

Tempo integral: tensões entre os tempos da escola e os tempos do corpo

Full-time: tensions between the school times and the body times

Maria Celeste Reis Fernandes Souza¹

RESUMO

Este artigo tem como objetivo ampliar o debate sobre o tempo escolar em tempo integral, ao evidenciar as tensões que envolvem os tempos da escola e os tempos do corpo. Tais tensões foram apreendidas da análise do material empírico, produzido em uma pesquisa que buscou compreender a relação que estudantes do Ensino Fundamental estabelecem com o saber na Escola em Tempo Integral. Os aportes teóricos estabelecem um diálogo entre os estudos de Bernard Charlot, sobre a relação com o saber, e estudos da cronobiologia escolar. O contexto do estudo são 06 escolas de uma rede municipal de educação e os sujeitos são estudantes do último ano do Ensino Fundamental. Os dados foram coletados por meio do balanço de saber e entrevistas. A análise teve como fio condutor a experiência do tempo vivenciada pelos sujeitos, no tempo integral. Os resultados evidenciam tensões entre os tempos da escola e os tempos do corpo nos modos de organizar as atividades (períodos matutino e vespertino); a distribuição delas ao longo do dia e o excesso de atividades que priorizam “a mente”, em detrimento do corpo, especialmente no primeiro dia da semana. As conclusões apontam para a necessidade de se considerar, no tempo integral, os tempos do corpo, aliado a uma perspectiva da educação integral superando a cisão corpo/mente, abarcando, assim, a multidimensionalidade do sujeito.

Palavras-chave: Escola em Tempo Integral. Cronobiologia. Tempo Escolar. Relação com o saber.

DOI: 10.1590/0104-4060.51552

¹ Universidade Vale do Rio Doce. Governador Valadares, Minas Gerais, Brasil. Rua Israel Pinheiro, nº 2625. São Pedro. CEP: 35020-220. E-mail: celeste.br@gmail.com. <http://orcid.org/0000-0001-6955-5854>

ABSTRACT

This article seeks to broaden the debate on school time, at full time, through the highlight of the tensions surrounding the school times and the body times. Such tensions were inferred from the empirical material analysis produced in a study which sought to understand the relationship that elementary school students establish with the knowledge in the Full-Time School. The theoretical contributions establish a dialogue between the studies of Bernard Charlot, on the relation to knowledge, and studies of school chronobiology. The study context are 06 schools in an education municipal network and the subjects are students in their final year of elementary school. The data were collected through the balance of knowledge and interviews. The analysis had as its guiding the experience of time lived by the subjects in the full-time. The results show tensions between the school times and the body times in ways of organizing activities (morning and afternoon periods); their distribution throughout the day and the excess of activities that prioritize “the mind” at the expense of the body, particularly in the first day of the week. The conclusions point to the need to consider, in the full-time, the body times, combined with a perspective of integral education overcoming the division body/mind, covering thus the multidimensionality of the subject.

Keywords: Full-Time School. Chronobiology. School Time. Relation to knowledge.

Introdução

Na última década, a ampliação da jornada escolar diária para o Ensino Fundamental (EF) vem ganhando centralidade no Brasil em decorrência da intencionalidade posta pelo Ministério da Educação (MEC) com a edição do Programa Mais Educação (PME)² (BRASIL, 2007, 2016).

Se um tempo a mais na escola é uma realidade em diferentes países (INSERM, 2001; SACRISTÁN, 2008; FANFANI, 2010; VERCELLINO, 2016; MAURÍCIO, 2014), no Brasil é uma questão a ser debatida e almejada conforme o Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2014-2024 que prevê o atendimento em tempo integral “a no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas do país e [...] a pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da educação básica” (BRASIL, 2014, p. 12).

2 O PME tem como propósito fomentar propostas de educação integral apoiando o desenvolvimento de atividades socioeducativas no contraturno escolar (BRASIL, 2007). O Programa foi reeditado no ano de 2016 por meio da Portaria nº 1.144, de 10 de outubro (BRASIL, 2016). Informações disponíveis em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 11 mar. 2017.

Diferentes estudos evidenciam a ampliação das matrículas em tempo integral nos últimos anos no Brasil, ainda que estejamos distantes da meta estabelecida pelo PNE e da perspectiva da universalização do tempo a mais para todos (BRASIL, 2010; MOLL, 2012; MAURÍCIO, 2014). Esses estudos vão mostrar também que há, nas diferentes experiências em curso no país, um relativo consenso de que o tempo a mais na jornada diária deve significar avanços em direção à educação integral que vise à multidimensionalidade do sujeito, à vivência de experiências culturais, artísticas, desportivas no espaço escolar, às mudanças curriculares, assim como um maior acesso à cidade como espaço educador (CAVALIERE, 2007; 2016; COELHO, 2009; MOLL, 2012; MAURÍCIO, 2014).

É nesse cenário de debates que este artigo se insere. O contexto do estudo³ está centrado em uma rede municipal de educação, localizada no Estado de Minas Gerais, que universalizou em 2010 a jornada escolar para 8 horas de atividades diárias, em todas as escolas (cidade e campo). A Escola em Tempo Integral (ETI) investiu na elaboração de um currículo para o EF, em um turno único (7h às 15h) com atividades relacionadas às disciplinas tradicionalmente propostas nos currículos (história, matemática, etc.), e atividades artísticas e culturais (judô, dança, música, etc.) incorporadas por meio do PME. Todas as atividades escolares são reguladas por módulos aula de 50 (cinquenta) minutos.

Nos anos subsequentes essa política foi mantida, entretanto as atividades artísticas e culturais foram sendo reduzidas ano a ano, o que fez prevalecer um currículo centrado, em sua maior parte, nas disciplinas escolares.

O campo de pesquisa consiste em 6 escolas municipais (3 da cidade e 3 do campo) e os sujeitos são 186 estudantes do 9º ano do EF de 14 a 17 anos. A escolha do 9º ano se justifica pelos altos índices de evasão apresentados nesse ano escolar, na ETI.

O objetivo deste texto é ampliar o debate sobre o tempo escolar, em tempo integral, ao evidenciar as tensões que envolvem os tempos da escola e os tempos do corpo. Tais tensões foram depreendidas da análise do material empírico que teve como subsídio os aportes teóricos sobre relação com o saber e estudos sobre os ritmos escolares.

Aportes teóricos

As contribuições de Bernard Charlot (2000, 2001, 2009, 2013) possibilitam analisar de modo mais amplo as relações entre escola, saber e tempo. Ao

3 Apoio: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

problematizar o “consagrado fracasso escolar”, explicitar os limites das teorias, que buscavam compreendê-lo, e ao eleger a categoria da “relação com o saber”, Charlot propõe uma sociologia do sujeito: não há saber sem que um sujeito singular estabeleça uma relação com o aprender e o saber (CHARLOT, 2000). A relação com o saber é, portanto, constituída por um conjunto de relações empreendidas com diversas formas de aprender, que variam de acordo com a situação colocada pelo tipo de saber, e pelas circunstâncias nas quais ocorrem a aprendizagem.

Aprender é, para o autor, uma necessidade de sobrevivência imposta pela condição de inacabamento do sujeito. Ao sujeito (social e singular) cabe

a obrigação e o direito de aprender para ser, para apropriar-se de uma parte do patrimônio legado pelas gerações humanas precedentes, para tornar-se membro de uma sociedade (desigual) de uma cultura, para construir-se como sujeito insubstituível. (CHARLOT, 2013, p. 49).

A necessidade antropológica de aprender, para apropriar-se do mundo e constituir-se um ser em condições de viver socialmente, implica uma relação com o tempo. “Ora a questão do tempo é uma daquelas questões às quais é necessário dar muita atenção quando se analisa a relação com o saber” (CHARLOT, 2009, p. 51), porque no processo de tornar-se humano, tornar-se um ser social e um ser único, a relação com o tempo se faz presente como elemento fundamental desse tempo vivido, do tempo da experiência – “relação do curso das coisas e da vida” (CHARLOT, 2009, p. 58).

Portanto, o “movimento de construção de si mesmo como sujeito e de apropriação do mundo desenvolve-se no tempo (e engendra o tempo como dimensão da existência humana)” (CHARLOT, 2001, p. 25). É impossível separar do tempo vivido a relação com outros tempos – o tempo físico dos relógios e que organiza o tempo da escola, o tempo social regulador da vida humana no processo civilizatório (ELIAS, 1998) e o tempo como condição biológica. A aprendizagem sempre acontece em um espaço-tempo no qual esses tempos se encontram.

Estudos sobre a cronobiologia escolar, que exploram a correlação ritmo biológico, turno escolar, rendimento escolar, têm demonstrado a importância de adequar os turnos escolares aos ritmos biológicos dos estudantes, como um dos fatores a se considerar para melhoria do rendimento escolar (LOUZADA; MENNA-BARRETO, 2007; TESTU, 2008; FINIMUNDI, RICO; SOUZA, 2013).

O relógio biológico dos mamíferos ao longo da evolução precisou ser ajustado ao tempo da geofísica, através do mecanismo conhecido como ritmo circadiano. O ritmo circadiano pode ser modificado pela idade do corpo. Na infância verifica-se uma progressiva redução do tempo total de sono, com um comportamento mais matutino; a partir da adolescência, se apresenta um atraso na fase dos ritmos biológicos de uma a duas horas no momento de início e de final do sono, acompanhado por um atraso no ritmo de temperatura e no surto noturno de melatonina que atinge um pico por volta dos 16 anos (mulheres) e dos 21 anos (homens), podendo se configurar um marcador do final da adolescência (MENNA-BARRETO; WEY, 2007; BUENO; WEY, 2012).

Testu (2008) se dedica a compreender o tempo no qual crianças e adolescentes se mostram mais atentos e se apresentam mais disponíveis para a aprendizagem. Ao aliar os estudos da cronobiopsicologia ao tempo escolar, o autor utiliza a expressão “ritmos escolares⁴”, que abrange a alternância regular dos momentos de repouso e atividades escolares organizadas no calendário escolar (jornadas diárias, semanais e as férias). Os ritmos escolares possibilitam compreender a infância e a adolescência em situação escolar – no tempo da escola e no tempo que se estende para fora da escola, como os dedicados a atividades extraclasse e tarefas escolares (TESTU, 2008).

Testu destaca que o tempo de crianças e adolescentes é um tempo organizado pelos adultos: momentos de repouso, alimento, ida à escola, tempo livre, atividades diárias. É, pois, um tempo organizado em função das demandas e coerções sociais (ELIAS, 1998). Para os adolescentes é um tempo no qual a relação com os pares exerce diferentes pressões temporais, acirradas na atualidade pela amplitude da *web*. É nesse tempo organizado pelo outro e na relação adolescente com as diferentes mídias, que os ritmos escolares se encontram.

É o conjunto dos estudos destacados nesta seção que possibilita considerar a importância da variável tempo para o debate sobre a ampliação da jornada escolar diária. Importa observar que há variações nos ritmos escolares que se relacionam à cultura, à organização familiar e à individualidade dos sujeitos: “el tiempo biológico se modula social y culturalmente, siendo experimentado por cada individuo y grupo de desigual forma⁵” (SACRISTÁN, 2008, p. 36).

4 Para o autor ritmos escolares são mudanças periódicas fisiológicas, físicas e psicológicas da criança e do adolescente em situação escolar (TESTU, 2008).

5 “O tempo biológico se modula social e culturalmente, sendo experimentado por cada indivíduo e grupo de forma desigual” (SACRISTÁN, 2008, p. 36). Tradução nossa.

Método, resultados, discussão

O material empírico que subsidia esta análise foi produzido por meio de dois instrumentos: balanço de saber e entrevistas.

O balanço de saber foi adaptado da proposição inicial feita por Charlot (2009) e consistiu na produção de um texto individual elaborado por 186 estudantes. Nesse texto o sujeito foi convidado a relatar as aprendizagens na ETI, o que ainda desejava aprender na escola e o que poderia aprender em outros lugares, se permanecesse menos tempo na escola. Se os balanços de saber permitem traçar um quadro geral do grupo analisado, a realização da entrevista se faz necessária para compreender a singularidade do sujeito. Por isso, foram feitas entrevistas individuais com 37 estudantes (22 da cidade e 15 do campo), escolhidos de modo aleatório, mas observando-se paridade no tocante ao sexo.

Ao tomar o tempo como uma dimensão da relação com o saber, interessa a esta análise a experiência dos estudantes na ETI: como vivem o dia a dia das aulas, os horários nos quais se encontram mais disponíveis para aprender as disciplinas, os momentos nos quais se encontram mais disponíveis para as atividades físicas, como interpretam as rotinas diárias, os momentos de socialização com os colegas. Desta análise depreendem-se tensões entre os tempos da escola e os tempos do corpo nos modos de organizar as atividades (manhã e tarde); a distribuição das atividades ao longo do dia e o excesso de atividades que priorizam *a mente*, em detrimento do corpo.

Matutino e vespertino

A organização do tempo escolar diário nas experiências brasileiras em tempo integral, pode ser, assim, sintetizado: turno único ou contraturno escolar. A análise dessas experiências mostra que a escolha por uma forma de organização ou outra se faz sob argumentos diferentes (BRASIL, 2010).

O turno único que intercala aulas e atividades artísticas e corporais, geralmente se restringe ao espaço da escola, e a defesa por esse modo é feita para que não se vivencie em um horário, pela manhã, aulas de conteúdo, consideradas como exigindo maior concentração (disciplinas escolares), e à tarde, aulas mais *agradáveis*.

O turno contrário, de modo geral, se divide em aulas (manhã) e atividades artísticas e corporais (tarde), muitas realizadas em outros espaços, por

dificuldades espaciais na escola, ou por escolha, para uma maior apropriação dos espaços da cidade.

O que subjaz a esses dois modos de organização parece ser um modo de pensar que atribui a crianças e adolescentes maior disposição para o trabalho intelectual pela manhã. E como decorrência do cansaço mental reserva-se à tarde para atividades não só consideradas, de modo geral, mais atrativas, mas àquelas para as quais se estaria *naturalmente* mais disposto, como as atividades corporais e culturais.

O excerto discursivo, extraído de um dos balanços de saber, parece confirmar essa suposição: “Os horários estão trocados” (E, sexo f., 15 anos⁶). “Horários trocados”, “mudança de horário”, “horários errados” são expressões que podem ser flagradas nos textos dos balanços de saber; algumas acompanhadas de explicações: “Horários trocados” significariam, pela manhã, “aulas de pensar”, e à tarde, “aulas de corpo”.

As narrativas feitas nas entrevistas sobre a experiência diária na ETI possibilitam compreender a distribuição das atividades ao longo do dia. Nas vivências dos sujeitos não é possível identificar uma maior predisposição para atividades mentais, pela manhã, e atividades corporais à tarde. Assim, o que eles narram amplia o debate para além dessa clássica divisão que valoriza, sobremaneira, a mente em detrimento do corpo.

Os estudos de Testu (2008) permitem identificar os momentos nos quais, para os adolescentes, há uma maior disposição corporal com aumento dos níveis de concentração ao longo do dia: há um nível de concentração mais baixo entre 8h e 9h horas da manhã; há um aumento gradativo de concentração por volta das 11h e 12 horas; há um decréscimo a partir das 13h e até às 15h, e a partir daí o nível de concentração aumenta.

Resultados semelhantes são encontrados por Sacristán (2008). Os horários nos quais os adolescentes se sentem mais dispostos para o trabalho escolar se concentram entre as 10h e às 12h da manhã; entre as 13h e às 15h há menos disposição e um aumento desta entre 16h e 18h. O autor destaca que “no es a las horas señaladas los sujetos tengan más ganas, sino que hay más sujetos que dicen disponer de ellas”⁷ (SACRISTÁN, 2008, p. 39).

Neste estudo não é possível estabelecer horários delimitados, nos quais se apresenta maior ou menor disposição para as atividades escolares, mas é possível identificar elementos como o sono e o cansaço, que alcança os sujeitos, de ambos os sexos, no início da manhã e após o almoço.

6 Os balanços de saber não foram nominiais. Foram identificados o sexo e a idade dos participantes.

7 [...] não é que as horas apontadas que os sujeitos estão mais dispostos, mas são as que mais sujeitos que dizem estar mais dispostos nessas horas” (SACRISTÁN, 2008, p. 39). Tradução nossa.

Jair⁸ levanta às 6h da manhã, chega à escola do campo às 7h, via transporte escolar, e diz que “*quando chega na aula tem hora que dá sono*”. Afirma que não gosta de estudar em tempo integral “*o dia inteiro a gente cansa demais. Ai quando chega depois do almoço dá vontade de dormir*” (Jair).

Karen, estudante da cidade, também relata que acorda às 6h, chega à escola às 7h e

ai até que no começo da aula a gente aprende, mesmo com sono, [mas] depois do almoço dá aquele sono. A professora começa a escrever; a gente pede pra parar e fala pra passar na próxima aula porque a gente cansa muito nos primeiros horários. Ai nós vamos pro recreio e depois tem mais dois horários, e o almoço e tá todo mundo cansado, e não quer fazer mais nada. (Karen).

Louzada e Menna-Barreto (2007, p. 16) argumentam sobre a existência de “balizas temporais internas” que regulam nossas necessidades de sono e as flutuações (sono e disposição) ao longo do dia: “no final da manhã estamos mais atentos, após o meio dia podemos sentir mais sonolência, e no final da tarde estamos, em geral, mais atentos do que estávamos logo após o despertar” (LOUZADA; MENNA-BARRETO, 2007, p. 16).

Para os estudantes, o horário após o almoço é o momento no qual, invariavelmente, se sentem menos dispostos: “*depois do almoço eu fico mais lenta* (Tais); “*depois do almoço é pesado demais, dá uma moleza*” (Fábio). Portanto, como evidenciam os estudos sobre os ritmos escolares e as narrativas dos estudantes, há um descompasso entre as balizas temporais internas e os tempos de escola na ETI: início das aulas, horários após o almoço e a extensão da jornada (até às 15h), pois no momento no qual haveria uma maior disposição para os estudos, o horário da escola é encerrado. Nesse sentido, como eles afirmam, os horários estão sim *trocados* e o que prevalece é o cansaço: “*Para nós é difícil porque passa 8 horas na escola é muito cansativo. Acordar 6h da manhã e sair 15h não é fácil.*” (E, sexo m., 16 anos).

8 Os nomes dos sujeitos são fictícios para preservar a sua identidade.

Tempo diário

Durante a entrevista foi solicitado aos sujeitos que escolhessem um dia da semana, na ETI, para relatar o que fazem. A escolha poderia recair sobre um dia de que mais gostassem, ou um dia do qual não gostassem.

Ainda utilizando a expressão “horários trocados”, podemos refletir que, ao longo do dia, também há essa percepção por parte dos estudantes:

Eu tenho uma dificuldade. Igual a escola propõe os horários de acordo com o que eles pensam [que] beneficia a gente. As aulas de matemática na maioria das vezes são depois do almoço, e depois do almoço a gente meio que dá um sono. Aí a concentração diminui, mas isso com o passar do tempo a gente vai acostumando com o ritmo (Ana).

Por sua vez, a lógica que permeia a constatação sobre os *horários trocados* não é uma lógica simplista de organização pela manhã das aulas (disciplinas escolares) e atividades culturais e físicas à tarde. Além do mais, na ETI tal possibilidade não existe, desde a concepção inicial do currículo, na qual se propunha, de modo intercalado, a vivência de disciplinas escolares e atividades artísticas e corporais, mas cujas atividades se restringiam a 4 ou 5, via PME; às mudanças ocorridas e que culminaram no ano de 2015, em um aumento das disciplinas escolares em detrimento de atividades que envolvem o corpo, a arte e o movimento.

Podemos encontrar essa superposição reconstituindo alguns dias citados pelos sujeitos: por exemplo, a segunda-feira, em 5 escolas, é o dia no qual “*não tem aula de sair pra fora*” [utilizar a quadra] (Hugo); em outra é o dia que “*após o almoço colocaram mais uma aula de Educação Física, só que essa aula é teórica, que é de 11h30min a 12h20min, e depois matemática*” (Tais); a terça-feira é lembrada como um dia difícil porque “*fica todos os horários na sala, não tem nem um esporte nem nada*” (Júlio); “*a quinta-feira só tem aula pesada, não tem uma oficina, só fica na sala*” (Hana); a quarta-feira é citada por alguns “*porque tem aula de Geografia e História, só de passar no quadro*” (João).

O relato de Jair possibilita visualizar a organização do tempo diário na semana, em uma das escolas e, guardadas algumas diferenças, como a disponibilidade do laboratório de informática, ou o uso da biblioteca, por exemplo, esse modo de organização alcança as demais escolas:

Jair: – *A semana toda não tem oficina nem nada. Fica só aula pesada. Das 7h às 15h, tem um monte. Hoje mesmo teve pesado demais.*

Pesquisadora: – *Então todo dia tem muitas aulas que você chama pesada: Português, Matemática, Ciências...*

Jair: – *É, agora é quase todo dia. Só a quarta-feira que tem Informática e Educação Física.*

Pesquisadora: – *E você gostava mais como era antes?*

Jair: – *Antes era bom, tinha mais oficina do Mais Educação, aí quase todo dia a gente saía um horário, pra descansar, ficar brincando. Era melhor.*

Por esses relatos, pode-se concluir que a expressão “horários trocados”, expõe uma das fragilidades da ETI – excesso de disciplinas escolares e diminuição das atividades envolvendo o corpo, a arte e o movimento: “*Este ano só tem dois horários de educação física, e tiraram as oficinas, ficou meio triste, né? Nossa, ficar um ano sem oficina!*” (Jair).

Os tempos para as oficinas nem sempre foram considerados suficientes pelos estudantes, que esperavam mais tempo livre no tempo integral:

Quando falaram que iria começar [o tempo integral no ano de 2010] eu imaginava uma escola totalmente diferente do que é hoje. A gente imagina uma coisa melhor ainda. Então eu imaginava assim: ah, várias coisas, que ia ter mais recreio, ia ter mais oficinas educativas (Jane).

Não, como eles falaram que nos três últimos horários era só oficina eu pensei assim: que teria aquela aula de lazer, mas quando a gente veio pra cá, a gente viu que não era assim, que os três últimos horários é oficina, mas sempre tem que copiar alguma coisa. Sempre tem que fazer algum trabalho... eu pensei que poderia brincar, conversar os últimos três horários, aí quando eu vi que não era assim que as coisas funcionavam eu fiquei mais assustada (Gean).

O pouco tempo livre faz o “*horário integral ruim, porque a gente fica muito dentro de sala de aula de 50 minutos até chegar o horário do recreio. O recreio é de 30 minutos*” (E, sexo m., 14 anos). O sentimento com relação ao pouco tempo livre alcança todos os entrevistados:

A gente chega 7:40h, fica esperando até dar o sinal, faz oração para ir pra sala e depois estuda até dez e meia. Vai pro recreio. Depois a gente

volta pra sala, estuda e depois 12h20min vai pro almoço. Depois do almoço vai pra sala, três horários. Três horas tem um recreio de novo de 10 minutos, e depois nós vamos embora (Luan).

Tem recreio que a gente tira pra brincar, o lanche é 10 minutos o almoço é 20 minutos, e eu acho pouco tempo pra gente... e a gente só tem duas oficinas de Educação Física. Antes era três. Agora só duas, e o resto tudo dentro da sala (Eva).

A análise da distribuição do tempo ao longo do dia, como nos relatos acima, e uma análise dos estudos sobre ritmos escolares mostram as lógicas concorrentes que se estabelecem entre a escola e as necessidades ditadas pelo corpo – é impossível permanecer por tanto tempo sem intervalos significativos de descanso, especialmente após o almoço. Como há um decréscimo da temperatura corporal (LOUZADA; MENNA-BARRETO, 2007; MENNA-BARRETO; WEY, 2007; BUENO; WEY, 2012), aulas de Educação Física após o almoço, ou oficinas, ou aulas “mais leves”, como dizem os estudantes, podem contribuir, mas mascaram as necessidades de descanso, pois, o corpo nem sempre estará disponível para as atividades físicas, e talvez, nem mesmo para as atividades consideradas “mais leves”.

Aliás, os estudantes se dispõem a sair da sala, mas nem todos a ter aulas de Educação Física. O momento é visto como possibilidade de descanso e agregada a essa pouca disposição, maior por parte das meninas, é destacada a condição climática. Em uma cidade, de clima quente, com ausência de quadra coberta em algumas escolas não é possível participar das aulas de Educação Física com o “*sol queimando, [o] pé da gente ficou ardendo, a gente brincava meia hora, a professora tirava 5 minutos para descansar. Na quadra o sol tá quente demais. Tinha que ser antes do almoço*” (João).

Nessa situação os horários estão, também, trocados, e a Educação Física seria mais bem acolhida pela manhã. Além do currículo no tempo integral, é preciso lembrar também no debate sobre os tempos do corpo que “*toda uma infraestrutura precisa ser preparada do ponto de vista de espaços, dos profissionais e da organização do tempo*” (CAVALIERE, 2007, p. 1.023).

Para Taís, seria necessário, na ETI, um tempo maior de descanso “*porque após o almoço geralmente estamos mais cansados, e às vezes queremos até dormir, questão do metabolismo do ser humano mesmo*”. Menna-Barreto (2007) relaciona sono e fadiga na escola e reflete se a proposição de dormir na escola, ao modo das sextas, seria, assim, tão absurda. Essa é uma questão a se considerar na ampliação da jornada escolar diária, trazida pelo tempo do corpo.

“Odeio segunda-feira”

A expressão que abre esta seção foi utilizada por Beatriz, uma das entrevistadas, e sintetiza o significado da segunda-feira que se estende aos seus colegas. Para 33 dos 37 entrevistados, esse é o dia mais difícil de permanência na escola, o dia no qual “dá vontade de ficar em casa” (Luan). O que acontece de modo especial às segundas-feiras, para provocar essa aversão ao primeiro dia da semana? Como adultos que trabalham, podemos compreender tal aversão, pois o começo de uma semana de trabalho, nem sempre é bem-vindo após os dias de descanso.

Assim, a segunda-feira é o prenúncio de uma semana de trabalhos, mas, é, de modo acentuado, o dia no qual o corpo adolescente e jovem se dispõe menos à atividade educativa. Nessa menor disposição compõem-se dois sentidos.

O primeiro é dado pelas condições biológicas relacionadas à mudança comportamental relativa ao sono no final de semana:

Porque a gente acostuma sábado e domingo dormir até mais tarde, e tem que acordar cedo, segunda. Segunda todo mundo tá mal humorado. É cansativo. Porque a gente tem que levantar cedo, fica o dia inteiro com sono, é ruim (Hana).

A gente sai no domingo, a gente chega tarde é ruim de levantar na segunda.. Aí na escola a gente fica cansado (Luan).

Ah, porque na segunda-feira é o dia mais pesado. Domingo tem vez que durmo tarde, aí na segunda-feira eu acordo morta de cansada, por causa do final de semana [que] diverte mais (Tiara).

Segunda-feira é cansativo porque no domingo a gente diverte muito, porque a gente tem que divertir. Quando você chega na escola é muito ruim porque você fica muito cansado.

Pesquisadora: – *O que acontece na segunda-feira aqui na escola?*

Júlio: – *Ah, a gente fica com sono.*

Essa mudança de comportamento juvenil nos finais de semana e a menor disposição para as atividades escolares na segunda-feira são constatadas em diferentes estudos e alcançam, de algum modo, jovens de diferentes países (TESTU, 2008; SACRISTÁN, 2008). Com relação às diferenças entre espaço urbano e rural, Louzada e Menna-Barreto (2007) observam que em comunidades camponesas no Brasil, sem computador, TV ou internet os adolescentes “dormem mais e apresentam menor sonolência durante as aulas de manhã” (LOUZADA; MENNA-BARRETO, 2007, p. 54). Em nosso estudo não se apresentam diferenças territoriais: estudantes da cidade e do campo, de ambos os sexos, mudam os comportamentos relativos ao sono no final de semana (dormem mais tarde, portanto, dormem menos) e se apresentam na segunda-feira menos dispostos para atividades escolares. Essa diferença pode ser explicada, por um lado, pelas dimensões territoriais brasileiras nas quais há uma diversidade do campo – mais próximo ou mais distante das cidades; e, por outro lado, pelo alcance da *web*, que não se prende aos limites territoriais, portanto, cada vez mais acessível às pessoas que vivem no campo.

O retardamento do sono é consequência do que os sujeitos chamam de “divertir-se”: sair com amigos, ir à igreja, ficar na internet, ver televisão – “*porque passa programas legais*” (Tiara) ou ler: “*fico lendo... lendo...*” (Beatriz). Atividades relacionadas ao lazer e ao encontro com o outro (amigos, familiares, autores, personagens, etc.) de modo presencial, ou virtual, compõem o repertório de experiências válidas no processo de hominização, recorrendo à expressão utilizada por Charlot (2000). Assim, a conclusão de Gabi “*porque a gente tem que se divertir*”, coloca o lazer como parte constitutiva do processo aprender. Essas atividades se constituem, também, como parte dos “sincronizadores sociais, representados pelas rotinas familiares (e o eventual rompimento de regras pelos jovens) e horários de escola e/ou trabalho” (MENNA-BARRETO; WEY, 2007, p. 9).

O segundo sentido pela recusa é dado pelo que acontece na escola na segunda-feira, considerado, de modo geral, por estudantes de cinco, das escolas entrevistadas, como o dia “mais pesado”. Aqui aparecem duas lógicas concorrentes: para os estudantes, esse é o dia de menor disposição, pelo descanso do final de semana que trouxe o envolvimento com outras atividades e pelo fato de visualizarem uma semana de trabalhos pela frente; para a escola, a segunda-feira é o dia no qual os estudantes estariam mais descansados, e, portanto, destinam-se para esse dia, aulas que envolvem “atividades mentais”, como matemática, ciências, etc. A segunda-feira é um exemplo dos descompassos entre os tempos dos estudantes e o tempo escolar:

Segunda tem aula português, de geografia, história, aí fica um pouco pesado (Gabi).

É cansativo, ou seja, temos oito horários na segunda-feira, e o único horário que a gente tinha pra sair, praticar esporte [Educação Física] a gente tem que ficar na sala. Aí depois é recreio, português e história de novo. Aí, depois tem o almoço e mais aulas (Tais).

Esses sentidos, os modos de lidar com o sono, a percepção sobre os horários trocados (matutino/vespertino, e ao longo do dia), evidenciam a organização de um tempo escolar que ainda se assemelha ao tempo fabril – muito tempo para produção e pouco tempo para o descanso que não é considerado como um tempo válido. A pouca validação do tempo livre pode ser encontrada na forma histórica de organização do tempo escolar na qual há tempos curtos para atividades físicas e recreios, inscritos como parte de uma concepção higienista de educação (FERREIRA; ARCO-VERDE, 2001; FILHO; VIDAL, 2000).

Para concluir

A discussão sobre ritmos escolares buscou ampliar o debate sobre os tempos presentes no tempo integral. Há um esquecimento do corpo, ritmos biológicos, necessidade de repouso, sono, momentos de produção ou descanso. Nesse sentido, chamamos a atenção para os riscos da universalização da jornada escolar diária – pensar um tempo único para crianças e adolescentes, por exemplo; estabelecer um mesmo horário de entrada nas escolas; distribuir após o recreio, aulas *mais leves*, e nos primeiros horários as tradicionais disciplinas escolares, ou estabelecer dias da semana para atividades intelectuais, como o caso da segunda-feira, aqui citado. Tal universalização desconsidera o modo como crianças e adolescentes lidam com o tempo e o modo como cada um o experimenta. É preciso refletir no fato de que a escola como instituição não conseguirá regular o tempo ao ritmo de cada um, mas é possível pensar em uma flexibilização dos horários de chegada, e por que não no horário de saída dos estudantes? Ou mesmo no aumento do tempo livre?

Essas duas proposições parecem mudanças pequenas, mas confrontam racionalidades escolares e, portanto, provocam tensões nos espaços escolares,

cujo tempo é regido pelos relógios, medido pelo aproveitamento do tempo expresso na quantidade de escrita nos cadernos, pelos sinais que marcam os minutos da aula, por um corpo disciplinado. O que se faz nesse tempo é sempre “objeto em disputa. Como se gasta ou usa o tempo de estada no espaço escolar é o que cada vez mais se põe em xeque à medida que se alteram as demandas sociais” (FILHO; VIDAL, 2000, p. 32).

Paradoxalmente, no tempo integral, quando a escola dispõe de mais tempo, esse objeto em disputa se acirra, pelos próprios efeitos da ampliação da jornada diária que produz confrontos entre concepções de educação, função das escolas, e estende seu efeito regulador sobre os tempos de vida das crianças, adolescentes, jovens e de suas famílias e encontra-se também implicado no movimento de saída dos adolescentes da ETI (evasão escolar).

Os excertos discursivos apresentados neste texto propiciam refletir sobre a importância do que se faz no tempo de escola. Ao dizerem dos horários trocados, os sujeitos fazem referência “a aulas pesadas”, marcadas essencialmente pela escrita – pela cópia e pela transcrição. Assim, não há uma recusa à aprendizagem de disciplinares escolares, e uma preferência por atividades artísticas e corporais. A recusa é feita ao tipo de aula, na qual copiar ainda é uma prática recorrente e que pode ser encontrada em maior, ou menor grau, em todas as escolas pesquisadas. Reafirma-se, pois, a necessidade de que a ampliação da jornada escolar considere a perspectiva da educação integral superando a cisão corpo/mente e busque abarcar a multidimensionalidade do sujeito.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria Interministerial nº. 17, de 24 de abril de 2007*. Institui o Programa Mais Educação. Brasília, DF, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei nº 13 005/2014, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Educação integral/educação integrada e(m) tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira. *Mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil: estudo qualitativo*. Brasília: MEC, 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 15 fev. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria nº 1.144, de 10 de outubro de 2016*. Institui o Programa Novo Mais Educação. Brasília, 2016. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/>>. Acesso em: 17 mar. 2017.

- BUENO, C.; WEY, D. Gênese e ontogênese do ritmo de sono/vigília em humanos. *Revista da Biologia*, 9(3), 62-67, 2012.
- CAVALIERE, A. M. Tempo de escola e qualidade na educação pública. *Educação & Sociedade*, 28, 1015-1035, 2007.
- CAVALIERE, A. M. Tempo de escola. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 41, n. 4, p. 975-984, out/dez, 2016.
- CHARLOT, B. *Da Relação com o Saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000. 93p.
- CHARLOT, B. (Org.). *Os jovens e o saber: perspectivas mundiais*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001. 152 p.
- CHARLOT, B. *A Relação com o saber nos meios populares: uma investigação nos liceus profissionais de subúrbio*. Porto: Livpsic, 2009. 293p.
- CHARLOT, B. *Da relação com o saber às práticas educativas*. São Paulo: Cortez, 2013. 287p.
- COELHO, L. M. C. C. (Org.). *Educação Integral em tempo integral: estudos e experiências em processo*. Petrópolis: DP et alii/De Petrus, 2009. 240 p.
- ELIAS, N. *Sobre o tempo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998. 168 p.
- FANFANI, E. T. (Coord.). *Estado del Arte: escolaridad primaria y jornada escolar em el contexto internacional. Estudio de casos em Europa y América Latina*. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación/UNESCO, 2010.
- FERREIRA, V. M. R.; ARCO-VERDE, Y. F. S. Chronos & Kairós: o tempo nos tempos da escola. *Educar em Revista*, 17, 63-78, 2001.
- FILHO, L. M. F.; VIDAL, D. G. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, 14, 19-34, 2000.
- FINIMUNDI, M.; RICO, E. P.; SOUZA, D. O. Correlação entre ritmo circadiano, turno escolar e rendimento escolar de estudantes de 11 a 17 anos de idade em escolas de ensino fundamental e médio. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 12, 362-371, 2013.
- INSTITUT NATIONAL DE LA SANTE ET DE LA RECHERCHE MEDICALE (INSERM). *Rythmes de l'enfant. De l'horloge biologique aux rythmes scolaires. Une expertise collective de l'INSERM*. Paris: INSERM, 2001. Disponível em: <<http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/054000291/0000.pdf>>. Acesso em: 14 fev. 2017.
- LOUZADA, F.; MENNA-BARRETO, L. *O sono na sala de aula: tempo escolar e tempo biológico*. Rio de Janeiro: Vieira & Lent, 2007. 138p.

MAURÍCIO, L. V. (Org.). *Tempos e espaços escolares: experiências, políticas e debates no Brasil e no mundo*. Rio de Janeiro: Ponteio, 2014. 252p.

MENNA-BARRETO, L.; WEY, D. Ontogênese do sistema de temporização – a construção e as reformas dos ritmos biológicos ao longo da vida humana. *Psicologia USP*, 18(2), 133-153, 2007.

MOLL, J. (Org.). *Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012. 504p.

SACRISTÁN, J. G. *El valor del tiempo en educación*. Madrid: Morata, 2008. 158p.

TESTU, F. *Rythmes de vie et rythmes scolaires: aspects chronobiologiques et chronopsychologiques*. Issy-les-Moulineaux: Elsevier Masson, 2008.192p.

VERCELLINO, S. Ampliación del tiempo y dispositivo escolar: oportunidades y resistencias. *Educación & Realidade*, Porto Alegre, v. 41, n. 4, p. 1005-1025, out./dez., 2016.

Texto recebido em 31 de março de 2017.

Texto aprovado em 19 de junho de 2017.

