

## Introdução

Nos últimos anos, experiências e discussões que tratam do aumento da permanência dos alunos do ensino fundamental (EF) sob responsabilidade da escola cresceram consideravelmente, rumo ao que é comumente chamado de *educação em tempo integral* ou *tempo ampliado*. Prevista no artigo 34 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 9.394/96) e, mais recentemente, impulsionada pelo Programa Mais Educação do Governo Federal, a questão do aumento da jornada escolar é um dos temas de maior relevo no contexto das políticas educacionais contemporâneas.

A literatura sobre o tema parece admitir, de forma consensual, que a curta permanência (pensada em horas diárias) dos alunos na escola pública brasileira não se coaduna com a ideia de uma educação democrática e de qualidade. Ainda hoje, diversos municípios brasileiros mantêm um esquema de dois a três turnos durante o dia, oferecendo ao aluno menos de quatro horas de trabalho efetivo de sala de aula.

Reverter um quadro com essas características é, sem sombra de dúvida, uma tarefa hercúlea. Pois não se trata apenas de romper com o minimalismo histórico da educação pública, através de políticas corretivas. Deve-se levar em conta que a longa duração desse tipo precário de organização escolar já está profundamente enraizada no imaginário cultural e simbólico de alunos e pais. Portanto, aumentar o tempo de escola irá, inexoravelmente, interferir na forma com que estes organizam seu tempo social.

A partir destas reflexões, algumas questões apresentam-se incontornáveis: como se estrutura o tempo fora de escola daquele que a frequenta? Por conseguinte, quais são os limites concretos que podem impactar a tentativa de avanço do tempo escolar diário, em especial nas séries finais do EF regular? E, por último, qual a participação da escola, ou de atividades típicas de aprendizagem, no tempo que os alunos passam fora da escola?

Nesse sentido, o trabalho tem por objetivo analisar como alunos das séries finais do EF de duas escolas públicas do município de Teresópolis/RJ<sup>1</sup> fazem uso do seu tempo fora da escola. A investigação pretende estabelecer possíveis objetivações das experiências da vida não-escolar dos alunos, abrindo uma perspectiva de comparação dos “tempos” dos mesmos, a fim de se questionar os limites e as possibilidades de ampliação da jornada escolar no

---

<sup>1</sup> A escolha deste município se deveu ao fato do pesquisador ser professor desta rede desde 2006.

segundo segmento do EF.

As duas escolas em questão estão localizadas na área urbana da cidade, a distância de menos de 10 minutos uma da outra, de carro. Uma delas, que doravante será denominada “Escola 1”, teve o melhor desempenho da rede municipal na Prova Brasil de 2007, e é considerada por diversos professores da rede, e por alunos que nela estudam, uma escola pública de qualidade. A outra escola analisada receberá a alcunha de “Escola 2”. Trata-se de um estabelecimento de ensino que recebe alunos de diversas favelas do entorno, e que obteve um resultado bastante inferior ao da Escola 1 na Prova Brasil. Essas unidades apresentam outras diferenças, tais como espaço construído e composição social do alunado. Não obstante, tais diferenças, apresentam a mesma estrutura de atividades em sala de aula (média de cinco horas diárias), e de organização do contraturno (aulas de dependência/reforço, e ensaio da banda escolar).

A investigação do uso do tempo fora da escola dos alunos merece uma observação mais refinada, por conta de sua dificuldade metodológica e grau de importância na discussão do tema. Conforme enfatiza Elias(1989), as sociedades complexas “demandam um aumento de necessidades sociais específicas” (p. 98), fruto da importância cada vez maior do convívio social entre os seres humanos. O aumento da “malha social” (*idem*, p.78) permite que determinadas sociedades industrializadas façam uso intensivo do tempo como conceito síntese, capaz de ligar e ordenar “a consciência do tempo dos homens nessas sociedades” (*ibid*). A força simbólica do tempo social pode ser percebida, a partir daí, pela expressão de um “*habitus social*” na “*estrutura de personalidade social das pessoas*” (p. 115, grifos do autor).

Elias fornece uma pista importante: existem regularidades de uso e estruturação do tempo social, de acordo com o momento histórico das sociedades. Ao lado dessa concepção linear do tempo vivido, podemos colocar em questão as diferenças longitudinais de uso do tempo, em especial entre diversas classes sociais, e aquelas referentes ao ciclo ontológico de cada sujeito. A consideração dessas duas dimensões em movimento, essenciais para uma compreensão adequada do conceito de tempo social, formam os pilares nos quais se assenta a investigação proposta por essa pesquisa.

Para um entendimento do uso do tempo a partir de diferenças de classe, são úteis as contribuições de Pierre Bourdieu(1979), e Bourdieu & Passeron(2009), que tratam da importância do tempo dispensado pelas famílias no trabalho de inculcação do capital cultural de seus filhos. Definido como *trabalho pedagógico primário* por estes autores, caracteriza-se pela presença de uma ação pedagógica familiar que acaba por inculcar predisposições

necessárias e fundamentais para uma trajetória favorável na escola. Essas estratégias apresentam diferenciais de acordo com o volume e a estrutura do capital cultural que cada família tem à sua disposição, sendo mais eficazes a medida que se considerem posições mais elevadas na estrutura de classes.

Oferecer mais tempo escolar – aqui definido como tempo dotado de sentido específico (TEIXEIRA, 1973; COELHO & CAVALIERE, 2002, p. 7; MAURÍCIO, COELHO e PORTILHO, 2009) – àqueles que estão no ensino obrigatório, pode ser entendido a partir de uma perspectiva equalizadora de oportunidades, em vista da construção de uma escola mais justa. Entretanto, o sucesso de uma política de ampliação do tempo escolar deve levar em conta o tempo social dos alunos – aqui definido, nos termos de Norbert Elias(op.cit.), enquanto tempo relacional – que será afetado objetivamente em uma ação desse tipo. Mais ainda, é preciso considerar o conflito presente entre lógicas socializadoras de famílias populares e a da escola que, ao fim e ao cabo, podem atuar de forma tensionada na estruturação das experiências de vida dos jovens (THIN, 2006).

No caso específico deste trabalho, essa questão adquire relevância, já que estamos tratando de jovens do segundo segmento do EF. Nessa faixa etária, estes tendem a estruturar seu tempo de forma mais autônoma, pois estão em um movimento no sentido de maior afastamento do contexto social próximo e da família (PROVENOST & ROYER, 2007).

O trabalho de campo se desenrolou entre junho de 2009 e fevereiro de 2010, com visitas periódicas às duas unidades escolares. Ao todo, foram feitas dez visitas a cada escola. O trabalho de campo mesclou instrumentos de investigação, ligados às diversas dimensões constituintes do espaço escolar. Primeiro, um questionário respondido por 240 alunos das séries finais do segundo segmento do EF (120 de cada escola), que estimou escores para: nível socioeconômico (NSE); tempo fora da escola em suas mais diversas objetivações (tempo despendido em trabalho doméstico ou remunerado; em atividades de aprendizagem - escolar ou não -, de lazer, culturais e religiosas); e, por último, clima escolar (avaliação da escola pelos alunos) e percepção de futuro escolar e ocupacional. No que diz respeito ao cotidiano e equipamentos escolares, foram feitas diversas visitas de observação do clima e entorno, através de roteiro específico. Fizeram parte da investigação entrevistas semi-estruturadas com o diretor, equipe pedagógica e alguns professores de cada unidade, que foram úteis no sentido de refinar as avaliações do clima escolar e da importância do tempo de escola obtidas no questionário do aluno e nos roteiros observacionais das escolas.<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> Para a obtenção do nível socioeconômico, foram utilizadas os seguintes índices: profissão dos responsáveis, escolaridade da mãe e presença ou não de bens materiais e culturais na residência. As referências para esse

O questionário para o aluno foi aplicado em três momentos distintos, com amostragem de dez a quinze alunos por turma. Deu-se preferência a turmas de 8º e 9º anos, por conta de questões relacionadas à estruturação do tempo social, explicitados por Provenost e Royer (op.cit.). O questionário possui 41 questões abertas e fechadas, com vários subitens em algumas delas. A escolha de momentos distintos no ano letivo foi de fundamental importância para uma maior validade dos dados apresentados – afinal, questões sobre atividades ligadas a escola, tais como “estudar para uma prova”, “ler o livro didático ou outro para a escola”, poderiam variar conforme a data da visita. O artigo está estruturado da seguinte forma: na seção 1, “Educação em tempo ampliado: solução de qual problema?”, uma discussão sobre a problemática e algumas tendências teórico-práticas da educação em tempo ampliado será esboçada; a seguir, na seção seguinte (“O espaço urbano de Teresópolis e seus reflexos nas composições das escolas”), o objeto de estudo será apresentado; a seção seguinte tratará dos resultados mais expressivos do estudo; e, por último, as considerações finais, com o objetivo de sintetizar algumas observações empíricas.

### **1. Educação em tempo ampliado: solução de qual problema?**

A escola brasileira vem passando, nos últimos anos, por mudanças estruturais importantes. Dentre as mais significativas está a ampliação do atendimento da população em idade escolar de 7 a 14 anos, que chegou à taxa de 97% em 2007 (PNAD). A grande maioria dos alunos está matriculada na escola pública: só no Estado do Rio de Janeiro, por exemplo, a participação pública no total de matrículas do ensino fundamental foi de 83% em 2007 (Censo Escolar). Os números mostram, portanto, a quase universalidade do atendimento do ensino fundamental, e a grande participação da educação pública nesse fenômeno.

A expansão do ensino fundamental brasileiro foi acompanhada por um problema de qualidade e equidade, demonstrado pelo resultado médio dos alunos nos instrumentos de avaliação de desempenho ao fim do ensino fundamental (KERSTENETZKY, 2006; ALBERNAZ, FERREIRA & FRANCO, 2003). No caso de países em desenvolvimento, como o Brasil, a ampliação do atendimento é, geralmente, acompanhada pela queda de qualidade e aumento de desigualdade (DURU-BELLAT, 2008). Após enfrentar o problema do acesso, a questão do desempenho dos alunos brasileiros parece, nesse sentido, ser de fulcral importância para a correção de distorções no sistema de ensino (FERNANDES, 2007), dentre

---

tipo de medida foram um questionário gentilmente cedido pelo Prof. Dr. Marcio da Costa (PPGE/GESEd/UFRJ) e um questionário do PISA, de 2006. Alguns dos elementos acima mencionados não terão destaque, por conta do escopo e das limitações de espaço deste artigo. O índice para o uso do tempo em atividades socioculturais e de lazer foi obtido através da análise de itens de escolha ordinal para frequência de práticas como: ler jornais e revistas, jogar videogame, reunir com os amigos em casa ou fora de casa, ir à lan house, à Igreja ou Templo, praticar esportes em clubes ou em locais públicos, etc.

as quais ressaltam-se aquelas presentes ao longo dos 9 anos obrigatórios de escolaridade.

Um campo fértil para o estudo de questões deste tipo é a análise social da instituição escolar. Por muitos anos, na Sociologia da Educação, multiplicaram-se estudos que consideravam o efeito da escola nos resultados educacionais como residuais e, portanto, desprezíveis. A referência para esse tipo de abordagem foi o Relatório Coleman, que não observou relação entre insumos escolares e o resultado dos alunos. Desta feita, variáveis sociais, externas à escola, se apresentavam como as de maior poder explicativo para o desempenho educacional (COLEMAN, 2008, p. 32).

Entretanto, nos últimos anos, a pesquisa em educação, no Brasil, vem considerando processos ou variáveis “intra-escolares”, que se associam ao desempenho e as trajetórias escolares, mostrando a necessidade de abrir a “caixa-preta” da escola (ALVES & SOARES, 2007). O estabelecimento de ensino, então, passa a ser considerado uma unidade sistêmica, onde se estabelecem relações imprevisíveis que podem explicar desigualdades entre escolas e dentro das escolas (FRANCO et al, 2007).

É no interior da escola brasileira que se processam, em última análise, as ações planejadas via políticas educacionais que buscam alternativas ao problema da qualidade e da equidade no ensino fundamental brasileiro. A ampliação do tempo de permanência do aluno na escola pode ser entendida como uma destas políticas, a despeito de ainda não parecer haver consenso nem sobre o **como**, nem tampouco o **porquê**. Em relação a este último, há os que entendem que a intervenção do Estado no tempo das crianças, no sentido de oferecer oportunidades escolares devidas, tem efeitos na renda futura, além de combater o trabalho infantil. Para cada ano de estudo, projeta-se ganho não só de renda como também uma relação positiva com a taxa de ocupação (NERI & COSTA, 2002). Outros autores postulam que o tempo integral pode trazer mais qualidade ao ensino, sendo esta qualidade pensada a partir dos resultados de Saeb e Ideb (KERSTENETZKY, 2006); ou a partir de uma perspectiva democrática-emancipatória (COELHO, 1997).

Quanto a concepções, são importantes os debates travados no campo da *educação integral*, que dialogam com a ampliação de tempo de escola. Coelho (2009), afirma que uma das matrizes ideológicas da educação integral é aquela que a relaciona com o tempo escolar ampliado, enfatizando que esse tempo deve ser perpassado pela ideia de qualidade. A autora defende que a escola é central nesse processo de educação integral em tempo integral: é só através da formulação de práticas afinadas com o projeto pedagógico da instituição e, por conseguinte, com os desejos e aspirações de seus agentes específicos, que uma educação emancipadora e integral pode ser concebida.

Não obstante, outras propostas focam na formação multidimensional do sujeito; e na equidade e garantia dos direitos à educação e proteção de crianças e jovens. Estas afirmam que o estabelecimento de ensino, sozinho, não dá conta das complexas dimensões da vida dos alunos e que, portanto, deve dividir responsabilidades com outros setores da sociedade civil (GUARÁ, 2009). As experiências de contraturno, de acordo com Guará, podem (devem?) acontecer fora do espaço escolar, aproveitando potencialidades do território e das redes sociais.

Em âmbito nacional, a política educacional que atualmente visa à ampliação do tempo escolar é o *Programa Mais Educação* (PME), instituído em 2007, com objetivo de oferecer educação integral aos alunos em atividades no contraturno escolar (MENEZES, 2009). O Ministério da Educação (MEC) publicou, recentemente, alguns textos de referência para o debate nacional sobre o PME, cujo conteúdo parece ser o de uma mistura dosada das duas concepções expostas acima. No caderno intitulado “Educação Integral”, por exemplo, fica claro o papel central que a escola possui no processo; todavia, a ampliação dos tempos e espaços dos alunos – determinante para pensar uma formação de caráter integral – deve ser concebida a partir da “articulação dos processos escolares com outras políticas sociais, outros profissionais e equipamentos públicos, na perspectiva de garantir o sucesso escolar”(MEC, 2009).

Esse tipo de ação articulada entre escola e outros setores da sociedade civil vem dando sentido a um formato de educação integral que amplia o tempo do aluno, para além da escola. Durante o turno, este aluno assiste às aulas da grade curricular comum; no contraturno, o mesmo pode se envolver em atividades fora da escola, sediadas e/ou promovidas por outros setores da sociedade, como secretarias de cultura e esportes; Igrejas, clubes esportivos e Organizações Não Governamentais. Ações nesse sentido acabam por caracterizar um modelo de educação integral que tem como foco o aluno e não a escola, promovendo então *alunos de tempo integral*, aos quais são propiciadas práticas múltiplas e não padronizadas (CAVALIERE, 2009).

Se uma das premissas da educação integral em tempo integral é, de acordo com Maurício(2009), a melhoria da aprendizagem dos alunos, o período que esses passam sob responsabilidade da escola deve ser imbuído de sentido, sob a forma de um tempo direcionado a um objetivo. Submeter o aluno a uma gama de atividades que não se integram à realidade diária da escola poderá ter algum efeito sobre a aprendizagem? Ademais, há de se questionar a possibilidade da existência efetiva de um aluno “sem escola”, ou “para além” da escola. A ausência (não apenas física, mas institucional) desta no processo de aprendizagem, ou a

emergência de alunos que “existem”, mesmo sem a presença da escola, daria ao direito constitucional à educação uma dimensão por demais assistencialista, a partir da perspectiva de proteção? Ou, sob esse ponto de vista, poderia a educação ter papel ativo na reconstrução da experiência social, adicionando-lhe valor?

Uma política de ampliação de atividades direcionadas aos jovens em idade escolar justifica uma reflexão sobre a complexidade “territorializada” das escolas e dos sistemas educacionais (CANÁRIO, 1996). Vários estudos vêm alertando para o fato de que questões de desigualdade e equidade escolares relacionam-se com variáveis socioculturais - “extraescolares” -, e também com elementos organizacionais internos à escola. Poderão esses problemas ser equacionados a partir de ações externas à escola, que aumentam o tempo de *ocupação/proteção* do aluno, mas não necessariamente o seu *tempo escolar*? Ademais, como as relações sociais - familiares, territoriais, escolares, - interferem em uma política de educação integral em tempo integral?

## **2. O espaço urbano de Teresópolis e seus reflexos nas composições das escolas**

O município de Teresópolis, localizado a 80 km da capital do Estado do Rio de Janeiro, tem população de 150.268 mil habitantes, dos quais 23.000 na faixa etária entre 6 a 14 anos (IBGE, 2007). A rede municipal pública de ensino conta com 2.143 matrículas na pré-escola, e 20.624 no ensino fundamental (*Idem*, 2008). A taxa de escolarização líquida é de 91,3%. São ao todo 72 escolas públicas municipais, sendo que treze oferecem matrícula nas séries finais do ensino fundamental. Destas, nove escolas localizam-se na área urbana da cidade.

As nove escolas de segundo segmento da área urbana funcionam em três turnos: nos dois primeiros, funciona o ensino regular (6º a 9º ano, com algumas oferecendo também as séries finais do 1º segmento) ficando o terceiro turno reservado para a Educação de Jovens e Adultos. Esses equipamentos da área urbana estão, em geral, em boas condições estruturais. Entretanto, algumas escolas sofrem visivelmente de problemas de espaço, principalmente no que diz respeito às áreas comuns de atividades (quadra, demais áreas de lazer, biblioteca, refeitório). Esse problema foi relatado por professores e diretores da Escola 1 e Escola 2, por conta da relação aluno x espaço construído.<sup>3</sup>

Nos anos recentes, Teresópolis foi palco de um processo de aumento da favelização, que apresentou altas taxas de crescimento a partir do início dos anos 90, sendo a segunda

---

<sup>3</sup> Em fins de Março de 2010, foi inaugurado um “anexo” da Escola 1, funcionando no centro da cidade, em um prédio alugado pela prefeitura. Segundo o diretor da unidade, foi a solução encontrada para dar conta da alta demanda por matrículas.

maior do Estado, conforme dados do Censo de 2000. O Plano Diretor de Saneamento da cidade, de dezembro de 2008, indica que a área urbana já se encontra saturada: os vales estão ocupados e as encostas apresentam um alto grau de antropização. Apesar das condições de relevo acidentado, não se encontram vazios urbanos e a média da ocupação dos terrenos por edificações não é muito baixa (TERESÓPOLIS, 2008).

O relevo acidentado da cidade, associado às ocupações irregulares, facilita uma configuração urbana que conjuga proximidade entre bairros de classe média (nos vales) e favelas (nas encostas). Esse tipo de configuração urbana, de certa forma, aproxima Teresópolis ao *modelo carioca de segregação espacial*, marcado pela *proximidade física e distância social*, conforme definido por Alves, Franco Júnior e Ribeiro (2008).

Assim, procurou-se escolher duas escolas da rede que estão em território marcado por essa configuração específica de segregação, e que apresentaram diferenças significativas de desempenho na Prova Brasil. Na região sul da cidade encontra-se um conjunto de cinco escolas, que respondem por mais da metade das matrículas do segundo segmento do ensino. A Escola 1, e uma outra que fica a alguns metros desta, são exemplos de unidades que estão em bairros de classe média/classe média alta, e possuem o melhor desempenho da rede na Prova Brasil de 2007; a Escola 2 e uma outra, de características semelhantes, por sua vez, ficam em um bairro popular, constituído de inúmeras favelas e carente de equipamentos públicos. Características mais detalhadas dessas duas escolas são apresentadas a seguir.

A Escola 2 está localizada no bairro de São Pedro, o mais populoso da cidade. Trata-se de região de composição heterogênea, com algumas casas de médio porte no vale, e favelas nos morros. São, ao todo, cinco favelas: Rosário, Pimentel, Funcionários, Morro do Tiro e Perpétuo. Em algumas destas, já existe ação do crime organizado, principalmente o ligado ao tráfico de drogas. Segundo alguns professores mais antigos da unidade, o processo de favelização acelerou a partir da década de 90, o que “mudou um pouco a cara da escola” (Professora 1, Escola 2).

O fato de estar localizada em um bairro com as características citadas acima, dá a escola uma configuração peculiar. É o equipamento que atende a maior quantidade de alunos do segundo segmento do EF: aproximadamente 800, nos dois turnos diurnos, sem contar o 3º turno, à noite. A própria estrutura física do prédio principal chama atenção, em um entorno composto de casas de porte médio a pequeno, barracos e pequenos estabelecimentos comerciais. Ao serem perguntados sobre o que mais chama a atenção na escola, professores e equipe diretiva foram praticamente unânimes ao ressaltarem as características “difíceis” da comunidade do entorno.



A Escola 1, por sua vez, fica em um dos bairros mais tradicionais da cidade de Teresópolis, o Alto. A Universidade da Serra dos Órgãos (UNIFESO), única do município, localiza-se nesse bairro, vizinha a Escola 1. Muitos estudantes universitários, vindos de outras cidades (principalmente do interior de Minas Gerais), circulam pela região.

Em comparação com outras unidades da rede que atendem o segundo segmento do EF, a Escola 1 é a menor de todas. Possui apenas sete salas de aula, que atendem 14 turmas nos dois turnos; uma pequena quadra, refeitório, sala de direção e secretaria. Uma área externa, de frente para o prédio principal, complementa o espaço construído da escola. A superlotação é visível: as turmas estão no limite de 40 alunos, que é o máximo permitido pelo Regimento Escolar de Teresópolis (2008); durante o recreio, os alunos utilizam todos os espaços para circulação, inclusive salas de aula, o que é terminante proibido na Escola 2.

Talvez a característica mais interessante da Escola 1 é que ela não foi construída pelo poder público, e sim doada à cidade pelo já extinto Grupo Manchete, que era propriedade do jornalista Adolpho Bloch. O projeto do complexo escolar, assinado por Oscar Niemeyer, representa elementos clássicos de uma escola: o prédio principal emula o quadro-negro; o auditório/biblioteca tem o formato de um apontador; o anexo do prédio principal, transformado em sala de aula, é o apagador; e a caixa d'água da escola, apoiada em uma estrutura cilíndrica, representa um giz.

Em suma, tudo indica que se tratam de duas escolas que, a despeito da proximidade espacial, são essencialmente heterogêneas. Os resultados da análise do *survey* com os alunos, apresentados a seguir, podem ajudar na confirmação dessa hipótese.

### **3. Alguns resultados**

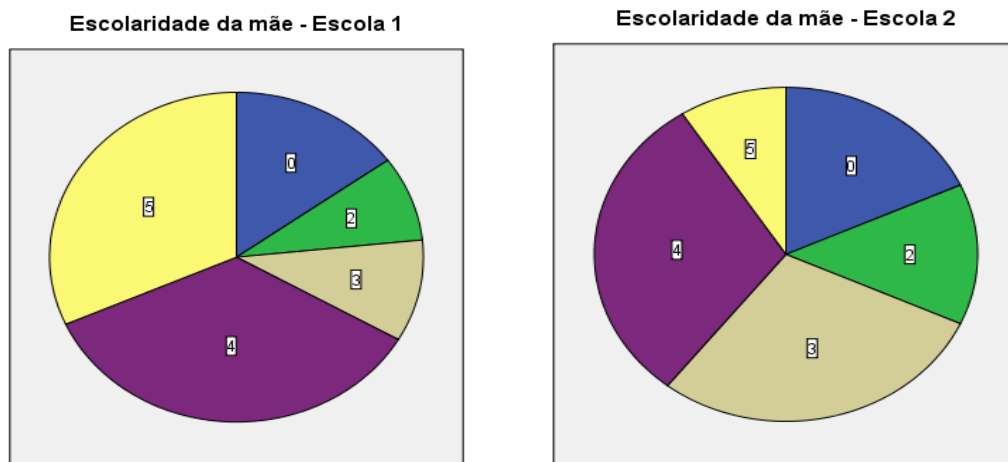
Os alunos da Escola 1 pertencem, em sua maioria, a frações de classe média da cidade. Muitos jovens dessa escola afirmaram serem filhos de professores, oficiais de justiça e assistentes sociais; outras profissões como designer, cineasta e fotógrafo também foram citadas no questionário. Nos horários de entrada e saída, foi possível observar não só vans de transporte escolar como também carros levando e buscando alunos. Entretanto, não se trata de um enclave exclusivo da classe média da cidade, pois a pesquisa pôde detectar jovens com NSE comparáveis aos encontrados nos níveis inferiores daqueles da Escola 2.

Quanto a composição social da Escola 2, os dados indicam que boa parte dos alunos são oriundos das classes populares. Evidencia-se tal fato, por exemplo, nas profissões dos pais e mães dos alunos: diaristas, mecânicos, pintores, operadoras de caixa de supermercados, etc. Mas não se trata de uma escola frequentada apenas por pobres, pois alguns alunos indicaram pertencer a um NSE típico das classes médias. De certa forma, essa configuração da clientela

reflete a composição urbana do bairro de São Pedro, já explicitada na seção anterior.

Chamou a atenção a diferença de escolaridade entre as mães das duas escolas, em especial a diferença em relação aos estudos superiores (ver Gráfico 1), o que reflete também nas ocupações dos responsáveis, conforme destacado acima. O que deve ser ressaltado, ainda sobre esse aspecto, é que os responsáveis da Escola 1 parecem ter contato profissional contínuo com pessoas mais escolarizadas, como indicam as profissões de jardineiro, caseiro e porteiro de edifícios nos bairros do Alto, Agriões ou Comary, que são os bairros mais elitizados da cidade.

**Gráfico 1 – Escolaridade da Mãe Escola 1 e Escola 2**



Legenda: 0/azul, não sabe/não respondeu; 2/verde, até a 4ª série; 3/marrom, até a 8ª série; 4/lilás, até o ensino médio; 5/amarelo, até a faculdade.

Diferenças significativas foram encontradas também no uso do tempo fora da escola pelos alunos das duas unidades. Quando se trata especificamente do tempo dedicado às tarefas escolares (dever de casa, estudo para avaliações, leitura de livros para disciplinas escolares) e à atividades que envolvam situações de ensino-aprendizagem (cursos de línguas, informática, e aulas de reforço na própria escola, dentre outros), os alunos da Escola 1 apresentam escores superiores em comparação aos da outra unidade, em especial nos itens “ler livro para a escola”, “estudo para avaliação” e “curso no contraturno”. A Tabela 1 apresenta as porcentagens encontradas para o uso do tempo em dimensões de ensino-aprendizagem, nas duas escolas.

Tabela 1 – Uso do tempo fora da escola em situações de ensino-aprendizagem (Escola 1 x Escola 2, em %)

	Escola 1	Escola 2
<i>Fazer dever de casa</i>	88,5	79,1
<i>Estudar para avaliação</i>	85,2	67,2
<i>Ler livro para a escola</i>	82	43,3
<i>Ler livro para algum curso</i>	42,6	32,8
<i>Dever de casa para algum curso</i>	26,2	17,9
<i>Contraturno na Escola</i>	39,3	22,4
<i>Curso no contraturno</i>	32,8	19,4

Todavia, um dado relevante foi encontrado nesse aspecto. Enquanto que, na Escola 2, os alunos de maior NSE são aqueles que mais dedicam seu tempo fora da escola à atividades ligadas à dimensões relativas ao ensino formal,, na Escola 1 acontece justamente o contrário. Isso pode ser explicado, de acordo com uma sociologia da cultura escolar de base bourdieusiana, por uma relação de "desinteresse" que frações de elite mantêm com a escola, ao contrário das camadas médias e classes populares que conseguem matricular seus filhos em escolas públicas de qualidade. Estes setores da sociedade, em especial, parecem ver a escola como a "tábua de salvação" para o futuro de seus herdeiros, o que tem como consequência um investimento maior em uma educação de tipo escolar (NOGUEIRA, 1997, pp. 117-126). Da mesma forma, os dados mostraram uma correlação negativa entre o NSE dos alunos da Escola 1, e a avaliação dos mesmos da unidade escolar, corroborando o resultado encontrado em Costa (2008). Em uma comparação de dados absolutos, a avaliação da Escola 1 pelos alunos foi ligeiramente superior aos da Escola 2 (7,49 a 7,05 pontos em 10 possíveis).

Outra dimensão avaliada no uso do tempo fora de escola foi o tempo dedicado ao trabalho, remunerado ou doméstico. A escolha desse aspecto deveu-se a consideração que muitos jovens das séries finais do EF já estão, de uma forma precária, inseridos em alguma atividade de trabalho regular (CAMARANO, KANSO & MELLO, 2006) e, de certa forma, preparando sua transição para a vida adulta. Além disso, por conta de sua faixa etária, as famílias desses jovens demandam uma maior participação nas tarefas domésticas, como arrumar a casa, tomar conta de algum parente ou ir ao mercado fazer compras.

Na Escola 2, 56% dos jovens afirmaram possuir algum tipo de trabalho remunerado,

contra 40% dos jovens da Escola 1. No caso desta escola, o trabalho remunerado está correlacionado às famílias de menor NSE ( $r=-0,20$ ,  $sig=0,05$ ), o que não foi observado nos alunos da Escola 2. Considerando as duas populações de jovens em um só conjunto, tem-se que aproximadamente metade destes já dedica parte do seu tempo fora de escola ao trabalho remunerado. Esses resultados se aproximam dos encontrados por Guimarães (2006), em pesquisa atitudinal realizada em 2003, com 3.500 jovens da Região Metropolitana de São Paulo. Nas palavras da autora, “o trabalho constituía elemento-chave nas percepções dos jovens então entrevistados. Longe de estar se tornando ‘subjetivamente periférico’, ao tempo que se mostrava ‘objetivamente disforme’, (...), o trabalho – ou, mais precisamente, a ausência dele – parecia ser um elemento importante a organizar o imaginário da juventude brasileira” (p. 181).

Algumas considerações podem ser feitas pelo tempo utilizado para lazer e atividades socioculturais, tais como ler livros, jornais e revistas; escrever poesias ou outros textos autorais; tocar instrumentos musicais. Os dados indicam que os alunos da Escola 1 gastam boa parte do seu tempo em atividades desse tipo, em comparação com àqueles matriculados na Escola 2 (ver Gráfico 2, com índices referentes a essa dimensão reunidos no boxplot, por escola). Um estudo comparativo de escolas de características semelhantes encontrou resultados parecidos (Costa, *op.cit.*). Todavia, os filhos de camadas populares da Escola 2 parecem fazer um uso mais diverso de seu espaço social, em comparação com os da outra unidade: brincam na rua e vão mais a casa de colegas, tendência que diminui quando olhamos para alunos de maior NSE.

No que diz respeito à expectativa de futuro educacional e ocupacional, houve certa regularidade entre os alunos das duas escolas. Quando perguntados o que estariam fazendo daqui a cinco e dez anos, as respostas foram, de forma geral, variações entre “estudando” e “trabalhando”, respectivamente. Todavia, os jovens da Escola 2 ofereceram respostas menos articuladas em comparação com os da outra unidade. A maioria daqueles respondeu apenas “trabalhando” à questão que se referia a dez anos (35% das respostas, aproximadamente), enquanto que os da Escola 1 ofereceram respostas bastante variadas, procurando associar o futuro ocupacional aos estudos superiores, geralmente indicados na primeira pergunta. Ademais, 93% dos jovens da Escola 1 afirmaram o desejo de prosseguir os estudos até o ensino superior, contra 72% da Escola 2.

## Gráfico 2 – Tempo dedicado ao lazer e a atividades socioculturais (Escola 1 x Escola 2)

Escola 1

Escola 2



### 5. Considerações finais

Ao tratar da artificial divisão conceitual entre vida e educação, e dos efeitos negativos que tal separação implicava no universo das novas gerações, escreveu Anísio Teixeira (1973):

“O que se aprende 'isoladamente' de fato não se aprende. Tudo deve ser ensinado tendo em vista o seu uso e função na vida. Não se diga que isso venha impedir os 'exercícios' escolares e tornar, assim, impossível a aprendizagem de muita coisa. Muito pelo contrário. *Se a criança percebe o lugar e a função que tem aquilo que vai aprender, seu intento de aprender dá-lhe impulso para todos os 'exercícios' necessários.* Toda criança se 'exercita' naturalmente. Nos jogos, a cada momento, isso se vê. O interesse da criança no jogo fã-la praticar isoladamente as partes que compõem o jogo. Mas, não as 'pratica' senão em vista do todo a que aquela parte vai servir. Nesse caso a aprendizagem é ainda *integrada.*”  
(p.37, grifo meu)

Uma análise global sobre os resultados apresentados na seção anterior, permite que se considere os jovens da Escola 1 como aptos a ter interesse no “jogo escolar”, em comparação com os da Escola 2. Afinal, aqueles jovens dedicam mais do seu tempo livre às tarefas de ensino aprendizagem, e também às atividades socioculturais. Não é demais lembrar que estes são dois modelos atitudinais historicamente valorizados pela instituição escolar.

Além disso, seus pais tiveram mais tempo de escola, ou possuem algum tipo de

relação com pessoas mais escolarizadas. Por fim sua relação com a escola parece ser mais agradável e, portanto, profícua.

Nesse sentido, a vida dos alunos da Escola 1 é *integrada* à vida escolar, no sentido empregado por Anísio. Seus “tempos” têm momentos plenos de sentido escolar. Tal fato, de certa forma, impacta positivamente no seu desempenho (seu sucesso nos 'exercícios' escolares) e nas suas expectativas ocupacionais.

Constatações desse tipo geram uma espécie de impasse na educação escolar. Dado que o direito à esse tipo de instrução é obrigatório às novas gerações, o que fazer com aqueles que possuem, por fatores diversos, uma relação menos orgânica e integrada com a escola, como os da Escola 2? Uma visão positiva dessa integração aluno e escola poderia considerar a possibilidade de “fazer despertar” tal relação na criança, a partir da ação escolar. Há de se considerar, entretanto, que existem lógicas conflitantes entre o modo de socialização escolar e das classes populares, como nos lembra Daniel Thin(2006).

Em outras palavras, portar ou não determinados códigos, seleciona quem pode ter mais sucesso no “jogo”. Levar em conta tais limitações enquanto possibilidades, a partir de uma perspectiva essencialmente crítica, parece ser o caminho rumo a uma educação *integrada*, ou seja, àquela que participe de forma mais ativa - temporal e espacialmente - da vida de crianças e jovens filhos das classes populares.

## BIBLIOGRAFIA:

ALBERNAZ, A.; FRANCO, C.; FERREIRA, F. H. G. *Qualidade e equidade no ensino fundamental brasileiro*. Pesquisa e Planejamento Econômico, Rio de Janeiro, v. 32, n. 3, p. 453-476, 2002..

ALVES, F.; FRANCO JUNIOR, F. C.; RIBEIRO, L. C. de Q.. *Segregação residencial e desigualdade escolar no Rio de Janeiro*. In: RIBEIRO, L. C. Q. & KAUTZMAN, R. (orgs.). *A cidade contra a escola? Segregação urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da América Latina*. Rio de Janeiro: Letra Capital: FAPERJ; IPPES, 2008.

ALVES, M. T. G. & SOARES, J. F.. *Efeito-escola e estratificação escolar: o impacto da composição de turmas por nível de habilidade de alunos*. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 45, p. 25-58, 2007.

BARROSO, J. (org.) *O estudo da escola*. Porto: Porto Editora, 1996.

BOURDIEU, P. & PASSERON, J-C.. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2ª ed., 2009.

\_\_\_\_\_. *Os três estados do capital cultural*, 1979. In: NOGUEIRA, M. A. & CATANI, A.(orgs.). *Escritos de Educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 10a. ed., 2009.

Brasil. *Educação Integral*. Brasília: MEC, 2009.

Brasil/IBGE. *Censo Escolar (2007)*. Brasília: MEC, 2008.

CAMARANO, A. A.; KANSO, S.; LEITÃO E MELLO, J. *Transição para vida adulta: mudanças por período e coorte*. In: CAMARANO, A. A. (org.). *Transição para a vida adulta ou vida adulta em transição*. Rio de Janeiro: Ipea, 2006.

CANÁRIO, R.. *Os estudos sobre a escola: problemas e perspectivas*. In: BARROSO, João (org.) *O estudo da escola*. Porto: Porto Editora, 1996.

CAVALIERE, A. M.. *Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral*. Em Aberto, Brasília, v. 22, n. 80, p. 51-63, 2009.

COELHO, L. M. & PORTILHO, D. B. *Educação integral, tempo e políticas públicas: reflexões sobre concepções e práticas*. In: COELHO, L. M.(org.). *Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo*. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

\_\_\_\_\_. *História(s) da educação integral*. Em Aberto, Brasília, v. 22, n. 80, p. 23-96, 2009.

COELHO, L. & CAVALIERE, A. M. *Educação brasileira e(m) tempo integral*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

COLEMAN, J. S. *Desempenho nas escolas públicas*. In: BROOKE, N. & SOARES, J. F.(orgs.). *Pesquisa em eficácia escolar*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2008.

COSTA, M. *Prestígio e hierarquia escolar: estudo de casa sobre diferenças entre escolas*

*em uma rede municipal*. Revista Brasileira de Educação, v.13, n.39, set/dez, 2008, pp. 455-469.

DURU-BELLAT, M. *Social inequality at school and educational policies*. UNESCO: International Institute for Educational Planning, Paris, p. 67-84, 2004.

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

FERNANDES, R. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Textos para discussão, n.26, Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais AnísioTeixeira (INEP), maio, 2007.

FRANCO, C. et al. *Qualidade e equidade em educação: reconsiderando o significado de "fatores intra-escolares"*. *Ensaio: aval.pol.públ.Educ.* [online].Rio de Janeiro, vol.15, n.55, pp. 277-298, 2007.

GUARÃ, I. M. F. R. *Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e além da escola*. Em Aberto, Brasília, v. 22, n. 80, p. 65-81, 2009.

GUIMARÃES, N. A.. *Trajetórias inseguras, autonomização incerta: os jovens e o trabalho em mercados sob intensas transições ocupacionais*. IN: CAMARANO, A. A. (org.). *Transição para a vida adulta ou vida adulta em transição*. Rio de Janeiro: Ipea, 2006.

KERSTENETZKY, C. L. *Escola em tempo integral já: quando quantidade é qualidade*. Ciência Hoje, vol. 39, nº 231, 2006.

MAURÍCIO, L. V.. *Políticas públicas, tempo, escola*. In: COELHO, L. M.(org.). *Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo*. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

MENEZES, J. S. S. *Educação integral, tempo e políticas públicas: reflexões sobre concepções e práticas*. In: COELHO, L. M.(org.). *Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo*. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

NERI, M. & COSTA, D.*O tempo das crianças*. Rio de Janeiro: Fundação Getulio Vargas, 2002 (Ensaio Econômico, 468).

NOGUEIRA, M. A. *Convertidos e oblatos: um exame da relação classes médias/escola na obra de Pierre Bourdieu*. Rev. Educação, Sociedades & Culturas, nº 7, 1997, pp. 109-129.

PROVONOST, G. & ROYER, C.. *Les valeurs des jeunes: identité, famille, école, travail*. In: L'annuaire du Québec, Institut de Nouveau Monde, 2004.

TEIXEIRA, A. *A pedagogia de Dewey*. In: DEWEY, J. *Vida e Educação*. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1973 (8ª ed.).

Teresópolis, RJ. *Plano diretor e saneamento: sistema de abastecimento de água e esgotamento sanitário*. 2008.



Teresópolis, RJ. *Regimento Escolar Final – Conselho Municipal de Educação*, 2008.

THIN, D. *Para uma análise das relações entre famílias populares e escola: confrontação entre lógicas socializadoras*. Revista Brasileira de Educação, v. 11, n. 32, maio/ago, 2006.