

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS

BRUNA ROSSI KOERICH

**(Contra)Tempos na Escola:  
Reflexões sobre a vivência do tempo no Ensino Médio**

Trabalho de Conclusão de Curso  
apresentada, como requisito parcial para  
obtenção do título Licenciada em Ciências  
Sociais

Professor Orientador: Dr. Maurício  
Perondi

Porto Alegre, dezembro de 2019.

## AGRADECIMENTOS

Esse trabalho marca o fim de uma jornada pouco linear. A famigerada dupla habilitação que, no meu caso, não foi possível via permanência ou via ingresso de diplomado e exigiu a realização de um novo vestibular, tornando essa trajetória cheia de tropeços desde o início. Essa segunda graduação foi realizada de forma um tanto errática, adaptando-se à uma carreira recém iniciada no campo sociológico, à uma especialização, uma pós-graduação realizada em outro país e um mestrado.

Ao todo, foram seis anos de aulas, estágios, trancamentos, cancelamentos de disciplinas e muito aprendizado. A Bruna que entrou no curso de bacharelado em Ciências Sociais com 17 anos, jamais imaginaria que hoje estaria aqui, quase licenciada na mesma área. O fazer pedagógico foi algo que foi se construindo no percurso profissional e tomando certa centralidade nas minhas expectativas de atuação.

Por isso, agradeço aqui não apenas aqueles que contribuíram para a realização dessa pesquisa, mas todos aqueles que acompanharam de alguma forma essa jornada que foi a realização do curso de licenciatura em Ciências Sociais.

Inicialmente, meus pais Nélis e Dalmor, minha irmã Camila e meu cunhado Gabriel, que não só me incentivavam sempre à distância, como se prestavam a ficar ouvindo minhas reflexões, queixas e felicidades acerca da prática docente.

Ao meu companheiro Alex Vidal, meu maior exemplo de ética na intervenção pedagógica e em cada relação com os jovens, e com as pessoas em geral. Se, como tu diz com frequência, todas as relações “ensinam”, eu aprendo contigo diariamente.

Ao Heitor, por ser a criança (agora adolescente) mais crítico e questionador possível acerca do espaço escolar, permitindo que avançássemos juntos na construção de ideias e reflexões acerca da escola pública. E ao Elias, por me convidar a colocar em prática diariamente a ludicidade e a entrega que exigem o processo de educar alguém.

Aos queridos amigos e colegas de profissão Roney Marques, Máira Costa, Maurício Mayora, Laurence Aquino e Leide Mailane por cada troca e vivência realizada nesse período. Ao Igor Dalla Vechia pelo exemplo de engajamento docente e pela parceria constante.

Aos ótimos professores que tive nesse caminho, especialmente aqueles que instigaram minha identidade docente. Agradeço especialmente às professoras Célia Caregnato, Rosângela Soares e Rosimeri Aquino por permitirem que os Estágios Docentes em Sociologia no Ensino

Médio realmente fossem espaços de reflexão sobre os desafios da existência das Ciências Sociais no cotidiano escolar.

Agradeço, nesse sentido, também aos colegas que efetivamente construíram coletivamente esses espaços de reflexão semanal. Agradeço, sobretudo, à Sofia Nazário que topou a empreitada de uma docência compartilhada, dividindo reflexões, ações pedagógicas, construções coletivas, inquietações, desafios e, claro, potência (porque é de nós!). Foi lindo trabalhar com alguém que transmite empolgação e engajamento em cada fazer. Gratidão mesmo.

A todos aqueles que cruzaram meu caminho profissional, em especial aos profissionais e jovens que acompanhar a execução do Centro da Juventude Lomba do Pinheiro por compartilharem comigo as belezas e os desafios de uma intervenção pedagógica de, para, com as juventudes. Um agradecimento especial à “diva pedagógica” Cinthia Lima por sistematizar tantos materiais e instrumentos pedagógicos, facilitando a operacionalização de uma prática docente libertadora.

Aos professores e alunos que tive a alegria de conviver durante minhas práticas de docência na Rafaela Remião e no Julinho, especialmente aos professores Elton e Paola que se disponibilizaram em “dividir” algumas de suas turmas.

Ao Professor Maurício Perondi, pesquisador e educador que admiro pelos anos de trabalho na pauta das juventudes e que aceitou essa empreitada logo da sua chegada no corpo docente da FACED UFRGS. Pelas necessárias indicações de leituras e sugestões na escrita, bem como pela compreensão da loucura que foi realizar esse trabalho nesse momento da minha vida.

À professora Karine Santos, outra grande fonte de inspiração sobre a prática docente, por aceitar a leitura e a avaliação desse trabalho nessa época do ano e em meio a essa conjuntura tão desgastante.

A todos aqueles que lutam pela educação pública, gratuita e de qualidade, em especial àqueles que acreditam na possibilidade de um projeto popular para a educação!

## RESUMO

A experiência escolar tem sido objeto de estudos sociológicos nos mais diversificados aspectos que, cada vez mais, apontam para a complexidade do fenômeno. Esse trabalho busca refletir sobre um aspecto ainda pouco explorado desse fenômeno: a diversidade como o tempo pode ser vivenciado dentro do espaço escolar. Partindo de uma inserção escolar de um ano, proporcionada por dois estágios de docência de sociologia no Ensino Médio em duas diferentes escolas em Porto Alegre, essa pesquisa usou diários de campo e anotações realizadas com atividades específicas que discutiram a percepção dos alunos sobre o ambiente escolar. Utilizando como principais referenciais teóricos Carmem Leccardi e Alberto Melucci para discutir as experiências temporais, a pesquisa teve como objetivo principal identificar as vivências do tempo no espaço escolar. O desenvolvimento da pesquisa permitiu observar duas lógicas de vivência temporal antagônicas que conviviam nos dois espaços escolares que compuseram o campo dessa pesquisa: por um lado, a lógica temporal institucional pautada por uma noção de *tempo corrido*, como uma vivência acelerada e de cobrança para se alcançar o máximo de produtividade possível; e, por outro, uma noção de *tempo arrastado*, vivenciado por alunos e professores em momentos em que se parecia ter uma atitude de espera perante o tempo, como se apenas a presença física no espaço fosse o possível a se oferecer no momento. Essas duas lógicas de vivência temporal mais do que concorrerem, parecem se complementar, apontando, assim, para a necessidade de desenvolvimento de estudos mais aprofundados acerca da dimensão temporal da vivência escolar.

**Palavras-chave:** Juventudes; Temporalidade; Ensino Médio; Experiência Escolar

## Sumário

<b>1. Introdução .....</b>	<b>6</b>
1.1. Caminhos metodológicos .....	8
1.2. Organização do trabalho.....	10
<b>2. Juventudes, tempo e escola: caminhos teóricos .....</b>	<b>12</b>
2.1. Juventudes e escola: experiência escolar no Ensino Médio .....	12
2.2. O tempo como analisador sociológico .....	15
<b>3. Tempo corrido e tempo arrastado: vivências do tempo no espaço escolar .....</b>	<b>21</b>
3.1. “Faltando tempo”: a noção de <i>tempo corrido</i> no espaço escolar .....	22
3.2. “Matando tempo”: a noção de <i>tempo arrastado</i> no espaço escolar .....	25
<b>4. Considerações Finais .....</b>	<b>31</b>
<b>5. Referências .....</b>	<b>33</b>

## 1. Introdução

*O homem precisa de tempo para aniquilar o tempo, como precisa de vida para aniquilar a vida. E, para reduzir o saber de si à forma intemporal das verdades científicas, necessita de isso mesmo que ele nunca pode dispensar: o tempo. (Delfim Santos)*

O espaço escolar tem sido objeto de reiteradas pesquisas e investigações, que visam discutir os mais variados aspectos da vida escolar. Em termos gerais, podemos afirmar que os estudos no campo da educação têm demonstrado o quanto o espaço escolar é múltiplo e permeado por inúmeros fenômenos e representações sociais, que vão desde a dimensão mais curricular e programática até à aspectos relacionados à sociabilidade juvenil que ocorre tanto na sala de aula, como nos momentos de intervalo.

Essa escrita monográfica caracteriza-se como o marco final da formação em Licenciatura em Ciências Sociais. Sua realização prevê a reflexão e a investigação acerca de algum aspecto observado durante a realização dos dois estágios de docência no Ensino Médio que constituem a prática final desse curso.

Assim, existe uma forte relação entre esse trabalho de conclusão de curso e a prática docente que é concomitante à sua realização. É natural, assim, que por mais que seja um trabalho de investigação, exista um certo caráter ensaístico nas reflexões aqui realizadas, bem como uma forte aproximação entre a temática abordada e a trajetória de estudo e prática profissional de quem a escreve.

Essa escrita insere-se, assim, junto à minha trajetória de atuação profissional em políticas públicas para as juventudes, além, evidentemente, da realização dos estágios docentes. Apesar de já atuar há alguns anos com juventudes, minha inserção se deu, principalmente, em espaços de educação não escolar, tendo sido a inserção na instituição escolar um grande desafio.

A ideia inicial era a de realizar uma reflexão sobre as projeções de futuro dos jovens inseridos no Ensino Médio, dando seguimento à discussão sobre temporalidades juvenis que já

desenvolvi em pesquisa anterior (KOERICH, 2018), quando investiguei a construção de projetos de futuro de jovens em cumprimento de medida socioeducativa de meio aberto<sup>1</sup>.

Contudo, um episódio ocorrido em meados do primeiro estágio, despertou-me para uma outra forma de refletir sobre a temporalidades juvenis no espaço escolar, alterando o caminho de construção dessa escrita

Era a última aula antes dos Conselhos de turma, e revisava com os alunos os trabalhos entregues por cada um, dando a possibilidade de um trabalho de recuperação para aqueles que estavam sem alguma das notas. Notei a presença de um jovem que eu não reconhecia, pedi seu nome para verificar na chamada: não havia vindo em nenhuma das oito aulas que eu já havia dado e nem entregue nenhum dos trabalhos. “Tu é aluno novo?” eu disse me dirigindo até ele. “Não, sora. Mas eu não vou fazer a recuperação. Meu caso é diferente. Eu tenho 17 anos e meio, estou esperando o tempo passar para eu poder ir para o EJA, porque pra mim é perca de tempo ficar estudando no regular. Eu venho na aula só de vez em quando para minha mãe não ter problemas com o Conselho Tutelar” (Diário de campo de 28/05/2019)

Me causou estranheza a forma como esse aluno vivia o tempo escolar simplesmente esperando ele passar. Retomei a leitura de meus diários de campo referentes as observações e as aulas realizadas anteriormente e encontrei diversas outras passagens sobre a forma como o tempo parecia ser vivido no ambiente escolar. Esse foi o início da construção do *problema de pesquisa* específico, que orientou os meus registros sobre momentos, cenas e reflexões acerca da forma como tanto os jovens, como os professores vivenciam o tempo escolar. Assim, como sugere a epígrafe, passei a dedicar mais tempo para entender os tempos escolares.

Esse projeto de investigação propõe a realização de uma reflexão acerca das temporalidades presentes no ambiente escolar. Partindo da premissa de que a escola “ocupa” uma parte importante do tempo de vida dos alunos (e dos professores e funcionários da escola), a proposta aqui é a de problematizar quais as percepções sobre o uso desse tempo, tanto entre os alunos, quanto entre os professores. Sendo assim, a realização dessa pesquisa busca responder o seguinte problema: **De que forma o tempo é vivenciado no espaço escolar durante o Ensino Médio?**

---

<sup>1</sup> As medidas socioeducativas são sanções aplicadas à adolescente e jovens de até 18 anos que tenham cometido algum ato infracional. Estão previstas no Estatuto da Criança e do Adolescente, promulgado em 1990 As medidas de meio aberto são aquelas que não envolvem restrição ou privação de liberdade (liberdade assistida e prestação de serviços à comunidade)

A hipótese de trabalho, construída empiricamente a partir da inserção no espaço escolar, é a de que existem diferentes percepções de tempo e marcadores temporais que convivem no espaço escolar.

Além do objetivo geral de identificar quais as formas de vivenciar o tempo presentes no espaço escolar, podem ser apontados como objetivos específicos da pesquisa: a) Identificar possíveis diferenças entre as percepções de tempo dos alunos e dos professores; b) Identificar em quais momentos da rotina escolar se vivenciam diferentes noções de tempo.

Apesar de o ambiente escolar ser objeto de inúmeras pesquisas, poucos são os estudos que se dedicaram a refletir sobre as intersecções entre escola e tempo (SPOSITO, 2002; SPOSITO et al, 2009). Dessa forma, esse estudo busca proporcionar uma reflexão acerca dessa relação, contribuindo para a compreensão da vivência escolar, em suas múltiplas dimensões.

O texto está escrito em primeira pessoa do singular, como forma de evidenciar as implicações afetivas nesse processo de autoria, mas, evidentemente, sem deixar de reconhecer que essa escrita também é fruto de processos coletivos de reflexão e diálogo.

### **1.1. Caminhos metodológicos**

De acordo com as Normas que regulamentam a realização dos Trabalhos de Conclusão de Curso da Licenciatura em Ciências Sociais, uma das possibilidades de realização do TCL é realizar reflexões teóricas sobre aspectos específicos observados durante a realização do estágio de docência no Ensino Médio.

Dessa forma, essa pesquisa buscou realizar uma reflexão acerca das percepções do tempo no ambiente escolar, a partir das observações sobre a temática realizadas durante o estágio docente de Sociologia na Escola Estadual Rafaela Remião no primeiro semestre de 2019 e na Escola Estadual Júlio de Castilhos, no segundo semestre de 2019.

O primeiro estágio docente consistiu na observação de 30 horas/aula da disciplina de sociologia no Ensino Médio na Escola Estadual Rafaela Remião e na regência de 20 horas/aula de Sociologia na mesma instituição.

A Escola Rafaela Remião é a única Escola de Ensino Médio do bairro Lomba do Pinheiro, caracterizando-se por uma escola de intensa procura nesse sentido. A Escola oferece ensino fundamental e médio, incluindo oferta de ensino médio noturno na modalidade regular. Em 2018, a Escola contava, segundo o Censo Escolar desse ano, com 80 funcionários e 1377 alunos, sendo que 529 desses, matriculados no Ensino Médio.



O segundo estágio docente contou com 20 horas/aula de observação e 30 horas/aula de prática na disciplina de sociologia no Colégio Estadual Júlio de Castilhos, conhecido em Porto Alegre como “Julinho”.

O “Julinho” localiza-se no bairro Santana, na região central de Porto Alegre e atende aluno de diferentes bairros e regiões da cidade, ofertando apenas Ensino Médio. Em 2018, atendeu 2400 alunos, de acordo com o Censo Escolar.

É importante salientar que diferente do primeiro, o segundo estágio foi realizado de forma compartilhada com a colega Sofia Nazário. A docência compartilhada possibilitou um número ainda maior de reflexões, ao proporcionar um espaço de construção coletiva e diálogo constantes acerca do fazer pedagógico.

Além das observações, registradas em cadernos de campo e em anotações para os relatórios de estágio, foram utilizados materiais produzidos pelos alunos em duas atividades diferentes:

A primeira, realizada com três turmas Escola Estadual Rafaela Remião e com duas turmas na Escola Estadual Júlio de Castilhos, teve como objetivo conversar com alunos sobre a sua percepção do espaço escolar e dos porquês de se manter estudando. Esses exercícios foram conduzidos inspirados em Círculos de Construção de Paz e, além dos objetivos já apontados, geraram a produção conjunta dos Acordos de Convivência em cada uma das turmas;

A segunda atividade, realizada apenas na Escola Estadual Rafaela Remião, consistia na escrita, por parte dos jovens, de motivos individuais e sociais que identificavam como fundamentais para a sua permanência no Ensino Médio.

Os materiais produzidos nas duas atividades e também nas anotações da estagiária foram analisados a partir do método de Análise Temática, buscando processos graduais de redução até chegar em categorizações acerca das intersecções entre tempo e escola.

Durante a realização das observações e da prática docente, busquei sistematizar cada elemento da dinâmica escolar que me chamava a atenção. Como o espaço escolar, de certa forma, era uma novidade para mim, foi possível realizar reflexões constantes à medida que ia me aproximando desse espaço.

É nesse sentido, que afirmo que, metodologicamente, essa pesquisa teve uma inspiração etnográfica, ao possibilitar um olhar qualitativo de “estranhamento” do cotidiano vivido nesse espaço. Cada uma das reflexões realizada foi sistematizada em um caderno de campo que me acompanhou ao longo dos dois semestres.

Um desafio metodológico presente, nesse sentido, foi o de praticar um “olhar etnográfico” sobre um espaço em que eu também intervinha. Eunice Durham (2004, p.21) ao trazer reflexões sobre a antropologia urbana como uma “antropologia de nós mesmos”, debate que em uma posição de intervenção, de ação efetiva no campo, é possível um deslocamento da observação participante - posição clássica da antropologia – para uma participação observante. Apesar de trazer aspectos positivos, essa mudança coloca novos desafios teóricos e metodológicos. (2004, p.20).

Um dos principais desafios apontados pela autora em relação à identificação com a população estudada é o de explicar o mundo a partir das categorias nativas, em vez de analisá-las através da análise antropológica. (DURHAM, 1998, p, 25). Como forma de contornar esse desafio metodológico, a autora coloca a importância de produzir processos analíticos acerca dos fenômenos encontrados *em campo*.

Sair desse impasse significa dissolver essa visão colada à realidade imediata e à experiência vivida das populações com as quais trabalhamos, não nos contentando com a descrição da forma pela qual os fenômenos se apresentam, mas investigando o modo pelo qual são produzidos. (DURHAM, 1998, p.25)

De alguma forma, a construção metodológica desse trabalho teve esse propósito. Analisar a forma como é tempo é vivenciado pelos atores que compõe o cotidiano escolar não é apenas sistematizar as suas opiniões a esse respeito. Mesmo com as limitações de tempo a que essa pesquisa foi imposta, busquei apontar indícios de como as experiências temporais foram se criando e cristalizando no espaço escolar. A literatura que aborda os fenômenos relacionados ao tempo foram cruciais nesse sentido.

## **1.2. Organização do trabalho**

Esse trabalho está dividido em cinco capítulos, contando essa introdução que buscou apresentar a temática abordada o problema de pesquisa que orientou a realização dessa escrita, e os caminhos metodológicos escolhidos.

No segundo capítulo apresento os referenciais teóricos que foram utilizados para pensar a relação entre juventudes, espaço escolar e temporalidades, focando, por um lado, em autores que abordam a temática juvenil no ensino médio e, por outro lado, em autores que focam a discussão na relação entre juventudes e temporalidades.

O terceiro capítulo desse TCL é dedicado a apresentação das reflexões acerca da forma como o tempo é vivenciado no espaço escolar, tomando por base a experiência de inserção no espaço escolar nas duas escolas onde foram realizados os estágios de docência em sociologia.

Por fim, o quarto capítulo é dedicado a apresentação das considerações finais desse trabalho e o quinto à apresentação das referências bibliográficas utilizadas.

## 2. Juventudes, tempo e escola: caminhos teóricos

Esse capítulo é dedicado à apresentação breve dos conceitos e caminhos teóricos que embasaram a construção dessa escrita monográfica. Dentro das limitações de tempo e do tamanho máximo permitido nesse trabalho, optei por evidenciar as concepções de experiência escolar, como forma de abordar as relações entre juventude e escolar e a concepção de *tempo* como um analisador sociológico.

### 2.1. Juventudes e escola: experiência escolar no Ensino Médio

A juventude, enquanto categoria, tem sido objeto de crescente destaque tanto no âmbito acadêmico como, principalmente, nas políticas públicas e projetos sociais nas últimas quatro décadas. As pesquisas voltadas à essa temática englobam diversos enfoques e áreas do conhecimento e vão desde perspectivas mais criminológicas até estudos voltados para a produção de culturas juvenis.

Apesar dos múltiplos entendimentos acerca da categoria *juventude*, há dois importantes consensos. O primeiro é a sua delimitação etária, de 15 a 29 anos, proporcionada pelos marcos legais, principalmente pelo Estatuto da Juventude (Brasil, 2013.) O segundo, é a constatação que *juventude* engloba duas diferentes categorias: a *condição juvenil*, que diz respeito a forma como cada sociedade, em cada momento histórico atribui significados à juventude; e as *situações juvenis*, que correspondem aos diferentes percursos empíricos possíveis de serem vivenciados dentro de uma condição juvenil, de acordo com múltiplas condições conjunturais, marcadores sociais e aspectos biográficos particulares. (WEISHEIMER, 2009). É nesse sentido que o uso da expressão *Juventudes*, no plural, será utilizada daqui em diante nesse trabalho, como forma de enfatizar a diversidade dos modos ser jovem. (DAYRELL, 2003, p.42)

No âmbito sociológico, dentro da possível consolidação de uma *Sociologia das Juventudes*, ganham centralidade estudos voltados a investigar os processos de transição para a vida adulta e, mesmo, os marcadores sociais necessários para se definir uma condição juvenil<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> O debate sociológico acerca das Juventudes vem ganhando destaque. Fato que pode ser observado pela existência de grupos de trabalho sobre juventudes em algumas das principais instituições e eventos na área das Sociologia:

A) Sociedade Brasileira de Sociologia: GT 26 - Sociologia da Infância e Juventude

Autores como Pais (2001), Camarano (2006) e Pimenta (2007) apontam para mudanças no cenário de divisão das categorias etárias, evidenciando um processo de transição não linear entre as fases de vida. Para Pais (2006), a não linearidade nos processos de transição entre as etapas de vida marcaria, também, mudanças nas temporalidades vivenciadas socialmente. Assim, seria possível falar de uma possível *desfuturização* no futuro e um forte investimento no presente, por parte da juventude contemporânea.

Entre alguns jovens surge, então, uma forte orientação em relação ao presente, já que o futuro fracassa em oferecer possibilidades de concretização das aspirações que em relação a ele se desenham. Nestes casos, os projetos de futuro encontram-se relativamente ausentes. Ou, existindo, são de curto prazo. O importante é viver o dia-a-dia. (PAIS, 2006, p.10)

Carmem Leccardi (2005) evidencia a relação existente entre juventudes e temporalidades, apontando a fase juvenil como uma “fase biográfica de preparação para a vida adulta” (p.35). Para a autora, torna-se necessário refletir sociologicamente como as relações existentes entre juventude, projeto, tempo biográfico e identidade são vivenciadas na contemporaneidade, a partir de um clima social de incertezas.

Nesse sentido, a instituição escolar tem uma dupla importância na discussão acerca das juventudes: por um lado, a escola é uma das instituições sociais onde os jovens passam o maior tempo de suas vidas. Por outro, a permanência na escola está constantemente associada à noção de projeções para o futuro.

De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2018), apesar do altíssimo número de evasão e de abandono escolar, 444 mil jovens de 15 a 17 anos matricularam-se na escola em 2018. De acordo com o que prevê a legislação educacional no país, os jovens dessa faixa-etária deveriam estar inseridos no Ensino Médio. Contudo os dados apontam que mesmo que 89% de jovens de 15 a 17 anos estavam matriculados na escola, apenas 64,2% dos jovens dessa idade estavam matriculados no Ensino Médio, apontando para uma alta taxa de distorção idade-série (INEP, 2018).

---

Disponível em: [http://www.sbsociologia.com.br/portal/index.php?option=com\\_docman&task=cat\\_view&gid=64&Itemid=171](http://www.sbsociologia.com.br/portal/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=64&Itemid=171)

B) Conselho Latino-Americano de Ciências Sociais-CLACSO. GT Juventudes e Infâncias.

Disponível em: [https://www.clacso.org.ar/grupos\\_trabajo/detalle\\_gt.php?ficha=673&s=5&idioma=](https://www.clacso.org.ar/grupos_trabajo/detalle_gt.php?ficha=673&s=5&idioma=)

C) ISA – Associação Internacional de Sociologia: RC34 – Sociologia da Juventude.

Disponível em: <https://www.isa-sociology.org/en/research-networks/research-committees/rc34-sociology-of-youth/>

A realização desse trabalho está focada em uma situação juvenil específica, a dos jovens que estão matriculados no Ensino Médio. Recentemente, uma parcela dos autores que se dedica a estudar juventudes (DAYRELL, CARRANO e MAIA, 2014; SPOITO e TARABOLA, 2017) tem voltado sua atenção para essa parcela da população, buscando compreender os múltiplos sentidos que a escola assume nas trajetórias juvenis.

Diferentes linhas sociológicas se dedicaram a discussão sobre a educação e a escola e, mais particularmente, o ensino médio. É possível identificar um deslocamento de pensar a escola apenas como local de aprendizagem para pensar a escola, também, como cenário de socialização, sociabilidades e desenrolar de vidas juvenis. (AQUINO, 2016)

Dessa forma, concordo com a afirmação feita por Dayrell (2007) de que, para os jovens que conseguem permanecer no meio escolar até o ensino médio, essa instituição apresenta-se como parte da vivência de sua condição juvenil.

Dayrell e Carrano (2014) apontam para a necessidade de compreendermos os jovens que chegam ao Ensino Médio como

(...) sujeitos de de experiências, saberes e desejos. Eles se apropriam do social e reelaboram práticas, valores, normas e visões de mundo a partir de uma representação dos seus interesses e de suas necessidades; interpretam e dão sentido ao seu mundo. (p. 105)

Os autores ainda abordam como é necessário superar certa tensão geracional existente entre alunos e professores, de forma que os professores consideram as posturas juvenis desrespeitosas e os alunos consideram a sua vivência na escola enfadonha.

Apesar das dificuldades de permanência dos jovens no ambiente escolar, entendo que aqueles que conseguem permanecer até o ensino médio o fazem como uma “aposta” no futuro. O que não quer dizer que não consigam fazer críticas a um certo anacronismo que se apresenta na organização escolar hoje.

Assim, como afirmam Leão, Dayrell e Reis (2011), o ensino médio coloca-se como o espaço de destino das expectativas de projetos de vida desses jovens:

A escuta desses jovens nos permite constatar que a escola tinha uma grande importância nas suas vidas, sendo uma instituição para a qual dirigiam muitas expectativas. Por outro lado, ela apresentava muitos limites e dificuldades na sua capacidade de responder ao que se esperava dela (p. 1081)

Por outro lado, é necessário levar em consideração o papel que a escola ocupa na reprodução das desigualdades sociais, como demonstraram Bourdieu e Passeron (2014).

Segundo os autores, a escola possui um discurso de neutralidade, afirmando que todos que a frequentam possui iguais oportunidades de sucesso e bom desempenho. Contudo, na prática, a escola valoriza de forma diferentes certos padrões culturais, fazendo com que indivíduo ocupem posições desiguais dentro do sistema escolar.

Essa tese, bastante aceita e utilizada no campo sociológico, recebeu certas críticas no sentido de invisibilizar as possibilidades de mudança ou mesmo superação dessas desigualdades, colocando a escolar impreterivelmente como espaço de reprodução das desigualdades. Nesse sentido, a crítica concentra-se no pouco espaço de “manobra” deixado para o indivíduo, como se sua trajetória escolar já estivesse pré-determinada por sua posição social. Contemporaneamente, a teoria vem sendo utilizada de forma concomitante com teorias que se dedicam para as múltiplas possibilidades da vivência escolar.

Assim, a noção de experiência escolar, conforme apresentada por Aquino (2016), ajuda a compreender a instituição escolar composta, por um lado, por seus atravessamentos estruturais (desigualdades educacionais e sociais) e, por outro, a partir das relações entre os sujeitos que compõe a escola, de desejos e de suas motivações.

## **2.2. O tempo como analisador sociológico**

Desnaturalizar a relação social que estabelecemos com o tempo e com a temporalidade torna-se tarefa árdua na contemporaneidade, em especial nos espaços urbanos, onde o calendário e o relógio estão integrados ao cotidiano de maneira efetiva e constante. O ambiente escolar talvez seja um dos espaços sociais mais caracterizados pelo controle do tempo, com a presença constante do “sinal”<sup>3</sup> simbolizando o final de um ciclo temporal, para o início do outro.

A naturalização do tempo e a ausência de questionamento criam a ilusão de que o tempo existe em si e sempre existiu na forma como o conhecemos. Mesmo no meio acadêmico, o fato de que o conceito de tempo esteja, atualmente, presente em muitas discussões, não significa que haja uma reflexão crítica e uma compreensão sobre o tempo. (MASSON; RESENDE, 2005).

É importante, como dizem as autoras, “colocar o tempo no tempo”, ou seja, compreender que em diferentes sociedades e em diferentes momentos históricos, a relação da

---

<sup>3</sup> “Sinal” foi a forma mais comum encontrada no ambiente escolar de chamar o alarme que “bate” avisando o início e o fim de cada período escolar.

humanidade com o tempo foi modificando-se e que essa relação influencia a forma como os indivíduos vivem o seu cotidiano.

Partindo da constatação de que as sociedades, historicamente, lidaram de diferentes maneiras com aquilo que entendemos como tempo, as ciências sociais privilegiam o tempo social em detrimento de outros possíveis recortes. Ao fazer isso, busca-se romper com a naturalidade da representação ocidental do tempo, dando visibilidade a formas variadas de perceber e organizar essa dimensão da experiência humana. (FRANCH GITIÉRREZ, 2008, p. 23)

Norbert Elias em sua obra *Sobre o Tempo* (1998) defende a necessidade de as ciências humanas debruçarem-se sobre o assunto, muitas vezes compreendido apenas como um fenômeno metafísico e estudado por áreas das ciências naturais. O centro da argumentação do autor reside no fato de que a humanidade criou instrumentos de marcação temporal que se modificam ao longo da história humana, e que, para além desse caráter mais operacional, a noção mesmo de tempo modifica-se de acordo com o momento histórico vivido.

Segundo Leccardi (2005), na Antiguidade a marcação do tempo é cíclica e por isso não existe a dissociação entre passado, presente e futuro, entendidos como um intervalo de repetição constante, ditado pela natureza e sobre o qual a humanidade não possui controle. A tradição é elemento importante na construção do que se repete mesmo que não haja uma conotação do tempo como entidade abstrata e quantificável nesse período. A cultura helênica teve papel importante na consolidação dessa concepção de tempo.

Uma importante ruptura na hegemonia da concepção do tempo ocorreu com a difusão da temporalidade cristã. Para o cristianismo, o tempo pode ser compreendido a partir de uma trajetória longa e complexa, por meio de um desenvolvimento linear. Há a separação entre o tempo mundano e o tempo eterno. Segundo Leccardi (2005):

Diferentemente do helênico, o tempo cristão não olha mais apenas para o passado. Nem, como o tempo hebraico expresso no Antigo Testamento, apenas para o futuro. Passado, presente e futuro inscrevem-se, todos lentamente, no fluir inconstante do tempo que se estende entre os dois pólos – da Gênese, por um lado, e do Apocalipse, por outro. (LECCARDI, 2005, p. 40)

Mesmo com a presença da noção de livre-arbítrio que coloca alguma possibilidade de controle humano sobre o tempo, o projeto divino é que dita as regras do passado, do presente e o futuro e, assim, o tempo “torna-se patrimônio da humanidade em virtude do fato de os seres



humanos serem criaturas divinas” (p.40). E o futuro, nesse cenário, já é conhecido e não controlável pela humanidade: o Apocalipse, o ponto final da história.

Com o advento da modernidade, surge uma visão laicizada de tempo. Típica desse momento histórico, a centralidade na humanidade determina a forma de se relacionar com o tempo e surge, nesse sentido, o conceito iluminista de *futuro aberto*, incerto e suscetível ao domínio humano.

Assim, de acordo com Pomian (1981), desloca-se o centro de gravidade do tempo em que a tradição inscrita no passado dá lugar para a possibilidade do novo, inserida na nova concepção de futuro. Substituindo-se um mundo “no qual se procurava apenas produzir o que já fora, imitar respeitosamente os exemplos transmitidos pela tradição ou tomados daquela que se julgava ser a natureza, conformar-se a um costume imemorial” por

Um mundo no qual a maior estima é atribuída à inovação, à invenção, à descoberta, tanto econômica como científica ou técnica; no qual o primado nas artes, nas letras e mesmo nos costumes é concedido ao que é original, inédito, nunca visto; no qual as antecipações prevalecem sobre os hábitos e as expectativas sobre as recordações (POMIAN, 1981, p. 108 apud LECCARDI, 2005).

A concepção de futuro aberto traz em si a noção de que, ao depender da ação humana, o futuro tende a ser sempre melhor do que foi o passado e, assim, consolida-se o ideário de progresso. Os projetos biográficos surgem como expressão do progresso do indivíduo:

Em concordância com o profundo otimismo da ideologia do progresso, uma ideologia que permeou de modo maciço a vida do Ocidente de meados do século XVIII a meados, aproximadamente, do século XX, o controle sobre o futuro foi dado como evidente. O tempo aberto e irreversível do futuro avança, sem incertezas, na direção de um indiscutível melhoramento.

A perda da instância extra-histórica na relação com o futuro faz convergir a atenção sobre a autonomia do indivíduo: não mais sua posição definida, mas sua capacidade de projetar-se individualmente torna-se a fonte primária de identidade e o princípio organizador da biografia. O futuro aparece, com efeito, como um horizonte temporal subjetivamente influenciável, à disposição dos indivíduos como espaço de experimentação. (LECCARDI, 2005, p. 42)

Dessa forma, projetar o futuro surge como uma forma de lidar com o fato de que ele é desconhecido. O futuro é entendido, então, como um livro em branco a ser escrito pelas ações e projetos individuais e coletivos.

Em um contexto mundial de aceleração e globalização que foi definido por autores como Beck (1999) como *segunda modernidade*, a incerteza em relação ao futuro cresce e, por isso, ganha força um comportamento defensivo perante um futuro de riscos. Nesse cenário, definido como *crise do futuro* (POMIAN, 1981), onde a falta de controle da humanidade sobre o devir é evidente, a apreensão do tempo tende a tornar-se fragmentada.

A fragmentação da concepção temporal desloca novamente a centralidade temporal para o presente. Assim, de acordo com Masson e Resende (2005), “O ritmo acelerado, a fragmentação, a padronização, a individualização, a quantificação e o imediatismo que garantem a eficiência da produção industrial migram para as relações humanas e sociais.” (MASSON; RESENDE, 2005, p. 1).

Característica dessa nova forma de relacionar com o tempo, a centralidade no presente não é a mesma que se observava na antiguidade, onde passado, presente e futuro não se dissociavam. Agora, ao contrário, os tempos são fragmentados e a centralidade no presente caracteriza-se por um distanciamento tanto do passado quanto do futuro.

De forma semelhante, Melucci (2004) utiliza três metáforas na forma como a sociedade ocidental lidou com o tempo ao longo da história. Para o autor, inicialmente o tempo poderia ser expresso metaforicamente pelo círculo, marcando a ciclicidade presente na concepção do tempo. Depois, com o avanço das concepções teleológicas do tempo, a metáfora adequada passou a ser a seta e, por fim, o tempo contemporâneo seria melhor expresso por meio do ponto, marcando a sua fragmentação.

Para o autor, a própria forma de medir o tempo é influenciada por essas mudanças na forma como é percebido. Enquanto até a Modernidade o tempo era medido em instrumentos que davam a ideia de fluxo (movimento do grão de areia, ponteiro que giravam em torno de um pequeno círculo), a contemporaneidade apresenta uma nova forma de medição, por meio do relógio digital que, segundo o autor altera significativamente a experiência de medição do tempo.

A transformação digital do relógio elimina também essa referência [a relação física entre tempo e espaço] e introduz uma nova medida de tempo: a pulsação, inteiramente mental, que fixa a cada instante a sequência como ponto. O tempo é agora pura leitura de sinais e elaboração cognitiva abstrata. O olhar que segue o movimento da areia, da chama, da roda ou da sombra entra em conexão com a “matéria”, com o sinal que o expressa e com dimensão simbólica que gera sentido para aquela medida de tempo. O movimento circular dos ponteiros do relógio mecânico conserva ainda um rastro dessas origens. Materializa-se no espaço e, ainda, incorpora a memória do ciclo. A

flecha está presente e dominante, mas o círculo não desapareceu do horizonte perceptivo e, portanto, da possibilidade de sentido. Porém, quando a medida de tempo torna-se pura leitura de números, sequência ininterrupta mas descontínua de sinais, vibração eletrônica de regularidades imutáveis, então o ponto assume o domínio, modificando profundamente nossa experiência da duração, da continuidade, da relação entre o antes e o depois. (MELUCCI, 2004, p. 21–22)

Assim, podemos afirmar que a relação que estabelecemos contemporaneamente com a temporalidade é a de fragmentação. Para além do debate acerca da temporalidade (ou seja, a forma como são compreendidos passado, presente e futuro), a fragmentação da noção do tempo, também altera suas dimensões mais cotidianas. É nesse sentido que, para além do debate sobre as temporalidades, surge um campo de estudos que aborda temáticas sobre os usos do tempo, a percepção acerca do tempo e os marcadores temporais.

Essa pesquisa insere-se nesse campo, uma vez que busca olhar para as percepções de tempo entre professores e alunos e, também, olhar para a forma como é vivenciado o tempo cotidiano no espaço escolar.

A escassa literatura existente sobre a relação entre tempo e escola concentra-se, sobretudo, nas discussões relativas à organização do tempo escolar.

Em *A Maquinaria Escolar*, Varela e Alvarez-Uria (1992) discorrem sobre as origens da criação da instituição escolar e, especialmente, de como a escola teve por objetivo moldar o comportamento de filhos de operários, de forma a adequarem-se ao trabalho. Segundo os autores, a rigidez do controle do tempo teve um importante papel nesse sentido.

O espaço escolar, rigidamente ordenado e regulamentado, tratará de inculcá-los que o tempo é ouro e o trabalho disciplina e que para serem homens e mulheres de princípios e proveito, têm de renunciar a seus hábitos de classe e, no melhor dos casos, envergonharem-se de pertencer a ela. (p.14)

Como apontam Ferreira, Dias e Santos (2006), ao falarmos de tempo escolar, falamos de três conceitos diferentes: 1) *Tempo de ensino*, que se refere ao tempo “prescrito”, ou seja, o número de horas semanais que são atribuídas a cada ano de escolaridade; 2) *Tempo útil*, relativo ao tempo utilizado no deslocamento dos professores até a sala de aula e tempos dedicados à informação e organização da turma; 3) *Tempo Efetivo*, destinado à apresentação dos conteúdos e realização das atividades em sala de aula.

Assim, uma das preocupações centrais da discussão acerca do tempo escolar passa a ser a busca pela ampliação do *tempo efetivo*. Muito se fala, nesse sentido, da necessidade de

modernizar a escola e, principalmente, as ferramentas didáticas, buscando uma otimização da gestão do tempo na escola.

Autores como Carvalho (2018), contudo, contrapõe essa ideia de anacronismo da escola, alegando que o tempo escolar é próprio, não seguindo o mesmo processo de mudanças e inovações da sociedade em geral.

(...) os clamores para que a escola se ajuste aos tempos que correm – parecem ignorar um elemento central da cultura escolar: o seu tempo próprio. Isso se espelha nos ritmos das atividades escolares (aulas, intervalos, anos letivos), mas não só. O tempo da escola não é o da produção fabril, na qual o “tempo é dinheiro” e precisa ser otimizado para maximizar o investimento. Ou, ao menos, não deveria ser. O tempo da escola é o da skholé: tempo livre, tempo de formação que exige calma, que não resulta em um objeto tangível, mas em um processo cujos resultados são sempre da ordem do imprevisível.” (CARVALHO, 2018, p.2)

Para a realização dessa pesquisa, partimos de uma concepção de tempo escolar que concorda com Carvalho (2018), no sentido de entender que o tempo da escola é diferente do tempo da sociedade em geral, e por isso torna-se necessário analisar de que forma esse tempo escolar é vivenciado no cotidiano.

Partimos, também, da ideia de que a experiência temporal de todos os atores que compõem a escola não é homogênea. Nessa pesquisa, buscamos entender como uma situação juvenil específica (jovens que estão inseridos no Ensino Médio) vivenciam os marcadores de tempo escolar. Além disso, buscamos entender, também, como os professores do Ensino Médio, co-autores da vivência escolar desses jovens, vivenciam o tempo escolar no que se refere à essa escolaridade.

### 3. Tempo corrido e tempo arrastado: vivências do tempo no espaço escolar

O tempo é algo presente em nosso cotidiano, mesmo que poucas vezes tenhamos o hábito de refletir sobre a sua existência. A proposta dessa monografia é a de refletir, mesmo que de forma inicial, sobre como o tempo é vivenciado no cotidiano escolar durante o Ensino Médio.

Conforme salienta Melucci (1997, p.12), ao discutir o conceito de tempo, devemos entender as tensões existentes entre o tempo individual (o tempo próprio de cada indivíduo) e o tempo social ou a forma como um coletivo social lida com o tempo, que também é uma dimensão comum da vida em sociedade:

Existe particularmente uma clara separação entre tempos interiores (tempos que cada indivíduo vive sua experiência interna, afeições, emoções) e tempos exteriores marcados por ritmos diferentes e regulado pelas múltiplas esferas de pertencimento de cada indivíduo. (MELUCCI, 1997, p. 12)

Dessa forma, o exercício desse capítulo foi o de trazer à escrita reflexões que foram geradas durante a prática docente nos dois Estágios de Sociologia no Ensino Médio acerca de como é tempo é vivenciado nesse espaço, a partir da tensão entre os tempos individuais (de cada aluno e de cada professor), com os tempos corporificados nos rituais escolares.

Com o avançar da análise, foi possível identificar duas formas de antagônicas de vivenciar o tempo, que convivem no cotidiano escolar: a noção de *tempo corrido*, que diz respeito a ideia de que as aulas acabam sendo menores do que o necessário e de que falta tempo para fazer tudo o que deveria ser feito durante a rotina escolar; e o *tempo arrastado*, que versa sobre a ideia de que o tempo no cotidiano escolar demora a passar e os atores que compartilham esse tempo vivenciam um processo longo, marcado por uma espera constante de que o tempo passe. Essas duas formas de vivenciar o tempo condizem com o que afirma Melucci (1997), de que existem tempos diluídos e tempos extremamente concentrados (p.13).

As duas próximas seções são dedicadas à apresentação dessas duas formas de vivenciar o tempo no espaço escolar.

### 3.1. “Faltando tempo”: a noção de *tempo corrido* no espaço escolar

Na véspera do conselho de classe, a sala dos professores parecia particularmente agitada. O comentário geral era sobre as turmas em que não havia sido possível fazer as três avaliações necessárias durante o trimestre. “Não deu tempo com a 101”, “Pra mim, não deu tempo com a 203”... e assim seguia. Para boa parte dos professores, havia “faltado tempo” com pelo menos uma turma. Eu observava atenta a essa dinâmica, até que uma das professoras olha pra mim e diz “Vai te acostumando, menina. A escola é uma correria, a gente tá sempre correndo atrás do relógio” (Diário de campo de 28/05/2019)

A noção de que o tempo da escola é uma “correria” não é uma novidade. Mesmo durante a formação na Licenciatura (ao menos na minha experiência), esse comentário já é presente entre os docentes da universidade e entre os alunos que já tem experiências diversas nas salas de aula.

Para as disciplinas, como a Sociologia, que tem apenas um período, a discussão do planejamento pedagógico normalmente versa sobre os limites de atuação pedagógica dentro de uma realidade de pouquíssimo tempo com os alunos.

Mas mesmo nas disciplinas que são privilegiadas em número de períodos semanais, a “reclamação” sobre a falta de tempo é uma constante. Nas observações do espaço escolar que pude fazer, a “falta de tempo” era a principal justificativa para não se conseguir realizar atividades integradas e multidisciplinares, ou mesmo para pensar em didáticas diferentes.

Em uma atividade que realizei com as turmas do Estágio I, durante o primeiro semestre de 2019, questionei aos alunos: “O que vocês gostariam de mudar na escola?” Um dos alunos respondeu que gostaria que os professores, ao chegarem na sala de aula, pudessem dizer “boa noite” antes de começarem a “passar matéria no quadro. Essa fala me fez refletir sobre o quanto a lógica da correria escolar está cristalizada a tal ponto, que, por vezes, atitudes simples e rápidas como “dar boa noite”, são deixadas de lado em prol de uma necessidade de “vencer o conteúdo”.

Em diversos momentos, ao propor o uso de metodologias mais participativas, como a realização de círculos de construção de paz, recebia críticas ou “conselhos” de professores mais experientes de que essa forma de dar aula não se sustenta por muito tempo, devido à “correria” de dar aula para muitas turmas e ter que “dar conta” de todos os conteúdos planejados.

Autores do campo da educação apontam para certa organização produtivista da escola, baseada em outras esferas da sociedade, o que gera uma aceleração do tempo escolar, tal como pode ser percebido no seguinte excerto:

Contaminada pelo ritmo da economia global e pela busca de resultados, a escola está às voltas com um cotidiano imediatista (...) Os profissionais envolvidos com o funcionamento das redes e das escolas, exauridos pela vivência de um tempo corrido e desgastante, mal podendo recuperar as suas forças no dia a dia, veem o destino da escola se forjando em rupturas e descontinuidades constantes, nem sempre compreendidas em sua complexidade. (PONCE, 2016, p. 1143)

Nesse sentido, a noção de *tempo corrido* marca, sobretudo, uma lógica institucional do tempo na escola. A pressão é vivenciada pelos docentes e pelo corpo diretivo, de que o conteúdo seja vencido, como forma de qualificar essa como uma boa escola. Mas ele também é sentido pelos alunos, que frequentemente se queixam de não conseguir acompanhar o conteúdo e de muitas vezes verbalizarem que “não tiveram tempo” para aprender certo conteúdo, para terminar as questões da prova, ou mesmo para fazer certo trabalho.

Em diferentes esferas da vida contemporânea, o tempo possui marcações sociais bem definidas. Essas marcações, muitas vezes mediadas por máquinas, visam estabelecer uma continuidade entre o tempo individual e o tempo social. (MELUCCI, 1997). O relógio talvez seja a máquina que mais expresse essa dimensão, ao organizar o tempo de todos dentro de um mesmo parâmetro temporal.

No ambiente escolar, para além do relógio, que organiza as divisões de tempo vivenciadas por todos, existe uma outra “máquina”, que interveem ainda mais no sentido de pautar as divisões do tempo: o “sinal”. O soar do sino marca o início do turno letivo, a troca de um período para outro, a chegada e o fim do intervalo, bem como o encerramento do turno letivo. Ele sinaliza o momento em que os tempos individuais devem afinar-se com o tempo coletivo do que será realizado naquele momento.

Semelhante a organização do trabalho em uma fábrica, o sinal é um chamamento, é o anúncio de que o tempo daquele período “já foi”. Em uma lógica de correria, o soar do sinal é algo temido, seu barulho desestabiliza o ambiente, ao mostrar que o tempo para o desenvolvimento daquela atividade acabou. “Já bateu?” é uma expressão bastante presente, no decorrer de algumas aulas.

Por meio da minha curta experiência na docência no Ensino Médio, observei que essa frase era muito usada em dias de provas ou de realização de trabalhos avaliativos em aula, onde

a ansiedade e o medo de não conseguir concluir a atividade tornavam a batida do sinal um problema. Contudo, no decorrer de aulas mais participativas, onde as ferramentas didáticas permitiam um maior envolvimento de todos os atores no transcorrer da aula, essa expressão também ocorria, após o soar do sino. Mas, nesse caso, a ideia de que o tempo “voou” vem no sentido de que sua passagem não foi penosa e o envolvimento na atividade tornou a sua vivência mais leve.

Apesar de o sinal ter como objetivo organizar a distribuição do tempo entre as diferentes disciplinas que compõem o cotidiano escolar, não foram raras as vezes que percebi que enquanto começava minha aula, alguns alunos ainda estavam copiando a matéria da aula anterior, ou então, fazendo o trabalho que seria para entregar na aula subsequente. Essa atitude mostra um certo transbordamento dos limites de tempo marcados pelo sinal, reforçando uma noção de *tempo corrido* no desenvolvimento do cotidiano escolar, ao demonstrar que não apenas os professores, mas também os alunos sentem que tem que “correr atrás do relógio”. É nesse sentido que Melucci (2004) aborda a necessidade para a compreensão que o tempo do relógio raramente acompanha o tempo da experiência vivida pelo sujeito (p. 22)

Por fim, uma das preocupações da gestão do tempo escolar parece ser o fato de que os professores “perdem” muito tempo ao tentar garantir uma disciplina mínima para que possa realizar a aula. Segundo a Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem coordenada mundialmente pela OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico) em 2014, (INEP, 2014) o tempo gasto por professores brasileiros é em média 20% mantendo a disciplina na classe e 12% envolvidos com questões administrativas.

Durante a experiência dos estágios, tive a oportunidade de realizar momentos de estabelecer acordos de convivência com os alunos de todas as turmas que acompanhei. O momento de construção de acordos foi realizado por meio de metodologia inspirada nos círculos de construção de paz <sup>4</sup>. Apesar de falar sobre experiências bem pontuais, de apenas dois semestres, pudemos<sup>5</sup> observar que essa realização permitiu que não fossem necessários

---

<sup>4</sup> Os círculos de construção de paz são uma espécie de roda de conversa estruturada com o intuito de que todos os participantes tenham a possibilidade de expressar suas vivências ou opiniões sobre determinado assunto, de forma que a palavra seja distribuída com equidade entre todos. Os círculos foram criados, inicialmente, como metodologia de prevenção e resolução de conflitos, mas hoje possuem diversas outras finalidades. Watson e Pranis (2015) sistematizaram as múltiplas possibilidades dos círculos de construção de paz como como ferramentas pedagógicas em sala de aula.

<sup>5</sup> Uso aqui a expressão no plural porque durante a realização do segundo estágio docente no Ensino Médio tive a oportunidade de realizar docência compartilhada com a colega Sofia Nazário, que dividiu comigo o desafio de



momentos de retomada da disciplina ao longo do semestre. Ao sentirem-se parte da aula, os alunos tenderam a participar ativamente dos exercícios e atividades propostas, fazendo com o tempo das aulas parecesse se ampliar.

Nesse sentido, acredito que seja necessário a criação de ferramentas pedagógicas que permitam a concentração dos alunos e dos professores em sala de aula, mesmo que, para isso, seja necessária a dedicação de um tempo exclusivo para a construção do funcionamento da sala de aula. Ao contrário do que me disseram alguns professores, as metodologias participativas não se apresentaram como “perca de tempo”. Ao contrário, entendo que foram um investimento de tempo, para que o tempo das próximas aulas pudesse ser aproveitado de melhor forma por todos. Como sugere Ponce (2016):

O tempo é, hoje, um bem escasso. Um bem que flui e se esgota. Mas, um olhar atento possibilita entendê-lo também como espaço de possibilidades, de oportunidades de viver de modo mais significativo. É nessa direção que o tempo escolar merece ser pensado." (Ponce 2016, p. 1146)

A noção de tempo corrido, assim, parece pautar o tempo institucional do espaço escolar. Conforme o que foi apresentado nessa seção, podemos identificar um ritmo acelerado que envolve o cotidiano escolar.

Contudo, outra forma de vivenciar o tempo pode também ser observada durante esse um ano de inserção na escola. A próxima seção é dedicada a refletir sobre uma segunda noção temporal, que convive com a primeira no ambiente escolar.

### **3.2. “Matando tempo”: a noção de *tempo arrastado* no espaço escolar**

Aguardo o início do turno letivo na sala dos professores. Apesar do horário do início das aulas estar se aproximando, não vejo qualquer movimentação no sentido de se deslocar até as salas. Me concentro momentaneamente em uma leitura e não “vejo o tempo passar”. O sinal bate e eu me sentindo atrasada guardo as minhas coisas e me dirijo com pressa até as salas de aula. Uma das professoras olha para mim e diz: “Calma, menina! Ainda recém bateu. Não adianta ir cedo porque os alunos demoram pra chegar na sala”. Chego na sala e reparo que os alunos ainda estão pelo pátio. A aula começa efetivamente quinze minutos depois do previsto. Pergunto para eles o porquê de demorarem tanto para “descer” para as salas. Um deles me responde “É que não adianta a

---

construir aulas que permitissem o envolvimento de todos os atores que compunham a “comunidade” da sala de aula, potencializando a utilização do tempo no desenvolvimento das ferramentas pedagógicas.

gente descer cedo. Os professores demoram pra chegar na sala”. (Diário de campo, 09/04//2019).

Foi assim, logo no início do primeiro estágio docente, que percebi essa combinação tácita de que a aula não começaria no horário. Por meio das atividades de construção dos acordos, combinei com minhas turmas tanto no primeiro, como no segundo estágio, que as aulas começariam no horário estipulado, algo que se efetivou. Evidentemente que alguns alunos chegavam atrasados e entravam apenas no segundo período, mas, o mais importante foi a constatação de que para uma maioria dos alunos, a aula não começava no horário porque todos achavam que ela não iria começar.

Depois de um tempo refletindo sobre esse funcionamento, percebi que o deslocamento que os alunos faziam do portão da escola até a sala ocorria em um ritmo de lentidão. Bem como o deslocamento dos professores da sala dos professores até as salas de aula, e de uma sala à outra nas trocas de período.

Nesse sentido que foi se construindo, em minhas reflexões, a noção de *tempo arrastado*. Ele não é um tempo que se arrasta de forma consciente e orquestrada. Simplesmente, foi possível notar que o ritmo como algumas atividades são realizadas contrasta com o discurso constante da falta de tempo no turno escolar.

Assim, conforme aponta Melucci (2004), o *ritmo* é uma importante experiência temporal, e que é marcado por mudança constantes. Segundo o autor “a presença do ritmo carrega consigo também a alternância entre velocidade e lentidão, entre movimento e quietude” (p. 25).

Sem criar aqui julgamentos sobre os atores que vivem o ritmo da lentidão, é possível observar, contudo, como o tempo social do espaço escolar também marca essa espécie de “resistência” à correria do tempo.

Notei, também, que durante a aula isso ocorria bastante com os alunos, que pediam constantemente para “ir tomar água” ou “ir ao banheiro” e demoravam a retornar. Dentro do ambiente escolar, há uma expressão para práticas como essa: “matar aula”. Uma expressão parecida, a de “ficar matando o tempo”, também é utilizada por professores e alunos para designar a ação de estar de corpo presente na sala de aula, mas não estar prestando atenção, ou realizando as atividades solicitadas.

O uso já popular da expressão “matar tempo” é interessante nesse contexto. Mata-se algo que é vivo, então matar o tempo seria tirar a sua vivacidade de alguma forma. Apesar de

ser uma expressão recorrente, não encontrei nenhum trabalho acadêmico que use a expressão no seu resumo, por meio das plataformas do Scielo e o Banco de Teses e Dissertações da CAPES<sup>6</sup>, sugerindo que ainda é necessária uma discussão teórica que vise refletir sobre essa expressão empírica.

De toda forma, o uso da expressão “matar tempo” parece sugerir uma espécie de “subvida” do tempo, de viver o tempo, sem vive-lo de verdade. Em outras palavras, seria como apenas esperar o tempo passar.

Na cena descrita no início dessa monografia fica evidente a possibilidade dessa existência de uma espera contínua por parte de alguns atores do ambiente escolar. Aquele jovem, que apenas esperava a chegada de seus 18 anos para poder migrar para o EJA e não “perder tempo” na educação regular, não parecia tão preocupado com o que se passava com o seu tempo presente. Na busca por não “perder tempo”, ele, simplesmente, esperava o tempo passar, não vivendo esse tempo do agora.

É também nesse sentido que o *tempo arrastado* emerge no cotidiano escolar. Evidentemente que a percepção do tempo daqueles que apenas o esperam passar será diferente daqueles que de fato vivenciam esse tempo, de acordo com as demandas do ambiente escolar.

O tempo se arrasta, porque ele se torna o grande objeto e o objetivo do momento. Ele assume o centro da atenção, porque tudo o que se faz é esperar que ele faça seu trabalho, qual seja: o de passar. Quando se mata o tempo, na verdade, mata-se a sua vivência, porque a necessidade é de que ele siga vivo, para poder correr. Caso contrário, ele estaria estagnado e de nada adiantaria esperá-lo passar.

Ao analisar possíveis respostas que os indivíduos conseguem dar à pressão exercida pela complexidade da vida contemporânea, Melucci (2004) afirma que uma das possibilidades de viver a complexa experiência temporal é a de ignorar o presente. Essa postura pode ser tanto marcado por mecanismos de ansiedade em relação futuro, em uma espécie de espera pelo que há de vir, como por mecanismos de esvaziamento de sentido do presente, marcado por uma espécie de suspensão. Segundo o autor:

(..) O terceiro tipo de resposta consiste em ignorar o presente. Nesse caso, parecem ser duas as modalidades mais frequentes. A primeira consiste em preencher o presente de futuro. Quando estamos inteiramente debruçados sobre o projeto, sobre aquilo que ainda está por vir, a ânsia ocupa o presente e nos prende à mais completa imobilidade. Na outra modalidade, o temor de perder alguma possibilidade faz que todas sejam privadas de significado, para anular seu apelo. O presente esvazia-se, torna-se sem

---

<sup>6</sup> Pesquisa realizada em 21/11/2019.

conteúdo, imobiliza-se na suspensão, e vivenciamos a experiência do tédio, daqueles pensamentos sem pensamento, daqueles desejos sem desejo, que enredam nossa impossibilidade. (MELUCCI, 2004, p. 34–35)

Na sala de aula, conseguimos observar a presença das duas modalidades de ausência de presente ao “matar tempo”. Há aqueles que se agarram em alguma dimensão do futuro e há aqueles que parecem entrar na suspensão de apenas esperar o tempo passar.

Dentro da sala de aula, existem muitos subterfúgios para “matar o tempo”. O uso do celular talvez seja o mais contemporâneo e o mais presente. Nesse sentido, matar tempo adquire outra conotação. Não mais se espera o tempo passar simplesmente, mas se “aproveita” para fazer algo que goste mais do estar assistindo a aula. Nesse caso, é como se o tempo do relógio corresse paralelamente ao tempo individual e, enquanto o tempo faz o seu trabalho de seguir adiante, o jovem vive seu tempo fazendo algo que gosta.

Durante os estágios docentes, partimos (eu no estágio individual, e em parceria com minha colega parceira de estágio II), para a negociação com os alunos nesse sentido. O uso do celular não estava autorizado durante a realização das atividades ou durante a explicação dos conteúdos. Aqueles que já haviam terminado todas as atividades propostas para aula, poderiam usar seu celular, de forma a não atrapalhar aqueles que ainda estavam realizando as atividades.

De uma forma geral, essa combinação funcionou como o esperado. Permitiu que um número maior de alunos concentrasse sua atenção na aula que estava sendo construída, como se os tempos individuais se afinassem com mais facilidade com o tempo social da aula. Nesse sentido, o tempo adquiria uma vivência mais coletiva.

Durante as observações e, principalmente, durante as atividades que realizei com os alunos para compreender as percepções que esses tinham do ambiente escolar, notei que não apenas os alunos criam estratégias para “matar tempo”, mas alguns professores também o fazem. “Tem muito professor que só vem, diz pra gente fazer a atividade do livro, senta e fica no celular, todas as aulas”, disse uma das jovens. Quando fomos discutir coletivamente essa afirmação, vários colegas confirmaram o seu desconforto nesse sentido.

Afirmações parecidas com essa apareceram em toda as turmas. Em uma delas, uma jovem refletiu sobre o assunto dizendo “Se nem o professor quer estar na aula dele, como é que eu vou querer estar?”. Relatos de professores que deixam o dia de “aula livre”, permitindo que os alunos façam o quiserem durante o período da aula também foram constantes. Nesse sentido,

vemos que até para alguns professores, a máxima de apenas esperar o tempo passar pode estar presente.

Por vezes, ao observar certas aulas, ficava com a sensação de que a escola tendia a funcionar como uma espécie de “piloto automático”, onde professores e alunos esperavam o tempo passar, para seguir com suas vidas. Como se a obrigatoriedade da educação estivesse focada na obrigação de estar presente fisicamente dentro do ambiente escolar.

Contudo, ao contrário do que se possa imaginar, os alunos reclamavam muito desse tipo de postura, contradizendo afirmações do senso comum acerca dos jovens de que “não querem aula” ou de que “não querem nada com nada”. Ao questionar uma das turmas nesse sentido, perguntando se eles entendiam a “aula livre” como um presente o professor, recebi como resposta que “se fosse para ficar de boa, preferia estar em casa ou ir embora um período antes”.

Em outras aulas que observei, pude notar uma vivacidade na vivência do tempo, com professores e alunos aproveitando o tempo escolar para produzir reflexões, questionamentos e aprendizados. Fica, assim, a sensação de que o tempo da aula “corre” conforme a dedicação de tempo que se dá para ela. Em uma aula “protocolar”, o tempo arrastado parece estar muito mais presente.

Uma última reflexão sobre o *tempo arrastado* no espaço escolar diz respeito à uma sensação de lentidão e incertezas acerca do próprio funcionamento escolar, decorrente de constantes faltas, atrasos e “liberações”, muito presentes no cotidiano escolar.

Durante esse um ano, por exemplo, que tive uma inserção semanal no espaço escolar, acompanhei dezenas de momentos em que os alunos foram liberados por falta dos professores, ou por mobilizações ou por motivos estruturais, como a falta de água e de luz. Não entrando aqui no mérito dos motivos dessas “paradas”, o importante aqui é observar que elas contribuem para a vivência de um ritmo escolar “truncado”, marcado por descontinuidades.

Franch-Gutierrez (2008) afirma que essas paradas constantes fazem com que a organização do tempo escolar seja menos rigorosa do que em outros espaços, como o trabalho (p 208). Assim, mesmo que a escola acabe “institucionalizando” o tempo das crianças e jovens que a compõe, essas descontinuidades marcam a noção de um tempo que não “engrena” numa velocidade constante.

Essas descontinuidades ajudam a pautar nos estudantes uma sensação de “tempo arrastado”, marcado por uma falta de fluxo. Muitos jovens reclamavam no sentido de sentir-se “perdendo tempo” de ir até a escola para não ter aula, ou ter menos períodos do que o esperado.

Importante ressaltar que o ano de 2019 foi um ano bastante tumultuado no cotidiano escolar, decorrente de diversos problemas nas condições de trabalho do corpo docente estadual. Muitos alunos apoiavam as mobilizações e paralisações realizadas pelos professores constantemente, compartilhando a indignação com eles.

Em termos de vivência temporal, essas constantes de alterações no cotidiano escolar, além de gerar as “quebras de fluxo” do tempo, geravam nos alunos certa inquietude em relação a vivência do tempo futuro. Muitos alunos receavam que não pudessem viajar nas férias com suas famílias, em decorrência da necessidade de reposição da carga horária “perdida”. Outros, afirmavam que preferiam que ocorresse uma paralisação maior de uma vez do que o que constantemente estava ocorrendo de ir para a escola e ter apenas os períodos anteriores ao intervalo.

De toda forma, torna-se importante evidenciar que o ambiente escolar normalmente não seja caracterizado por um fluxo constante de vivência do tempo, durante esse período, onde as condições de trabalho da escola enfrentam uma dimensão atípica, a descontinuidade do fluxo temporal é ainda mais presente, aumentando a percepção de um tempo não apenas arrastado, como descontínuo.

#### 4. Considerações Finais

Esse trabalho teve como objetivo refletir sobre a forma como o tempo é vivenciado no ambiente escolar durante a realização do Ensino Médio, tanto por alunos como por professores. Entender a complexidade da relação do tempo no espaço escolar com certeza exige um trabalho de maior fôlego, com uma maior dedicação de tempo de pesquisa para o assunto do que permite a realização de um TCL.

Aqui buscou-se iniciar esse debate, e gerar alguns apontamentos, que foram possíveis graças a metodologia de inspiração etnográfica realizada a partir da inserção no espaço escolar durante a realização dos dois estágios de docência de Sociologia no Ensino Médio.

A partir das anotações realizadas durante essa inserção e de debate produzido em atividades que tinham como objetivo discutir a relação entre trajetórias juvenis e escolarização, pudemos observar que o tempo é vivenciado no ambiente escolar de forma bastante complexa.

Foi possível identificar, inclusive, certa ambiguidade na vivência temporal, fazendo com que o tempo fosse vivenciado no espaço escolar ora de forma “corrida”, ora de forma “arrastada.

Por um lado, o tempo institucional da escola é vivido de forma “corrida”, tendo que dar conta de conteúdos e obedecendo a prazos. Esse ritmo acelerado de vivência temporal gera constante reclamações sobre a “falta de tempo” para realizar todas as atividades necessárias. A batida constante do “sinal” marca o tempo institucional desse ambiente, institucionalizando e padronizando os múltiplos tempos individuais que compõe o espaço escolar.

Por outro, alguns momentos no espaço escolar são caracterizados pela vivência de um tempo “arrastado”, onde a lógica predominante é a da espera que o tempo passe. Nesse sentido, existe certa desconexão entre os tempos individuais e o tempo social do ambiente escolar.

O “sinal”, nesse sentido, aparece como a principal marca da dubiedade da vivência temporal na escola. Por vezes, sua chegada é temida, por vezes, é ansiada. Refletir sobre esse papel ajuda a desvelar o que Melucci (1997, p. 11) chamou de “poder escondido atrás da neutralidade técnica da regulação temporal da sociedade”.

Se o tempo corrido produz certa insensibilidade com o aluno, ao padronizar o tempo dos diferentes indivíduos que constroem o ambiente escolar, o tempo arrastado, ao abrir mão de aproveitar o tempo para a realização de uma construção coletiva, gera um esvaziamento de sentido do porquê de se estar no espaço escolar, fazendo com a frequência na escola seja apenas protocolar.

Ao contrário do que se poderia imaginar, os alunos não demonstraram felicidade nas aulas em que podiam fazer o que quiserem em uma espécie de ausência de prática pedagógica. Na verdade, os alunos sentiam esse esvaziamento de sentido como uma “perca de tempo”.

O tempo “corrido” e o tempo “arrastado” convivem, assim, no cotidiano escolar. Apesar de esses tempos parecerem contraditórios e antagônicos, a inserção no campo de pesquisa permitiu identificar que essas duas percepções de tempo não se contrapõem no ambiente escolar. Ao contrário, parecem viver certa complementariedade. A instituição escolar é, na verdade, um espaço permeado de complexidade, composto por lógicas e rituais institucionais, mas, também, por desejos, possibilidades e ritmos de cada um dos atores que a compõe. Assim, o ritmo da correria e o ritmo da lentidão se alternam na construção desse cotidiano compartilhado, variando as múltiplas experiências temporais que cada pessoa pode viver nesse espaço, a cada instante.

Importante salientar que esse não é um trabalho avaliativo da prática de professores e alunos e a tarefa central aqui não foi a de julgar quais práticas estão corretas ou equivocadas. O exercício foi o de refletir acerca de como essas práticas alteram a percepção de vivência do tempo no espaço escolar.

Por fim, torna-se importante aqui ressaltar a minha ciência de que a temática e o problema de pesquisa que nortearam essa escrita mereciam um trabalho de pesquisa de uma maior magnitude. Contudo, mesmo com as limitações de tempo e espaço que envolvem esse trabalho de conclusão de curso, essa pesquisa pode ser vista como um primeiro momento de reflexão sobre a forma como o tempo é vivenciado no espaço escolar, podendo ser entendido como um subsídio para futuras pesquisas de maior fôlego.



## 5. Referências

AQUINO, Laurence Sanzi. **A experiência escolar em tempos de ensino médio politécnico**. 2016. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - UFRGS, [s. l.], 2016. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/159107>>. Acesso em: 20 nov. 2019.

BECK, Ulrich. A reinvenção da política: rumo a uma teoria da modernização reflexiva. In: LASH, Scott; GIDDENS, Anthony; BECK, Ulrich. **Modernização reflexiva– política, tradição e estética na ordem social moderna**. São Paulo: UNESP, 1997.

BOURDIEU, Pierre; PASERON, Jean-Claude. **Os herdeiros: os estudantes e a cultura**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2014.

BRASIL. **Estatuto da Juventude**. Lei nº 12.852, de 05 de agosto de 2013.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. O tempo da escola. **Revista Educação**. Editora Segmento. Edição 250. 2018. Disponível em: <https://www.revistaeducacao.com.br/educacao-250/>

DAYRELL, Juarez. A Escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação e Sociedade**, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128, out. 2007.

DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (orgs.). **Juventude e Ensino Médio: diálogo, sujeitos, currículos**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2014.

DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo. Juventude e Ensino Médio: quem é este aluno que chega à escola. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (orgs.). **Juventude e Ensino Médio: diálogo, sujeitos, currículos**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2014.

DURHAM, Eunice R. A pesquisa antropológica com populações urbanas: problemas e perspectivas. In: CARSOSO, Ruth. (Org.) **A aventura antropológica**. Teoria e pesquisa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004. 4ª edição.

ELIAS. Norbert. **Sobre o tempo**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

FERREIRA, Fernanda; DIAS, Marília; SANTOS, Pedro. O tempo escolar. **Educação Diferente**, 2016. Disponível em: <https://edif.blogs.sapo.pt/>

FRANCH-GUTIÉRREZ, Mônica. **Tempos, contratempos e passatempos: um estudo sobre práticas e sentidos do tempo entre jovens de grupos populares do Grande Recife**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação em Sociologia e Antropologia. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2008

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Básica**. 2018. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>

\_\_\_\_\_. **Relatório Nacional da Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem**. 2014. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/acoes\\_internacionais/pesquisa\\_talis/2013/talis2013\\_relatorio\\_brasil.pdf](http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pesquisa_talis/2013/talis2013_relatorio_brasil.pdf)

KOERICH, Bruna Rossi. **Ente trajetórias, desejos e (im)possibilidades : projetos de futuro na socioeducação de meio aberto**. 2018. Dissertação de Mestrado - PUC-RS, [s. l.], 2018

LEÃO, G.; DAYRELL, J.T.; REIS, J.B. Juventude, projetos de vida e ensino médio. **Educação e Sociedade**. v. 32, n. 117, p. 1067-1084, out.-dez. 2011

LECCARDI, Carmem. Para um novo significado do futuro: mudança social, jovens e tempo. **Tempo Social**. Revista de Sociologia da USP. V. 17, n.2, 2005

MACHADO, Nilson José. **Educação: Projetos e Valores**. 3ª edição. São Paulo: Escrituras Editora, 2001.

MASSON, Leyliane; RESENDE, Anita. A presentificação do tempo na contemporaneidade. **Congresso de Pesquisa, Ensino e Extensão da UFG**. 2005, Goiânia. Anais eletrônicos. Goiânia: UFG, 2005.

MELUCCI, Alberto. Juventude, tempo e movimentos sociais. **Revista Brasileira de Educação**, [s. l.], p. 10, 1997.

\_\_\_\_\_. **O jogo do eu: A mudança de si em uma sociedade global**. Tradução de Adriano Marinho et al. São Leopoldo, RS: Editora Unisinos, 2004.

PONCE, Branca Jurema. O Tempo no Mundo Contemporâneo: o tempo escolar e a justiça curricular. **Educação & Realidade**, [s. l.], v. 41, n. 4, p. 1141–1160, 2016.

SPOSITO, Marília Pontes. Considerações em torno do conhecimento sobre juventude na área da educação. In: SPÓSITO, Marília Pontes (Coord). **Juventude e Escolarização (1980-1998)**. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002.

\_\_\_\_\_. **O estado da arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: Educação, Ciências Sociais e Serviço Social (1999-2006)**. Belo Horizonte: Edvcer, 2009. v. 2.

SPOSITO, MARILIA PONTES; TARÁBOLA, FELIPE DE SOUZA . Entre luzes e sombras: o passado imediato e o futuro possível da pesquisa em juventude no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, p. 1-25, 2017.

VARELA, Júlia; ALVAREZ-URIA, Fernando. A maquinaria escolar. **Teoria e Educação**. Porto Alegre: Pannonica, n. 6, 1992, p. 68-96.

WEISHEIMER, Nilson. A construção social da juventude. In: ULBRA (org). **Sociologia da Juventude**. Curitiba: Ibpe, 2009, o. 15-32.

WATSON, Caroline. Boyes.; PRANIS, Kay. **Círculos em movimento: construindo uma comunidade escolar restaurativa**. Porto Alegre: AJURIS, 2015