

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

JOÃO VICTOR DE MELLO AVELINO

O TEMPO ATRAVÉS DO TEMPO: UM MAPEAMENTO DAS PRODUÇÕES
ACADÊMICAS SOBRE O(S) TEMPO(S) ESCOLAR(ES) NO CAMPO CIENTÍFICO
EDUCACIONAL DE 1999 A 2021

CURITIBA

2022

JOÃO VICTOR DE MELLO AVELINO

O TEMPO ATRAVÉS DO TEMPO: UM MAPEAMENTO DAS PRODUÇÕES
ACADÊMICAS SOBRE O(S) TEMPO(S) ESCOLAR(ES) NO CAMPO CIENTÍFICO
EDUCACIONAL DE 1999 A 2021

Dissertação apresentada ao curso de Pós-Graduação em Educação, na linha de pesquisa Cultura, Escola e Processos Formativos em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Cristina Cardoso Carta de Medeiros.

CURITIBA

2022

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA DO CAMPUS REBOUÇAS

Avelino, João Victor de Mello.

O tempo através do tempo : um mapeamento das produções acadêmicas sobre o(s) tempo(s) escolar(es) no campo científico educacional de 1999 a 2021 / João Victor de Mello Avelino. – Curitiba, 2022.

1 recurso on-line : PDF.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Orientadora: Profª Drª Cristina Cardoso Carta de Medeiros

1. Educação – Estudo e ensino. 2. Educação – História. 3. Cursos de mestrado em educação – Pesquisa. 4. Universidade e faculdades – Pós-graduação. I. Medeiros, Cristina Cardoso Carta de. II. Universidade Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

Bibliotecária: Maria Teresa Alves Gonzati CRB-9/1584

ATA Nº1593

ATA DE SESSÃO PÚBLICA DE DEFESA DE MESTRADO PARA A OBTENÇÃO DO GRAU DE MESTRE EM EDUCAÇÃO

No dia um de julho de dois mil e vinte e dois às 14:00 horas, na sala 232-A, 2º pavimento, Edifício Teixeira Soares, Campus Rebouças da UFPR, Rua Rockefeller, 57, Curitiba/PR, foram instaladas as atividades pertinentes ao rito de defesa de dissertação do mestrando **JOÃO VICTOR DE MELLO AVELINO**, intitulada: **O TEMPO ATRAVÉS DO TEMPO: UM MAPEAMENTO DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS SOBRE O(S) TEMPO(S) ESCOLAR(ES) NO CAMPO CIENTÍFICO EDUCACIONAL DE 1999 a 2021**, sob orientação da Profa. Dra. CRISTINA CARTA CARDOSO DE MEDEIROS. A Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná, foi constituída pelos seguintes Membros: CRISTINA CARTA CARDOSO DE MEDEIROS (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ), TANIA MARIA FIGUEIREDO BRAGA GARCIA (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ), JACQUES DE LIMA FERREIRA (CENTRO UNIVERSITÁRIO CURITIBA), LETICIA GODOY (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ). A presidência iniciou os ritos definidos pelo Colegiado do Programa e, após exarados os pareceres dos membros do comitê examinador e da respectiva contra argumentação, ocorreu a leitura do parecer final da banca examinadora, que decidiu pela APROVAÇÃO. Este resultado deverá ser homologado pelo Colegiado do programa, mediante o atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca dentro dos prazos regimentais definidos pelo programa. A outorga de título de mestre está condicionada ao atendimento de todos os requisitos e prazos determinados no regimento do Programa de Pós-Graduação. Nada mais havendo a tratar a presidência deu por encerrada a sessão, da qual eu, CRISTINA CARTA CARDOSO DE MEDEIROS, lavrei a presente ata, que vai assinada por mim e pelos demais membros da Comissão Examinadora.

CURITIBA, 01 de Julho de 2022.

Assinatura Eletrônica
12/07/2022 12:43:10.0

CRISTINA CARTA CARDOSO DE MEDEIROS
Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica
12/07/2022 19:53:55.0

TANIA MARIA FIGUEIREDO BRAGA GARCIA
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica
12/07/2022 13:32:03.0

JACQUES DE LIMA FERREIRA
Avaliador Interno (CENTRO UNIVERSITÁRIO CURITIBA)

Assinatura Eletrônica
12/07/2022 22:33:30.0

LETICIA GODOY
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da Dissertação de Mestrado de **JOÃO VICTOR DE MELLO AVELINO** intitulada: **O TEMPO ATRAVÉS DO TEMPO: UM MAPEAMENTO DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS SOBRE O(S) TEMPO(S) ESCOLAR(ES) NO CAMPO CIENTÍFICO EDUCACIONAL DE 1999 a 2021**, sob orientação da Profa. Dra. CRISTINA CARTA CARDOSO DE MEDEIROS, que após terem inquirido o aluno e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 01 de Julho de 2022.

Assinatura Eletrônica

12/07/2022 12:43:10.0

CRISTINA CARTA CARDOSO DE MEDEIROS
Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

12/07/2022 19:53:55.0

TANIA MARIA FIGUEIREDO BRAGA GARCIA
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

12/07/2022 13:32:03.0

JACQUES DE LIMA FERREIRA
Avaliador Interno (CENTRO UNIVERSITÁRIO CURITIBA)

Assinatura Eletrônica

12/07/2022 22:33:30.0

LETICIA GODOY
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho especialmente para a minha família, a namorada, a orientadora, aos professores da pós-graduação e aos meus amigos. Sem todo o apoio e incentivo de vocês, a realização deste trabalho não seria possível, vocês foram luz e me motivaram cada vez mais a conclusão desta etapa.

Dedico também aos professores de uma maneira geral, que se interessam em ler e conhecer sobre as suas diversas temporalidades, observando, por meio de dados, como está sendo tratado esses tempos do professor dentro do campo científico educacional.

Dedico aos alunos, sejam da educação básica, profissional ou acadêmica, pois suas temporalidades são aqui discutidas, mostrando as ramificações e também ações que contribuem e limitam de alguma forma estas trocas com os outros tempos pertencentes ao universo educacional.

Este trabalho também é dedicado aos gestores de escola, de universidades e aos governantes, pois a partir dele pode ser observado alguns fatores relacionados ao tempo escolar que se tornam interessantes, que de alguma forma podem contribuir com a educação.

Por fim, dedico especialmente aos pesquisadores, estudiosos que se interessam pelo tema e também leitores que são fascinados pelo fenômeno tempo e suas diversas ramificações.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, desde o ingresso nesta universidade na minha graduação, o ingresso na pós-graduação e agora por toda a saúde, disposição e motivação, que me permitiu chegar até aqui e conseguir realizar este trabalho de finalização, mesmo passando por momentos conturbados, inclusive pandêmico, em que as incertezas eram constantes.

À minha família como um todo, mas principalmente aos meus pais, João Carlos e Viviani por todo o apoio dos mais variados tipos, de toda a base que eles construíram e me proporcionaram para que eu pudesse estar onde estou, por confiar em mim apesar das dificuldades e de nunca desistirem.

À minha namorada Fabiana Dalmédico por me incentivar cada dia mais, por todos os momentos já vividos, por construir junto comigo um estado de progresso pessoal e profissional, por sempre me apoiar e também compreender as minhas ausências temporais, em momentos que poderíamos estar juntos que foram trocados para que eu pudesse investir neste trabalho.

Aos colegas e amigos da pós-graduação, por compartilhar ideias, pelos debates (mesmo que em grande parte *online*) e por tantas formas de inspirações ao longo desse tempo. Também aos professores do programa de pós-graduação em Educação UFPR, que mesmo a distância (em virtude da pandemia) transmitiram seus conhecimentos, fazendo do ambiente virtual uma sala de aula, por toda dedicação e também pela persistência de passar o conteúdo da melhor maneira, conhecimentos que contribuíram muito para a realização deste estudo.

Especialmente à minha orientadora, Prof. Dra. Cristina Carta Cardoso de Medeiros, por toda a sua disposição, pelo incentivo e por compartilhar seus conhecimentos adquiridos ao longo de sua vida, bem como também por acreditar neste trabalho desde o início. Agradeço pela troca de aprendizados, por me aguentar nas minhas ideias, por todas as lidas e corrigidas do trabalho, pelos puxões de orelha também, que com certeza contribuíram muito, de forma positiva, para o todo.

Agradeço também as professoras da minha banca, Prof. Dra. Tânia Maria Figueiredo Braga Garcia, por ler o trabalho e contribuir muito para o andamento e conclusão do mesmo, e à Prof. Dra. Letícia Godoy, por toda contribuição dada neste trabalho, que já foi minha orientadora da graduação, por ter me formado muito bem e acreditar desde o início. É um presente ter vocês comigo neste momento.

Agradeço também a todos que não foram citados, mas que de alguma forma contribuíram para a realização deste estudo.

Temos nosso próprio tempo.

Legião Urbana

RESUMO

Esta pesquisa teve como tema de estudo o tempo escolar e suas construções manifestadas no campo científico educacional e contou com o seguinte objetivo geral: investigar de que forma o campo científico educacional brasileiro tem tratado sobre a questão do(s) tempo(s) escolar(es) nas teses e dissertações de 1999 a 2021. Com o intuito de cumprir este, alguns objetivos específicos foram elencados: a) reunir e associar a discussão sobre a construção do(s) tempo(s) através do tempo, no campo científico educacional; b) mapear e descrever o quadro da produção acadêmica sobre o(s) tempo(s) escolar(es) no campo científico educacional; c) analisar o que os estudos de pós-graduação (*stricto sensu*) sobre o(s) tempo(s) no campo científico educacional revelam sobre as contribuições e limitações da questão do(s) tempo(s) nesse contexto. A dissertação percorreu caminhos metodológicos alinhados à pesquisa qualitativa. Dentro desta abordagem, foi realizada primeiramente uma pesquisa do tipo bibliográfica para aproximar a discussão dentro do campo científico sobre a questão do tempo inserido nas esferas educacionais, evidenciando as suas construções, mistificações, diversidades, vertentes, dentre outras influências dentro deste debate. Posteriormente, realizou-se uma pesquisa do tipo estado da arte, em que a primeira fase de produção de dados empregada foi o mapeamento dos estudos encontrados no portal de buscas, catalogados em planilha eletrônica para posteriormente gerar representações gráficas e possibilitar a inferência dos dados a partir deste material, utilizando como segunda fase a técnica da análise de conteúdo (BARDIN, 2016). A pesquisa foi realizada na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações e o *corpus* de análise do estudo contou com 111 produções, sendo 71 dissertações e 40 teses. Não houve um recorte temporal estipulado de início, a fim de localizar o máximo de trabalhos possíveis com a referida temática, em que a partir disto a pesquisa se deu do ano de 1999 a 2021. As produções foram então agrupadas em duas grandes categorias, sendo que o eixo “Tempo institucional” foi o que mais teve estudos vinculados em relação ao “Tempo dos indivíduos escolares”. Entretanto, observou-se que no primeiro período (1999 a 2010) houveram mais estudos voltados para questões institucionais do tempo, e que no segundo período (2011 a 2021) concentrou mais produções que tratam dos indivíduos escolares, revelando que os estudos que pesquisam sobre esse tema tiveram uma mudança de direcionamento. A análise de conteúdo realizada nas considerações finais das teses e dissertações, a partir dos resultados de pesquisa, revelou no eixo “Tempo institucional” algumas contribuições que os estudos sobre o tempo têm proporcionado no campo científico educacional, principalmente para os indivíduos escolares, mas também para a instituição escolar de forma geral. Neste mesmo eixo, foram percebidas várias limitações do tempo nas pesquisas selecionadas, como a ainda presente imposição do tempo escolar, bem como o tempo “engessado” e inflexível que domina o cotidiano da escola. Já no eixo “Tempo dos indivíduos escolares”, a análise de conteúdo revelou mais contribuições para os discentes em relação aos docentes, e também para a experiência escolar como um todo. Porém, encontrou-se um número expressivo de limitações com relação a este eixo, em que a precarização do trabalho docente e da aprendizagem, a diminuição do tempo livre dos indivíduos escolares, e a falta de recursos ainda são fatores impeditivos. Este estudo pretendeu contribuir para o mapeamento de produções, para a identificação de fatores positivos e negativos para/com o tempo escolar, além de lacunas existentes que possam estimular novos estudos, mas também para suscitar reflexão e discussão sobre o(s) tempo(s) escolar(es) para que o tema possa ser amplamente debatido e examinado, em prol dos agentes do universo escolar.

Palavras-chave: Tempo escolar. Campo científico educacional. Estado da Arte. Produção científica de Pós-graduação.

ABSTRACT

This research had as its study theme the school time and its constructions manifested in the educational scientific field and had the following general objective: to investigate how the Brazilian educational scientific field has dealt with the issue of school time(s) in theses and dissertations from 1999 to 2021. In order to fulfill this, some specific objectives were listed: a) to gather and associate the discussion on the construction of time(s) through time, in the educational scientific field; b) map and describe the framework of academic production on school time(s) in the educational scientific field; c) analyze what postgraduate studies (*stricto sensu*) on time(s) in the educational scientific field reveal about the contributions and limitations of the question of time(s) in this context. The dissertation followed methodological paths aligned with qualitative research. Within this approach, a bibliographic research was first carried out to bring the discussion within the scientific field closer to the question of time inserted in educational spheres, highlighting its constructions, mystifications, diversities, aspects, among other influences within this debate. Subsequently, a state of art research was carried out, in which the first phase of data production employed was the mapping of the studies found in the search portal, cataloged in an electronic spreadsheet to later generate graphic representations and enable the inference of the data to from this material, using the content analysis technique as a second phase (BARDIN, 2016). The research was carried out in the Digital Library of Theses and Dissertations and the analysis corpus of the study had 111 productions, 71 dissertations and 40 theses. There was no time frame stipulated at the beginning, in order to locate as many works as possible with the aforementioned theme, in which from this the research took place from the year 1999 to 2021. The productions were then grouped into two large categories, being that the axis "Institutional time" was the one that had the most studies related to the "Time of school individuals". However, it was observed that in the first period (1999 to 2010) there were more studies focused on institutional issues of the time, and that in the second period (2011 to 2021) there were more productions that deal with school individuals, revealing that the studies that research on this theme had a change of direction. The content analysis carried out in the final considerations of theses and dissertations, based on the research results, revealed in the "Institutional time" axis some contributions that studies on time have provided in the educational scientific field, mainly for school individuals, but also for the school in general. In this same axis, several time limitations were noticed in the selected researches, such as the still present imposition of school time, as well as the "cast" and inflexible time that dominates the school's daily life. In the "Time of school individuals" axis, the content analysis revealed more contributions to students in relation to teachers, and also to the school experience as a whole. However, a significant number of limitations were found in relation to this axis, in which the precariousness of teaching and learning work, the decrease in free time of school individuals, and the lack of resources are still impeding factors. This study aimed to contribute to the mapping of productions, to the identification of positive and negative factors for/with school time, in addition to existing gaps that can stimulate new studies, but also to raise reflection and discussion about the school time(s) so that the subject can be widely debated and examined, in favor of the agents of the school universe.

Keywords: School time. Educational scientific field. State of art. Postgraduate scientific production.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – FASES DA PESQUISA DO TIPO ESTADO DA ARTE.....	80
QUADRO 2 - TÍTULOS DAS PESQUISAS CATALOGADAS NA TEMÁTICA “TEMPO INSTITUCIONAL”	104
QUADRO 3 - TÍTULOS DAS PESQUISAS CATALOGADAS NA TEMÁTICA “TEMPO DOS INDIVÍDUOS ESCOLARES”	111
QUADRO 4 - CONTRIBUIÇÕES DO TEMPO NO CAMPO CIENTÍFICO EDUCACIONAL – EIXO “TEMPO ESCOLAR”	120
QUADRO 5 - LIMITAÇÕES DO TEMPO NO CAMPO CIENTÍFICO EDUCACIONAL – EIXO “TEMPO ESCOLAR”	124
QUADRO 6 - CONTRIBUIÇÕES DO TEMPO NO CAMPO CIENTÍFICO EDUCACIONAL – EIXO “TEMPO DOS INDIVÍDUOS ESCOLARES” ..	132
QUADRO 7 - LIMITAÇÕES DO TEMPO NO CAMPO CIENTÍFICO EDUCACIONAL – EIXO “TEMPO DOS INDIVÍDUOS ESCOLARES”	135

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – ESTUDOS DE 1999 A 2010.....	85
TABELA 2 - ESTUDOS DE 2011 A 2021	85
TABELA 3 - ESTUDOS POR ÁREA DE CONHECIMENTO	91
TABELA 4 – ESTUDOS POR EIXO TEMÁTICO NO 1º PERÍODO	101
TABELA 5 – ESTUDOS POR EIXO TEMÁTICO NO 2º PERÍODO	102

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – ESTUDOS POR TIPO	83
GRÁFICO 2 – ESTUDOS POR ANO	84
GRÁFICO 3 – ESTUDOS POR PERÍODO	86
GRÁFICO 4 – ESTUDOS VINCULADOS POR INSTITUIÇÃO	87
GRÁFICO 5 – ESTUDOS POR ORIENTADORA	92
GRÁFICO 6 – ESTUDOS POR TIPO DE PESQUISA	96
GRÁFICO 7 – INCIDÊNCIA DAS METODOLOGIAS UTILIZADAS	97
GRÁFICO 8 – ESTUDOS POR EIXO TEMÁTICO	100
GRÁFICO 9 – ESTUDOS POR EIXO TEMÁTICO NO 1º PERÍODO	102
GRÁFICO 10 – ESTUDOS POR EIXO TEMÁTICO NO 2º PERÍODO	103

LISTA DE SIGLAS

BDTD	– Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
CNPQ	– Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
D	– Dissertação
EJA	– Educação de Jovens e Adultos
EXTIND	– Eixo Tempo dos Indivíduos Escolares
EXTINS	– Eixo Tempo Institucional
FFCLSA	– Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Santo Ângelo
HTP	– Horas de Trabalho Pedagógico
LDB	– Lei de Diretrizes e Bases
OTP	– Organização do Trabalho Pedagógico
PCNs	– Parâmetros Curriculares Nacionais
PTA	– Programa Tempo de Aprender
PUCRS	– Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
PUCSP	– Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SEDUC	– Secretaria de Educação
SHEINRP	– <i>Service d’histoire de l’éducation</i>
T	– Tese
UBA	– Universidade de Buenos Aires
UDP	– <i>Universitat de Lleida</i> /Espanha
UEL	– Universidade Estadual de Londrina
UFAM	– Universidade Federal do Amazonas
UFC	– Universidade Federal do Ceará
UFCG	– Universidade Federal de Campina Grande
UFES	– Universidade Federal do Espírito Santo
UFG	– Universidade Federal de Goiás
UFJF	– Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMG	– Universidade Federal de Minas Gerais
UFPA	– Universidade Federal do Pará
UFPel	– Universidade Federal de Pelotas
UFPR	– Universidade Federal do Paraná
UFRGS	– Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRN	– Universidade Federal do Rio Grande do Norte

UFRPE	– Universidade Federal Rural de Pernambuco
UFSC	– Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCar	– Universidade Federal de São Carlos
UFSM	– Universidade de Santa Maria
UL	– Universidade de Lisboa/Portugal
UnB	– Universidade de Brasília
UNED	– <i>Universidad Nacional de Educación a Distancia</i>
UNESP	– Universidade Estadual Paulista
UNIJUÍ	– Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul
UNINOVE	– Universidade Nove de Julho
UNISANTOS	– Universidade Católica de Santos
UNISINOS	– Universidade do Vale do Rio dos Sinos
USP	– Universidade de São Paulo
UTP	– Universidade Tuiuti do Paraná

SUMÁRIO

1. AJUSTANDO OS PONTEIROS: construindo a investigação	14
1.1. APRESENTAÇÃO	14
1.2. O TEMA	17
1.3. QUESTÕES E POSSIBILIDADES.....	23
1.4. QUANTO A METODOLOGIA	24
2. “TIC TAC” DO TEMPO: investigando o seu papel	28
2.1. O TEMPO NAS GRANDES CIÊNCIAS.....	29
2.2. O TEMPO ESCOLAR	41
2.2.1. Tempo escolar institucionalizado	43
2.2.1.1. Cultura escolar	47
2.2.1.2. O tempo escolar parado no tempo?.....	50
2.2.2. Tempo dos indivíduos escolares	53
2.2.2.1. A imposição do tempo nos indivíduos escolares	54
2.2.2.2. Tempo da experiência escolar.....	61
2.2.3. Tempo de mudança?	67
3. O(S) TEMPO(S) NA PRODUÇÃO EM EDUCAÇÃO	75
3.1. CAMINHOS METODOLÓGICOS	76
3.2. MAPEANDO E ANALISANDO AS PRODUÇÕES	83
3.2.1. Teses e dissertações sobre o(s) tempo(s) escolar(es), localizando as produções de pós-graduação no campo científico educacional.....	83
3.2.2. Teses e dissertações sobre o(s) tempo(s) escolar(es), elencando as categorias de análise.....	100
3.3. ANÁLISES DE CONTEÚDO POR EIXO TEMÁTICO	115
3.3.1. Análise do eixo “Tempo institucional”	119
3.3.2. Análise do eixo “Tempo dos indivíduos escolares”	131
4. NUNCA É TARDE: ainda temos tempo?	146
REFERÊNCIAS.....	152

1. AJUSTANDO OS PONTEIROS: construindo a investigação

*O tempo perguntou para o tempo
Quanto tempo o tempo tem?
O tempo não conseguiu responder para o tempo
O tempo está sem tempo
Tudo tem seu tempo
Cada tempo de uma vez*

Lucas Luciani

1.1. APRESENTAÇÃO

Ao longo de minha¹ trajetória de vida e acadêmica, principalmente no decorrer dos anos escolares finais, quando eu já tinha uma percepção um pouco mais formada sobre os acontecimentos à minha volta, comecei a perceber aspectos que diferenciavam uma escola de outra. Vivenciar essas mudanças foi possível porque o meu meio familiar era bastante instável. Por ter pais separados, que mudavam muito de endereço, acabei concluindo os anos finais da minha escolaridade básica em quatro escolas, passando pelo ensino ofertado em todos os turnos (manhã, tarde e noite), no âmbito particular e também público, em duas cidades diferentes.

Com isso, pude experimentar culturas escolares diferentes e também maneiras distintas de se abordar disciplinas, de se planejar rotinas e de definir organizações de tempo/espço. Essa heterogeneidade cultural me fez perceber, quando eu passei a fazer parte do corpo discente da educação básica na disciplina de Educação Física, minha área de formação, como havia uma gama muito diversificada de abordagens, de fazeres pedagógicos, de professores, de organizações, de direções, de estruturas e também de alunos.

Todas essas variantes fizeram com que eu tivesse que desenvolver a habilidade de conseguir me adaptar a determinadas culturas e “regimes” escolares. Algumas das escolas pelas quais passei eram mais rígidas, com horário regado, professores motivados, alunos que se interessavam, se esforçavam e famílias que se preocupavam com o que estava sendo ensinado, sendo essas minhas experiências em escolas particulares. Não que esses fatores também não apareçam nas escolas públicas, municipais ou estaduais, mas era notório tanto na instituição privada em que estudei, quanto nos alunos que a frequentavam, a diferença que fazia alguns

¹ A apresentação está escrita em primeira pessoa do singular por se tratar de um percurso individual do pesquisador. Foram selecionados eventos que auxiliam a estabelecer uma relação entre a trajetória de vida e a escolha do tema da investigação cujo relatório aqui se apresenta, que suscitou curiosidade e interesse.

aspectos que demandavam estímulos ou estrutura externos que não vinham da escola, coapoio da família, que investia dinheiro, tempo, esforço, oportunizando a esses alunos uma boa condição.

Por outro lado, em outras escolas, percebi que a realidade era bem diferente dessa última relatada, a saber, alunos que em sua maioria encontravam dificuldades para estudar em uma estrutura que não era das melhores, com professores não estavam tão comprometidos com o seu papel de educar, e em alguns casos, famílias ausentes no acompanhamento dos alunos.

Essas vivências me fizeram perceber o quanto não há uma objetivação, um sincronismo entre as escolas, a fim de ofertar uma educação focada e completa, como é promulgado no ideário dos planos curriculares, das bases nacionais que, em teoria, tendem a passar esse tipo de impressão. Junto com isso, a diferença no fazer pedagógico de cada professor também me fazia refletir nessas diferenças, fato constatado nos meus dois últimos anos do ensino médio, quando comecei a perceber algumas características que cada professor apresentava.

Cada um tinha sua especificidade e isso era comentado pelos alunos que descreviam os docentes como “aquele professor legal porque ele deixa a gente fazer os trabalhos em grupo” ou “gosto daquele professor porque ele é sempre divertido, conversa muito, sempre tem aulas legais”, mas, também haviam depoimentos como “aquela aula é muito chata, o professor também não ajuda, não explica direito e não entendemos nada” ou até pior “nossa, o professor quase nunca dá essa aula para gente, sempre falta, sempre temos essa aula vaga”, como aconteceu comigo em vários momentos em algumas escolas, sobretudo em estaduais.

Comecei então a tentar perceber essas características, tentando identificar o que compõem um bom professor. Fui compreendendo que atitudes simples como o ser comunicativo, dominar o conteúdo e ser didático, passar confiança, explicar com clareza, tentar compreender e ser compreendido, pensar em como aproveitar os espaços disponíveis e o tempo de aula, bem como também planejar os momentos eram características presentes em professores com um perfil positivo, tanto pela escola e principalmente pelos alunos.

A aula que eu mais gostava, em todo o meu percurso escolar, era a de Educação Física, mesmo tendo tanto experiências muito boas, em que o professor estava engajado e motivado a transmitir informações sobre o conteúdo da melhor forma possível, quanto também frustrantes em que o professor passava pela turma para fazer a chamada e liberar para atividades livres. Esse sentimento de incompletude foi o que me levou, após o término da educação básica, a prestar o vestibular para o curso de Licenciatura em Educação Física.

Já na graduação, encantado com os processos de formação de professores, em que eu teria a oportunidade de entender como aqueles que eu observei na posição de discente, chegaram a aquele perfil profissional, comecei a tentar, a partir dessas experiências, a me construir como docente, a pensar nessas competências, nas habilidades, nos valores que eu teria que desenvolver para que pudesse exercer esse papel desafiados que é o de educar. Durante minha experiência acadêmica, principalmente nos estágios não-obrigatórios, acabei tendo novas reflexões de elementos constitutivos da aula, que cabiam não só ao intrínseco do professor, mas também em tudo que acontece ao redor, tudo isso ao mesmo tempo.

Acabei então percebendo e refletindo cada vez mais como havia um fator que era comum para todos os professores e que cada um planejava e percebia de uma maneira singular, às vezes sem perceber. Esse fator é o tempo, tempo esse que era determinante em várias situações do dia-a-dia. Observava o tempo para almoçar, tempo para planejar, tempo para conversar, tempo para escutar, tempo para descansar, tempo para avaliar, tempo para corrigir, tempo de intervalo, tempo para reunir, tempo para se deslocar, e o tempo para ensinar. Tentava prospectar como esse tempo era pensado pelos professores e como o tempo da própria aula era planejado e distribuído.

Foram a partir dessas questões observadas que notei que nem todos os professores pensavam nessas questões ou que planejavam a sua aula com esta preocupação em mente. Nesse acompanhamento constatei algumas práticas e estratégias que eram mais produtivas que outras. Quando o professor planejava, pensava no espaço, nos materiais, na forma com que iria transmitir as informações, se preparava, ou seja, utilizava o tempo, o trabalho tinha melhores resultados de que a exemplos de outros profissionais que, sem planejamento aparente, decidiam na hora o que iriam fazer, saíam no meio da aula para buscar algum material que faltou, ou previam atividades em que aluno demorava muito tempo para realizar.

Assim, me interessou, cada vez mais, pensar sobre esse fenômeno complexo denominado “tempo”, nas suas influências, características, diversidades, tanto para a instituição escolar, quanto para os indivíduos escolares que compõem esse local. Resolvi então, ao final de minha graduação, como trabalho de conclusão de curso, escrever ideias iniciais sobre esses conceitos e também pesquisar alguns estudos que falavam sobre essa administração do tempo nas aulas de Educação Física entre outros debates e reflexões sobre o tempo na Educação. Paralelamente, escrevi um projeto para o ingresso na pós-graduação para pesquisar o tempo em um contexto mais amplo e também realizar uma análise mais aprofundada. Portanto, após o

ingresso no programa, aqui estou com o intuito de investigar esse fenômeno temporal no campo científico² educacional.

1.2. O TEMA

A discussão sobre o tempo, como fenômeno, tem traços antigos, remontando desde debates realizados por grandes filósofos, matemáticos, físicos, sociólogos e astrônomos. No grifo de Reis (2011, p. 5) é interessante destacar certa riqueza nas discussões sobre o assunto:

Mas, prossegue Aristóteles: se o tempo é composto, é divisível e, se é divisível, então alguma de suas partes ou todas existem e ele existe. Portanto, o tempo se dá à fala, é representável, e pode-se, então, relativizar aquela afirmação de Kojève sobre uma certa “pobreza” da reflexão filosófica sobre o tempo, pois há uma certa riqueza de discursos sobre ele desde Parmênides, Aristóteles, Santo Agostinho, Plotino, Newton, Kant, Hegel, Marx, até Husserl, Heidegger, Bergson, Bachelard, Ricoeur, Elias, para citarmos somente os discursos mais clássicos.

Essa riqueza é comprovada por meio da literatura, em que se encontram muitos debates sobre as concepções temporais, sua existência e relações com as mais variadas áreas do conhecimento. Um ponto interessante e marcante para a instância temporal foram os artefatos utilizados para a marcação do tempo, principalmente a partir da criação do relógio.

Para Landes (2009, p. 34) ainda não foi identificado outro artefato de criação humana que tenha “[...] desempenhado um papel tão crítico na modelação do caráter da vida e do trabalho como os relógios”. Depois da invenção dos instrumentos de medição temporal “[...] as concepções de tempo socialmente construídas foram adquirindo uma crescente importância e protagonismo, tanto na ação individual e coletiva, como nas relações humanas” (VIEIRA, 2015, p. 529).

Nota-se então o papel relevante que o tempo exerce na sociedade, considerando que “[...] o tempo é elemento imprescindível na integração das relações sociais” (GUIMARÃES; BERNARDO, 2020, p. 8). Entretanto, esse mesmo fenômeno, pode ser visto também de outra maneira, em que “[...] o tempo tende a ser tomado como um bem maior incontestado, regulador e opressor” (VIEIRA, 2015, p. 529).

Segundo Elias (1998, p. 35) o ser humano só conseguirá viver a vida de uma forma

² Aborda-se aqui o conceito de campo a partir do quadro teórico de análise de Pierre Bourdieu, como um espaço social dotado de autonomia relativa, com lógicas e necessidades próprias, específicas, com interesses e disputas irredutíveis ao funcionamento de outros campos, sendo que cada campo social, em sua perspectiva, implica uma forma dominante de capital. No caso do campo científico como espaço de luta concorrencial, o que se encontra em jogo é o monopólio da autoridade científica e o acúmulo de capital científico (BOURDIEU, 2003).

tranquila se conseguir se adequar as imposições temporais determinadas pela sociedade e isso se deve porque “[...] nos dias atuais, o tempo é um instrumento de orientação indispensável para realizarmos uma multiplicidade de tarefas variadas”.

Pinho e Souza (2015, p. 675) enxergam o tempo sendo “diacrônico”, como portador de uma multiplicidade, que não segue uma linearidade e nem uma continuação. Para os autores essa condição de alteridade resulta em acontecimentos inéditos a cada instante de tempo, possibilitando novas visões do mundo a qualquer momento. Coadunando com esse pensamento, Vieira (2015) enquadra o tempo como uma ferramenta em que o indivíduo é responsável por esquematizar e controlar sua ação, ou seja, nessa função, o horário síncrono imposto pelo relógio, não se concretizaria, já que a efetivação dos acontecimentos é gerida pelo indivíduo inserido na condição de alteridade temporal.

Mediante isto, entende-se que organizar o tempo é uma habilidade positiva e característica dos tempos atuais, levando em consideração que a imposição temporal da sociedade capitalista induz a que cada vez menos se perca o controle sobre o tempo, reduzindo momentos sem sentido, mal planejados e executados (MATTOS, 2008). Guimarães e Bernardo (2020) apontam o tempo como um recurso que permite manter uma certa regularidade, uma uniformização que proporciona a condição de antecipar o que está por vir, pelo fato de ser possível induzir rotinas, criar relações entre tempo e tarefa e marcar compromissos.

Com o avanço nos estudos e nas pesquisas sobre o tempo, esse fenômeno passou a não ser mais um objeto científico de estudo particular e tornou-se “[...] um conceito multirreferenciado, em variadas e, sobretudo, diversificadas áreas do conhecimento” (VIEIRA, 2015, p. 516). Guimarães e Bernardo (2020) consideram esse assunto um objeto de estudo interessante, de constantes questionamentos e também de debates em vários campos do conhecimento.

Fraser (1981, p. 16) discorre que “[...] o estudo do tempo tem de se assentar em perspectivas multidisciplinares”, com raízes nas Ciências Sociais (GUIMARÃES; BERNARDO, 2020), mas também é relevante citar o grifo de Santi (2012, p. 206) que ao debater sobre a noção de tempo destaca a “[...] potência transformadora que ela guarda ao ser pensada no universo da educação”.

No campo educacional, as dimensões temporais já se manifestavam como entidades desde as civilizações antigas. Na contemporaneidade se tem a concepção de que “[...] o tempo é um aspecto importante na vida de uma escola e sobremaneira que influencia o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem” (CADERNOS, 2014, p. 5). Essa importância se deve ao fato de que esse fenômeno é responsável por estruturar a educação

dentro da escola, fundamentando discursos e materializando ações e concepções (PRIETO; SAMPAIO; DE LIMA, 2018).

Para Escolano (1992, p. 56) o tempo dentro do campo científico educacional “[...] não é um simples esquema formal ou uma estrutura neutra [...], sendo que é nele que sucedem os acontecimentos educativos, isto é, em que se situam as atividades escolares”. Por conta então do tempo ser visto como resultante de construções rotineiras, culturais e pedagógicas, esse fenômeno também está imbricado com os ideais e modos de gestão escolar (PRIETO; SAMPAIO; DE LIMA, 2018). Corroborando com essa noção, Guimarães e Bernardo (2020) apontam que os conhecimentos socialmente construídos estão inseridos nas organizações escolares e, de uma certa maneira, tem total reflexo em todas as instâncias presentes no universo escolar.

Destacada sua importância, Marques, Oliveira e Monteiro (2015, p. 225) consideram na atualidade o tempo como “[...] um dos mais necessários temas de investigação no campo científico da Educação, seja para aprimorar sua quantificação e tentar controlar variáveis presentes em uma prática, seja para aprimorar o uso que se faz dele em aspectos qualitativos da experiência vivida”, tão priorizada pelos gregos antigos.

Bondioli (2004) revela a incidência de duas dimensões temporais dentro do universo escolar, sendo o tempo institucional e o subjetivo. Segundo a autora, o primeiro está relacionado com construções sócio-históricas e o segundo trata de um tempo singular para cada criança. Frago (1995, p. 72-73) também destaca essa diversidade, afirmando que “não há um tempo único, senão uma variedade de tempos [...] o tempo escolar institucional oferece, por sua vez, diversas configurações ou níveis”.

Com isso, Pinho e Souza (2015, p. 666) consideram praticamente impossível desmitificar o tempo escolar sem fazer citações também a outras temporalidades sociais, como “[...] o tempo do trabalho, o tempo das práticas simbólicas e o tempo livre”. Da mesma forma que:

Como o tempo escolar é apenas um dos aspectos presentes no processo educacional e não pode ser avaliado senão no conjunto dos elementos internos e externos que compõem a cultura escolar, as análises não se limitam a ele, mas a esse conjunto de elementos, como: o espaço, os métodos, a seleção e distribuição de conteúdos, a atuação docente e discente, a organização familiar e comunitária, as propostas pedagógicas, as relações de trabalho, bem como as políticas determinadas e efetivadas na sociedade (ARCO-VERDE, 2012, p. 92).

Outras concepções temporais relacionadas à educação também são identificadas por Marques, Oliveira e Monteiro (2015, p. 229), podendo ser nominadas como: “[...] tempo da escola, tempo da professora, tempo do aluno, tempo pedagógico, tempo da aprendizagem e

tempo da brincadeira”. Outrossim, para Guimarães e Bernardo (2020, p. 10) há também tempos “[...] de aulas, de planejamento, de eventos, de acontecimentos, de lazer, de avaliação e de comemoração”, em que todos esses tópicos constituem pequenos pedaços formadores de um fluxo dinâmico de um cotidiano temporal da escola.

Um importante pensador sobre questões temporais, Henri Bergson (2006, p. 52), acredita haver uma variedade de tempos, mas também “[...] multiplicidade sem divisibilidade e uma sucessão sem separação”, considerando existir uma dimensão de fluxo temporal no qual os indivíduos interagem constantemente. Com isso, torna-se imperativo evidenciar que “[...] diante de vivências tão diversas que os mestres e educandos levam para as escolas, não temos o direito a impor uma única concepção do tempo” (ARROYO, 2011, p. 310).

É relevante aprofundar os debates e reflexões para perceber que “[...] o tempo é humano, não é único, mas plural, distinto, individual e coletivo. Não há um só tempo escolar, mas tempos escolares que devem ser compreendidos como espaço, como relação com os conhecimentos, também como objeto histórico construído pelos homens” (ARCO-VERDE, 2012, p. 85).

Por isso torna-se necessário identificar e compreender esses tempos escolares, porque o que se percebe, ao adentrar na escola, é que o movimento cada vez mais urgente da contemporaneidade trouxe dimensões temporais em excesso, conhecer essa diversidade temporal, segundo Furlan, De Lima e Lima (2020), contribui para evitar futuros conflitos e perturbações.

Sobre os impactos negativos, podem se citar, como consequências, os efeitos que os relógios, tão essenciais para a rotina e também um importante instrumento para a sociedade, acarretam nas dinâmicas escolares. Para Vieira (2015, p. 529) os horários “[...] sendo estruturais para as escolas e estruturantes na sua relação com o exterior, têm a capacidade de sincronizar os hábitos individuais e sociais”, fazendo com que essa “[...] regulação temporal exercida pelas instituições escolares, com os seus ciclos e horários rígidos, tenha repercussões nas temporalidades do aluno, da família e da sociedade”.

O relógio então compõe o tempo escolar e também nos ritmos biológicos dos indivíduos escolares. Desde o primeiro dia em que o estudante entra na escola, em qualquer idade, ele começa a aprender normas e valores temporais existentes ali e já atuantes nos outros sujeitos, como pontualidade, os prazos de entregas de atividades, o tempo limite de aulas e também dos momentos de rotina (VIEIRA, 2015).

O tempo escolar é um elemento chave para compreender a cultura escolar³, já que o tempo do relógio imposto pelo homem ao longo do tempo, resultou na uniformização das dinâmicas dentro da escola, impactando nas atividades realizadas, na transmissão de informações para a construção do conhecimento e também nas questões mais burocráticas de administração e organização institucional (ARCO-VERDE, 2012).

Thiesen (2011) aponta que a organização espaço-temporal ainda é muito semelhante à racionalizada da primeira fase moderna da humanidade. Segundo o autor, esta era (ainda é?) atrelada à sistematização capitalista da sociedade e é conhecida ainda como modelo convencional, que por muito tempo vem resultando em aspectos negativos em termos de aprendizagem. Segundo Guimarães e Bernardo (2020, p. 18),

As experiências escolares reduzidas em tempos segmentados e tempos desarticulados de significativas experiências educativas concorrem para a manutenção do espaço escolar como um lugar de esvaziamento de significados e um apagamento das subjetividades, colocando para o estudante a ideia de que importa cumprir o tempo, em detrimento da concepção da apropriação do tempo para construções, a partir de e com ele.

Essa organização enraizada do tempo “[...] tem se configurado como uma compartimentação da vida escolar, colocando em gavetas suas dinâmicas em detrimento da articulação e integração de saberes” (GUIMARÃES E BERNARDO, 2020, p. 17). A observação de um tempo escolar engessado é apontada por Certeau (2003 apud MARQUES; OLIVEIRA; MONTEIRO, 2015) como estratégias e táticas rígidas, inflexíveis e não dinâmicas, em que docentes têm que procurar formas diversificadas de afirmar outra dimensão de tempo pedagógico que não se alinhe a esse tempo inerte.

Além da inflexibilidade que o tempo escolar possui, outra percepção encontrada por indivíduos que vivem o cotidiano escolar é a de “[...] um tempo escasso, sujeito às inúmeras imposições da escola à sua comunidade, relacionadas ao cumprimento de um crescente número de atividades em um reduzido espaço de tempo” (GUIMARÃES; BERNARDO, 2020, p. 14).

Mediante todas essas críticas e concepções negativas sobre a constituição temporal dentro da escola, torna-se interessante o grifo de Marques, Oliveira e Monteiro (2015, p. 237), em que os autores questionam se:

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 secular, imutável e uniforme? [...] 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?

³ O termo cultura escolar será melhor explorado e explicado na sequência da dissertação.

Corroborando com esse pensamento, Pinho e Souza (2015, p. 676) afirmam que o tempo escolar pode ser pensado como “[...] simultaneidade, que pressupõe não a imposição, mas a coexistência de múltiplos tempos e temporalidades, sejam eles individuais, sociais ou naturais”.

A organização espaço-temporal deve estabelecer fluxos que permitam ter uma experiência mais vivida, com dimensões temporais em conjunto e espaços sem margens limitantes. É a partir dessa forma que algumas relações como as socioafetivas, de identidade e de autoconhecimento, vão florescer nos indivíduos (NÓVOA, 2001).

Tem-se a ideia então de que, estabelecer no cotidiano escolar oportunidades de atuações em um tempo que não seja limitado, rígido e estático, possivelmente proporcionará viver um “tempo de criação”, de imaginação, um tempo mais harmônico (MARQUES; OLIVEIRA; MONTEIRO, 2015, p. 238). Conte (2014, p. 541) indica que “é necessário pensar o tempo como inseparável de sua linguagem, na medida em que fornece novas possibilidades de abertura crítica e renovação do trabalho educativo, conferindo novos sentidos no agir performativo”.

Já Arroyo (2012, p. 42) aponta, há algum tempo, que “[...] é preciso reorganizar com radicalidade os tempos-espaços do viver”. É o momento de acabar com a reprodução de formas de organização hegemônica na escola e dar lugar para se pensar as emergências do tempo-espaço (MARQUES, 2012). Por isso, é necessário repensar o rigor da organização a partir do tempo na escola e reestruturar suas relações verticalizadas (GUIMARÃES; BERNARDO, 2020, p. 18).

Ao contemplar estas ideias para sistematizar uma ação voltada para o fazer educativo, Vieira (2009) atenta que não se deve deixar de lado as concepções de gerência do tempo, correndo risco de impactar negativamente no aprendizado das crianças caso esse elemento não seja incluído. Também Guimarães e Bernardo (2020, p. 17) veem o tempo como um fator necessário para organização da escola, do mesmo jeito que Lima (1999) aponta que as relações de aprendizagem positivas ou negativas dependem da organização espaço-temporal da escola. Para o autor, deve-se rever o planejamento voltado para as dimensões temporais dentro do contexto escolar.

O papel e a importância do tempo para a educação e a aprendizagem já é algo inquestionável. Planejar o tempo intencionalmente voltado para contribuir e estimular o acesso ao conhecimento é uma tarefa emergente da contemporaneidade (GUIMARÃES; BERNARDO, 2020). Além disso, salienta-se que “[...] a organização intencional do tempo, isto é, consciente dos impactos possíveis para a aprendizagem e desenvolvimento na infância,

embasa-se na ideia de criança como sujeito ativo e capaz em seu processo de apropriação e de objetivação de conhecimentos” (PRIETO; SAMPAIO; DE LIMA, 2018, p. 442).

O tempo que o aluno passa na escola pode ser considerado como uma referência para a vida daquele indivíduo (CAVALIERE, 2007). Com isso, destaca-se a importância de ter planejamentos bem esquematizados e organizados a fim de contemplar tempos, espaços e dimensões educacionais, estabelecendo coerência entre campo e ciência, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação (PRIETO; SAMPAIO; DE LIMA, 2018). Para Thiesen (2011, p. 249) tem-se a percepção de que “[...] estamos em um momento interessante, que aponta para a possibilidade de mudanças tanto conceituais quanto práticas na educação e, consequentemente, na reorganização dos tempos e dos espaços da escola”.

Arco-Verde (2012) destaca em seu estudo a necessidade de se ter mais pesquisas sobre o uso de tempo nas escolas, afirmando que esse aspecto é importante na evolução da aprendizagem. Segundo a autora, a construção de mais investigações sobre esse fenômeno inserido no universo escolar, possibilitaria um melhor entendimento sobre sua composição e sua dinâmica, levando em consideração tanto as dimensões intrínsecas quanto as extrínsecas à esta manifestação.

1.3. QUESTÕES E POSSIBILIDADES

Além do uso do tempo nas escolas, salienta-se que todas as outras concepções temporais existentes que também tem influência no tempo escolar, tanto vindo por meio da instituição, quanto também vindo dos indivíduos que as frequentam. Com isso, essa pesquisa toma como objeto de estudo central o tempo escolar e suas construções manifestadas no universo educacional.

Mediante os debates e reflexões verificados na literatura, algumas questões norteadoras podem ser levantadas quando se resolve pensar sobre o tempo e as suas variáveis, suas diversas formas de manifestação, suas influências e também a sua importância como premissa de papel fundamental em todo o processo educacional. Analisar as diferentes concepções de tempo e o que os indivíduos escolares entendem por esse fenômeno no âmbito educacional permite então indagar: como se iniciou a construção conceitual sobre o(s) tempo(s) no campo científico educacional? De que forma esses conceitos foram pensados e inseridos nas escolas? De que forma o tempo influencia na construção da cultura escolar? A cultura da escola propicia uma boa organização temporal? Como a questão do(s) tempo(s) se apresenta na produção acadêmica ao longo do tempo? Quais concepções de tempo são encontradas no campo científico educacional? Onde estão essas pesquisas, quem as faz/fez? Existem grupos de

pesquisa sobre esse tema? Será que a questão do(s) tempo(s) tem sua devida importância na comunidade acadêmica?

Além destas, surgiram outras questões norteadoras como: o que se encontra na literatura sobre a percepção que o professor tem sobre o tempo e sua importância no processo de ensino-aprendizagem? Será que o tempo destinado ao professor(a) é o suficiente para ele, tanto para a elaboração do processo de planejamento do ensino como para si, sua capacitação e desenvolvimento profissional? Como o professor percebe o tempo de aprendizagem dos alunos? Como o professor percebe a relação entre tempo e qualidade de aula?

Compreendendo que seriam necessárias várias pesquisas para ter respostas a todas essas questões e que cada uma teria o potencial de uma investigação de longo investimento, tanto de revisão de literatura, como no campo empírico, optou-se por realizar um recorte que pudesse deixar pistas para novas empreitadas, assim como intentou-se mapear o já produzido sobre o assunto, chegando a seguinte questão problema: *“De que forma o campo científico educacional brasileiro tem tratado a questão do(s) tempo(s) escolar(es) nas produções científicas de 1999 a 2021?”*.

Para responder essa pergunta, esse estudo tem como objetivo geral investigar de que forma o campo científico educacional brasileiro tem tratado sobre a questão do(s) tempo(s) escolar(es) nas teses e dissertações de 1999 a 2021. Com o intuito de cumprir com o objetivo geral do estudo, alguns objetivos específicos foram elencados: a) reunir e associar a discussão sobre a construção do(s) tempo(s) através do tempo, no campo científico educacional; b) mapear e descrever o quadro da produção acadêmica sobre o(s) tempo(s) escolar(es) no campo científico educacional; c) analisar o que os estudos de pós-graduação (*stricto sensu*) sobre o(s) tempo(s) no campo científico educacional revelam sobre as contribuições e limitações da questão do(s) tempo(s) nesse contexto.

1.4. QUANTO A METODOLOGIA

O presente estudo percorre caminhos metodológicos alinhados à pesquisa qualitativa. Segundo Creswell (2007, p. 184) esse tipo de pesquisa emprega “[...] diferentes alegações de conhecimento, estratégias e métodos de coleta e análise de dados”, se baseando principalmente de texto e imagens e com caminhos únicos de interpretação e meios de investigação.

Dentro dessa abordagem metodológica, foi realizada primeiramente uma pesquisa do tipo bibliográfica para aproximar a discussão dentro do campo científico sobre a questão do tempo inserido nas esferas educacionais, evidenciando as suas construções, mistificações,

diversidade, vertentes, dentre outras influencias que esse fenômeno se faz presente dentro desse debate.

A pesquisa do tipo bibliográfica pode ser definida como estudo baseado em livros, dissertações, teses e artigos científicos, em que o pesquisador indica de maneira reflexiva e descritiva as principais contribuições identificadas nesses materiais consultados (GIL, 2008). Essa pesquisa é importante e necessária para que se encontrem as teorias, as reflexões já consolidadas e também os pensadores clássicos e também os atuais.

A fim de encontrar então materiais desse tipo, pesquisou-se em algumas bases de dados como na *Scielo*, no Portal de Periódicos da Capes e também em um vocabulário que inclui termos (*Thesaurus* de Educação) com os seguintes descritores: “tempo”, “educação” e “tempo escolar”. A partir de um número relevante de estudos encontrados e selecionados, condizentes com o objeto de estudo, essas pesquisas foram organizadas por ano de publicação e posteriormente foram lidas, desde a mais antiga, até a mais atual. Durante as leituras foram evidenciados os conceitos-chave, os principais argumentos, as teorias organizadoras e também trechos considerados importantes para compor esta dissertação, com o intuito de fundamentar a pesquisa.

Após a construção dessa fundamentação textual, que contou com materiais diversos, entre artigos, extratos de livros e outros, realizou-se uma pesquisa do tipo estado da arte. Essa modalidade tem como foco realizar “[...] uma metodologia de caráter invariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que busca investigar” (FERREIRA, 2002, p. 258). Corroborando com essa ideia, segunda Luna (2002, p. 82) “[...] um estado da arte tem como objetivo a descrição do estado atual de uma determinada pesquisa: o que já se sabe, quais as principais lacunas, onde se encontram os principais entraves teóricos e/ ou metodológicos”.

Esse tipo de estudo é importante para que se tenha um panorama das pesquisas que estão sendo publicadas na área em questão sobre o tema pesquisado, contribuindo para que não se repitam reflexões e concepções já realizadas e ajudando no desenvolvimento do campo (CHARLOT, 2006). É uma modalidade que vem crescendo cada vez mais no meio científico, e que demanda decisões específicas no percurso da sua construção, sendo considerada complexa (DA SILVA ROSSETO *et al.*, 2016).

A pesquisa de mapeamento foi realizada na Biblioteca Digital de teses e dissertações (BDTD), um portal de buscas que contém uma vasta biblioteca de teses e dissertações brasileiras produzidas nos programas de pós-graduação de todo o país. Primeiramente foi feito uma pesquisa flutuante no referido portal a fim de perceber se haviam estudos suficientes condizentes com o tema em questão. Para a construção dessa pesquisa, utilizou-se também um

diário de bordo, em que cada passo realizado foi registrado para evitar a perda de etapas e/ou dados.

Utilizaram-se duas metodologias de pesquisa para permitir a produção e o cruzamento dos dados. As produções encontradas com o mapeamento no portal de buscas, foram catalogadas em uma planilha eletrônica para posteriormente gerar representações gráficas e possibilitar a emergência de dados para posterior inferência. Essa fase segundo Galvão (2006, p. 1) é importante porque o levantamento bibliográfico realizado se volta ao “[...] mapeamento da informação produzida e publicada pela humanidade, bem como, com a localização, organização, ampla disseminação e preservação da produção intelectual”.

A segunda fase empregada é a técnica metodológica da análise de conteúdo, nesta dissertação tratada a partir dos pressupostos de Bardin (2016), que considera tal técnica como um conjunto de mecanismos para análise pautado em formas organizadas e sistemáticas para descrever o conteúdo de amostras, indicando as inferências de conhecimentos identificadas nas mensagens, possuindo três fases que devem ser seguidas para que se tenha resultados confiáveis, sendo as mesmas: a pré-análise, a exploração do material e a de tratamento dos resultados (BARDIN, 2016). Destaca-se a importância e a valorização cada vez mais presente desse método nos estudos, sobretudo qualitativos e da área educacional, mostrando-se uma técnica aliada em diversos campos do conhecimento (MORAES, 1999; LEITE, 2017; LIMA PALMEIRA; CORDEIRO; DO PRADO, 2020).

O texto desta dissertação está estruturado em quatro capítulos. O primeiro capítulo chamado de “Ajustando os ponteiros: construindo a investigação” inclui a introdução do estudo, com a apresentação pessoal e trajetória profissional do autor, estabelecendo relações com o tema de pesquisa, bem como apresentando o mesmo. Descrevem-se as questões que nortearam a investigação para o recorte da questão problema, derivada das mesmas, bem como o objetivo geral e os específicos. Por fim, são explicitados os caminhos metodológicos adotados para a produção dos dados da dissertação, apontando os métodos, técnicas e também a estruturação do texto.

No segundo capítulo, intitulado “Tic-tac do tempo: investigando o seu papel”, consta toda a fundamentação teórica da pesquisa a partir da pesquisa bibliográfica. Está organizado em dois subcapítulos. O primeiro trata “O tempo nas grandes ciências”, contendo discussões que abordam como o fenômeno tempo é tratado em campos como a filosofia, a sociologia, as ciências naturais e também educacionais, mostrando como este ainda é um objeto de pesquisa influente e de suma importância. O segundo subcapítulo trata especificamente sobre o “Tempo escolar”, principal objeto de pesquisa do presente estudo, descrevendo a evolução do tempo

escolar e que através de três seções irá discutir aspectos sobre o tempo das instituições, em que se abordam discussões sobre influência das instituições dentro da escola e na constituição da cultura escolar; tempo dos indivíduos escolares, com debates sobre o tempo do aluno, o tempo de aprendizagem e o tempo do professor; e também sobre possíveis novas visões sobre o tempo escolar.

No terceiro capítulo chamado de “O(s) tempo(s) na produção em Educação” apresenta-se a pesquisa do tipo estado da arte realizada a partir de teses e dissertações que compuseram o corpus de pesquisa, extraídas da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações. Este capítulo está organizado em três subcapítulos, sendo que no primeiro se apresenta de maneira mais detalhada a trilha percorrida metodologicamente, mostrando os conceitos, as fases e também o que foi realizado; já no segundo se descreve a pesquisa de mapeamento e análises preliminares feitas nas pesquisas selecionadas, a partir de representação gráfica e também quadros; e no terceiro são apresentadas considerações realizadas a partir da análise do conteúdo, incluindo-se também quadros com fragmentos textuais e as categorias que foram engendradas a partir das contribuições e limitações do tempo inserido no contexto educacional.

No quarto e último capítulo chamado de “Nunca é tarde: ainda temos tempo?” é realizada uma retomada dos principais achados da pesquisa que respondem o problema da investigação, indicando também o cumprimento dos objetivos. São apontadas algumas reflexões finais, as limitações que foram encontradas durante a pesquisa e também a indicação de novos caminhos.

2. “TIC TAC” DO TEMPO: investigando o seu papel

Todos estamos matriculados na escola da vida, onde o mestre, é o tempo!

Cora Coralina

O tempo, de maneira geral, possui uma história de reflexão, de entendimento e compreensões únicas de desenvolvimento ao longo do próprio tempo, os quais o constituem de maneira diversificada e que possui influências diversas para o seu próprio reconhecimento e movimentos de inserção na sociedade em diferentes momentos da história. Entendido como possuinte de múltiplas dimensões, o tempo tem diferentes impactos sobre a escola, sobre os agentes que transitam nesse universo, sendo importante verificar o alinhamento deste, presente ao longo da história, com as condições reais de tempo dos alunos, dos efeitos nas condições de aprendizagem e também na vida dos professores. Este capítulo está dividido em dois subcapítulos que tratam sobre o fenômeno tempo em diferentes perspectivas.

No primeiro subcapítulo, chamado de “**O tempo nas grandes ciências**” propõe-se embasar sobre as concepções de tempo em grandes campos científicos, focalizando especificamente em quatro deles: ciências filosóficas, ciências naturais, ciências sociais e ciências educacionais. As reflexões empreendidas e os apontamentos aqui expressos, buscam explicar sobre como o tempo age de maneira influente nesses campos e também a sua devida importância, de uma maneira mais conceitual.

No segundo subcapítulo, chamado de “**Tempo escolar**” focaliza-se o principal ponto de discussão do presente estudo que, a partir de diversas concepções de relações entre o tempo e o campo científico educacional, são debatidos temas como: a influências das instituições na construção do tempo escolar; o tempo e as diferentes culturas que envolvem a escola; a imposição do tempo sobre os indivíduos escolares; o tempo da experiência escolar e uma possível nova visão para o tempo escolar.

2.1. O TEMPO NAS GRANDES CIÊNCIAS

Ao longo dos anos, o tempo é objeto de estudo por muitas áreas de conhecimento e se torna relevante pensar algumas concepções, as noções e definições existentes na literatura. A partir disso, busca-se criar uma ideia ampliada sobre quais são os entendimentos desse fenômeno que, segundo Guimarães e Bernardo (2020) é tão interessante e não só foi, como ainda é tema de constantes indagações. Ainda segundo os mesmos autores, a relação entre o tempo e a história da vida humana se dá diante do fato de que é praticamente impossível narrar qualquer acontecimento ou conceito histórico sem se remeter a algum olhar temporal, sendo o homem o responsável pela criação do tempo, portanto, possuinte do poder de reconstruí-lo e transformá-lo.

A partir de reflexões sobre a existência do tempo, para Reis (2011, p. 4) a noção de tempo só tem sentido se a mesma estiver relacionada com “alguma coisa”. Por esse fato, seria uma contradição dizer que “se se fala que é impossível falar do que se fala”, ou seja, é impossível dizer que a noção de tempo não existe, se está falando dela. O autor conclui que o tempo existe “enquanto tal” seja de qual maneira seja mencionado.

O tempo mudou a forma de ver e interpretar o mundo. É difícil falar sobre este para outra pessoa sem citar imediatamente alguma passagem temporal. Citar o tempo no discurso, propicia ao ouvinte ou ao leitor uma compreensão com mais facilidade. Para Pinto (2001) o tempo existe como processos específicos construídos historicamente por meio das relações entre a humanidade.

Observa-se que, a relação do tempo com a história é algo que se apresenta muito próxima e para alguns autores são considerados “inseparáveis” (BAUER, 1997). Ao longo da trajetória, especialmente no campo filosófico, diversos autores vêm tentando discutir, entender e até mesmo definir um único conceito de tempo, um tempo considerado homogêneo e uniformizado para todas as áreas.

Entretanto, não é só nas ciências filosóficas que as reflexões sobre o tempo se fazem presentes e influentes ao longo da história. Outros campos como os das ciências naturais, das ciências sociais e também das ciências educacionais também têm relações muito próximas com esse fenômeno, considerando que o último campo anunciado é o foco epistemológico do presente estudo. A importância do tempo nesses campos científicos será tratada nas seções a seguir, considerando, mediante a teoria consultada, os principais debates e concepções já escritos sobre estas relações.

O tempo nas ciências filosóficas

A discussão sobre a existência do tempo é algo que tem suscitado interesse há muito tempo, já que desde a antiguidade, nas mais diversas abordagens, o tempo tem sido objeto de análise filosófica e tecnológica (VIEIRA, 2015). O tempo foi um dos elementos mais importantes e indagadores para os pensamentos de grandes filósofos da antiguidade.

Um dos filósofos a refletir sobre a questão do tempo e que mais tarde suas teorias foram bastante seguidas e utilizadas como base para outras é Platão, já que ele acreditava que Deus criou o universo e juntamente, o tempo. Para fundamentar essa ideia, afirmava que Deus não poderia fazer parte do tempo, pois se as coisas mudam com o tempo, a mudança para Deus o faria ficar “melhor” ou “pior”, mas, se Deus é perfeito, essa mudança não existiria para ele, Deus não teria um “passado” e nem “futuro”, portanto, Deus seria eterno e criador do tempo (MARTINS, 2004).

É importante frisar como Platão enxergava o tempo em sua época. Sua visão baseava-se na ideia de que o tempo está atrelado a uma concepção de mudança, o que não se alinha com o raciocínio de outros filósofos na sequência. Seu discípulo, Aristóteles, foi altamente influenciado por várias ideias de seu mestre, mas suas teorias sobre a origem e a concepção do tempo divergiam em muitos aspectos.

A ideia de Platão de que o tempo está atrelado com a mudança, também foi afirmada por Aristóteles, mas esta, chamada por ele como “movimento”, não poderia ser identificada como sendo algo parecido com o tempo. Aristóteles afirmava que se este movimento pode sofrer certas alterações, não seria o tempo todo uniforme e linear, mas sim poderia cessar e sofrer variações em certos momentos, com isso, nessa ideia, se há movimento, não existe tempo, o que não encaixava na ideia de Platão já que o filósofo acreditava que o tempo não sofria variações (MARTINS, 2004).

Aristóteles só reconheceu enfim a existência de um tempo ao afirmar a noção de que este seria composto e divisível e, diante disso, pelo menos uma, senão todas as suas partes existiriam de fato (REIS, 2011). Um ponto bem característico da concepção de tempo aristotélica é o fato de que o tempo só existiria no alicerce a um espírito, em que este seria o responsável por fixar sua medida, ou seja, o tempo só existe quando há uma alma que a enumere (PIETTRE, 1997).

Na concepção aristotélica de tempo é importante reconhecer que o filósofo acreditava em um tempo que, por mais que este sofra variações, seria contínuo e infinito, em que a razão por se acreditar no primeiro está no fato de que a continuidade temporal, apesar de poder sofrer

inconstâncias, sempre continuará por estar atrelada ao movimento e, este movimento por sua vez, ao espaço no qual se desenvolve. Já a razão de afirmar que o tempo é infinito se baseia na ideia de que o tempo é divisível e que, como já citado por Reis (2011), na soma de suas partes não há um esgotamento de elementos, sempre havendo outras partes que não foram somadas (MARTINS, 2004).

Considerado um dos últimos grandes filósofos da antiguidade, Plotino foi responsável por resgatar as ideias de Platão no início da era cristã. Sua visão sobre o tempo vai do lado oposto à de Aristóteles, não acreditando que o tempo necessita de um espírito para existir e para ser medido, já que para ele, o movimento que é medido pelo tempo e este acontece nele, é a duração real na qual este movimento ocorre. Uma característica forte do pensamento temporal de Plotino refere-se há a existência de três tempos: o presente atual (que já faz parte do passado), o presente do passado (que é entendido como a memória) e o presente do futuro (que seria a imaginação), esse pensamento influenciou teólogos importantes da era cristã como Santo Agostinho e São Tomás de Aquino (BORGES, 1980).

Com isso, o tempo continuou sendo objeto de indagações e também discussões durante toda a era cristã e também no nascimento da ciência moderna, período que será tratado mais à frente. Com relação ao campo filosófico, foram com grandes nomes da filosofia moderna que esse fenômeno voltou a ser abordado, resgatando reflexões e conceitos já embasados na antiguidade.

Para o filósofo holandês moderno Espinosa, a imaginação é a principal responsável por fazer a distinção entre passado e futuro, sendo que a eternidade seria percebida por meio da razão que o homem tem de perceber a ordem da natureza como algo infinito, que facilmente se confunde com um Deus. Para o autor, a razão de perceber esse tempo como eterno, significa negar o passado e o futuro em favor de um único presente (MARTINS, 2004).

Já para o filósofo alemão Immanuel Kant, a ideia de tempo resgata a concepção de que ele não existe fora do pensamento humano, sendo uma intuição humana criada para descrever o mundo, uma forma que se dá para representar algo que acontece no real. Por isso, para ele, já que o tempo existe só para os humanos, não dá para considerar que houve um início temporal para o universo, ou seja, o universo não teve um início, pelo fato de que só temos conhecimento dos fenômenos que acontecem ao nosso redor quando os vivemos no espaço e no tempo (PIETTRE, 1997).

Resgatando a ideia de mudança, Henri Bergson traz à sua teoria a preferência de se pensar em uma figura do futuro ao invés do presente. Seria a partir dessa ideia de “duração pura” que o tempo poderia ser percebido como medida e como curso efetivo. O primeiro se

trata de algo matematizado e abstrato, sendo totalmente relacionado com aspectos numerais, enquanto o segundo refere-se à consciência, o tempo concreto, no qual a sua passagem é percebida, chamada de duração (PIETTRE, 1997). Segundo Martins (2004, p. 74) para Bergson, “[...] a duração implica a consciência, pois só podemos falar de uma realidade que dura, de ‘antes’ e ‘depois’, se introduzirmos a memória e, portanto, a consciência”.

Finalizando algumas concepções de filósofos modernos é possível referir-se às noções de um pensador que é considerado referência no campo epistemológico quando o assunto é tempo. Em seus estudos, Gaston Bachelard afirma que a única realidade de tempo que se possa ter é a do instante, com um caráter dramático e descontínuo. Ele se opõe às ideias de que a duração ocorre fora do espírito, afirmando que é apenas uma sensação que é criada, assim como também a relação entre passado e futuro como uma única direção de tempo teria um caráter de impressão. A principal contribuição de Bachelard é a defesa da ideia da existência de um ritmo temporal comum criado pelos humanos por meio de hábitos, sem necessariamente possuir uma duração uniforme, ou seja, podendo haver lacunas e descontinuidades, sendo que o tempo só “dura”, inventando (MARTINS, 2004).

Mediante as reflexões acima citadas, percebe-se que o pensamento de grandes nomes da filosofia (tanto da antiguidade, quanto da modernidade) acerca do tempo, foram importantes ao longo da existência humana e ainda são para notar a influência desse fenômeno no cotidiano comum. As concepções temporais embasaram e tiveram seu reconhecimento não só no campo filosófico, mas também em outros campos importantes, como no caso das ciências naturais, o qual será tratado a seguir.

O tempo nas ciências naturais

Assim como nas ciências filosóficas, o tempo também é objeto de investigação e reflexão no campo das ciências naturais que, atrelado com as percepções do homem ao longo da vida, foi responsável por criar avanços tecnológicos nos modos de viver e de pensar sobre os fenômenos naturais que ocorriam no tempo e espaço. A partir disso, essa seção destaca a importância que o tempo tem no que concerne à construção de conhecimentos ao longo da história sobre Geografia, Física, Biologia e outras áreas relacionadas a esse campo.

Ao consultar a literatura, percebe-se que as primeiras civilizações tentavam por diversos meios começar a medir o tempo, sendo que no início tiveram muitas dificuldades para conseguir tal feito. A maneira mais notável, que é relatada na história e também nos livros como as primeiras estratégias para se contar o tempo, foi observando o céu, as estrelas, o dia, que

trazia o sol, e a noite, que trazia a lua (ELIAS, 1998).

A humanidade começou a perceber que as estrelas voltavam sempre à uma mesma posição e que a posição principalmente do sol no céu era (e ainda pode ser em diversas ocasiões) uma maneira universal de se contar o tempo, tanto que por vários séculos os encontros eram marcados pelas posições das estrelas e astros, ao olhar para o céu.

Com isso, se iniciou também a percepção, mesmo que mínima, de um futuro, ou seja, de saber que o sol iria se pôr em um determinado momento, mas que em outro iria voltar, sempre naquele mesmo lugar. Percebendo então que um dia inteiro se daria no período, entre o sol sair de uma determinada posição e chegar novamente à mesma (chamada hoje de rotação da Terra), se criava não só a ideia de um futuro, mas também a de uma nova chance que era dada toda vez que o sol retornava à mesma posição.

Essa percepção de futuro, que viria a se construir, proporcionou à humanidade a oportunidade de trabalhar com o tempo. A agricultura, por exemplo, nasce da percepção de que se o homem plantasse uma semente perto de onde morasse, com o tempo, essa semente lhe daria frutos e ele não levaria tanto tempo tendo que sair na natureza novamente para procurar alimento. Percebeu também que quando caçava, ao invés de matar o animal e o consumir todo de uma vez, ele poderia sustentá-lo, ou ainda, criar e reproduzir outros animais para a alimentação e, como consequência, não haveria mais a necessidade de ter que sair sistematicamente para caçar⁴.

Voltando à relação do tempo com a observação dos astros celestes, um importante cientista italiano teve um papel fundamental na criação e desenvolvimento de concepções advindas do tempo. Galileu Galilei foi responsável pela defesa da teoria heliocêntrica de Nicolau Copérnico que, a partir do estudo dos movimentos, começou a descrever os verdadeiros sinais de mobilidade terrestre a partir dos conhecimentos sobre o tempo (MARTINS, 2004).

Galileu introduziu, por definitivo, o tempo nos estudos sobre os movimentos (relativo, compartilhado e na composição destes) quando estabeleceu a lei de queda dos corpos, descobrindo que velocidade e tempo de um corpo em queda, próximo a superfície da Terra, são diretamente proporcionais (MARTINS e ZANETIC, 2002). Com essa descoberta, o cientista afirmou que era necessário um investimento maior na medição do tempo, chegando à conclusão de que o tempo era sim contínuo, com infinitos instantes divisíveis que seriam compostos por indivisíveis (MARTINS, 2004). Dessa ideia nasce um artefato que daria outro rumo à

⁴ Percepções como essa também serviram de ponto de partida para estudos que relacionam tempo e biologia dos seres vivos, os quais são importantes para a humanidade até os dias de hoje.

humanidade, mas que, pelo fato de se tratar e influenciar diretamente as relações sociais, será tratado mais à frente.

René Descartes, um físico, filósofo e matemático francês, também foi um cientista importante que usou as noções de tempo atreladas às ciências naturais para formular suas teorias. Ele foi responsável por explicar o princípio de inércia (um conceito essencial do campo da Física) e também por criar teorias a fim de esclarecer o surgimento e a evolução do universo. Para ele, a vontade divina foi a criadora de um início temporal no mundo que, a partir de um conjunto de leis naturais, determinam o tempo como duração das coisas concretas e reais. Já o tempo como número ou medida, é algo do ser humano, atrelado ao seu espírito (PIETTRE, 1997).

Um importante cientista inglês, considerado uma figura-chave na revolução científica, também formulou interessantes teorias e reflexões sobre o tempo difundidas no mundo todo. Isaac Newton considerava o tempo como algo fora do alcance do homem, sendo um fenômeno natural. Sua visão sobre o tempo na época marcou a cultura ocidental ao fazer uma analogia do tempo com a figura de uma linha reta geométrica (MARTINS, 2004).

Segundo Rodrigues (1988) Newton considerava também que, não só o tempo, mas também o espaço, são criações de Deus, porém para ele existe um tempo que “flui” naturalmente por direito e que não sofre influências, chamado por ele de “tempo absoluto” e diretamente relacionado com a eternidade, enquanto o “tempo relativo” seria o que conseguimos medir e numerar.

A humanidade, de maneira geral, sempre foi fascinada pela passagem do tempo, desde a sua percepção, até começar a querer entender o que realmente significava, iniciando as primeiras tentativas de contagem, como com a ideia de “tempo relativo” de Newton e principalmente com Galileu. Ao longo da existência humana, não existem indícios de seres que encontraram na natureza algum instrumento que contava o tempo por si só, como se o mesmo não fosse uma invenção do homem, somente os artefatos construídos por ele, como os relógios de sol, as ampulhetas ou as clepsidras (VIEIRA, 2015).

A libertação do homem com a contagem do tempo em relação à observação do céu, vendo a posição das estrelas, do sol, da lua, veio no momento em que o ser humano percebeu que o tempo era formado por pedaços fragmentados e idênticos. Estes, por meio de uma sucessão entre um e outro, formavam um período, que mais tarde, fariam parte de um período ainda maior, culminando na noção aceita e utilizada que é a de segundos, minutos, horas e dias.

A partir dessas percepções e tentativas, cria-se uma ferramenta que dali para a frente mudaria tudo, o relógio mecânico. Os relógios de pêndulo de Galileu tomaram as atenções nas

teorias da mecânica clássica e da relatividade, oportunizando a medição do tempo com certo rigor e precisão que garantiam confiabilidade (GLENNE; THRIFT, 2009).

A construção de Galileu basicamente engrenava relações geométricas entre as noções de tempo por ele compreendidas, juntamente com as de espaço, tornando assim a definição de movimentos regulares, uniformes, dando a ideia de que os mesmos percorriam espaços-tempos iguais (KLEIN, 2007).

Essa criação revolucionária levaria a humanidade a pensar e agir sobre outras influências, tendo como base não mais as percepções e observações, mas sim um referencial real, concreto que, a partir dali, iria oportunizar novos sentidos às relações sociais e influenciar novas concepções. O impacto do tempo nas ciências sociais é o assunto que será tratado na seção a seguir.

O tempo nas ciências sociais

Segundo Furlan, De Lima e Lima (2020, p. 11), a criação do relógio mecânico levou o conceito de tempo a um status reificado, ou seja, o mesmo passa a ser entendido como uma “coisa” que pode ser “vendido, comprado, desperdiçado”. O tempo mudou totalmente a rotina da humanidade, as percepções, as concepções e a socialização entre os indivíduos. Essa nova forma de se marcar o tempo, se tornaria mais tarde um “tempo síncrono” (VIEIRA, 2015). Ressalta-se a importância de expor a influência que o tempo síncrono do relógio impôs à humanidade ao longo da história e todas as resultantes que vieram em torno desse fato, principalmente no mundo do trabalho. O tempo do relógio chegou e marcou os exercícios sociais, tanto no singular quanto no coletivo, permitindo que os momentos fossem regulados, sincronizados, pensados e planejados, antes mesmo que fossem executados.

Na sociedade camponesa independente, o tempo era organizado para o trabalho a partir da natureza. Segundo Elias (1998, p. 99) havia antigamente uma cronologia centrada no homem. A noção de tempo servia para efetivar, a partir do antes e depois, etapas variadas de experiências sociais. Havia a hora da plantação, do trabalho, da higiene, da reza, do discurso. Se antes, nas sociedades tradicionais, a medição do tempo era vinculada e feita por meio dos ritmos sociais dos ciclos de vida do ser humano (ELIAS, 1998), nas sociedades ocidentais contemporâneas, o tempo passou a ser medido sem se atrelar a esses fatos.

O surgimento das cidades, que condicionou a rotina à dinâmica do relógio mecânico, se contrapôs a ideia instaurada até então por uma concepção religiosa e camponesa que organizava o tempo pela badalada dos sinos e acontecimentos sociais (REIS, 2011). Com essa

nova visão de tempo, exclui-se a natureza e o tempo passa a ser imposto por novas normas (THOMPSON, 1998). Com o surgimento da visão mecanicista, entre os séculos XVII e XVIII, surgiu a noção de que os seres humanos poderiam trabalhar a partir das horas do relógio mecânico. Com isso, o tempo passa a ser visto como algo valioso, rentável e altamente manipulável (BAUER; PANOSSO NETTO; TRIGO, 2015).

A regularização e consequente imposição do tempo no mundo do trabalho, teve influência, a partir de Klein (2007), da Igreja, que estabelecia uma sincronização nos templos ocidentais, com regras próprias, ritmos, tempos específicos para cada atividade, dando ao tempo um poder doutrinal. Foi entre a 1ª Revolução Industrial e o período fordista que o mundo do trabalho, adotou essa noção do tempo regular da Igreja para uma eficiente execução do trabalho (THOMPSON, 1998).

Reis (2011, p. 2) retrata certa “coisificação” do tempo, pois, segundo o autor, o tempo começou a ser associado como moeda, inclusive “perder tempo” não era algo favorável. Os comerciantes então tinham um parâmetro para cobrar suas mercadorias, porque podiam cobrar a partir do tempo de produção e também pelo tempo que iria levar para transportar o produto até o destino final. Com isso “[...] o tempo do trabalho passou a ser disciplinado, racionalizado, com vistas a se evitar o ‘desperdício de tempo’ e a se ganhar dinheiro com o tempo. A ociosidade foi proibida e as relações sociais se automatizaram”.

O fordismo e o toyotismo, períodos de métodos de produção industrial, exploravam trabalhar com o tempo para atingir seus objetivos. O primeiro utilizava-se do tempo em linha para produzir mais em menos tempo, já o segundo tinha uma visão oposta, produzia o que somente era necessário naquele tempo (GOUNET, 1999). Essas concepções se refletiram em modelos similares em outras instituições, como na escola⁵ (VENCO, 2017).

Gira-se então a engrenagem frenética da vida cotidiana do trabalho, em que tudo é regulado, temporalizado. Segundo Parente (2010, p. 137) naquela época:

[...] nas sociedades industriais, de forma geral, o tempo vira moeda, ganha valor e o que conta não é mais o valor das tarefas e, sim, o valor do tempo. O relógio passa a ser regulador dos novos ritmos da vida industrial e também objeto de necessidade para a emergência do capitalismo. No entanto, ressalta-se que essa padronização da noção e do controle de trabalho não pode ser generalizada para todas as sociedades e em todos os tempos, até porque, num mesmo tempo, as diferenças entre variados tipos de trabalho, no campo ou na cidade, são relevantes para a mensuração do tempo e da rotina do trabalho.

Conte (2014, p. 549) afirma que, essa forma de olhar para o tempo adotada naquela

⁵ Esse tema será aprofundado no próximo subcapítulo.

época era perigosa, sendo que o autor chama o fenômeno como “[...] alienação e dominação do homem pela lógica de mercadoria”, em que essa forma de organização levava os indivíduos a perderem o “[...] sentido do tempo reflexivo e da própria experiência vital enquanto eticidade de presença no mundo”. Para Furlan, De Lima e Lima (2020) o tempo como fator social, esquematizado pelas instituições é fruto de uma construção dentre as próprias relações humanas, em que os valores e as normas são impostos aos indivíduos sem que necessariamente os mesmos tenham consciência de que isso está acontecendo.

Indo mais adiante, segundo Vieira (2015), o século XX inteiro foi marcado pela evolução do conhecimento científico em campos variados, mas essa mudança para o tempo dos relógios que teve seu início no século XVI, segundo Silva (2016), ainda está presente na sociedade, submetendo o indivíduo de formas variadas, mesmo que disfarçadas em contundência. Para Deleuze (1992) a sociedade de uma maneira geral, passou de um tempo chamado disciplinar, ocorrido entre os séculos XVIII e XX, para o tempo de controle, modelo que para o autor é o vivido até o presente momento.

A sociedade vive uma nova maneira de se organizar, percebendo e vivendo o tempo de uma outra forma, a saber, não é mais um tempo contínuo como pensado antigamente, mas sim um tempo simultâneo, em que tudo acontece ao mesmo tempo de forma muito rápida, dando lugar a um princípio de simultaneidade de eventos e acontecimentos (MARQUES; MARQUES, 2003).

Essa aceleração é marcada desde a Revolução Industrial, em que alguns dos valores impostos eram: “[...] padronização, massificação, mecanização, mercantilização e certamente a aceleração” (BAUER; PANOSSO NETTO; TRIGO, 2015, p. 2), porém vieram à tona de uma maneira mais contundente no início do século XXI.

Percebe-se assim que os autores retratam que essa mudança temporal na sociedade e todos os avanços obtidos com a mesma, levaram a uma concepção de tempo urgente, que está muito condicionada ao tempo rígido do relógio, à velocidade, sendo que esse ritmo imposto não condiz com os corpos e pensamentos dos indivíduos, podendo comprometer as relações sociais (SILVA, 2016). Essa velocidade temporal é retratada também no estudo de Vieira (2015), em que o autor afirma que os tempos sociais são muito mais complexos do que se imagina e que o mesmo tem uma velocidade de rapidez muito contundente.

Duque (2012) retrata que na sociedade atual, o ser humano tem um olhar muito mais para o presente, deixando a visão dos projetos a longo prazo de lado. Essa concepção é fruto do que o autor chama de a “ditadura do tempo real”, já que toda a energia é gasta no imediato, no tempo presente. Se vive então o que para Mattos (2008, p. 456) se trata do “presenteísmo”, em

que tudo é urgente, tudo é para o momento e, assim, o presente é colocado como imediato, tendo também uma cobrança para que o ser humano se alinhe a essa concepção.

Pode-se dizer que, o que se entende como tempo contínuo costuma passar tão rapidamente que algumas ferramentas do cotidiano são programadas para que, quando “chegar a hora”, não se perca, ou se otimize, o tempo. Parece que encurtou, que passa mais rápido. Os eventos e as diversas situações que ocorrem nos determinados espaço-tempo, têm a capacidade de influenciar na forma com que o ser humano percebe a velocidade da passagem de tempo (SMOLLAN; SAYERS; MATHENY, 2010).

Para Vieira (2013) o ser humano percebe o tempo mais rápido ou mais lento a partir de um conjunto de fatores, mas que o ritmo biológico nunca deve ser atrelado ao tempo linear e contínuo dos relógios. A velocidade com que o tempo passa pode ser compreendida, segundo Klein (2007), pela intensidade em que se vive aquele momento e também pelo o que aquele tempo vivido significa, de forma pessoal ou social.

Segundo Elias (1998) o tempo social foi inventado para dar conta de diversas tarefas regradas pelo tempo dos relógios, delimitando limites temporais sobre a sociedade e o agente, e acaba definindo também a duração de determinados acontecimentos e ações. A partir do momento em que o tempo, principalmente o do relógio começa a gerar dependências na vida e no cotidiano do indivíduo, o tempo exerce certa imposição sobre o dia-a-dia comum (FREIRE, 1987).

Esse tempo que atinge a sociedade e os indivíduos que a compõem, também influencia um campo científico importante que trata sobre a construção do ser humano. Os aspectos observados também têm impactos direto no contexto educacional, no qual as concepções trabalhistas e o horário do relógio, como um agente regulamentador, também trouxeram consequências. Na próxima seção a seguir é tratado sobre como o fenômeno tempo também se tornou importante para o campo científico educacional.

O tempo nas ciências educacionais

A partir da literatura, percebe-se que as concepções de tempo têm relações muito fortes com a história e que, ao longo do tempo, se fez presente nas ideias sobre as temporalidades educacionais e no direcionamento de pesquisas na contemporaneidade. Concepções de tempo, frutos da mitologia grega, influenciam os estudos sobre os tempos na Educação.

Conhecidos no campo científico educacional como dimensões de tempo Cronos, Kairós e Aión, possuem suas individualidades e características distintas, que terão impacto

direto na dissertação que aqui se apresenta, tanto em nível teórico como na inferência de dados de pesquisa produzidos. Para se chegar no assunto que trata sobre como o tempo é influente nas construções epistemológicas desse campo científico, é preciso se remeter à essa mitologia, por se compreender a relevância de entender a história dessas dimensões.

Na mitologia grega, Cronos, o Deus do tempo, filho de Gaia (Deusa da Terra) e Urano (Deus do Céu), figura que se dizia possuir uma força extraordinária e uma grandeza incontestável, medidas pelas horas, minutos, dias, semanas, meses e anos, portanto, o tempo controlável. Cronos, a pedido de sua mãe, mutilou seu pai, passando assim a assumir o trono do Universo. Na história, Cronos teve seis filhos (Hades, Poseidon, Hera, Deméter, Héstia e Zeus), frutos de seu casamento com sua irmã Reia. Porém, acreditando em uma profecia que anunciava que seu trono seria tirado por seus filhos, Cronos tomou a decisão de engolir todos eles logo após nascerem (GARCIA, 1996).

Ao ficar inconformada com a decisão de Cronos, Reia enganou o marido e ao invés de dar o último filho que faltava para ele engolir, deu apenas um pedaço de pano, salvando-o da morte. Tal descendente era Zeus, conhecido posteriormente na mitologia como a maior divindade do Olimpo. Sabendo de toda a história, quando adulto e com a intenção de salvar todos os seus irmãos, Zeus deu uma poção mágica ao seu pai, que vomitou todos seus filhos que havia engolido, libertando-os e finalmente derrotando o pai. Por ter derrotado Cronos, símbolo do tempo, todos seus filhos se tornaram imortais (FERREIRA; ARCO-VERDE, 2001).

Zeus então teve diversos filhos e um deles, o caçula, chamado de Kairós, era tão ágil e veloz que todos encontravam dificuldades enormes de persegui-lo. Ele então recebeu o nome de Tempus pelos romanos, que simbolizava aquele momento oportuno em que as coisas são possíveis. Kairós, portanto, trata-se do tempo que não é de Cronos, que não pode ser controlado, e é a uma dimensão de tempo entendido como uma oportunidade, um momento (FERREIRA; ARCO-VERDE, 2001).

A relação entre Cronos e Kairós com o tempo significa que, o primeiro é o tempo real, controlável, comandado na maioria das vezes pelo relógio, servindo como um limitador que exerce pressão o tempo todo, podendo fazer com que se criem reféns a partir dessa condição. Já o segundo é um tempo aberto, incontrolável, que não se importa com o relógio e sim com as oportunidades, com as surpresas, permitindo aproveitar a vida sem pressão e com mais leveza (FERREIRA; ARCO-VERDE, 2001).

Ainda, segundo Oliveira (2012, p. 21), há uma concepção de um tempo chamado *Aión*, que seria a “duração do tempo da vida humana, a experiência”, mas que não é uma dimensão muito explorada pelo campo científico. Para a autora “[...] ao falar tempo *chrónos*, *kairós*, *aión*,

não significa que sejam três tempos, significa sim, múltiplas formas de lidar com o tempo, configurando temporalidades”.

Segundo Oliveira (2003, p. 66) por muito tempo as pesquisas sobre as temporalidades no campo científico educacional se deram considerando a dimensão Cronos, pelo fato de a rotina escolar ser constantemente afetada pelas concepções de tempo e as pesquisas estarem mais focadas nas dimensões cronológicas. Porém o autor afirma que “[...] talvez nossa época esteja testemunhando o deslocamento do foco sobre a temporalidade, de Cronos para Aión e Kairós”, ou seja, saindo da dimensão do estudo cronológico, para o real tempo vivido pelos agentes que constituem a escola.

Uma vez que o cotidiano escolar também é afetado diretamente pelas concepções de tempo, assim como toda a sociedade, os estudos sobre o tempo cronometrado que, por algum período teve seus altos e agora baixos nas produções científicas, parece que têm encontrado adeptos para os que aprofundam o olhar diretamente na prática pedagógica na escola, ou seja, no tempo vivenciado (MARQUES; MONTEIRO; OLIVEIRA, 2010). Entretanto, Ferreira e Arco-Verde (2001, p. 14) atentam que para que essa mudança seja possível, alguns pontos têm que ser relevados:

Passar do tempo institucional e social contado (Chrónos) na escola para o tempo do aluno (Kairós) gera uma nova ordem, que não é o ordenamento aprendido e apreendido pela maioria dos educadores, no entanto, conforme foi indicado, há um espaço na escola para que se possa modificar hábitos arraigados, rever tempos e práticas em uma nova organização temporal (FERREIRA; ARCO-VERDE, 2001, p. 14).

Acredita-se que essa mudança de direcionamento no olhar sobre as pesquisas temporais na escola pode estar atrelada ao fato de que atualmente, no campo científico educacional, muitas pesquisas se dão mediante uma abordagem de cunho qualitativo, ou seja, com a possibilidade de análises em maior profundidade, levando em consideração não apenas os dados objetivos, mas a subjetividade do cotidiano.

Mediante todas essas concepções, entende-se que Cronos, Kairós e Aión são dimensões temporais existentes no campo científico educacional que possuem suas características próprias, porém com sentidos e objetivos singulares. Cada uma possui suas características, assim, pensar em uma escola sem o sentido norteador do tempo Cronos é algo sem lógica, mas também deixar de ter a preciosidade do tempo Kairós e Aión é inviável. Entretanto, fazer com que essas dimensões sigam juntas, com certeza, não é uma tarefa fácil, mas necessária, levando em conta as diferentes temporalidades presentes (OLIVEIRA, 2012).

No presente estudo pretende-se acompanhar essa mudança de direcionamento das

pesquisas apontadas pelos autores, buscando entender a construção das temporalidades escolares a partir das dimensões específicas do tempo social e institucional já observado. Percebe-se que o fenômeno tempo tem grande influência no campo científico educacional e suas características e concepções, atreladas ao tempo escolar, serão aprofundadas no subcapítulo a seguir.

2.2. O TEMPO ESCOLAR⁶

Para compreender as temporalidades presentes no contexto educacional é preciso entender quais eram e quais são as concepções que têm influências nesse espaço. A análise da questão do tempo, sendo um tema amplamente variável, propicia a observação de inúmeras dimensões temporais, às quais têm características próprias, mesmo que em premissas próximas. Torna-se importante reconhecer qual foi o cenário do surgimento do tempo escolar, identificando quais relações esse fenômeno realizou durante a sua construção e quais são os conceitos e definições sobre este, encontrados por diferentes autores na literatura.

A escola, como instituição, possui um ambiente que tem a capacidade de propiciar além de diversas formas de aprendizagem, uma formação moral, pelo fato de todo o espaço reter ali os indivíduos presentes, os colocando em uma dimensão de um tempo específico escolar, que foi se modificando através do tempo (PINHO; SOUZA, 2015).

Segundo Lesage (1999) o método de ensino individual era usado pela maioria dos professores até o início do século XVII. Nesse formato, havia um atendimento limitado de cada aluno, um por vez, sendo usado principalmente no âmbito rural por docentes que lecionavam para ensinar as primeiras letras.

Entretanto, o mesmo século XVII foi um momento importante no que diz respeito ao tempo escolar. É a partir desse marco que se começa a configurar novos formatos de organização do tempo na escola, em que surge então, a classe de alunos, sendo a concepção de ensino simultâneo “[...] a primeira dimensão do tempo escolar alterada” (FARIA FILHO; VIDAL, 2000, p. 25). Esse novo modelo instaurado na escola definia que os alunos tinham que realizar uma atividade igual para todos, em um só tempo e todos juntos e não mais como antes,

⁶ Frisa-se aqui que o tempo escolar é o principal objeto de estudo e pesquisa desta dissertação. A partir deste ponto iniciam-se discussões fundamentadas sobre esse fenômeno, estabelecendo relações entre o tempo e as questões institucionais, organizacionais e também com os indivíduos, dentro do universo escolar.

de modo individual. Com isso, torna-se importante reconhecer algumas descrições do que seria esse chamado tempo escolar antes de aprofundar nas relações que o concerne.

Pinho e Souza (2015) definem o tempo escolar como uma soma de fios de diferentes tipos, que formam um “*complexus*”. Segundo os autores, compreender o tempo escolar não é algo fácil e conhecer cada um desses fios que formam o todo, não é o suficiente para entender a relação entre os tempos sociais e as temporalidades dos indivíduos que o constituem.

Prieto, Sampaio e De Lima (2018, p. 443) entendem o tempo escolar como uma construção social que é “[...] simultaneamente, pessoal e institucional, o que significa que cada sujeito que convive nesse espaço o vivencia de uma maneira diferente”. Destaca-se também a passagem de Frago (1998, p. 13) em que o autor vai mais além e reflete sobre as diferentes temporalidades existentes dentro da escola. O autor entende o tempo escolar como “[...] tempo ao mesmo tempo institucional e pessoal, cultural e individual” contribuindo para uma noção de que a escola é um palco que comporta múltiplas diversidades temporais.

Arco Verde (2012, p. 85) define o tempo escolar como um tempo social que é diferente dos outros. A autora o conceitua como um fato cultural que “[...] oferece estruturas e organizações variadas, como a dos níveis, etapas, ciclos e cursos; a dos calendários letivos e acadêmicos; a da distribuição semanal e diária das matérias e atividades, a dos horários, etc.”.

Pessanha e Silva (2014, p. 72) também observam o tempo escolar em uma dimensão mais cronometrada, sendo atrelada aos ritmos das aprendizagens “[...] por meio dos tempos instituídos para o descanso, para as jornadas de trabalho, para as atividades, tudo isso organizado pelos calendários, fazendo da escola um lugar com regulamentações temporais necessárias para o seu funcionamento e controle”.

Vieira (2015) aponta que dentro da dimensão do tempo escolar, o horário é visto como um elemento que tem a função de registrar o trabalho feito na escola. Essa concepção tem traços de instituições trabalhistas, pelo fato de que os “[...] horários, calendários, horas de trabalho, tempo de recreio, o fim das aulas, são referências fundamentais no pensamento tecnificado moderno acerca do tempo em educação” (GIMENO SACRISTÁN, 2008, p. 19).

Mediante essas ponderações, destacam-se as diversas definições que constituem o tempo escolar e como o mesmo é identificado por diferentes autores na literatura sobre o tema. Observa-se que o tempo escolar é definido como algo sendo ao mesmo tempo: um *complexus*, uma construção social, um tempo institucional, um tempo cultural, um tempo individual, um tempo pessoal e um tempo cronometrado. A partir disso, nota-se então que o tempo escolar possui uma heterogeneidade temporal, que as dimensões influenciam e são influenciadas por

outras dentro do universo escolar, se constituindo então, na verdade, em tempos escolares (ARCO-VERDE, 2012), os quais serão tratados profundamente mais à frente.

O subcapítulo está organizado em três seções. Na primeira, chamada de **“Tempo escolar institucionalizado”** iniciam-se algumas reflexões e indagações a partir da literatura encontrada sobre qual a relação do tempo com algumas instituições ao longo de toda uma construção e também de uma visão mais atual. Nota-se a influência que algumas instituições, como a igreja, as fábricas e até mesmo o quartel tiveram na construção desse tempo escolar. Passa-se então a estabelecer reflexões sobre a principal instituição em que a educação é desenvolvida, a escola, e quais impactos e medidas foram criados a partir da concepção de tempo escolar, apontando como essas construções influenciaram para a formação de uma **cultura escolar**⁷. Ao final, aborda-se também o tempo escolar em uma dimensão contemporânea, em que é observado ainda uma imposição de tempo e um não-alinhamento entre escola e tempos atuais, seria um **tempo escolar parado no tempo?**

Na segunda seção, chamada de **“Tempo dos indivíduos escolares”** é dado um foco maior na influência que o tempo tem no dia-a-dia dos indivíduos singulares constituintes da escola, em que estes são colocados em evidência a partir de algumas dimensões que influenciam essas relações. Em um primeiro momento, fazendo um gancho com o debate final da seção anterior, evidencia-se como as construções do tempo institucional tiveram impacto para certa **imposição do tempo nos indivíduos escolares** e quais consequências vieram a partir disso. Posteriormente, é apontado então um novo olhar para a relação tempo e indivíduo escolar, a partir da priorização de um **tempo da experiência escolar**, voltado mais para o que aquele indivíduo vive dentro da instituição.

Por fim, na terceira e última seção, chamada de **“Tempo de mudança?”** são apontados, a partir da literatura observada, alguns indicativos de reais necessidades que o tempo escolar demanda nesse momento da sociedade contemporânea. Por meio dos autores consultados, são elencados alguns possíveis caminhos que o tempo escolar precisa progredir para que essas relações sociais tragam cada vez mais aspectos qualitativos de fato na educação.

2.2.1. Tempo escolar institucionalizado

⁷ Conceito importante para o presente estudo que será discutido mais à frente.

A organização do tempo escolar é ponto de debate fundamental para o presente estudo. Para compreender o mesmo, precisa-se entender quais eram as relações e influências entre as instituições presentes na época da criação e consolidação da instituição escolar. Leva-se em consideração que algumas instituições como a igreja, as fábricas e os quarteis eram estruturas que tinham muita incidência sobre o modo de ser/agir da sociedade.

Ao explicar sobre alguns fatores históricos da transformação escolar, Petitat (1994) afirma que algumas mudanças sócio-históricas produziram novas formas concretas e que estas impactaram na organização temporal da escola. Segundo o autor, há uma variedade de elementos que fizeram parte da construção da função do tempo e como a escola é organizada a partir de alguns acontecimentos sócio simbólicos que acabaram se definindo uns aos outros.

Elias (1998) afirma que o tempo social, influente no tempo escolar, tem uma natureza coercitiva, pois os calendários, as agendas, os relógios impõem certa ditadura aos indivíduos colocando-os em compromissos por meio de um *habitus*⁸. Para o autor essa imposição advém de uma concepção capitalista, fruto da sociedade urbana mercantil. Percebe-se então a aproximação que os períodos industriais e trabalhistas têm com a concepção de tempo escolar e como essa lógica se reflete na escola de uma maneira muito próxima.

Casagrande *et al.* (2012) lembram que o modo como a sociedade está organizada em um momento, tem impacto direto na organização da escola. O tempo da/na escola, portanto, se caracteriza a partir de tal forma. Corroborando com esse pensamento, Furlan, De Lima e Lima (2020, p. 6) indicam que há reflexos externos que influenciam no ambiente escolar, afirmando que “[...] o movimento dentro da escola é o da biopolítica fora dela”.

O tempo dentro da escola sofreu alterações deterministas, a partir dos seus objetivos. Essa mudança se associa à lógica capitalista, que entende que um trabalhador moldado logo na sua formação, estaria mais apto quando entrasse na indústria. A escola passa a servir então como meio para que essa ideia seja consolidada (ENGUITA, 1989). Foucault (1977) lembra que a administração do tempo na escola era voltada para uma regulação e disciplina dos corpos

⁸ Conceito denominado por Bourdieu (2009, p. 87) como um “[...] sistema de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionarem como estruturas estruturantes, isto é, como princípio que gera e estrutura as práticas e as representações que podem ser objetivamente ‘regulamentadas’ e ‘reguladas’ sem que por isso sejam os produtos de obediência de regras, objetivamente adaptadas a um fim, sem que se tenha necessidade da projeção consciente deste fim ou do domínio das operações para atingi-lo, mas sendo, ao mesmo tempo, coletivamente orquestradas sem serem o produto da ação organizadora de um maestro”.

desde a criação das primeiras instituições e que estas tinham o papel de treinar os alunos para diferentes ritmos de trabalhos.

Desde o final do século XVIII, a educação é vista como uma aposta do capitalismo para suprir suas demandas utilitárias. Se propôs a formar, por meio do controle, da disciplina e do doutrinamento individual e coletivo, seus alunos jovens para a indústria (CARVALHO, 2013).

Essa obsessão pelo controle temporal na escola ao longo do tempo, fez com que seu modo de organização fosse comparado com outras instituições, para além do caso das indústrias, mas também com as instituições militares, já se utilizando das concepções de tempo:

Com seu olhar panóptico, a escola controla, separa, analisa, diferencia e regula os alunos que são configurados, adaptados, enquadrados. O educando não é estimulado a conquistar o seu espaço, a usar o seu tempo, mas a aceitar uma ordem já estabelecida que ele não sabe por quem nem por que foi instituída. Ele não é convocado a desenvolver-se, a expandir-se, mas a aceitar e respeitar o controle, a vigilância dos seus gestos, do seu corpo, de sua mente. O espaço e o tempo são separados e divididos não apenas para otimizar a aprendizagem e menos ainda para libertar, agregar e solidarizar, mas para “vigiar e punir”, para segregar e submeter, para transformá-los em células solitárias, acuadas e fracas. O espaço e o tempo na escola são usados como operadores de adestramento que se inspiram no modelo militar: A esta penalidade do espaço acrescenta-se a micropenalidade do tempo (horário, atraso, ausência, interrupção) (FOUCAULT, 1989, p. 149).

A escola então adotou hábitos com traços de subordinação, não importando o conteúdo, nem o quanto de conhecimento os alunos na sala de aula absorveriam, importando sim o controle e o “[...] tempo suficiente para domar seu caráter e dar a forma adequada a seu comportamento” (CASAGRANDE *et al.*, 2012). Para Brites (2007, p. 173), com a revolução industrial, a escola “[...] havia que organizar e disciplinar a grande heterogeneidade, pôr o espaço escolar a funcionar como uma máquina de ensinar”.

Furlan, De Lima e Lima (2020, p. 12) também associam essa influência do capitalismo na escola à uma “máquina escolar”. Segundo os autores a escola passa a filtrar características singulares dos indivíduos e “[...] dentro da axiomática capitalista, devolver o que lhe convém ou não”. Com isso, geram-se sentimento de revolta e ato de indisciplina, os quais são sentidos ainda atualmente.

Essa lógica, segundo Adam (2004, p. 73), era imposta porque: “[...] todas as práticas temporais da indústria, apesar da sua diversidade, dependem do tempo criado pelo desígnio humano, isto é, do tempo descontextualizado e quantificável por um relógio”. A racionalidade e produtividade da indústria são transportadas para as práticas escolares, a fim de inculcar em alunos e professores, determinado uso lucrativo do tempo.

Coadunando com essa perspectiva, torna-se interessante trazer o grifo de Marques, Oliveira e Monteiro (2015, p. 226), já que para os autores o tempo visto com um olhar de mercado implica em mudanças na organização temporal da escola, uma vez que:

Nessa perspectiva, a educação reinventa, com os ritmos e as durações próprios de um 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. Desta 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.

Portanto, o mundo do trabalho influenciou (influencia?) na escola de tal forma que gerou formas de violência simbólica⁹ que acometem os agentes sociais da instituição, buscando uma ideia de obsessão pela ordem. Ainda é identificável esses traços de produção fabril no tempo escolar e, segundo Guimarães e Bernardo (2020, p. 13), o mesmo é fragmentado, fatiado, fraciona o conhecimento, otimizando o tempo e objetivando um resultado específico. Os autores fazem uma crítica ao modelo de tempo escolar, alegando que “[...] é unidirecional, esvaziado de criatividade e subjetividade ao advogar os resultados emergentes”.

Furlan, De Lima e Lima (2020, p. 9) ao pesquisarem na empiria a concepção dos tempos na escola na contemporaneidade, também revelam, de uma forma diferente, essa ainda forte influência trabalhista na escola:

A aceleração do tempo na lógica capitalista também aparece dentro da escola, criando subjetividades e mostrando formas de conceber o tempo. Nesta realidade pesquisada, o não cumprimento das atividades, trazia como penalização, a não participação nas brincadeiras. Nas fábricas, essa penalização, para que não finaliza as tarefas, consiste na redução do salário ou perda do emprego.

Lembra-se a ideia de que o modo como a sociedade está sistematizada em um determinado momento tem impacto direto na organização da escola (CASAGRANDE *et al.*, 2012). A partir disso, pode-se dizer que a instituição escolar adotou internamente ao longo da história, na sua construção, um modo de se organizar peculiar, mesmo ligada a um contexto cultural maior que influencia nela, constituindo-se em uma cultura própria que se adequou a questões de tempo dentro e fora da escola (BRUNET, 1995).

⁹ O conceito de violência simbólica para Bourdieu (2002) é uma nova dimensão para a noção de poder. Trata-se de uma forma de constrangimento exercido com a cumplicidade daqueles que dele são vítimas e acabam por incorporar esquemas de percepção e de apreciação da ordem social. É o processo de imposição dissimulada de um arbitrário cultural como cultura universal. Repousa em uma teoria da produção da crença, da convicção do pertencimento a um campo social.

Com isso, torna-se necessário compreender conceitos e definições existentes na literatura sobre o que concerne à cultura escolar para, na sequência, identificar como o tempo tratado nessas relações. A associação entre a concepção de tempo escolar construída a partir dos tempos das instituições e o impacto que estas têm no conceito de cultura escolar é debatido na seção a seguir.

2.2.1.1. Cultura escolar

Para Forquin (1993, p. 167) o conceito de cultura escolar que é entendido como “[...] um conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados, organizados, normatizados e rotinizados sob o efeito dos imperativos da didatização, constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas”, que nunca deve ser confundido com o conceito de cultura da escola. Esta, segundo o autor, tem um outro sentido, mais singular e espacial, relacionado diretamente a um lugar específico. Cultura da escola seria “[...] um espaço com características de vida próprias, seus ritmos e seus ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e de transgressão, seu regime próprio de produção e de gestão de símbolos” (FORQUIN, 1993, p. 167).

A partir da compreensão de uma cultura da escola, entende-se que cada escola, de forma singular, possui sua sistematização de funcionamento e que isso é construído mediante os fatos que nela ocorreram e ainda ocorrem. Entende-se também que as medidas, as precauções, as atitudes, as regras e os valores geralmente são impostos pela diversidade de indivíduos que nela se constituem e que isso constrói também uma dimensão de “mundo social”, dentro da instituição (FORQUIN, 1993).

No estudo de Mafra (2003), cultura escolar seriam as transformações que uma instituição em específico sofreu durante o tempo e o quanto isso impactou nas condições práticas dos professores, dos alunos, nas exigências, nos desafios, e também da própria constituição de currículo, tendo aproximações com o “conjunto de conteúdos cognitivos e simbólicos” de Forquin (1993, p. 167). Já a cultura da escola é entendida por Mafra (2003) como a influência que as condições daquele lugar onde a escola se localiza tem sobre o cotidiano dos indivíduos que a frequentam, sendo então os espaços, as estruturas, os recursos, as condições de trabalho, as rotinas, as práticas e as características do ambiente à volta, também indo de encontro a ideia de um “espaço de características próprias” de Forquin (1993, p. 167).

Em contrapartida, mas não tão distante, Mafra (2003) além de trazer o conceito de cultura escolar e cultura da escola, traz uma nova forma de se pensar a cultura no âmbito escolar, a cultura na escola. Para a autora, o que os agentes de transmissão do conhecimento trazem

consigo a partir de suas experiências de vida, de seus estudos, da maneira que reproduzem a ordem das coisas, da forma que planejam, das suas atitudes, ou seja, a cultura exteriorizada que o professor, a partir da interiorização dessa cultura em si, acaba levando para dentro da escola, acaba se constituindo em uma cultura na escola (MAFRA, 2003).

Coadunando com esse conceito, os estudos de Libâneo (2001, p. 22) também contribuem para essa noção a medida em que afirma que de um lado “[...] a organização educa os indivíduos que a compõem; por outro, os próprios indivíduos educam a organização, à medida que eles são os que a constituem e, no final das contas, a definem com base nos seus valores, práticas, procedimentos, usos e costumes”, ou seja, acabam trazendo isso de fora da escola.

Aproximando a relação entre cultura escolar e os indivíduos, para Frago (2001, p. 169) a cultura escolar seria um “[...] conjunto de teorias, princípios ou critérios, normas e práticas consolidadas ao longo do tempo no seio das instituições educativas”. Mediante esse conceito, nota-se que essas experiências que os profissionais de educação vêm adquirindo no âmbito escolar pelo tempo é que se constituem nessa cultura. São estruturas, formas de pensar e agir, atitudes e procedimentos que, a partir de vivências anteriores, lhe servem para orientar a tarefa diária.

Para Dominique Julia (2001, p. 10) a cultura escolar é um “[...] conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, é um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos”, ou seja, toda uma logística pensada e adquirida por meio de uma vivência escolar já passada, que são pensadas e planejadas a fim de criar um ambiente direcionável.

Porém, é importante frisar que essa cultura é heterogênea. Não é possível afirmar que uma escola, em uma determinada região do país tenha os mesmos costumes do que outra escola em uma região diferente. Da mesma forma que também se entende que um professor que acabou de sair da graduação, não tem a mesma bagagem cultural que um professor já consolidado na carreira. Portanto, entende-se que, além de uma cultura escolar, pode-se chamar também de “culturas escolares” (ARCO-VERDE, 2012).

Certas influências externas, ao entrar em contato com uma cultura escolar já estabelecida, geram conflitos. Para Brunet (1995) o público de uma escola traz diferentes culturas e valores, que nem sempre são coerentes com o que está ali. A escola então, por si só, encontra desafios singulares na construção do seu projeto pedagógico, pois há uma diversidade de indivíduos de diferentes condições socioeconômicas e regiões geográficas presentes. O mesmo autor ainda salienta que, as políticas educacionais também não se aplicam igualmente

para todas as escolas, tendo diferentes compreensões, imposições e formas de resistências para efetivá-las. Por isso, seu desenvolvimento no cotidiano escolar, é ímpar.

Corroborando com esse pensamento, para Arco-Verde (2012, p. 88), há uma diferença entre as escolas no que se refere a organização temporal. A autora relata que esses tempos variam de acordo com o contexto e também a adaptação às políticas “hegemônicas” e que isso constrói uma cultura escolar específica dentro de cada escola. Essa cultura então é constituída por diferentes estruturas temporais das famílias, das comunidades e também da escola.

Mediante reflexões da literatura citadas, entende-se que o conceito de cultura escolar cunhado por Forquin (1993) e Mafra (2003) se aproximam e tem relações com a forma de organização dos conteúdos, as transformações ocorridas no âmbito escolar ao longo do tempo que impactaram na construção desses conhecimentos, ou seja, algo mais relacionado com questões estruturais e de constituição curricular. Enquanto o conceito de cultura escolar para Frago (2001) e Dominique Julia (2001) estão ligadas a questões de organização temporal, rotinas, práticas incorporadas, formas e normas de educar presentes na escola, se aproximando ao que Forquin (1993) e Mafra (2003) entendem por cultura da escola.

Portanto, posiciona-se aqui que a noção adotada pelo presente estudo, se aproxima da compreensão apresentada por Forquin (1993) e Mafra (2003), no que concerne aos entendimentos sobre os conceitos de cultura escolar, cultura da escola e cultura na escola. Englobando todos estes conceitos, procura-se entender qual relação que a cultura escolar estabelece com o objeto de pesquisa central da dissertação em questão: o tempo escolar?

Para Benedito (2008, p. 33) o tempo tem um papel fundamental dentro da escola entendida como instituição, dado que “[...] constitui um dos elementos estruturais e estruturantes na cultura da escola”. A organização escolar é feita em torno de horários, portanto, o tempo é essencial para o seu funcionamento, é a sua estrutura. O tempo também é ao mesmo tempo estruturante porque tem relação com o direcionamento das atividades que ali acontecem, na “[...] organização dos espaços, momentos de sociabilização, desenvolvimento dos currículos, o que é ensinado, quando e com que duração” (VIEIRA, 2015, p. 526).

Forquin (1993) destaca a importância dos rituais escolares, das rotinas, das receitas e da realização de uma prática cotidiana do ofício escolar. Se tratando da incorporação de diferentes conjuntos de práticas e conhecimentos, o autor revela que esse fato resulta em uma seleção e também uma heterogeneidade de culturas escolares em diferentes escolas.

Se a cultura escolar se produz e é reproduzida com o passar dos anos, podendo ser entendida e compreendida de diferentes formas, é correto afirmar que essa cultura faz parte, de uma maneira geral, da instituição chamada escola. Entendendo isso, também é correto dizer

que o tempo, por estar internalizado na escola, nas rotinas, nos calendários, nas aulas, na própria vida dos alunos e docentes, também é um fenômeno institucional e que por ser passível de organização, também é cultural. Com isso, a partir das reflexões e apontamentos discutidos, entende-se que o tempo escolar tem relações diretas com a cultura escolar e a cultura na escola, mas principalmente, na cultura da escola (MAFRA, 2003).

Um grifo importante retratado no estudo de Thiesen (2011, p. 245) destaca alguns elementos que são característicos da cultura escolar. Segundo o autor:

[...] os hábitos assimilados pela rotina escolar, tais como a fragmentação dos espaços/tempos de aprendizagem, objetivação dos procedimentos de ensino, padronização de métodos pedagógicos, agrupamento de alunos por idade ou nível de aprendizagem, fragmentação do currículo por disciplinas, estruturação de horários recortados e rígidos, hierarquização das relações intraescolares, distribuição dos conteúdos escolares por tópicos, determinação de espaços relativamente fixos para cada aluno nas salas de aula, e tantos outros aspectos que marcam a chamada cultura escolar.

Com isso, o tempo estabelece rotinas, determina duração para cada atividade dentro dessa cultura da escola, tem a função de estruturar e reestruturar ritmos, hora de comer, de brincar, de ler, ou seja, “há períodos estipulados para cumprir as atividades propostas” (GUIMARÃES; BERNARDO, 2020, p. 12).

Mediante esses apontamentos, indaga-se se essa rotina imposta, em que para tudo tem um certo horário, não estaria de alguma maneira sufocando o próprio tempo escolar e os indivíduos que ali estão presentes? Será que essa cultura escolar que é construída e se difere de local para local, apenas muda de escola enquanto estrutura física ou possui também divergentes níveis de organização relacionados a aspectos de qualidade? Estaria a cultura escolar juntamente com o tempo escolar parado no próprio tempo? Na seção a seguir explana-se sobre essas reflexões que, à luz da literatura, procura discutir e encontrar respostas a estas perguntas.

2.2.1.2. O tempo escolar parado no tempo?

Os estudos mais recentes no campo científico educacional, além das discussões desenvolvidas em eventos acadêmicos nos últimos anos que debatem questões relacionadas ao universo escolar “[...] vêm apontando fortes críticas ao modo como a escola se organiza, como estrutura seus tempos e espaços pedagógicos e sobre os resultados que vem alcançando no âmbito da aprendizagem e da formação” (THIESEN, 2011, p. 249).

Perrenoud (2001) discute que o modelo de organização entendido como o mais racional do século XIX ainda é o adotado na escola contemporânea. Portanto, há uma compreensão de certa estagnação nos tempos e espaços de formação. O autor comenta sobre os

alunos que percorrem o mesmo trajeto, seguindo os mesmos tempos empregados, os mesmos programas, indo etapa por etapa, semana por semana até o final do curso. Cumprem tempos fixos e determinados para cada momento, ou seja, algo muito similar com o que foi vivido por outros estudantes, muito tempo atrás. A permanência de um “tempo do mesmo” é percebida também no relato de que “[...] a escola ainda é um lugar de transcrição do quadro para o caderno do/a estudante, das telas do computador para os cadernos, ou das cópias xerox” (SOUZA; CHARLOT, 2016, p. 1088).

A ideia de uma homogeneidade do tempo escolar, tem traços no início da implementação de uma pedagogia coletiva no século XVII. Esta organiza os alunos de tal forma, que estabelece métodos mútuos e simultâneos igualitários das “[...] normas, dos espaços, dos tempos, dos alunos, dos professores, dos saberes e dos processos de inculcação” (PINHO; SOUZA, 2015, p. 668).

Para Cavaliere (2007, p. 1018) o tempo vivido no ambiente escolar, com frequência, é naturalizado pela própria cultura escolar. Os modelos instituídos pouco se modificam significativamente e se passa muito tempo seguindo o mesmo padrão. No mesmo raciocínio, Thiesen (2011, p. 245) retrata que os elementos que constituem a cultura escolar são “[...] construções sociais engendradas desde a Idade Média e que ganharam um novo conceito pela modernidade. Muitos aspectos dessa herança histórica ainda balizam a organização curricular das escolas e servem de orientação para o estabelecimento de suas rotinas”.

No estudo de Ferreira e Arco-Verde (2001, p. 15) há uma reflexão interessante que auxilia pensar sobre alguns paradigmas temporais, como a relação entre o tempo científico, o tempo real e o tempo escolar. As autoras indagam sobre um possível “engessamento” que o tempo escolar ainda sofre no meio institucional. Entende-se que a escola tem forte influência burocrática no que concerne à sua dinâmica e, esse possível engessamento ou até mesmo as “amarras do tempo” (FERREIRA; ARCO-VERDE, 2001, p. 15), não propiciam aos agentes constituintes uma total autonomia sobre suas ações, já que o que vem de cima nem sempre pode ser alterado e isso acaba limitando as ideias, afetando o planejamento e consequentemente a idealização de trabalho.

O cenário atual diante essa questão, é um tanto pessimista. Thiesen (2011, p. 250) destaca três pontos atuais que marcam a educação contemporânea, tendo consequências diretas também no modo de organização das escolas:

O primeiro deles é que a contemporaneidade ainda não abandonou os conceitos mecanicistas e naturalistas de tempo e espaço produzidos na primeira fase da modernidade. O segundo refere que parte dos educadores se apropria de um discurso relativamente novo, mas, na prática, continua atrelado a uma racionalidade técnica e

instrumental, cristalizada nos últimos séculos pela sociedade ocidental. Um terceiro aspecto, que decorre dos dois primeiros, é que o processo de mudança ainda está essencialmente no plano conceitual, portanto, de construção de possibilidades e que, por isso, somente em pequena medida encontra ressonância na ação da escola.

Husti (1992) já revelava uma organização do tempo escolar ancorada em um estágio arcaico. Para o autor, a sistematização escolar se baseia em princípios de imobilidade e uniformidade, resultando em certa monotonia. Corroborando com essa ideia, Pimentel (2008) afirma que o tempo escolar ainda é organizado a partir de uma dimensão sequencial, ou seja, a organização temporal na escola ainda não abandonou uma visão do tempo Cronos – o tempo absoluto. Relato também na narrativa de Klein (2007) que faz uma crítica à visão de tempo ainda absoluto e universal dentro da instituição escolar.

Reforçando essa ideia, Casagrande *et al.* (2012, p. 111) afirma que na escola atual encontra-se ainda uma concepção de tempo similar com o que sempre foi, ou com pequenas mudanças superficiais. Além disso, para o autor, o tempo tem certa influência simbólica nas ações, que busca controlar e disciplinar as atitudes, portanto, “[...] a rigorosidade e a obsessão pelo controle do tempo ainda é algo que permanece”.

A organização temporal, presente ao longo do tempo na escola, possui um lado positivo, de objetivação, de dar certa visão de futuro, de ter direcionamento, mas também outro lado não tão propício, que é a imposição do tempo escolar na rotina dos agentes escolares e que tem reflexos significativos, que precisam ser levados em consideração. Para Pinto (2001, p. 14), “[...] vivemos com o tempo do relógio, cada número dele mostra nosso tempo, o que devemos fazer dentro da escola”.

Segundo Petitat (1994, p. 79) a imposição do tempo escolar não é algo atual, a repartição do tempo em:

[...] horários estreitos e bem carregados, dividem as matérias pelos dias e horas. Relógios e sinetas, já presentes no século XV e muito difundidos no século XVI, marcam agora as atividades escolares. Os alunos dispõem de um tempo limitado para assimilar determinadas matérias, para entregar os temas e para apresentar-se aos exames. (...) A seleção escolar passa a ser munida de bases institucionais, do enquadramento temporal e das relações de imposição pedagógicas necessárias a seu desdobramento progressivo e contínuo.

Esse modelo de organização faz com que a escola obtenha essa rigidez temporal, na medida em que começa a ensinar regras com relação ao tempo das tarefas, intervalos e disciplinas e que, por a escola estar “[...] estruturada em saberes segmentados por disciplinas, por sua vez compartimentadas em blocos temporais pré-definidos, treina os alunos em processos de otimização do tempo” (VIEIRA, 2015, p. 523).

Percebe-se então que dentro do ambiente escolar existem variadas situações em que o tempo se faz presente, porém, em diferentes papéis. Entretanto, há certa incoerência entre o tempo necessário e o tempo imposto, “[...] não é mais permitido vivenciar o tempo conforme os ritmos e situações” (FURLAN; DE LIMA; LIMA, 2020, p. 8). Para Marques, Oliveira e Monteiro (2015, p. 232) “[...] o tempo escolar fica à mercê do tempo do calendário social”, em que as reais necessidades, não estão sendo atendidas na sua totalidade.

Cumprir essa demanda imposta pela organização do tempo de tal forma, em que há fragmentação, compartimentalização, tempo proposto para cada atividade, algumas bem reduzidas, onde falta tempo, estão levando a um não alinhamento entre o tempo necessário para a integração dos saberes e o tempo concedido para as vivências dentro da escola (GUIMARÃES; BERNARDO, 2020).

Um exemplo disso encontrado no campo empírico é sobre os usos dos tempos no ambiente escolar. Marques, Oliveira e Monteiro (2015, p. 236) sublinham, no discurso das professoras entrevistadas, a influência externa que não pode ser discutível, mas que impacta diretamente na própria organização temporal:

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 rotina burocrática e estabelecida pela organização dos tempos, por intermédio da cultura da escola, como apresentou-se, também prejudica a ação docente na mediação para a construção do conhecimento, junto aos discentes. O planejamento pautado na sistematização do tempo matemático, ou seja, com prazos estipulados, faz com que os docentes se preocupem mais em otimizar o tempo, com vistas a produtividade e, se isso não acontece, a rotina imposta se atrasa (MARQUES; OLIVEIRA; MONTEIRO, 2015).

Tratando do impacto que o tempo escolar exerce sobre os agentes que constituem a escola, a próxima seção relaciona como que o tempo institucional rege a vida dos indivíduos em diferentes perspectivas e temporalidades, continuando o que se encontrou até o momento, no sentido de ainda existir um tempo escolar imposto não só sobre a escola, como também nos participantes da mesma.

2.2.2. Tempo dos indivíduos escolares

O universo escolar é palco de muitas teorias e debates, mas se falando de temporalidades, não se pode deixar de focar nos verdadeiros indivíduos que vivem de fato isso

na pele. Para Pinho e Souza (2015, p. 667) a influência do tempo escolar na vida dos indivíduos escolares “[...] pressupõe o reconhecimento e a consideração da dinâmica de outros tempos sociais, observando características de cada um desses tempos e os modos como se dão as relações entre eles na vida cotidiana”.

Os mesmos autores consideram que, compreender o tempo escolar por si só é incompleto se o entendimento dos sujeitos, juntamente com sua diversidade temporal e as relações entre eles, não forem feitas, precisando, portanto, serem consideradas. A partir disso, torna-se necessário perceber as temporalidades dos indivíduos escolares tanto individualmente, quanto no coletivo, já que uma dimensão incide sobre a outra.

Segundo Frada (2009) os reflexos temporais que são recebidos dentro da instituição escolar nem sempre são favoráveis. “Se o tempo escolar encontra dificuldades para lidar com outros tempos sociais, também é possível observar a sua dificuldade em lidar com as temporalidades dos sujeitos” (PINHO; SOUZA, 2015, p. 670).

Nas próximas seções serão abordados aspectos sobre as dimensões temporais singulares dos indivíduos, bem como também, todo o reflexo temporal externo que impacta na rotina escolar e na vida pessoal de dois personagens, entendidos como os principais agentes da relação ensino-aprendizagem: professor e aluno, além de considerações sobre a relação entre o tempo e os ritmos de aprendizagem.

2.2.2.1. A imposição do tempo nos indivíduos escolares

A rotina burocrática e a presente imposição do tempo dos relógios que se origina nas instituições, como já citado, também se fazem presentes no tempo escolar, adentrando na instituição escolar e sendo sentida também pelos indivíduos escolares. Para Pinho e Souza (2015), essas temporalidades no interior da escola, além de sofrerem influências de todo um tempo social externo ao ambiente escolar, também contrastam com um tempo linear que é costumeiramente imposto por meio da organização. Dessa forma, além de os indivíduos terem seus próprios tempos, também têm experiências e apropriações singulares quando confrontados com o tempo uniformizador da escola (PINHO; SOUZA, 2015).

Observa-se então que o horário imposto pela organização e estrutura temporal escolar é sentido pelos indivíduos e tendem a ter um impacto negativo nestes. Existem momentos incompatíveis com as necessidades dos alunos, até mesmo em uma perspectiva biológica. Casagrande *et al.* (2012, p. 106) discute que não são só as dimensões sociais de tempo que estão presentes na escola, mas também demandas “[...] físicas, psíquicas e sociais de alunos e professores”. A causa é que escola costuma adotar uma espécie de “cartilha” com instâncias

temporais, que devem ser cumpridas por esses indivíduos, impondo então uma determinação de tempo, que segundo o autor, se confere em “[...] uma demasiada rigidez ao tempo de aprender”. Portanto, a sincronia dos tempos escolares tem um reflexo negativo no ritmo dos sujeitos (FRADA, 2009).

Muitas vezes concentrados em suas práticas do dia-a-dia, os indivíduos, sejam eles da administração, professores e/ou alunos, acabam se conformando e reproduzindo certas ações já normatizadas, sendo que a própria cultura escolar impõe essa rigidez temporal, que acaba por se sedimentar nos sistemas escolares (PARENTE, 2010).

Em se tratando dos discentes, segundo Elias (1998, p. 99), em meados do século XX, a criança, como fruto de uma sociedade industrializada, era – (ou ainda é?) - inserida em um controle temporal muito rigoroso. Ela é estimulada a todo momento a entender o funcionamento dos relógios e dos calendários, tendo que se adaptar às regras que o tempo impunha em um sistema complexo e um tanto quanto dificultoso de assimilar. Assim como também é retratado no grifo:

A criança, ao chegar à escola, é apresentada a um ritual de periodização da vida escolar. Tal periodização é marcada por canções, filas, rotinas e sinais aos quais a criança, desde a educação infantil, vai se moldando e cumprindo quase sem perceber. Essa fragmentação da vida escolar parece seguir a orientação da sociedade capitalista que também se organiza a partir dos rigores do relógio, os marcadores das tarefas da vida em sociedade. Esses marcadores trazem consigo a simbologia dos processos de interesses diversos, ideologias, concepções e poderes em disputa, expressos nas dinâmicas dos tempos escolares (GUIMARÃES; BERNARDO, 2020, p. 11).

Para Casagrande *et al.* (2012, p. 112) a escola passa demandar no tempo do aluno tarefas sincronizadas, mesmo que estes não se sintam à vontade para realizar naquele momento. Portanto, esse tempo “[...] 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”.

Corroborando com tal afirmação, Vieira (2015) também cita que o simples toque das campainhas e dos sinais na escola já simbolizam um papel unificador dos tempos dos alunos, mostrando o poder que o horário imposto tem sobre eles. Outro ponto semelhante, segundo o autor, refere-se à frequência com que o aluno consulta os ponteiros do relógio sistematicamente, dando também a entender que o tempo ali presente não é deles, mas sim algo dado, fora do alcance de mudança.

Essa pressão é percebida na limitação do tempo para cada tarefa, aspecto que, ainda segundo Vieira (2015), tem um papel relevante na forma com que se avalia o aluno. O autor

comenta que alunos distintos devem realizar o que é pedido dentro do prazo que lhes é dado, fazendo do próprio tempo uma entidade avaliadora. Assim, além de saber fazer, tem que fazer dentro do prazo, ou seja, não importa se o aluno consegue realizar o que foi pedido, será considerado o melhor aluno, aquele que fizer a tarefa no prazo estabelecido. Dessa forma:

[...] o aluno que se atrasa frequentemente na realização das tarefas sugeridas pelo professor, rapidamente é inserido na categoria de alunos lentos; os que se atrasam sistematicamente estão num desfaseamento horário relativamente ao tempo físico dos relógios, pelo que são classificados como irresponsáveis ou desinteressados; o não cumprimento a tempo das tarefas escolares recomendadas para fora da sala é motivo de penalização moral e social, rotulando o aluno como preguiçoso e desinteressado (VIEIRA, 2015, p. 526).

Coadunando com essa afirmação, Guimarães e Bernardo (2020) citam que há uma determinação de certo limite temporal para entregas de outras atividades, todos em um só tempo e, caso não o façam, não terão outro momento para fazê-las, tendo como punição a impossibilidade de término no seu próprio tempo. Com isso, tem-se a compreensão de que na atualidade “[...] o relógio da escola modela o trabalho dos alunos, ensinando-os, treinando-os [...] a respeitar estas regras temporais, impondo penalizações quando os cumprem” (VIEIRA, 2015, p. 518).

Gimeno Sacristán (2005, p. 149) também apresenta alguns extremos referente a organização escolar e seus reflexos desfavoráveis no tempo do aluno:

Se o tempo do sujeito-aluno (seu ritmo de aprendizagem, o que precisa para cumprir determinada tarefa) não se acomoda ao tempo regulado escolar e ao estabelecido para desenvolver o currículo por ser mais lento, então o aluno será tachado de atrasado e até poderá ser excluído. “Atrasar-se”, “não terminar a tempo”, “realizar com lentidão uma prova de avaliação”, “não aproveitar adequadamente o tempo” são anomalias na sincronia entre o tempo pessoal e o escolar. Se o aluno for mais rápido, então será qualificado como adiantado ou será considerado que o ritmo de desenvolvimento do ensino o faz “perder tempo”.

Com isso, confirma-se que o tempo escolar pautado em fragmentação de tarefas, divisão das disciplinas, além de conteúdos e horários pré-definidos, reflete em uma imposição temporal sobre os indivíduos participantes dessa cultura escolar, como relatado em Foucault (1989) e que Elias (1998) denomina esse como uma coerção do tempo. Para Enguita (1989) a instituição escolar é o primeiro contato em que crianças e jovens sentem uma valorização negativa do seu trabalho, que é reduzido, portanto, a um trabalho abstrato.

Elias (1998, p. 14) destaca o efeito negativo que a imposição temporal da escola tem sobre os alunos, em especial para as crianças pré-escolares e que estão no início da jornada escolar, indicando como isso pode impactar futuramente:

[...] ao crescer, com efeito, toda criança vai-se familiarizando com o “tempo” como símbolo de uma instituição social cujo caráter coercitivo ela experimenta desde cedo. Se no decorrer de seus primeiros dez anos de vida, se ela não aprender a desenvolver um sistema de autodisciplina conforme a essa instituição, se não aprender a se portar e a modelar sua sensibilidade em função do tempo, ser-lhe-á muito difícil, se não impossível, desempenhar o papel de um adulto no seio dessa sociedade.

A maneira que a organização temporal está imposta na escola tende a não propiciar também o tempo de aprendizagem do aluno, quando atrelada com frações insuficientes de tempo para o esclarecimento de dúvida em um dado momento oportuno. Esse fato é relatado no grifo: “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” (CASAGRANDE *et al.*, 2012, p. 106). Considera-se que essa dúvida certamente não ficou sanada ali, podendo não ter outro momento oportuno como tal para explicação, desfavorecendo o aprendizado do aluno.

Ainda, segundo Casagrande *et al* (2012, p. 106), nesse mesmo contexto, defende-se a ideia de que a organização seriada do conteúdo age de forma negativa para a efetivação da aprendizagem. Segundo os autores, passar de uma disciplina para outra totalmente distinta em uma fração diminuta de tempo “[...] 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”.

A forma de organização das matérias estruturadas em períodos breves, em maioria com duração de menos de uma hora, geralmente são colocadas também sem uma coerência sequencial entre as mesmas. Isso pode ser nocivo à aprendizagem, considerando que nem sempre são atendidos os reais interesses dos alunos naquele momento, dando a noção de que, para os discentes, o que vale é a duração do seu trabalho e não a qualidade do mesmo (CADERNOS, 2014).

Tal premissa também é observada no estudo de Câmara dos Santos (1997, p. 112), em que o autor revela disritmias entre organização do tempo e a aprendizagem:

De fato, numerosos trabalhos, em particular em psicologia genética, mostram que os processos cognitivos não obedecem à mesma lógica do processo didático. Os alunos não aprendem de forma linear, contínua ou por acumulação progressiva de conteúdos, obedecendo ao mesmo relógio que regula o tempo de ensino.

Segundo Marques, Oliveira e Monteiro (2015) o tempo visto de uma forma matematizada, mesmo se não for usado como um parâmetro da duração de uma atividade, tem impactos nas possibilidades de absorção do conhecimento dos discentes. Nesse sentido,

Casagrande *et al.* (2012) indagam sobre de que maneira, o tempo escolar organizado de forma rígida, tende a favorecer a autonomia para a aprendizagem.

Rememora-se que, o fator da aceleração decorrente da sociedade capitalista ao longo do tempo teve (têm?) reflexos impactantes na educação. Esta “[...] ‘correria’ é sentida também dentro da escola, onde já não é mais permitido vivenciar o tempo conforme os ritmos e as situações” (FURLAN, DE LIMA; LIMA, 2020, p. 8). Dada a organização do tempo escolar, os indivíduos têm que criar ritmos intrínsecos para se adequarem ao imposto, ou seja, não se favorece a autonomia (PINHO; SOUZA, 2015).

Juntamente com a aceleração na produção escolar, a imposição do tempo tem fortes relações no sentido de demandar o que deve ser feito. Isso impacta na vida dos alunos na direção de que estes devem aprender em uma fração de tempo que pressiona. Além disso, também fez com que os docentes adotassem métodos otimizados para correr com a matéria, para ensinar e avaliar depressa (CASAGRANDE *et al.*, 2012). Essa questão é complexa, porque os docentes consideram um grande problema alinhar o ritmo dos seus alunos (considerando que cada um tem o seu próprio) com o ritmo do tempo escolar (PINHO; SOUZA, 2015).

Marques, Oliveira e Monteiro (2015) compilaram em pesquisa que, os efeitos da aceleração temporal, imposta pela sociedade ao longo do tempo e também refletida na organização do tempo escolar, dificulta a relação com o ensino. Para os docentes entrevistados pelos autores, não adianta avançar para o conteúdo estipulado no tempo, na maioria das vezes com um grau de dificuldade maior, se os alunos ainda não sabem fazer o básico. Essas relações entre o tempo do aluno e a aprendizagem acabam impactando então, não só aos discentes, mas também nas temporalidades dos docentes atuantes no contexto escolar.

Na perceptiva de Young (apud McLaren, 1996), a regulação temporal é algo cultural e o autor a denomina como sendo um “imperialismo cultural”. A partir disso e, por conta disto, profissionais participantes da instituição escolar, principalmente os professores, também não têm autonomia para gerir seu próprio tempo, seja na execução de tarefas ou em suas ações, resultando em um poder nulo, tendo o horário síncrono também imposto sobre esses indivíduos.

Casagrande *et al.* (2012) confirmam que, na mesma medida em que o tempo é fragmentado e imposto para os alunos, isso também ocorre para os professores. Segundo os autores, o intervalo de horário estabelecido pelo currículo escolar faz com os docentes tenham que se preocupar com o tempo antes mesmo de dar a sua aula, ou seja, ainda na elaboração desta.

Ainda segundo os mesmos autores, não fora do comum surgem imprevistos que demandam tempo nas aulas, portanto, devem ser considerados na hora de planejar. Com isso,

os docentes além de ter um tempo imprevisível, o que é previsto pelo currículo, faz com que nem sempre os professores possam apresentar o conteúdo no tempo que lhe é desejável. Com frequência acaba faltando tempo para voltar em algum ponto da matéria, por conta da imposição do calendário e a pressão institucional.

Venco (2017) também relata em seu estudo uma limitação imposta para parte dos docentes, em que os mesmos teriam que trabalhar certos conteúdos que levam mais tempo e dedicação para serem compreendidos, em frações insuficientes de tempo. O autor ainda revela que, os estudantes participantes da pesquisa, apontam certa sobra temporal para alguns temas e escassez para outros.

Segundo Câmara dos Santos (1997, p. 112), essa relação entre o docente e seu tempo individual se dá de maneira intrínseca, ou seja, o professor gerencia o seu tempo por meio de um “sujeito didático”, singular, que se faz presente pela imposição do tempo e que media essa ligação por meio um papel regulamentador.

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).

Essa mistura de tempos e também a pressão que vem de instâncias regulamentadoras é perigosa para o docente na visão de Conte (2014, p. 549). O autor afirma que há a ideia de que a heterogeneidade temporal, entre os indivíduos, se entrecruza com o tempo definido por calendários e cronômetros. Nesse sentido, a noção de tempo “[...] imposta pelo capitalismo tardio aprofunda a crise de identidade profissional do professor e a perda de sentido da ação pedagógica”. Para o autor, a ideia de tempo monótono traz como consequência uma possível alienação e automatização das ações professorais.

Nessa linha de pensamento, Tardif e Raymond (2000, p. 233) alertam para um cuidado com a relação a rotina e a automatização das ações professorais, para que o docente não se torne um “autômato” e comprometa sua ação. Os autores demonstram que:

[...] 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.

Câmara dos Santos (1997) revela que há a existência da esfera temporal chamada de “tempo do professor” que parte da noção de uma “relação ao conhecimento”. Segundo o autor,

o tempo desse indivíduo contempla todos os momentos que fazem parte da carreira docente, ou seja, sua rotina, seus objetivos, suas metas, suas cobranças, sua visão de mundo, seus níveis de amadurecimento, seu profissionalismo, sua formação, sua cultura, sua motivação, sua jornada de trabalho, etc.

Teixeira (2009) discute outras questões temporais do professor que não estão contempladas nessa forma de organização. O autor se refere a um tempo pessoal, singular, individual para o professor e que este, tem duas concepções. A primeira trata de um tempo que o professor precisa para refletir, estudar, pensar sobre seus saberes, reorganizá-los intrinsecamente e até mesmo expandir-se cognitivamente, seria então, um tempo do professor. Segundo o autor raramente há nos calendários impostos tempos voltados para esse fim e, os que existem, são muito limitados.

A segunda concepção, refere-se a um tempo fora do contexto escolar e que o professor também precisa. Esse é voltado para realizar trabalhos pessoais, tarefas de casa, tocar outros projetos e também, na maioria das vezes, passá-lo mais com a família, se constituindo, portanto, em um tempo para o professor. Não raro encontra-se uma mistura desse tempo com o profissional, quando os docentes abdicam de suas tarefas pessoais para realizar os serviços da escola, em casa.

Com isso, nota-se ainda mais uma “correria” e falta de tempo no calendário com as tarefas escolares, que acaba refletindo em casa, sendo “[...] 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).

Esse tempo despendido com o trabalho, mas não necessariamente dentro do ambiente do mesmo, implica em um aspecto que, segundo Perrenoud (1993), gera tensão entre o tempo trabalhado, sobre o tempo realmente remunerado, caracterizando-se como “dispersão”. Garcia (1999, p. 117) ao investigar o cotidiano de uma professora e observando como se organiza em relação ao uso do tempo nas suas aulas, percebeu que a questão do tempo despendido ao trabalho não remunerado é um caso que acontece de fato, segundo a autora:

Além da discussão sobre a distribuição do tempo no sentido de cumprir todas as tarefas decorrentes de sua profissão, aqui está em questão a jornada de trabalho da professora, que não garante a ela horas pagas para executar tais tarefas, na forma como ela entende ser adequada. No caso do sistema municipal a que pertence a escola de Laura, são garantidas quatro horas de permanência semanal que, no entanto, se mostram insuficientes diante da quantidade de coisas a realizar.

Para Vilella e Silva (2007), o trabalho dos professores vem aumentando gradativamente a medida com que os anos se passam. A inserção de outras funções juntamente

com a de ministrar as aulas extrapola o tempo “comum” que o professor deveria dedicar às funções do trabalho em si. Segundo os autores, esse excesso de trabalho é perigoso e tem o risco de trazer danos à saúde desses profissionais, como o cansaço físico, mental e desmotivação.

É recorrente também a desmotivação docente no estudo de Souza e Charlot (2016, p. 1076), em que se percebe o absenteísmo professoral nas escolas. Os autores citam que essa falta de professores na sala de aula é uma consequência de “[...] mal-estar profissional, de salários baixos, em algumas escolas de condições difíceis de trabalho e, por vezes, dos problemas de empenho pessoal no exercício da profissão”. Desta forma, observa-se que a imposição do tempo escolar na rotina dos docentes, além de ter impactos diretos na qualidade de aprendizagem dos alunos, também tem consequências, tanto materiais, quanto biológicas na vida destes profissionais.

Com isso, Casagrande *et al.* (2012) questionam sobre a questão de o tempo escolar ser tão internalizado por docentes e discentes que, de certa forma, estes esquecem um pouco das suas próprias percepções, da sua personalidade, da sua espontaneidade, para vivenciar um horário ditado pelo relógio. Os autores complementam que a organização, da maneira como é imposta, desconsidera o tempo vivido.

É sobre essa noção de tempo que se aproxima da dimensão já tratada anteriormente, chamada de Kairós, que a próxima seção irá tratar. É focado em um direcionamento mais voltado para o tempo da experiência escolar, favorecendo aspectos mais qualitativos sobre as trocas entre os indivíduos escolares e as relações de aprendizagem.

2.2.2.2. Tempo da experiência escolar

A compreensão social do tempo é algo que o indivíduo não tem como natural a si próprio, sendo que a obtenção deste advém da interação social com o meio a partir da influência dos modos de organizações temporais (GUIMARÃES; BERNARDO, 2020). Tendo isso como base, a consciência temporal do indivíduo começa a ser construída desde muito cedo, a partir das suas formas de interação com ambientes repletos de dimensões temporais.

Segundo Bauer (1997), a experiência temporal é algo singular ao indivíduo. Se constrói individualmente e se desenvolvendo dentro de outras rotinas e temporalidades. O autor complementa que esse tempo único do indivíduo se constitui também com aspectos históricos, psicológicos, físicos, cronológicos e conscientes. Pensar que dentro da noção de tempo existem diversas dimensões singulares é pensar também que, para encontrar suas concepções, é preciso

identificar as especificidades e características das construções temporais dos indivíduos, que são efetivadas ao longo dessas relações (BAUER, 1997).

Como já relatado, essas múltiplas dimensões temporais também estão presentes dentro da escola, sejam das próprias dos indivíduos que ali estão ou da própria cultura escolar, que tem um aspecto mais institucional, mas que também se faz presente. Isso faz com que essas relações resultem em certas implicações nas ações que o próprio indivíduo pratica no contexto escolar, seja em qual papel estiver (MARQUES; OLIVEIRA; MONTEIRO, 2015). A partir disso, para Pinho e Souza (2015, p. 670) os indivíduos escolares se constituem em “[...] diferentes sujeitos, professores e alunos que, sem deixar de ser representantes dos tempos sociais, são também construtores de suas próprias temporalidades” dentro da escola, de maneira individual e coletiva, mas possuindo seus próprios tempos.

Uma herança importante no que se refere a organização do tempo escolar e que foi deixada para o caso do Brasil, são as contribuições de Comênio no século XVII. Ele foi responsável por disseminar conhecimentos entendidos como elementos temporais por meio da sua *Didática Magna*, saberes estes que são sintetizados e ainda encontrados. O autor acreditava que uma boa educação, era aquela que conseguiria seguir os passos da ciência com agilidade, conseguindo controlar o espaço e o tempo.

As propostas educacionais de Comênio giravam em torno dos indivíduos escolares, focalizando em um olhar voltado diretamente para o aluno e a sua rotina. Alguns desses elementos são: começar os estudos na puerícia¹⁰, estudar sempre de manhã se possível, ter assiduidade, respeitar a ordem das coisas e comparecer sempre ao período estipulado. Para os professores, era importante ter um programa preestabelecido, planejar bem o tempo, distribuir bem os estudos, as matérias e ensinar somente aquilo que os alunos eram capazes de aprender. É interessante notar quão reais e também planejadas eram as ideias e propostas que esse autor defendia já naquela época e que, mesmo no momento atual, poderiam ter impactos positivos na organização do tempo escolar. Com relação as relações temporais com a educação, o autor afirmava ainda que:

[...] a arte de ensinar nada mais exige, portanto, que uma habilidosa repartição do tempo, das matérias e do método. Se a conseguirmos estabelecer com exatidão, não será mais difícil ensinar tudo à juventude escolar, por mais numerosa que ela seja, que imprimir, com letra elegantíssima, em máquinas tipográficas, mil folhas por dia, ou remover, com a máquina de Arquimedes, casas, torres ou qualquer outra espécie de pesos, ou atravessar num navio o oceano e atingir o novo mundo. E tudo andar com não menor prontidão que um relógio posto em movimento regular pelos seus pesos.

¹⁰ Chamada de “primavera da vida” pelo autor. Seria o primeiro ciclo de vida.

E tão suave e agradavelmente como é suave e agradável o andamento de um tal autômato (COMÊNIO, s.d., p. 186).

Observando todas essas questões, nota-se que existem várias dimensões de tempo na Educação e que uma, de alguma forma, faz parte da outra, ou seja, uma influencia a outra. O tempo individual e coletivo impõem ritmo à rotina de alunos, dos professores e também aos demais participantes do ambiente escolar. “Portanto, o tempo é elemento imprescindível na integração das relações sociais” (GUIMARÃES; BERNARDO, 2020, p. 8).

Para Pessanha e Silva (2014, p. 72) a organização do tempo dentro da escola permeia o funcionamento dos sistemas e também a sala de aula, tendo influências sobre a atuação de professores e alunos. Organizar esse trabalho então, compreendido como escolar “[...] é em si uma prática pedagógica que condiciona o encontro entre este conjunto de estruturas, regras e práticas e a forma como as atividades estão discriminadas, como se dá a divisão dos tempos, a determinação dos ritmos e a distribuição das tarefas e competências”.

Prieto, Sampaio e De Lima (2018, p. 443) ressaltam que o tempo fragmentado na escola faz com que haja um controle nos horários, concedendo um poder sobre as ações pedagógicas. Para os autores, esse ponto vem “[...] expressando atitudes que controlam e ajustam as crianças a um sistema que, apesar de ser usado por elas, não leva em consideração suas especificidades”. Dessa forma, Guimaraes e Bernardo (2020) consideram que o tempo escolar exerce certa pressão em cima do aluno, já que o seu tempo singular é considerado como um tempo disruptivo.

Thiesen (2011) faz uma crítica à essa concepção de organização. Segundo o autor, há uma diferença na objetividade espaço-temporal entre os processos de aprendizagem e a cronologia formal que dá rumo ao ritmo da natureza e da sociedade. O primeiro estaria ligado mais a experiências e vivências humanas, portanto, ritmos subjetivos além de não seguirem uma linearidade, não se alinham a determinação de padrões formais, o que define o segundo.

O tempo está presente diretamente na dinâmica escolar, tudo requer tempo, estudar requer tempo, portanto, ter uma aprendizagem voltada para tornar esse tempo válido é importante. Entretanto, para Charlot (2000) só aprende, quem estuda, quem se mobiliza para tal ação, e só se mobiliza, se há na proposta uma forma prazerosa para aprender. Para o autor a mobilização é algo interno, que requer engajamento e movimentação para querer, buscar, desejar a aprender, fazendo com que o indivíduo “[...] mobilize-se a si mesmo de dentro” (CHARLOT, 2013, p. 160). Destaca-se então o tamanho do desafio que é alinhar o tempo de aprendizagem entre professores e alunos.

Há então uma concepção de que o aluno, em especial, possui seu tempo de maneira própria e única, que se expressa na aprendizagem com uma certeza de que, se existem vários tempos para aprender, existem também múltiplas formas de aprendizagem, cabe então “[...] explorar e analisar as formas heterogêneas da aprendizagem e da subjetividade” (CHARLOT, 2009, p. 73).

Para Pinho e Souza (2015) ritmo e aprendizagem são termos frequentes nos discursos de docentes quando afirmam que é uma dificuldade conciliar os ritmos diferentes de seus alunos com o tempo escolar. Compreendendo o ritmo como um fator temporal que incide sobre a aprendizagem, tem-se a noção de que este é algo mensurável, constantemente associado a questões de velocidade, seja ela lenta ou rápida. Os autores também apontam para uma noção de ritmo médio em sala de aula, em que a intensidade idealizada para tal atividade nem sempre é resultante, pelo fato de haver uma heterogeneidade temporal presente em uma só turma (PINHO; SOUZA, 2015).

Essa questão também é retratada no estudo de Marques, Oliveira e Monteiro (2015) quando relatam o depoimento de uma professora que afirma haver certa dificuldade em lidar com os diferentes ritmos dos alunos. Segundo a professora entrevistada, há uma incógnita para definir em que medida se deve esperar aquele aluno mais lento.

Ainda no mesmo estudo, outras professoras também descrevem essa dificuldade e criticam a formação de turmas diversificadas, muito mistas, afirmando que isso impacta no trabalho docente. Os diferentes tempos de aprendizagem dos alunos solicitam também formas diversificadas de ensinar sendo que, pela impossibilidade de variação metodológica, as docentes afirmam que não dão conta de ensinar tudo a todos (MARQUES; OLIVEIRA; MONTEIRO, 2015).

O ponto em debate não é tão recente na literatura. Claparède (1951, p. 145) discutia sobre o resultado negativo gerado por meio da mistura de diferentes alunos com ritmos de aprendizagens distintos. Para o autor “[...] os fortes, os medíocres e os fracos não são tratados diferentemente, são obrigados a andar no mesmo ritmo, o que é nocivo, a uns e outros”.

Essa diversidade temporal dos indivíduos pode acarretar problemas para a aprendizagem de fato, como é relatado na citação abaixo:

Era de se esperar que o ritmo rápido fosse o ideal, mas as professoras constataam que, muitas vezes, o aluno que acaba a atividade antecipadamente termina atrapalhando os outros. Já os alunos com ritmo lento não deixam que a professora avance nas atividades. Nesse contexto, fica difícil uma sincronização. Além disso, o ritmo do aluno nem sempre corresponde a critérios objetivos, como série ou idade (PINHO; SOUZA, 2015, p. 671).

Freitas (2003, p. 19) aponta que a solução para lidar com os diferentes ritmos entre os alunos seria oportunizar mais tempo para os que possuem um ritmo lento, ou seja, “[...] caso queira unificar os desempenhos (nível elevado de domínio para todos), há que se diversificar o tempo de aprendizagem. Para tal, é preciso permitir que cada um avance a seu ritmo usando todo o tempo que lhe seja necessário”. Portanto, entende-se que o tempo de experiência escolar que esse aluno vive dentro da escola é de suma importância para que ele avance na sua aprendizagem, respeitando o seu próprio tempo.

Para Casagrande *et al.* (2012, p. 116) o trabalho do professor nesses casos além de tenso, é intenso. Os autores citam que, pela diversidade temporal e individual dos agentes dentro de uma mesma sala de aula, ou seja, ritmos singulares, como foi abordado anteriormente, acaba levando à necessidade de o professor entender e compreender essas singularidades e buscar, aos poucos, “costurar” esses diferentes ritmos a fim de prevalecer um processo de ensino-aprendizagem equilibrado dentro do espaço escolar.

Com isso, Rodrigues (2005, p. 441) aborda alguns dos aspectos importantes para os docentes, pois estes formam uma estrutura base propícia para a aprendizagem:

[...] o professor começa, antes de mais nada, por definir e pôr em marcha um dispositivo estruturador do contexto pedagógico e social em que as atividades se vão desenrolar: organização do espaço e do tempo; seleção e organização dos recursos educativos; definição das regras e normas de funcionamento; distribuição dos alunos, organização dos grupos, etc.

Gimeno Sacristán (2008) afirma que o tempo é incluído sim no planejamento da prática pedagógica pelos docentes, porém, eles o fazem por meio de objetivos que deverão ser cumpridos a curto prazo, mesmo sabendo que a aprendizagem de fato ocorrerá um pouco depois disto. O autor salienta que o estabelecimento desse tempo auxilia para que o trabalho seja feito de fato, mas que pelo fato de os alunos terem tempos divergentes entre eles, não dá para adivinhar se o que se espera deste ocorrerá sendo, portanto, apenas uma suposição.

A partir da ideia de que cada indivíduo é único e que seu tempo também não é diferente disto, torna-se interessante pensar no grifo de Conte (2014, p. 543) em que o autor explana sobre a relação entre professor e aluno alinhada a questões de aprendizagem:

O fato é que há uma disritmia entre os tempos predefinidos da matéria (aulas em que se explica tudo de forma disciplinar, menos a própria vida), os tempos de aprender dos educandos e de ensinar dos mestres. Educar exige fina sensibilidade para lidar com o tempo performativo humano (respeitando cada sujeito na sua incompletude e promovendo o processo dialógico contra a alienação), como convívio formador do desenvolvimento coletivo e das aprendizagens.

Essa concepção de tempo centrada no professor leva em consideração as influências percebidas por este indivíduo, em sua função específica. De uma maneira mais objetiva, o tempo do professor funciona como algo próprio e individual do agente docente, sendo que esse tempo está diretamente ligado com a relação que o professor mantém com o conhecimento e com o mundo ao seu redor (CÂMARA DOS SANTOS, 1997).

Com isso, ao longo do tempo, os professores vão internalizando as habilidades necessárias sobre “[...] o seu saber-fazer e saber-ser, ou seja, é com a própria experiência que o aluno de outrora, que possuía apenas saberes teóricos, aprende a ser professor. Este irá estruturar o *habitus* professoral¹¹ para agir e mobilizar os saberes práticos no ambiente escolar” (SILVA, 2011, p. 347).

Infere-se então que, para Tardif e Raymond (2000), a relação professoral com o conhecimento pode ser compreendida pela ideia de pensar o tempo como um fator formador do que é ser professor e, com isso, progressivamente, se tornar professor. Nessa linha de pensamento, o tempo modificaria o professor e sua identidade a partir das suas relações com o conhecimento no seu ambiente de trabalho, o que daria ao docente ferramentas importantes compreendidas na prática para lidar com o mundo escolar.

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).

Já em outro estudo, Tardif e Lessard (2005), a partir de uma ideia mais ampla sobre o que se constitui a formação do professor, chegam à conclusão que essa construção vai além do saber, se baseia também em resolver conflitos transitórios, lidar com situações variáveis e lidar com questões escolares. Portanto, os autores consideram incoerente a ideia de certa redução dos saberes dos professores a mero tradicionalismo associado à uma visão cognitiva e tecnicista, como simples aplicadores de estruturas pré-definidas.

Mediante as reflexões e debates acima mencionados, percebe-se que o tempo do professor sofreu - (sofre?) - influências temporais mais severas, que demandam medidas

¹¹ Segundo Silva (2005, p. 161) o conceito de *habitus* professoral pode ser entendido como um “conjunto de elementos que estruturam a epistemologia da prática. Trata-se, sobretudo, da estética desse ato, isto é, dos modos de ser e agir de professores e professoras”. Sendo que essa estética é produzida por meio do que acontece entre as relações entre o indivíduo e a estrutura escolar. A produção desse *habitus* depende do conhecimento teórico e prático desses professores, que não as desenvolvem durante a sua formação, mas sim durante o exercício profissional.

pontuais para melhorar sua constituição. Com isso, Villela e Silva (2007, p. 228) defendem que “[...] tais mudanças exigem, muitas vezes, novos critérios, novos procedimentos e novas formas de regulação e distribuição do tempo do professor, que, por sua vez, acabam repercutindo diretamente no processo de organização do seu trabalho [...] e no âmbito da escola em geral”, ou seja, existe um apelo para melhorar a qualidade do tempo individual do docente.

Coadunando com essa afirmação Thiesen (2011) também argumenta que a escola tem uma necessidade atual de oportunizar mais as experiências vividas, não só para o professor, mas também para as concepções da criança, suas reflexões, seus desejos, perceber sua corporeidade e seus movimentos, assim como considerar manifestações positivas na aprendizagem, ou seja, respeitar os tempos singulares das crianças.

Será agora o momento em que a sociedade se encontra em um tempo de revolução nas relações entre o tempo institucional e o tempo dos indivíduos escolares? Quais indicativos de mudança seriam necessários para uma visão de tempo mais qualitativa para quem vive o universo escolar? Questiona-se a possibilidade de novas organizações do tempo escolar, a partir de uma necessidade de reorganização encontrada na produção científica. À luz da teoria consultada, é sobre essa nova demanda que vem da urgente contemporaneidade em que os indivíduos escolares estão presentes que o próximo subcapítulo a seguir irá tratar.

2.2.3. Tempo de mudança?

A organização, distribuição e uso do tempo são pontos que já foram mais homogêneos entre as escolas historicamente, mas que, com o passar dos anos, percebe-se que há escolas com projetos mais flexíveis que se diferem umas das outras. Entretanto, nota-se também que ainda se encontram dificuldades, principalmente dos indivíduos escolares, em lidar com dimensões temporais impostas por uma cultura escolar já enraizada, da mesma forma, sendo mais burocrático ainda tentar mudá-las. Talvez “[...] o mais difícil do que produzir e legitimar outra lógica para reorientar os tempos e os espaços curriculares da escola contemporânea seja a tarefa de desconstruir os conceitos historicamente postos” (THIESEN, 2011, p. 257).

Klein (2007) também comenta que ainda há certa resistência e que as temporalidades escolares já foram muito discutidas e tiveram avanços significativos, mas mesmo assim, ter outras considerações e ações concretas ainda é um desafio. Coadunando com esse pensamento, Santi (2012) também aponta que os sentidos já determinados há muito tempo, dentro da escola, são difíceis de se transformarem.

Nota-se então a dificuldade de mudar a estrutura da organização do tempo escolar, imposta ao longo da história e inculcada na escola por meio de um *habitus*. A burocracia torna dificultoso incluir novas propostas, mesmo que essas objetivem trazer possíveis contribuições, como relatado nesse grifo em que SANTI (2012, p. 215) cita o exemplo de um possível empecilho:

O desafio está em incluir este aspecto na dinâmica muitas vezes pesada da educação institucionalizada, enrijecida por demandas burocráticas. Mas essa inclusão não é exclusiva, não pretende substituir a dimensão discursiva, lógica, do ensino, onde, justamente, o conhecimento se faz. Apenas, tal dinâmica lembra (propõe, para ser exato) que a educação não se restringe à dimensão do conhecimento, ela possui também uma dimensão viva de rompimento e criação, irrupção e impacto, de *experiência*. Tal experiência é inaugural, criativa e criadora, podendo fundar, a partir de si, um novo conjunto de conhecimentos, discursos, encadeamentos. Esta dimensão associa-se a um movimento irregular, descontínuo e desestruturador, com o qual a escola não tem conseguido lidar, recalçando-o secularmente.

Prieto, Sampaio e De Lima (2018) ao observarem a organização temporal na escola, acentuaram a preocupação sobre as questões de divisão e distribuição de horários de cada ação, estabelecendo durações temporais e também sincronismos. Para os autores, o foco necessário não está alinhado, e que pouco está sendo feito para compreender como realmente o tempo escolar está sendo cauteloso com o tempo singular de cada aluno, que é único.

Para Guimarães e Bernardo (2020) o tempo do indivíduo, em particular, se não for reconhecido pela escola como importante, toda a organização e preocupação com o processo de ensino-aprendizagem pode ser um grande desperdício do tempo precioso de cada um, ou seja, uma perda de tempo. Esse ponto já foi percebido por Casagrande *et al.* (2012), quando os autores apontam que, por mais que a escola tente evitar a ociosidade dos alunos, a partir de atividade e tarefas, ainda se observa um tempo resumido a filas, rotinas sem sentido, esperas e momentos mortos, resumindo o valor do tempo a uma escassez.

Segundo Ferreira, Dias e Santos (2006) a sociedade vem mudando e a escola não tem acompanhado tais mudanças, compreendendo que, se a escola insistir em cobrar os mesmos ritmos ainda impostos, as questões de desmotivação, indisciplina e desinteresse serão ainda recorrentes. A organização escolar posta de tal maneira, engessada, inata e homogênea, reflete no agravamento dessas situações.

Assim como vem sendo frisado nos debates acima, existe a compreensão de um tempo escolar inerte, o que também não muda na sua relação com o tempo dos indivíduos escolares. Ainda há uma barreira para encontrar novas formas de melhorar o tempo escolar, tais como diferentes formas de avaliar, de motivar, de propor outras visões temporais e outras infinitas possibilidades, sendo ainda mais difícil efetivá-las.

Destaca-se, portanto, a urgência de pensar novas maneiras de organização do tempo escolar, para que este propicie uma relação entre docente e discente, entre ensino e aprendizagem, mais significativa, mais prospectiva, dando preferência a um tempo vivido dentro da experiência escolar (FERREIRA; DIAS; SANTOS, 2006). Esses pontos são importantes para que haja um alinhamento entre as diversidades temporais, porque “[...] além do tempo ser algo único e intransferível, é algo que se sente, que se vive” (GUIMARÃES; BERNARDO, 2020, p. 14).

Como já citado, o tempo da sociedade, de uma maneira geral, se modifica muito rapidamente e que, do começo desse século para cá, esse avanço foi ainda mais recorrente. Essa percepção de um tempo acelerado já foi identificada também no contexto escolar. No estudo de Furlan, De Lima e Lima (2020, p. 3), retrata-se um comentário em que uma das professoras entrevistada diz “[...] falta tempo! Tem que correr!”.

Ferreira e Arco-Verde (2001, p. 15) questionam que, “[...] se o tempo contado pela inquestionável ciência exata é hoje questionável, poderia a escola ousar romper as amarras do tempo e redimensionar sua prática?”, ou será que “fazer isso significaria a destruição da própria lógica da instituição escolar” (PARENTE, 2010, p. 144).

Quando se aborda a possibilidade de uma reorganização do tempo escolar, Thiesen (2011, p. 254) traz uma reflexão importante, em que revela meios que podem propiciar a aprendizagem de fato:

Não se trata, pois, de abandonar a dimensão do tempo cronológico e dos espaços formais na organização da escola. Trata-se de reconhecer e considerar que cada sujeito tem seu ritmo próprio de aprendizagem e, portanto, um modo singular de pensamento, movimento e ação e que essa aprendizagem só ganha sentido na relação que esse sujeito estabelece com o outro, com o conhecimento e com o mundo. À escola cabe o papel de integrar, por intermédio de sua dinâmica curricular e pedagógica, os tempos e os espaços individuais aos coletivos.

Para Parente (2010, p. 24) “[...] os tempos de vida dos sujeitos [...] devem reger os tempos escolares e não o contrário”. Assim, não se trata de ignorar toda a parte positiva do tempo em sua percepção histórica e organizacional dentro da escola, mas sim afirmar que esse tempo precisa ser promovido e propiciado aos indivíduos que vivem a instituição escolar.

Marques, Oliveira e Monteiro (2015, p. 231) encontraram no discurso de uma professora entrevistada em sua pesquisa um pedido de que a escola poderia rever “[...] a divisão de conteúdos, em função do tempo proposto e das necessidades dos alunos”. Porém, para Ferreira, Dias e Santos (2006), a vontade de mudança nem sempre é o suficiente, é necessário auxílio de todo o aparato curricular do ensino, ou seja, identificar uma diversidade de estratégias em conjunto para reorientar o tempo escolar.

Esse ponto cabe a agentes governamentais, sobre isso, Arco-Verde (2012, p. 96) faz um apelo à diretrizes educacionais para terem um olhar mais voltado para a singularidade temporal dos alunos, agindo na sua realidade:

[...] infere-se que as escolas criaram e recriaram constantemente uma cultura específica de práticas que, apesar dos determinantes legais, das propostas impositivas e das políticas adotadas, fazem-na funcionar com um corpo de conhecimentos, de ações e de atitudes que lhe são peculiares. Essas ações precisam ser explicitadas e estudadas para estabelecer diretrizes educacionais e propostas pedagógicas que venham ao encontro da realidade das crianças, jovens e adolescentes.

Certamente as políticas educacionais têm um papel potencial e influenciador nas medidas e rumos que a escola pode tomar. O tempo escolar é determinado por leis e decretos que regulam e interferem na macroestrutura do tempo, impõem-se dias, início e término, além números de disciplinas correspondentes a cada série (PESSANHA; SILVA, 2014).

Compreende-se assim, que o tempo escolar matematizado e organizado para o ambiente educativo, a partir principalmente de agentes externos à escola, parece esquecer no seu planejamento em pensar sobre questões de ordem, em uma determinada sequência, em ritmos e sucessões. Acabam esquecendo que esse mesmo tempo na escola tem que ser algo prazeroso, triste às vezes, mas também feliz, com tempo para trabalhar sim, mas também para descansar, ou seja, um tempo também para ser vivido na escola, um tempo de uma experiência escolar mais qualitativa (GIMENO SACRISTÁN, 2008).

Essa visão de uma escola incapaz de oportunizar tempos de aprendizagem efetivos para os alunos tem que ser superada para que apareçam novas concepções. Mello (2000) e Lima (2005) citam que poderia ser priorizado um modo de organização que propicie um ambiente diversificado, com a intenção de atender as especificidades de cada um, em que as crianças sejam capazes de serem protagonistas de sua aprendizagem, sendo ativas, pensantes, sociais e críticas na sua relação com o mundo.

Prieto, Sampaio e De Lima (2018) afirmam a importância de se pensar em tempos e espaços adequados na escola. Para os autores, além de respeitar os diferentes ritmos e estágios de desenvolvimento dos alunos, também se torna necessário oportunizar momentos propícios para vivências positivas na escola e que contribuam para a aprendizagem de fato. Torna-se urgente entender essa organização temporal e priorizar o tempo individual de cada criança. Esse ponto, segundo Thiesen (2011), no contexto da educação infantil, alguns parâmetros, mesmo que minimamente, já estão sendo repensados e efetivados, e, aos poucos, a tendência é ir avançando para as outras etapas.

Tocando no assunto sobre possibilidades positivas para se criar um ambiente favorável para a efetivação da aprendizagem, Marques (2006) cita que isso pode ser possível a partir de alguns aspectos. Para o autor, a criatividade e o diálogo entre os alunos são peças fundamentais, assim como também colocá-los como agentes participantes do processo da construção educacional. O autor destaca que a avaliação deve respeitar a cultura singular de cada um, suas linguagens, seus ritmos, suas condições, portanto, levar em consideração o tempo do aluno real e não do ideal.

Marques, Oliveira e Monteiro (2015) levantam outro ponto fundamental. Além de os autores destacarem também a necessidade de reconhecer a realidade de cada aluno e seu tempo para que se possa contribuir com a sua educação, também há de se levar em consideração o conhecimento de fragmentos de cada família. Segundo os autores, a constituição familiar tem mudado muito durante os últimos anos, por isso a importância de tentar compreender o tempo do aluno nesse meio também.

Considerando todas essas variáveis, com as problemáticas emergentes e algumas possíveis soluções, tem-se a visão da sensível, e ao mesmo tempo a espinhosa missão de reconstruir os tempos escolares visando o tempo dos indivíduos escolares. Torna-se interessante trazer o grifo de Santi (2012, p. 214) em que o autor cita o quão grande é esse desafio:

A educação possui o desafio de estruturar um processo de aprendizagem que possa incorporar, ser receptivo ao “tempo de agora”, criando condições de uma vivência “que guarda em si seus calendários e suas festas”, acionando seu poder, indicado pelo poder da criança, de “retorno aos inícios”. Tal proposta e tal desafio para a educação aparecem como o antídoto para o poder demolidor do tempo que tudo corrói – o tempo que ganhamos como herança da modernidade.

De acordo com Cadernos (2014, p. 5), redimensionar o tempo escolar implica em moldar um novo Projeto Político Pedagógico. Neste, o tempo escolar teria um foco maior no aluno, no seu ritmo de trabalho, em seus estudos, nos seus momentos de concentração e seu tempo dentro e fora da escola. Entender as suas reais necessidades e interesses é o “[...] desafio a ser vencido por todos com o intuito de se efetivar um aprendizado real em nosso espaço escolar, fundamental para a concretização de uma sociedade justa e igualitária”.

Prieto, Sampaio e De Lima (2018) destacam a importância de se pensar, organizar e planejar as dimensões de tempo e espaço, principalmente para de efetivar essa visão com uma formação mais humanizada. Para os autores, ao executar essa proposta, o relacionamento da criança com o meio se tornaria mais desafiador, sendo propício então, para o aumento da sua relação com a cultura e a interação com os outros indivíduos ao seu redor.

Portanto, um possível equilíbrio entre as dimensões temporais de adultos e crianças na escola, segundo Furlan, De Lima e Lima (2020), pode resultar em aprendizagens significativas para ambos os envolvidos. Para isso, ressalta-se o quão é relevante o reconhecimento e valorização do tempo individual de cada sujeito, contemplando ritmos e subjetividades de cada um.

Pinho e Souza (2015) apresentam uma outra concepção temporal que, tendo como base a interação e a coexistência, também tem indícios positivos na educação. Os autores se referem à uma perspectiva de ensino sobre um tempo enquanto simultaneidade, que vai na contramão do tempo visto como imposto e opressor. Para eles, também se destaca a importância dessa relação com o outro, o reconhecimento deste enquanto diferente a si, e que isso, alicerçado com uma relação ética, conduz a práticas educativas positivas e potencialmente propícias à aprendizagem.

Com isso, torna-se imperativo pensar que essas questões são subjetivas sim à instituição escolar e aos indivíduos escolares como um todo, mas também docente, principal agente educativo, mediador e transmissor do conhecimento. Mobilizar-se para pequenas ações e mudanças intrínsecas podem trazer grandes resultados, pensando em um contexto geral, assim como também alterações vindas de forças extraescolares.

Contudo, o que se observa é a presença de um tempo urgente na ação dos professores, em que Conte (2014, p. 548) alerta para uma inversão temporal no trabalho docente nos últimos anos. Para o autor “[...] com a velocidade das tecnologias e sua temporalidade intensiva e fugaz, impõem-se novos ritmos e dimensões à profissão docente”, ou seja, o tempo que a sociedade vive na contemporaneidade tende a impor novos ritmos nos alunos e consequentemente na aprendizagem, exigindo novas estratégias para a prática pedagógica professoral.

Essa certa “inversão temporal” também foi percebida anteriormente no estudo de Villela e Silva (2007, p. 229), em que as autoras citam que “[...] ao que tudo indica, os professores veem-se diante da complexidade, característica da condição pós-moderna, que os força a dominar novos saberes, a conciliar o tempo, atendendo às novas demandas sociais para melhor conviver e agir em sua comunidade e no seu trabalho”.

É fato que a questão do tempo escolar impositivo e urgente pode gerar impactos negativos na ação de professores, como já debatido. Porém, há uma percepção de que os docentes estão criando novas estratégias para lidar com esse ponto, “[...] professoras usam de seus saberes-fazeres cotidianos, propondo outro tempo pedagógico que não se vincule ao planejamento pedagógico rígido, inflexível e não dinâmico” (MARQUES; OLIVEIRA; MONTEIRO, 2015, p. 233).

Becchi e Bondioli (2003) também salientam que nem sempre o tempo que o professor organiza para os momentos, ou pelo menos idealiza, é o que de fato acontece, e que isso não é um ponto negativo. Para os autores, isso é uma consequência do fato de que o professor está cada vez mais dando importância à duração das vivências escolares reais, daquele instante educativo propício para aprendizagem, da rotina guiada e também das pequenas pausas e não dos calendários, horários e ritmos impostos.

Diante disso, Pereira (2012) revela a necessidade de se pensar as condições de trabalho reais e divergentes que os professores têm para desenvolverem suas ações, e agir em cima disto. Para o autor, há também de se estabelecer uma resistência contra as questões burocráticas, e que, reconhecer um pouco mais sobre a cultura escolar e a carreira docente, seria uma opção para entender as reais necessidades. Essas ações resultariam possivelmente em um melhor reconhecimento e valorização do trabalho dos professores.

Nessa concepção, ao abordar o modelo de escola em tempo integral, Limonta (2014, p. 132) aponta a necessidade de que “[...] o poder público acredite e invista no professor e demais profissionais das escolas de tempo integral em todos os aspectos: formação de qualidade, tempo para planejamento e pesquisa, melhor remuneração e carga horária de dedicação exclusiva à escola”. Porém, acredita-se que esses pontos devêm contemplar docentes de qualquer modalidade de ensino, e não só nesse sentido.

A questão da formação de professores é um ponto que também merece um olhar mais inovador. Nesse sentido, há uma reflexão importante para a ideia de uma formação professoral mais baseada em emoções:

Aprender gera emoções. É preciso provocar o desejo de aprender. E não é somente no aluno que esse desejo precisa ser a florado. É no desejo de aprender, de conhecer, de refletir que emerge a possibilidade de mudanças significativas na prática pedagógica e de transformar a própria formação, gerando emoções, muitas vezes contraditórias, mas que são fundamentais, já que as mudanças só ocorrem em meio a turbulências para futuras acomodações (PEREIRA, 2012, p. 159).

Com isso, infere-se que o tempo do professor é a concepção temporal de um principal indivíduo educacional, que merece atenção. Para isso, incentivos por meio de iniciativas governamentais, trabalho justo, organização bem distribuída, condições favoráveis de ensino-aprendizagem e formação continuada de qualidade, são importantes para se pensar também em um tempo mais qualitativo para este indivíduo. Para os docentes, é importante fazer “[...] aquilo que gostamos, por isso devemos aprender com emoção e ensinar com alegria” (GADOTTI, 2003, p. 45).

Mediante as reflexões e considerações acima debatidas, revela-se a importância de repensar a dimensão de tempo escolar nas escolas, priorizando uma versatilidade temporal que possibilite uma organização voltada para experiência escolar de docentes e discentes, e não para a escola ou agentes regulamentadores. A consideração do tempo dentro da instituição escolar tem impactos diretos no processo de ensino-aprendizagem, portanto, pensar em um tempo flexível é priorizar um tempo “[...] organizado em função das expectativas e necessidades apontadas pelo grupo com o qual o docente trabalha” (HOÇA, 2007, p. 48).

Pessanha e Silva (2014, p. 72) ressaltam a importância de se pensar nos tempos escolares voltados para os indivíduos. Para os autores, a escola tem um poder de transformação da sociedade, “[...] um lugar para ensinar hábitos, para criar novos tempos e ocupá-los de modo a não os desperdiçar, ou seja, uma economia do tempo por meio de uma utilização de espaços específicos para o desenvolvimento de atividades de ensino-aprendizagem”.

Conclui-se então, que o tempo escolar passou de um aspecto mais regulador e impositivo, que ainda se faz sim presentes em alguns contextos, mas que atualmente se encontra em um momento de transformação, em que as reais necessidades são voltadas para uma priorização de um tempo da experiência escolar. Esse mesmo tempo escolar, inculcado dentro dessa instituição ao longo da história, está tendo novos ares, sofrendo mutações constantes e passando de uma dimensão regulamentadora reconhecida como Cronos, para temporalidades mais humanas e vividas chamadas de Kairós e Aión. Sobre estes e outros debates, o capítulo a seguir tratará como se dá a produção sobre o tempo escolar no campo científico educacional através do próprio tempo.

3. O(S) TEMPO(S) NA PRODUÇÃO EM EDUCAÇÃO

O tempo veste um traje diferente para cada papel que desempenha em nosso pensamento

John Wheeler

Este capítulo tratará sobre a pesquisa realizada na BDTD sobre o fenômeno tempo inserido no campo científico educacional brasileiro, mapeando os estudos encontrados de acordo com as informações contidas no próprio manuscrito e/ou identificados em alguns sites de busca. Para tanto, utilizaram-se algumas metodologias de pesquisa já conhecidas no meio acadêmico, que serão devidamente apresentadas e conceituadas, detalhando o passo-a-passo realizado durante o período em que a pesquisa decorreu.

Chamado de “Caminhos Metodológicos”, como primeiro subtítulo, esta seção irá apontar as trilhas traçadas para a construção da pesquisa, indicando a metodologia utilizada denominada de pesquisa do tipo estado da arte, detalhando os objetivos deste tipo de mapeamento e o que pôde auxiliar para a realização da investigação. Também irá ser pormenorizado como decorreu a pesquisa feita no portal de buscas da BDTD e de que forma os estudos emergidos dessa busca foram organizados para posteriormente serem mapeados e analisados.

Na segunda seção, com o subtítulo “Mapeando e Analisando as Produções”, apresentam-se os resultados obtidos com a pesquisa de levantamento realizada, mapeando os estudos encontrados de acordo com ano de defesa, região geográfica, orientadores(as) mais vinculados aos estudos, metodologias mais utilizadas nas pesquisas, tipos de pesquisa mais encontrados e também quais foram os eixos mais pesquisados. Algumas análises preliminares também são realizadas nessa seção.

A terceira e última seção deste capítulo, chamada de “Análises de Conteúdo por eixo temático”, trata sobre os estudos encontrados, divididos por seus eixos temáticos e submetidos a uma análise por meio da análise de conteúdo, como proposta por Bardin (2016), indicando como esse recurso foi utilizado, quais foram as fases aplicadas e quais os resultados encontrados, revelando o que as pesquisas emergidas apontaram.

3.1. CAMINHOS METODOLÓGICOS

Antes mesmo da descrição de todo o caminho metodológico desenhado e trilhado se faz necessário entender o sentido da palavra “método”. De acordo com Abbagnano (2000, p. 668), a palavra método vem do latim “*methodus*” e possui dois significados. O primeiro se refere a todo e qualquer tipo de pesquisa ou até mesmo a orientação desta e a segunda está relacionada à uma técnica particular de pesquisa. É importante refletir que “[...] no primeiro significado não se distingue de investigação ou doutrina. O segundo significado é mais restrito e indica um procedimento de investigação organizado, repetível e autocorrigível, que garanta a obtenção de resultados válidos”.

Tendo em vista a questão problema formulada, o objetivo geral e os específicos do presente estudo, se fez interessante realizar uma pesquisa de abordagem qualitativa do tipo estado da arte¹². Esse tipo de pesquisa, segundo Brandão, Baeta e Rocha (1986), já era comum na comunidade científica americana no século XIX, mas não era tão conhecida no Brasil, sendo reconhecida e utilizada na região latino-americana a partir da década de 1970 (DOS SANTOS *et al.*, 2020). O termo é a tradução literal do Inglês “*state of art*” e conforme a autora, objetiva-se fazer levantamentos do conhecimento produzido sobre um assunto específico em determinada área. O reconhecimento dessa nova forma de se fazer pesquisa no Brasil foi caminhando devagar e começando a ter indicativos de aumento a partir do ano de 1990 (FRIGOTTO E CIAVATTA, 2006).

Romanowski e Ens (2006) apresentam uma distinção entre alguns conceitos, sendo que “estado a arte” se refere, segundo as autoras, a pesquisas que incluem produções avindas de mais que uma área de conhecimento. É relevante citar que, nesse caso, há uma heterogeneidade de fontes dessas produções, como por exemplo teses, dissertações, artigos em periódicos, publicações em congressos, trabalhos apresentados em eventos. Já o termo “estado do conhecimento”, contemplaria a produção sobre um determinado assunto, em apenas uma dessas bases de produção, tornando de certa forma a pesquisa mais restrita e delimitada.

Entretanto, anos depois, Vosgerau e Romanowski (2014) derrubaram essas concepções, afirmando que essas especificidades dadas anteriormente não se consolidaram. Nesse estudo mais atual, que inclusive foi realizado por uma das autoras que escreveu o estudo de 2006, revelou-se que as pesquisas de estado da arte estariam sendo realizadas tendo como

¹² Essa modalidade de pesquisa também se aproxima de estudos de levantamento bibliográfico e revisão (sistemática e integrativa), das quais, por estas terem elementos e especificidades divergentes, não são consideradas como pesquisas de estado da arte (VOSGERAU; ROMANOWSKI, 2014).

base não o todo ou apenas uma parte, mas sim a combinação de diferentes materiais. Entendeu-se pelas autoras que, esse tipo de estudo pode ser realizado utilizando-se de qualquer área da produção de conhecimento, desde que o pesquisador estabeleça critérios, recortes de tempo e quais bases de dados irá utilizar, definindo-se então “estado da arte” e “estado do conhecimento” como sinônimos.

Para Romanowski e Ens (2006, p. 39), as pesquisas denominadas estado da arte são importantes porque:

[...] podem significar uma contribuição importante na constituição do campo teórico de uma área de conhecimento, pois procuram identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada. Os objetivos favorecem compreender como se dá a produção do conhecimento em uma determinada área de conhecimento em teses de doutorado, dissertações de mestrado, artigos de periódicos e publicações.

Esse tipo de investigação é importante, segundo Ferreira, Bortolini e Ribas (2020, p. 107), já que permite melhor compreender um objeto de estudo, pois nessa forma é possível verificar os fenômenos educacionais na sua essência, com maior profundidade e clareza, uma vez que “[...] o método possibilita o estabelecimento de uma interpretação empírica e detalhada acerca do fenômeno, auxiliando no entendimento e extração de variáveis acerca do objeto de estudo”, por isso, essa metodologia de pesquisa vem sendo adotada cada vez mais por pesquisadores das mais diferentes áreas, principalmente do campo científico da Educação.

Rocha (1999) indica que pesquisas desse tipo já eram consideradas importantes, pois apresentam relações entre produções mais atuais com as que já foram feitas anteriormente, possibilitando indicar quais são as temáticas mais recorrentes e apontar novas perspectivas, ajudando no desenvolvimento da área. A partir dessa metodologia de pesquisa, pode-se também enaltecer a importância de uma determinada investigação, quais foram as características significativas da relação entre a teoria e prática pedagógica (MESSINA, 1998). Torna-se importante reconhecer que esses estudos podem servir como uma base para o pesquisador esquadrihar o seu objeto/tema de investigação no campo científico e verificar se o que ele pretender investigar, já não está amplamente abordado ou se existem estudos já prontos ou em andamento que se aproximam do seu.

As pesquisas do tipo estado da arte, para Ferreira (2002), são movidas e sustentadas pela missão de identificar o que já foi produzido e construído para, a partir desse conhecimento, buscar o que ainda não foi feito. Isso permitirá focar a exploração de novas pesquisas naqueles temas considerados menos estudados, de difícil acesso ou, ainda, pesquisar sobre determinada

característica de um tema já muito conhecido, mas que não teve o devido enfoque. Esse tipo de pesquisa também proporciona à sociedade o conhecimento de um panorama geral do que vem sendo produzido pela comunidade científica em uma determinada área, pois trata-se de uma pesquisa de levantamento e de avaliação do conhecimento de um tema em específico.

Corroborando com essa noção, Charlot (2006, p. 17) recomenda para a área da Educação o desenvolvimento de pesquisas desse tipo. O autor questiona que algumas pesquisas apresentadas nos espaços acadêmicos estão tendo como finalidade contribuir para uma possível transformação dos discursos ou se estão apenas atendendo a necessidade desses espaços, afirmando que há uma consequência desse trato em específico que é o de “[...] sempre refazermos continuamente as mesmas teses, mesmas dissertações, sem sabermos o que foi produzido anteriormente”. Questiona-se então:

O que sabemos que foi estabelecido? Sobre o que discutimos hoje em dia, o que questionamos, e quais as posições assumidas no debate? Que pesquisas já foram realizadas sobre os temas que estão na moda (os objetos sociomidiáticos), a partir de quais questões, com que dados, e quais resultados? Quais foram as dissertações de mestrado e as teses de doutorado defendidas nos últimos anos, e que resultados foram estabelecidos? Que pesquisas estão atualmente em andamento, sobre que temas, onde? Para que progrida a pesquisa em educação no Brasil, para que ela se organize, ganhe visibilidade (CHARLOT, 2006, p. 17).

Segundo o autor, acima mencionado, há uma necessidade de se fazer pesquisas do tipo estado da arte, pois a mesma permite uma constante revisão e atualização das produções feitas pela comunidade científica, além do alerta de que o campo científico educacional não tem uma memória suficiente sobre o progresso de suas pesquisas. A ideia de se produzir o que o autor chama de uma “frente de pesquisa” se torna viável, identificando que essa metodologia tem esse potencial de produzir e constituir uma “memória da Educação”, servindo como uma base para a pesquisa educacional pelo fato de que a relação com o saber é um dos principais pontos e “[...] que seu sucesso reside na questão que ela fornece um ponto de apoio para trabalhar aquilo que existe de específico na Educação” (CHARLOT, 2006, p. 17).

A partir da literatura especializada em metodologia de pesquisa é perceptível então que as investigações do tipo estado da arte são fundamentais, não só para o campo científico da Educação, mas para todos os campos, sendo relevante para identificar, mapear, reconhecer e analisar as produções existentes sobre um determinado objeto em uma área específica, num recorte de tempo delimitado pelo pesquisador. Isso auxilia averiguar o atual estado científico desse tema e o quão já foi avançado cognitivamente e empiricamente, sendo, portanto, essencial para o desenvolvimento integral de uma certa área, pois estimula novas pesquisas, ajuda a

identificar possíveis lacunas, justifica estudos academicamente e atualiza a comunidade científica e social.

Esse tipo de pesquisa sofreu modificações e avanços, principalmente com relação aos caminhos de efetivação da investigação para melhor aproveitamento da metodologia. Segundo Romanowski (2002), para a realização de um estado da arte, alguns procedimentos são necessários, sendo imprescindíveis na sua construção, como: definir descritores (relacionados ao objeto de pesquisa); localizar os bancos de dados; estabelecer critérios de inclusão e exclusão; fazer o levantamento e separar os materiais encontrados; realizar uma leitura preliminar; sistematizar as relações encontradas e analisar as conclusões preliminares.

Por muito tempo, esta metodologia de pesquisa se utilizou, para produção e análise dos dados, somente os resumos dos trabalhos localizados, a fim de encontrar elementos como: tema central (objeto de pesquisa), questões problemas, objetivos, metodologia, principais conclusões, relação com autores, área de produção, ano e outras informações. Ferreira (2002) faz, porém, uma crítica à essa focalização apenas no resumo, já que, segundo a autora, as inclusões desses materiais nos bancos de dados são feitas por muitas mãos e que podem sofrer cortes e/ou acréscimos, o que tornam essas fontes, na maioria das vezes, diversificadas e multifacetadas. Assim, cada vez mais, foi sendo necessário, dependendo do número de amostras, um olhar mais aprofundado nos estudos que fazem parte do *corpus* de análise, escolhendo outras partes do trabalho que contenham informações mais completas, como por exemplo as considerações finais e/ou conclusões.

Com relação as possibilidades de construção de uma pesquisa do tipo estado da arte, Da Silva Rosseto *et al.* (2016, s/p) apresentam uma maneira interessante de se construir estudos a partir dessa metodologia. Segundo as autoras esse tipo de pesquisa se revela como extremamente complexa, por isso a dividiram em níveis de desenvolvimento. Como um primeiro nível, cita-se a realização de um levantamento “[...] em um campo, área, tema, autores e conceitos específicos, com o objetivo de identificar lacunas referentes a trabalhos não realizados, temas recorrentes ou já consolidados”, se caracterizando, portanto, como um nível de natureza mais de exploração, identificação e mapeamento. A continuação desse nível seria o aprofundamento dos estudos, “[...] com detalhamento ao estabelecer critérios de análise de cada um dos trabalhos em sua íntegra, ou seja, o trabalho completo”, sendo essa etapa caracterizada por ser mais descritiva e analítica.

É importante frisar que esse tipo de pesquisa vem se atualizando como cada vez mais abrangente (FERREIRA, 2002). Ao se apoiar na literatura, observam-se opções variadas de trilhas metodológicas para a construção de uma pesquisa de estado da arte. Um desses caminhos são os procedimentos adotados por Romanowski (2002, p. 15-16), que apresenta alguns passos possíveis de serem seguidos:

[...] definição dos descritores para direcionar as buscas a serem realizadas; localização dos bancos de pesquisas, teses e dissertações, catálogos e acervos de bibliotecas, biblioteca eletrônica que possam proporcionar acesso a coleções de periódicos, assim como aos textos completos dos artigos; estabelecimento de critérios para a seleção do material que compõe o *corpus* do estado da arte; levantamento de teses e dissertações catalogadas; coleta do material de pesquisa, selecionado junto às bibliotecas de sistema COMUT ou disponibilizados eletronicamente; leitura das publicações com elaboração de síntese preliminar, considerando o tema, os objetivos, as problemáticas, metodologias, conclusões, e a relação entre o pesquisador e a área; organização do relatório do estudo compondo a sistematização das sínteses, identificando as tendências dos temas abordados e as relações indicadas nas teses e dissertações; análise e elaboração das conclusões preliminares (ROMANOWSKI, 2002, p. 15-16).

Com a intenção de dar um norte para a metodologia do presente trabalho, foi elaborada uma síntese da literatura consultada e desenvolvido um passo a passo próprio a partir dessas considerações. Essa estrutura realizada, deu base para os caminhos da pesquisa e foi seguida à risca em cada uma de suas fases e etapas. O percurso metodológico aqui construído e adotado é apresentado no Quadro 1 a seguir:

QUADRO 1 – FASES DA PESQUISA DO TIPO ESTADO DA ARTE¹³

FASES	ETAPAS
1ª Exploração	Objeto de pesquisa, Pesquisa exploratória.
2ª Definição	Descritores, Fontes de pesquisa, Recorte temporal, Critérios de inclusão e exclusão.
3ª Seleção	Leitura preliminar, Construção do <i>Corpus</i> de análise, Leitura na íntegra.
4ª Análise	Técnicas de análises, Considerações.

FONTE: O autor (2021).

Partindo dessa premissa, para a composição do *corpus* da pesquisa que aqui se apresenta, foram utilizadas teses e dissertações defendidas em universidades brasileiras e inseridas na BDTD. Foi realizada na fase de **exploração**, uma visualização prévia no referido portal, para identificar se haveriam produções suficientes sobre o objeto de estudo abordado, a saber, o tempo escolar. Confirmando a existência de estudos consonantes, criou-se um diário de bordo da pesquisa, em que cada passo realizado era registrado, anotando-se o que e como

¹³ Quadro das fases metodológicas da pesquisa do tipo estado da arte construída com bases nos trabalhos de Ferreira (2002), Romanowski (2002), Teixeira (2006), Romanowski e Ens (2006), Da Silva Rosseto *et al.* (2016) e Morosini e Fernandes (2014).

foi pesquisado, os testes e as tentativas, os resultados encontrados, assim como também os critérios utilizados. Entende-se que um diário de bordo é importante, pois documenta a pesquisa e é indispensável para o êxito e credibilidade do estudo, além de servir como um recurso para protocolar o que já foi construído e pesquisado, a fim de não repetir e perder etapas.

Já na fase de **definição**, utilizou-se a ferramenta “busca avançada”, disponível na BDTD, em que foram inseridos os seguintes descritores: “educação” em todos os campos e “tempo” somente no título, considerando raro um estudo incluído no campo científico educacional que debatesse sobre a relação de tempo e educação, sem ter esse termo presente no título do estudo, pelo fato de ser um dos principais objetos de análise. Os critérios de inclusão foram assim definidos: estudos somente em português; estudos que se enquadram na temática e que se relacionam com o objeto de pesquisa, assim como também estudos disponíveis para *download* na íntegra. Foram excluídos estudos em língua estrangeira, estudos que não se relacionavam com a temática, estudos duplicados e também não disponíveis para *download*. Não houve um recorte temporal estipulado para incluir as pesquisas, sendo contempladas todos os estudos encontrados, independente do ano de defesa. A partir da busca nesses parâmetros, foram encontrados 989 resultados que, após serem avaliados pelos critérios de inclusão e exclusão mencionados¹⁴, foram escrutinados partindo-se de uma leitura e análise dos resumos. A partir da fase de **seleção**, foi realizada uma consulta a trechos dos estudos na íntegra em alguns casos, dos quais resultaram em 111 estudos selecionados, diferidos entre teses e dissertações, dentro do intervalo temporal que surgiu com a produção dos dados, delimitando-se do ano de 1999 até o primeiro semestre de 2021.

A catalogação do que foi encontrado, foi construída por meio de uma planilha eletrônica¹⁵ e utilizou-se as seguintes informações contidas nos estudos: a) título do estudo; b) nome do autor(a); c) nome do orientador(a); d) instituição de defesa; e) ano de defesa; f) programa de pós-graduação defendido; g) temática; h) tipo de estudo; i) tipo de pesquisa; j) metodologia utilizada; k) link para *download* e l) link de acesso. As informações foram fornecidas e identificadas no próprio portal de buscas, porém, em alguns casos, foi preciso consultar no texto completo do estudo ou até mesmo no Currículo *Lattes* dos autores e também sites de busca. É importante frisar a inconstância de algumas informações sobre os estudos, pesquisadores e instituições no portal de buscas escolhido, resultando no não cadastramento de

¹⁴ Foram excluídos seis estudos por não possuírem o texto na íntegra para *download*.

¹⁵ A referida planilha, preenchida com todos os dados, se encontra disponível para visualização no seguinte link: <https://docs.google.com/spreadsheets/d/1wDET0wrWD5qVGHmqNrWRm0SvOphg4eF1/edit?usp=sharing&ouid=115362914817381929662&rtpof=true&sd=true>.

algumas informações e dificuldade de identificação. Com isso, os dados não encontrados foram registrados como “N/E” (não encontrado).

Após a catalogação, para construir os enfoques temáticos dos estudos encontrados, realizou-se uma leitura integral dos resumos e também uma leitura flutuante dos estudos na íntegra, principalmente na introdução e nas considerações finais, pressupondo que são os trechos em que estão presentes os principais encaminhamentos das pesquisas (iniciais e finais).

A partir disso, organizaram-se as pesquisas em categorias que se aproximassem dos temas encontrados, mediante uma técnica baseada em Guerra (2006), em que a autora concede a criação e/ou alocação em categorias temáticas a partir da proximidade dos assuntos debatidos nos estudos. Com isso, as pesquisas foram unidas por similaridade e catalogadas em categorias criadas a partir das duas dimensões de tempo existentes no universo escolar, citadas por Bondioli (2004).

As categorias criadas foram as seguintes:

- **Tempo institucional:** Neste eixo se concentram estudos que tratam sobre o tempo institucional em múltiplas faces, tais como: a gestão do tempo escolar, a relação tempo e currículo, as análises sobre a cultura escolar na história, a construção do tempo escolar, a imposição e o engessamento do tempo na instituição escolar, o uso do tempo e espaço na instituição escolar e o conceito de tempo relacionado com a educação a partir de concepções filosóficas, sociológicas, históricas e antropológicas.
- **Tempo dos indivíduos escolares:** Neste eixo retém-se estudos que tratam sobre assuntos focados na relação dos indivíduos escolares com o tempo escolar, contemplando temas como: o tempo do aluno e o tempo do professor, focando em suas motivações, suas percepções, seu tempo livre, carreira, formação inicial e continuada, percepções em sala, bem como os reflexos que o tempo escolar incide sobre esses indivíduos, além de também conter estudos relacionados ao tempo de aprendizagem e o tempo da experiência escolar.

Posteriormente à catalogação desses estudos e com as representações gráficas já criadas, resultando nos dados produzidos a partir das pesquisas selecionadas, iniciou-se a terceira e última fase, a de **análise**. A primeira fase empregada é a de mapeamento das informações incidentes destes estudos, que, segundo Galvão (2006, p. 1), é conhecido como levantamento bibliográfico e se refere a mapear as informações que a humanidade produz, indicando localização geográfica, formas de organização, disseminação das pesquisas e

incidências temporais. O autor ainda cita que esse método possibilita preservar a produção intelectual e que “[...] instituições como bibliotecas, centros de documentação e de informação, públicos ou privados, e empresas dedicadas exclusivamente à gestão do conhecimento e informação mapearam e mapeiam o que é produzido e publicado”.

Com isso, na próxima seção, é mostrado o resultado do mapeamento desses estudos, indicando os dados emergidos a partir das informações encontradas nas próprias produções. Juntamente com essa etapa, também foram realizadas algumas análises preliminares e um cruzamento entre os achados, por meio desse levantamento.

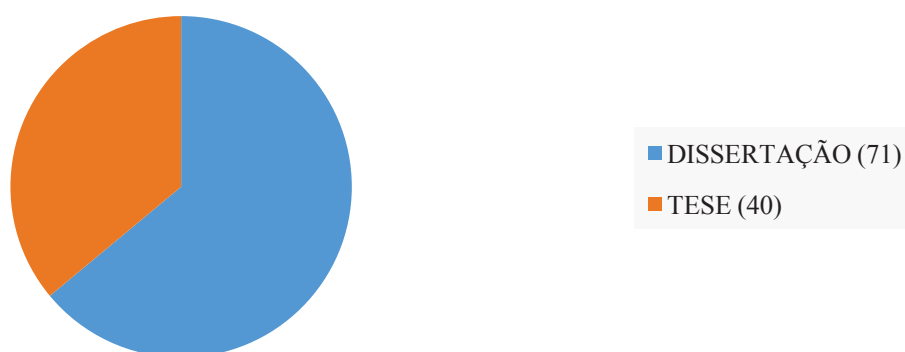
3.2. MAPEANDO E ANALISANDO AS PRODUÇÕES

3.2.1. Teses e dissertações sobre o(s) tempo(s) escolar(es), localizando as produções de pós-graduação no campo científico educacional

A exposição, a seguir, dos resultados da pesquisa é derivada da sistematização em planilha eletrônica construída e se deu por meio da ferramenta “tabela dinâmica”, em que os dados são representados por meio de tabelas e também representação gráfica. São apresentados primeiramente, os resultados obtidos com relação aos tipos de estudo encontrados e também o número de estudos por ano de defesa. Posteriormente apresentam-se os dados emergidos sobre o número de estudos por orientador(a) e também por instituição. Na sequência, evidenciam-se os resultados sobre o número de estudos de cada tipo de pesquisa encontrado e também sobre as metodologias utilizadas. Ao final, explicita-se o número de estudos por eixo temático.

Iniciando o mapeamento dos estudos encontrados na pesquisa, primeiramente, apresenta-se o número de estudos encontrados por tipo de estudo, como mostra o Gráfico 1, a seguir:

GRÁFICO 1 – ESTUDOS POR TIPO

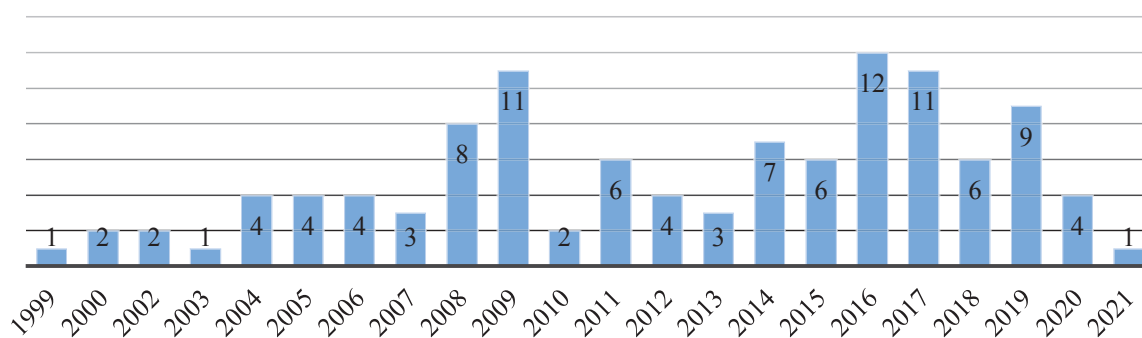


FONTE: O autor, sistematização de dados da BDTD (2021)

Os tipos de estudos encontrados se referem a teses (pesquisas resultantes do curso de Doutorado) ou dissertações (pesquisas resultantes do curso de Mestrado), ambas inseridas em Programas de Pós-graduação *stricto-sensu* nas universidades. Dentre as 111 pesquisas selecionadas, encontraram-se 71 dissertações e 40 teses, o que representa uma porcentagem de 64% e 36% do total respectivamente. Uma possível explicação para esse fato é que o número de estudantes concluintes do curso de Mestrado costuma ser maior do que o Doutorado, já que para o ingresso no segundo, a carreira acadêmica exige o diploma do primeiro, acarretando assim em mais pesquisas de dissertação.

Com base nos dados obtidos, apresenta-se a distribuição por ano dos 111 estudos encontrados durante a periodicidade destacada anteriormente (1999-2021), conforme o gráfico abaixo:

GRÁFICO 2 – ESTUDOS POR ANO



FONTE: O autor, sistematização de dados da BDTD (2021)

Observa-se que o ano de 2016 foi o ano com o maior número de estudos encontrados com a temática referida, correspondendo a 12 pesquisas do total. Os anos de 2009 e 2017 aparecem logo em seguida também com um número significativo de publicações, em comparação aos demais anos, com onze estudos cada um. Os anos de 1999, 2003 e 2021 aparecem com o menor número de estudos, com apenas 1 cada. Ressalta-se que o último ano citado (2021) foi considerado na pesquisa somente o primeiro semestre, por esse motivo pode ter ficado com apenas uma unidade.

Percebe-se que o ano de 2001 foi o único dentre do recorte temporal encontrado que não obteve nenhum estudo, portanto não aparece no gráfico. Nota-se também que nos primeiros cinco anos corridos há um número baixo de estudos, aumentando gradativamente a partir de 2004, que apesar da queda em 2010, manteve uma média mais alta no número de pesquisas com relação aos anos iniciais.

Para evidenciar essa mudança no número de estudos em relação ao passar do tempo, separou-se o recorte temporal total em dois períodos, sendo que de 1999 a 2010 refere-se ao

primeiro período e de 2011 a 2021 trata-se do segundo período. A fim de observar a concentração de estudos no primeiro período, somou-se somente as pesquisas relativas a este recorte temporal. A Tabela 1, a seguir, trata do número de estudos obtidos nesse intervalo:

TABELA 1 – ESTUDOS DE 1999 A 2010

ANO	Nº DE ESTUDOS
2009	11
2008	8
2006	4
2004	4
2005	4
2007	3
2000	2
2002	2
2010	2
1999	1
2003	1
TOTAL	42

FONTE: O autor, sistematização de dados da BDTD (2021)

A partir desta tabela, observa-se que dos 111 estudos no total, menos da metade (42) se concentraram no recorte temporal marcado como primeiro período, sendo que os anos de 2009 e 2008 são os que retêm uma boa parte das pesquisas, com 11 e 8 respectivamente. Isso é dado que expressa que nesse período, em relação com o todo, estudou-se pouco sobre o tema investigado.

Da mesma forma, a fim de observar o total de estudos concentrados no período seguinte, na Tabela 2 a seguir é evidenciada as pesquisas encontradas no recorte temporal marcado como o do segundo período:

TABELA 2 - ESTUDOS DE 2011 A 2021

(continua)

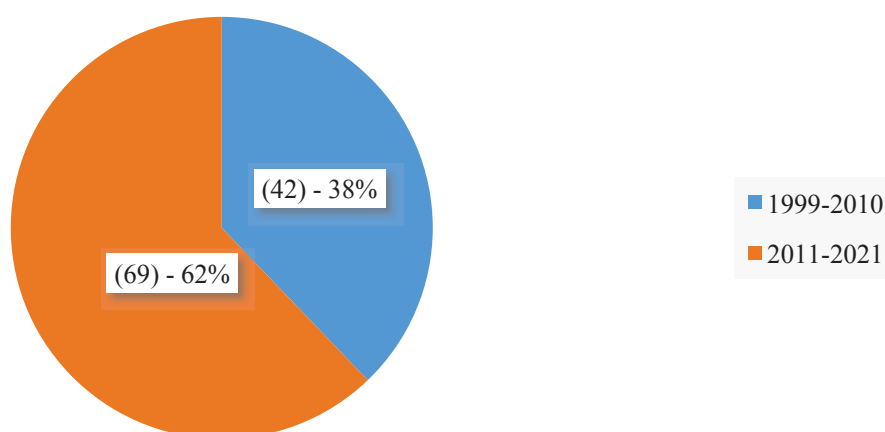
ANO	Nº DE ESTUDOS
2016	12
2017	11
2019	9
2014	7
2018	6
2015	6
2011	6
2012	4

2020	4
2013	3
2021	1
TOTAL	69

FONTE: O autor, sistematização de dados da BDTD (2021)

A Tabela mostra que no segundo período concentra-se a maior parte dos estudos encontrados (69), sendo que no ano de 2016 observa-se a maior incidência de produções defendidas. É perceptível que, nos últimos 6 anos (2016-2021) há um crescente aumento no número de estudos, somando 43 pesquisas do total de 111, o que já é um número maior com relação à soma resultante de 42 de todo o primeiro período (1999-2010). Com isso evidencia-se no Gráfico 3, a seguir, essa diferença no volume dos estudos do primeiro período com relação ao segundo.

GRÁFICO 3 – ESTUDOS POR PERÍODO



FONTE: O autor, sistematização de dados da BDTD (2021)

Observa-se então no gráfico que o segundo período concentrou uma boa parte do total das pesquisas encontradas, chegando a 62% com uma média de 6,27 estudos por ano. Já o primeiro período não obteve o mesmo resultado, somando apenas 38% do total e com uma média de 3,5 estudos por ano. A partir dessas médias, nota-se então que a produção quase dobrou com relação de um período para o outro, o que mostra um aumento expressivo nas pesquisas que tratam sobre o objeto de estudo pesquisado.

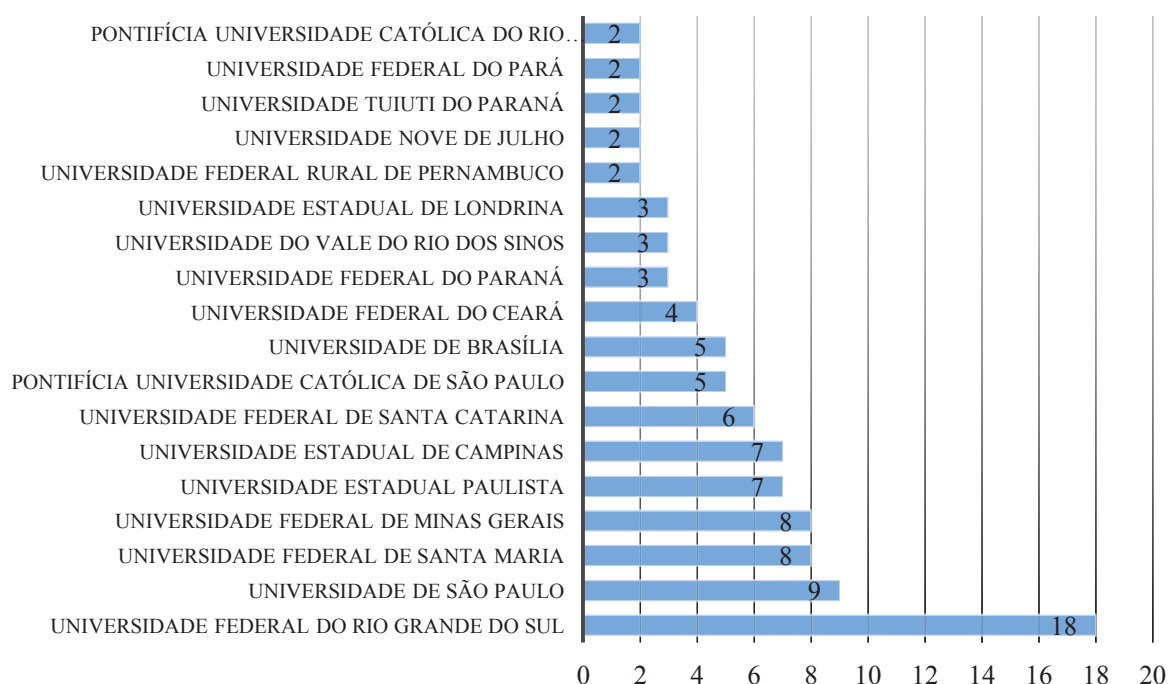
Esse índice de produções elevado, pode se dar ao fato de que os estudos sobre o tempo escolar estão crescendo à medida que se tem mais grupos e linhas de pesquisa que englobam o tema nos programas de pós-graduação (fato esse que será tratado mais à frente). Da mesma forma, investigar sobre o tempo no campo científico educacional já foi apontado pelos autores

consultados como necessário para a urgente contemporaneidade (THIESEN, 2011; ARCO-VERDE, 2012; GUIMARÃES; BERNARDO, 2020; FURLAN; DE LIMA; LIMA, 2020), o que também pode ser um indicativo causador de um aumento das produções no segundo período.

Assim como a informação sobre a quantidade de estudos encontrados por ano é importante, vale destacar também a necessidade de se identificar a quantidade de estudos vinculados as instituições de ensino, relacionando-as aos autores(as), orientadores(as) e seus estudos defendidos. Esse cruzamento se faz interessante para tentar identificar se o aumento de produções está vinculado ao surgimento de grupos de estudos que abordam o tema, linhas de pesquisa de programas de pós-graduação que investigam o tempo escolar, bem como produções individuais de profissionais do campo científico educacional.

A partir dos estudos selecionados, foram identificadas 33 instituições de ensino superior e, destas, 15 tiveram relação com apenas 1 estudo, não sendo figurado no gráfico. Foram relacionadas no Gráfico 4, a seguir, 18 universidades que tiveram mais de 1 estudo registrado, pelo fato de concentrarem 96 do total de 111 produções encontradas, o que representa 86,48% do total. Serão avaliadas as seis instituições que mais tiveram defesas realizadas, sendo que estas, representam mais da metade (57) dos estudos vinculados ao tema no total, o que dá uma representação de 51,35% do todo.

GRÁFICO 4 – ESTUDOS VINCULADOS POR INSTITUIÇÃO



FONTE: O autor, sistematização de dados da BDTD (2021)

A partir dos dados obtidos, observa-se que a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) foi a instituição que mais teve estudos sobre o tempo escolar, somando 18 do total de 111. Em seguida aparece a Universidade de São Paulo (USP) com 9 vínculos. Com 8 estudos cada, aparecem a Universidade de Santa Maria (UFSM) e a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Logo em seguida vem a Universidade Estadual Paulista (UNESP) e a Universidade Estadual de Campinas, com 7 estudos cada. Com 6 estudos aparece a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e, na sequência, a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP) e a Universidade de Brasília (UnB) com 5 estudos cada. Com 4 estudos vinculados aparece a Universidade Federal do Ceará (UFC) e com 3 estudos cada, aparecem a Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), a Universidade Estadual de Londrina (UEL) e a Universidade Federal do Paraná (UFPR). Por fim, vinculadas com 2 estudos cada, aparecem as seguintes instituições: Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), Universidade Federal do Pará (UFPA), Universidade Tuiuti do Paraná (UTP), Universidade Nove de Julho (UNINOVE) e a Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS).

A UFRGS, instituição com mais estudos defendidos que abordam o tema aqui pesquisado, possui um Programa de Pós-Graduação em Educação com três eixos temáticos e 12 linhas de pesquisa. As linhas “Aprendizagem e Ensino”, “História, Memória e Educação”, “Trabalho, Movimentos Sociais e Educação”, “Educação, Culturas e Humanidades” e “Estudos Culturais em Educação” se aproximam mais do assunto estudado. Os professores do programa também coordenam alguns grupos de pesquisa que se aproximam com o tema estudado, como o “Núcleo de Estudos de Política e Gestão da Educação”, “Núcleo de Estudos sobre Coordenação das Ações e o Ensinar e Aprender”, “Núcleo de Estudos sobre Currículo, Cultura e Sociedade” e “Núcleo de Estudos, Experiências e Pesquisas em Trabalho, Movimentos Sociais e Educação”.

Na sequência da apresentação dos dados produzidos, será possível identificar, a partir de comparação de informações, as produções dos pesquisadores das instituições com maior número de orientações e defesas, inferindo que o número de incidência pode ser motivado pela existência de referências prévias, como grupos de pesquisa e/ou interesse do professor orientador previamente engajado à temática.

Totalizando 9 estudos vinculados, a USP tem um Programa de Pós-Graduação em Educação, vinculado a Faculdade de Educação, e também possui linhas próximas ao objeto de

pesquisa do presente estudo, como: “Organização do Trabalho Educacional”, “Cultura, Filosofia e História da Educação” e “Formação, Currículo e Práticas Pedagógicas”.

A UFSM totalizou 8 estudos vinculados e conta com um Programa de Pós-Graduação em Educação da instituição com 4 linhas de pesquisa, sendo que duas destas se aproximam do objeto de pesquisa: “Docência, saberes e desenvolvimento profissional” e “Políticas públicas educacionais, práticas educativas e suas interfaces”. O Programa também registra alguns grupos de pesquisa que se aproximam do tema pesquisado, sendo os mesmos: “Formação de Professores e Práticas Educativas: Educação Básica e Superior”, “Grupo de Pesquisa Práticas e Formação para Docência: Educação Básica e Superior”, “Inovação Educacional, Práticas Educativas e Formação de Professores”; “Políticas, Currículo e Educação” e “Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho, Educação e Políticas Educacionais”.

Com também 8 produções defendidas, a UFMG também possui Programas de Pós-Graduação. Além da especialização, oferece curso de Mestrado e Doutorado acadêmico em Educação voltado para o conhecimento e inclusão social e o Mestrado Profissional de Educação e Docência. Os Programas contam com diversas linhas de pesquisa, sendo que algumas se aproximam do objeto de pesquisa aqui referenciado. Trata-se das linhas: “Currículos, culturas e diferença”, “Docência: processo constitutivos, professores/es como sujeito socioculturais, experiências e práticas”, “Educação, cultura, movimentos sociais e ações coletivas”, “História da educação”, “Trabalho e educação” e “Didática e docência”. A universidade também conta com alguns grupos de pesquisa que estudam temas semelhantes ao aqui pesquisado, como: “Núcleo de Estudos Sobre Trabalho e Educação”, “Grupo de Estudos Sobre Políticas Educacionais e Trabalho Docente”, “Grupo de Estudos e Pesquisas em Currículo e Cultura” e “Grupo de Pesquisa Sobre Produção e Condição Docente”.

Com 7 estudos localizados, a UNESP possui um Programa de Pós-Graduação que comporta 3 cursos que recebem o nome de “Educação”, sendo Mestrado e Doutorado, se diferenciando pela cidade sede de cada um. A sede de Marília/SP conta com 5 linhas de pesquisa, citando-se: “Teoria e Práticas Pedagógicas” e “Políticas Educacionais, Gestão e Organizações, Trabalho e Movimentos Sociais” são as que mais se aproximam do objeto de pesquisa. Já a sede de Presidente Prudente/SP conta com 4 linhas de pesquisa, sendo que as linhas “Formação dos Profissionais da Educação, Políticas Educativas e Escola Pública” e “Processos Formativos, Ensino e Aprendizagem” são as que se relacionam com o tema pesquisado. Por fim, na sede de Rio Claro/SP existem também 4 linhas de pesquisa, em que as linhas de “Educação: Políticas, Gestão e o Sujeito Contemporâneo”, “Linguagem – Experiência – Memória - Formação” e “Formação de Professores e Trabalho Docente” possuem relação

próxima com o objeto pesquisado. Os três polos contam com mais de 50 grupos de pesquisa, dentre destes alguns pesquisam sobre assuntos relacionados ao objeto aqui pesquisado, são eles: “Centro de Estudos e Pesquisas em Administração da Educação”, “Formação do Educador”, “Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais e Práticas Educativas”, “Docência, Formação de Professores e Prática de Ensino”, “Grupo de estudos e Pesquisas Linguagem, Experiência e Formação” e “Grupo de Estudos Escola, Formação e Alteridade”.

Por fim, com também 7 estudos registrados, a UNICAMP conta com uma Faculdade de Educação que oferece cursos de Graduação e Pós-Graduação (Mestrado e Doutorado), com 10 linhas de pesquisa diversas. As linhas “Currículo, Avaliação e Docência”, “Educação e História Cultural”, “Formação de Professores e Trabalho Docente”, “Trabalho e Educação” e “Estado, Políticas Públicas e Educação” são as que mais se aproximam do objeto de pesquisa investigado. Com relação aos grupos de pesquisa, se relacionam com o tema os seguintes grupos: “Grupo de Estudos e Pesquisas em História da Educação, Cultura Escolar e Cidadania”, “Grupo de Estudos em Políticas, Educação e Sociedade”, “Laboratório de Gestão Educacional” e “Grupo de Pesquisa Educação, Linguagem e Práticas Socioculturais”.

A partir dos dados produzidos observa-se que, com relação a região geográfica, uma grande quantidade dos estudos está vinculada a universidades do estado do Rio Grande do Sul, sendo 31 produções defendidas na UFRGS, UFSM, PUCRS e UNISINOS, somando 27,92% do total de 111. Entretanto, também se notou que as instituições do estado de São Paulo também concentram uma parcela significativa e quase equivalente dos trabalhos localizados (27,02%), sendo um total de 30, nas seguintes universidades: USP, UNESP, UNICAMP, PUCSP e UNINOVE. Destaca-se que todas as universidades descritas, ou seja, as 6 que tiveram mais estudos vinculados, possuem programas de Pós-Graduação em Educação, com linhas de pesquisa e também grupos de pesquisa que têm relação com o objeto de pesquisa aqui inculcado, o que condiz com os dados produzidos com relação às instituições de vínculo.

Resultante da pesquisa realizada dentro do portal da BDTD, encontraram-se estudos vinculados a Programas de Pós-Graduação de áreas do conhecimento diversas que, após passarem pelos critérios de inclusão e exclusão, também foram adicionados ao *corpus* de análise por investigar sobre o objeto de pesquisa aqui estipulado. Foi verificado que os 111 estudos estão vinculados a 6 áreas do conhecimento, relacionadas aos seus respectivos Programas de Pós-Graduação. O número de pesquisas por programa é mostrado na Tabela 3, a seguir:

TABELA 3 - ESTUDOS POR ÁREA DE CONHECIMENTO

PROGRAMA	Nº DE ESTUDOS
EDUCAÇÃO	102
EDUCAÇÃO FÍSICA	5
FILOSOFIA	1
GEOGRAFIA	1
HISTÓRIA	1
SOCIOLOGIA	1
TOTAL	111

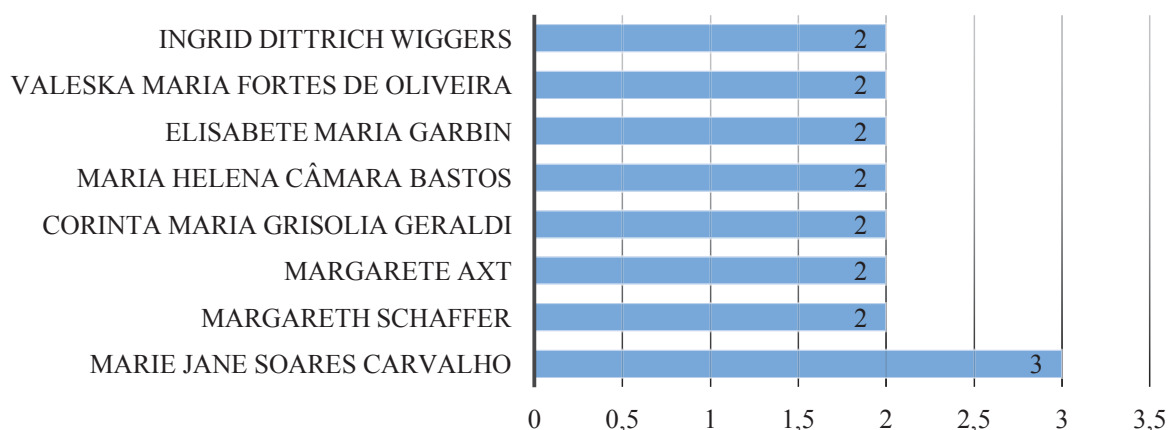
FONTE: O autor, sistematização de dados da BDTD (2021)

Observa-se que há uma concentração numerosa de estudos vinculados ao Programa de Pós-Graduação em Educação, somando 102 do total, aproximadamente 91,89%. Essa porcentagem sustenta que os estudos selecionados na pesquisa relacionaram o objeto principal investigado, inserido no campo científico educacional. Entretanto, também são encontradas outras áreas do conhecimento, o que revela uma interdisciplinaridade, demonstrando que o tempo também é temas de pesquisa em outros programas, a partir de outras abordagens. Revela-se que todas as áreas de conhecimento são do campo das Ciências Humanas, com exceção da Educação Física que tem uma vinculação com a área biológica, mas que por sua característica híbrida e por possuir um curso de Licenciatura, também inclui estudos que abordam questões educacionais.

A partir das teses e dissertações encontradas, foi possível evidenciar informações sobre os orientadores que supervisionaram pesquisas com o tema aqui tratado. Dos 111 estudos encontrados, 102 foram orientados por professores diferentes, sendo que 94 orientaram apenas um estudo. Destacou-se, para efeito de aprofundamento nas análises, o número de professores de pós-graduação que tiveram mais de 1 estudo orientado, chegando a um total de oito orientadores, observando que sete orientaram dois estudos cada um e, apenas um orientou três estudos.

Detectou-se, igualmente, que se tratam todas de professoras orientadoras, cuja respectiva quantidade de orientações, com relação ao objeto pesquisado, está registrada no Gráfico 5, a seguir:

GRÁFICO 5 – ESTUDOS POR ORIENTADORA



FONTE: O autor, sistematização de dados da BDTD (2021)

Marie Jane Soares Carvalho é a pesquisadora com o maior número de estudos orientados. Ela é formada em Pedagogia, possui mestrado e doutorado em Educação pela UFRGS e pós-doutorado pela *Universidad Nacional de Educación a Distancia* (UNED/Espanha). É professora titular do Departamento de Ensino e Currículo/Faculdade de Educação da UFRGS e docente no Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação. Possui experiência nas linhas de pesquisa relacionados a ambientes informatizados e currículo a distância, arquiteturas pedagógicas, análise de redes sociais e formação de professores. Os três estudos orientados por ela são intitulados de: “Estudo de caso sobre os usos do tempo entre alunas em curso de pedagogia na modalidade a distância (2010)”, “Formação de professoras na educação a distância: tempos reconstruídos (2011)” e “A formação como elemento indissociável do trabalho docente: o custo do tempo de qualificação para professoras-estudantes (2011)”.

Iniciando o grupo que contém dois estudos orientados cada, Margareth Schaffer é formada em Pedagogia pela UFSM e possui mestrado e doutorado em Educação pela UFRGS. Foi Titular da UFRGS na graduação e também na Pós-Graduação, tendo experiência na área da Educação e Psicanálise, atuando nos temas: psicanálise, educação, subjetividade, sujeito, escrita, linguagem, sujeitos em estruturação psicótica, subjetividade e educação escolar, processos inclusivos e laço social. Seus dois estudos orientados são intitulados de: “A questão do tempo nas aprendizagens dos educadores da escola cidadã (2002)” e “A aprendizagem na educação de jovens e adultos: o tempo fora dos eixos (2002)”.

Na sequência, também com dois estudos orientados, Margarete Axt é formada em Letras pela UFRGS e possui mestrado em Letras também pela mesma universidade. Possui doutorado em Linguística Aplicada pela PUCRS. Ela atuou na educação básica por 28 anos no

sistema público de ensino e foi professora titular da UFRGS até 2015, ano da sua aposentadoria. Atuou até 2019 nos Programas de Pós-Graduação em Educação e em informática na educação. Tem experiência nas áreas de formação docente continuada, processos de subjetivação na perspectiva da invenção e criação, produção de sentido e autoria, e tecnologias para a educação, incluindo à distância. Os dois estudos orientados por ela são: “Projetos civitas: (multi)(pli)cidades e as intervenções do tempo na sala de aula: ensino fundamental (2009)” e “Um-lugar-tempo-de-aprender-brasileiro como exercício de liberdade (2015)”.

Também com dois estudos orientados, Corinta Maria Grisolia Geraldi é formada Pedagogia pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Santo Ângelo (FFCLSA) e possui mestrado e doutorado em Educação pela UNICAMP. É professora assistente doutora da UNICAMP com experiência na área de Educação, com ênfase no ensino e formação de professores, atuando nos temas de: ensino-pesquisa, trabalho docente, currículo em ação e pedagogia. Seus estudos orientados são: “Produções do espaço-tempo no cotidiano escolar: um estudo das marcas e territórios na educação infantil (2000)” e “Lições das descontinuidades: fragmentados de tempos e espaços compartilhados na formação da educadora (2004)”.

Na sequência, Maria Helena Câmara Bastos também aparece com dois estudos orientados. Ela é formada em História pela UFRGS e possui mestrado em Educação pela mesma universidade. Possui também doutorado em Educação pela USP e pós-doutorado no *Service d’histoire de l’éducation* (SHE-INRP). A pesquisadora é bolsista de produtividade em pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ) (Nível 1B). É professora Titular em História da Educação na UFRGS e professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e em História da Escola de Humanidades da PUCRS. Tem experiência na área da Educação, com ênfase na história da educação, agindo nos temas: cultura escolar, impressos, imprensa de educação e ensino e século XIX. Seus dois estudos orientados receberam o título de: “Labirintos de espaços e tempos no cotidiano universitário: o acadêmico de administração universidade de Caxias do Sul/Canela (2009)” e “Aprender na vila, aprender na vida: uma questão de tempo (2017)”.

Elisabete Maria Garbin também orientou dois estudos, ela é formada em Música pela UFSM e possui mestrado em Educação pela mesma universidade. Possui também doutorado em Educação pela UFRGS e dois pós-doutorados, um na Universidade de Lisboa/Portugal (UL) e outra na *Universitat de Lleida/Espanha* (UDL). É professora Titular do Departamento de Ensino e Currículo da Faculdade de Educação do Rio Grande do Sul, atuando na didática inserida na formação de professores e pesquisa em Educação. Pesquisa e orienta estudos com ótica nas práticas culturais juvenis, estilos e nomadismo, analisando artefatos e práticas

culturais de tais sujeitos urbanos. Os dois trabalhos que orientou são: “Hora do recreio!: processor de pertencimentos identitários juvenis nos tempos e espaços escolares (2009)” e “Enquanto a aula acontece... Práticas juvenis (des)ordenando espaços e tempos escolares contemporâneos (2014)”.

Já a Valeska Maria Fortes de Oliveira é formada em Pedagogia pela UFSM e possui mestrado em Educação pela mesma universidade. Possui doutorado em Educação pela UFRGS e pós-doutorado na Faculdade das Humanidades, Ciências da Educação na Universidade de Buenos Aires (UBA) na Argentina. A pesquisadora é professora Titular da UFSM e tem relação com a área educacional, com ênfase nos fundamentos da Educação e especificidade na Sociologia da Educação. Atua nos temas do imaginário social, trajetórias formativas de professores, formação ética, estética e política, vidas de professores e cuidado de si na formação docente. As produções por ela orientadas são: “A escola como tempo e espaço na formação continuada para a inclusão escolar: o instituído e o instituinte (2008)” e “Tempos na formação docente: entre o identitário e o imaginário (2013)”.

Por fim, Ingrid Dittrich Wiggers também orientou dois estudos. Ela é formada em Educação Física (Licenciatura) pela UFSC, possui mestrado em Educação Física pela UFSM e doutorado em Educação pela UFSC. É professora Titular da UnB e atua na Pós-Graduação da Educação e Educação Física com ênfase nos temas de estudos sociais e pedagógicos, esporte e lazer, didática, aspectos sócio-históricos sobre o corpo, infância, mídia-educação, escola, desenho infantil e história da Educação Física. Os títulos dos dois estudos que orientou são: “A criança e a escola: práticas corporais em tempos e espaços institucionalizados (2015)” e “Nos tempos de brincar: por uma etnografia das culturas infantis nos espaços da escola (2020)”.

Relacionando as produções defendidas por ano e as supervisões, foi possível identificar certa constância, como no caso de Margareth Schaffer, que orientou trabalhos que foram concluídos em 2002. Essa incidência é comprovada quando observamos que no ano de 2009 houveram 3 pesquisas orientadas por algumas dessas pesquisadoras na UFRGS, no ano de 2010 foi uma e no de 2011 duas orientações, sendo as três últimas pela Marie Jane Soares Carvalho, na mesma instituição, ou seja, nesse intervalo de tempo houve uma continuidade de estudos envolvendo esse objeto de pesquisa, com o total de 6 estudos orientados e defendidos nessa universidade, na qual, como já citado, possui linhas e estudos de pesquisa que se aproximam do objeto de estudo aqui pesquisado.

Por outro lado, também se notou uma alternatividade com relação ao ano dos estudos orientados pela mesma orientadora, com intervalos grandes, como o de Maria Helena Câmara Bastos (2009/2017) de 8 anos e o de Margarete Axt com 6 anos (2009/2015). Com relação a

aparição dos estudos por ano pelas orientadoras com mais estudos vinculados, releva-se uma diversificação, sendo o estudo mais antigo foi defendido no ano 2000, da orientadora Corinta Maria Grisolia Geraldi (UNICAMP) e o mais atual do ano de 2020, da orientadora Ingrid Dittrich Wiggers (UnB), nesse intervalo temporal há estudos orientados por todas essas pesquisadoras nos anos de: 2000, 2002, 2004, 2008, 2009, 2010, 2011, 2013, 2014, 2015, 2017 e 2020.

Destaca-se que, a maioria das orientadoras está relacionada a instituições pertencentes ao estado do Rio Grande do Sul, sendo que apenas uma não se apresenta nessa condição. Isso sustenta ainda mais que instituições advindas desse estado, em específico as aqui citadas, possuem uma concentração sobre os estudos que investigam o tema de pesquisa aqui mencionado.

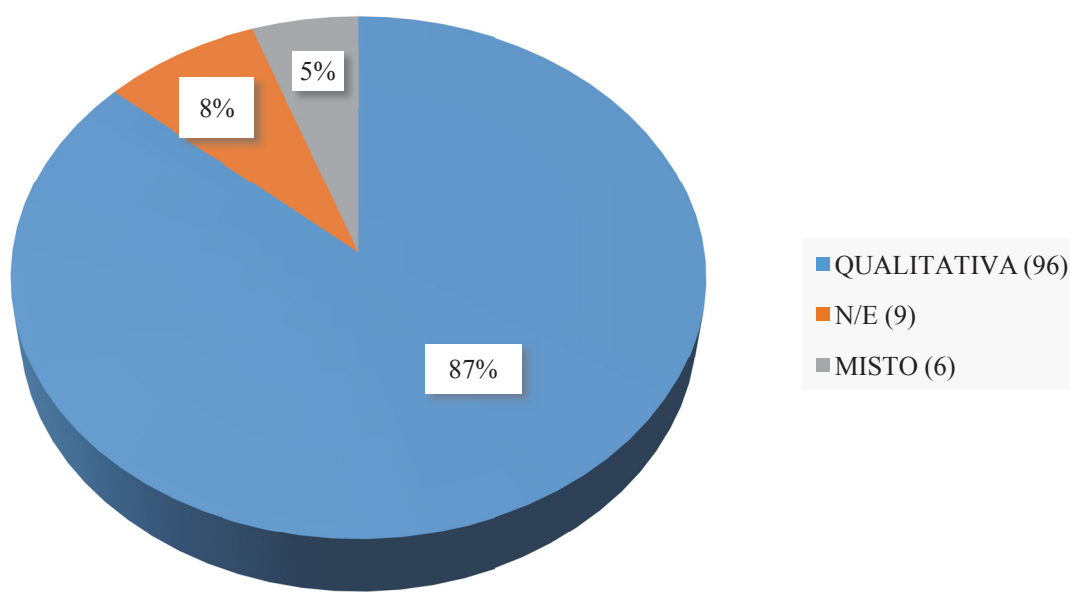
Assim como é importante identificar as orientadoras com mais estudos supervisionados que pesquisaram o(s) tempo(s) escolar(es), também é interessante investigar sobre o tipo de pesquisa realizada e sua incidência. A pesquisa científica acadêmica é entendida por Minayo (1998) como uma trilha sistemática que procura entender o objeto de estudo, investigando problemas cotidianos, por meio do dueto teoria e prática, variando com relação ao seu tipo, podendo ser qualitativa, quantitativa ou mista. Da Silva, Lopes e Junior (2014, p. 6) consideram que a diferença mais básica entre os dois tipos individuais está na forma como os pesquisadores representam o real, em que há “[...] a realidade social através dos números (para os quantitativistas) ou de aspectos subjetivos (para os qualitativistas)”.

A abordagem quantitativa tem origem na filosofia da ciência, com bases em Galileu e Newton, em que o que é observável e objetivo é o que deve ser compreendido como o que representa a realidade, sendo tratado como dados brutos, matemáticos, que precisam ser estudados para entender o que de fato acontece na sociedade (DA SILVA; LOPES; JUNIOR, 2014). Já no tipo qualitativo o caminho a ser seguido pode mudar bastante, com “[...] variados tipos de investigação, apoiados em diferentes quadros de orientação teórica e metodológica” (GODOY, 1995, p. 61). No cunho qualitativo a abordagem é mais direta, a observação é realizada no ambiente natural, os detalhes e os diferentes tipos de dados são necessários e importantes para a compreensão do todo.

Já a abordagem mista, para Dal-Farra e Lopes (2013), é um método organizado que mistura tanto o quantitativo, quanto o qualitativo. Aqui há a necessidade de ser aplicada com bastante clareza na descrição dos passos para sua delimitação e pode ser de grande contribuição para o campo científico educacional, sendo um caminho que, segundo Thiollent (1986), cresceu no Brasil com o tratamento e análise dos dados a partir de *softwares* com cunho estatístico. A

partir disso, torna-se interessante identificar quais os tipos de abordagens mais utilizadas nas pesquisas pertencentes ao *corpus* de análise deste estudo. Portanto, o Gráfico 6 a seguir mostra o número de estudos encontrados por tipo de pesquisa.

GRÁFICO 6 – ESTUDOS POR TIPO DE PESQUISA



FONTE: O autor, sistematização de dados da BDTD (2021)

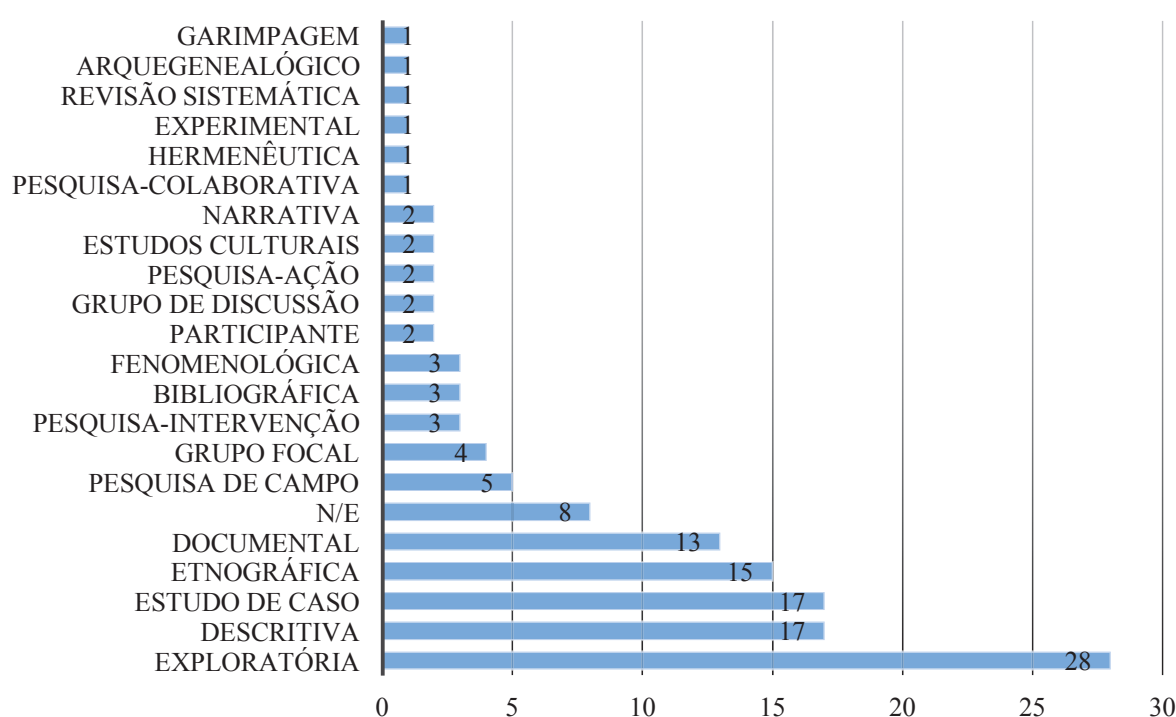
De acordo com o gráfico acima, infere-se que grande parte dos estudos encontrados (96) optou por utilizar-se da abordagem qualitativa como tipo de pesquisa, somando 87% do todo. Não foi selecionado nenhum estudo que usou o tipo quantitativo como abordagem, tendo sido encontrados apenas alguns estudos (6) que utilizaram o método misto como tipo de pesquisa, somando 5% do total. Observa-se que em 9 estudos (8%) não foi encontrado o tipo de abordagem utilizada, o que revela certa incompletude nas informações apresentadas pelos autores dos estudos.

O motivo da maioria dos estudos encontrados serem de abordagem qualitativa se deve ao fato de que esse tipo de abordagem é essencial para a compreensão da realidade humana, dos entraves existentes na sociedade, dos comportamentos e ações dos próprios indivíduos e também porque no campo científico educacional, o objeto de pesquisa costuma ser, entre outros, o ser humano (FERREIRA, 2015).

Apesar da dominância da abordagem qualitativa nas pesquisas selecionadas, observou-se uma grande diversidade de metodologias utilizadas nos estudos, provavelmente ocasionado pelas diversas possibilidades de se construir estudos desse tipo. Tornou-se necessário então, um

levantamento desses dados para identificar quais metodologias foram mais utilizadas nos estudos selecionados. O Gráfico 7, a seguir, mostra o número de incidência das metodologias identificadas, tendo um total 21 métodos, em que estas foram utilizadas 124 vezes nos estudos, um número maior do que a quantidade de pesquisas pelo fato de que há estudos que utilizam mais de uma metodologia. Destaca-se que em 8 pesquisas não foram identificadas a metodologia utilizada, mesmo acessando o texto na íntegra. Serão elucidadas e descritas apenas as cinco primeiras metodologias mais frequentes, por serem constituintes da maioria dos estudos encontrados.

GRÁFICO 7 – INCIDÊNCIA DAS METODOLOGIAS UTILIZADAS



FONTE: O autor, sistematização de dados da BDTD (2021)

Observando o gráfico acima, nota-se que apenas metodologias de abordagem qualitativa foram identificadas. A pesquisa do tipo Exploratória foi a mais utilizada, sendo encontrada em 28 estudos. Logo em seguida aparecem a pesquisa do tipo Descritiva e a pesquisa do tipo Estudo de Caso, ambas presentes em 17 pesquisas. Com uma aparição também relevante, a pesquisa do tipo Etnográfica foi encontrada em 15 estudos. A chamada pesquisa do tipo Documental foi utilizada em 13 estudos. Com um total de 5 utilizações, a pesquisa do tipo Pesquisa de Campo aparece logo na sequência. A metodologia chamada Grupo Focal foi identificada em 4 estudos. Sendo utilizadas em 3 estudos cada, aparecem as seguintes metodologias: Pesquisa-Intervenção, Bibliográfica e Fenomenológica. Já as pesquisas do tipo

Grupo de Discussão, Pesquisa-Ação, Participante, Estudos Culturais e Narrativa foram utilizadas em 2 estudos cada. Por fim, sendo encontradas em apenas 1 estudo cada, aparecem as seguintes metodologias: Pesquisa-Colaborativa, Hermenêutica, Experimental, Revisão Sistemática, Arqueogenealógico e Garimpagem.

A pesquisa qualitativa do tipo Exploratória foi a metodologia mais utilizada nos estudos encontrados, totalizando 28 incidências, somando cerca de 22,58% do total. Esse tipo de pesquisa segundo Gil (2008) envolve levantamento bibliográfico e documental, acompanhado de entrevistas não padronizadas e com a finalidade de construir uma visão geral e próxima sobre algum fato específico, em que normalmente o objeto pesquisado ainda foi pouco explorado. Ao total foram 18 dissertações (SELLA, 2007; PALMA, 2007; HOÇA, 2007; RIBEIRO, 2008; DE SOUZA, 2008; MENDES, 2010; FERREIRA, 2011; VOLKEN, 2011; GARCIA, 2012; FERNANDES, 2015; CARDOSO, 2015; FUÃO, 2015; RODRIGUES, 2016; PRIETO, 2016; LEMES, 2017; CAMPESATO, 2017; SCHOLOCHUSKI, 2018; PEREIRA, 2018) e 10 teses (FONTEBASSO, 2002; MARTINS, 2004; MILL, 2006; PARENTE, 2006; DE ABREU, 2008; DA SILVA, 2009; SILVA, 2014; NOGUEIRA, 2016; DE SANTO, 2017; DA SILVA, 2017) que se utilizaram dessa metodologia.

Logo em seguida vem a pesquisa qualitativa do tipo Descritiva, sendo utilizada também em grande parte dos estudos, somando cerca de 13,70% do total com 17 aparições. Essa metodologia é frequentemente utilizada pelo campo científico educacional, comercial e também político, envolvendo técnicas próprias e rígidas de coleta de dados, sendo realizada por meio de questionários e observações, em que o objetivo central é, a partir dos resultados, descrever características sobre algum fenômeno, de uma população ou também de aspectos relacionados à relações entre as variáveis (GIL, 2008). Ao total foram 10 dissertações (KOPZINSKI, 2002; LOCATELLI, 2004; HOÇA, 2007; DE SOUZA, 2008; CRISTINA DE SOUZA, 2008; VIEIRA E SOUZA, 2009; DO NASCIMENTO, 2012; DE OLIVEIRA, 2017; MARQUES, 2017; SCHOLOCHUSKI, 2018) e 7 teses (MILL, 2006; DA SILVA, 2009; SILVA, 2014; DE SANTO, 2017; DA SILVA, 2017; DA FONSECA, 2017; DE OLIVEIRA, 2020) que escolheram esse tipo de método para a pesquisa.

Também com 17 aparições e a mesma porcentagem (13,70%), a pesquisa qualitativa do tipo Estudo de Caso também foi utilizada em um número relevante de estudos. Segundo Yin (2005) esse tipo de pesquisa é considerado profundo e trabalhoso, trata-se de um estudo empírico que investiga especificamente um ou poucos fenômenos dentro de um determinado contexto real, utilizando-se de várias fontes como evidências, sendo muito utilizado para explorar situações da vida real, descrever um contexto e explicar variáveis causais de um

determinado fenômeno. Ao total foram 13 dissertações (DALMASO, 2005; DE ARAÚJO, 2008; CATÃO, 2009; AQUINO, 2009; ALVES, 2010; DE MORAES, 2011; ABRÃO, 2011; LONGO, 2013; COELHO, 2015; OLIOZI, 2016; POGLIA, 2016; SPAT, 2019; DE OLIVEIRA, 2020) e 4 teses (CONFORTO, 2006; SANTIAGO, 2009; BARBOSA, 2014; KUHN, 2018) que utilizaram essa metodologia.

A pesquisa qualitativa do tipo Etnográfica vem na sequência, sendo utilizada em 15 estudos. Esse tipo de pesquisa soma cerca de 12,09% do total. Segundo Severino (2007, p. 119) esse método visa compreender, no cotidiano, os acontecimentos do dia-a-dia nas mais variáveis modalidades, “trata-se de um mergulho no microssocial, olhado com uma lente de aumento”. Um ponto primordial desse tipo de pesquisa é que o pesquisador fique por um tempo considerável no local, observando, participando e conversando com as pessoas envolvidas, a fim de que possa relatar por escrito essa experiência, construindo por meio da descrição “[...] uma teoria sobre o funcionamento de uma cultura particular” (GARCIA, 1996, p. 22). Ao total foram 11 dissertações (VIEIRA, 2000; RICHTER, 2005; TELLES, 2005; LINCK, 2009; FERRÃO, 2016; DOS SANTOS, 2016; MENDES, 2016; FURLAN, 2018; SEVERINO, 2018; COSTA DOS SANTOS, 2019; GOETTEMES, 2019) e 4 teses (DA CUNHA, 2000; DE PAULA, 2008; DA SILVA, 2017; FERREIRA, 2020) que usufruíram desse tipo de pesquisa.

Por fim, a pesquisa qualitativa do tipo Documental também teve uma boa quantidade de utilização nos estudos, sendo selecionada em 13 pesquisas, somando cerca de 10,48% do total. Segundo Gil (2008, p. 51) essa metodologia utiliza fundamentalmente materiais que ainda não foram analisados, portanto podem ser reelaborados de acordo com o objetivo da pesquisa. São explorados os documentos em “[...] primeira mão, como: documentos oficiais, reportagem de jornal, cartas, contratos, diários, filmes, fotografias, gravações etc.” e documentos em segunda mão, que “[...] de alguma forma já foram analisados, tais como: relatórios e pesquisa, relatórios de empresas, tabelas estatísticas etc.”. O autor diz que essas fontes oportunizam ao pesquisador dados em quantidade e qualidade para a realização da pesquisa, evitando constrangimentos e perda de tempo na hora de realizar esse levantamento, sem contar que em algumas investigações sociais só é possível realizá-la por meio de documentos. Ao total foram 9 dissertações (KOPZINSKI, 2002; OLIVEIRA, 2003; SELLA, 2007; NASCIMENTO, 2009; DA SILVA, 2013; FERNANDES, 2015; CAMPOS, 2016; OLIVEIRA, 2017; SCHOLOCHUSKI, 2018) e 4 teses (FERREIRA, 2004; PARENTE, 2006; GALLEGOS, 2008; DE ALMEIDA, 2016) que escolheram essa metodologia.

Vale destacar que os 5 primeiros métodos mais utilizados somaram juntos 90 aparições, o que resulta em 72,58% do total, mostrando que há uma predominância desses

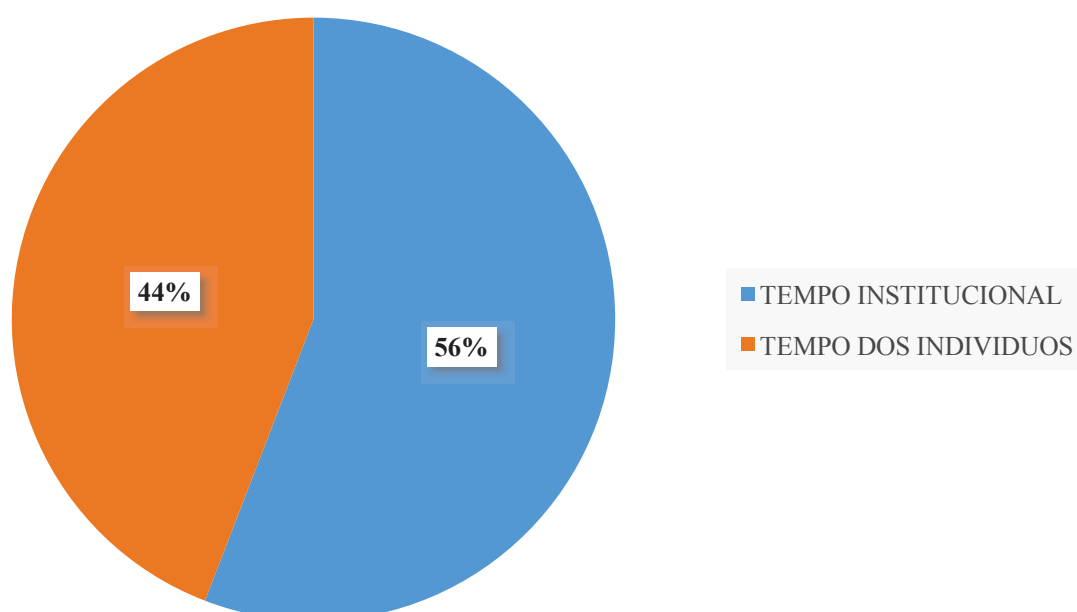
métodos de pesquisa na abordagem qualitativa e, especificamente, nos estudos encontrados com relação ao tema de pesquisa tempo(s) escolar(es). Ressalta-se também que todos esses métodos foram mais utilizados em dissertações (61 de um total de 71) do que em teses, entretanto, observa-se que das 40 teses totais, 29 utilizaram-se desses 5 métodos, tendo uma predominância também do método qualitativo do tipo Exploratório.

3.2.2. Teses e dissertações sobre o(s) tempo(s) escolar(es), elencando as categorias de análise

Após a localização e verificação dos dados sobre as teses e dissertações encontradas na BDTD sobre o tema tempo(s) escolar(es), realizou-se a etapa de categorização, já seguindo as premissas da análise de conteúdo. Trata-se de tomar a totalidade dos textos, recenseando os mesmos segundo a frequência de itens de sentido, repartindo da melhor forma possível os elementos à medida que vão sendo encontrados, em uma opção de classificação e reagrupamento (BARDIN, 2016).

Esse exercício taxionômico foi sistematizado com a leitura completa dos resumos e, em alguns casos de trechos e/ou na íntegra dos estudos. As pesquisas foram alocadas por similaridade nas duas categorias criadas a partir das dimensões temporais existentes no universo escolar, proposta por Bondioli (2004), sendo: “Tempo institucional” e “Tempo dos indivíduos escolares”. A porcentagem do total de estudos incluídos em cada eixo temático é explicitada no Gráfico 8 a seguir:

GRÁFICO 8 – ESTUDOS POR EIXO TEMÁTICO



FONTE: O autor, sistematização de dados da BDTD (2021)

O eixo “Tempo institucional” foi o mais recorrente, totalizando mais da metade dos achados, sendo 62 pesquisas de 111, o que dá um percentual aproximado de 56% do todo. O outro eixo, chamado de “Tempo dos indivíduos escolares” ficou com a outra parte do total dos estudos encontrados. Foram 49 estudos alocados nessa categoria, o que soma um percentual aproximado de 44% do todo. Ao observar os dados é perceptível que durante todo o período do recorte temporal estabelecido, após a construção do *corpus* de análise, os estudos voltados ao objeto de pesquisa aqui investigado estão, em números, ainda concentrados na temática do eixo “Tempo institucional”, mas que a diferença em relação ao eixo “Tempo dos indivíduos escolares” não é muito ampla.

A fim de identificar se houve um período em que se produziu mais sobre algum determinado tema, realizou-se uma análise sobre o número de estudos por eixo temático durante os mesmos dois períodos utilizados no Gráfico 3, ou seja, de 1999 a 2010, chamado de “primeiro período” e também de 2011 a 2021, chamado de “segundo período”. Os resultados obtidos da análise realizada no primeiro período são mostrados na Tabela 4, a seguir:

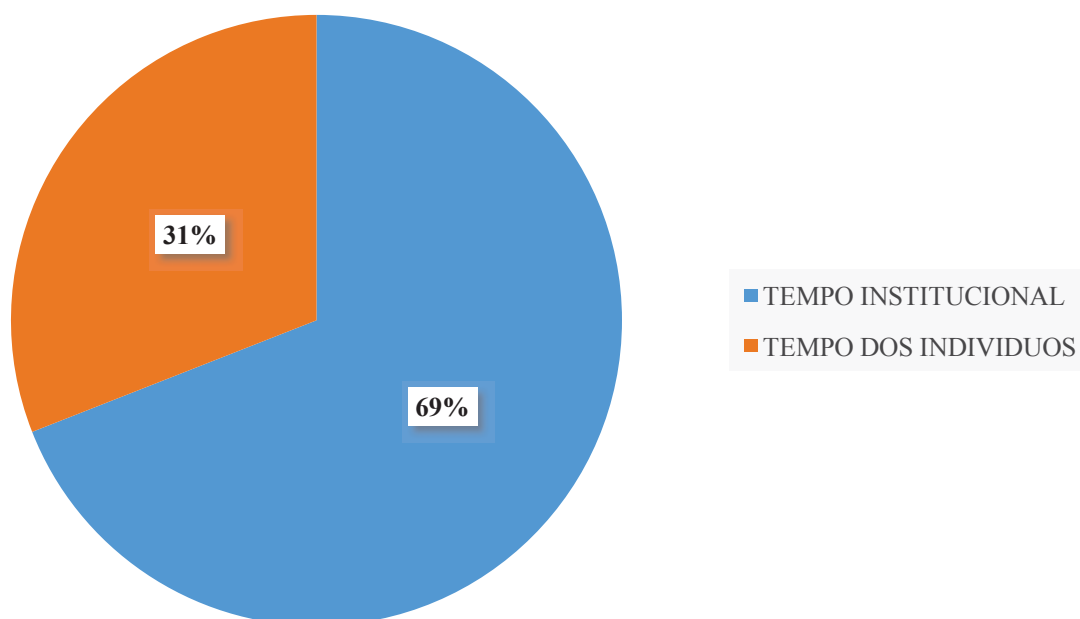
TABELA 4 – ESTUDOS POR EIXO TEMÁTICO NO 1º PERÍODO

TEMÁTICA	Nº DE ESTUDOS
TEMPO INSTITUCIONAL	29
TEMPO DOS INDIVÍDUOS ESCOLARES	13
TOTAL	42

FONTE: O autor, sistematização de dados da BDTD (2021)

A partir dos resultados obtidos, ressalta-se que, ao analisar somente o primeiro período (1999-2010) houve um total de 42 pesquisas, de um total geral de 111, o que soma menos da metade (37,83%), ou seja, nesse intervalo de tempo, estudava-se menos o objeto de pesquisa aqui investigado. Observa-se que a temática “Tempo institucional” foi, ainda sim, a que teve mais produções de pesquisas, somando um total de 29. Do outro lado, o eixo “Tempo dos indivíduos escolares” somou, nesse período de tempo, um total de 13 pesquisas realizadas. Esses dados juntamente com os respectivos percentuais são mostrados também no Gráfico 9 a seguir:

GRÁFICO 9 – ESTUDOS POR EIXO TEMÁTICO NO 1º PERÍODO



FONTE: O autor, sistematização de dados da BDTD (2021)

Mediante o que está no gráfico, observa-se que durante este primeiro período há uma inclinação para os estudos relacionados ao tema do “Tempo institucional”. Isso mostra que durante este primeiro período, os estudos estavam voltados mais para questões institucionais, pesquisando sobre processos de organização do tempo, os usos do tempo, a cultura da escola, os tempos do cotidiano, ou seja, uma concepção mais linear de tempo. Este achado corrobora com o que Marques, Monteiro e Oliveira (2010) encontraram em seu estudo que revisou o fator tempo na produção em Educação, em que, até esse período, os temas pesquisados também se concentravam nessa linha.

A fim de descobrir se essa inclinação persiste também nos anos seguintes a este, a mesma análise foi feita no recorte temporal intitulado como “segundo período”, referente ao ano de 2011 a 2021. Os resultados dessa análise são mostradas na Tabela 5 a seguir:

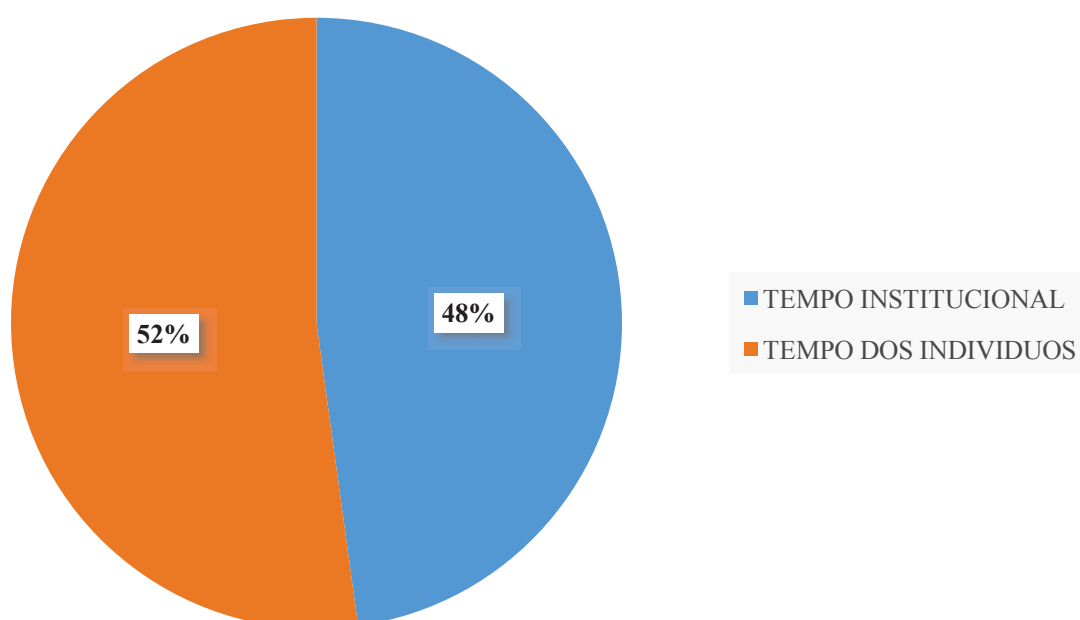
TABELA 5 – ESTUDOS POR EIXO TEMÁTICO NO 2º PERÍODO

TEMÁTICA	Nº DE ESTUDOS
TEMPO DOS INDIVÍDUOS ESCOLARES	36
TEMPO INSTITUCIONAL	33
TOTAL	69

FONTE: O autor, sistematização de dados da BDTD (2021).

Também se ressalta que os resultados obtidos nesta segunda análise mostram que houve um total de 69 estudos produzidos durante o intervalo temporal relacionado ao segundo período, somando mais da metade, com aproximadamente 62,16% do total geral de 111. Relembra-se que isso mostra que houve um aumento nas produções dos estudos de Mestrado e Doutorado que investigaram sobre o objeto de pesquisa no segundo período, com relação ao primeiro. Entretanto, nesse segundo recorte, o eixo “Tempo dos indivíduos escolares” foi o que obteve mais estudos produzidos, com um total de 36, um número bem próximo da categoria “Tempo institucional” que, nesse período, obteve 33 pesquisas. Esses dados também são mostrados, juntamente com seus respectivos percentuais, no Gráfico 10 a seguir:

GRÁFICO 10 – ESTUDOS POR EIXO TEMÁTICO NO 2º PERÍODO



FONTE: O autor, sistematização de dados da BDTD (2021)

Observa-se no gráfico que há um certo domínio da temática “Tempo dos indivíduos escolares” com relação ao intervalo temporal estipulado no segundo período, que é mais atual, ou seja, nesse segundo período estudou-se e pesquisou-se mais sobre essa temática com relação ao eixo “Tempo institucional”. Isso mostra uma inversão com relação ao primeiro período, já que antes apareciam mais estudos e pesquisas voltadas ao tempo inserido no campo científico educacional com questões institucionais e agora, mais atualmente, figuram-se as investigações voltadas às questões do tempo dos indivíduos escolares, focando nas dimensões de tempo do professor e tempo do aluno.

Isso revela que os pesquisadores do campo científico educacional, após um certo período, reduziram o número de pesquisas sobre questões institucionais e passaram a se preocupar mais com o tempo dos indivíduos que estão presentes na escola. Esse resultado obtido nesta pesquisa comprovou indícios apontados no estudo de Marques, Monteiro e Oliveira (2010), em que os autores mapearam a produção sobre o tempo na Educação. Os autores encontraram sinais de que as produções estariam apontando para vivências mais reais de experimentação do tempo a partir dos indivíduos escolares, problematizando a linearidade implícita pelos meios de organização dentro da escola, o que se fez de fato durante a próxima década e que é corroborado com os achados da presente pesquisa.

Para aprofundar mais as discussões no que diz respeito ao debate de cada eixo temático, serão descritos a seguir os títulos de cada estudo, realizando, igualmente, análises em algumas pesquisas de cada categoria, a fim de explicitar a categorização realizada e detalhar seu conteúdo. A ordem de descrição e análise se dará do eixo que tem mais produções para o que tem menos.

O eixo denominado como “Tempo institucional” trata basicamente de pesquisas sobre o modo como o tempo é administrado dentro da escola, bem como os estudos que tratam do tempo inserido no currículo formal e também no informal, as análises referentes à cultura escolar na história, à construção desses tempos escolares, à imposição, o engessamento do tempo escolar, assim como seu uso dentro do espaço escolar, relacionando o conceito de tempo com a dimensão educacional. São 42 dissertações e 20 teses, o que dá uma inclinação maior para os estudos oriundos para trabalhos realizados no curso de Mestrado. Os títulos das 62 pesquisas são mostrados no Quadro 2 a seguir:

QUADRO 2 - TÍTULOS DAS PESQUISAS CATALOGADAS NA TEMÁTICA “TEMPO INSTITUCIONAL”

Nº	TÍTULO	AUTOR	INSTITUIÇÃO
1	Representações de espaço e tempo no olhar de Hollywood sobre a escola.	FABRIS (1999)	UFRGS
2	Produções do espaço-tempo no cotidiano escolar: um estudo das marcas e territórios na educação infantil.	VIEIRA (2000)	UNICAMP
3	A questão do tempo nas aprendizagens dos educadores da escola cidadã.	KOPZINSKI (2002)	UFRGS
4	Quando os tempos e os corpos se educam: um estudo sobre o projeto político-pedagógico escola plural (belo horizonte, 1994-2001).	OLIVEIRA (2003)	UFSC
5	Concepções de estudantes acerca do conceito de tempo: uma análise à luz da epistemologia de Gaston Bachelard.	MARTINS (2004)	USP
6	Diálogos sobre o tempo - arte e ciência, educação.	FERREIRA (2004)	USP

7	Educação e trabalho no contexto da escola pública de ensino médio, em tempos de crise civilizatória: um estudo de caso.	DALMASO (2005)	UFSM
8	Sobre a presença de uma pedagogia do corpo na educação da infância: retratos e vozes, lugares e tempos da corporalidade na rotina de uma creche.	RICHTER (2005)	UFSC
9	O verso e o reverso das relações escolares: um olhar de gênero sobre o uso dos tempos em uma escola municipal da cidade de São Paulo.	TELLES (2005)	USP
10	Um estudo sobre tempo e espaço na prática pedagógica de educadoras na educação infantil.	CORREIA (2005)	PUCSP
11	Representação social do conceito de tempo nos licenciandos da UFRPE.	JÚNIOR (2006)	UFRPE
12	Educação a distância e trabalho docente virtual: sobre tecnologia, espaços, tempos, coletividade e relações sociais de sexo na idade média.	MILL (2006)	UFMG
13	A construção dos tempos escolares: possibilidades e alternativas plurais.	PARENTE (2006)	UNICAMP
14	Da escola do hardware para a escola do software: o processo educativo sob a lógica da compreensão do tempo e do espaço.	CONFORTO (2006)	UFRGS
15	O trabalho do pedagogo face ao reordenamento dos tempos escolares: um estudo sobre a política de ciclos em Curitiba/PR e dos seus efeitos sobre a organização do trabalho pedagógico escolar.	SELLA (2007)	UFPR
16	A ação mediadora da supervisão escolar e a ruptura de práticas tradicionais: uma reorganização do tempo e do espaço escolar.	PALMA (2007)	UNISINOS
17	A escola organizada em ciclos: tempo/espaço e aprendizagem.	HOÇA (2007)	PUCPR
18	O uso do tempo e das práticas epistêmicas em aulas práticas de química.	DE ARAÚJO (2008)	UFMG
19	Tempo, temporalidades e ritmos nas escolas primárias públicas em São Paulo: heranças e negociações (1846-1890).	GALLEGO (2008)	USP
20	Tempo, ciência, história e educação: um diálogo entre a cultura e o perfil epistemológico.	DE SOUZA (2008)	USP
21	Gestão escolar: desafios dos novos tempos.	LEDESMA (2008)	UNICAMP
22	Astúcias de uma professora alfabetizadora: um estudo de caso sobre a alfabetização e os usos dos tempos em uma sala de aula.	DE PAULA (2008)	UNICAMP
23	A organização do tempo curricular na prática pedagógica da educação de jovens e adultos.	SÉRGIO (2009)	UFPE
24	A avaliação do projeto de reorganização dos tempos escolares no ensino médio: estudo de caso na escola de ensino fundamental e médio Dom Antônio de Almeida Lustosa (2003-2005).	SANTIAGO (2009)	UFC
25	Formas de ver e viver a infância nas escolas públicas mineiras (fins do século XIX - início do século XX): práticas, espaços e tempos.	NASCIMENTO (2009)	UFMG
26	Da baleia ao urso branco nos caminhos de bananeiras: uma investigação sobre os reguladores do tempo na educação infantil.	CATÃO (2009)	UFPA
27	O trabalho docente para além do ensino: o uso do tempo destinado ao preparo de aula por professoras alfabetizadoras de escola estadual de ciclo I do ensino fundamental.	AQUINO (2009)	UNESP
28	As culturas infantis no espaço e tempo do recreio: constituindo singularidade sobre a criança.	SOUZA (2009)	UFPA
29	Projetos civitas: (multi)(pli)cidades e as interversões do tempo na sala de aula: ensino fundamental.	MARTINS (2009)	UFRGS

30	Os espaços e tempos educativos: suas implicações nas aprendizagens dos educandos.	VOLKEN (2011)	UFSC
31	O espaço e o tempo da infância no período de transição da educação infantil para os anos iniciais.	ABRÃO (2011)	UFPeI
32	A organização do tempo e espaço na proposta curricular no curso de edificações do IFPA.	DO NASCIMENTO (2012)	UFC
33	Tempos modernos: relações entre as narrativas de alunos de EJA e a cultura do tempo escolar.	GARCIA (2012)	UFSC
34	A noção de tempo na teoria do desenvolvimento humano de Henri Wallon.	SANTOS (2013)	UFG
35	O tempo e suas medições.	LONGO (2013)	UNICAMP
36	Docência e geografia escolar: espaço, tempo e possibilidades.	BARBOSA (2014)	UFC
37	Formação humana e tempos educativos nas inovações curriculares: teorias, práticas e perspectivas.	FIGUEIREDO (2014)	PUCSP
38	Espaços e tempos da educação infantil: investigando a ação pedagógica com os bebês.	COELHO (2015)	UFMG
39	O recreio como um tempo-espaço democrático: possibilidades e limitações.	FERNANDES (2015)	UNINOVE
40	O planejamento por área do conhecimento da rede pública estadual do espírito santo: espaço-tempo de formação continuada de professores.	OLIOZI (2016)	UFES
41	Terceiro grupo escolar de Limeira - SP (1940-2010): a dinâmica do tempo-espaço escolar.	DE ALMEIDA (2016)	UFSCar
42	Vislumbres do tempo: cultura escolar e memórias do ginásio agrícola Assis Chateaubriand (1962 a 1971).	CAMPOS (2016)	UFCEG
43	Performances de tempos e espaços na escola: um estudo com professoras da rede pública.	FUÃO (2015)	UFRGS
44	A relação tempo e espaço no ambiente escolar: escola regulação versus escola emancipação.	DEPIERI (2016)	USP
45	A organização do tempo em escolas de educação infantil: contribuições para o processo de humanização na infância.	PRIETO (2016)	UNESP
46	Isto é um jogo: imagens narrativas do currículo, tempo e trajetórias escolares de estudantes com deficiência.	HAAS (2016)	UFRGS
47	Tempos líquidos, paredes sólidas: percepções das relações tempo/espaço no currículo escolar.	CAMPESATO (2017)	UNISINOS
48	Espaços e tempos na educação infantil: quando os retalhos se unem.	ROCHA (2018)	UFSC
49	Tempos e espaços da educação de jovens e adultos: estudo de casos de centros públicos exclusivos da modalidade.	KUHN (2018)	USP
50	"mas eu acabei de começar?" a reiteração e as nuances do tempo no contexto escolar.	FURLAN (2018)	UNESP
51	Interface entre história e ensino de matemática: um movimento lógico-histórico da medição do tempo e a atividade orientadora de ensino.	DE MORAES (2018)	UNESP
52	Tempo livre na educação infantil: concepções teóricas e implicações pedagógicas a partir da teoria histórico cultural.	PEREIRA (2018)	UNESP
53	Formação em interesse múltiplo: inspirações herbartianas para pensar o tempo escolar como "afetação duradoura".	STROHHECKER (2019)	UNIJUÍ
54	Coextensividade: sobre as noções de tempo na educação.	NEUSCHARANK (2019)	UFSC
55	"não tenho tempo para esperar a hora": um estudo sobre o uso do tempo pelos bebês no espaço da creche.	SEVERINO (2019)	UFSC
56	Entre olhares e combinados: a narrativa de crianças brincantes no espaço-tempo da escola.	DOS SANTOS (2019)	UnB

57	O tempo da infância que dança: um estudo sobre as relações entre dança e subversão do tempo linear na educação infantil.	GOETTEMS (2019)	USP
58	O tempo no cotidiano da creche: desafios e possibilidades.	SPAT (2019)	UFRGS
59	Do passado que irrompe: ensaios sobre nostalgia, presença e tempo na educação.	HILGERT (2019)	UFRGS
60	Reorganização do trabalho pedagógico no ensino médio do DF: relação tempo-espço escolar na semestralidade.	DE OLIVEIRA (2020)	UnB
61	Os tempos e a deficiência.	NASCIMENTO (2020)	UnB
62	Nos tempos de brincar: por uma etnografia das culturas infantis nos espaços da escola.	FERREIRA (2020)	UnB

FONTE: O autor, sistematização de dados da BDTD (2021)

Para exemplificar alguns debates que essa categoria trata serão citadas algumas pesquisas selecionadas que representam os temas incluídos nesse eixo. No estudo de Santiago (2009), o autor escreve e avalia sobre um projeto de viabilizou uma reorganização dos tempos escolares no ensino médio de uma escola pública estadual, buscando identificar de que forma esse projeto iria contribuir para as ações pedagógicas em seus múltiplos aspectos. O estudo concluiu que a reorganização dos tempos escolares inserido naquele contexto oportunizou aproveitar o tempo de maneira mais efetiva, com projetos interdisciplinares, com menos tempo perdido entre as aulas, com horários simplificados, ou seja, o projeto permitiu um ganho efetivo para todas as disciplinas e ajudou professores, alunos e também a gestão do colégio a administrar melhor os tempos escolares.

Um estudo que também elucida esse eixo é o de Parente (2006), uma pesquisa em que a autora busca analisar as diversificadas faces dos tempos escolares, tentando identificar algumas alternativas e possibilidades que advêm juntamente com seu próprio processo de construção. A pesquisadora, tomando como ponto de vista que os tempos escolares são construídos por indivíduos inseridos em contextos específicos, analisou organizações temporais realizadas por meio da política educacional em escolas municipais. A pesquisa indicou que as experiências relacionadas aos tempos escolares precisam de um foco voltado mais aos agentes ali presentes, alinhando-se aos seus tempos de vida.

Na pesquisa de Campesato (2017), a autora buscou analisar como a aproximação entre tempo e espaço contemporâneos é notada dentro do cotidiano da escola pelos docentes que ali atuam, e de que maneira essas relações chegam a afetar o currículo escolar. O estudo identificou que os indivíduos notam a escola como uma instituição importante, influenciadora e potente também na vida de muitos, mas que o tempo escolar burocrático, veloz, fluído, inseguro e com muitas atribuições, acaba de certa forma atropelando muitos processos ali vividos. A autora finaliza revelando, por meio de pesquisa empírica, que a formação é uma possibilidade de

enfrentamento a todos esses entraves e que ajuda a cotejar as questões curriculares, repensando e desafiando-as a fim de melhorar cada vez mais.

Já na pesquisa de Sella (2007), a autora foca sobre a constituição das várias formas de concepções temporais e também a configuração do tempo escolar no contexto da escola em ciclos, investigando o trabalho do pedagogo face a essas formas de organização pautadas em políticas. O estudo aponta que algumas mudanças estão acontecendo de maneira tímida, mas que não se instauram da maneira que são pensadas no governo, e sim reconfiguradas pelos indivíduos que constituem a escola e também pela própria cultura escolar.

No estudo de Vieira (2000), a autora tem como objetivo investigar sobre como tempo/espaço se inscrevem no cotidiano escolar. A pesquisa revelou algumas “marcas” que os agentes escolares produzem dentro do espaço/tempo escolar, como espaços de poder, de autoridade, de higiene e de tempo, mas também de criação, resistência, transgressão e disputa. A pesquisa conclui que tempo e espaço possuem sentidos múltiplos, que excedem a sala de aula, que organizar e reorganizar esses fatores incidem em novas relações entre os indivíduos escolares e também desconstruir papéis e relações enraizadas, contribuindo com uma ampliação de horizontes e alternativas dentro da escola.

Outro estudo que também exemplifica os assuntos que são tratados nessa categoria é o de Aquino (2009). O autor investiga sobre como as professoras utilizam o tempo legal destinado ao preparo e organização das aulas, identificando fatores relacionados à própria escola que interferem na maneira como as docentes usam esse tempo e se este, prescrito pela legislação, é suficiente para esse fim. Os resultados indicam que há uma grande diferença na forma como docentes iniciantes e experientes organizam e utilizam esse tempo, porém em ambos os casos há uma sensação incidente de falta de tempo. São encontrados indícios de que esse tempo remunerado para o preparo das atividades fora de sala não é o suficiente, o uso desse tempo é gasto em tarefas burocráticas escolares e não há outro momento previsto legalmente destinado a esse fim, resultando em um acúmulo de tarefas. O pesquisador termina citando que as docentes, mesmo com os desafios encontrados, mantêm seu compromisso com a docência e tentam se adequar as exigências impostas, mesmo quando este compromisso invade sua vida privada.

A pesquisa realizada por Prieto (2016) também mostra fragmentos temáticos do que essa categoria aborda. O estudo tem como objetivo entender aspectos que indicam como o tempo está organizado em escolas de educação infantil, em um município do estado de São Paulo, com foco nos processos de humanização da infância e buscando identificar como esse tempo respeita o tempo da criança e se isso contribui para seu desenvolvimento. Os resultados

da pesquisa apontam que o tempo ainda precisa ser organizado de forma que oportunize contemplar as necessidades das crianças e agir com planejamento para que haja uma contribuição efetiva e humanizada na infância. A pesquisadora termina afirmando que a organização intencional do tempo, do espaço, dos materiais e das situações é uma emergência que precisa ser realizada por toda a equipe escolar, a fim de que se possam criar oportunidades de aprendizagens significativas e desenvolver as capacidades, especificamente humanas, na infância.

A pesquisa de Spat (2019) teve como objetivo compreender como a organização do tempo na escola está efetivada e também como as crianças e os adultos estão a vivenciando. As análises realizadas indicam que existem na escola pesquisada três tempos distintos, mas que estes dialogam entre si. A escola se situa no tempo *chrónos*, marcado pela burocracia e linearidade, porém, as docentes presentes na escola conseguem romper com esse tempo cronológico, vivenciando novas formas de conduzir suas temporalidades a partir do tempo oportuno chamado de *kairós*. Já as crianças vivem seus tempos a partir de uma perspectiva *aiônica*, pautada em uma maior liquidez. A pesquisadora finaliza afirmando que os agentes escolares criaram novas formas de vivenciar o tempo dentro da escola, um tempo de estar juntos.

O estudo de Santos (2013) teve como objetivo discutir como a teoria desenvolvimentista de Henri Wallon se associa a noção de tempo, levando em consideração que o desenvolvimento é um processo que, por se dar a partir do tempo, possui duração. A pesquisa levantou a questão de que o tempo é um processo que está constantemente sujeito a mudanças e que, por conta disso, não obedece a uma trajetória linear, apresentando discrepâncias. A pesquisadora concluiu que a evolução não ocorre em um tempo estandardizado, mas sim em um tempo histórico com diferentes perspectivas.

Outro estudo que pode exemplificar os debates presentes nesse eixo temático é o de Longo (2013), em que a autora buscou encontrar relações entre os conhecimentos de alunos do 6º ano do ensino fundamental e as propostas de ensino que têm o tempo e suas medições como conteúdo. Os resultados da pesquisa indicaram, por meio das respostas dos alunos, que o conhecimento presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e também em alguns livros didáticos não são coerentes com o nível de conhecimento que os alunos apresentam. A pesquisadora sugere algumas reflexões e ações sobre o tempo dentro do ambiente escolar, como discutir mais sobre esse tema e dar, ao mesmo, um tratamento mais amplo, indagando ao final se as escolas não mereceriam “novos tempos”.

Por fim, cita-se também o estudo de Strohhecker (2019), texto em que a autora teve como objetivo recuperar uma noção criada por Hebart (1806), chamada de “interesse múltiplo”, a saber, um instrumento formativo que se constitui em educar para um conhecimento acerca do mundo, suas representações e relações humanas oriundas da simpatia. Essa noção se aproximava de uma escola voltada para o pensamento em tempo livre, ofertando a possibilidade de suspensão da “ordem do mundo”, à qual a educação escolar tende a seguir, negando aos sujeitos educacionais a plena formação humana como indivíduos autônomos e livres diante do mundo. Segundo a pesquisadora, essa formação oportunizaria às novas gerações um enfrentamento da cultura já inculcada, concebendo sentidos próprios e existenciais construídos por meio do pensamento alargado que o sujeito interessado moldaria.

Revelam-se, com o quadro, algumas instituições/programas de Pós-Graduação em Educação, que mais pesquisaram sobre o tema/categoria, são elas: USP e a UFRGS, com 8 pesquisas produzidas e defendidas na universidade cada, a UNICAMP e a UNESP, ambas com 5 estudos vinculados, e em seguida a UFSC, a UnB e a UFMG, com 4 pesquisas cada. O número de pesquisas vinculadas a estas instituições somadas juntas, perfazem mais da metade do total encontrado dentro dessa temática, sendo 38 pesquisas, o que dá 61,29% do todo. Isso indica uma concentração momentânea de pesquisas que investigaram sobre o “Tempo institucional” nessas universidades.

No eixo/categoria chamada de “Tempo dos indivíduos escolares”, se evidenciam estudos que investigam situações mais presente no dia-a-dia dos dois principais agentes da relação ensino-aprendizagem, o professor e o aluno. Se tratando dos docentes, abordam-se questões relacionadas ao desenvolvimento pessoal e profissional, a carreira docente, a formação inicial e também continuada em serviço, questões motivacionais e também pontos que desmotivam, o uso de seu tempo livre e também os impactos que o tempo escolar incide sobre esse tempo, bem como também assuntos voltados à remuneração de horas trabalhadas e horas livres. Já sobre os discentes, questões relacionadas ao tempo individual de cada aluno, ao tempo de aprendizagem, os fatores que motivam ou desmotivam a aprendizagem, como aproveitam seu tempo livre, como o tempo é percebido por esses agentes e também de que forma o tempo escolar incide sobre o seu próprio tempo.

São 29 dissertações e 20 teses, o que mostra um certo equilíbrio entre estudos vindos de cursos de Mestrado ou Doutorado em relação ao outro eixo, mas mesmo assim ainda há uma inclinação maior para os estudos oriundos de trabalhos realizados no curso de Mestrado. Os 49 estudos vinculados a essa temática são intitulados conforme o Quadro 3 a seguir:

QUADRO 3 - TÍTULOS DAS PESQUISAS CATALOGADAS NA TEMÁTICA “TEMPO DOS INDIVÍDUOS ESCOLARES”

Nº	TÍTULO	AUTOR	INSTITUIÇÃO
1	Constituição de professores no espaço-tempo da sala de aula.	CUNHA (2000)	UNICAMP
2	A aprendizagem na educação de jovens e adultos: "o tempo fora dos eixos".	FONTEBASSO (2002)	UFRGS
3	A perspectiva do tempo futuro como um aspecto da motivação do adolescente na escola.	LOCATELLI (2004)	UEL
4	Lições das descontinuidades: fragmentados de tempos e espaços compartilhados na formação da educadora.	MENEGAÇO (2004)	UNICAMP
5	A escola como tempo e espaço na formação continuada para a inclusão escolar: o instituído e o instituinte.	RIBEIRO (2008)	UFSM
6	A perspectiva de tempo futuro e a motivação de estudantes de pedagogia.	DE SOUZA (2008)	UEL
7	Dos tempos de escola aos dias atuais: reminiscências duradouras da experiência escolar.	DE ABREU (2008)	UFRN
8	Labirintos de espaços e tempos no cotidiano universitário: o acadêmico de administração universidade de Caxias do Sul/Canela.	DA SILVA (2009)	PUCRS
9	A produção de saberes em espaços e tempos de aprendizagem colaborativa na formação e no trabalho com arte-educação nas escolas.	COSTA (2009)	UFC
10	Tempo e saberes: a constituição do professor experiente em matemática.	ZIVIERI NETO (2009)	UNESP
11	Hora do recreio!: processos de pertencimentos identitários juvenis nos tempos e espaços escolares.	LINCK (2009)	UFRGS
12	Hora de trabalho pedagógicos (HTP): espaço/tempo de formar e ser formado?	MENDES (2010)	UNISANTOS
13	Estudo de caso sobre os usos do tempo entre alunas em curso de pedagogia na modalidade a distância.	ALVES (2010)	UFRGS
14	A organização dos espaços e tempos educativos no trabalho dos egressos do curso de pedagogia para educadores do campo.	DE MORAES (2011)	UTP
15	Aceleração da aprendizagem para jovens e adultos: um olhar sobre o projeto tempo de acelerar em Manaus.	FERREIRA (2011)	UFAM
16	Formação de professoras na educação a distância: tempos reconstruídos.	MANFREDINI (2011)	UFRGS
17	A formação como elemento indissociável do trabalho docente: o custo do tempo de qualificação para professoras-estudantes.	DE ALBUQUERQUE (2011)	UFRGS
18	Sem tempo de ser criança: reflexões sobre o tempo no brincar e se movimentar de crianças.	STAVISKI (2012)	UFSC
19	Dimensões do tempo na formação online de educadores.	KUIN (2012)	PUCSP
20	Tempos na formação docente: entre o identitário e o imaginário.	DA SILVA (2013)	UFSM
21	Tempos cotidianos de professoras/es fora da escola: outras histórias.	SILVA (2014)	UFMG
22	Tempo, experiência e trabalho docente: crítica da atividade do professor no ensino fundamental.	MARTINEZ (2014)	PUCSP
23	Seis propostas para este milênio: uma trama entre tempo e letramento.	FROHILICH (2014)	UFRGS
24	Enquanto a aula acontece... Práticas juvenis (des)ordenando espaços e tempos escolares contemporâneos.	SEVERO (2014)	UFRGS
25	O tempo de trabalho e o tempo livre dos professores de Santa Maria/RS.	SAGRILLO (2014)	UFSM

26	A criança e a escola: práticas corporais em tempos e espaços institucionalizados.	FREITAS (2015)	UnB
27	Tempo para colaborar? Olhares sobre o significado e os sentidos atribuídos pelos docentes ao horário de trabalho coletivo.	CARDOSO (2015)	UNINOVE
28	Um-lugar-tempo-de-aprender-brasileiro como exercício de liberdade.	DA SILVA (2015)	UFRGS
29	Tempo de quê?: as percepções das crianças sobre o tempo escolar na transição da educação infantil para os anos iniciais.	FERRÃO (2016)	UFMS
30	A escola como espaço/tempo de auto(trans)formação permanente e mudança da prática docente.	POGLIA (2016)	UFMS
31	O brincar nos espaços-tempos das crianças na educação infantil no/do campo: um encontro com as culturas infantis no território campesino.	DOS SANTOS (2016)	UFRPE
32	As narrativas das crianças sobre tempos e espaços escolares: a experiência de chegada na escola.	MENDES (2016)	UFSC
33	O tempo livre como palimpsesto do tempo de trabalho: temporalidade e ideologia.	RODRIGUES (2016)	UNESP
34	O futuro é a semana que vem: um estudo sobre juventude e tempo.	NOGUEIRA (2016)	PUCSP
35	Aprender na vila, aprender na vida: uma questão de tempo.	DE OLIVEIRA (2017)	PUCRS
36	Dois tempos, vários lugares: trabalho e emancipação em alternância.	DA SILVA (2017)	UFMG
37	A materialidade do espaço-tempo na formação de professores de ciências da vida e da natureza no âmbito da licenciatura em educação do campo: um estudo a partir da teoria ator-rede.	DA SILVA (2017)	UFMG
38	O tempo de trabalho dos professores do ensino médio na rede estadual de ensino de Minas Gerais.	OLIVEIRA (2017)	UFMG
39	Interferências no tempo-espaço da aula: percepções dos professores sobre a política educacional de São Paulo.	LEMES (2017)	USP
40	Observando e interpretando a aula de educação física: conhecimentos sobre o processo ensino-aprendizagem manifestos nos relatos de estudantes e professores de educação física com diferentes tempos de experiência.	DE SANTO (2017)	UEL
41	O ser docente e o tempo: relação entre o tempo de docência e os processos de prazer e sofrimento no trabalho do professor da secretaria municipal de educação de Santos.	MARQUES (2017)	USP
42	Trabalho e tempo livre: a atividade do professor universitário no contexto da crise contemporânea do capital.	DA SILVA (2017)	UFPR
43	O cuidado de si nos tempos e espaços escolares: escritas de uma oficina com professoras.	BEVILAQUA (2017)	UFRGS
44	Trabalho, intensificação e o tempo livre do docente da universidade do estado do Pará.	DA FONSECA (2017)	UFPA
45	O trabalho docente no espaço-tempo da hora-atividade nas escolas públicas estaduais do município de Almirante Tamandaré.	SCHOLOCHUSKI (2018)	UTP
46	A aula de música e os tempos dos/das adolescentes: percepções de alunos/as dos anos finais do ensino fundamental de uma escola estadual do Rio Grande do Sul.	DA ROSA (2019)	UFRGS
47	O tempo das alunas mães na escola.	DE FARIA (2019)	UFJF
48	Professores em exercício: é possível educar na afetividade (ampliada) em tempos de desencanto?	DE OLIVEIRA (2020)	UFPR
49	Do tempo-atenção do estudo ao tempo-interesse do estudante: uma arqueogenealogia da aula.	CAMPESATO (2021)	UNISINOS

FONTE: O autor, sistematização de dados da BDTD (2021)

A fim de exemplificar os debates que são tratados nesse eixo, também foram selecionados alguns estudos representantes de cada tema abordado nessa categoria, dos quais serão citados a seguir. No estudo de Zivieri Neto (2009), o autor buscou entender os conhecimentos dos professores de Matemática com relação à gestão da matéria, a gestão da classe, de base de conteúdo e de ação docente. Procurou verificar se o tempo traz, como consequência, mutações no fazer-pedagógico diário e até mesmo nos níveis de relação entre teoria e prática. Os resultados apontaram para uma influência do tempo na constituição do professor experiente, indicando que, ao contrário do que se imaginava de que o professor mais velho seria marcado por um desinvestimento, este se transforma com o tempo com vistas a um aprofundamento nos estudos, investido mais em sua prática profissional.

Em contrapartida, diferente da situação acima citada, De Santo (2017) contrastou alguns aspectos observados em aula e também situações de ensino-aprendizagem interpretadas nas habilidades motoras por estudantes e também professores de Educação Física, com diferentes tempos de formação. Nesse caso, a pesquisa indicou que, quanto maior o tempo de formado, menor foi a constância e clareza nos conhecimentos sobre o comportamento motor nos relatórios realizados, aparecendo mais conhecimentos voltados a noções de didática geral. Com isso, a pesquisa observou que jovens formados na área, naquele contexto, possuíam mais conhecimento em um determinado conteúdo da disciplina, e menos em outro, assim como também as pessoas mais experientes.

Outro estudo que mostra alguns assuntos tratados nesse eixo é o do autor De Jesus Silva (2014). O pesquisador analisou como se configuram os tempos de professoras e professores da educação básica quando não estão na escola, ou seja, no seu chamado “tempo livre”, que seria destinado a atividades de sua própria escolha, como lazer, descanso, regeneração, cuidados de si, entre outras que não se incluam nas necessidades e exigências profissionais. O estudo concluiu, por meio de suas análises, que os tempos cotidianos desses docentes não poderiam se configurar como tempo livre, porque na verdade são tempos de outros trabalhos e que o trabalho docente permanece presente no desafio de articular momentos, situações, ritmos e a arquitetura temporal dos tempos modernos, cadenciada e exigida à docência.

Cita-se também a pesquisa de Lemes (2017), em que a pesquisadora buscou investigar sobre as interferências diretas no espaço-tempo da aula das escolas públicas, em um município de São Paulo. Estas interferências se referem a instâncias da instituição como, por exemplo, o acúmulo de projetos, que estariam atrapalhando professores para darem continuidade nos seus

trabalhos e cumprir o plano de ação docente, pelo fato de que frequentemente são interrompidos. O estudo concluiu que as políticas educacionais buscam uma qualidade no ensino, mas o que está acontecendo realmente com estas interferências no tempo-espço de aula é um retardamento no trabalho docente e, conseqüentemente, na educação escolar.

No estudo de Locatelli (2004), a autora buscou responder questões referentes a como os adolescentes se motivam na escola quando estão em um momento de definição vocacional, ou seja, a escolha de uma meta futura, uma carreira, buscando entender como estes traçam estratégias e percebem a escola como um possível meio para esse fim. Os resultados apontaram para uma aproximação entre motivação e vocação, como também no uso de estratégias próprias no estudo e percepções de instrumentalidade, todas com grau positivo. Nesse caso, o tempo futuro ajudou a motivar os estudantes, entendendo que, para se alcançar metas, se precisa valorizar o presente na escola e organizar bem o seu tempo para cumprir as tarefas.

Pode-se mencionar também o estudo da autora De Oliveira (2017), em que ela buscou investigar como crianças do 5º ano do ensino fundamental, pertencentes a uma escola pública da periferia de uma cidade do estado do Rio Grande do Sul, entendiam e construíam a noção de tempo ao longo de sua formação. A pesquisadora chegou a resultados que indicaram que as crianças montavam esse tempo a partir de suas experiências culturais e sociais, que esta noção é distinta dos conceitos de tempo presentes de forma homogênea na sociedade mais abrangente, ou seja, o tempo para essa fase da vida está relacionado ao meio não linear, sem cronologia, vivenciando mais o lúdico e impondo um tempo próprio, ao contrário do que se observa quando se chega a fase adulta.

Já no estudo de Mendes (2016), objetivou-se compreender como os tempos e os espaços escolares são vividos por crianças que acabaram de chegar na escola, utilizando as narrativas de pré-escolares no 1º ano do ensino fundamental. A pesquisadora reconheceu que, para estas crianças, a infância é tida como uma fase de direito ao tempo de permanência na escola, mas que outros tempos de direito também se fazem presentes, como a hora de jogar e a de brincar. A autora finaliza afirmando que não se pode esquecer que estas crianças, quando chegam a essas escolas, não podem ser tratadas como se não fossem crianças e que precisa-se atentar para esse ponto para que as infâncias não sejam atravessadas.

Por fim, outro estudo que também aborda questões contempladas nesse eixo temático é o de Alves (2010), em que a autora objetivou-se analisar como alunas-professoras de um curso, na modalidade a distância, utilizam o seu tempo no dia-a-dia. A pesquisa produziu dados a partir de grupos mistos e distintos (mulheres casadas com filhos, sem filhos e solteiras) e os registros foram feitos durante 24 horas. As análises se efetivaram com a divisão dos dados em

quatro categorias: tempo de estudo, de trabalho doméstico, de vida social e livre. O estudo identificou que, nesse contexto, o tempo para se dedicar aos estudos, para todos os grupos, foi realizado à noite, e de maneira ininterrupta. As alunas solteiras foram o único grupo que registrou ter tempo livre e que passam menos tempo com a família, enquanto as casadas socializam mais com a família e também estudam menos por conta da cotidianidade do trabalho doméstico. A pesquisadora finaliza afirmando que a organização do tempo de estudo deve ser pensada na complexidade, evidenciando que vários fatores incidem sobre esse tempo, inclusive as relações de gênero.

A partir dos resultados encontrados neste eixo, nota-se um polo produtor com relação ao número de estudos vinculados por universidade sobre essa temática, porém, outras instituições também concentram um número relevantes de estudos sobre o tema, são elas: a UFRGS, somando um total de 10 estudos, um número bem expressivo nas produções sobre esse eixo, a UFSM, com um total de 5 pesquisas, a UFMG com 4 estudos vinculados e por fim, a PUCSP e a UEL, com 3 estudos cada.

No total, essas universidades somam 25 estudos vinculados, o que representa mais da metade (51,02%) do total dos estudos relacionados a esse eixo, ou seja, estas universidades são as que concentram a maioria dos estudos que investigaram sobre essa temática. Destaca-se que a UFRGS e a UFSM, ambas do estado do Rio Grande do Sul, somam 15 estudos vinculados nessa temática, perfazendo 30,61% do todo, o que coloca também o Estado como um centro produtor de estudos sobre essa temática.

Até aqui se pretendeu mapear as pesquisas encontradas, utilizando como parâmetros as variáveis ligadas ao tipo de pesquisas, anos de produção, defesas e orientações por instituição e análise categorial, percorrendo alguns aspectos das teses e dissertações localizadas. Na próxima seção, intenta-se realizar uma abordagem mais aprofundada com relação à análise de conteúdo dos trabalhos, por eixo temático.

3.3. ANÁLISES DE CONTEÚDO POR EIXO TEMÁTICO

A segunda fase de **análise** utiliza-se da técnica escolhida da análise de conteúdo, proposta pela pesquisadora francesa Laurence Bardin (2016), uma metodologia selecionada para melhor explorar os trabalhos por eixo temático. Segundo a autora, esse método possibilita analisar de maneira detalhada todas as amostras que foram reunidas na pesquisa, sem deixar de citar e inserir as observações do próprio pesquisador que foram registradas ao longo do percurso escolhido para a aquisição dos conteúdos encontrados. Moraes (1999) ainda afirma que este

método permite ao pesquisador analisar os conteúdos levantados, identificando os inúmeros sentidos contidos na amostra em análise.

De maneira mais resumida e de acordo com a própria Bardin (2016, p. 48), o termo análise de conteúdo consiste em:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

É importante citar que essa técnica também consiste em produzir inferências de uma maneira objetiva sobre uma mensagem, diretamente no contexto, de maneira integral no qual a pesquisa está inserida (BAUER; GASKELL, 2003). Na vertente qualitativa, que é a proposta do presente estudo, a análise de conteúdo “[...] parte de uma série de pressupostos, os quais, no exame de um texto, servem de suporte para captar seu sentido simbólico” (MORAES, 1999, p. 2).

Segundo Leite (2017), mediante as outras formas de metodologia, tem-se uma ideia representativa de “prima pobre” sobre a análise de conteúdo, porém a autora defende que utilizar esse método necessita um estado de envolvimento e compreensão altíssimo. Da mesma forma, Moraes (1999) também cita que esse tipo metodológico, por mais que seja conhecido por ser uma técnica simples de análise de dados, possui características e possibilidades próprias.

A partir do estudo de Lima Palmeira, Cordeiro e Do Prado (2020) entende-se que a análise de conteúdo se constitui em um método criterioso e exigente, que avalia de fato um determinado contexto dentro de padrões existentes que se fazem presentes do universo investigado. Essa técnica torna-se importante pelo fato de ser uma “[...] forma de se chegar ao ponto central de uma mensagem, que utiliza uma série de procedimentos e fases de extrema relevância ao pesquisador, representando, sem dúvida, um marco no desenvolvimento dos métodos de análises nas ciências de forma geral” (LIMA PALMEIRA; CORDEIRO; DO PRADO, 2020, p. 23).

O uso dessa técnica nas pesquisas qualitativas tem oscilado durante o tempo, porém há cada vez mais uma valorização desse método nos estudos, “[...] utilizando especialmente a indução e a intuição como estratégias para atingir níveis de compreensão mais aprofundados dos fenômenos que se propõe a investigar” (MORAES, 1999, p. 2). A utilização da análise de conteúdo em pesquisas qualitativas é defendida por Leite (2017), por possuir uma complexidade e profundidade na análise das amostras selecionadas, em que isso depende mais do analista que realiza a pesquisa, do que da sua metodologia escolhida.

Com isso, a partir dos escritos de Lima Palmeira, Cordeiro e Do Prado (2020, p. 28) destaca-se que a análise de conteúdo é um método muito útil a vários pesquisadores, de diversos campos do conhecimento, mas sobretudo no campo científico educacional, afirmando-se que esse método [...] se mostrou uma importante técnica na pesquisa educacional, em especial em análises qualitativas”.

Por estar ciente da potencialidade dessa metodologia, mas também da importância da apropriação da mesma, Moraes (1999, p. 4), atenta a necessidade de conhecer bem a técnica antes de utilizá-la:

Uma compreensão dos fundamentos da análise de conteúdo certamente é importante para o analista conseguir tirar o máximo dessa metodologia. Compreender sua história, entender os tipos de materiais que possibilita analisar, estando ao mesmo tempo consciente das múltiplas interpretações que uma mensagem sempre possibilita, levando ao entendimento de uma multiplicidade de objetivos que uma análise de conteúdo pode atingir, auxiliam a explorar melhor as possibilidades desta metodologia de análise.

Seguiram-se as fases previstas por Bardin (2016) referente a análise de conteúdo, a saber, a) pré-análise; b) exploração do material; c) tratamento dos resultados. Segundo a autora, a primeira etapa, chamada de **pré-análise**, se constitui em uma fase de organização do trabalho, possuindo três objetivos: seleção dos documentos que serão analisados; a criação de hipóteses e dos objetivos¹⁶ e a formulação de indicadores que emergem da fundamentação para a análise final. Esses indícios são obtidos por meio da “leitura flutuante” nos estudos, feita no primeiro contato do analista com os documentos, analisando-os e os conhecendo (BARDIN, 2016). Ainda segundo a autora, por mais que tenha a existência do dever preciso e rigoroso, essa fase pode ser mais flexível, sendo que a preparação do material é feita totalmente pelo pesquisador, sistematizando as ideias e organizando o seu *corpus* de análise.

Na segunda etapa, chamada de **exploração do material**, se realizam as operações de codificação (uma organização sistemática com códigos que identificam informações para posteriormente classificar e categorizar) e de categorização, que é o processo de agrupamento/reagrupamento desses códigos com a intenção de consolidar um significado (BARDIN, 2016). Essa fase possui alguns procedimentos para a codificação: escolher as unidades de registro, estabelecer regras de contagem, escolher as categorias e categorizar. Posteriormente a isso, agrupam-se os temas/categorias definidas, sendo que estas podem ser

¹⁶ Bardin (2016) esclarece que as hipóteses e os objetivos podem ser estabelecidos anteriormente, já que as análises a serem realizadas propõem verificar cada questão guiada por esse objetivo.

criadas tanto a priori, quando a posteriori, ou seja, a partir só da teoria que fundamenta e pesquisa ou também após a produção de dados¹⁷.

Na terceira e última etapa, chamada de **tratamento dos resultados**, o analista emerge inferências a partir dos resultados brutos, tornando-os significativos e válidos para identificar interpretações sobre os objetivos previstos (BARDIN, 2016). Essa interpretação vai além do que foi explicitado no conteúdo, devendo-se encontrar o sentido por trás do resultado aparente, identificando a sua real significação. Para tal etapa, seguem-se algumas regras indicadas para separar os documentos em categorias, tais como: a homogeneidade (mesma obtenção de dados); a exaustividade (não emitir e esgotar totalmente o texto); a exclusividade (não classificar o mesmo elemento em mais de uma categoria); a objetividade (ter o mesmo resultado mesmo com codificadores diferentes) e a pertinência (adaptar os documentos ao objetivo e ao conteúdo) (BARDIN, 2016).

Para os autores Lima Palmeira, Cordeiro e Do Prado (2020, p. 22) seguir todos os passos desse método, como os apresentados anteriormente, não quer dizer que o pesquisador fará um bom trabalho automaticamente, pois há também de se ter criatividade e coerência ao agrupar as partes obtidas. Os autores frisam que, mesmo que se possa alegar que a utilização dessa técnica seja muito subjetiva, trata-se, sem dúvida, de “[...] um método que facilita imensamente todo o trabalho, além de criar parâmetros mais racionais e inteligentes de compreensão dos conteúdos de uma pesquisa”.

No presente estudo, optou-se por realizar a análise de conteúdo nas considerações finais das teses e dissertações encontradas, por considerar que é nesta seção que o(a) autor(a) responde o seu problema de pesquisa e também expõem os resultados alcançados, verificando se os objetivos foram atingidos.

Essa técnica de pesquisa foi realizada nos dois eixos categoriais já definidos por meio das dimensões temporais existentes no universo escolar citado por Bondioli (2004), em que os estudos foram agrupados nestes por semelhança temática (GUERRA, 2006). Esses eixos receberam códigos para poderem ser identificados posteriormente, como se pode ver na planilha referenciada anteriormente, citando-se: Eixo Tempo Institucional (EXTINS) e Eixo Tempo dos Indivíduos Escolares (EXTIND). A organização da análise dos dados das 111 produções que

¹⁷ Torna-se importante frisar que não existe pesquisa sem teoria, esta por sua vez já indica focos de análise previamente aos dados obtidos, mas, mesmo assim, Moraes e Galiazzi (2013) defendem que categorizar também a posteriori permite um avanço teórico que resulta em um nível mais complexo e profundo.

compuseram o *corpus* da presente investigação, seguiu as mesmas três fases da análise de conteúdo proposta por Bardin (2016), como se descreve na sequência.

Na fase de **pré-análise** houve a preparação dos dados para análise, as teses e dissertações do referido eixo selecionado como *corpus* de análise foram salvas em formato PDF e receberam, além do código do seu eixo, a letra (D) para dissertação, ou (T) para tese, acrescidos do número correspondente do autor de cada pesquisa, como D1 (Dissertação do autor 1), ficando ao final, por exemplo, EXTINS D1 (Eixo Tempo Institucional Dissertação 1). Esses códigos, para todas as pesquisas e suas categorias correspondentes, foram registrados na planilha eletrônica do Excel já existente¹⁸, criada para o estudo de mapeamento realizado anteriormente.

Já na fase de **exploração do material**, a parte das considerações finais das pesquisas, referentes ao eixo categorial, foram selecionadas e lidas, recebendo grifos a todo momento em que apareciam elementos significativos no documento, marcando em verde os trechos que apontavam contribuições e em vermelho os que indicavam limitações, para posteriormente também codificá-las. Essa leitura foi realizada da forma mais aprofundada e rigorosa possível, sendo selecionados e transferidos para outro arquivo, os trechos selecionados somente sobre os resultados de pesquisa. Posteriormente, agruparam-se os códigos que apontavam incidência e semelhança, para apontar quais tiveram maiores aparições nos resultados das pesquisas analisadas.

Por fim, na fase de **tratamento dos resultados**, os códigos com maior incidência e semelhança passaram por uma análise reflexiva, emergindo categorias convergentes de significados. As categorias criadas se tornaram, posteriormente, indicadores que apontaram afinidades nas considerações finais das pesquisas analisadas, permitindo visualizar o estado da arte da pesquisa científica sobre o tema analisado, a partir do recorte temporal e do portal de buscas escolhido.

Nos próximos subtítulos serão apresentados, por meio de Quadros, a análise de conteúdo feita em cada eixo da pesquisa, em que estes também serão descritos e analisados para melhor compreensão.

3.3.1. Análise do eixo “Tempo institucional”

¹⁸ A fim de facilitar a visualização dos títulos com os referentes códigos, ressalta-se que a referida planilha eletrônica se encontra disponível para visualização no seguinte link: <https://docs.google.com/spreadsheets/d/1wDET0wrWD5qVGHmqNrWRm0SvOphg4eF1/edit?usp=sharing&ouid=115362914817381929662&rtpof=true&sd=true>.

Para contemplar esse eixo¹⁹, serão apresentados dois quadros de análise, um contendo as categorias criadas a partir das contribuições das discussões sobre o tempo escolar no campo científico educacional, apontadas nas pesquisas pertencentes à categoria “Tempo institucional” e outro contendo as limitações desse mesmo tempo, registradas nas produções. Entende-se como “contribuição” o momento, nas considerações finais, em que os autores das teses ou dissertações elencam subsídios positivos, advindos da produção e análise de dados empíricos, que podem servir para repensar e reorganizar o(s) tempo(s) escolar(es). Já nas limitações, destacam-se as referências apontadas que de certa forma dificultam as relações do(s) tempo(s) escolar(es) discutido nesse eixo.

A busca pelas contribuições²⁰, identificadas e recortadas a partir das pesquisas selecionadas, originaram duas categorias de análise, “Para os indivíduos escolares” e “Para a instituição escolar”, nos quais se apresentam oito e cinco elementos textuais, respectivamente, como exemplo de trechos identificados nas considerações finais das teses e dissertações pertencentes a esse eixo. A seguir, no Quadro 4, apresentam-se as duas categorias que foram criadas a partir do código “Contribuições”, que apresentou 59 incidências. Os extratos negritados procuram dar destaque à termos/sentenças chaves para o recolhimento do trecho como uma possibilidade de contribuição para reflexão.

QUADRO 4 - CONTRIBUIÇÕES DO TEMPO NO CAMPO CIENTÍFICO EDUCACIONAL – EIXO “TEMPO ESCOLAR”

CATEGORIAS	PESQUISAS
Para os indivíduos escolares	Quantidade de incidência que o código teve: 39
Um ambiente composto por contextos sensíveis e criativos, aliado a espaços e tempos favoráveis à criação e à troca entre as crianças e professoras contribuem para que as crianças possam expressar seus modos de ser e de estar no mundo como sujeitos ativos, participativos e transformadores. (p. 139)	D40

¹⁹ Todos os trechos selecionados a partir das considerações finais dos estudos deste eixo, se encontram em um arquivo disponível para visualização através do link: <https://docs.google.com/document/d/1WzNm7yKD-IngZZUG5uDv3uleY4fBLto3/edit?usp=sharing&ouid=115362914817381929662&rtpof=true&sd=true>.

²⁰ Somente os trechos que foram contemplados como contribuições, já separados nas categorias correspondentes, estão disponíveis para visualização em um arquivo a partir do link: <https://docs.google.com/document/d/1ZKT6hOVTx0YVY7tp9IhhEVShP9--NUzJ/edit?usp=sharing&ouid=115362914817381929662&rtpof=true&sd=true>.

O projeto proporcionou o estabelecimento de um dia para estudo individual do professor, constituição de equipes de estudo por área de ensino – o horário convergente, tempo para elaboração de material didático e o favorecimento de menos turmas para se trabalhar a cada período , facilitando o trabalho docente. Quanto ao planejamento de ensino, essa organização possibilitou o trabalho em equipe , oportunidade para planejar com qualidade, aperfeiçoamento pedagógico por meio de leituras e discussões em grupo. (p. 118)	T9
As professoras afirmam que o tempo curricular organizado contribui para a formação e aprendizagem dos alunos . (p. 116)	D15
Nesse sentido, podemos afirmar que, para ela, o tempo livre na escola humaniza , pois ele implica na organização dos espaços para a liberdade de escolhas e participação ativa das crianças . (p. 96)	D36
No que concerne ao objetivo de compreender a influência do projeto de reorganização dos tempos escolares no ensino e aprendizagem, constatou-se que a distribuição do tempo para as disciplinas facilitou o estudo para os alunos . Existia uma sequência prática, sem haver quebra na aprendizagem. Acontecia, assim, maior concentração de informação em um intervalo de tempo menor, o que facilitava a aprendizagem . (p.118)	T9
A defesa de que a organização temporal , realizada de forma consciente e intencional, oferece às crianças a oportunidade de envolvimento em atividades promotoras das máximas aprendizagens , imprescindíveis para sua humanização. (p. 145)	D31
Nesse sentido, a pesquisa permitiu a constatação de que as crianças são protagonistas na construção de suas brincadeiras, modificando os espaços-tempos instituídos para elas em espaços-tempos construídos por elas . (p. 129)	D39
As mudanças na OTP têm possibilitado melhor apropriação do conteúdo pelos estudantes, devido ao maior tempo de contato com os professores, pois eles têm mais tempo para explicar a matéria e tirar dúvidas dos estudantes. (p. 182)	D42
Para a instituição escolar	Quantidade de incidência que o código teve: 20
Essa escrita bordada trouxe muitas reflexões para a costura, pois ao ouvir as falas das docentes e gestoras, foi possível identificar a importância das formações continuadas para as relações entre a organização e utilização dos espaços e tempos . (p. 93)	D33

Todavia a experiência de reorganização dos tempos escolares promoveu uma utilização efetiva do tempo para se trabalhar com projetos interdisciplinares e contextualizados ; houve ganho efetivo para cada matéria; e registrou-se redução do tempo perdido entre as aulas e simplificação do horário. (p. 121)	T9
Existe um conjunto de fatores que colaboram para atrair e manter os jovens e adultos na escola, como a flexibilidade na organização dos tempos , dos espaços e do currículo, adequando-os às necessidades de aprendizagem e às possibilidades que os estudantes dispõem para conciliar suas responsabilidades com o estudo. (p. 188)	T16
Vale destacar, neste sentido, que os tempos não são integralmente criados pelas crianças. Na verdade, as culturas infantis reordenam os tempos propostos pela cultura escolar , de modo a negociar o que é sugerido, incorporando os próprios anseios infantis. (p. 146)	T20
Saliento que, na sua maioria, os alunos passaram a se perceber como parte constituinte da escola e, como tal, a cuidar de sua estrutura física, preservando suas instalações e cuidando dos trabalhos expostos, entendendo-os como produto de suas aprendizagens. (p. 107)	D11

FONTE: O autor, sistematização de dados da BDTD (2021)

Como se pode observar no Quadro 4, a categoria “Para os indivíduos escolares” apresentou 39 incidências. Dentre os fragmentos textuais analisados, nas considerações finais dos estudos selecionados, nesse eixo encontraram-se várias contribuições para repensar/reorganizar o tempo no contexto educacional, com os indícios positivos que tais ações proporcionaram na vida e na rotina dos indivíduos que se encontram nesse espaço social, principalmente de professores e alunos.

Estas reflexões e afirmações positivas são importantes no que concerne à escola, principalmente na medida em que a criança, ao vivenciar um tempo institucional bem organizado, não só no sentido de horários ou rotinas, mas também em ações voltada para o seu tempo, para poder viver o seu ritmo, pode vivenciar melhores experiências escolares (PRIETO; SAMPAIO; DE LIMA, 2018).

Utilizar-se do tempo despendido para a aula em prol exclusivamente de cada aluno, é uma alternativa real apontada por diversos autores. Especificamente, Garcia (1999) identificou na prática pedagógica de uma professora que, por meio de uma maneira densa e profunda, a docente não se preocupava com a duração da aula, ou de cada atividade em si, mas sim na qualidade da execução da mesma. Atender cada aluno individualmente na carteira, entender seus pontos de limitações, as facilidades, os entraves e onde precisava ser mais, ou menos investido era o foco ali presente.

É assim que, aos olhos da professora em questão deveria ser utilizado o tempo, uma maneira eficiente para ensinar, atendendo individualmente no maior tempo possível (GARCIA, 1999, p. 123). Essa maneira de utilizar-se do tempo institucional, voltado para o indivíduo, é um ponto que foi muito percebido nos fragmentos textuais encontrados como uma certa contribuição que o tempo pode trazer para os indivíduos escolares.

A partir desses resultados encontrados e também dos debates envolvidos, entende-se que o tempo escolar é fundamental para o funcionamento e também estruturação da escola, porém, mais do que isso, saber organizar e também sistematizar esse tempo para que o mesmo propicie uma boa fluidez nas tarefas do dia-a-dia, para quem frequenta a escola, é um aspecto fundamental. Entretanto, vale destacar que isto é um processo lento, já que conforme aponta Arroyo (2012), o tempo é uma condição para o ensino e o aprender, de modo que o desafio da escola atual é propor uma sintonia dos tempos institucionais da escola com os tempos de vida dos indivíduos.

A categoria “Para a instituição escolar” também teve um número alto de incidências em relação ao todo, perfazendo 20 fragmentos de texto. Isso indica que, nos estudos analisados, também se verifica que o tempo inculcado no ambiente educacional pode contribuir não só para favorecer os indivíduos escolares, mas também para uma melhor organização da instituição escolar como um todo.

Os estudos evidenciam a importância que o tempo tem dentro do ambiente educacional e que um tempo escolar bem distribuído dentro da escola, pode trazer ganhos efetivos em prol da educação. De Oliveira (2020) salienta que, organizar bem o tempo institucional, acarreta em um melhor aproveitamento do tempo-espço, principalmente nos ambientes administrativos, como na coordenação pedagógica, trazendo também impactos positivos para os docentes, pois diminuem as tarefas burocráticas.

A leitura realizada nas considerações finais das pesquisas inseridas no eixo “Tempo institucional” identificou, além de contribuições, várias limitações²¹ que o tempo e sua disposição, ainda enfrenta no campo científico educacional. A partir destas limitações, foram criadas cinco categorias: “Imposição do tempo escolar”, “Tempo ‘engessado’ e inflexível”, “Falta de informação e iniciativas”, “Falta de Recursos” e “‘Perdas’ de tempo”. O código “Limitações” apresentou 131 incidências nas considerações finais das pesquisas analisadas.

²¹ Somente os trechos que foram contemplados como limitações, já separados nas categorias correspondentes, estão disponíveis para visualização em um arquivo através do link: <https://docs.google.com/document/d/1wx6gKc59Wp9e8Jevqi9MXGMxxnC6X5NH/edit?usp=sharing&oid=115362914817381929662&rtpof=true&sd=true>.

Como exemplo de trechos nos estudos pertencentes a esse eixo, se apresentam de dois a cinco elementos textuais de cada categoria, os quais são explicitados no Quadro 5, a seguir:

QUADRO 5 - LIMITAÇÕES DO TEMPO NO CAMPO CIENTÍFICO EDUCACIONAL – EIXO “TEMPO ESCOLAR”

CATEGORIAS	PESQUISAS
Imposição do tempo escolar	Quantidade de incidência que o código teve: 55
Considerando a prioridade das atividades de português e matemática, os tempos de recreio e das aulas de Educação Física eram constantemente suprimidos quando as atividades prioritárias não eram bem desenvolvidas pelas crianças. (p.144)	T20
Não há no tempo curricular vivido, o tempo dos saberes culturais dos alunos da EJA. O silêncio imposto na relação pedagógica revela essa exclusão dos saberes populares. (p. 114)	D15
Quando os professores realizam as atividades coletivas, precisam levar para casa as atividades individuais como: o preenchimento de pautas, a correção dos trabalhos e avaliações dos estudantes e às vezes até a elaboração dos planos de aula individuais que não conseguem realizar na escola. Ocorre o que Nóvoa (2002) denomina regulação da atividade docente por meio de um conjunto de tarefas que o professor precisa realizar em um tempo reduzido . (p. 107)	D27
Especialmente, evidenciamos compreensões docentes de criança como sujeito passivo e receptor de conhecimentos; acerca da existência de um tempo individual da criança , presente nos discursos docentes, mas que, na prática pedagógica, não é respeitado devido a uma organização temporal fragmentada e realizada a partir das necessidades e tempos dos adultos; da organização temporal como tarefa da gestão escolar com pequena participação docente, normalmente resumida na elaboração de quadros de horários a partir de imposições institucionais . (p. 145)	D31
Observei que esse tempo da instituição não é o mesmo dos bebês, pois embora exista essa organização temporal fragmentada no espaço da creche, os bebês usam o tempo diferentemente do que lhes é imposto . (p. 89)	D38
Tempo “engessado” e inflexível	Quantidade de incidência que o código teve: 45

Além disso, a linearidade na organização dos tempos na escola , tanto em sua estrutura maior quanto na organização e gestão dos tempos das aulas, oferece uma cadência que não atrai e não motiva a participação de alunas e alunos. (p.173)	D7
Observou-se que tanto os pedagogos como os demais profissionais deram “continuidade” em muitas de suas práticas, fazendo com que permanecesse a mesma organização da escola . (p. 106)	D10
A entrevista com os alunos nos colocou diante do tempo social em que é regulado pelo mundo do trabalho, nele, não há espaço para o tempo escolar e, no tempo curricular ofertado pela escola não há espaço para outros conhecimentos , outras aprendizagens – do mundo do trabalho, de suas vivências e experiências sociais. (p. 116)	D15
No entanto, este tempo prescrito pela legislação mostrou-se insuficiente para que as professoras alfabetizadoras conseguissem realizar as atividades necessárias à prévia organização do ensino , pois as mesmas se dedicavam a esta tarefa durante muitas horas além das legalmente remuneradas. (p.95)	D18
Falta de informação e iniciativas	Quantidade de incidência que o código teve: 16
O fazer pedagógico e sua construção ainda não são entendidos pelos educadores como a própria constituição de suas aprendizagens, das possibilidades de transformação a que estão sujeitos, nos mais diversos espaços e tempos constituídos pelos espaços de formação continuada que lhes são oferecidos.	D3
Observamos, na nossa análise, que a representação social do conceito de tempo está muito associada ao senso comum , não havendo vestígio da sistematização científica. (p. 88)	D9
O tempo reservado ao recreio não mereceu a devida atenção , seja por parte do Estado, seja por parte da LDB/96, seja por parte de quem administra ou exerce na escola relações de trabalho. De fato, observou-se uma grande defasagem temporal com relação à concepção de recreio. (p. 110)	D26
Falta de recursos	Quantidade de incidência que o código teve: 9

De acordo com os diferentes discursos analisados aqui, proferidos por pais professores, inspetores e presidentes, e também com o nosso exame dos espaços e dos tempos escolares, percebemos uma infância nas escolas públicas mineiras pautada pela falta . Às crianças, faltavam espaços, móveis e materiais adequados para o ensino ; faltavam condições higiênicas e educacionais apropriadas para a sua vivência. Entretanto, nos discursos, publicados nos periódicos analisados, <i>Revista Escolar</i> e <i>A mãe de família</i> , e outros, a infância seria uma idade própria, as crianças necessitavam de cuidados específicos, como também de uma instrução escolar adequada. Logo, tem-se, no discurso da precariedade do espaço escolar , uma afirmação da necessidade de se cuidar da infância apropriadamente. (p.133)	D16
Um dos fatores que podem ser atribuídos à pouca produtividade nessas duas aulas é que a professora ficou um grande período de tempo montando o experimento a ser demonstrado para a turma. Enquanto ela preparava o experimento, é possível perceber pelas filmagens que a turma se dispersou. Uma vez dispersa a turma, é difícil para a professora retomar o trabalho. Esses dados indicam que a professora não tem apoio para alguns tipos de prática que adota nesta escola. (p. 127)	D13
“Perdas” de tempo	Quantidade de incidência que o código teve: 6
Da mesma forma, o tempo gasto no deslocamento da turma da sala de aula para o laboratório consumiu em média 10 minutos de cada aula. (p. 127)	D13
Há desperdício do tempo curricular também pela prioridade que a professora dá para a improvisação do planejamento na sala de aula e a liberação dos alunos frequentemente no horário do intervalo às 20h ou às 20h30, estando previsto, no horário, a saída às 22h10. Essas práticas vivenciadas na escola resultam num efeito de desperdício e improdutividade, podendo estar contribuindo para elevação do nível do fracasso escolar e cultural dos alunos . (p. 115)	D15

FONTE: O autor, sistematização de dados da BDTD (2021)

Observa-se no Quadro 5 que a categoria “Imposição do tempo escolar” obteve a maior parte das incidências, somando um total de 55. As produções de pós-graduação examinadas citam que, a regulamentação e a padronização dos tempos escolares tiveram uma menção bastante significativa e se apontam esses fatores como limitadores das atividades, inclusive no momento de aproveitar outros tempos da escola. Os estudos fazem reflexões de como o tempo

escolar estruturado de tal forma, se impõe sobre o tempo dos indivíduos escolares e dificulta as relações temporais na prática.

Para Pereira (2012) existem dois tipos de propostas educativas: aquelas que buscam a humanização do indivíduo, que se propõem a oferecer aos alunos caminhos para que possam ser agentes do processo e não objetos de domesticação. Existem também aquelas que têm por objetivo treinar os alunos, que propõem e praticam a conservação do que está posto e pronto, moldando as pessoas, do qual a imposição do tempo escolar faz parte.

Marques, Oliveira e Monteiro (2015, p. 231) revelam no discurso de uma professora entrevistada em pesquisa realizada, essa percepção de um tempo imposto, fazendo associação das atividades escolares como uma “corrida contra o relógio”. Esse fato acaba limitando momentos de explicações mais pontuais, porque sempre falta tempo e também sente que sempre está atrasada com o conteúdo. Com isso, a imposição do tempo escolar, regula a ação de experiências positivas e também “[...] passa a ser o regulador dos corpos. Automatizou-se o controle dos corpos”.

Pinho e Souza (2015) fazem uma crítica contundente para a concepção de tempo como ritmo padrão, de automatização, inculcado por uma determinada prática dentro da escola. Para os autores, esse tipo de uniformidade além de problemática, insiste em uma noção temporal imposta que anula o tempo singular do próprio indivíduo, ou seja, não respeita a condição de agente do outro. Esse fato pode se associar com a impiedosa relação entre a “[...] tirania do tempo e a banalização da aprendizagem” (GIMENO SACRISTÁN, 2008, p. 20). Com isso, afirma-se que os estudos indicam que o tempo escolar ainda sofre limitações dessa característica no campo científico educacional, sendo que as pesquisas tratam das consequências de sua imposição.

A categoria “Tempo ‘engessado’ e inflexível” também teve um número considerável de incidências, sendo 45 ao todo. Aqui foram incluídos fragmentos que trouxeram como resultado de pesquisa a linearidade do tempo, o tempo fragmentado, engessado e inflexível, chamado pela literatura, como já evidenciado, de tempo Cronos. Os estudos apontam que esse modelo tradicional é ultrapassado e caminha a passos curtos, não atraindo o aluno para esse sistema e também o desmotivando, excluindo as possibilidades de vivenciar também outros tempos mais presentes e emancipatórios, portanto, um fator limitador. Além disso, também foram recuperados apontamentos que indicam que, mesmo quando há iniciativas para romper com tal temporalidade já enraizada, essas encontram muita dificuldade de serem efetivadas, o que reforça a tendência de que tudo permaneça da mesma forma.

Santi (2012) alerta para um ponto à medida que compreende certo congelamento feito pela escola em um modelo de configuração unívoca, dificultando seu acompanhamento do mundo e também a sua transformação. A rigidez temporal na escola também suscita preocupações para Parente (2010, p. 149) quando cita que a relação entre a forma estreita de organização, os conteúdos do currículo seriado e a aprendizagem do aluno, não estão em coerência. A autora conclui que o discente acaba “[...] naturalizando as criações temporais rígidas e que não se referem, necessariamente, à formação humana”.

O fato é que, os trechos retirados das considerações finais dos estudos incluídos na presente pesquisa ressaltam o quão dificultoso ainda é mudar as temporalidades já enraizadas na cultura escolar. Romper com essas “amarras do tempo” (FERREIRA; ARCO-VERDE, 2001, p. 15) tem se tornado uma tarefa espinhosa, principalmente para quebrar uma lógica capitalista já estabelecida dentro do tempo escolar. Entretanto, é importante retomar a concepção de que a educação e, conseqüentemente, a escola, só vai conseguir mudar seu rumo se correr riscos, para poder se reinventar (SANTI, 2012).

Torna-se relevante citar que essas duas primeiras categorias juntas concentram 100 incidências do total de 131, o que representa 76,33% do todo. Isso mostra que os estudos incluídos no *corpus* de análise, revelam que o fenômeno tempo inserido no contexto educacional ainda enfrenta limitações, já apontadas há muito tempo, principalmente no que envolve a imposição do tempo escolar sobre os indivíduos escolares, a falta de flexibilidade temporal e a dificuldade de rompimento de um tempo engessado dentro da escola.

A categoria “Falta de informação e iniciativas” concentrou 16 incidências ao total. Aqui foram relatadas limitações que são resultado da falta de conhecimento sobre leis que podem ajudar a melhorar a relação entre tempo e educação, falta de investimento na formação continuada dos docentes, que impede melhor organizar o seu tempo com o tempo escolar e, também, o desconhecimento de estruturas e/ou outras ideias de como melhor organizar o tempo dentro da escola. Além disso, também foram incluídas incidências que apontam que há o conhecimento sobre esses fatores, mas falta iniciativa, tanto por parte de órgãos responsáveis, quanto também dos indivíduos, indicando falta de planejamento, falta de ações para melhor trabalhar o conteúdo sobre o tempo dentro de sala, falta de iniciativa para tentar mudar uma situação limitante já existente, mesmo tendo condições para tal.

As questões interessantes reveladas nessa categoria, já foram debatidas no texto da presente dissertação quando se abordou a inversão temporal pela qual vem passando a sociedade contemporânea a partir de aspectos ligados ao “imediatismo” e ao “presenteísmo” (MATTOS, 2008, p. 456) que também têm seus impactos no contexto escolar. Entretanto, o

acompanhamento dessa velocidade temporal não vem sendo realizada de fato nesse universo, principalmente por docentes, frutos de uma geração anterior aos discentes, denotando que os professores apresentam dificuldades em inovar as suas práticas, demonstram resistência aos novos tempos que limitam o seu fazer pedagógico e impedem uma relação mais fluida com as outras temporalidades presentes (SANTIAGO, 2009).

Correia (2005) aponta que, por estes e outros motivos, muitas vezes o que é planejado pelos docentes não é o bastante para dar conta do tempo em que se está em sala com os alunos, ou até mesmo que não é bem aceito pelos discentes, não é adequado para o momento, ou ainda, que não se tem como aplicar tal planejamento por falta de infraestrutura. Segundo a autora, isso acarreta em improvisos, às vezes sem sentidos, sem continuidade e finalidade, apenas para evitar um tempo de ociosidade para os discentes e possivelmente não ter conflitos.

Abordando a questão do planejamento didático, este, entre outros aspectos escolares, é um ponto considerado muito importante por conta do professor. Segundo Prieto, Sampaio e De Lima (2018, p. 446), a construção sólida deste, oportuniza ao discente clareza e objetivação nas suas ações e quando “[...] articulado com a organização do espaço, dos relacionamentos, das propostas pedagógicas, dos materiais, dentre outros aspectos, permitirá às crianças vivências diversas, além da oportunidade de serem ativas no seu processo de aprendizagem”.

Os assuntos presentes e discutidos nessa categoria, também revelam a falta de informações para/com os indivíduos escolares, principalmente aos que realizam a missão da aprendizagem, o que acarreta em falta de formação adequada, falta de continuidade, falta de apoio psicológico, falta de materiais e infraestrutura e também de ações políticas sólidas. Segundo Cândida Sérgio (2009) a questão do planejamento didático, além de ser responsabilidade docente, também é resultado de ações da organização e administração escolar. A autora afirma, a partir de entrevistas com gestores escolares em seus estudos, que estes afirmam contribuir com a relação de ensino-aprendizagem, mas não de forma efetiva, porque o que é passado para eles é a noção de um tempo fragmentado, reduzido, que limita estas relações.

Com isso infere-se, segundo o estudo de Parente (2010, p. 153) que, para que a escola possa se inovar, é importante que a troca entre as ações políticas e a própria escola seja saudável, pelo fato de que as inovações educacionais acontecem na escola, porém são as ações políticas que as efetivam e as possibilitam, principalmente no que se refere às condições materiais e humanas para que se concretizem. A autora então conclui que, esta relação certamente é “[...] uma via de mão dupla: uma política que cria condições para inovações; uma escola que inova, ao aderir a uma política inovadora”.

A partir disso, nota-se a importância dessas questões apontadas pela literatura sobre o fator limitante que se apresenta: a falta de informação e iniciativas sobre o tempo escolar institucional, que também é um empecilho encontrado dentro na escola. As ações para que esse fator seja diminuído, dependem da construção de propostas e do esforço para a sua consubstancialização, não só dos indivíduos escolares para/com a sua responsabilidade dentro da escola, mas também dos órgãos governamentais e políticos para que amparem a inovação de práticas e a melhoria da condição de ensino/aprendizagem.

Já na categoria chamada de “Falta de recursos” foram vinculadas 9 incidências, o que é um número relativamente pequeno em comparação aos outros, mas que também apontam limitações contundentes nos estudos pesquisados. Os achados apontaram a precariedade de materiais para montar e realizar as aulas, na estrutura física e também organizacional para/com experimentar novos tempos escolares, assim como também na falta de recursos humanos nas escolas para ajudar com processos que melhorariam a relação com o tempo. Indica-se então a necessidade de investimento educacional, para que esses fatores limitantes não sejam inibidores de oportunizar a experiências de novos tempos escolares.

A presença dessa categoria como um fator limitante pode se dar pelo fato de que, segundo Vuckovic (2014), no Brasil, o sistema educacional não foi uma área valorizada e que não teve muitos investimentos, ficando até congelado com o decorrer do tempo. Deixaram de se construir mais escolas, de equipar as já existentes com instrumentos de qualidade, de adquirir livros, de melhorar as estruturas e também de investir nos professores. Segundo o autor, isso acarreta em um sentimento negativo, desestimulando quem frequenta e principalmente quem trabalha nesse contexto, deixando também de formar toda uma geração de maneira mais consistente.

Coaduna-se com essas reflexões que afirmam que, com pouco investimento nas infraestruturas escolares, pouco também serão as chances de o contexto escolar oportunizar bons sentimentos aos indivíduos que a frequentam, limitando vivenciar novos tempos/espços positivos, por conta da precariedade que a escola enfrenta. Além disso, a falta de recursos também incide diretamente sobre a relação de ensino e aprendizagem, em que a qualidade fica em segundo plano, por conta da falta de materiais e espaços adequados.

Por fim, a categoria “‘Perdas’ de tempo” obteve 6 incidências que, apesar do número baixo, concentram, conforme os grifos destacados, questões relevantes em que se aponta que há certo desperdício do tempo escolar, muitas vezes resultado também da falta de recursos materiais e humanos, mas também por conta do próprio sistema da escola e dos indivíduos que a compõem. Os fragmentos textuais citam situações de perda de tempo diversas, como por

exemplo em deslocamentos excessivos, em liberação antes do horário previsto, em atrasos rotineiros, no cumprimento de questões burocráticas, entre outros.

O fator limitante emergido nessa categoria, corrobora com o encontrado no estudo de Cândida Sérgio (2009), em que a autora cita que há um desperdício do tempo curricular, garantido por lei, nas aulas, pelo fato de que não há cumprimento da duração do horário, tal como teria que ser. Essa liberação antes do horário estipulado é mais recorrente nas turmas que têm aulas no horário noturno, mas também é vista em todos os turnos. Segundo a autora, essa prática desrespeita o aprendizado discente, pois o tempo que lhe é garantido para estudar, não é o de fato efetivo.

Entretanto, ressalta-se que esses casos são heterogêneos, variam de escola para escola, de uma cultura escolar para outra, mas o que fica evidente é que “[...] esse tempo precisa ser reorganizado em cada contexto escolar por seus atores em seus espaços diários, pois não há o aproveitamento qualitativo desse tempo para efetivar a formação também qualitativa que tanto se almeja” (FIGUEIREDO, 2014, p. 121).

Observando o panorama geral das contribuições e limitações encontradas nos estudos de mestrado e doutorado que fazem parte do *corpus* de análise da presente dissertação, infere-se que, no eixo “Tempo institucional”, são poucas as contribuições (59) com relação as limitações (131), sendo mais que o dobro. Apesar de existir esse dado negativo, o que há de contribuição revela bons indícios de novos projetos e formas de organizar o tempo escolar que vêm dando certo no contexto educacional, mesmo ainda existindo muitos empecilhos para tal feito.

Na seção a seguir, trata-se sobre a análise de conteúdo realizada no outro eixo decorrente da pesquisa de estado da arte. O foco agora é realizado sobre a dimensão do “Tempo dos indivíduos escolares” em que, a partir das considerações finais dos estudos incluídos nesse eixo, também emergem novas categorias a partir das contribuições e limitações encontradas nesses estudos.

3.3.2. Análise do eixo “Tempo dos indivíduos escolares”

Da mesma forma que o eixo anterior²², serão apresentados dois quadros de análise, a saber, um com as categorias criadas a partir das contribuições das discussões sobre o(s)

²² Todos trechos selecionados a partir da considerações finais dos estudos deste eixo, se encontram disponíveis para visualização em um arquivo através do link: https://docs.google.com/document/d/18_QHXSdNbw_8MLqC-uQnZ3RoNTiIWVvj/edit?usp=sharing&ouid=115362914817381929662&rtpof=true&sd=true.

tempo(s) escolar(es) no campo científico educacional, apontadas nas pesquisas pertencentes à categoria “Tempo dos indivíduos escolares” e outro contendo as limitações desse mesmo tempo, encontradas nas produções. Aqui também se entende como “contribuição” o trecho, nas considerações finais, em que os autores das teses ou dissertações elencam aspectos positivos, advindos da produção e análise de dados empíricos, que podem servir para repensar e reorganizar o(s) tempo(s) escolar(es). Já nas limitações, evidenciam-se os trechos apontados que de certa forma não são tão favoráveis nessas relações entre tempo e o contexto educacional, discutidas nesse eixo.

A busca pelas contribuições²³, identificadas e recortadas a partir das pesquisas selecionadas, originaram três categorias de análise: “Para os discentes”, “Para os docentes”, e “Para a experiência escolar”. Se apresentam de dois a quatro elementos textuais como exemplo de trechos identificados nas considerações finais das teses e dissertações pertencentes a este eixo. A seguir, no Quadro 6, apresentam-se as três categorias que foram criadas a partir do código “Contribuições”, que totalizou 40 incidências.

QUADRO 6 - CONTRIBUIÇÕES DO TEMPO NO CAMPO CIENTÍFICO EDUCACIONAL – EIXO “TEMPO DOS INDIVÍDUOS ESCOLARES”

CATEGORIAS	PESQUISAS
Para os discentes	Quantidade de incidência que o código teve: 16
A análise de regressão confirmou e tornou mais específica esta influência, destacando que a decisão e a importância da profissão futura influem direta e significativamente na forma como os alunos estudam e organizam seu tempo , além da percepção do valor dos estudos para atingir as metas colocadas no futuro. (p. 113)	D1
A organização da sala em grupos com funções que induziam o aluno à participação comunitária nas obrigações escolares e o emprego de trabalhos em grupo, como os seminários, foram pontos positivos do PTA que não podem ser esquecidos. (p. 108)	D9
Contudo, observou-se que as crianças , nas interações entre os pares, ativamente criaram novos espaços-tempos para o brincar , e novos sentidos para as atividades escolares preponderantes. (p. 76)	D16

²³ Somente os trechos que foram contemplados como contribuições, já separados nas categorias correspondentes, estão disponíveis para visualização em um arquivo através do link: https://docs.google.com/document/d/1IG5BU03r8SwIx99o8Ssz_mImpytr0Ct/edit?usp=sharing&ouid=115362914817381929662&rtipof=true&sd=true.

Para os docentes	Quantidade de incidência que o código teve: 14
Através dos Círculos, pudemos atender a maioria dessas problemáticas. Foi proporcionado tempo para discussões e troca de experiências ; as principais problemáticas da escola puderam ser discutidas; os sujeitos coautores tornaram-se protagonistas da sua própria formação e manifestaram-se sem interferências; todas as questões levantadas partiram do contexto da escola e principalmente encontraram nas palavras de Freire, um referencial teórico capaz de dirimir suas dúvidas e atender aos seus anseios como professores. (p. 131)	D17
Percebeu-se que a partir da ampliação do percentual de 33% da hora- atividade , muitos professores que ainda levavam trabalho para casa, começaram a realizar tais atividades na escola . Com um terço de hora-atividade os professores tinham mais tempo para ousar com os recursos tecnológicos e, também, promover projetos e discussões interdisciplinares , além de poderem usar este espaço de tempo para aprofundar seus conhecimentos . (p. 155)	D27
A pesquisa constatou também que os tempos de formação são diferentes entre as pessoas e que a mediação foi um elemento determinante para superação das dificuldades. Portanto, a presença de um profissional mediador é indispensável. (p. 184)	T7
Para a experiência escolar	Quantidade de incidência que o código teve: 10
Na escola de Ensino Fundamental, por outro lado, verificou-se uma maior variedade nos usos do tempo e do espaço institucional (biblioteca, pátio, pracinha, projetos variados), uma variedade e quantidade dos artefatos culturais disponíveis na sala de aula. (p. 76)	D16
A sala de aula constituiu-se num espaço onde se estabelecem acordos tácitos entre professores e alunos , em torno do processo de ensinar e aprender. Tais acordos fundamentam a relação entre professor e aluno e alteram os elementos da prática pedagógica e os ritmos em que ela se desenvolve . (p. 243)	T1

FONTE: O autor, sistematização de dados da BDTD (2021)

Como se pode observar no Quadro 6, a categoria “Para os discentes” apresentou 16 incidências. Dentre as considerações finais dos estudos selecionados, nessa temática, encontram-se trechos que afirmam, a partir dos resultados de pesquisa, como a organização das temporalidades dentro do espaço escolar pode contribuir com os alunos, a fim de vivenciarem uma melhor aprendizagem. Segundo De Souza (2008), as diferentes concepções de temporalidades influenciam muito os alunos dentro da escola, principalmente no que se refere ao tempo futuro, contribuindo em fatores de persistência, de esforço, de motivação e

aumentando a valorização do que se faz no dia-a-dia, em que, a combinação destes, melhora o desempenho nas atividades e tem consequências positivas na aprendizagem.

Além disso, também foram encontrados fragmentos que citavam de que forma as crianças criam, o tempo todo, novos meios de utilizar o tempo-espço dentro da escola, vivendo-as de uma maneira melhor. Esse fator é importante pois, como ressalta Rosa (2019), ao respeitar o tempo dos indivíduos, acaba-se rompendo com um sistema enraizado e de certa forma naturalizado pelos alunos, com relação aos tempos escolares.

Já a categoria “Para os docentes” somou ao todo 14 incidências. Aqui foram incluídas incidências que citavam contribuições a partir de diversas formas de organizar e pensar o tempo voltado para os professores. Alguns dos trechos encontrados citam projetos de reorganização do tempo dentro da escola que proporcionou melhores relações entre os próprios docentes e também docente-aluno, melhor uso do tempo por esse profissional dentro da escola, melhor aproveitamento do tempo destinado a formação, entre outros aspectos.

Destaca-se o fator encontrado no estudo de Scholochuski (2018, p. 156), sobre a ampliação da hora-atividade, hora essa que é garantida por lei para que os docentes realizem os trabalhos professorais fora de sala de aula e cujo aumento trouxe várias contribuições para a área educacional. Dentre estes benefícios estão a “[...] melhoria das condições de trabalho do professor que contou com mais tempo para preparar as suas aulas, corrigir trabalhos e avaliações, realizar estudos e formação continuada em sua jornada de trabalho, além de aumentar o vínculo do docente com a escola”.

Também foram encontrados fragmentos que citavam como os professores subvertiam os tempos impositivos, melhorando a sua experiência escolar. Esses trechos apresentam estratégias de resistência pelos docentes com relação a esses tempos de trabalho, dentro e principalmente fora da escola, para que possam viver outros tempos (DE JESUS SILVA, 2014). Sobre esse assunto, também há grifos encontrados que citam a valorização de um tempo próprio, ou seja, um tempo que os docentes têm para si mesmos, um tempo em que os professores buscam sempre valorizar, para ser um tempo prazeroso, voltado para a prática do cuidar de si, da libertação e também do autoconhecimento (SILVA, 2013).

Por fim, a categoria “Para a experiência escolar” teve um total de 10 incidências. Foram incluídos trechos que indicam contribuições que não se encaixam especificamente para docente ou discente, mas sim, para a experiência escolar como um todo, a partir de novos olhares para a relação tempo-educação. Podem ser citados fragmentos que afirmam que, utilizar o tempo a partir de formas amplas e diversificadas, assim como também renovar o ambiente,

são importantes para a aprendizagem e para as relações entre os próprios indivíduos no espaço escolar.

Apesar de antiga, a citação de Dewey (1959) já afirmava que a escola, ao constituir-se como uma instituição organizada, se torna propícia para o desenvolvimento de quem a frequenta. O autor também complementa declarando que o espaço escolar pode-se tornar um centro de referência, à medida que o mesmo se organiza progressivamente, trazendo consigo experiências interessantes e um acervo cultural com atividades ricas, o que resulta em um ambiente de formação completa para o indivíduo.

Cita-se também um dos achados na pesquisa de Kuin (2012), em que o estudo constatou o quão importante foi, para os indivíduos escolares envolvidos em um dos projetos da escola, montar uma estrutura bem próxima as necessidades de ensino, explorando de diversos recursos existentes na própria escola. Leva-se em consideração que a escola é uma instituição capaz de aproximar os alunos de um futuro melhor, dando ferramentas e condições para serem melhores a cada dia, mesmo sem saber como isso acontecerá. Só que para isso se efetivar, segundo Rosa (2019), a riqueza da experiência escolar se torna um fator importante, que se bem organizada e executada pode contribuir com esses indicativos.

Além das contribuições aqui apontadas até então, a leitura realizada nas considerações finais das pesquisas inseridas no eixo “Tempo dos indivíduos escolares” também identificou várias limitações²⁴ que o tempo, e sua disposição, ainda enfrenta no contexto educacional. A partir destas limitações, foram criadas cinco categorias: “Precarização do trabalho docente”, “Diminuição do tempo livre dos indivíduos”, “Precarização da aprendizagem discente”, “Tempo limitante/burocrático” e “Falta de recursos”. O código “Limitações” apresentou 209 incidências advindas das considerações finais das pesquisas analisadas. Para exemplificar trechos dos estudos pertencentes a esse eixo, se apresentam de dois a sete elementos textuais de cada categoria, nos quais são explicitadas no Quadro 7, a seguir:

QUADRO 7 - LIMITAÇÕES DO TEMPO NO CAMPO CIENTÍFICO EDUCACIONAL – EIXO “TEMPO DOS INDIVÍDUOS ESCOLARES”

CATEGORIAS	PESQUISAS
Precarização do trabalho docente	Quantidade de incidência que o código teve: 95

²⁴ Somente os trechos que foram contemplados como limitações, já separados nas categorias correspondentes, estão disponíveis para visualização em um arquivo através do link: <https://docs.google.com/document/d/1ZaRCpkYHWM LGdg-ON2swhTJQLEGkDtkJ/edit?usp=sharing&ouid=115362914817381929662&rtpof=true&sd=true>.

Se o trabalho do professor no Brasil parece ser intensificado pelo número de horas com os alunos, tamanho das turmas e número de alunos por professor, soma-se a isso um processo de qualificação do trabalho que intensifica esse tempo produtivo direcionado à escola, um tempo não contabilizado enquanto trabalho docente , expropriado, posto que vinculado ao aperfeiçoamento pessoal e não como parte integrante do ofício de professor. (p. 142)	D11
Pode-se perceber que essas iniciativas engenhosas criadas pelos gestores públicos são formas de burlar o estabelecido em lei referente ao tempo de hora - atividade , medidas estas que resultam, entre outros desdobramentos, em precarização e intensificação do trabalho dos professores . (p. 153)	D23
Notamos que ações diretas no tempo-espço da escola muitas vezes alteram as condições de trabalho dos professores , levando à compressão e suspensão do <i>tempo-espço da aula</i> . (p. 180)	D24
Nada se compara, porém, à falta de condições de trabalho . Em alguns casos, a precariedade das escolas chega a ser alarmante: bibliotecas com pouquíssimo material de pesquisa, ausência de uma equipe de trabalho, falta de tempo e de espaço para planejamento de atividades , baixos salários e equipes de apoio pedagógico que não acompanham nem tampouco auxiliam os professores em suas dificuldades e/ou necessidades. (p. 222)	T6
Constata-se que os pesquisadores apontam para a circunstância precária do trabalho docente mediante a intensificação da atividade laboral , a qual é descrita, em última instância, como a sobrecarga e o acelerado ritmo de trabalho diário do professor . (p. 194)	T9
Desestabilização do trabalho docente com estatuto de “estável” . Indica-se a desestabilização, principalmente, pela insegurança quanto às garantias sociais e aos direitos “já” adquiridos, ao plano de saúde, à previdência e a à precarização do trabalho que, em época de neoliberalismo atingem os empregos “estáveis”. (p. 205)	T12
Essas condições operam mudanças de ordem organizacional do trabalho docente que têm imputado aos professores processos de responsabilização, intensificação e precarização do trabalho docente . (p. 215)	T18
Diminuição do tempo livre dos indivíduos	Quantidade de incidência que o código teve: 41
O docente 1 afirma categoricamente que desfruta de tempo livre, porém, reforça que não possui muito tempo livre, existe muito mais tempo trabalhando do que período livre . (p. 154)	D20

Desse modo, concluímos que nas temporalidades docentes fora da escola , professoras e professores vivenciam contínuos desequilíbrios temporais marcados pela escassez de tempos livres e excessos de obrigações cotidianas , atravessados por tensões, desafios e conflitos. (p. 311)	T8
Prolongamento da jornada de trabalho dos professores para além do espaço escolar e do tempo contratual , adentrando no tempo “livre”, sem remuneração. (p. 204)	T12
Direcionam o docente a assumir várias disciplinas no mesmo semestre , acarretando maior tempo para preparação de aulas nos tempos não previstos para o trabalho , como os fins de semana ; (p. 217)	T18
Precarização da aprendizagem discente	Quantidade de incidência que o código teve: 35
O Projeto Tempo de Acelerar não pagou a dívida do Estado com aqueles alunos historicamente prejudicados em seu processo de ensino aprendizagem . Ao contrário, configurou-se como um mecanismo ainda maior de exclusão quando, ao conferir o certificado de conclusão do ensino básico, impediu os alunos, que se sentiram prejudicados, de retomarem os estudos . (p. 108)	D9
No entanto, o que se percebe é que as crianças são o componente que menos se consulta ou se pergunta a respeito de sua percepção sobre a organização dos tempos e dos espaços da escola . (p. 74)	D16
Esse contexto de frequente suspensão e compressão do tempo-espaço da aula tem consequências negativas para o ensino e, provavelmente, prejudica também a aprendizagem dos alunos. (p. 184)	D24
Os jovens dessa pesquisa demonstraram também a grande pressão que sofrem pelo tempo presente . São inúmeros os estudos e as atividades que lhes são exigidos , sentem-se como se estivessem sendo "tragados" pelo imediatismo dos estudos , pela intensa preparação para o vestibular, pelo curto prazo de tempo de que dispõem para suas escolhas, etc. (p. 170)	T14
Tempo limitante/burocrático	Quantidade de incidência que o código teve: 26
Em contrapartida, esta pesquisa revelou uma rede que teve sua Hora do Trabalho Pedagógico fragmentada, sobrecarregada por assuntos burocráticos/administrativos que fogem da possibilidade de resolução dos coordenadores e/ou professores. (p. 106)	D6

A rigidez e organização do tempo e espaço escolar formatado não atendem às particularidades dos sujeitos do cotidiano, ampliando muitas vezes somente a quantidade de tempo, enquanto a qualidade é posta em segundo plano. (p. 123)	D14
São muitas as iniciativas de professores , tanto no âmbito da formação quanto da prática docente, no intuito de negociar e romper com os entraves de formação e trabalho na área do ensino de Artes. Percebemos, entretanto, que ações isoladas não conseguem remover essa estrutura constituída historicamente . (p. 246)	T5
Falta de recursos	Quantidade de incidência que o código teve: 12
Os coordenadores aprovam a formação continuada oferecida pela SEDUC e consideram a HTP um espaço/tempo necessário à formação do professor . Por um outro lado, ressentem-se da falta de condições materiais (xerox, impressão), bem como do material humano (professor auxiliar de classe, inspetor, merendeira) e da sobrecarga de afazeres burocráticos . (p. 108)	D6
Verificou-se a precarização das condições físicas do trabalho docente , tendo em vista a ausência de locais apropriados para o estudo , planejamento e avaliação. As escolas pesquisadas não oferecem condições adequadas de trabalho e não apresentam, muitas vezes, o mínimo de estrutura física necessária para que os professores cumpram o seu papel com qualidade . (p. 154)	D27

FONTE: O autor, sistematização de dados da BDTD (2021)

Observa-se no Quadro 7 que a categoria “Precarização do trabalho docente” obteve a maior parte das incidências, somando um total de 95. As produções de pós-graduação examinadas citam muitos fatores que estão limitando e tornando precário o trabalho docente em diferentes aspectos. Destaca-se os impeditivos referentes à intensificação do trabalho, o número excessivo de alunos por turma, a baixa remuneração, a falta de formação continuada ou não condizente com a realidade, as más condições de trabalho, as interferências em sala de aula, a aceleração do dia-a-dia escolar e do planejamento, a desmotivação, o estresse, a diminuição do tempo livre, a falta de perspectiva futura e também a falta de segurança com relação aos direitos que essa categoria de profissionais já conquistaram.

Essa categoria emergida coaduna-se com os achados no estudo de Facci, Urt e Barros (2018), em que os autores citam que as relações de trabalho docente estão cada vez piores, que os professores sofrem tipos de violência diversos, há uma certa pressão causada pela

terceirização, pela flexibilização e também pela perda de conquistas trabalhistas que já tinham sido efetivadas anteriormente. Cita-se, também, um fato alarmante para esta classe, o adoecimento causado pela precarização do trabalho, em que os professores se sentem envergonhados, deixados de lado, não escutados, sem lugar de voz e também sem poder de atuação, sentimentos estes que os desmotivam cada vez mais e têm impactos diretos na aprendizagem dos alunos.

Da Silva Moura *et al.* (2019) deixam explícito em seu estudo que o trabalho docente, além de ser difícil, possui características peculiares, em que muitas vezes há de serem tratadas com especificidade. Segundo os autores, são muitos os domínios que os professores precisam ter para exercer sua função, tais como: ter uma boa prática pedagógica, possuir conhecimentos de didática, ter uma metodologia de ensino, dominar a disciplina e os assuntos referentes ao conteúdo, ter atenção e cuidado com a linguagem, ter um bom domínio de turma, além de várias outras.

Entretanto, segundo Saviani (2003), o professor já há algum tempo, se tornou somente uma mercadoria. Este profissional vende o seu conhecimento como um produto, aplica a sua força de trabalho para ensinar, mas nem sempre é o necessário para os alunos, pelo fato de não ter as ferramentas e o apoio necessário para o seu trabalho, muitas das vezes precário para a realização da tarefa. Isso se deve ao fato de que, para Conte (2014, p. 549), o desenvolvimento da sociedade ao longo do tempo teve como base uma visão de “produção utilitarista”, juntamente com a “cegueira do trabalho”, o que contribuiu para uma formação desumanizada dos seres. Para o autor, esses fatores impactaram em uma “progressiva desvalorização dos professores” (CONTE, 2014, p. 549).

A categoria também se atrela aos achados em um estudo muito conhecido sobre o assunto, em que Oliveira (2004) já revelava que os docentes se sentem inseguros e desamparados com o seu trabalho, que precisam sempre reagir às novas demandas emergentes, mas lhe faltam condições de trabalho adequadas para isto. A autora cita que a escola tem mudado juntamente com a aceleração da sociedade sim, mesmo que de forma tímida, mas que há uma reinterpretação dos procedimentos, muitos de caráter normativo, que implicam em uma organização escolar diferente. Tais transformações, porém, podem trazer consequências negativas ao trabalho docente se não houverem as adequações necessárias, sendo uma dessas decorrências a presente precarização docente.

Alguns fatores pontuais e ainda atuais sobre este fator limitante são apontados no estudo de Oliveira (2004, p. 1140):

O aumento dos contratos temporários nas redes públicas de ensino, chegando, em alguns estados, a número correspondente ao de trabalhadores efetivos, o arrocho salarial, o respeito a um piso salarial nacional, a inadequação ou mesmo ausência, em alguns casos, de planos de cargos e salários, a perda de garantias trabalhistas e previdenciárias oriunda dos processos de reforma do Aparelho de Estado têm tornado cada vez mais agudo o quadro de instabilidade e precariedade do emprego no magistério público.

Da mesma forma, Da Silva Moura *et al.* (2019, p. 13) também explicam alguns outros motivos contundentes que levaram o trabalho docente à relativa precarização. Tais como:

A sobrecarga de trabalho, o controle e o monitoramento com relação às tarefas desenvolvidas pelos professores (exercido pela parceria entre instituições públicas e privadas), as péssimas condições de trabalho, a precarização, os salários defasados e indignos, o descumprimento (não materialização) de políticas públicas voltadas para a formação e condições de trabalho e saúde são elementos que têm conduzido os professores a um sentimento de frustração e desvalorização.

A partir desses fatores, tem-se a percepção de que o trabalho docente se torna algo exaustivo, intenso, em que a carga horária docente precisa se estender para fora da sala de aula se for para dar conta do trabalho. O problema maior está no fato de que os docentes não têm o apoio suficiente para tal função e, em muitos casos, não há estrutura física, mental e funcional, nem mesmo financeira, já que é muito recorrente os relatos de baixa remuneração para essa categoria (DA SILVA MOURA *et al.*, 2019).

Com isso, os mesmos autores atentam que a qualidade do ensino e da educação depende muito da saúde docente, de como esse profissional se sente emocionalmente, psicologicamente e também mentalmente. Se esta estiver defasada e desequilibrada, o seu trabalho dentro e fora de sala de aula também será diretamente afetado. Os autores citam que não só a comunidade escolar, mas também toda a sociedade precisa dar valor para o trabalho e a saúde docente, pois é por meio da relação de ensino-aprendizagem, proporcionada por este profissional, que os discentes podem alcançar a emancipação humana (DA SILVA MOURA *et al.*, 2019).

Infere-se, portanto, a importância de dar apoio de diferentes formas, principalmente escutando e compreendendo as reais necessidades dos docentes para a execução do seu trabalho. O tempo deste profissional, tal como se configura no contexto escolar, está levando ao adoecimento desta classe profissional, assim como outras problemáticas relatadas na literatura do campo científico educacional. Tais agentes do contexto escolar foram citados em várias oportunidades nas considerações finais dos estudos encontrados sobre o tempo dos indivíduos escolares, destacando-se que, a precarização docente é um fator limitante e alarmante que está incidindo sobre o tempo do professor.

A categoria “Diminuição do tempo livre dos indivíduos” também somou um número expressivo de incidências, sendo 41 ao total. Aqui foram selecionados trechos que afirmam que os indivíduos escolares estão tendo seu tempo considerado “livre”, consumados por trabalhos advindos do contexto escolar, sejam para alunos ou professores, sendo sobre o segundo caso os relatos mais recorrentes. Isso indica que os indivíduos estão levando muito trabalho para a casa, tarefas que não se esgotam no tempo/espço para os quais foram contratados. Assim, tais tarefas devem ser executadas em outros momentos e, muitas vezes, no caso dos docentes, em horário em que não estão mais sendo remunerados abdicando para isso, de momentos de lazer, com a família, para tocar outros projetos, estudar novos conteúdos ou outras atividades.

Com relação ao tempo livre dos alunos, Gimeno Sacristán (2008) já citava que o fato do tempo escolar ter tanta influência na vida dos alunos, acaba também tendo domínio sobre as outras temporalidades. O autor relata alguns casos de alunos que, já em casa, sonolentos e desinteressados, têm que fazer as tarefas escolares, mesmo quando outras pessoas da família já estão descansando ou relaxando, no seu momento de lazer.

Com relação aos docentes, este debate já é um assunto bastante recorrente e que também incide sobre a categoria anterior, que trata sobre a precarização do trabalho docente. Os professores estão tendo seus tempos “livres”, ou seja, destinados a fazer qualquer coisa que não seja relacionada ao seu trabalho advindo da escola, invadidos por questões burocráticas da administração escolar, pelo excesso de trabalho, pela intensificação, pela falta de infraestrutura, entre outros aspectos que já foram citados.

Na discussão sobre o assunto se indica, a partir de Larossa (2016), como um perigo que pode levar os indivíduos a “esfumar-se” nas tarefas do dia-a-dia, dando uma atenção apenas ao imediatismo e inibindo o ser humano de reflexões e pensamentos, por conta da maneira agitada e intensificada que vive.

Torna-se importante explicitar uma passagem de Honoré (2002) que disserta sobre a ideia de que o ser humano é quem deveria ser responsável por controlar os seus tempos, seus ritmos e ter autonomia para isso. É ele quem precisa ter seus próprios andamentos, um tempo próprio e isso é um direito que não pode ser deixado de lado. Entende-se, portanto, a necessidade de se viver um tempo de fato e que isso se torna importante para os indivíduos da sociedade (DUQUE, 2012).

Em se tratando da velocidade que os indivíduos escolares vivem no seu dia-a-dia, os autores Bauer, Panosso Netto e Trigo (2015) propõem um contexto alternativo ao vivido atualmente, justamente para motivar a combater a lógica urgente e imediata da mudança de comportamentos da sociedade. Esse movimento é chamado de movimento “*Slow*”, traduzido

do inglês como “movimento devagar”, se contrapondo a ideia de “presenteísmo” (MATTOS, 2008, p. 456). Corroborando com as ideias dos autores acima citados, esse movimento atentaria para um olhar mais individualizado para/com os tempos singulares dos indivíduos, respeitando-os cada um de sua maneira.

Na categoria “Precarização da aprendizagem discente” foram encontradas 35 incidências. Os fragmentos reunidos aqui indicam fatores limitantes que estão de certa forma impedindo a relação do aluno com a aprendizagem. Podem-se citar alguns debates como uma grande pressão, seja do calendário escolar, a do próprio tempo escolar, das outras temporalidades que incidem sobre o tempo do aluno e da aprendizagem, também a falta de consulta às reais necessidades dos alunos para/com o contexto escolar, o fracasso de alguns projetos que são organizados e executados sem fundamento, gastando tempo e recursos (muitas vezes públicos) trazendo prejuízos para a aprendizagem dos estudantes. Outro fator recorrente também é o desleixo com as horas garantidas por lei para o aprendizado em sala de aula, sendo que existem muitos trechos das pesquisas realizadas em que é afirmado a falta de planejamento da equipe, falta de recursos para as aulas e/ou até mesmo falta de profissionais, o que acarreta na dispensa precoce no dia letivo, resultando de forma negativa na aprendizagem.

Nessa categoria também emergem discussões espinhosas, se ressaltando alguns indicativos que limitam a relação dos discentes com a aprendizagem. Venco (2017) relembra um assunto muito recorrente, o fato de que a educação se utilizou e se utiliza do tempo como primordial instrumento para controlar, dominar e disciplinar os alunos e que isso também é influência de uma sociedade capitalista.

Esse controle do tempo nas escolas é perigoso no ponto de vista de Cavaliere (2002), porque está levando os frequentadores a movimentos de recusa à escola. O hipercontrole temporal das rotinas pode levar os indivíduos a perderem o controle do seu próprio tempo. Além disso, ao impor aos alunos a dominação dos mesmos conteúdos, as mesmas atividades em uma concepção dos mesmos tempos médios, a escola estaria caindo em uma construção de “[...] toda uma pedagogia baseada na ficção do aluno médio” (CORREIA, 2005, p. 313), não oportunizando as potencialidades individuais, por controlar tanto as dimensões temporais.

Quando se trata dos alunos, não se pode mais negar o quão valioso é o tempo de escola em todas as fases de vida, seja na infância, na adolescência ou até mesmo já na fase adulta, sendo necessário, além de reorganizar os tempos, promover também o acesso a esse tempo para aqueles que ainda não tiveram a oportunidade (BARBOSA, 2016). Com isso, Guimarães e Bernardo (2020) apontam que é importante reestruturar os tempos da escola, pelo motivo de

que este não está alinhado com a realidade escolar que o estudante vivencia e que não é o que realmente é necessário para suas experiências pessoais e profissionais futuras.

Na categoria “Tempo limitante/burocrático” contemplou-se 26 incidências, que citam um assunto também recorrente já do eixo temático anterior. Referem-se ainda a questões de imposição do tempo escolar, mas principalmente do engessamento desse mesmo tempo, dos embates burocráticos que os indivíduos enfrentam dentro desse contexto, os quais os limitam de exercer a sua função, seja a de docente, de discente ou até mesmo outros cargos escolares.

Esse debate é muito incidente já durante o capítulo fundamentação teórica e também reaparece várias vezes nos fragmentos textuais selecionados na análise de conteúdo, perante os dois eixos. Porém, se tratando do impacto limitante que este tem sobre os indivíduos escolares, revelam-se empecilhos que agem diretamente sobre as relações temporais dos próprios agentes, tendo consequências negativas também no ensino-aprendizagem.

Esse fato se comprova com o observado na literatura, em que os docentes, naturalizados com este engessamento, ainda falam que existe o desejo de ensinar seus alunos no modo tradicional, em um tempo pré-determinado e rígido, considerando o “bom aluno” aquele que consegue fazer e compreender o que foi ensinado naquela fração de tempo (MARQUES; OLIVEIRA; MONTEIRO, 2015, p. 235).

Pereira (2012) faz uma crítica ao modelo de organização temporal imposto, que limita e burocratiza as relações, refletindo de maneira negativa principalmente na autonomia dos docentes. Para o autor, os professores, além de não terem participação direta na construção desse modelo, são sujeitos a apenas adotarem e executarem o que é proposto. Com isso, eles não se veem protagonistas no desenvolvimento e constituição do trabalho pedagógico.

Explana-se aqui que, já que o tempo na escola tem uma dimensão cultural, é contraproducente tratá-lo como algo meramente burocrático ou administrativo. Esse tempo se modifica a partir das determinações das mantenedoras e ainda também das lógicas de ação dos indivíduos que circulam no ambiente educacional.

Para Parente (2010, p. 137) “[...] a noção de tempo é elemento da criação humana [...] e por isso, além de múltiplice, o tempo escolar é passível de transformações, um lugar propício à intervenção humana”. Pensamento esse também se observa no grifo que “[...] o tempo escolar precisa ser avaliado em todas as suas variáveis. Há uma multiplicidade de tempos, que estão ligados a outra variedade de situações. Sendo uma construção histórica e humana, o tempo pode e deve ser percebido como passível de alterações” (ARCO-VERDE, 2012, p. 96).

Torna-se significativo o trecho de Furlan, De Lima e Lima (2020, p. 17) em que os autores salientam que é de imediato estruturar processos educativos que deem a chance de

operar a educação de outras formas, inclusive se preciso na lógica capitalista, desde que os “[...] processos educativos que superem a aceleração temporal que adocece; da competição que enlouquece, da falta de singularização que empalidece a todos, proporcionando a descoberta de grandezas do ínfimo do que realmente importa”.

Com isso, infere-se que o tempo escolar visto como algo meramente burocrático e limitante impõem um só ritmo de operação e dificulta as relações temporais dos indivíduos que frequentam o universo escolar, mas apesar de já estar sofrendo transformações (OLIVEIRA, 2004), precisam romper com práticas já enraizadas pela cultura escolar e traçar novos caminhos.

Por fim, a categoria “Falta de recursos” obteve um total de 12 incidências. Aqui também foram agrupados fragmentos textuais que são reincidentes do outro eixo temático, porém, estes têm impactos limitante sobre a temporalidade dos indivíduos escolares. Destaca-se a falta de materiais necessários pelos docentes e alunos para a realização das aulas, a falta de espaços organizados e ou até mesmo agradáveis para o planejamento de aulas e/ou permanência desses indivíduos na escola, mas o que é mais recorrente é a falta de estrutura das escolas e outros espaços educacionais para atender as pessoas que a frequentam.

O debate dessa categoria corrobora com os achados no estudo de Corrêa, Echeverria e Oliveira (2006), em que as autoras, ao investigar fatores que limitam a relação de ensino-aprendizagem nas escolas, notaram que estas estão mal equipadas, que falta apoio, falta material nos laboratórios, equipamentos tecnológicos, além do material didático adequado com a faixa etária. O estudo afirmou que, entre os fatores que desestimulam os docentes de trabalhar, a falta de material corresponde a um percentual de 50%, indicando falta de investimento na educação.

Ainda segundo as mesmas autoras, são necessárias melhores estruturas na escola, condições físicas adequadas, ambientes que propiciem aos indivíduos escolares um sentimento bom de estarem ali, que dê o suporte necessário para que suas funções sejam desenvolvidas. Além disso, a falta de recursos também incide sobre a formação docente, em que os profissionais se sentem despreparados, mal pagos e desestimulados, sob um percentual também alto de 33%, em que a falta de tempo apontada pelos docentes também são consequências advindas da falta de recursos e da precarização docente (CORRÊA; ECHEVERRIA; OLIVEIRA, 2006).

Finalizando, com base na observação do número de incidências que cada categoria obteve e também observando os dados produzidos, torna-se relevante citar que o número de fragmentos da primeira categoria “Precarização do trabalho docente” (95), é muito expressivo com relação ao todo (209), representando quase metade de todas as limitações encontradas nesse eixo temático (45,45%). Isso traz à tona, a partir dos estudos analisados nas considerações

finais, que a precarização do trabalho docente é um fator muito limitante, que age sobre o tempo dos indivíduos escolares de forma negativa, sobretudo no tempo do professor.

A pesquisa empírica realizada nas produções de pós-graduação revelou um dado um tanto alarmante. Se for comparado o número de incidências no código “limitações” do primeiro eixo (131) com relação ao segundo (209) vemos um número que é bem superior, mostrando que os estudos revelam mais problemas enfrentados pela ação do tempo escolar sobre o tempo dos indivíduos escolares, em relação ao tempo institucional.

As análises e reflexões emergidas aqui, em alinhamento com as dos pesquisadores do campo científico educacional, mostram que o tempo escolar é palco de múltiplas temporalidades, em que muitas relações ocorrem, que podem possuir impactos positivos, gerando contribuições, mas também negativos, que incidem em limitações. Infelizmente, os dados encontrados na presente dissertação mostram que, de maneira geral, os impactos negativos ainda são mais recorrentes, se encontrando muitas limitações, tanto sobre o tempo institucional, quanto mais ainda sobre o tempo dos indivíduos escolares.

4. NUNCA É TARDE: ainda temos tempo?

*O tempo
 A vida é o dever que nós trouxemos para fazer em casa.
 Quando se vê, já são seis horas!
 Quando se vê, já é sexta feira!
 Quando se vê, já é natal...
 Quando se vê, já terminou o ano...
 Quando se vê perdemos o amor da nossa vida.
 Quando se vê passaram 50 anos!
 Agora é tarde demais para ser reprovado...
 Se me fosse dado um dia, outra oportunidade, eu nem olhava o relógio.
 Seguiria sempre em frente e iria jogando pelo caminho a casca dourado e inútil das horas...*

Mario Quintana (1980)

Este estudo teve como objetivo geral investigar de que forma o campo científico educacional brasileiro tem tratado sobre a questão do(s) tempo(s) escolar(es) nas teses e dissertações de 1999 a 2021. Destaca-se a importância de estudar sobre o tempo dentro do campo científico educacional, visto que, contemporaneamente, ele é considerado um tema necessário de investigação. Ressalta-se que são várias as temporalidades presentes dentro do contexto educacional e é praticamente impossível falar de uma isoladamente, pois estas incidem uma sobre as outras o tempo todo. O chamado então tempo(s) escolar(es) é um palco importante que precisa ser pesquisado, pois compreender estas relações podem, entre outras, ajudar a evitar conflitos, resolver problemas burocráticos, diminuir a pressão sobre os indivíduos escolares e também melhorar o processo de ensino-aprendizagem.

Os tipos de pesquisas realizadas nesta dissertação se tornam importantes, pois oportunizaram reunir um considerável acervo de estudos que aprofundam sobre algumas temporalidades que contemplam o tempo escolar. Ademais, as metodologias escolhidas contribuem para o campo científico educacional, pois constroem uma memória sobre o tema, encontrando estudos produzidos a partir de programas de pós-graduação (*stricto sensu*), consolidando um relevante banco de dados sobre o assunto. A partir disso, identificou-se o que estes estudos produziram na seção das considerações finais, como resultados de pesquisa, indicando as contribuições e limitações que esse tema traz, a partir dos dados empíricos produzidos. Estes emaranhados de achados de pesquisa resultaram em uma revelação de categorias incidentes, das quais demonstram, entre outros aspectos, lacunas já mais, ou menos exploradas, problemas novos ou reincidentes, indicações positivas, novos caminhos, mas também negativas.

Para se cumprir com o objetivo do estudo alguns objetivos específicos foram elencados. O primeiro, “reunir e associar a discussão sobre a construção do(s) tempo(s) através do tempo, no campo científico educacional”, foi alcançado por meio da pesquisa bibliográfica em bases de dados, nos sites de busca e em outros acervos, identificando, lendo e sintetizando as principais discussões encontradas sobre o tema. Encontrou-se na literatura consultada que o fenômeno tempo é palco de investigação já há algum tempo, em diversos campos. Especificamente na Educação, o aqui chamado tempo escolar se aproxima de relações próximas e espinhosas com o capitalismo, cristaliza uma cultura escolar engessada que incide sobre os indivíduos certa imposição temporal naturalizada durante o próprio tempo. Entretanto, é visto que este tempo está se modificando, que está sendo guiado para uma visão de um tempo focado nos indivíduos escolares, voltado para proporcionar uma melhor experiência destes dentro do contexto escolar.

Já o segundo objetivo específico “mapear e descrever o quadro da produção acadêmica sobre o(s) tempo(s) escolar(es) no campo científico educacional”, foi alcançado por meio da pesquisa do tipo estado da arte. Na primeira etapa realizou-se um estudo de mapeamento dos estudos encontrados. A pesquisa foi realizada na BDTD e o *corpus* de análise contou com 111 estudos, divididos em 71 dissertações e 40 teses.

Não houve um recorte temporal estipulado, considerando o estudo mais antigo até o mais atual até o momento da pesquisa, sendo determinado então, que a pesquisa se daria do ano de 1999 a 2021. O ano de 2016 foi o que obteve mais estudos realizados, correspondendo a um total de 12 pesquisas. Dividiu-se o intervalo de tempo nas produções em dois períodos para análise, sendo o chamado “primeiro período” de 1999 a 2010 e o “segundo período” de 2011 a 2021. Observou-se um aumento na produção de estudos no segundo período com relação ao primeiro que, possivelmente, se deve ao fato de que os estudos sobre o tempo escolar estão crescendo à medida que se têm mais grupos e linhas de pesquisas que englobam o tema nos programas de pós-graduação e também a indicação da urgência para investigar sobre esse tema no campo científico educacional, apontado por alguns autores em seus estudos.

A instituição que mais obteve estudos defendidos registrados foi a UFRGS, com um total de 18 pesquisas, instituição que conta com vários grupos e linhas de pesquisa que se aproximam do tema do tempo escolar. A grande maioria dos estudos encontrados foram produzidos em Programas de Pós-Graduação em Educação, porém, também foram encontrados estudos em Programas de Educação Física, Filosofia, Geografia, História e Sociologia. Com relação ao número de estudos vinculados por orientador(a), não houve um(a) específico(a) que se destacou muito, havendo certo equilíbrio, porém, com esse tema, uma pesquisadora orientou

mais estudos com relação aos outros no portal pesquisado, nomeando-se a Professora Doutora Marie Jane Soares Carvalho, totalizando 3 estudos. Grande parte das pesquisas (96%) se utilizaram da abordagem qualitativa nas investigações, o que mostra uma predominância desse método nos estudos e também no campo científico educacional. Com relação à metodologia mais utilizada nas pesquisas encontradas, detectou-se a pesquisa exploratória como a mais escolhida.

O presente estudo agrupou as pesquisas encontradas em dois grandes eixos, sendo que o eixo “Tempo institucional”, com 62 pesquisas, foi o que mais teve estudos vinculados. Já o outro eixo, chamado de “Tempo dos indivíduos escolares” obteve 49 estudos alocados. A partir dos dados obtidos, observou-se que, no primeiro período, houveram mais estudos voltados para questões institucionais do tempo, sendo concentrados nos eixos “Tempo institucional”, o que indica que, nesse recorte de tempo, o campo científico educacional pesquisava mais sobre estes aspectos. Já no segundo período, mais atual, houve uma inversão temática e observou-se que se concentrou mais pesquisas no eixo “Tempo dos indivíduos escolares”, o que revela que os estudos que pesquisaram sobre esse tema tiveram uma mudança de direcionamento do primeiro período em relação ao segundo. A partir desse achado de pesquisa, infere-se que, os estudos referentes ao tempo escolar no campo científico educacional brasileiro, estão produzindo menos sobre as questões temporais institucionais, voltados ao tempo Cronos, para produzir mais sobre o tempo dos indivíduos, que vivem a experiência escolar, denominado tempo Kairós.

O terceiro e último objetivo específico foi “analisar o que os estudos pós-graduação (*stricto sensu*) sobre o(s) tempo(s) no campo científico educacional revelam sobre as contribuições e limitações da questão do(s) tempo(s) nesse contexto”. Este foi efetivado por meio da segunda etapa da pesquisa de estado da arte, uma análise de conteúdo nas considerações finais, a partir dos resultados de pesquisa dos estudos encontrados, aprofundando posteriormente a análise, por meio de diálogo com a literatura já encontrada.

A análise de conteúdo realizada nas considerações finais dos estudos, revelou no eixo “Tempo institucional” as maiores contribuições para os indivíduos escolares, mas também um número considerável para a instituição escolar, indicando que o tempo escolar pode ser repensado e reorganizado no ambiente educacional. Porém, também se revelaram nesse eixo várias limitações, em que a ainda presente imposição do tempo escolar é o fator que mais incidente nos estudos, investigando as relações do tempo escolar com a instituição escolar. Também foram encontradas incidências que se categorizaram em outros fatores limitantes, como o tempo escolar “engessado” e inflexível, a falta de informação e iniciativas, a falta de recursos e também “perdas” de tempo para/com o tempo escolar.

Já no eixo “Tempo dos indivíduos escolares”, a análise de conteúdo realizada revelou, a partir dos resultados de pesquisa dos estudos analisados, maiores incidências que contribuem com o tempo escolar para os discentes, em que o uso desse tempo no contexto escolar auxilia os alunos para terem uma melhor aprendizagem. Além disso, também foram encontrados trechos contribuintes que se agruparam em duas categorias: para os docentes e para a experiência escolar como um todo. Esses fragmentos mostraram aspectos positivos de que, se o tempo escolar for utilizado de uma boa maneira, pode contribuir para melhorar as relações e também as temporalidades dos indivíduos escolares dentro da escola, assim como é indicado na literatura encontrada.

Entretanto, o maior número de incidências vinculadas ao eixo “Tempo dos indivíduos escolares” se deve também aos fatores limitantes. Sobre estes aspectos, a análise de conteúdo realizada revelou que a precarização do trabalho docente é o fator limitante mais encontrado nos estudos, com um número de destaque de incidências, ou seja, muitos estudos analisados trouxeram esse tema como um empecilho dentro do universo escolar com relação ao tempo dos indivíduos escolares. Também foram encontrados outros pontos que limitam a relação do tempo escolar com os agentes pertencentes a ele, tais como: a diminuição do tempo livre dos indivíduos, a precarização da aprendizagem discente, o tempo limitante/burocrático e a também presente falta de recursos.

Infere-se que, questões referentes sobre o tempo impositivo, engessado, burocrático e limitante tiveram incidências o suficiente para se tornarem categorias nos fatores limitantes, tanto no eixo “Tempo institucional” quanto no eixo “Tempo dos indivíduos escolares”, mostrando que esse ponto ainda se constitui como dificultoso nas relações para/com o tempo escolar, segundo os estudos encontrados. Da mesma forma, também foram encontrados fragmentos textuais o bastante para categorizar o tema sobre a falta de recursos como um fator limitante, revelando ser um empecilho dentro do contexto escolar que dificulta, tanto as relações institucionais, como as temporalidades dos indivíduos, o que indica uma falta de investimento educacional.

A análise de conteúdo realizada também revelou que, tanto no eixo “Tempo institucional”, quanto no eixo “Tempo dos indivíduos escolares”, houveram mais fragmentos textuais que se constituíram como limitações, do que como contribuições. Com relação ao primeiro eixo, foram encontrados 59 fatores contribuintes e 131 limitantes. Já no segundo eixo essa discrepância foi ainda maior, 40 incidências de contribuições contra 209 fragmentos que apontaram limitações.

O resultado proveniente da presente pesquisa, mostra que os estudos realizados pelos pesquisadores do campo científico educacional revelam haver mais fatores que limitam a ação do tempo escolar, do que de certa forma contribuem. Além disso, quando se trata dos indivíduos escolares, foram encontrados ainda mais relatos que afirmam haver pontos limitantes nos seus tempos. Com isso, infere-se que, apesar da pesquisa revelar uma inversão temporal temática, de tempo institucional para uma visão mais voltada para os indivíduos, a análise de conteúdo mostra que estes estudos estão indicando mais fatores negativos, que os impedem de exercerem suas funções, pois estes pontos dificultosos estão intervindo sobre seus próprios tempos.

Com base nos dados emergidos no estudo e respondendo à questão problema desta pesquisa, observou-se que, o campo científico educacional brasileiro, a partir do primeiro estudo encontrado, até o primeiro semestre do ano da presente pesquisa (período de 1999 a 2021), tem tratado a questão do(s) tempo(s) escolar(es) de uma maneira bem ampla, com muitas investigações que se propuseram a investigar questões relacionadas a este objeto, das quais encontraram, mesmo tímidos, resultados positivos que indicam melhorias no tempo escolar, principalmente para os indivíduos escolares. Entretanto, a maioria dos achados revelam mais limitações do que contribuições referentes a esse tema para a área, principalmente a precarização do tempo dos indivíduos escolares, a imposição do tempo escolar, a burocracia do tempo institucional e a falta de recursos.

Foi possível prospectar, com esta pesquisa, que o fenômeno tempo é um grande aliado do campo científico educacional e que já mostrou indícios que pode trazer bons resultados para auxiliar nas relações escolares. Porém, ainda se vê muita resistência no seu entendimento e também na sua clareza como importante para alinhar o aprendizado e o conhecimento de maneira que valha a pena para o estudante e também para o professor. Questões sérias foram apontadas por este estudo, que dificultam o trabalho dos indivíduos dentro das instituições, e que também têm impactos diretos na aprendizagem.

Esse estudo se torna importante para a comunidade científica, pois poderá ser utilizado para identificar os fatores positivos e negativos que ainda são incidentes dentro do contexto escolar, com relação aos tempos escolares. Também foram indicadas lacunas existentes, como a baixa incidência de estudos sobre o “engessamento” do tempo escolar, sobre a relação deste com a cultura escolar e suas variantes, o tempo da experiência escolar, bem como também mais estudos sobre o tempo dos indivíduos escolares, visto que a quantidade de pesquisas no eixo “Tempo institucional” ainda é predominante. Indica-se que estas lacunas possivelmente podem estimular novos estudos e também oportunizar estes a apropriar-se dos dados emergidos, podendo ser utilizados para justificar novas pesquisas.

Além disso, a sociedade em geral, principalmente a comunidade escolar, poderá se utilizar desses resultados de pesquisa para identificar nas práticas do dia-a-dia na escola as relações temporais que incidem sobre o tempo institucional e o tempo dos indivíduos escolares, encontrando possíveis caminhos a partir dos fatores contribuintes encontrados e sendo cautelosos com relação as limitações.

Algumas limitações do estudo que aqui se apresenta foram detectadas, tais como a escolha de apenas um portal de buscas; a escolha de somente dois tipos de estudos (teses e dissertações); a dificuldade de se tratar com um tema tão amplo e abrangente, se transformando em uma barreira para se chegar ao que seria realmente tratado; a pesquisa realizada também passou por várias pesquisas exploratórias, em que os descritores e também os critérios de inclusão e exclusão foram constantemente alterados; o *corpus* de análise também ficou extenso, já que não se imaginava que houvessem tantas pesquisas sobre o referido tema, com isso acabou tendo que cortar algumas temporalidades, como as discussões da educação em tempo integral e também tendo uma demanda de esforço maior para o mapeamento e análise, não favorecendo outras possibilidades de produção de dados como, por exemplo, a leitura por totalidade das produções na íntegra. Estes fatores indicam que novas pesquisas sobre o tema podem surgir com o intuito de focar mais sobre uma temporalidade específica, apontando os prós e contras destas, em que os estudos encontrados podem ser lidos por inteiros, não somente em algum ponto específico. Além disso, os dados fomentam que novos temas sobre o tempo escolar, principalmente no que se refere ao tempo dos indivíduos escolares e as melhorias na sua experiência escolar, tendem a serem mais pesquisados.

Por fim, chega-se ao final destas considerações, refletindo sobre os caminhos que o pesquisador fez até aqui durante o próprio tempo, em que este teve que constantemente viver outros tempos, se inovando, se redimensionando e também aprendendo a ser pesquisador, dentro da sua própria temporalidade. Dissertar sobre um tempo tão abrangente e ao mesmo tempo abstrato implicou em muitas leituras, reflexões, conflito de ideias, direcionamentos confusos, mas que, faziam parte do próprio tempo que era necessário para que houvessem ressignificações, reconstruções e novas descobertas. Com isso, reitera-se a importância de dar-se o tempo que for necessário aos indivíduos em diversos contextos, principalmente dentro do escolar, que a cobrança é sim necessária, mas o saber esperar é um sinal honesto de respeito, que se resulta em um sentimento libertador.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- ADAM, B. **Time**. Cambridge: Polity Press, 2004.
- ALVES, M. J. dos S. **Estudo de caso sobre os usos do tempo entre alunas em curso de pedagogia na modalidade a distância**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2010.
- AQUINO, L. de L. A. **O trabalho docente para além do ensino: o uso do tempo destinado ao preparo de aula por professoras alfabetizadoras de escola estadual de ciclo I do ensino fundamental**. 132 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, 2009.
- ARCO-VERDE, Y. Tempo escolar e organização do trabalho pedagógico. **Em Aberto**, v. 25, n. 88, 2012.
- ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- _____. O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver. In: MOLL, Jaqueline. **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso Editora, 2012.
- BARBOSA, W. R. Tempo de Escola ou Tempo de Aprender? lições de José Luiz. **Educação & Realidade**, v. 41, n. 4, p. 1183-1204, 2016.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BAUER, M. W.; GASKELL, G. (org.) **Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som – um manual prático**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2003.
- BAUER, R. C. **Reflexões sobre o tempo e a construção da história**. São Paulo. Editora Pulsar, 1997.
- BAUER, R. C.; PANOSSO NETTO, A.; TRIGO, L. G. G. Princípios do Slow Movement: reação ao descompasso entre ritmos sociais e biológicos. **Revista de Estudos Culturais**. Universidade de São Paulo (ECAH/USP) São Paulo, 2015.
- BECCHI, E.; BONDIOLI, A. (Org.). **Avaliando a Pré-escola: uma trajetória de formação de professores**. Campinas: Autores Associados, 2003.
- BENEDITO, E. *La invencion del tiempo escolar*. In: FERNANDES, R.; MIGNOT, A. (Ed.). **O Tempo na Escola**. Porto: Profedições, 2008. P. 33-35.
- BERGSON, H. **Duração e simultaneidade: a propósito da teoria de Einstein**. São Paulo: M. Fontes, 2006. Originalmente publicado em 1932.
- BONDIOLI, A. **O tempo no cotidiano infantil: perspectivas de pesquisa e estudo de caso**. São Paulo: Cortez, 2004. p.44.

BORGES, J. L. **Borges Oral**. Barcelona (Espanha), Bruguera, 2a edição. 1980.

BOURDIEU, P. A violência simbólica. *In*: BOURDIEU, P. **A Dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

_____. Algumas propriedades dos campos. *In*: BOURDIEU, P. **Questões de Sociologia**. Lisboa: Fim de Século, 2003.

_____. Estruturas, *habitus*, práticas. *In*: BOURDIEU, P. **O Senso Prático**. Petrópolis: Vozes, 2009.

BRANDÃO, Z.; BAETA, A. M. B.; ROCHA, A. D. C. **Evasão e repetência no Brasil**: a escola em questão. 2. ed. Rio de Janeiro, RJ: Dois Pontos, 1986.

BRITES, I. A centralidade de Vigiar e Punir: História da violência nas prisões, na obra de Michel Foucault. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, v. 10, p. 167-184, 2007.

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

CADERNOS, P. D. E. **Os Desafios da Escola Pública Paranaense na Perspectiva do Professor PDE**. CEP, v. 84, p. 000, 2014.

CÂMARA DOS SANTOS, M. O professor e o tempo. **Tópicos Educacionais**, v. 15, n. 1, p. 105-116, 1997.

CAMPESATO, M. A. G. **Tempos líquidos, paredes sólidas**: percepções das relações tempo/espço no currículo escolar. Dissertação de Mestrado. Universidade do Vale Do Rio dos Sinos, 2017.

CÂNDIDA SÉRGIO, M. **A Organização do Tempo Curricular na prática Pedagógica da Educação de Jovens e Adultos**. 2009. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pernambuco.

CARVALHO, A. F. A escola: uma maquinaria biopolítica de rostidades? **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**, Brasília, n. 2. p. 4-29, maio/out. 2013.

CASAGRANDE, A. L. *et al.* Problematização do tempo na escola. **Educação: teoria e prática**, 2012.

CAVALIERE, A. M. Escolas públicas de tempo integral: uma idéia forte, uma experiência frágil *In*: CAVALIERE, A. M.; COELHO, L. M. C. **Educação brasileira e(m) tempo integral**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 93-111.

_____. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 100, p. 1015-1035, 2007.

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

CHARLOT, B. **Da Relação com o Saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

_____. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, vol. 11, no. 31, p. 7-18, janeiro/abril 2006. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782006000100002>>.

_____. **A Relação com o Saber nos Meios Populares**: Uma investigação nos liceus profissionais de subúrbio. Porto: Livpsic, 2009.

_____. **Da Relação com o Saber às Práticas Educativas**. São Paulo: Cortez, 2013.

CLAPARÈDE, É. **A escola sob medida e estudos complementares**. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1951.

COMÊNIO, J. A. **Didáctica Magna**: tratado da arte universal de ensinar tudo a todos. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, [s.d.].

CONTE, E. Tempo e performance no trabalho docente. **Educação (UFSM)**, v. 39, n. 3, p. 541-552, 2014.

CORRÊA, S. A.; ECHEVERRIA, A. R.; OLIVEIRA, S. de F. **A inserção dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) nas escolas da rede pública do Estado de Goiás-Brasil**: a abordagem dos temas transversais-com ênfase no tema Meio Ambiente. 2006.

CORREIA, A. C. da Luz. **Na bancada do alquimista**: as transformações curriculares dos ensinos primário e liceal em Portugal (1860-1960). 517 f. Tese (Doutoramento em Ciências da Educação) - Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2005.

CORREIA, C. E. **Um estudo sobre tempo e espaço na prática pedagógica de educadoras da educação infantil**. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2005.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**; tradução Luciana de Oliveira da Rocha – 2ed – Porto Alegre: Artmed, 2007.

DA SILVA MOURA, J. *et al.* A precarização do trabalho docente e o adoecimento mental no contexto neoliberal. **Revista Profissão Docente**, v. 19, n. 40, p. 01-17, 2019.

DA SILVA ROSSETTO, G. A. R.; FIGHERA, A. C. M.; DOS SANTOS, E. G.; POWACZUK, A. C. H.; BOLZAN, D. P. V. Desafios dos estudos “estado da Arte”: Estratégias de pesquisa na pós-graduação. **Educação: Saberes e Prática**, v. 2, n. 1, p. 1-15, 2016. Disponível em: <<http://revistas.icesp.br/index.php/SaberesPratica/article/view/54/47>>.

DA SILVA, D.; LOPES, E. L.; JUNIOR, S. S. B. Pesquisa quantitativa: elementos, paradigmas e definições. **Revista de Gestão e Secretariado**, v. 5, n. 1, p. 01-18, 2014.

DAL-FARRA, R. A. P.; LOPES, T. C. Métodos Mistos de Pesquisa em Educação: pressupostos

teóricos. In: **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente/SP, v. 24, n. 3, p. 67-80, set/dez. 2013.

DE JESUS SILVA, G. **Tempos cotidianos de professoras/es fora da escola**: outras histórias. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, 2014.

DE OLIVEIRA, C. P. **Reorganização do trabalho pedagógico no Ensino Médio do DF**: relação tempo-espaço escolar na semestralidade. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília, 2020.

DE OLIVEIRA, L. M. **Aprender na vila, aprender na vida**: uma questão de tempo. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2017.

DE SANTO, D. L. **Observando e interpretando a aula de educação física**: conhecimentos sobre o processo ensino-aprendizagem manifestos nos relatos de estudantes e professores de educação física com diferentes tempos de experiência. Tese (Doutorado em Educação Física). Universidade Estadual de Londrina, 2017.

DE SOUZA, I. C. **A perspectiva de tempo futuro e a motivação de estudantes de pedagogia**. Dissertação de mestrado, Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, Londrina, PR, Brasil, 2008.

DELEUZE, G. **Post-scriptum sobre as sociedades de controle**. São Paulo: Editora 34, 1992.

DEWEY, J. **Democracia e educação**. São Paulo: Nacional, 1959.

DOS SANTOS, M. A. R. *et al.* Estado da arte: aspectos históricos e fundamentos teórico-metodológicos. **Revista Pesquisa Qualitativa**, v. 8, n. 17, p. 202-220, 2020.

DUQUE, E. “Contributos para uma crítica da aceleração do tempo”. In: ARAUJO, E.; DUQUE, E. (org.). **Os tempos sociais e o mundo contemporâneo**: Um debate para as Ciências Sociais e Humanas. Braga: Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade/Centro de Investigação em Ciências Sociais, 2012.

ELIAS, N. **Sobre o tempo**. Tradução: Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

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

ESCOLANO, A. *Tiempo y educación: notas para genealogia del almanaque escolar*. **Revista de Educación**, n. 298, p.55-79, 1992.

FACCI, M. G. D.; URT, S. da C.; BARROS, A. T. F. Professor readaptado: a precarização do trabalho docente e o adoecimento. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 22, p. 281-290, 2018.

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.

FERREIRA, C. A. L. Pesquisa quantitativa e qualitativa: perspectivas para o campo da educação. **Revista Mosaico**, v. 8, n. 2, p. 173-182, 2015.

FERREIRA, F.; DIAS, M.; SANTOS, P. Blog Educação Diferente – Educação, Sociedade e Deficiência. **O Tempo Escolar**. 2006. Não paginado. Disponível em: <<https://edif.blogs.sapo.pt/13100.html>>.

FERREIRA, J. L.; BORTOLINI, R.; RIBAS, M. Estado da Arte sobre a educação de jovens e adultos no estado do Paraná: contribuições e implicações. **Cadernos de Pesquisa: pensamento educacional**. Curitiba, v.14, n.39, p.101-118, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.35168/2175-2613.UTP.pens_ed.2020.Vol14.N39.pp101-118>.

FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, São Paulo, ano 23, n. 79, p.257-272, ago. 2002. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-73302002000300013>>.

FERREIRA, V. M. R.; ARCO-VERDE, Y. F. de S. Chrónos & Kairós: o tempo nos tempos da escola. **Educar em revista**, n. 17, p. 63-78, 2001.

FIGUEIREDO, J. das G. **Formação humana e tempos educativos nas inovações curriculares**: teorias, práticas e perspectivas. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2014.

FORQUIN, J. C. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Tradução de Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**. 10. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1977.

_____. **Vigiar e punir**: a história da violência nas prisões. Petrópolis: Vozes, 1989.

FRADA, J. **Biorritmos e Insucesso Escolar: algumas opiniões e reflexões**. Portal de Saúde Pública, Portugal, 01 jul. 2009.

FRAGO, A. V. *Historia de la educación y historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones*. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 0, p. 63-82, set./ dez. 1995.

_____. *Tiempos escolares, tiempos sociales: la distribución del tiempo y del trabajo en la enseñanza primaria en Espanha (1838-1936)*. Barcelona: Ariel, 1998.

_____. *Culturas escolares, reformas e innovaciones educativas*. **Conciencia social: anuario de didáctica de la geografía, la historia y las ciencias sociales**, n. 5, p. 25-46, 2001.

FRASER, J. T. *Introduction*. In: FRASER, J. T. (Ed.). **The Voices of Time: a cooperative survey of man's views of time as expressed by the sciences and by the humanities**. Amherst: The University of Massachusetts Press, 1981. P. xvii-xlvi.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, L. C. de. **Ciclos, seriação e avaliação**: confronto de lógicas. São Paulo: Moderna, 2003.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. O estado da arte das políticas de expansão do ensino médio técnico nos anos 1980 e de fragmentação da educação profissional nos anos 1990. In: _____ (Orgs.). **A formação do cidadão produtivo: a cultura do mercado no ensino médio técnico**. Brasília: INEP, 2006. p. 71-96.

FURLAN, S. A.; DE LIMA, J. M.; LIMA, M. R. C. de. “Falta tempo, tem que correr”: o tempo na contemporaneidade e sua concepção no contexto escolar. **Educação: Teoria e Prática**, v. 30, n. 63, p. 1-19, 2020.

GADOTTI, M. **Histórias das idéias pedagógicas**. São Paulo: Ed. Ática, 2003.

GALVÃO, M. C. B. **Levantamento bibliográfico e a pesquisa científica**. 2006. Disponível em: http://www2.eerp.usp.br/Nepien/DisponibilizarArquivos/Levantamento_bibliografico_Cristian eGalv.pdf. Acesso em 01.05.2020.

GARCIA, T. M. F. B. **Esculpindo geodos, tecendo redes: estudo etnográfico sobre tempo e avaliação na sala de aula**. São Paulo. 195p. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação da USP, 1996.

_____. A riqueza do tempo perdido. **Educação e pesquisa**, v. 25, n. 2, p. 109-125, 1999.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIMENO SACRISTÁN, J. **O aluno como invenção**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

_____. **El valor del tiempo en educación**. Madrid: Ediciones Morata, 2008.

GLENNIE, P.; THRIFT, N. **Shaping the Day: a History of timekeeping in England and Wales. 1300-1800**. Oxford: *Oxford University Press*, 2009.

GODOY, A. S. **Pesquisa Qualitativa - tipos fundamentais**. Revista de Administração de Empresas. São Paulo: RAE, v. 35, p. 20-29, maio/junho 1995.

GOUNET, T. **Fordismo e toyotismo na civilização do automóvel**. 1. ed. Tradução Bernardo Joffily. São Paulo: Boitempo, 1999.

GUIMARÃES, T.; BERNADO, E. O tempo e sua essencialidade na escola de tempo integral. **Revista Educação Em Questão**, v. 58, n. 58, 2020.

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

HONORÉ, C. **Devagar**. São Paulo: Editora Record, 2002.

HUSTI, A. *Del tiempo escolar uniforme a la planificación móvil del tiempo*. **Revista de Educación**, Madrid, n. 298, p. 271-305, 1992. Disponível em: <http://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/1992/re298/re298-12.html>. Acesso em: 10 mar. 2020.

JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista brasileira de história da educação**, v. 1, n. 1 [1], p. 9-43, 2001.

KLEIN, É. **O Tempo: De Galileu a Einstein**. Casal De Cambra: Caleidoscópio, 2007.

KUIN, S. **Dimensões do tempo na formação online de educadores**. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2012.

LANDES, D. **A Revolução no Tempo**. Lisboa: Gradiva, 2009.

LARROSA, J. **Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas**, editora Autêntica, 2016.

LEITE, R. F. A perspectiva da análise de conteúdo na pesquisa qualitativa: algumas considerações. **Revista Pesquisa Qualitativa**, v. 5, n. 9, p. 539-551, 2017.

LEMES, M. M. **Interferências no tempo-espaço da aula: percepções dos professores sobre a política educacional de São Paulo**. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, 2017.

LESAGE, P. A pedagogia nas escolas mútuas do século XIX. In: BASTOS, M. H.; FARIA FILHO, L. M. de. (Org.). **A escola elementar no século XIX: o método monitorial/mútuo**. Passo Fundo: Ediupf, 1999. p. 9-24.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e pratica**. Goiânia: Alternativa, 2001.

LIMA PALMEIRA, L. L. de; CORDEIRO, C. P. B. S.; DO PRADO, E. C. A análise de conteúdo e sua importância como instrumento de interpretação dos dados qualitativos nas pesquisas educacionais. **Cadernos de Pós-graduação**, v. 19, n. 1, p. 14-31, 2020.

LIMA, E. A. **Infância e teoria histórico-cultural: (des)encontros da teoria e da prática**. 276f. Tese (Doutorado em Ensino da Educação Brasileira) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2005.

LIMA, E. S. **Desenvolvimento e aprendizagem na escola: aspectos culturais, neurológicos e psicológicos**. São Paulo: GEDH, 1999.

LIMONTA, S. V. Escola de tempo integral: Desafios políticos, curriculares e pedagógicos. **Educação: Teoria e Prática**, v. 24, n. 46, p. 120-136, 2014.

LOCATELLI, A. C. D. **A perspectiva de tempo futuro como um aspecto da motivação do adolescente na escola**. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Londrina, 2004.

LONGO, C. A. C. **O tempo e suas medições**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, 2013.

LUNA, S. V. **Planejamento de pesquisa: uma introdução**. São Paulo: EDUC, 2002.

MAFRA, L. A. A sociologia dos Estabelecimentos Escolares: passado e presente de um campo de pesquisa em re-construção. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P.; VILELA, R. A. T. (orgs.) **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 109-136.

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

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

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

MARQUES, L. P.; MONTEIRO, S. da S.; OLIVEIRA, C. E. de A. O tempo na produção em educação: reflexos na/da escola. **Teoria e Prática da Educação**, v. 13, n. 3, p. 5-18, 2010.

MARQUES, L. P.; OLIVEIRA, C. E. de A.; MONTEIRO, S. da S. Os usos dos tempos no cotidiano escolar. **Revista Diálogo Educacional**, v. 15, n. 44, p. 223-243, 2015.

MARTINS, A. F. P. **Concepções de estudantes acerca do conceito de tempo**: uma análise à luz da epistemologia de Gaston Bachelard. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. 2004.

MARTINS, A.F.P.; ZANETIC, J. Tempo: esse velho estranho conhecido. **Ciência e Cultura**, 54(2), p. 41-44, 2002.

MATTOS, O. O mal-estar na contemporaneidade: performance e tempo. **Revista do Serviço Público**, Brasília, v. 4, p. 455-468, dez. 2008.

MCLAREN, P. Paulo Freire e o Primeiro Mundo. *In*: GADOTTI, M. (Ed.). **Paulo Freire: uma Biografia**. São Paulo: Cortez, 1996. P. 587-589.

MELLO, S. A. Concepção de criança e democracia na Escola da Infância: a experiência de Reggio Emilia. **Cadernos da F.F.C.**, v.9, n.1, p.83-93, 2000.

MENDES, S. S. **As narrativas das crianças sobre tempos e espaços escolares**: a experiência de chegada na escola. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina, 2016.

MESSINA, G. *Estudio sobre el estado da arte de la investigacion acerca de la formación docente en los noventa. Organización de Estados Iberoamericanos para La Educación, La Ciencia y La Cultura. In: Reúñion de consulta técnica sobre investigación en formación del profesorado*. México, 1998.

MINAYO, M. C. S. Ciência, Técnica e Arte: o desafio da pesquisa social. *In*: MINAYO, M. C. S. (org). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 8ª edição. Petrópolis: Vozes, 1998.

MORAES, R. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise Textual Discursiva**. 2 ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2013.

MOROSINI, M. C.; FERNANDES, C. M. B. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades

e interlocuções. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul./dez. 2014.

NÓVOA, A. Tempos da Escola no Espaço Portugal-Brasil-Moçambique: Dez Digressões Sobre um Programa de Investigação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 131-150, jul./dez. 2001.

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

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, 2004.

OLIVEIRA, L. A. Imagens do tempo. In: DOCTORS, Márcio (Org.). **Tempo dos tempos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003. p. 15-32.

PARENTE, C. da M. D. **A construção dos tempos escolares: possibilidades e alternativas plurais**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2006.

_____. A construção dos tempos escolares. **Educação em revista**, v. 26, n. 2, p. 135-156, 2010.

PEREIRA, M. S. Currículo, avaliação e trabalho pedagógico: um olhar tridimensional sobre a escola organizada em ciclos. **Revista Espaço do Currículo**, 2012.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas Sociológicas**. Tradução de Helena Faria *et al.* Lisboa: Publicações Dom Quixote/Instituto de Inovação Educacional, 1993.

_____. **Espaços-tempos da formação e organização do trabalho**. 2001. Disponível em: <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_2_9.rtf>.

PESSANHA, E. C.; SILVA, F. de C. T. Tempos, espaços e organização do trabalho escolar em três expressões de governos autoritários brasileiros: 1931, 1961 e 1971-estudo histórico-jurídico comparado do ensino secundário. **Educar em Revista**, p. 67-83, 2014.

PETITAT, A. **Produção da escola, produção da sociedade: análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PIETTRE, B. **Filosofia e Ciência do Tempo**. 1997. Tradução de Maria Antonia Pires de C. Figueiredo, Bauru, EDUSC.

PIMENTEL, M. C. **De chronos a kairós: caminhos filosóficos do Padre Antônio Vieira**. Idéias & Letras, 2008.

PINHO, A. S. T. de; SOUZA, E. C. de. O tempo escolar e o encontro com o outro: do ritmo padrão às simultaneidades. **Educação e Pesquisa**, v. 41, n. 3, p. 663-694, 2015.

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

PRIETO, M. N. **A organização do tempo em Escolas de Educação Infantil:** contribuições para o processo de humanização na infância. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual Paulista, 2016.

PRIETO, M. N.; SAMPAIO, M.; DE LIMA, E. A. Propostas pedagógicas na Educação Infantil: questões sobre o tempo, a leitura e a contação de histórias. **Revista de Educação PUC-Campinas**, v. 23, n. 3, p. 439-453, 2018.

REIS, J. C. O tempo histórico como “representação intelectual”. **Fênix-Revista de História e Estudos Culturais**, v. 8, n. 2, p. 1-21, 2011.

ROCHA, E. A. C. **A pesquisa em educação infantil no Brasil:** trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma pedagogia da educação infantil. Florianópolis: UFSC, Centro de Ciências da Educação, Núcleo de Publicações, 1999.

RODRIGUES, A. J. A organização e gestão do processo ensino-aprendizagem no 1º ciclo do ensino fundamental. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 11, n. 3, p. 429-444, 2005.

RODRIGUES, I. G. **Aspectos Epistemológicos da Mecânica de Newton** - Novas Formas de compreensão dos Conceitos. Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo (IFUSP), 1988).

ROMANOWSKI, J. P. **As licenciaturas no Brasil:** um balanço das teses e dissertações dos anos 90. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte” em educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, PR, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006.

ROSA, A. P. O da. **A aula de música e os tempos dos/das adolescentes:** percepções de alunos/as dos anos finais do ensino fundamental de uma escola estadual do Rio Grande do Sul. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2019.

SANTI, A. M. Walter Benjamin: tempo de escola-tempo de agora. Prolegômenos para uma educação para dias feriados. **Educação & Sociedade**, v. 33, p. 205-216, 2012.

SANTIAGO, S. B. **A Avaliação do Projeto de Reorganização dos Tempos Escolares no Ensino Médio:** Estudo de Caso na Escola de Ensino Fundamental e Médio Dom Antonio de Almeida Lustosa (2003-2005). Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Ceará, 2009.

SANTOS, S. V. **A noção de tempo na teoria do desenvolvimento humano de Henri Wallon.** 2013. 159 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações** (8a. ed.). 2003. Campinas: Autores Associados.

SCHOLOCHUSKI, V. C. P. **O trabalho docente no espaço-tempo da hora-atividade nas escolas públicas estaduais do município de Almirante Tamandaré.** Dissertação (Mestrado

em Educação). Universidade Tuiuti do Paraná, 2018.

SELLA, M. R. de M. **O trabalho do pedagogo face ao reordenamento dos tempos escolares:** um estudo sobre a política de ciclos em Curitiba/PR e dos seus efeitos sobre a organização do trabalho pedagógico escolar. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Paraná, 2007.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, D. J. Temporalidade do presente e o governo da vida. In: CARDOSO, C. M. (org.). **Universidade, poder e direitos humanos**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016. p. 59-73.

SILVA, M. O habitus professoral: o objeto dos estudos sobre o ato de ensinar na sala de aula. **Revista Brasileira de Educação**, n. 29, p. 152-163, 2005.

_____. Habitus professoral e habitus estudantil: uma proposição acerca da formação de professores. **Educação em revista**, v. 27, n. 3, p. 335-359, 2011.

SILVA, M. **Tempos na formação docente:** entre o identitário e o imaginário. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, 2013.

SMOLLAN, R.; SAYERS, J.; MATHENY, J. *Emotional Responses to the Speed, Frequency and Timing of Organizational Change*. **Time & Society, Thousand Oaks, Sage Publications**, v. 19, n. 28, p. 28-53, 2010.

SOUZA, M. C. R. F; CHARLOT, B. Relação com o saber na escola em tempo integral. **Educação & Realidade**, v. 41, p. 1071-1093, 2016.

SPAT, V. da S. R. de Q. **O tempo no cotidiano da creche:** desafios e possibilidades. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2019.

STROHHECKER, F. da S. dos A. **Formação em interesse múltiplo:** inspirações Herbartianas para pensar o tempo escolar como “afetação duradoura”. Dissertação de Mestrado. Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, 2019.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Trad. Kreuch, J. b. Petrópolis: Vozes, 2005.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & sociedade**, v. 21, n. 73, p. 209-244, 2000.

TEIXEIRA, I. A. C. Cadências escolares, ritmos docentes. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 87-108, jul./dez. 1999.

THIESEN, J. da S. Tempos e espaços na organização curricular: uma reflexão sobre a dinâmica dos processos escolares. **Educação em Revista**, v. 27, n. 1, p. 241-260, 2011.

THIOLLENT, M. *Note sur les Tendences Methodologiques des Sciences Sociales au Bresil*. In: **Bulletin de Methodologie Sociologique**, no 10, avril, 1986, p. 52-53.

THOMPSON, E. P. **Costumes em comum:** estudos sobre a cultura popular tradicional.

Tradução Rosaura Eichemberg. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

VENCO, S. B. Tempo e educação: reflexões sobre França e Alemanha. **Educação: Teoria e Prática**, v. 27, n. 56, p. 592-610, 2017.

VIEIRA, A. M. **Produções de espaço-tempo no cotidiano escolar**: um estudo de marcas e territórios na Educação Infantil. 155f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

VIEIRA, E. R. **A reorganização do espaço da sala de educação infantil**: uma experiência concreta à luz da Teoria Histórico-Cultural. 123f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2009.

VIEIRA, N. **Os Tempos que o Tempo tem**: o conhecimento trivium dos professores de matemática em período de mudança. (PhD). Departamento de Ciências da Educação, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, 2013.

_____. A Hegemonia do Tempo Escolar. **Educação & Realidade**, v. 41, p. 515-531, 2015.

VILLELA, E. C.; DA SILVA, S. S. G. M. O tempo: implicações no âmbito da escola e do trabalho docente. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 14, n. 1, 2007.

VOSGERAU, D. S. R; ROMANOWSKI, J. P. Estudos de Revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v.14, n. 41, p.165-189, jan/abr. 2014. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.7213/dialogo.educ.14.041.DS08>>.

VUCKOVIC, A. **A Criminalidade no Brasil**: A Relação Entre a Falta de Investimentos em Educação e o Aumento da Criminalidade, Perspectivas e Soluções. TCC–Modalidade Artigo Científico–Nível de Especialização. Curitiba, Uniasselvi, 2014.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 3 ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZIVIERI NETO, O. **Tempo e saberes**: a constituição do professor experiente em matemática. 2009. 232 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara e Universidade Federal de Rondônia, 2009.