doi: 10.7213/dialogo.educ.14.043.AO02

ISSN 1518-3483
Licenciado sob uma Licença Creative Commons

Os usos dos tempos no cotidiano escolar

Time management in school

El uso de los tiempos en el cotidiano escolar

Luciana Pacheco Marques, Cristiane Elvira de Assis Oliveira, Sandrelena da Silva Monteiro[1] [*]

Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Juiz de Fora, MG, Brasil

Resumo

Nossa trajetória no núcleo de estudos e pesquisas nos levou a trabalhar com as diferenças como formas concretas da existência, rompendo com a dicotomia paradigmática do normal *versus* anormal. Uma das linhas de pesquisa do núcleo tem como pano de fundo o deslocamento do dado do universal da Modernidade para o do múltiplo da Atualidade, por meio da análise das categorias conhecimento, tempo, espaço e sujeito. Particularmente, neste grupo, pesquisamos os usos dos tempos no cotidiano escolar. Realizamos a pesquisa no/do/

[1] Grupo *Tempos*/NEPED/FACED – PPGE. Financiamento: CNPq.

[*] LPM: doutora em Educação, e-mail: luciana.marques@ufjf.edu.br
CEAO: doutoranda em Educação, e-mail: cristianeelvira@yahoo.com.br
SSM: doutora em Educação, e-mail: sandrelenasilva@yahoo.com.br

com o cotidiano numa escola de Ensino Fundamental que se organiza em ciclo de uma rede municipal mineira. Fizemos anotações dos indícios sobre os usos dos tempos no cotidiano da escola, narrando-os e transformamos tais narrativas em crônicas, que compartilhamos com as professoras e gestoras da escola em rodas de conversa. Pretendemos problematizar os usos dos tempos neste cotidiano escolar. Considerando a complexidade que é a organização do tempo escolar, pode-se equacionar o tempo, estabelecendo uma relação harmoniosa entre a cronologia do relógio e a criação.

Palavras-chave: Tempo. Cotidiano. Escola. Ensino Fundamental. Educação.

Abstract

Our experience at the core of studies and researches has led us to work with differences as concrete forms of existence, breaking with the paradigmatic dichotomy of normal versus abnormal. One of the group research lines has as background the data displacement from the Modernity universal to the Present multiple, through the category knowledge, time, space and subject analysis. Particularly, in this group, we research the uses of time in everyday school. We conduct the research in / on / with everyday in a municipal Elementary School of the State of Minas Gerais that is organized in cycles. We have made notes about the evidence on the uses of time in the school routine, telling them and we have transformed such narratives in chronic that were shared with teachers and school managers in conversation circles, discussing the uses of times in that everyday school. Considering the complexity that is the organization of school time, one can equate the time, establishing a harmonious relationship between the chronology of the clock and the creation?

***Keywords**: Time. Everyday. School. Elementary School. Education.*

Resumen

Nuestra trayectoria en el núcleo de estudios e investigaciones nos llevó a trabajar con las diferencias como formas concretas de la existencia, rompiendo la dicotomía paradigmática de lo normal frente a lo anormal. Una de las líneas de investigación de dicho núcleo tiene como fondo el desplazamiento de la noción de universalidad, que subyace la idea de Modernidad hacia el concepto de multiplicidad de la actualidad, a través del análisis de las siguientes categorías: conocimiento, tiempo, espacio y sujeto. De modo particular, en este grupo, investigamos los

usos de los tiempos en la vida escolar cotidiana. Hemos llevado a cabo la investigación en/de/con lo cotidiano en una escuela de Enseñanza Básica de la red municipal de Minas Gerais. Apuntamos las evidencias en lo que toca a los usos de los tiempos en la cotidianidad de esta escuela, construyendo una suerte de narrativa a la que convertimos en crónicas y después compartimos con las maestras y gestoras en círculos de conversación. Intentamos problematizar los usos de los tiempos en la práctica rutinaria de esta escuela. Teniendo en cuenta la complejidad que conlleva la organización del tiempo escolar se puede equilibrar el tiempo estableciendo una relación armoniosa entre la cronología del reloj y la creación

***Palabras Clave**: Tiempo. Cotidiano. Escuela. Enseñanza Básica. Educación.*

Introdução

> "A escola [...] parece entender a questão do tempo como uma franja inabalável e inquestionável da sua autoridade. Os espaços mudam, as disciplinas mudam, os conteúdos mudam, as caras mudam. O que fica da escola são os tempos. Esses são imutáveis porque a sua rigidez faz perdurar uma imagem histórica e uma ideia secular de autoridade."
> (José Manuel S. Pinto, *O tempo e a aprendizagem*)

Na atualidade, o *tempo* se configura, para nós, como um dos mais necessários temas de investigação no campo da educação, quer seja para aprimorar sua quantificação e tentar controlar variáveis presentes em uma prática, ou aprimorar o uso que se faz dele em aspectos qualitativos da experiência vivida.

Ao buscarmos na literatura estudos sobre o tempo, encontramos as mais diversas interpretações, que se inscrevem desde uma leitura mecanicista do tempo a uma leitura do tempo vivido como tal, sendo considerado como *duração*, conceito proposto por Henri Bergson no início do século XX. Em sua maioria, os estudos apresentam o tempo como um condicionante das atividades humanas, regido por marcadores construídos socialmente.

Gimeno Sacristán (2008), ao estudar o valor do tempo na educação, defende a existência de duas visões fundamentais em relação à concepção de tempo.

Uma delas se faz a partir da física newtoniana, aprimorada por Einstein, que defende a ideia da possibilidade de medida do tempo, visão que traz em seu bojo a intenção de controle. Aqui há a concepção de que o tempo é uma unidade de medida dentro da qual ocorre nossa vida, que existe à margem de nós, à qual nos vemos submetidos. Essa concepção se faz presente em situações em que a relação estabelecida com o tempo acontece de forma matematizada, cronometrada e precisa ser cumprida. Usado ou não como delimitador da realização de uma atividade, o tempo, ao ser abordado de acordo com uma concepção matematizada, acaba por determinar as possibilidades de aprendizagem dos alunos e das alunas e o ensino das professoras[2].

Ao tratar da organização temporal da escola, Correia (2009) afirma que ela se faz de acordo com padrões cíclicos, fundamentada principalmente no relógio (horário de aulas, rotina escolar, planejamento e outros) e no calendário (períodos letivos, períodos de férias, períodos avaliativos, dentre outros). Tal organização conduz a ação de todos os envolvidos na dinâmica escolar. Nessa perspectiva, a educação reinventa, com os ritmos e as durações próprios do tempo social, outras formas e critérios temporais, dando ao processo educativo, simultaneamente, um caráter de reprodução e produção de novas modalidades e estruturas do tempo institucional, que, por sua vez, regula o curso das ações educativas. Essa estrutura institucionalizada do tempo na educação racionaliza e materializa a dinâmica e a lógica da organização temporal da economia e do mercado. Dessa forma, a educação assume o "ciclo de produção e consumo", próprio da lógica econômica, em sua organização temporal. O que prevalece é a busca de uma racionalização da ação pedagógica visando aumentar sua capacidade de produção.

A outra visão destacada por Gimeno Sacristán (2008), a partir de uma perspectiva bergsoniana, é aquela do tempo tal qual o vivemos,

[2] Utilizamos o termo *professoras* no feminino, uma vez que em nossa pesquisa as praticantes eram todas mulheres.

considerado enquanto duração, ou seja, aquilo que é. Nesse caso, o tempo é algo vivido, sentido, experienciado; é o tempo de cada um.

Encontramos na literatura referências a diferentes tipos, dimensões e divisões do tempo, como se não fosse um, mas vários tempos. Em nosso entendimento, segundo uma perspectiva bergsoniana, não existem dois ou mais tempos, mas um fluxo do tempo no qual nos organizamos e com o qual nos relacionamos de diferentes formas, constituindo assim uma "multiplicidade sem divisibilidade e uma sucessão sem separação" (BERGSON, 2006 [1932], p. 52). O que se faz múltiplo são as relações estabelecidas, configurando temporalidades diferenciadas, o que acaba por implicar a organização que fazemos de nossas ações.

Sendo assim, concomitantes à ação que tende a uma organização escolar com uma perspectiva matematizada, fragmentada, linear, há experiências que não podem ser quantificadas, materializadas ou objetivadas em registros padrões. Chegamos, assim, ao entendimento de que as concepções se fazem múltiplas em relação ao tempo, o que resulta em diferenciar a forma de organizar nossas ações com/em seu fluxo.

Os movimentos da pesquisa

Colocamo-nos, nesta pesquisa, como praticantes ordinárias (CERTEAU, 2003), ou seja, atuamos como praticantes no/do/com o cotidiano em uma escola de Ensino Fundamental, organizada em ciclos, da rede municipal do município mineiro onde residimos e somos *professoras-pesquisadoras*[3] de um grupo que vem se ocupando da temática *tempo* em seus estudos e suas pesquisas.

[3] Adotar, na escrita, a junção de termos que historicamente se fizeram separados, também faz parte da escolha metodológica. Tal opção se deu diante da explicação de Oliveira e Alves (2006, p. 596), de que têm "adotado esse modo de escrever para uma série de termos que nos foram dados a aprender como 'dicotomizados' para marcar que compreendemos nossos limites de formação e a necessidade de superá-los, permanentemente".

O que nos instigou a estudar tal temática foram os conflitos existentes no cotidiano escolar quando se trata de compreender o tempo do *outro*: do aluno e da aluna, dos pais, do professor e da professora, do educador e da educadora de apoio, da comunidade, da Secretaria de Educação; pensar em como articular, no tempo escolar, os diferentes tempos dos *outros*. E, ainda, entender o tempo atual, que nos dá a sensação de que a vida está cada vez mais à mercê do efêmero e do imprevisível, bem como as implicações disso no tempo dos *outros* e, consequentemente, no tempo escolar. Dessa forma, o cotidiano vai se relevando como um tempo de produção de redes de conhecimentos significativos para nossos *saberesfazeres*.

Signatárias que somos do paradigma da complexidade, que parte da ideia de que *complexus* é o que está tecido por diferentes fios que se transformaram numa só coisa (MORIN, 1996), optamos por uma modalidade de pesquisa que vem assumindo lugar dentre as metodologias no Brasil, denominada *pesquisa no/do/com o cotidiano*. Pesquisar o cotidiano, mergulhar nele e se envolver com ele são os passos iniciais para nós, que buscamos outra maneira de fazer pesquisa. Na atualidade, é preciso pensar o todo nas partes e as partes no todo, numa perspectiva holográfica, como um caleidoscópio. No cotidiano, os acontecimentos aparecem/desaparecem/reaparecem, na chamada forma rizomática, pois ele se constitui num espaço da complexidade (GARCIA, 2003).

O mergulho no cotidiano escolar faz parte da escolha pela pesquisa no/do/com o cotidiano como perspectiva teórico-político-epistemológico-metodológica de pesquisa, dada a necessidade de romper com o saber científico como saber absoluto e soberano ao valorizar as situações cotidianas como uma outra forma de saber, tendo como método a dúvida (GARCIA, 2003). O mergulho no cotidiano da escola é denominado por Alves (2008) de "sentimento do mundo", expressão cunhada por Carlos Drummond de Andrade, como uma forma de *sentir* o cotidiano com seu: som, cheiro, gosto, ritmo, movimento...

Então, percebemos "que só é possível analisar e começar a entender o cotidiano escolar em suas lógicas, através de um grande *mergulho*

na realidade cotidiana da escola" (ALVES, 2008, p. 20, grifo da autora) e não exercitando o olhar neutro e distante, que nos ensinaram.

Mergulhamos no cotidiano de uma escola municipal durante o ano de 2011, lidando com as incertezas que lhe eram próprias e problematizando no grupo de pesquisa os usos de seus tempos. A escola possuía, naquele ano, nove turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Utilizamos como instrumentos de pesquisa anotações em diários de campo, capturando os indícios (GINZBURG, 2003) e narrando-os.

Nesse cotidiano escolar, imbuídas dessas narrativas, criamos seis crônicas: tempo da escola, tempo da professora, tempo do aluno, tempo pedagógico, tempo da aprendizagem, tempo da brincadeira, que foram disparadoras de rodas de conversa, durante o ano de 2012, com as 24 professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental dessa escola e mais as três professoras que compunham sua equipe gestora. Neste texto, apresentamos as problematizações tecidas nas rodas de conversa.

A proposta do uso da narrativa, como forma de escrita, induziu-nos a experienciar, ou seja, dar sentido ao contexto em que fomos praticantes, e nos deixar ser afetadas por ele (LARROSA, 2002). A narrativa nos fez analisar criticamente a nós mesmas, separar olhares enviezadamente afetivos que aconteceram na caminhada, colocar em xeque crenças e preconceitos (CUNHA, 1997).

A narrativa, enquanto caracterização dos fenômenos da experiência humana, tem se constituído em objeto de estudo nas mais diversas áreas das ciências sociais, em especial na educação. Connelly e Clandinin (2008) ressaltam essa possibilidade da pesquisa, ao conceberem os seres humanos como seres contadores de histórias, seres que, individual e socialmente, experienciam vidas relatadas.

No bojo de sua incompletude, a narrativa se constitui, como afirma Oliveira (2010), em uma forma legítima de expressar o conhecimento, de conhecer e de narrar o mundo, a vida cotidiana. Em sua estrutura escrita, o tempo e o espaço consistem, respectivamente, em trama e cenário, trabalhando juntos para criarem a qualidade experiencial da narrativa, constituindo a narrativa em si (CONNELLY; CLANDININ, 2008).

Temos assim a narrativa, como outra forma de escrita e de narrar o cotidiano, o que nos auxilia no que Alves (2008) chama de "narrar a vida e literaturizar a ciência". As narrativas trazem à tona a oralidade, possibilitando reflexões epistemológicas cuja beleza, força e riqueza se perderiam se fossem aprisionadas no discurso científico moderno.

Uma parte complexa da narrativa é quando se compreende que estamos vivendo as histórias das praticantes num contínuo experiencial e, ao mesmo tempo, contando suas histórias, refletindo suas vivências e narrando-as a outras pessoas. Uma mesma pessoa vive e revive, conta e reconta histórias.

Conclui-se, assim, que a narrativa se configura como inacabada, pois as histórias contadas serão recontadas uma, duas, três, infinitas vezes, assim como as vidas serão revividas de outras maneiras.

Acreditamos, com Arnaus et al. (2008, p. 224), que a

> narración permite un discurso más apegado a la vida, a las vivencias, a la experiencia y tambiém, a su vez, puede arropar con naturalidad la expresión de los pensamientos, de los sentimientos, de los deseos de las personas implicadas en la investigacion[4].

Assim, tanto ao ouvir as narrativas nesse/desse cotidiano escolar, quanto ao transformar em narrativas o que vivenciávamos nesse *tempoespaço*, fomos nos configurando também praticantes dele, uma vez que nossa presença, nossa voz e nossas ações afetavam e eram afetadas por tudo e todos que ali se inter-relacionavam. Aos poucos, nossas opiniões já eram consultadas, nossos olhares já eram aceitos como outra possibilidade de se pensar cada situação, cada acontecimento.

A informalidade das rodas de conversa nos pareceu propícia por causar um clima de intimidade, que propiciava a exploração de

[4] "a narrativa permite um discurso mais apegado à vida, às vivências, à experiência e também, por sua vez, pode envolver com naturalidade expressões do pensamento, dos sentimentos e dos desejos das pessoas envolvidas na pesquisa" (tradução nossa).

argumentos, sem necessariamente se chegar a conclusões e prescrições (SILVA; GUAZELLI, 2007).

Comprometemo-nos a colocar, como propõe Alves (2008), a centralidade nos sujeitos praticantes da vida cotidiana dessa escola, o que é um aspecto necessário para a compreensão da realidade em sua complexidade.

O objetivo era pensar como os sujeitos praticantes experienciam os tempos no cotidiano escolar. Combinamos que seus nomes seriam substituídos por pseudônimos e que faríamos a *transcriação* de suas falas, ou seja, retiraríamos o excesso de marcas da linguagem falada, mas preservando os sentidos.

Os usos dos tempos

Tendo as experiências dos sujeitos praticantes como foco da nossa atenção, nas rodas de conversa, os diversos usos dos tempos foram problematizados.

Aline trouxe a marcação do tempo cronológico na escola: "*Vivemos como o tempo do relógio, cada número dele (relógio) mostra nosso tempo, o que devemos fazer dentro da escola*". Caride Gomez (apud PINTO, 2001, p. 14) afirma que as atividades das escolas parecem "uma corrida contra-relógio, uma impossibilidade de dar explicações detalhadas porque 'não há tempo' ou porque 'já vamos atrasados'". O tempo, assim experienciado, passa a ser o regulador dos corpos. Automatizou-se o controle dos corpos.

Outra conversa girou em torno do tempo das aulas especializadas. Larissa questionou sobre a organização do horário com as aulas especializadas ocorrendo no contraturno, em virtude, principalmente, do fato de os pais terem que ir levar e buscar duas vezes as crianças na escola. Questionamos se elas pensavam em estratégias para relacionar as aulas especializadas com os conteúdos formais. As professoras concordaram que a fragmentação do tempo dos conteúdos fragiliza o aprendizado dos alunos e das alunas, havendo a necessidade de outras estratégias para propiciar a relação dos conteúdos e, assim, interceder pela aprendizagem.

Fernanda continuou dizendo que a escola deveria rever a divisão de conteúdos, em função do tempo proposto e das necessidades dos alunos. Ludmila demonstrou sua preocupação com o tempo pedagógico dos alunos e das alunas, e não com o conteúdo especificamente:

> *Não fico tão preocupada com o conteúdo, dou as minhas aulas conforme os alunos vão aprendendo. Sou professora em outra escola, e lá sou professora do 4º ano; teria que já estar dando divisão para as crianças, mas o que adianta começar a dar divisão se alguns ainda não estão conseguindo fazer subtração?*

A mesma professora acrescentou que, caso se preocupasse em trabalhar o conteúdo todo no tempo previsto, ela atropelaria o aprendizado de seus alunos: "*O que é mais importante, o conteúdo ou o aluno aprender?*".

As professoras do 2º ano se posicionaram em relação a seus próprios planejamentos. Elas propuseram o planejamento a partir de oficinas e temáticas, não se aprisionando ao que o planejamento anual delimita. Argumentaram dizendo: "*Tem uma oficina de início que dá um diagnóstico e depois nós vemos o que podemos fazer; ele é diário, flexível*". "*A gente não se preocupa muito com essas questões de conteúdos programáticos não... A vivência é o que importa*".

Clarice questionou o tempo escolar determinado pelas datas comemorativas: "*A escola festeja muitas datas comemorativas!*". Continuou relatando seu sentimento de indignação: "*No Carnaval, tive que parar o que estava ensinando para trabalhar as marchinhas*". Beatriz contrapôs-se a Clarice dizendo ser natural a interferência dos acontecimentos na rotina escolar: "*Quando teve o circo aqui, neste terreno do lado, foi uma loucura para as crianças, então vimos a necessidade de trabalhar esse tema. Adiantamos um tema que não estava na hora de ser trabalhado*". Fernanda completou: "*Eu não acho completamente ruim, acho interessantes as datas comemorativas, se trabalhadas melhor*". Liliane disse que aproveitava um tema para fazer vários trabalhos e leituras. Para ela, era ruim, no dia do índio, apenas pintar as crianças; seria necessário, também, entender o que é o índio.

Lorena criticou o modo como era feito o trabalho na Semana da Consciência Negra: "*Fazem bonequinha preta, pela data... Tem que trabalhar melhor isso*". O tempo escolar fica à mercê do tempo do calendário social.

Luiza afirmou que hoje as professoras sabem que podem flexibilizar o planejamento, e não se sentem pressionadas. Rute discordou disso, dizendo que, quando era professora de Matemática, não existia flexibilidade e considerou que para as professoras ainda hoje é assim.

Continuando com a fala das professoras na reunião, Josiane, que já tinha o hábito de preparar aulas diferentes para seus alunos e suas alunas, disse: "*Todo dia só arroz com feijão não dá!*", e destacou a importância de projetos na dinâmica da aula. Outras professoras concordaram com essa opinião, reforçando a importância de se quebrar a rotina.

Ludmila acrescentou: "*Estou fazendo um curso de extensão e, por ele, estou percebendo a importância do planejamento de aulas voltadas para os alunos. Mas, mesmo observando essa importância, não consigo mudar*".

A forma lúdica de trabalhar os conteúdos é muito enriquecedora para os alunos e as alunas, que geralmente ficam mais atraídos quando veem que saíram da rotina e estão fazendo algo diferente, principalmente quando a atividade oportuniza o brincar e, consequentemente, o criar. Sabemos que essa forma de ensinar gera à professora um grande trabalho para criar e desenvolver as atividades, mas há o prazer de ver os alunos e as alunas participando com interesse e aprendendo.

Nessa discussão, observamos como as professoras tentam se distanciar das *estratégias* que Certeau (2003) define como lógicas planejadas, rígidas e que, por meio de suas *táticas* (CERTEAU, 2003), vão se desconstruindo e fazendo artimanhas para burlar a rigidez que se instala em um sistema que se estabelece *a priori*. Essas professoras usam de seus *saberesfazeres* cotidianos, propondo outro tempo pedagógico que não se vincule ao planejamento pedagógico rígido, inflexível e não dinâmico.

As professoras discutiram também sobre a dificuldade de lidar com os diferentes tempos de aprendizagem dos alunos e alunas. Vanessa disse: "*Até que ponto a gente tem que esperar o último*?", ou seja, o tempo do aluno ou da aluna que, tendo um ritmo de aprendizagem mais lento, fica

por último. Ana completou: "*Tem aluno que pega* [a matéria] *e tem aluno que não pega*". Amanda asseverou ser contra a formação de turmas heterogêneas, justamente pelo fato de os alunos e as alunas, nessa proposta, terem diferentes tempos de aprendizagem: "*Se os alunos não estão no mesmo nível, eles nos cobram coisas diferentes, e não damos conta de ensinar a todos*". Homogeneizar os tempos de aprendizagem não implicaria negar as diferenças? Entendemos que as professoras não devem propor gestos a serem reproduzidos, e esperar ainda que o façam todos os alunos e as alunas num mesmo tempo, mas emitir signos que serão desenvolvidos justamente porque há heterogeneidade.

Quem não alcança a meta estabelecida no tempo predeterminado é excluído do processo. A preocupação em questionar esse determinante se revelou na fala expressa pela professora Julia: "*Preocupamo-nos com nossos alunos e alunas, tentando conhecer cada um e cada uma para auxiliar em seu processo de aprendizagem*".

Será que as professoras entendem que muitas crianças não se encontram atrasadas, "estão efectivamente na sua hora, no seu ritmo, no seu tempo; não no tempo dos outros, mas no tempo deles próprios?" (REINBERG; VERMEIL apud PINTO, 2001, p. 107).

As professoras ainda falaram das dificuldades encontradas com os alunos e as alunas, considerados agitados demais ou apáticos. A professora Clara se pronunciou dizendo:

> *O aluno desliga porque não aprende ou não quer aprender, o aluno faz isso para provocar o professor ou ele não tem outra opção a não ser estar ali e como não pode se manifestar quanto a isso, ele simplesmente desliga.*

Continuou a professora Sandra: "[...] *há outros que encontram na bagunça a forma de nos mostrar o que nossas práticas pedagógicas fazem com eles*".

Leila assegurou: "*A cada dia os alunos conseguem novas maneiras para saírem da sala*". Perguntamos se elas não acreditavam ser essa uma *tática* para evitar o cansaço das aulas expositivas. Leila continuou:

> *Geralmente, começo a trabalhar em grupo no 2º semestre, pois nesse momento os alunos já estão mais acostumados com a rotina do ano que começaram, mas este ano não pretendo desenvolver trabalhos em grupo, porque não tenho saúde para isso. O que permito é, quando um aluno ou uma aluna termina sua atividade, que ajude os colegas*.

Ao refletir sobre o assunto, Magali comentou: "*Os alunos e as alunas de hoje pressupõem outro ritmo de aula a que nós, professoras, ainda não estamos acostumadas*".

Com tais falas, notamos como muitas professoras ainda desejam que o processo de ensino de alunos e alunas se realize tradicionalmente, de forma que o "bom aluno" seja aquele que absorva o conteúdo ensinado, no tempo determinado.

Josiane nos lembrou que, às vezes, a falta de espaço físico também é um fator que impossibilita a realização de atividades. Estamos falando de uma realidade em que, quando chove, os alunos e as alunas não têm espaço nem para o recreio, pois esse espaço é descoberto. Josiane nos pediu opinião a respeito da organização desse espaço, e uma das pesquisadoras contribuiu sugerindo que o recreio poderia ser coletivo. Na organização da rotina da escola, criaram o horário da merenda e do recreio separados pelos anos e, com isso, a cada momento o refeitório e o pátio ficam ocupados apenas pelas turmas de cada ano. O recreio coletivo proposto oportunizaria, além do espaço livre por mais tempo, a troca entre os alunos e as alunas.

A questão da interação entre família e escola emergiu na conversa por uma fala de Joana: "*Preciso do auxílio das famílias dos meus alunos e alunas. São famílias tão culturalmente carentes! Às vezes, não vejo saída para a educação dessa camada popular com que trabalho*". Cecília acrescentou sua opinião: "*A cada ano, parece que as turmas estão vindo com mais dificuldades*", uma característica que faz parte de um "[...] *desajuste familiar, pois as mães deixam que nós façamos tudo. Deixam que o mundo ensine tudo a seus filhos*". Essa organização das famílias de hoje é um fator que influencia a

vida das crianças, sim. Vemos as famílias, ricas ou pobres, com organizações bem diferentes de alguns anos atrás. Por isso, é importante conhecer a realidade de cada aluno e aluna, para contribuir com sua educação.

Paula ponderou: "*Busco estudar mais e mais, fazendo os cursos que a Secretaria oferece, mas sempre acho que sei pouco*". Essa crença de que "*sei pouco*" não raras vezes alimenta outra: a de que "não darei conta", o que leva muitas professoras a desistirem de seus alunos e alunas e de seu próprio *saberfazer*, desacreditando de si mesmas.

Os alunos e as alunas de hoje não serão os mesmos e as mesmas de amanhã, e o conhecimento, também não. Pinto (2001, p. 105) recorda que "[...] o conhecimento que temos hoje é infinitamente mais amplo do que o do século XlX. Se não houver bom-senso, os objectivos do ensino torna-se-ão tão extensos que as disciplinas do currículo não caberão num horário semanal".

Em meio às queixas, vimos que as professoras ainda não encontraram formas para lidar com a interferência da Secretaria de Educação, quando "*têm que parar*" o conteúdo em virtude de alguma ordem estabelecida. Fatores internos e externos as influenciam, aumentando suas queixas por "falta" de tempo.

A "falta" de tempo está sempre relacionada ao que se pode ou não fazer. E o que deveria ser um recurso ao nosso dispor é frequentemente um obstáculo (PINTO, 2001). Mas, por que é um obstáculo? Será que não somos nós que o vemos e o fazemos assim? Que não criamos oportunidades para vivenciá-lo de tantas outras maneiras?

A esse tempo das oportunidades chamamos de *Kairós*, o momento para conversar, para amar, para ler, isto é, há um momento para tudo na vida; a duração do tempo da vida humana, a experiência, chamamos de tempo *Aión* (OLIVEIRA, 2012); e "a soma entre passado, presente e futuro é o tempo *Chrónos*, um tempo que não para; um tempo objetivo que gera limitações; um tempo que permite planejar; um tempo igual para todos" (OLIVEIRA 2012, p. 22). "Ao falar tempo *chrónos*, *kairós*, *aión*, não significa que sejam três tempos, significa sim, múltiplas formas de lidar com o tempo, configurando temporalidades" (OLIVEIRA, 2012, p. 21).

Essas temporalidades coexistem, para que nós possamos oportunizar e vivenciar o presente da forma que desejarmos.

No planejamento, na preparação e no desenvolvimento das aulas e atividades, é o tempo matematizado que determina o ritmo de apresentação dos conteúdos e de aprendizagem. Gimeno Sacristán (2008) chama a atenção para o fato de que o tempo medido pelos relógios, cronômetros, calendários se emaranha com a educação, dita suas regras, impõe limites, dota de razões as práticas educativas, classifica os sujeitos e regula a ordem dos acontecimentos, e, de uma forma mais geral, o limite entre a normalidade e a anormalidade na educação. O autor cita, por exemplo, como o tempo se coloca incluso no planejamento da prática pedagógica e o fato de que os professores, ao estabelecerem os objetivos para o ensino, estabelecem metas a serem alcançadas dentro de um tempo futuro de curto prazo, enquanto o resultado será conhecido apenas em um prazo mais longo. Esse estabelecimento de prazos/tempo fixo para se alcançar este ou aquele aprendizado/conhecimento acaba sendo a mola propulsora para o trabalho pedagógico, fazendo-se intimamente dependente de um tempo futuro. No entanto, a evolução previsível do estado atual das coisas e o efeito do que fazemos ou das medidas tomadas no tempo presente podem apenas ser supostos, e não adivinhados.

Não seria necessário pensar que o tempo pedagógico emerge para mudanças? Mas, por que continua a impor-se e a legitimar-se um modelo de organização escolar secular, imutável e uniforme? Como se infere da epígrafe deste texto, a escola tenta negar a influência do tempo dentro das instituições. Por que ainda negamos o tempo? Por que não o utilizamos a nosso favor?

Os indícios e as possibilidades

Concluindo as problematizações, percebemos que a internalização da naturalização das sequências construídas na organização do tempo na escola acaba por fazer com que o ensino se dê em função delas. Assim,

primeiro define-se o tempo e depois os conteúdos a serem trabalhados. Como consequência da predominância de um planejamento que se pauta em uma sistematização matematizada do tempo, as professoras são colocadas em um movimento em que a ação de vigilante do cumprimento da rotina estabelecida destaca-se mais que a ação de mediadora na construção do conhecimento pelos alunos e alunas. Fazendo, assim, com que a preocupação maior recaia em aproveitar o tempo da melhor forma possível, com vistas à produtividade em relação às tarefas acadêmicas no prazo estipulado a *priori*.

Os usos do tempo, nessa escola, têm constituído um currículo voltado para o futuro, que valoriza a linearidade, o tempo histórico: o passado como algo que já passou, apenas uma data no calendário, o futuro como algo programado. Essa linearidade pode ser observada na sua estrutura e funcionamento: as disciplinas, a ordenação dos horários, as práticas das professoras. Assim, a escola tem feito uma escolha pelo estático.

Ao mesmo tempo, será que no cotidiano quase nada se passa? O que se passa no cotidiano? É no cotidiano que vivemos concretamente nossa vida, com a possibilidade de imprevistos, de acontecimentos intensos, de descobertas e de revelações. Se, segundo Pais (2003), o cotidiano é o que se passa quando nada se passa, porque o que se passa tem um significado próprio, ambíguo na vida, na qual surge como novidade, mas também nela flui ou escapa, numa transitoriedade que não deixa marcas visíveis. O cotidiano constituidor dessa escola é permeado por situações que nos desafiam a todo o momento.

Se o tempo avança por saltos, acelerações, rupturas, desacelerações, como, na escola, essas questões aparecem?

Considerando a complexidade da organização do tempo escolar, pode-se equacionar diferentemente o tempo, estabelecendo uma relação harmoniosa entre a cronologia do relógio e a criação. Romper com as rotinas e inventar cotidianidades escolares que possibilitem viver outros tempos: tempo da incerteza, tempo da imaginação. Que cotidiano escolar nos permitiria viver o tempo como "tempo de criação"? Certamente um tempo interativo, ilimitado, flexível.

Uma outra configuração ainda está por se fazer nas escolas, que rompa as barreiras conteudistas que homogeneízam os tempos das crianças. Uma organização que pense o cotidiano para todos e para todas, em que as diferenças sejam consideradas. Em que o tempo escolar envolva todas as formas de conhecimento. Um cotidiano em que se viva a alegria de aprender a cada momento.

Para Gimeno Sacristán (2008), as expressões que fazem alusão à matematização do tempo, sua distribuição, sucessão, datação, fixação, durabilidade, ordem, sequência e ritmo, no âmbito educativo, acabam por encobrir o fato de que este mesmo tempo é também tempo para ser mais ou menos livres, agradáveis ou desagradáveis, felizes ou tristes; tempo para produzir ou descansar, para ser recordado ou esquecido desfrutado em grupo ou sozinho. Em outras palavras, é essencialmente um tempo para ser vivido.

Assim, pensamos numa escola de invenção, de criatividade, de encontros entre crianças, de encontros entre professores e professoras com crianças, que não se baseie em um padrão, em um tipo único a que todas as crianças devam conformar-se. Uma educação como tempo de criação, de encontro com o outro. Uma educação que permita que a contemplação da criança sobre a escola, o mundo e as coisas venham à tona como força que não pode ser medida.

Garcia e Moreira (2003, p. 13) defendem, pois, que "a sala de aula deveria ser um riquíssimo espaço de diferentes saberes que se cruzam, entrecruzam, entram em conflito, produzindo novas possibilidades de compreensão do mundo e aumentando a compreensão que cada um pode ter de si mesmo".

Apontamos, já há algum tempo (MARQUES, 2006), possibilidades para os elementos da prática escolar nessa perspectiva que defendemos: o planejamento se daria de forma participativa e coletiva, fortalecendo a interação entre escola, realidade social, teorias e práticas educacionais; os objetivos contemplariam a construção do conhecimento pelos alunos e pelas alunas, levando em consideração o que sabem e o que precisam saber, bem como sua realidade "socioantropológica"; na organização e seleção de

conteúdos, metodologias e recursos, o trabalho individual e solitário do professor cederia lugar ao trabalho coletivo; buscar-se-ia coletivamente alternativas pedagógicas, bem como a conjugação de recursos didáticos e de metodologias convencionais com recursos alternativos e metodologias inovadoras; os professores e as professoras assumir-se-iam como "intercessores" na construção do conhecimento e não mais como meros transmissores de conteúdos estanques e desvinculados da realidade; os alunos e as alunas exercitariam o diálogo e a criatividade, atuando como coautores do processo educacional; a avaliação seria realizada em conjunto, levando em consideração o aluno e a aluna real (e não ideal), respeitando a bagagem cultural, a linguagem, as condições de aprendizagem e o ritmo de cada um.

É a "Pedagogia de um outro tempo", como propõe Skliar (2002), que não se preocupa mais em como seria a escola "se o outro não estivesse aqui". Que não ocupa todo seu tempo imaginando como seria a realidade se fossem todos normais, se todos aprendessem, se todos os professores e todas as professoras fossem bem instruídos e bem pagos, se todas as escolas fossem bem equipadas, se toda gestão fosse democrática. É a pedagogia que vive a realidade tal como ela é, em sua diversidade e riqueza.

É tempo de romper com uma visão de escola que apenas reproduz dada cultura e formas de organização hegemônicas e refletir sobre a complexidade das relações estabelecidas neste *tempoespaço*, criando um campo fértil para a *comunhão* nas diferenças (MARQUES, 2010, 2012).

Todos temos o mesmo valor existencial e devemos compartilhar dos mesmos *temposespaços*. Viver sem barreiras é mais do que falar das diferenças como algo externo a nós, como se a sociedade fosse composta pelos normais e pelos ditos diferentes; é conviver nas diferenças, uma vez que todos somos como somos e ponto.

A *comunhão* nas diferenças é mais do que um simples ato de tolerância, é a afirmação de que a vida se amplia e se enriquece na multiplicidade. Sermos diferentes não significa mais, com os homens e mulheres em comunhão, ser o oposto do normal, mas apenas sermos diferentes. Este é, com certeza, o dado inovador: o múltiplo como necessário, ou ainda, como o único universal possível (MARQUES; MARQUES, 2003).

Repensemos o aspecto *temporal* das escolas, pois ele afeta diretamente o processo de *ensinoaprendizagem*. Há que se pensar esse aspecto em relação ao aluno e à aluna e não em relação à escola, ou seja, lutar por uma flexibilidade temporal, pois "o tempo flexível é aquele organizado em função das expectativas e necessidades apontadas pelo grupo com o qual o docente trabalha" (HOÇA, 2007, p. 48).

Voltemos ao tempo da escola, da professora, do aluno e da aluna, do pedagógico e da aprendizagem, e pensemos, como Bergson (2006 [1932]) no fluxo do tempo.

Referências

ALVES, N. Decifrando o pergaminho: os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, I. B. de; ALVES, N. (Org.). *Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas*: sobre redes de saberes. Petrópolis: DP&A, 2008. p. 15-38.

ARNAUS, R. et al. Déjame que te cuente. Epi(diá)logo. In: LARROSA, J. et al. *Déjame que te cuente*: ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona: Laertes, 2008. p. 221-236.

BERGSON, H. *Duração e simultaneidade*: a propósito da teoria de Einstein. São Paulo: Martins Fontes, 2006. Originalmente publicado em 1932.

CERTEAU, M. de. *A invenção do cotidiano*: artes de fazer. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2003. v. 1.

CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D. J. Relatos de experiencia e investigación narrativa. In: LARROSA, J. *Déjame que te cuente*: ensayos sobre a narrativa y educación. Barcelona, 2008. p. 11-59.

CORREIA, T. S. L. Tiempo de las escuelas, tiempos de los escolares. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 26., 2003, Poços de Caldas. *Anais eletrônicos*... Poços de Caldas: ANPEd, 2003. Disponível em: < http://26reuniao.anped.org.br/tpgt13.htm>. Acesso em: 2 fev. 2009.

CUNHA, M. I. da. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. *Revista da Faculdade de Educação*, v. 23, n. 1-2, jan. 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-25551997000100010&script=sci_arttext>. Acesso em: 10 fev. 2010.

GARCIA, R. L. A difícil arte/ciência de pesquisar com o cotidiano. In: GARCIA, R. L. (Org.). *Método; métodos; contramétodo*. São Paulo: Cortez, 2003. p. 193-208.

GARCIA, R. L; MOREIRA, A. F. Começando uma conversa sobre currículo. In: GARCIA, R. L; MOREIRA, A. F. (Org.). *Currículo na contemporaneidade*: incertezas e desafios. São Paulo: Cortez, 2003. p. 7-39.

GIMENO SACRISTÁN, J. *El valor del tiempo en educación*. Madrid: Ediciones Morata, 2008.

GINZBURG, C. *Mitos, emblemas, sinais*: morfologia e história. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

HOÇA, L. *A escola organizada em ciclos*: tempo, espaço e aprendizagem. 2007. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2007.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

MARQUES, L. P. Implicações da inclusão no processo pedagógico. *Inter-Ação*, v. 31, n. 2, p. 197-208, jul./dez. 2006.

MARQUES, L. P. Os discursos gerados nas relações com as diferenças: desafio atual para a formação em educação. In: DALBEN, A. et al. (Org.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. v. 1. p. 251-268.

MARQUES, L. P. Cotidiano escolar e diferenças. *Educação em Foco*, v. 17, n. 1, p. 101-117, mar./jun. 2012.

MARQUES, L. P.; MARQUES, C. A. Do Universal ao Múltiplo: os caminhos da inclusão. In: LISITA, V. M. S. .S.; SOUSA, L. F. E. C. P. de (Org.). *Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 223-239.

MORIN, E. *Ciência com consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

OLIVEIRA, I. B. de. Apresentação. In: OLIVEIRA, I. B. et al. (Org.). *Narrativas*: outros conhecimentos, outras formas de expressão. Petrópolis: DP&A; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2010. p. 7-12.

OLIVEIRA, C. E. A. *Temporalidades no/do cotidiano da Educação Infantil*. 2012. 156f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2012.

OLIVEIRA, C. E.; ALVES, N. A pesquisa e a criação de conhecimentos na pós-graduação em educação no Brasil: conversas com Maria Célia Moraes e Acácia Kuenzer. *Educação & Sociedade*, v. 27, n. 95, p. 577-599, maio/ago. 2006.

PAIS, J. M. *Vida cotidiana*: enigmas e revelações. São Paulo: Cortez, 2003.

PINTO, J. M. S. *O tempo e a aprendizagem*: subsídios para uma nova organização do tempo escolar. Porto: Edições ASA, 2001.

SILVA, P. B. G.; GUAZZELLI, N. M. B. Rodas de Conversas – Excelência acadêmica é a diversidade. *Educação*, v. 30, n. 1, p. 53-92, jan./mar. 2007.

SKLIAR, C. A educação que se pergunta pelos outros: e se o outro não estivesse aqui? In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (Org.). *Currículos:* debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2002. p. 196-215.

Recebido: 03/04/2014
Received: 04/03/2014

Aprovado: 27/06/2014
Approved: 06/27/2014