

Reflexões sobre a organização do tempo escolar: experiências e significados na Escola Agrotécnica Federal de Colorado do Oeste

Reflections on the organization of school time: experiences and meanings at the Federal Agrotechnical School of Colorado do Oeste

Reflexiones sobre la organización del tiempo escolar: experiencias y significados en la Escuela Agrotécnica Federal de Colorado do Oeste

DOI: 10.54901/educa.v9-377

Xênia de Castro Barbosa¹
Juliana Machado da Silva Sasset²

RESUMO: Este trabalho tem como tema a cultura escolar da Escola Agrotécnica Federal de Colorado do Oeste (EAFCO), instituição que deu origem ao atual Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia, *Campus Colorado do Oeste*; com ênfase nas relações estabelecidas entre essa cultura e a sociedade local, especialmente no que se refere à organização do tempo escolar. Objetiva discutir de que forma o tempo constituía elemento central da cultura institucional e como se articulava às especificidades da formação técnica agropecuária no contexto amazônico. A investigação caracteriza-se como pesquisa aplicada de objetivos explicativos e abordagem qualitativa. A produção dos dados ocorreu por meio de entrevistas de história oral de vida e de pesquisa documental em fontes oficiais pertencentes ao acervo da antiga EAFCO, conforme os pressupostos de Meihy e Seawright (2024). Os resultados evidenciaram que o tempo escolar ultrapassava a função meramente administrativa, expressando valores, concepções educativas, formas de sociabilidade e relações de poder presentes na instituição. Verificou-se, ainda, que a organização temporal associava elementos da racionalidade moderna e produtivista às necessidades concretas da formação agropecuária, considerando ciclos produtivos, condições climáticas e especificidades do trabalho rural. Conclui-se que o tempo escolar constitui uma construção histórica e socialmente situada. Ademais, as experiências vividas na instituição favoreceram a constituição da EAFCO como lugar de memória, marcado pelo sentimento de pertencimento, pela formação humana e pela construção de identidades e projetos de vida.

Palavras-chave: Cultura Escolar; Tempo Escolar; Memória Institucional.

1 INTRODUÇÃO

Em 1993, no interior de Rondônia, no município de Colorado do Oeste, teve início o projeto de construção da Escola Agrotécnica Federal de Colorado do Oeste-EAFCO, instituição

¹Doutora em Geografia, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia - campus Porto Velho Calama, Porto Velho, Rondônia, Brasil. E-mail: xenia.castro@ifro.edu.br

²Especialização lato sensu em Gestão Escolar, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia - Campus Colorado do Oeste, Colorado do Oeste, Rondônia, Brasil. E-mail: juliana.silva@ifro.edu.br

de ensino técnico-profissionalizante que representava, para milhares de famílias rurais e urbanas a oportunidade de educação de qualidade para seus filhos e filhas.

Em um contexto de intensa migração, pobreza rural, conflitos agrários e insuficiência de políticas públicas, essa instituição escolar abriu suas portas em 13 de fevereiro de 1995, acolhendo uma centena de estudantes provenientes tanto de Rondônia, quanto de estados vizinhos, como Mato Grosso, Acre e Amazonas. A maior parte desses estudantes era formada por filhos de sitiantes, arrendatários, meeiros, posseiros, extrativistas e pescadores artesanais, que desejavam adquirir conhecimentos técnicos para auxiliar seus pais na produção agropecuária e melhorar as condições de vida da família. Essa escola funcionou até 2008, quando passou a compor o *Campus Colorado do Oeste* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO).

Este texto, fruto das reflexões desenvolvidas na pesquisa de mestrado intitulada “História e Memória da Escola Agrotécnica de Colorado do Oeste: 1993-2008”, tem como objetivo discutir aspectos da cultura escolar da Escola Agrotécnica Federal de Colorado do Oeste - instituição que deu base para a formação do Instituto Federal de Rondônia-evidenciando as relações dessa cultura com a sociedade local, especialmente no que se refere à organização do tempo escolar.

A organização do tempo constitui um dos elementos centrais da vida social contemporânea. Em diferentes esferas da sociedade, os indivíduos são continuamente levados a adaptar seus ritmos biológicos e suas temporalidades próprias às exigências de uma regulação temporal marcada pelas demandas de eficiência, desempenho e produtividade, na esfera da lógica capitalista. Nesse contexto, a escola ocupa um papel fundamental, pois representa uma das primeiras instituições responsáveis pela inserção humana nessa lógica social baseada na disciplina e no controle do tempo.

O estudo busca filiação junto ao campo da história das instituições escolares (Sanfelice, 2006; 2008; 2009), reconhecido como um campo em franca expansão, que tem se fortalecido após a consolidação de programas de pós-graduação em Educação. Esse campo tem favorecido a compreensão histórica acerca da trajetória de instituições escolares, evidenciando suas múltiplas faces, a depender do recorte selecionado pelo pesquisador, tais como: contexto histórico e as circunstâncias específicas de sua criação e instalação; seu processo evolutivo; os aspectos materiais e imateriais de sua cultura, suas formas de organização do tempo e do espaço, seus currículos, profissionais, dentre outros.

Em consonância à perspectiva crítica que tangencia esse campo do conhecimento, consideramos a escola como entidade social historicamente situada, complexa por natureza e

atravessada por relações de poder que articulam projetos políticos, práticas pedagógicas, saberes, memórias, lutas e sonhos. Por tais características, não podem ser analisadas apenas como estruturas administrativas ou legais, uma vez que são instâncias de produção de sentidos, identidades e culturas.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Considera-se o campo da história das instituições educacionais um domínio já consolidado, com significativa produção acadêmica acerca de temáticas variadas, que tem colaborado para a construção tanto de conhecimentos específicos sobre as instituições educativas, quanto para reflexões mais amplas sobre a educação no Brasil, bem como sobre a própria construção historiográfica e metodológica desse objeto.

Ao buscar balizas nesse campo, em vista do objeto e do recorte selecionado, considera-se relevantes os conceitos de tempo, tempo escolar e cultura escolar, uma vez que esta última promove a organização do tempo e dos espaços escolares e, dialeticamente, é também constituída por essas formas organizativas, que colaboram para a sua definição.

O tempo, grandeza física fundamental, e categoria de análise por excelência da História, é uma construção social (Koselleck, 2006; 2014) que se revela como estrutura multicamadas, estrutura essa que reúne passado, presente e futuro e entrelaça sedimentos sincrônico-diacrônicos, nos quais o “não contemporâneo” se torna contemporâneo. Nesse sentido, “passado e presente não se alinham como instantes antecedentes e subsequentes em uma linha temporal, uma vez que a distância diacrônica que os diferencia ao mesmo tempo os torna contíguos e síncronos como tempos dispostos em camadas que interagem” (Glezer, 2002, p. 6).

Os “extratos de tempo” superpostos e simultâneos apresentados por Koselleck (2014) revelam uma multitemporalidade que deve ser objeto de atenção dos historiadores:

[...] há que se pôr em dúvida a singularidade de um único tempo histórico, que há que se diferenciar do tempo natural mensurável, pois, o tempo histórico, se é que o conceito tem um sentido próprio, está vinculado a unidades políticas e sociais de ação, a homens concretos que atuam e sofrem, a suas instituições e organizações (Koselleck, 2014, p 14).

O autor aponta, portanto, para a existência de múltiplas temporalidades; para a permanência de elementos do passado no presente; e para as pressões da política, das instituições e organizações na vivência do tempo e em suas formas de notação.

O tempo escolar ao qual fazemos referência nesta pesquisa refere-se ao tempo mobilizado pelas instituições escolares para organizar sua rotina, no escopo do objetivo de promover a aprendizagem dos estudantes:

Quando falamos de tempo escolar deveremos entendê-lo como construção social e cultural que se expressa sob diferentes dimensões - falamos do tempo enquanto complexo de tempos múltiplos - desde o calendário, ao horário semanal, o tempo de lecionação de uma disciplina, ou os intervalos entre cada aula, o tempo de maior concentração da atenção e o indispensável à consolidação das aprendizagens (CNE, 2017, p. 5).

A organização do tempo escolar deveria ter como objetivo central a consolidação da aprendizagem, processo que se desenvolve em diferentes ritmos, e sobre o qual incidem fatores como a motivação e os estímulos, a cultura familiar do estudante, seus repertórios prévios e as condições materiais de que dispõe para acessar tanto o conhecimento escolar quanto aquele difundido em outros espaços e suportes, como livros, filmes, museus e a internet. Sabe-se, todavia, que a escola é uma instituição social reprodutora das condições de sua própria produção – reprodutora, portanto, das forças produtivas e das relações sociais de produção existentes (Althusser, 1985, p. 54). Por conseguinte, suas formas de organização do tempo e do espaço acabam por reproduzir os interesses da ordem capitalista, ordem esta, hegemônica neste momento da história.

A cultura escolar, por sua vez, foi pensada nesta pesquisa a partir de Julia (2001), que a definiu como “um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos” (Julia, 2001, p. 10). Essa cultura se faz presente no ambiente escolar e no cotidiano das relações sociais que nele se estabelecem, manifestando-se de forma material e simbólica, e interferindo nos processos de ensino e aprendizagem, na formação das sociabilidades e nas dinâmicas do trabalho realizado na instituição escolar. Cabe destacar que essa cultura assume características singulares em cada instituição, embora apresente pontos de convergência entre aquelas que compartilham um mesmo tempo, território, leis e sistema educacional.

André Chervel (1990) ressaltou que a cultura escolar é uma cultura particular e específica, de valor próprio (nem superior, nem inferior às outras culturas e à cultura acadêmica) que se estende para além dos ambientes escolares, moldando a própria cultura da sociedade global, em vista da difusão da educação escolar a partir do século XIX. Ashbee (2024) também apontou para a singularidade da cultura escolar, caracterizando-a como fenômeno complexo

que emerge das experiências cotidianas concretas dos sujeitos no ambiente institucional e de suas interpretações sobre essas experiências e vivências, e não só pelos determinantes econômicos e jurídicos. De acordo com a autora, a cultura escolar se manifesta tanto nas práticas visíveis, como reuniões, rotinas e documentos gerados pela escola, quanto pelos pressupostos implícitos que orientam essas práticas, como as crenças e valores compartilhados.

A análise da cultura escolar é necessária tanto quanto desafiadora. Em face desse desafio, tempo, espaço e ação constituem chaves interpretativas relevantes para a sua compreensão, uma vez que configuram as condições fundamentais de produção da cultura organizacional (Torres, 2023). Neste sentido, esses elementos funcionam como coordenadas capazes de orientar o processo investigativo acerca da cultura escolar.

3 METODOLOGIA

A pesquisa que deu base às reflexões aqui apresentadas caracteriza-se como pesquisa aplicada, de objetivos explicativos e abordagem qualitativa.

A aquisição de dados foi realizada mediante entrevistas de história oral de vida e pesquisa documental em fontes oficiais que integram os arquivos da antiga Escola Agrotécnica Federal de Colorado do Oeste, tais como o projeto político-pedagógico, memorandos, fotografias de eventos e editais de concurso.

Conforme Meihy e Seawright (2024), a história oral possibilita a apreensão de narrativas que contribuem para a compreensão das experiências históricas, e para a própria produção historiográfica, uma vez que permite, a partir das narrativas apresentadas por pessoas que viveram determinados eventos e experiências, elaborar novas narrativas históricas que complementam as fontes documentais tradicionais.

A opção por essa metodologia deveu-se ao fato de ela possibilitar a expressão e a valorização das experiências vividas/lembradas/re-significadas pelos narradores entrevistados. Por meio das histórias de vida apreendidas foi possível acessar informações que não estavam contidas na documentação oficial, e ao mesclar os dois conjuntos documentais, foi possível construir um conhecimento mais qualitativo e abrangente.

Participaram da pesquisa oito servidores do IFRO, com faixa etária entre 30 e 75 anos, sendo seis ativos e dois aposentados. Desse total, quatro trabalharam na EAFCO e entraram para o quadro de servidores do IFRO quando esta instituição foi criada, em 2008; dois servidores são egressos da Escola Agrotécnica e iniciaram suas atividades laborais em 2004.

Quanto aos outros dois colaboradores, são egressos da EAFCO e ingressaram no quadro de servidores do IFRO via concurso público, em momentos distintos, a partir de 2008.

A constituição da amostra foi do tipo não-probabilístico, por meio da técnica de “*snowball sampling*” (Vinuto, 2014). Nesse processo, a participante inicial, denominada de “semente”, foi uma ex-professora que trabalhou na Escola Agrotécnica e que, atualmente, está aposentada pelo IFRO.

No que diz respeito aos documentos escritos, é importante destacar que os arquivos escolares estão inseridos em um campo político de disputas entre o lembrar e o esquecer, o registrar e o silenciar, processos que, de acordo com Le Goff (2003), revelam o caráter socialmente construído da memória e de suas materializações. Tais arquivos são espaços atravessados por escolhas e hierarquizações que expressam tensões entre a preservação da tradição e a valorização do novo. Apenas a partir de uma abordagem histórica e dialética é possível compreender o significado da presença e da ausência desses documentos.

Os documentos escritos considerados neste estudo foram higienizados, digitalizados – para se evitar danos ocasionados pelo manuseio, e foram lidos seguidamente, a primeira vez para tomada de contato com suas características, tipologia e informações, e a segunda leitura, sob lentes críticas, absorvendo seu conteúdo e tomando nota sobre seu contexto de produção, as necessidades daquele momento e os possíveis interesses de poder em jogo.

Ambos os conjuntos documentais foram abordados de forma complementar e não hierarquizada e, à luz da crítica interna, foram considerados como fontes fidedignas e legítimas para a análise histórica.

O *corpus* documental foi analisado de acordo com os princípios do método histórico (Rüsen, 2015) e triangulado com a literatura pertinente ao tema. Para Rüsen (*op. cit.*), a história não constitui apenas um conhecimento diletante, mas um saber aplicável e dotado de sentido, voltado à formação da consciência humana, cuja base reside nos processos intersubjetivos da comunicação humana, modelados pelas práxis no mundo da vida, ou seja, pelas condições materiais concretas de cada sociedade.

4 “TERRA SEM HOMENS PARA HOMENS SEM TERRA” – A COLONIZAÇÃO DE RONDÔNIA E A CRIAÇÃO DA EAFCO

Considerada simultaneamente, como um vazio demográfico e como área estratégica para a geopolítica nacional, a Amazônia, durante a Ditadura Civil-Militar brasileira (1964-1985) tornou-se alvo de ações sistemáticas de colonização visando à expansão da fronteira

agrícola, a segurança nacional e a vazão a problemas sociais presentes nas demais regiões do país.

Na esfera das relações internacionais, o Estado brasileiro considerava urgente povoar a Amazônia com brasileiros não-indígenas, integrá-la economicamente ao restante do país e proteger suas fronteiras, consideradas vulneráveis. Paralelo a esse entendimento, a baixa densidade demográfica presente na Amazônia brasileira era vista como oportunidade para dar vazão a problemas sociais presentes em outras regiões do Brasil, como a grande quantidade de camponeses sem-terra, que haviam sido alijados desse meio de produção em razão da elevação de seu preço e da tecnificação dos processos produtivos rurais.

Rondônia se consolidou como Estado no contexto da Ditadura Civil-Militar brasileira e seu ordenamento espacial foi balizado, naquele período, pela intencionalidade do Estado brasileiro em promover a ocupação e o uso ordenado do solo, com vistas à exploração dos recursos naturais e à amenização de problemas sociais decorrentes do modelo econômico adotado no país, o qual resultou em uma modernização conservadora e excludente dos mais pobres (Kohlhepp, 2002).

Esse ordenamento territorial ficou a cargo do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), que trabalhou por meio de dois projetos principais: o Projeto Integrado de Colonização (PIC), que visava atrair migrantes para o povoamento e desenvolvimento territorial; e o Projeto de Assentamento Dirigido (PAD), direcionados às famílias demandantes de assentamento por meio da política da reforma agrária, e cujo objetivo era edificar infraestrutura básica para garantir a fixação das famílias na terra, bem como efetivar a regularização fundiária. Apesar dos esforços do Estado em promover o ordenamento do território e a reforma agrária, muitas empresas privadas também atuaram na colonização e venda de terras, inclusive na ocupação e venda de terras públicas, gerando incontáveis conflitos agrários que persistem até os dias de hoje.

O anúncio desses projetos em cadeia nacional intensificaram a migração para Rondônia e, por conseguinte, a procura por terras agricultáveis foi maior que a capacidade do Estado em promover o acesso a ela, seja em razão da falta de pessoal técnico, seja por força de tradicionais alianças entre o Estado e o Capital rentista, que se apropria de terras públicas reproduzindo a acumulação originária do capital (Prieto, 2017), situação que foi recorrente durante aquela fase da vida política brasileira.

Perante o intenso fluxo migratório e as características específicas do clima e dos solos de Rondônia, a incorporação de novos saberes técnicos agrícolas se mostraria decisiva para viabilizar a produção agrícola, o sustento das famílias e o enfrentamento da pobreza rural.

A Escola Agrotécnica Federal de Colorado do Oeste (EAFCO), criada pela Lei nº. 8.670, de 30 de junho de 1993 foi projetada para atender a essas demandas e contribuir com o desenvolvimento socioeconômico de Rondônia.

Plácido, Benkendorf e Todorov (2021) nomeiam as dinâmicas de contato das instituições escolares com o ambiente em seu entorno de “porosidade” e sua abertura aos fluxos de ideias e informações de “permeabilidade”, indicando que tais relações e abertura são relevantes para o reconhecimento de sua presença, para sua valorização pública, bem como para o estabelecimento de sua identidade, que é sempre um processo relacional. Por outro lado, seus perfis de permeabilidade e porosidade podem também representar riscos de influências indesejadas e de ingerência.

Em atenção à metáfora da permeabilidade, destaca-se que o primeiro conjunto de edificações integrante da EAFCO a ser entregue foi o bloco de salas de aula, o que aponta para representações sociais que consideram a sala de aula como o espaço central para a aprendizagem sistemática e formal. Embora se reconheça que a aprendizagem é favorecida por outros espaços escolares, geralmente apresentados como “inovadores e modernos”, a priorização das salas de aula, sobretudo em contextos de escassez de recursos, expressa uma escolha estratégica, que visa assegurar os espaços físicos mínimos para o início do processo de ensino e aprendizagem, atender as demandas da sociedade do entorno e começar a construir a imagem pública da instituição.

No caso da EAFCO, ao longo do tempo, novas edificações foram construídas, como a biblioteca, laboratórios, granjas, agroindústrias, entre outros. Em vista do perfil do curso inicialmente ofertado: técnico agropecuário, a edificação dos demais espaços, em especial os relacionados à produção animal e vegetal se mostraram imprescindíveis. Sua construção, contudo, só ficou pronta em 1995. Assim, durante os três primeiros anos de criação da EAFCO, a primeira equipe de servidoras e servidores trabalhou intensamente na organização dos espaços, no planejamento das atividades pedagógicas e no apoio administrativo, como podemos perceber pelo relato do professor Ricardo Souza Medeiros:

Chegamos em 1º de maio de 1994, coincidindo com o falecimento do piloto Ayrton Senna. Em Vilhena, tomamos a vacina contra a febre amarela e seguimos de carro para Colorado do Oeste. Chegamos no fim da tarde sem saber exatamente o que nos aguardava... No início, sem alunos, nossas atividades eram diversas: trabalhávamos no almoxarifado distribuindo vassouras e detergentes, controlando estoques, aplicando medicamentos em bovinos e cuidando de garrotes. Fazíamos o que fosse necessário, porque o diretor era muito rigoroso. Morávamos na antiga casa do diretor, eu e mais dois professores. Como o refeitório ainda não funcionava, reuníamos os alimentos que tínhamos e uma pessoa preparava as refeições. Sem carro, dependíamos

de caronas (Ricardo Souza Medeiros. Entrevista concedida a Juliana Machado da Silva Sasset em 8/7/2025 - informação oral).

Os trabalhos por eles realizados, muitas vezes, excediam as competências definidas nos termos de posse:

Tinha uma supervisora que hoje não está mais entre nós, mas era uma pessoa muito boa. Ela sempre conversava com os professores. Um dia ela me perguntou quem era meu pai, quem era minha mãe, e eu disse que minha mãe era doméstica e meu pai era topógrafo, e que trabalhei com ele desde os meus 12 anos de idade. Acabou a conversa. No dia seguinte fui chamado ao gabinete do diretor geral, que era o Francisco Aldivino Gonçalves. Achei estranha essa chamada repentina... Chegando lá ele me disse: ‘eu soube que seu pai era agrimensor e que você o auxiliava, então você vai pegar as aulas de topografia’. Eu falei: ‘Sim ele, era topógrafo, e tudo bem, posso assumir a disciplina’. A escola estava iniciando e ainda faltavam muitos professores. (Jackson Bezerra da Silva, entrevista concedida a Edeli Diogo de Oliveira, 2023).

A falta de servidores constituiu um dos principais desafios enfrentados pela EAFCO em seus primeiros anos de funcionamento. Nesse contexto, os estudantes desempenharam diversas atividades relacionadas à manutenção e à organização das Unidades de Ensino e Produção (UEPs), muitas das quais eram percebidas pelos discentes como tarefas decorrentes da carência de profissionais de apoio³. Danieli Schabo, egressa da segunda turma da EAFCO assim rememorou: “A gente praticamente desbravou a escola, porque nós tínhamos que roçar, carpir, limpar os espaços para começar as aulas práticas, plantar... (Danieli Cristina Schabo. Entrevista concedida a Juliana Sasset em 02/04/2025 - informação oral).

Os estudantes também colaboravam na manutenção da instituição realizando a limpeza dos banheiros, salas de aula e pátio, auxiliando no preparo das refeições, na higienização das louças e do refeitório, bem como nos serviços de jardinagem, entre outras atividades. Muitos desses estudantes, provenientes da zona rural ou de cidades distantes, residiam na própria escola, e portanto, faziam usos diferenciados desse território. Utilizações distintas daquelas realizadas pelos alunos semi-residentes e pelos professores que retornavam para suas casas após o expediente.

A vida de estudantes e servidores, sobretudo no primeiro quinquênio da EAFCO, não foi fácil, devido ao acúmulo de atividades e aos desafios da estruturação da instituição escolar.

³Embora tais atividades fossem compreendidas por parte dos estudantes como trabalho necessário ao funcionamento da escola, elas se articulavam aos pressupostos pedagógicos do Sistema Escola-Fazenda (SEF), no qual a participação dos discente nas diferentes etapas das atividades agropecuárias era concebida como parte do processo de ensino e aprendizagem.

Entretanto, as vivências naquele espaço, hoje são rememoradas com nostalgia pela maior parte dos entrevistados, que avaliam as experiências vividas como majoritariamente positivas.

Para alguns, as dinâmicas existenciais presenciadas no espaço da escola levaram-na a adquirir contornos de *lugar* – espaço de existência e de coexistência, com o qual se possui familiaridade e relações de toponímia (Tuan, 2012), o que suscita reflexões acerca desse espaço à luz do conceito miltoniano de “território usado” (Santos, 2005). No caso em tela, o uso desse território remete às dinâmicas próprias do lugar, nas quais, apesar dos conflitos e das disputas políticas, foi possível constituir uma cultura escolar marcada por percepções de solidariedade, sobretudo entre os estudantes residentes. Consideramos que o tempo de permanência na instituição, assim como a organização temporal definida pela gestão escolar, constituíram elementos decisivos para a projeção da EAFCO como *lugar*, nas memórias narradas pelos participantes da pesquisa.

5 A ORGANIZAÇÃO DO TEMPO COMO EXPRESSÃO DA CULTURA ESCOLAR

As escolas são detentoras de culturas escolares próprias, as quais se constituem de forma dinâmica, relacionais e negociadas. No que se refere à gestão do tempo das atividades que ocorrem em seu entorno, cabe frisar que sujeitos que integram a escola nem sempre se apropriam dela de forma integral, mas a modificam, discutem, negociam, reinterpretam, ressignificam. A análise da organização do tempo e do espaço é uma das chaves de acesso para a compreensão dessa cultura.

Ao serem buscados, nas fontes, elementos que indicassem as formas de organização temporal da EAFCO, verificou-se, sobretudo a partir das histórias de vida apreendidas, que o tempo escolar nesta instituição (assim como em outras instituições de ensino técnico, onde havia alunos residentes) configurava-se como um tempo intensamente estruturado, marcado por uma ampla diversidade de atividades e compromissos. Tal dinâmica, em determinados contextos, parecia limitar a consideração das necessidades fisiológicas dos estudantes e dos diferentes ritmos de aprendizagem.

Esse tempo é determinado pelo currículo, pelo calendário civil, pelas políticas educacionais e pelas exigências legais que estabelecem a quantidade de dias letivos e os conteúdos a serem desenvolvidos ao longo de sua duração. Cabe destacar, ainda, que, na EAFCO, a organização temporal incorporava características específicas relacionadas à sua identidade institucional enquanto escola agrícola. A presença de cursos ligados à formação técnica agrícola exigia que o calendário escolar considerasse os ciclos produtivos e as condições

climáticas. Assim, muitas das atividades eram organizadas em função desses elementos, evidenciando que o tempo escolar não se constitui como uma estrutura homogênea e universal, mas uma construção social e histórica que adquire significados particulares em cada território. Ao organizar suas atividades considerando períodos de plantio, colheita e práticas de campo, a instituição produziu uma temporalidade própria, que integrava saberes escolares e conhecimentos vinculados ao meio ambiente amazônico e ao mundo do trabalho rural.

Frente aos diversos desafios que atravessavam o cotidiano escolar, a organização do tempo era vista na EAFCO como fundamental, levando a gestão escolar a gerenciá-lo da forma que considerava mais adequada, estabelecendo: (1) o calendário letivo, que considera, além do ano civil e das determinações legais, fatores diversos, como os períodos de planejamento interno, as necessidades de reuniões e formação pedagógica em serviço, as estações do ano (que definem os períodos de plantio e colheita) pertinentes no curso técnico agrícola, os eventos e efemérides importantes para a vida escolar e para a vida da comunidade, dentre outros; (2) o horário das aulas, que segue a lógica de distribuir, ao longo do período letivo, as disciplinas e atividades curriculares e extracurriculares de modo a otimizar o uso dos espaços, evitar deslocamentos, favorecer a interdisciplinaridade e ainda, atender, na medida do possível, às demandas de horários dos professores, visando preservar sua saúde e qualidade de vida no trabalho.

Diante das pressões decorrentes da proeminência do capitalismo e das pedagogias neoliberais que, desde a década de 1990, vinham ganhando espaço no Brasil, o tempo escolar configura-se como um tempo orientado pela lógica da produtividade, marcado por uma multiplicidade de atividades. Nesse contexto, o espaço escolar tende a constituir-se como um lugar em que se espera constante ocupação e desempenho dos sujeitos que o integram.

Não é de se admirar, portanto, que ele revele características do modo de produção hegemônico, como a rigidez de controle, a padronização e o uso de substantivos como série e jornada, entre outros que remetem ao universo produtivo. A disciplina que nele se tenta impor assemelha-se, em diversos aspectos, à disciplina típica do trabalho fabril, mas cabe frisar, entretanto, que as escolas, embora compartilhem elementos da lógica industrial e empresarial, não são fábricas (Nóvoa, 1988), tendo em vista seu papel social de formação humana e de transmissão do acervo humano de conhecimento.

Ainda no que reporta às pressões sociais sobre o tempo escolar, conforme argumenta Tuma (2001), a associação cultural entre tempo e capital contribuiu para a construção de um modelo temporal baseado na economia do tempo e no controle disciplinar das ações humanas. Essa lógica torna inadequadas ou indesejáveis as irregularidades temporais dos indivíduos,

pressionando-os a adequar seus ritmos pessoais aos ritmos socialmente estabelecidos e nesse contexto, a escola se torna mecanismo decisivo para moldar o comportamento e os ritmos dos indivíduos.

Nota-se, desse modo, que a escola atua de modo a reproduzir mecanismos de regulação que também caracterizam o mundo do trabalho e outras instituições sociais. Dessa forma, a adaptação ao tempo escolar representa uma das dimensões da formação dos sujeitos para a vida em sociedade, mas não se pode perder de vista que essa sociedade e esse modo de produção que lhes pressiona não são absolutos e precisam também ser objeto de reflexão por parte dos profissionais da educação e dos estudantes.

De acordo com o Conselho Nacional de Educação:

Se o Currículo é a maneira de racionalizar o conhecimento considerado válido em função dos níveis e ritmos de desenvolvimento e maturidade dos alunos, a organização do tempo escolar centra-se nas diferentes maneiras de afetar o tempo disponível ao desenvolvimento sequencial e equilibrado do currículo e aos ritmos e rotinas da sua apropriação (CNE, 2017, p. 5).

Depreende-se, portanto, que do ponto de vista das relações pedagógicas, a jornada escolar está diretamente relacionada ao projeto pedagógico desenvolvido pela instituição. Quanto mais abrangente e diversificada for a proposta educativa, maior tende a ser a necessidade de ampliação do tempo de permanência dos estudantes na escola. Contraturnos, turnos ampliados, sábados letivos e ensino em tempo integral são expressões da ampliação e diversificação das propostas educativas. Assim, a duração da jornada escolar não deve ser analisada apenas sob critérios quantitativos, mas também a partir dos objetivos formativos e das experiências educacionais que se pretende construir com os estudantes.

Os educandos, em sua formação humana integral, devem ser o foco de todas as ações pedagógicas. Desse modo, deve-se evitar a predominância de uma lógica quantitativa na organização do tempo escolar, pois essa lógica, segundo Cavaliere (2002), pode levar à submissão do tempo das crianças e dos adolescentes ao tempo dos adultos, desconsiderando as particularidades dos processos de desenvolvimento humano e de aprendizagem. Tal situação torna-se ainda mais evidente quando se observa que o sucesso ou o fracasso escolar frequentemente são definidos a partir da capacidade do estudante de atingir determinados objetivos dentro de um período previamente estabelecido. Nesse contexto, emerge uma importante questão educacional: nem todos os estudantes aprendem no mesmo ritmo.

As diferenças individuais desafiam os modelos temporais rígidos presentes nos currículos escolares. O chamado fracasso muitas vezes está relacionado não às dificuldades de

aprendizagem do discente, mas às dificuldades de aprender e demonstrar o que aprendeu no tempo definido pelo sistema de ensino. A esse respeito, Alves (2025) chamou a atenção para a necessidade de pensar o fracasso escolar para além da responsabilização do aluno, considerando-o como “reflexo de intrincadas interações entre fatores escolares, sociais e pessoais”. (Alves, 2025, p. 2).

Além dos desafios relacionados aos estudantes, a rigidez temporal também afeta o trabalho docente. O calendário acadêmico estabelece prazos e limites padronizados para o desenvolvimento das atividades escolares, muitas vezes desconsiderando as diferentes práticas pedagógicas adotadas pelos professores. O cumprimento de currículos extensos em períodos reduzidos constitui uma das principais dificuldades enfrentadas pelos educadores na contemporaneidade, evidenciando as tensões existentes entre as exigências burocráticas e as necessidades reais dos processos educativos.

Diante dessas reflexões, percebe-se que o tempo escolar é muito mais do que um simples instrumento de organização institucional. Ele representa uma dimensão fundamental da experiência educativa, articulando-se com processos sociais, culturais e econômicos mais amplos. Compreender suas implicações permite problematizar práticas naturalizadas de controle temporal e refletir sobre a necessidade de modelos mais flexíveis, capazes de respeitar os diferentes ritmos de aprendizagem e promover uma educação mais inclusiva e humanizada.

Por outra via, compreender o tempo organizado pelas escolas apenas como instrumento de controle seria reducionista. O tempo, na medida em que constitui elemento central da cultura escolar, expressa valores, crenças, práticas e modos de organização próprios de cada instituição. Estudá-lo, segundo Faria Filho e Bertucci (2009) permite compreender aspectos fundamentais da experiência educativa, uma vez que os tempos e espaços escolares se articulam com outros elementos constitutivos da vida escolar e social. Assim, o calendário letivo, os horários das aulas, os momentos de convivência e os rituais institucionais não são meros instrumentos administrativos, mas expressões de uma determinada maneira de conceber a educação, a vida escolar e a própria sociedade.

Por conseguinte, afirma-se o caráter social do tempo escolar. Esse tempo, construído pela escola, é produzido nos quadros de referência de sua própria cultura institucional e do contexto histórico mais amplo no qual se insere, refletindo valores, crenças e representações.

Em meio às disputas de projetos e visões de mundo, estudantes e servidores negociam acerca do tempo, com vistas a preservar seus interesses, sua subjetividade, criatividade e saúde. Os estudantes pedem mais tempo para estudar (adiamento de provas e trabalhos e entrega de atividades); professores reclamam da falta de tempo para planejar e estudar, pois a carga horária

destinada às aulas mostra-se insuficiente para o planejamento pedagógico, ao mesmo tempo em que se ampliam continuamente as demandas institucionais, como reuniões, cursos, seminários e outras atividades correlatas e os gestores cobram a compreensão de todos para “salvar” o calendário e a instituição frente aos órgãos de controle. Por fim, todos têm suas razões.

O tempo escolar é, desse modo, um tempo que expressa uma complexidade particular, na medida em que precisa simultaneamente responder às exigências administrativas, curriculares, legais e atender às necessidades pedagógicas, afetivas e sociais dos estudantes e dos profissionais da educação. No caso concreto estudado, percebeu-se que as negociações travadas desempenharam papel estratégico para abertura de espaços para festas, brincadeiras, confraternizações – suspensões temporárias do tempo rígido, que tornavam mais leve o cotidiano. Como exemplos disso, podem ser citadas a Feira do Livro e a Festa das Nações, que um município pequeno como Colorado do Oeste, onde não havia (e não há) livrarias ou opções variadas de restaurantes, assumindo o caráter de eventos públicos, com ampla participação da sociedade local, fosse como visitante/consumidor, fosse como colaborador, por meio de doações em dinheiro e alimentos, empréstimo de mesas e cadeiras, objetos de decoração, entre outras formas de apoio.

A Feira do Livro objetivava conscientizar o público sobre a relevância do livro, sobretudo para o desenvolvimento infantil, e promover experiências de aproximação com a cultura por meio de encenações teatrais, recitações poéticas e apresentações musicais. Tencionava também, favorecer entre os estudantes da escola, o desenvolvimento de habilidades vinculadas à expressão corporal, à memorização de falas e à desenvoltura em apresentações públicas, entendidas como parte do processo formativo proporcionado pela EAFCO. Nessa perspectiva, todos os alunos participaram das atividades do evento, em conformidade com suas aptidões.

Por conseguinte, inicialmente, a Festa das Nações buscou possibilitar aos estudantes a prática dos conteúdos trabalhados em sala de aula nas disciplinas de Literatura Brasileira e Geografia, por meio de apresentações relacionadas ao folclore brasileiro, com ênfase nas contribuições culturais dos povos migrantes que (re)povoaram as diferentes regiões do país. Ao longo das edições subsequentes, outras disciplinas passaram a integrar a proposta, entre elas História, Língua Portuguesa, Educação Artística, Educação Física, Matemática, Desenho, Topografia e Construções.

Desta maneira, professores, estudantes e demais servidores desenvolveram estratégias para lidar com as exigências temporais, criando espaços de sociabilidade, convivência e expressão cultural que escapavam, ainda que parcialmente, à lógica da produtividade. As

festividades, os eventos culturais, as atividades esportivas, os momentos de confraternização e até mesmo os intervalos entre as aulas constituíam janelas de oportunidade para a descompressão e o fortalecimento de vínculos sociais.

Essas experiências, por mais simples que possam parecer, humanizavam a vivência escolar, oportunizando a construção de experiências de significativo valor simbólico. Tais experiências, registradas na documentação analisada revelam que o tempo da escola é também um tempo vivido, apropriado e transformado pelos sujeitos. Mais do que uma estrutura administrativa, ele constitui uma dimensão essencial da cultura escolar, expressando tanto as formas de regulação social quanto as possibilidades de construção de experiências significativas no interior da instituição.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo refletir sobre aspectos da cultura escolar da Escola Agrotécnica Federal de Colorado do Oeste (EAFCO), com especial atenção para a organização do tempo escolar e seus significados na constituição das experiências vividas por estudantes e servidores. Ao analisar documentos institucionais e narrativas apreendidas por meio da história oral, buscou-se compreender como as formas de organização temporal contribuíram para a construção da identidade da instituição e para a produção de modos específicos de viver, ensinar, aprender e conviver no espaço escolar.

Os resultados evidenciam que o tempo escolar constituiu uma dimensão central da cultura da EAFCO. Longe de representar apenas um mecanismo técnico de organização administrativa, ele expressava valores, concepções educativas, formas de sociabilidade e relações de poder presentes na instituição. A rotina intensa, marcada pela articulação entre atividades acadêmicas, práticas agrícolas nos setores produtivos e convivência em regime de internato, produziu uma temporalidade singular, fortemente vinculada à identidade da escola agrícola e às demandas do contexto amazônico em que estava inserida.

A pesquisa também permitiu identificar que a organização temporal da EAFCO articulava elementos próprios da racionalidade moderna e produtivista, característica das sociedades capitalistas, com práticas institucionais construídas a partir das necessidades concretas da formação técnica agropecuária no contexto amazônico. Nesse sentido, os ciclos produtivos, as condições climáticas e as especificidades do trabalho rural interferiam diretamente na definição do calendário e das atividades escolares, conferindo à instituição uma temporalidade própria. Tal constatação reforça a compreensão de que o tempo escolar é uma

construção histórica e socialmente situada, produzida na interface com os contextos culturais, econômicos e territoriais nos quais a escola se insere.

As análises realizadas corroboram as reflexões de autores como Julia (2001), Nóvoa (1998), Tuma (2001) e Faria Filho e Bertucci (2009), dentre outros, ao demonstrarem que a cultura escolar se manifesta tanto nas normas e práticas formalmente instituídas quanto nas experiências cotidianas produzidas pelos sujeitos. Na EAFCO, estudantes, professores e demais servidores não apenas se adequavam às exigências temporais da instituição, mas também negociavam, reinterpretavam e ressignificavam esse tempo, produzindo espaços de autonomia, sociabilidade e pertencimento. As festas, os eventos culturais, as atividades esportivas e os momentos de convivência revelaram-se fundamentais para a constituição de uma experiência escolar que ultrapassava os limites da formação técnica e contribuiu para a construção de vínculos afetivos duradouros.

Outro achado importante refere-se à percepção de que a intensidade das experiências vividas na instituição favoreceu a transformação do espaço escolar em lugar de memória. As narrativas dos participantes revelam que a EAFCO foi mais do que um estabelecimento de ensino: constituiu-se como espaço de formação humana, de construção de identidades e de elaboração de projetos de vida. O forte sentimento de pertencimento expresso pelos entrevistados sugere que a convivência prolongada, possibilitada pelo regime de internato e pela intensa interação cotidiana, desempenhou papel decisivo na consolidação dessa memória coletiva.

O estudo reforça a importância de investigar o tempo escolar como categoria analítica relevante para a compreensão da cultura escolar. Ao evidenciar as relações entre temporalidade, organização institucional e experiências de professores, técnicos e estudantes. Neste sentido, esta pesquisa contribui para ampliar o entendimento acerca das múltiplas dimensões que constituem as instituições educativas. Espera-se que as reflexões aqui apresentadas possam estimular novas investigações sobre as temporalidades escolares, especialmente em instituições de educação profissional e tecnológica, cujas especificidades ainda demandam maior atenção por parte da historiografia educacional brasileira.

Por fim, ao recuperar as experiências e memórias da Escola Agrotécnica Federal de Colorado do Oeste, este trabalho também contribui para a preservação da história da educação em Rondônia, valorizando trajetórias individuais e coletivas que participaram da construção de uma instituição cuja importância ultrapassa os limites de sua função escolar, alcançando a própria história social da região.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

ALVES, Alice Maria do Prado. Fracasso escolar: muitos culpados e poucas soluções. **Cadernos da Pedagogia**, v. 19, n. 43, p. 133-145, janeiro-abril/2025. Disponível em: <https://cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/view/2235/1046>. Acesso em 5 jan. 2026.

ASHBEE, Ruth. **School Staff Culture**: Knowledge-building, Reflection and Action. London: Routledge, 2024.

BRASIL. República dos Estados Unidos do Brasil. **Decreto-Lei n. 9.613, de 20 de agosto de 1946**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del9613.htm. Acesso em 15 jan. 2026.

BRASIL. República Federativa. **Lei nº 8.670, de 30 de junho de 1993**. Brasília: Congresso Nacional, 1993. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8670.htm. Acesso em 15 jan. 2026.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Educação integral e organização do tempo escolar. In: COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa; CAVALIERE, Ana Maria Villela (org.). **Educação brasileira e(m) tempo integral**. Petrópolis: Vozes, 2002.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1015-1035, 2007.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 2, p. 177-229, 1990.

CNE. Conselho Nacional de Educação (Portugal). Organização escolar: o tempo. Lisboa: CNE, 2017. Disponível em: https://www.cnedu.pt/content/noticias/CNE/Organizacao_Escolar_O_Tempo.pdf. Acesso em 1 jun. 2026.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de; BERTUCCI, Liane Maria. Tempo e espaço escolares: dimensões da experiência educativa. **Currículo sem Fronteiras**, v. 9, n.1, pp.10-24, Jan/Jun 2009. Disponível em: https://www.curriculosemfronteiras.org/vol_9iss1articles/1-fariafilho-bertucci.pdf. Acesso em 5 jun. 2026.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de; BERTUCCI, Liane Maria. Experiência e cultura: contribuições para uma história da educação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 25, n. 1, p. 151-168, abr. 2009.

GOFF, Jacques Le. **História e memória**. 7. ed. rev. Campinas: Editora Unicamp, 2013

GLEZER, Raquel. Tempo e história. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 54, n. 2, p. 23-25, 2002.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n. 1, p. 9-43, 2001.

KOHLHEPP, Gerd. Conflitos de interesse no ordenamento territorial da Amazônia brasileira. Vol. 16, n. 45. **Estudos Avançados**, 2002. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ea/v16n45/v16n45a04.pdf>. Acesso em 5 jun. 2026.

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro passado**: contribuição à semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro: Contraponto; PUC-Rio, 2006.

KOSELLECK, Reinhart. **Estratos do tempo**: estudos sobre história. Rio de Janeiro: Contraponto; PUC-Rio, 2014.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. 5. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2003.

MEIHY, José Carlos Sebe B. **Manual de história oral**. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2005.

MEIHY, José Carlos Sebe B.; SEAWRIGHT, Leandro. **Memórias e narrativas**: história oral aplicada. São Paulo: Contexto, 2024.

NÓVOA, António. Para uma análise das instituições escolares. In: NÓVOA, António (org.). **As organizações escolares em análise**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1998. p. 13-43.

NÓVOA, António (org.). **As organizações escolares em análise**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1998.

PLÁCIDO, Reginaldo Leandro; BEKENDORF, Shyrlei Karyna Jagielski; TODOROV, Denise Matiola. Porosidade e permeabilidade: uma abordagem mesoanalítica em história das instituições escolares a partir da cultura escolar. **Revista Metodologias e aprendizado**, vol. 4, 2021, p.183- 196.

PRIETO, Gustavo Francisco Teixeira. A aliança entre terra e capital na ditadura militar brasileira. **Mercator**, Fortaleza, v. 16, p. 1-21, 2017.

RÜSEN, J. **Teoria da história**: uma teoria da história como ciência. Tradução de Estevão C. de Rezende Martins. Curitiba: Editora UFPR, 2015.

SANTOS, Milton. O retorno do território. In: SANTOS, Milton et al. (org.). **Território**: globalização e fragmentação. 5. ed. São Paulo: Hucitec; ANPUR, 2005. p. 15-20.

SANFELICE, José Luís. História, Instituições Escolares e Gestores Educacionais. **Revista HISTEDBR On-line**. Campinas, n. especial, p. 20-27, ago. 2006.

SANFELICE, José Luís. História das instituições escolares: desafios teóricos. **Série-Estudos - Periódico do Mestrado em Educação da UCDB**. Campo Grande, n. 25, p. 11-17, jan./jun. 2008.

SANFELICE, José Luís. História e historiografia de instituições escolares. **Revista HISTEDBR On-line**. Campinas, n. 35, p. 192-200, set. 2009.

TORRES, Leonor. Novas temporalidades educacionais na construção da Cultura da Organização Escolar. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 44, e260427, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/5wm6Jx7smmbMhzkPPWHh79r/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 30 mai. 2026.

TUAN, Yi-Fu. **Topofilia**: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente. Londrina: Eduel, 2012.

TUMA, Magda Madalena. **Tempo e escola**: da rigidez disciplinar à flexibilização possível. Londrina: Eduel, 2001.

VINUTO, Juliana. A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa. **Temáticas**, 22, (44): 203-220, ago/dez. 2014. Disponível em: <https://econtents.sbu.unicamp.br/inpec/index.php/tematicas/article/view/10977> Acesso em 16 jan. 2026.