

Problematização do tempo na escola

Ana Lara Casagrande

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, SP- Brasil

larabighouse@yahoo.com.br

Marina Cyrino

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, SP- Brasil

macyrino@rc.unesp.br

Marina Jutkoski

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, SP- Brasil

marina_jut@yahoo.com.br

Marilena Aparecida Jorge Guedes de Camargo

Departamento de Educação do Instituto de Biociências da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita

Filho, Rio Claro, SP - Brasil

marilena@linkway.com.br



Educação: teoria e prática, Rio Claro, SP, Brasil - eISSN: 1981-8106

Está licenciada sob [Licença Creative Common](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

Resumo

O tempo, como categoria imprescindível a ser discutida e pensada nas instituições escolares, faz parte da temática central do presente artigo. A distinção entre instituições escolares e educacionais faz-se importante para as reflexões propostas: por instituições escolares entendem-se as escolas, foco deste artigo, como dito, e por instituições educacionais toda instituição que se preste à educação do indivíduo, como a família. Sob essa perspectiva, discutimos o referido conceito abordando diferentes faces que o compõem: a instituição escolar e a instituição educacional; o tempo cronológico e o tempo vivido; o tempo oculto das escolas; o tempo de aprendizagem do aluno e o tempo de ensino do professor. As reflexões realizadas perpassam os seguintes questionamentos: Como poderíamos reconfigurar o tempo na escola com relação ao tempo determinado pela sociedade? Poderíamos pensar a escola sem o controle rígido do tempo cronológico? Se constata que não é possível deduzir unilateralmente o tempo da escola, nem a escola do tempo, por isso, um primeiro passo para cogitar outra possibilidade de organização deste, no espaço escolar,

seria repensá-lo enquanto referência única na/para a sociedade de maneira geral. Assim, viu-se que o controle do ritmo em que as coisas devem acontecer é reflexo da organização que o homem quer ter a todo o momento, sob o auspício do tempo cronológico. Em face das reflexões realizadas conclui-se que os alunos e professores “reféns” de um tempo programático e condensado têm dificuldade em superar essa lógica na rotina do espaço escolar.

Palavras-chave: Tempo cronológico. Tempo vivido. Tempo do professor. Tempo do aluno.

Problematization of time at school

Abstract

Time, an essential category for discussion and reflection in educational institutions, is part of the main subject of this paper. The distinction between school institution and educational institution is important for these reflections: the first institutions we understand as school, focus of this paper; and the second we comprehend any institution that offers education to a person, as a family. From this perspective, we discuss this concept covering different facets that make up the educational institution and the school institution; time and chronological time, the time hidden in schools, the learning time of students and the teacher's teaching time. The questions presented: How can we rebuild this time without the time determined by society? One might think of the school without this timing control? What is proposed, in fact, is the realization that one can not unilaterally deduct the time from school or school from time and, to overcome this issue, it would be better to start rethinking this category. We saw that the control the rhythm of time that things should be happen, is a reflection of the organization that the man wants to have all the time, with chronological time. From the reflections presented, we conclude that having students and teachers as "hostages" of the condensed time and not thinking, there is in a different way of conceiving the routine at schools.

Keywords: Chronological time. Teacher's timing. Student's timing.

1. Introdução

O presente trabalho propõe-se a tratar a categoria *tempo* nas instituições escolares. Esse conceito foi escolhido para ser analisado por ser relevante, julgamos, para a escola, na medida em que se realiza de maneira peculiar neste “espaço de aprendizagem”, como problematizaremos ao longo do trabalho, e para a sociedade, pois se refere a uma modalidade cujos homens, de maneira geral, estão sujeitos.

Aqui, focar-se-á a descrição e discussão a respeito da abordagem predominante do livro de Norbert Elias (1998), para o qual o tempo não é entendido como um fenômeno natural, externo ao homem, como colocava Newton, nem como uma faculdade *a priori*, a partir da qual o homem elabora juízos, tal como figura o pensamento de Kant; mas como um processo simbólico, ao qual o homem, coletivamente e a prazos longos, foi se condicionando. Para organizar o trabalho, estabeleceu-se uma divisão em quatro tópicos, a

saber: Instituições educacionais *versus* instituições escolares; O tempo nas escolas: tempo cronológico *versus* tempo vivido; O tempo oculto das escolas; O tempo de aprendizagem do aluno e o tempo de ensino do professor. Logo, o presente trabalho se utiliza da metodologia de levantamento e análise bibliográfica, por meio dos quais encontramos apontamentos na literatura que incitaram reflexões acerca da temática. O estudo se divide dessa maneira com o fim de estabelecermos uma análise pormenorizada do conceito com o qual nos propusemos trabalhar, atentando para os efeitos do tempo, como dito, na escola e para seus atores principais: alunos e professores.

2. Instituições Educacionais *versus* Instituições Escolares

Nas discussões empreendidas sobre o tempo tem relevância a questão do espaço, na medida em que esse determina o tempo, e o último ao primeiro se subordina. Nesse sentido, faz-se necessário estabelecer uma diferenciação entre o espaço das instituições escolares, *doravante* escola, e das instituições educacionais, caracterizadas por todas as instituições que se prestam à educação do indivíduo, como a família.

Consideramos, em acordo com Brunet (1988), que a escola, ainda que ligada a um contexto cultural, macro, maior, produz um modo de organização e uma cultura interna que lhes são peculiares e exprimem os valores e crenças que os membros da organização partilham.

Um desses valores estabelecidos e padronizados pela escola é o tempo. O tempo das aulas, o tempo do lanche, o tempo de perguntar, o tempo de responder, o tempo de aprender... Assim, pretendemos deixar claro que as escolas são aqui reconhecidas como amplas e diferenciadas: pertencentes às redes pública - municipal, estadual e federal - e privada; são distribuídas por diferentes níveis de ensino: da educação infantil até as instituições de ensino superior que desenvolvem Programas de Pós-Graduação; e dedicam-se a várias modalidades de ensino, como as escolas técnicas ou as escolas de ensino de línguas, e outras (SANFELICE, 2006).

Reconhecemos, ainda, de acordo com o mesmo autor (2006), que as políticas educacionais oficiais também não entram nas escolas da mesma maneira. Há múltiplos entendimentos e diferentes acomodações ou formas de resistências para cumpri-las. Logo, sua materialização no cotidiano escolar é impar; há, também, a diferença nas procedências espaciais ou socioeconômicas de uma escola para outra; o público de uma escola traz para

dentro dela certa cultura e conjunto de valores que podem estar muito próximos ou muito distantes da cultura escolar oficial. Isto faz com que os desafios pedagógicos de cada instituição sejam únicos, o que interfere profundamente no projeto pedagógico de cada unidade escolar.

Não desconsiderando tais características, trabalhamos com a escola como espaço em que o tempo se organiza de maneira convencional entre todas, a saber: todas tem o tempo determinado para cada aula, independente deste tempo variar de cinquenta minutos a uma hora; todas tem um tempo para os alunos lancharem, independente desse tempo ser de quinze, vinte ou trinta minutos e de se realizar uma ou duas vezes ao dia, mas são tempos fixos, invioláveis, que têm implicações. Desse modo, é preciso dizer que, apesar de reconhecermos as peculiaridades concernentes a cada escola, trataremos da categoria *tempo* como comum a todas.

Um esclarecimento importante: por instituições educacionais entendemos qualquer instituição que se preste à educação do indivíduo. Qualquer, com exceção da escola, já que promovemos desde o título da seção uma separação entre as instituições educacionais e as escolares. É dizer, a educação não conta apenas com a participação da escola, outras instituições que educam, por isso educacionais, acreditamos, são parceiras na educação, tais como a família, a mídia etc. São educacionais por transmitirem valores e padrões de conduta, socializando, educando.

Isso posto, é importante reiterar os objetivos desta reflexão. Dentre as diversas formas de organização do tempo, está o tempo da escola que dita o comportamento de alunos e professores, muito subordinado aos relógios e menos às necessidades de aprendizagem. Mas o relógio é o tempo da escola? O tempo da escola está, sim, bastante subordinado ao relógio, conforme trataremos adiante com mais propriedade, na seção concernente ao “Tempo oculto das escolas”.

A escola é o espaço de que nos ocupamos para discutir o tempo. O tempo é a categoria que utilizamos para pensar a escola. Os alunos e professores são os sujeitos submetidos ao tempo da escola: fato. O cronológico e o vivido são tempos: fato. O tempo de aprendizagem é necessidade: questão. É necessário aprender sem ter tempo: questão. As necessidades são construídas assim como o(s) tempo(s): questão. Se eliminássemos o tempo como ficaria a organização de tudo: questão.

O tempo é fato e questão, uma vez que complexo e relacionado a muitos outros conceitos. Por isso, este trabalho configurar-se-á como uma escrita palimpsesta¹ (uma reconstrução de escrita, uma espécie de escrita por cima, com os mesmos pigmentos, na mesma reflexão de outros autores), pois resulta do diálogo simultâneo com outros textos.

3. O Tempo nas Escolas: Tempo Cronológico *Versus* Tempo Vivido

Elias (1998, p.34) estabelece que o tempo é uma categoria passível de ser aprendida. Nesse sentido, ele nega a hipótese muito difundida de Kant a Descartes de que “os seres humanos seriam como que naturalmente dotados de modalidades específicas de ligação dos acontecimentos”. O autor comprova sua ideia, contrapondo a percepção do que seja tempo na evolução da sociedade humana. Se o tempo era medido pelos movimentos do Sol, por exemplo, não pode ser a mesma conceituação que temos, hoje, com o padrão de medição fixa do tempo, pontua o autor.

Com relação a esta medição fixa atual, Elias (1998, p.40) coloca a problemática dos relógios e dos calendários. Os relógios são “‘contínuos evolutivos’, processos físicos dotados de um desenrolar contínuo, elaborados pelo homem e padronizados em algumas sociedades para servir de quadro de referência e escala de medida a outros processos de caráter social ou físico”; já os calendários configurar-se-iam como uma representação simbólica dos anos, na qual se inserem as unidades simbólicas correspondentes aos meses, semanas e dias, onde “aprendemos a eliminar algumas irregularidades apresentadas pelas relações entre os movimentos dos corpos celestes, tais como o Sol e a Lua” (ELIAS, 1998, p.17), mas alguns símbolos dos processos naturais a que estiveram associados não desapareceram por completo, segundo o autor.

Podemos dizer que esta seja uma evidência do tempo cronológico. O tempo que parece claro, uma vez que controlado, contável. Assim como o tempo na escola.

Coralina (1985, p. 75-7) fala apropriadamente, de modo poético, desse tempo cronológico ao qual a escola, e os envolvidos com ela, estão submetidos: “Minha escola primária.../Escola antiga de antiga mestra/ Repartida em dois períodos/ para a mesma

¹ O palimpsesto, segundo o Dicionário de Termos Literários, de Massaud Moisés (2004, p. 333) deriva do grego: *pálin* = novamente, *psistos* = raspado, borrado. Na antiguidade, como o pergaminho e o couro eram materiais caros, os escribas reutilizavam diversas vezes os mesmos manuscritos, como consta no Dicionário de Massaud: “colocando-os numa dissolução de água de cal para assim os despojarem das primeiras escritas que eles continham. Tais couros e manuscritos, depois de raspados e alisados com pedra-pomes, eram aproveitados várias vezes para novos escritos”.

meninada,/ das 8 às 11, da 1 às 4./ Nem recreio, nem exames,/ nem notas, nem férias. [...] / Não havia chamada/ E sim o ritual/ De entradas, compassadas”.

O tempo na escola é bem determinado, como podemos ver pelas lembranças do eu-lírico, expostas acima. Uma palavra interessante a ser destacada na passagem poética é ritual, que remete, de imediato, ao tempo medido cronologicamente. Assim, o tempo e o ritual comporiam os dois vértices de um triângulo do qual a base é a escola. É dizer, o funcionamento da escola, o triângulo, não sabe se dar sem esses dois entes geométricos.

Faria Filho e Vidal (2000, p.25) afirmam que “uma primeira dimensão do tempo escolar alterada foi imposição definitiva do ensino simultâneo”, a partir da qual “cada um e todos os alunos teriam que executar uma mesma atividade a um só tempo”. Não podemos deixar de reconhecer que o tempo da/na escola reflete as formas organizacionais da sociedade, mas, não menos engessado, ele caracteriza-se diante desse reconhecimento. Ou seja: a crítica se sustenta. Ainda, de acordo com os autores imediatamente acima referidos, os conteúdos escolares eram distribuídos em aproximadamente 4 horas ao longo do dia, em uma rígida grade de horário. Aqui é preciso ressaltar, de acordo com Cavaliere (2002), que essa grade de horário se estabelece em função de diferentes interesses e forças que sobre ela agem, as quais podem se relacionar às necessidades do Estado e da sociedade, à rotina ou ao conforto dos adultos.

Dando sequência à ideia de Faria Filho e Vidal (2000), o detalhamento dos quadros de horários propostos prevê uma distribuição diária, semanal, mensal e anual do processo de ensino, aprendizagem e avaliação, o que indica o intuito de delimitar o tempo escolar. O que resulta em um tempo muito engessado nas durações das horas, dos meses, dos anos... No tempo cronológico. Mas, o que se propõe, então? Incita-se, como anuncia o título deste, a uma problematização.

A associação entre ritual e escola compreende não só as dimensões sociais do tempo, mas, também, as determinações físicas, psíquicas e sociais de alunos e professores, de modo que, assim, oferece-se uma “cartilha” a ser seguida à risca (diz-se da instância temporal) o que pode conferir demasiada rigidez ao tempo de aprender. Porque isso é o que, de fato, interessa. Ademais de ver o ritual do tempo na escola, de qualquer ponto de vista, nos importa, antes, o da aprendizagem.

Se o aluno tem sessenta minutos para a aula de Matemática, e depois deve obrigatoriamente passar, ao toque do sinal, para a aula de Biologia, sem ter respeitado seu

tempo de aprendizagem, de absorção do conteúdo, se infringe um princípio básico, pelo menos em tese, da aprendizagem: a formação da autonomia. É preciso considerar, ao discutirmos o tempo na escola, mais do que o tempo cronológico, já que as atividades naquele espaço podem levar mais ou menos tempo, sendo interrompidas ou prolongadas caso outras necessidades de aprendizagem surjam.

Mas, aqui, se cai novamente na questão da organização macro do tempo, que ultrapassa os muros da escola, os professores devem saber exatamente o momento de trocar de sala, para que uma sala que se estenda na aula de matemática, por exemplo, não interfira no andamento do resto das salas, que podem já ter concluído o conteúdo. Poderia acontecer de um professor ficar esperando para entrar na sala, ao mesmo tempo em que a outra sala ficaria sem professor... Nesse sentido, a sistematização, a rigidez que organiza, despreza o inesperado, o inusitado.

O tempo na escola impõe, então, a necessidade de rígida previsão e de desconsideração do que ultrapassa o tempo da aula: '(toca o sinal) [aluno] mas...professor, a noção de *ethos*, então... [professor] na semana que vem tratamos disso, o tempo se esgotou, infelizmente!'².

Esse é um grande ponto a se pensar: esse tempo organizado, rígido, da escola favorece uma aprendizagem autônoma? Valoriza o tempo vivido? Ou apenas corrobora para acelerar o processo de produção, o que se faz desde a revolução industrial dos fins do século XVIII, decorridos duzentos anos, isto é, pelo menos, sete gerações, como coloca Bosi (1995)? Pois o aluno deve aprender em sessenta minutos, aproximadamente, e o professor deve municiar técnicas que resultem em “poupar” tempo: ensinar mais depressa, avaliar mais depressa... Mais depressa, para dar tempo.

Dar tempo, encaixar o ensino e o aprendizado no tempo da escola se converteu em uma espécie de contrato, amplamente aceito. Elias (1998, p.97) nos chama a atenção, ao dizer que, assim como

uma língua só pode exercer sua função enquanto é a língua comum de todo um grupo humano, e viria a perdê-la se cada indivíduo fabricasse para si sua própria linguagem, os relógios, [por extensão de sentido, o tempo, inserção nossa], só podem exercer sua função quando as configurações cambiantes formadas por seus ponteiros móveis [...] são comuns à totalidade de um grupo humano. Eles perderiam seu papel de instrumentos de medida do tempo se cada indivíduo

² Situação hipotética criada pelas autoras.

confeccionasse para si seu próprio 'tempo'. É essa uma das fontes do poder coercitivo que o 'tempo' exerce sobre o indivíduo.

O tempo na escola é constituído de um conjunto de relações entre categorias que compõem seu contexto. Essas considerações são feitas para mostrar que, mesmo diante do desejo de uma configuração diferente do tempo na escola, essa reconfiguração traria o inusitado, o inesperado e nós não estamos preparados para ele. Isso pode ser um indício de que estamos tão acostumados com essa “organização” permitida pelo tempo cronológico que nos acomodamos, sem pensarmos em possíveis modos de lidar com o imprevisto dentro da escola?

O ponto máximo da associação entre tempo e escola, tempo na escola, pode ser percebido na rigidez, de domínio cronológico, para execução das diversas atividades dentro desse espaço, muitas vezes marcadas pelo toque do sinal.

Desenvolver a percepção da temporalidade, em uma nova perspectiva, seria uma forma de ampliar as questões e preocupações peculiares ao encontro da aprendizagem efetiva na escola. Na perspectiva de Minkowski (1965 *apud* COSTA; MEDEIROS, 2009), existir significa viver o tempo, recuperar o passado pela memória, mas, também, antecipar o futuro dando ao presente uma dimensão dinâmica. Remete à noção do tempo *Kairós*, a ser discutido subsequentemente.

Ainda nesse sentido, Henry Bergson (1999) afirma que o tempo parece existir apenas na consciência, na qual passado e futuro são presentes pela memória ou pela expectativa. Assim, nega o tempo do “tic tac” dos relógios e vai de encontro à definição de Santo Agostinho (1987 *apud* COSTA; MEDEIROS, 2009), que, notoriamente, influenciou suas reflexões, de como o tempo é experienciado naturalmente pelo espírito, o “tempo vivido”.

O tempo vivido seria um tempo cíclico, não demarcado por qualquer instrumento. É o tempo da necessidade do indivíduo. Na escola podemos questionar como podem os professores e alunos distanciarem-se das percepções dadas pelas suas “inclinações primárias, irrefletidas e espontâneas” (KULESZA, 2004), prevalentes em sua cultura e personalidade, para se adaptar às horas do relógio? Ou seja, ensinar e aprender sob o auspício de um tempo que desconsidera o “vivido”?

Contrapor o tempo cronológico e o tempo vivido é uma maneira de questionar o modo como vemos e tratamos o tempo na escola. Estamos tão envolvidos nesse chamado tempo que organiza tudo que não conseguimos enxergar outro modo de conceber o tempo

na escola, como Elias (1990) coloca, os homens são figuras inseridas de tal modo no espaço e no tempo que, a qualquer instante, sua posição pode ser localizada e datada, o que remete ao controle, à organização, que precisamos ter sobre tudo a todo o momento. Kulesza (2004), sobre o pensamento de Elias, diz que o autor mostra, do ponto de vista sociológico, que a consolidação do conceito de tempo está articulada com a emergência do Estado moderno e sua exigência de controle simultâneo dos diversos processos sociais no terreno da produção material. Segundo Cavaliere (2002), esse hipercontrole das rotinas tem levado, paradoxalmente, a uma perda do controle dos indivíduos sobre seu próprio tempo, e dá base, nos países desenvolvidos, aos movimentos de recusa à escola.

De acordo com Elias (1990) esse controle mais rigoroso das emoções foi desenvolvido em sociedade e a-pren-di-do pelo indivíduo. O que implica em um “nível de consciência clara, racional” onde as emoções são “condicionadas a formas de relações e de conduta” (CAMARGO, 1995, p. 156).

Em suma, necessário é problematizar, pôr em questão, os meios de controle, de gestão do tempo na escola tal como estabelecido hoje. Tentar-se-á contribuir mais para essa problematização no item que segue.

3.1. O Tempo Oculto das Escolas: *tempus edax rerum*³

(...) o tempo exerce de fora para dentro sob a forma de relógios, calendários e outras tabelas de horários uma coerção que se presta eminentemente para suscitar o desenvolvimento de uma autodisciplina nos indivíduos. Ela exerce uma pressão relativamente discreta, comedida, uniforme e desprovida de violência, mas que nem por isso se faz menos onipresente, e à qual é impossível escapar (ELIAS, 1990, p.22).

O tempo a que referimo-nos oculto da escola é, de fato, o tempo roedor das coisas, como colocavam os romanos, para referirem-se à voracidade do tempo.

Segundo Elias (1998) as formas de organização do tempo refletem e constituem o modo de organização de uma sociedade. Desse modo, Cavaliere (2007) relata que o tempo é um elemento fundamental para a compreensão dos processos de criação, acumulação e distribuição de riquezas materiais e simbólicas na sociedade. Assim, a organização do tempo

³ “O tempo roedor das coisas”.

vai se estabelecendo de acordo com o movimento das relações, como explana Elias (1998, p.12):

(...) não basta fazer do tempo um objeto, tanto da sociologia como da física ou em outras palavras, como muitas vezes se faz, contrastar um tempo 'social' com um tempo 'físico'. O tempo seja ele 'físico' ou 'social', não pode ser considerado em sua objetividade ou substancialidade. Ele é sempre um conjunto de relações entre diferentes dimensões que compõem um determinado contexto histórico.

Nesse sentido, discorremos que o modo como o tempo é organizado dentro das escolas é dado pela forma que ocorreram esses modos de relacionamentos. Um tempo que acompanha todo um contexto, porém, que não segue um fluxo objetivo.

Enguita (1989) ao realizar uma reflexão acerca do tempo na escola, segue esta mesma linha e explana sobre o modo como o tempo foi sendo organizado nas escolas, assim como seus motivos, que se apresentam de modo oculto dentro das escolas, apesar de orientar as ações de seu cotidiano.

Sobre esse contexto histórico, Enguita (1989) expõe que com a proliferação da indústria um novo tipo de trabalhador passou a ser exigido. Já não bastava que fosse apenas piedoso e resignado, também deveria aceitar trabalhar para outro, sob as condições estabelecidas pelo mesmo. Nessa direção, relata que:

Se os meios para dobrar os adultos iam ser a fome, o internamento ou a força, a infância (os adultos das gerações seguintes) oferecia a vantagem de poder ser modelada desde o principio de acordo com as necessidades da nova ordem capitalista e industrial, com as novas relações de produção os novos processos de trabalho (ENGUITA, 1989, p.113).

Nesse caso, considerava-se mais adequado que o trabalhador fosse moldado desde sua formação. O instrumento para tanto? A escola. Iniciou-se um panorama de condutas e hábitos de subordinação. Assim, Enguita (1989, p.116) expõe que os objetivos da escola sofreram alterações determinantes para o modo de se pensar o tempo dentro da instituição:

Entretanto, o tempo veio a ser, não a variável dependente, mas a independente. A questão não era ensinar um certo montante de conhecimentos no menor tempo possível, mas ter os alunos entre as paredes da sala de aula submetidos ao olhar vigilante do professor o tempo suficiente para domar seu caráter e dar a forma adequada a seu comportamento.

Com isso, ocorreu uma obsessão pela ordem, e as escolas passaram a assemelhar-se aos quartéis e aos conventos beneditinos (ENGUITA, 1989). Nos princípios do século XIX, estava proposto o seguinte horário para a escola mútua:

(...) 8:45, entrada do instrutor, 8:52, chamada do instrutor, 8:56, entrada das crianças e oração; 9:00, entrada nos bancos; 9:04, primeira lousa, 9:08, fim do ditado, 9:12, segunda lousa, etc. (FOUCAULT, 1987, p.110).

Portanto, a organização e disciplina do tempo estendiam-se também ao controle do corpo e dos movimentos, assim como Foucault (1987, p.140) relata sobre a codificação de cada movimento nas escolas mútuas:

Entrem em seus bancos. À palavra ‘entrem’, as crianças põem ruidosamente a mão sobre a mesa e ao mesmo tempo passam a perna por cima do banco; às palavras ‘em seus bancos’, passam a outra perna e sentam-se frente a suas lousas [...]. *Peguem as lousas.* À palavra ‘peguem’, as crianças levam a mão direita à cordinha que serve para pendurar a lousa ao prego que está diante delas, e com a esquerda, pegam a lousa pela parte do meio; à palavra ‘lousas’, as crianças soltam-nas e põem-nas sobre a mesa.

Surge um cenário onde os corpos se apresentam como peças de uma máquina multissegmentar, que seguem uma variedade de séries cronológicas (FOUCAULT, 1987).

Tais reflexões nos ajudam a compreender o modo como o tempo tem sido organizado nas escolas. Não podemos negar que, o que encontramos atualmente, são situações semelhantes, ou, ainda, que as modificações ocorridas são superficiais. A rigorosidade e a obsessão pelo controle do tempo ainda é algo que permanece. Portanto, o tempo exerce uma influência simbólica nas atitudes, de modo a buscar o controle e o disciplinamento.

Enguita (1989), ao realizar uma análise sobre o tempo em um contexto mais atual, relata que a criança e o jovem escolarizados são, desde já, preparados para se acostumarem ao tempo cronológico, marcado pelo relógio e pelos calendários da sociedade, e, mais especificamente, ao modo de produção capitalista industrial. No entanto, como ocorre a inserção? A experiência que vivenciam na escola se torna similar à que enfrentarão em um contexto de trabalho. Sendo um modo de tornar exequível essa adaptação, fazer com que os alunos careçam da capacidade de decisão sobre seu processo de trabalho, impondo-se a aprendizagem regulada pelo professor:

Dados o horário, o calendário e o período obrigatório e habitual de escolarização, esta perda de controle sobre o próprio processo de aprendizagem implica mais ou menos, durante o período de anos que se permanece na escola, colocar a metade da própria vida consciente à disposição de um poder alheio, o do professor e da organização que atua por seu intermédio. Durante este tempo não contam os interesses subjetivos nem a vontade do aluno, mas tão somente os supostos interesses da sociedade, cujo representante legítimo a esse respeito é a instituição escolar, e a vontade do professor (ENGUITA, 1989, p.174).

O próprio tempo de vida do aluno é ignorado, o que o transforma em um ser sem passado, com a singularidade resumida somente ao tempo em que está dentro da escola, mesmo que esse, sim, seja, com frequência, uma perda de tempo.

No que se refere à submissão, disciplinamento, e na conseqüente perda do controle do seu próprio tempo, Enguita (1989) assemelha a condição do estudante à de um trabalhador assalariado.

A função da escola passa a ser a de empregar o tempo do aluno, dispor dele, com a imposição de tarefas, independente da vontade desses alunos. Nesse contexto, há, também, uma preocupação com a qualidade do tempo empregado, há um controle ininterrupto, com a anulação de tudo que possa distrair e perturbar, “trata-se de constituir um tempo integralmente útil” (FOUCAULT, 1987, p.127).

O tempo dos alunos se torna dependente de horários padronizados. Assim, “se a ordem é a primeira obsessão das escolas, a segunda é manter os alunos ocupados” (ENGUITA, 1989, p.175). Essa obsessão surge para combater a perda de tempo, acabar com os problemas de ordem na sala de aula, mas, principalmente, para antecipar a jornada de trabalho estritamente regulada (ENGUITA, 1989).

Ou seja, exacerba-se o controle sobre o tempo. Com isso, nem sempre o interesse do aluno coincide com a organização burocrática:

A adesão de um horário requer que, com frequência, as atividades comecem antes que surja o interesse e terminem antes que desapareça. Assim, exige-se que os estudantes deixem os livros de aritmética e peguem os de ortografia embora queiram continuar com a aritmética e não queiram saber de ortografia. Na sala de aula com frequência, põe-se fim ao trabalho antes que tenha terminado. As perguntas ficam freqüentes vezes pendentes quando soa o sinal (JACKSON, 1968 *apud* ENGUITA, 1989, p.175).

O tempo do aluno pode ser comparado a um quebra-cabeça, pois é fragmentado, normalizado e recomposto de modo que não planejou e nem consegue compreender. O tempo perde sua dimensão aberta e se resume à forma de calendário, horário e sequenciação de atividades.

Enguita (1989) também refere-se ao estudo desenvolvido por Rudolf Rezöházy, sobre a conexão entre o desenvolvimento econômico e a concepção de tempo na cultura de uma sociedade, onde estabelece cinco tipos de relação entre a noção social deste e a possibilidade daquele: 1. A precisão nos encontros; 2. A sequenciação das atividades; 3. Previsão; 4. Sentido de progresso; 5. O tempo como valor em si mesmo. O autor, fazendo

uma associação a este estudo, relata que a escola contribui para a inculcação de algumas dessas noções de tempo. Relatamos, de modo sucinto, essa associação, pois nos traz importantes considerações sobre o modo que o tempo se apresenta na instituição escolar.

A “precisão dos encontros” é considerada a base da organização da jornada escolar. Os limites de tempo são fixados com exatidão e os acontecimentos devem ocorrer em momentos precisos:

(...) não se deve abrir o livro enquanto o professor expõe, nem fixar a atenção neste durante o tempo determinado para o estudo, nem se pode tentar divertir-se ou comer o lanche fora das horas de recreio, mesmo que essas atividades não interfiram de fato com o desenvolvimento das previstas (ENGUIA, 1989, p.177).

Assim, a escola ensina a respeitar e a cumprir um horário que é imposto. Assim, conclui-se que o horário escolar assemelha-se ao horário de trabalho, devido aos seguintes aspectos:

(...) a escola depende do horário de trabalho dos professores e que os pais desejam ter seus filhos sob custódia enquanto trabalham, mas isto não impede que a prática do horário de hoje disponha os alunos para aceitação, no dia de amanhã, do horário de trabalho (ENGUIA, 1989, p.177).

A “sequenciação de atividades” ocorre à medida que há a coordenação das próprias atividades. Na escola está presente por meio da organização seriada e, também, no dia-a-dia do ensino presente na gradação dos livros-texto, na programação por objetivos do professor e na organização do trabalho pessoal do aluno. Enguita (1989, p.178) complementa:

(...) O professor que indica aos alunos que escrevam o esquema de uma dissertação antes de começar a dar-lhes sua redação final está-lhes ensinando a organizar por si mesmos seu próprio trabalho, mas aquele que lhes faz estudar matemática uma hora, geografia meia, gramática três quartos, etc., está-lhes ensinando a incorporarem-se a rotinas previamente estabelecidas.

A previsão é a aplicação da sequenciação, a médio e longo prazos. O espaço temporal em que se insere não é do cotidiano, mas de todo período escolar. Tal noção de tempo é utilizada constantemente pelos professores quando justificam “o que querem” que os alunos aprendam hoje por seu valor propedêutico. Assim, o ensino é justificado por sua importância no futuro, e não no momento da aprendizagem. Essa noção é imprescindível para a aceitação da escola, pois para grande parte dos alunos, o valor da escola não está nela mesma, mas nas recompensas que supõem que ela trará a médio e longo prazos.

A escola incorpora o “sentido de progresso” com grande força em seu discurso ideológico. Enguita (1989) relata que a própria o personifica e é seu principal instrumento. É

incorporado em sua prática o progresso pessoal como algo cumulativo, através da soma de anos de escolaridade, créditos, títulos etc. Porém, o autor ressalta que não é difícil imaginar que o futuro de trabalho deve ser bem melhor frente ao cinza do presente das escolas.

Por último, o valor do tempo em si mesmo se apresenta como escasso. Apesar de a escola buscar consumir todo o tempo do aluno com atividades, condenando a ociosidade, o tempo dos estudantes geralmente é consumido por esperas, lapsos mortos e rotinas não instrucionais. Enguita (1989, p. 180) relata que o que outorga valor ao tempo é sua conversão em equivalente universal, desse modo estabelece:

Assim como no mercado desenvolvido - que é o mercado do modo de produção capitalista - o tempo de trabalho converte-se na medida do valor de todas as mercadorias, na escola ele se converte na medida do valor do conhecimento e, subsidiariamente, das pessoas que o possuem. Assim, para além de seu conteúdo real, cinco anos de estudos superiores produzem sempre uma graduação, e os títulos correspondentes são considerados como tendo valor equivalente. O trabalho escolar, tal como trabalho produtivo, vê-se reduzido no trabalho abstrato, a tempo de trabalho.

Portanto, a organização do horário escolar ensina ao aluno que o mais importante não é a qualidade de seu trabalho, mas sua duração, o que resulta na escola como o primeiro cenário onde a criança e o jovem aceitam e sofrem a redução de seu trabalho a um trabalho abstrato.

3.2. Tempo de Aprendizagem do Aluno e Tempo de Ensino do Professor

Fragmentados, dispersos, corridos, combinados às longas jornadas de trabalho intra e extra-escolas, em várias turmas, turnos, escolas, os horários escolares tencionam e intensificam a rítmica dos tempos cotidianos dos professores. Acoplados aos relógios e aos calendários civil e escolar, são eles um instrumento básico de modulação rítmico-temporal da rotina docente. (TEIXEIRA, 1999, p. 101).

Quando se questiona uma pessoa sobre há quanto tempo trabalha, sua resposta, normalmente, explicita a quantidade de anos que exerce a profissão ou ocupação. Contudo, o indivíduo pouco sabe que a construção de sua identidade profissional inicia-se a partir do momento de sua socialização familiar, social. Como é o caso de alguns ofícios tradicionais – aqueles ligados à agricultura e à pescaria – nos quais, segundo Tardif e Raymond (2000, p.210), o “tempo de aprendizagem do trabalho confunde-se muitas vezes com o tempo da vida: o trabalho é aprendido pela imersão no ambiente familiar e social, no contato direto e cotidiano com as tarefas dos adultos”.

Por outro lado, existem ocupações nas quais há a necessidade de uma escolarização formal, como é o caso do magistério, em que a aprendizagem acontece através de um longo processo de fornecimento de conhecimentos teóricos e técnicos, com o intuito de preparar o indivíduo para o trabalho.

Na formação para o magistério não são excluídos elementos da socialização primária (que ocorre na família); nessa perspectiva, há de se considerar que os professores possuem sua especificidade no âmbito da particularidade das experiências vividas por cada um, contudo, mesmo com as distinções, eles se identificam como um grupo social específico.

Há ritmos e ritmos de vida, assim como há professores e professores, escolas e escolas, apesar de haver, na experiência do tempo dos professores, bases comuns que os aproximam e identificam, deles fazendo um grupo social específico (TEIXEIRA, 1999, p. 90).

Na mesma direção, Tardif e Raymond (2000, p.216) assinalam que para fixar e indexar as experiências vividas na memória, a pessoa dispõe de referenciais de lugares e de tempo, dessa forma, “os vestígios da socialização primária e da socialização escolar do professor ficam, portanto, fortemente marcados por referenciais de ordem temporal” e completam dizendo que “a temporalidade estruturou, portanto, a memorização de experiências educativas marcantes para a construção do Eu profissional e constitui o meio privilegiado de chegar a isso”.

Nesse sentido, ao tornar-se profissional, além de trazer marcas de sua identidade definidas na sua formação pré-profissional, o professor, durante sua carreira, carrega consigo as marcas da própria atividade profissional, ou seja, sua identidade passa a ser conhecida pelos outros por conta de seu próprio trabalho, como bem assinalam os autores:

Se uma pessoa ensina durante trinta anos, ela não faz simplesmente alguma coisa, ela faz também alguma coisa de si mesma: sua identidade carrega as marcas de sua própria atividade, e uma boa parte de sua existência é caracterizada por sua atuação profissional. Em suma, com o passar do tempo, ela tornou-se – aos seus próprios olhos e aos olhos dos outros – um professor, com sua cultura, seu *ethos*, suas idéias, suas funções, seus interesses etc. (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 210).

De maneira que, ao longo da sua trajetória profissional, o professor passa a adquirir saberes relacionados ao seu trabalho, podendo ser nomeados de temporais, “pois são construídos e dominados progressivamente durante um período de aprendizagem variável, de acordo com cada ocupação” (TARDIF; RAYMOND, 2000, p.211). Tal conjunto de saberes pode ser compreendido como proveniente da cultura pessoal e profissional, formação inicial e continuada dos professores, aprendizagem com os colegas de profissão, currículo e

socialização escolar, conhecimento das disciplinas a serem ensinada, experiência na profissão etc.

São saberes oriundos de uma prática profissional, e que permitem aos docentes um domínio na resolução de problemas que ocorrem no cotidiano, entretanto exigem tempo para serem aprendidos.

Compreendendo estas questões acima mencionadas, os tempos escolares pertencem a apenas uma parcela da experiência rítmico-temporal do professor, sendo assim, “os espaços sociais que habitamos têm ritmos⁴ e temporalidades outras, que se incorporam, completam e tencionam nossos tempos de escola” (TEIXEIRA, 1999, p. 90).

Para ilustrar esses ritmos escolares, é interessante observar que em uma sala de aula – adentrando no espaço escolar – existem estilos diferentes de acompanhar o tempo individual e coletivo: alguns alunos são rápidos demais, outros mais lentos, agitados, calmos, e o professor necessita compreender os diferentes ritmos a fim de “costurá-los”, de maneira que tudo aconteça de forma equilibrada nos espaços escolares. O tempo docente se torna, então, tenso e intenso.

Nesse sentido, Teixeira (1999) cita que o tempo dos professores tem durações esperadas socialmente, e que, entre outras, há a “duração ilimitada” que se expressa através do tempo em que os professores permanecem na escola, já que a figura do professor é inerente à escola, o que implica uma atemporalidade na sua existência.

No espaço escolar, o tempo para os professores, assim como para os alunos, é muito fragmentado. As disciplinas têm horários estabelecidos para iniciar e para terminar, de acordo com o currículo escolar, como já dito. Os professores devem, portanto, se desdobrar para passar a matéria aos alunos dentro desse período. Ao preparar a aula a ser dada, o docente deve se preocupar com o tempo de explicação da matéria, e contar com alguns imprevistos que ocorrem em sala de aula, pois, ainda que muito evitados, se dão. Muitas vezes, ele não tem tempo de explicar novamente, ou deixar mais um dia para aquele assunto, pois o tempo corre, os calendários estão ali para serem cumpridos, e o professor deve estar com a matéria em dia para prestar contas aos seus superiores.

⁴ Ritmos, a nosso ver, não são espaços determinados pelo tempo do relógio, mas o encadeamento de ações que praticamos dentro desse tempo cronológico.

Outro tempo interessante a ser explicitado é o tempo subjetivo, pessoal, individual do professor. Um tempo que está ausente nos calendários escolares. São dois esses tempos: o tempo do professor e o tempo para o professor. O primeiro refere-se ao tempo que o docente necessita para refletir, analisar e interrogar seus saberes, até mesmo revê-los. Nos calendários também não há momentos de estudo e formação profissional, quando há, são pequenos momentos, ou, ainda, momentos com pouco tempo de duração (TEIXEIRA, 1999, p. 105).

O tempo *para* o professor, podemos considerar como aquele do qual ele abdica para realizar os trabalhos fora da sala de aula, ou seja, o tempo com a família. Muitas vezes, seu tempo pessoal mistura-se ou é ausentado pelo excessivo tempo profissional. A vida privada mistura-se com a vida pública. Situação em que se faz necessário inserir os serviços da escola nos serviços de casa, pois aqueles estão ausentes dos calendários escolares. “É preciso apressar o almoço, a higiene, a conversa com os filhos, para ter tempo de corrigir exercícios, preparar aulas, preencher diários de classe, dentre outras tantas responsabilidades dos professores” (TEIXEIRA, 1999, p.106). Tais atribuições, somando-se às de dentro da sala de aula, podem se caracterizar como dispersão (PERRENOUD, 1993).

Para o professor se organizar no emaranhado de afazeres que o deixam sem tempo, aliado às determinações sociais, ele estabelece rotinas na sala de aula, rotinas, estas, que possibilitam um maior controle dos alunos e da sua própria prática. É a rotinização que lhe permite realizar, ao mesmo tempo, várias tarefas de maneira repetitiva, e também pensar em suas ações.

A rotinização, segundo Tardif e Raymond (2000, p.233), fundamenta a vida social, denotando que “os atores agem através do tempo, fazendo de suas próprias atividades recursos para reproduzir (e às vezes modificar) essas mesmas atividades”. A rotina, então,

demonstra a forte dimensão sociotemporal do ensino, na medida em que as rotinas tornam-se parte integrante da atividade profissional, constituindo, desse modo, “maneiras de ser” do professor, seu ‘estilo’, sua ‘personalidade profissional’. Porém, a menos que o ator se torne um autômato, a rotinização de uma atividade, isto é, sua estabilização e sua regulação, que possibilitam a sua divisão e sua reprodução no tempo, repousa em um controle da ação por parte do professor, controle esse baseado na aprendizagem e na aquisição temporal das competências práticas. (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 233-4).

Sobre o assunto, os calendários escolares também são responsáveis por grande parte dessas usualidades. A referência principal da escola quando se fala em tempo. Como o

calendário civil, o escolar regula as práticas daquele espaço, e é a partir dele que se estabelecem as rotinas, ou seja, horários de entrada e de saída, horário das disciplinas, lanche, bem como dias letivos e não letivos, comemorações etc.

São eles signos temporais especiais, expressão das experiências e representações comuns a distintas sociedades, culturas, agrupamentos humanos, criando sentimentos e laços de pertencimento. Neles, um povo, uma comunidade, um grupo se (re)conhece e se denomina. Neles, um povo, uma comunidade, um grupo narra a sua história, relembra, comemora, celebra. Constrói identidades (TEIXEIRA, 1999, p.98).

Dessa forma, compreendemos que os calendários escolares, além de regularem os tempos dos alunos, e diferentemente da mensuração do tempo dos relógios, refletem um tempo qualitativo, apesar de também evocarem uma quantidade de dias. Evocam, enfim, temporalidades:

De um lado, tratam de um tempo contínuo e fragmentado, que estabelece unidades cronológicas de diversas índoles, condição necessária e adequada à ordenação, racionalização e desenvolvimento das atividades educativas, no caso da escola. De outro, indicam um tempo cíclico e um tempo linear, designando atividades que retornam e, concomitantemente, se encadeiam para um determinado fim, num percurso com terminalidade (TEIXEIRA, 1999, p.100).

Podemos dizer que os calendários escolares “expressam relações de poder, interesses e projetos em jogo na vida social e na escola” (TEIXEIRA, 1999, p.100); relações impostas por agentes da própria escola e por instâncias externas, como a Secretaria de Educação.

A escola, como fora tratada anteriormente, é um espaço no qual os alunos são determinados a aprender em períodos estabelecidos, geralmente por um adulto. Assim, a escola anula a individualidade do aluno, homogeneizando o tempo das tarefas propostas, de modo que “a descrição detalhada das operações a serem feitas por todos, simultânea e sincronizadamente ao soar um sinal, uma batida de pé ou de mão, revelam um controle pela homogeneização, que permaneceu - permanece? - como marca da cultura da escola” (GARCIA, 1999, p. 121).

Nesse sentido, podemos nos remeter a dois tempos diferentes, que ocupam o mesmo espaço dentro de uma sala de aula: *Kairós* e *Chronos*. Ambos, podemos dizer, significam o *tempo*. Porém, são tempos diferentes, vividos de diferentes maneiras por cada sujeito.

Kairós é uma palavra grega que significa tempo estratégico, momento oportuno. É exatamente o momento oportuno de aprender o que discutimos durante todo o trabalho, e não aquele momento contado no tempo do relógio. Igualmente, podemos entender que *kairós* é a qualidade desse tempo. Segundo Núñez (2007), que estuda o conceito recuperando o que significava na Grécia Clássica⁵, *Kairós* é um tempo, mas também é um lugar, um espaço diferente daquele que remete à duração dos ponteiros do relógio. Ainda, segundo a autora, configura um momento e lugar único e irrepetível, um tempo que se pode tentar controlar e medir, porém nossas medidas abstratas não o afetam, pois tem a sua própria medida.

Chronos, ao contrário, é o tempo quantitativo, ou seja, o tempo mensurável dos relógios. É ele que, no caso da escola, determina a duração e o quanto o aluno deve aprender. Núñez (2007) o define como o tempo do relógio, do antes e do depois.

Os alunos, algumas vezes, não acompanham o ritmo esperado pelo professor e pelo sistema de ensino, ou seja, o tempo de aprendizagem esperado socialmente. Com efeito, esses alunos não acompanham o prazo determinado para tal rendimento, culminando, muitas vezes, na repetência escolar.

Esses tempos de aprendizagem são colocados por Teixeira (1999) como durações esperadas socialmente, assim como já colocamos no caso dos professores. A autora expõe sobre o assunto, afirmando que na rítmica escolar há “durações fixas”, que são expressas pela delimitação das séries e níveis de ensino, que se dividem em bimestres, trimestres, semestres. Para nós, tais delimitações também podem ser expressas pela própria divisão das disciplinas/dia, limitando a aprendizagem do aluno em determinado assunto apenas naquele período de tempo pré-estabelecido.

As durações esperadas socialmente – expressas de forma direta ou indireta nas interações sociais – são vistas por Teixeira (1999, p.95) como expectativas que os agentes da escola (alunos e professores, pedagogos) criam para si e para os outros, podendo reverter-se em uma imagem negativa ou positiva da ação do outro, como bem assinala a autora:

Esperamos, de nossa parte e dos outros, certas cadências nos comportamentos e a realização de certas coisas em determinados períodos de tempo. E, caso não ocorram, dentro do tempo esperado, há conseqüências não somente de ordem objetiva – os custos e recursos materiais perdidos com a repetência, por exemplo – mas de ordem subjetiva: o estigma, a baixa estima, a frustração, os estereótipos e rótulos negativos.

⁵ Onde, segundo Núñez (2007), o ócio remetia ao tempo para a arte, para o pensar.

Quando dizemos que o tempo envolve conceitos outros, como o do social, consideramos a existência de elementos extratemporais que influenciam a rotina na escola, o tempo de ensino do aluno e o tempo de formação do professor, tempos que não abordamos detalhadamente nas reflexões aqui feitas. Trata-se do conceito de tempo por meio do qual se considera a regulação do andamento da escola e de seus atores principais.

4. Considerações Finais

O conceito de tempo relacionado ao espaço da escola foi escolhido para ser trabalhado por ter, desde o começo, nos envolvido pela instigante relação que percebemos entre o modo como o tempo se opera nesse espaço e as implicações para alunos e professores, isso por meio da rotina e dos rituais concernentes às escolas de modo geral.

Fazendo a análise de maneira mais ampla e sintética, a partir da relação do tempo com a escola, vemos que essa maneira de querer controlar o ritmo em que todas as atividades e ações devem acontecer nada mais é do que um reflexo da organização que o homem quer ter, a todo o momento, sobre tudo; assim, os próprios alunos e professores, “reféns” desse tempo condensado, não pensam, nota-se, em uma maneira diferente de conceber a rotina no espaço escolar.

Como nos propusemos a problematizar, consideramos os questionamentos aqui levantados mais válidos do que prováveis “achismos” de solução, se é que há que ter uma solução, talvez, fosse melhor um ajuste entre o *kairós* e o *chronos*, por exemplo.

A perspectiva que se discutiu, durante todo o trabalho, permite-nos um questionamento: Como poderíamos reconstruir este tempo, sem o tempo determinado pela sociedade? Poderíamos pensar a escola sem esse controle do tempo?

O que se propõe, na verdade, é a constatação de que não se pode deduzir unilateralmente o tempo da escola, nem a escola do tempo, e, para superar o impasse, o ponto de partida seria repensar a própria categoria. Pensar em medidas de articulação, um entremeio, para que nem escola, nem tempo concorram de modo a prejudicar o pedagógico. Pensar, pois, em um modo diferenciado de como vem sendo constituído, buscando uma compreensão ampla, em todos seus aspectos, e não restrita a um tempo instrumentalizado, regulado.

O estudo do tempo na escola, considerando a qualidade do ensino e da aprendizagem, necessariamente implica o enfrentamento dessa tensão. De tal maneira que,

formular uma relação entre tempo e escola se nos revelou importante, pois, à primeira vista, parece não tratar-se de domínios articuláveis. Todavia, ao iniciarmos as leituras, percebemos que não só o eram, como também o tempo é intrínseco à escola e às práticas nela estabelecidas.

As problematizações presentes neste estudo são consideradas muito pertinentes para os atores envolvidos no processo escolar: alunos e professores; pois possibilitam, por meio da reflexão, do questionamento, a tentativa de superar o engessamento, a mecanização da rotina nesse espaço escolar, com vistas a uma possível mediação entre tempo cronológico e o momento oportuno, ou seja, *Khronos* e *Kairós*.

Referências

BERGSON, H. **Matéria e memória**. 2ª ed. (Tradução P. Neves). São Paulo: Martins Fontes, 1999.

BOSI, A. Considerações sobre tempo e informação. In: SEMINÁRIO “INTERNET, MENTE E SOCIEDADE”, I, 1995, São Paulo. **Anais...** São Paulo: Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo. Disponível em:
<<http://www.iea.usp.br/textos/bosiinternet.pdf>>. Acesso em 04 de Jun. de 2010.

BRUNET, L. Clima de Trabalho e Eficácia da Escola. In: Nóvoa, A. **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

CAMARGO, M. A. J. G. O processo civilizador: uma história dos costumes (Resenha). In: **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 21, n. 2, Jul-Dez, 1995.

CAVALIERE, A. M. Quantidade e racionalidade do tempo de escola: debates no Brasil e no mundo. **Teias**, Rio de Janeiro: ano 3 nº. 6, jul./dez 2002. Disponível em:
<http://www.lamparina.com.br/livro_detalhe.asp?idCodLivro=209>. Acesso em 20 de março de 2010.

_____. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educação e Sociedade**, Campinas: v. 28, n. 100, out. 2007. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000300018&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 06 de abril de 2010.

COSTA, V. E. S. M.; MEDEIROS, M. O tempo vivido na perspectiva fenomenológica de Eugène Minkowski. **Psicologia em estudo**, Maringá, vol.14 nº. 2. Abr./Jun. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722009000200019&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 05 abril de 2010.

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

_____. **O Processo Civilizador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1990.

ENGUITA, M. F. **A face oculta da escola**: educação e trabalho no capitalismo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FARIA FILHO, L. M.; VIDAL, D. G. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, Anped/Autores associados, Rio de Janeiro, n. 14, p. 19-34, maio/jun./jul./ago. 2000.

Disponível em:

<http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/rbde14/rbde14_04_luciano_mendes_e_diana_goncalves.pdf> Acesso em 03 de abril de 2010.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão. Tradução de Ligia M. Ponde Vassallo. Petrópolis: Vozes, 1987.

GARCIA, T. M. B. A riqueza do tempo perdido. **Educação e pesquisa**, São Paulo, FEU/SP, v. 25, n. 2, p. 109-125, jul./dez. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97021999000200009&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 08 de março de 2010.

KULESZA, W. A. A quinta dimensão de Norbert Elias. In: VIII SIMPÓSIO INTERNACIONAL PROCESSO CIVILIZADOR, 8, 2004, João Pessoa. **Anais...** João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba. Disponível em: <<http://www.fef.unicamp.br/sipc/anais8/Wojciech%20Andrzej%20Kulesza%20%20UFPB.pdf>>. Acesso em 02 de jun. de 2010.

NUÑEZ, A. Los pliegues del tiempo: Kronos, Aión y Kairós. **Paperback- Publicación electrónica sobre arte, diseño y educación**, Madri, n. 04, Abril, 2007. ISSN 1885-8007.

Disponível em: <http://www.paperback.es/articulos/nunhez/tiempo.pdf>. Acesso em: 03 mai de 2010.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Trad. de Helena Faria *et al.* Lisboa: Publicações Dom Quixote/Instituto de Inovação Educacional, 1993. (Temas de Educação, 3).

SANFELICE, J. L. História, instituições escolares e gestores educacionais. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. especial, p.20–27, ago. 2006 - ISSN: 1676-2584. Disponível em: <www.histedbr.fae.unicamp.br/art4_22e.pdf>. Acesso em: 22 de março de 2010.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XXI, n. 73, Dez., 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302000000400013&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 03 jun. 2009.

TEIXEIRA, I. A. C. Cadências escolares, ritmos docentes. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 87-108, jul./dez. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97021999000200008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 03 jun. 2009.

Enviado em Janeiro/2011

Aprovado em Janeiro/2012