

Parte 2 - Reflexões a partir das práticas

8 - Educação ambiental, valores e os tempos na /da escola: entre kronos e kairós

Thalita Jordão
Maria Bernadete Sarti da Silva Carvalho
Dalva Maria Bianchini Bonotto

SciELO Books / SciELO Livros / SciELO Libros

JORDÃO, T., CARVALHO, MBSS., and BONOTTO, DMB. Educação ambiental, valores e os tempos na /da escola: entre kronos e kairós. In: BONOTTO, DMB., and CARVALHO, MBSS., orgs. *Educação Ambiental e valores na escola: buscando espaços, investindo em novos tempos* [online]. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016, pp. 155-167. ISBN 978-85-7983-762-3. Available from: doi: [10.7476/9788579837623](https://doi.org/10.7476/9788579837623). Also available in ePUB from: <http://books.scielo.org/id/85fqc/epub/bonotto-9788579837623.epub>.



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International license](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença [Creative Commons Atribuição 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia [Creative Commons Reconocimiento 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

8

EDUCAÇÃO AMBIENTAL, VALORES E OS TEMPOS NA/DA ESCOLA: ENTRE *KRONOS* E *KAIRÓS*

Thalita Jordão

Maria Bernadete Sarti da Silva Carvalho

Dalva Maria Bianchini Bonotto

Não se iludam, não me iludo

Tudo agora mesmo pode estar por um segundo...

Tempo Rei! Oh, Tempo Rei, oh, Tempo Rei!

Transformai as velhas formas do viver

(Gilberto Gil)

Nesse momento, nos deparamos com um grande problema quando se desenvolvem atividades de apreciação estética: o tempo. (Professores do Projeto de Extensão, 2010, subgrupo Feena. In: Bonotto; Carvalho, 2012, p.64-5)

Nesse projeto estava ainda proposto a construção de um cordel, mas a aula aqui relatada acabou se estendendo devido às discussões e o tempo ficou então reduzido, não sendo possível utilizar mais aulas para a confecção. (Professores do Projeto de Extensão, 2010, subgrupo Rio Claro. In: Bonotto; Carvalho, 2012, p.97)

Isso nos mostra que, para a construção de valores se requer também tempo. Nesse caso, é possível observar que o ritmo de *kronos* (tempo cronológico) difere do ritmo de *kairós* (tempo para que o sujeito efetive a aprendizagem). (Professores do Projeto de Extensão, 2013, subgrupo Ensino Fundamental I)

Nossa vida é marcada pelo tempo. Estamos sempre tão atarefados e apressados, que nos esquecemos de contemplar pequenas coisas do dia a dia [...] Assim, ficam perguntas para reflexão: “Onde vamos com tanta pressa? Esse caminho

nos levará à formação de cidadãos críticos, emancipados e sensíveis para atuar na sociedade?”. (Professores do Projeto de Extensão, 2013, subgrupo Ensino Fundamental IIb)

A falta de tempo foi considerada um ponto negativo para o desenvolvimento do projeto por todos os professores [...] A escola atual reflete a sociedade contemporânea, imediatista e muitas vezes superficial, na qual somos cobrados o tempo todo para que sejamos criativos, que apresentemos resultados práticos, entretanto não temos tempo para pensar o que estamos fazendo, como estamos vivendo e onde iremos e queremos chegar. (Professores do Projeto de Extensão, 2013, subgrupo Ensino Fundamental IIa)

Como citado anteriormente, considero o tempo um dos fatores limitantes da dinâmica escolar, pois muito daquilo que idealizamos fazer acaba por não ser desenvolvido, e somos limitados a obedecer às “horas-aula”. (Professores do Projeto de Extensão, 2013, subgrupo Ensino Médio)

Essas e outras declarações semelhantes, apresentadas pelos professores em processo de formação continuada, têm sido uma constante nos programas formativos desenvolvidos junto ao Projeto de Extensão “Educação Ambiental e o trabalho com valores” desde seu início, em 2008.

Não vamos nos estender, detalhando os problemas mais gerais de falta de tempo para os professores envolverem-se com a formação continuada, com seus estudos, com o preparo de aulas diferenciadas. Mas temos nos detido nos entraves surgidos ao tentarem concretizar as propostas de atividades elaboradas durante o programa de formação, junto aos seus alunos, buscando incorporar a temática ambiental e sua dimensão valorativa nas aulas. Nesse momento, os professores se deparam com vários limites envolvendo o tempo.

O primeiro deles, relacionado ao conteúdo programático. O estado de São Paulo estabelece um conteúdo comum a todos os estudantes da rede estadual ao longo do ano, dificultando o desenvolvimento do trabalho com outros temas e assuntos, pois “roubam o tempo” destinado aos temas obrigatórios. Deparam-se, também, com os limites do tempo-aula, que, no caso dos anos finais do Ensino Fundamental e Médio é regulado em períodos de 50 minutos, que, no máximo, se estendem para as conhecidas aulas duplas de 100 minutos: muitas atividades são repentinamente encerradas por não caberem nesse tempo exíguo.

Mesmo quando os professores tentam de alguma forma articular os projetos elaborados ao longo da formação com o currículo obrigatório do estado (uma vez que a temática ambiental é proposta para ser articulada de forma transversal, a

todas as disciplinas escolares), sentem a pressão do tempo exigindo o encerramento de seus projetos, pois não podem deixar de trabalhar com os demais tópicos do conteúdo previamente estipulado.

Essa pressão do tempo parece se manifestar de forma mais evidente quando se trata do trabalho educativo com valores, ou com a experiência estética, que, de acordo com o referencial adotado no projeto de extensão, estão intrinsecamente articulados.¹

A partir de nossa concepção construtivista, consideramos que os valores são construídos na interação entre um sujeito imbuído de razão e emoções e um mundo constituído de pessoas, objetos e relações. “Dessa maneira, os valores são construídos a partir do diálogo e da qualidade de trocas que são estabelecidas com as pessoas, grupos e instituições em que se vive” (Araújo, 2001, p.15). Resulta disso a necessidade de uma atmosfera acolhedora, que propicie o clima favorável, promotor dessas relações, e a consequente construção dos valores que se deseja instaurados em nossa sociedade. Como construir tal clima em meio à superficialidade e pressa que vemos, tantas vezes, imperar em nossas atividades dentro das escolas?

Também, a fim de estabelecer-se a experiência estética, é necessário um envolvimento mais efetivo com o objeto apreciado. Em outra oportunidade já indicamos o quanto essa experiência exige aprendizado e tempo em nossos programas de formação docente: “Tempo de observação minuciosa, apreciação reiterada, momentos solitários, momentos compartilhados” (Bonotto, 2012b, p.768), pois, conforme tão bem expõe Forquin (1982), “em nossa percepção comum costumamos perceber mal, muito depressa e superficialmente”. Assim, diante do desafio de ressignificar nossa relação com o mundo, tarefa que a EA nos apresenta como urgente para alterar os insustentáveis padrões atuais de relação sociedade-sociedade e sociedade-natureza, essa experiência se torna premente. E, mais uma vez, nos deparamos com um tempo que não se abre a esse tipo de experiência, um tempo que não pode perder tempo com o que não seja de utilidade evidente. Daí, presenciamos nas propostas de ensino a perda das atividades de apreciação, espremidas no pouco tempo que lhes restava, em meio a outras que já vinham apertadas no cronograma de atividades do professor, que também precisa dar conta dos demais conteúdos obrigatórios.

1. Um panorama geral do referencial teórico que subsidia o Projeto de Extensão encontra-se em Bonotto, D. M. B., Educação Ambiental e o trabalho com valores. In: ____; Carvalho, M. B. S. S. *Educação Ambiental e o trabalho com valores: reflexões, práticas e formação docente*, p.35-55.

Reconhecemos, assim, o quanto o tempo padronizado e a pressa, tão corriqueiros nas atividades escolares, constituem verdadeiras barreiras para a efetivação desses trabalhos.

Tendo identificado, mais uma vez, essa questão presente de forma intensa nas atividades realizadas pelos quatro grupos de professores participantes do projeto de extensão em 2013, nos detivemos mais sobre ela e, igualmente, ao desejo de compartilhar tais reflexões nesta obra, considerando que estamos diante de um desafio significativo para todos que, nas escolas de nosso país, alimentam o sonho de trabalhar com projetos próprios e, quiçá, mais apropriados aos alunos “reais”, que estão à sua frente, com as singularidades e a riqueza dos momentos que acontecem no cotidiano escolar, plenos de possibilidades estéticas e criadoras, deparando-se, entretanto, com a homogeneização que vai de encontro a esse trabalho, esvaziando-o.

Por que as escolas se organizam de forma tão intensa a partir desse modelo? Como essa divisão padronizada do tempo se instaurou nas práticas pedagógicas? Seria possível fugir dessa organização? Seria essa a saída mais adequada?

O tempo controlado do trabalho

Esse tipo de organização escolar pode ser mais bem compreendido quando consideramos, como Garcia (1999, p.111), que aquilo que podemos chamar de cultura da escola não existe de forma independente, mas “se constitui a partir de relações sociais mais amplas”. Assim, ao nos deparar com essas formas usuais de organização do trabalho escolar, que privilegiam o cumprimento sincronizado de tarefas idênticas, reconhecemos o modelo que impregna nossa sociedade como um todo.

Buscando identificar as relações que a temporalidade escolar guarda com a evolução da noção geral de tempo, Garcia (1999) desenvolve uma pesquisa etnográfica voltada às práticas e à organização do tempo na sala de aula de uma professora bem-sucedida. Essa pesquisadora, apoiada em diversos autores, identifica na transição ocorrida após a Idade Média a origem desse padrão:

Os cursos livres da Idade Média perdem o espaço, e a graduação sistemática nos estudos marca, a partir da segunda metade do século XV, as relações pedagógicas com a rígida ordenação em graus e classes [...] Se na escola, antes, o tempo do aluno era dado pelo seu próprio ritmo, agora é definido em horários e períodos, marcados por relógios e sinetas presentes desde o século XV. O tempo do

relógio, que se tornará o tempo da ciência, infiltra-se nas atividades sociais para medir, regular, fixar, sincronizar [...]. (p.115)

O historiador Thompson (2013, p.268-9) nos apresenta com mais detalhes esse período de transição, em que ocorrem mudanças significativas na percepção do tempo na Europa ocidental, reconhecendo no período entre 1300 e 1650 a fase em que tais mudanças se deram, movidas seja pela difusão dos relógios, a partir do século XIV, seja por uma nova disciplina puritana de exatidão burguesa. Tal difusão se dá de tal modo que, “à medida que o século XVII avança, a imagem do mecanismo do relógio se expande, até que, com Newton, toma conta do universo”.

Enquanto a notação do tempo nas comunidades de pequenos agricultores e pescadores se orientava pelas tarefas, com a Revolução Industrial, que exigiu maior sincronização do trabalho, expandiu-se o uso desse mecanismo que regulava os novos ritmos da vida industrial. É nesse contexto que se propaga a ideia do “uso econômico do tempo”, a partir de uma ética puritana em que os moralistas buscavam afastar os trabalhadores do ócio, persuadindo-os a empregar todo o tempo para cumprir deveres.

Chama a atenção outra instituição, não industrial, apontada pelo autor, que colaborará para inculcar o “uso econômico do tempo”: a escola. A educação era vista como um treinamento para se adquirir o “hábito do trabalho” já a partir dos 6 ou 7 anos, sendo que exortações à pontualidade e à regularidade estavam inscritas nos regulamentos de todas as pré-escolas.

Reflexões a respeito do tempo nos remetem, contudo, a um tempo anterior à Idade Média. Martins et al. (2012), a partir da Grécia antiga, procuram compreender o tempo do trabalho, relacionando-o a *kronos* e *kairós*, duas palavras que qualificam o tempo vivido de forma qualitativamente diferente: a primeira, indicando o aspecto do tempo que é controlado; a segunda, remetendo ao tempo subjetivo, o momento oportuno, ou oportunidade agarrada. Assim, para os gregos antigos,

havia duas categorias de tempo: uma lógica, contabilizável, quantificável, comum e previsível, que pode ser mensurada e dividida em anos, meses, dias, horas, minutos e segundos, um tempo universal que serve de norteador para vários processos sociais. A segunda categoria é um tempo não racional, qualificável, pessoal, imprevisível e mutável, que não pode ser compartilhado com o outro, que, mesmo sendo enunciado, só pode ser entendido plenamente por aquele que o vive. (p.220)

Os autores explicitam essas duas categorias: *kronos* representa esse tempo que todos conhecemos, contado em 24 horas. Já *kairós* é aquela sensação de que, durante uma atividade prazerosa, o tempo corre rápido, o contrário se dando diante de uma atividade desgastante.

Para esses autores, nas sociedades pré-históricas, em que as ações eram coletivas e não existia a noção de posse particular, não havia tempo dedicado a certas ações: “nas atividades cotidianas, toda ação representava todo o processo de existir em compartilhamento, em que todos participavam de tudo, e, por isso, eram sujeitos atores de seus tempos” (Martins et al., 2012, p.221). Prevalencia, portanto, uma vinculação das atividades laborais aos ciclos naturais: estações, dias e noites etc. Era o tempo e o trabalho vividos em *kairós*.

Com o processo de sedentarização começa a possibilidade de uma maior produção de bens, de trocas e os primeiros traços da divisão do trabalho. O processo de escravidão modifica o conceito de trabalho, que, de autogerido pelo homem livre torna-se obrigatório ao escravo, que, assim subjugado, deve ocupar todo o seu tempo. Em consequência de uma economia que se desenvolve, o trabalho passa a ser orientado pela exigência crescente de controle, iniciando-se o domínio sobre o tempo de trabalho: começa o reinado de *kronos*. Nas palavras de Glezer (1999, p.23): “Para os historiadores do contemporâneo, os seres humanos passaram do tempo dominante da natureza ao tempo dominado pelo homem e, depois, ao homem dominado pelo tempo”.

Para Martins et al. (2012, p.226-7), “o tempo de *kairós* é cada vez mais distante da possibilidade corrente do mundo ocidental consumista e apressado, reflexos da lógica do capital”. No entanto, identificamos, hoje, “um movimento que anuncia uma reflexão sobre a necessidade de se ter um tempo autogerido, ou seja, um tempo na perspectiva kairológica”.

O tempo da escola: reflexo do mundo do trabalho

Assim como no mundo do trabalho, que regula a produção do trabalhador assalariado a partir de um tempo de serviço controlado pelo relógio, a escola busca regular as aprendizagens, organizando-as em conteúdos e tempos homogêneos de trabalho escolar.

No caso específico do estado de São Paulo, a proposta da Secretaria da Educação oferece um currículo básico para as escolas da rede estadual nos níveis de Ensino Fundamental (anos finais) e Ensino Médio. Na proposta, encontra-se um discurso em que se demonstra uma preocupação em apoiar o trabalho realizado nas escolas estaduais e contribuir para a melhoria da qualidade da aprendi-

zagem dos alunos. De acordo com a Secretaria da Educação, esse documento apresenta os princípios orientadores do currículo para uma escola capaz de promover as competências indispensáveis ao enfrentamento dos desafios sociais, culturais e profissionais do mundo contemporâneo.

No entanto, enxergando o currículo como uma produção cultural e, portanto, social e histórica, buscaremos um aporte teórico específico para compreender melhor essas propostas curriculares, na tentativa de elucidar algumas das contradições observadas na realidade vivenciada pelos professores. Dessa maneira, a ideia central, neste momento, é refletir sobre o porquê da predominância de certas ordenações curriculares, que relações de poder engendram e por quais relações de poder são engendradas.

Para entendermos melhor a ideia de currículo, concordamos com Lopes (2008) no que se refere às duas abordagens sobre a organização curricular: clássicas e críticas. Nas primeiras, os modos de organizar o currículo e as teorias elaboradas para defender esses modos estão baseados no ensino dos conteúdos, particularmente entendidos como conhecimentos a serem desenvolvidos numa ordem predeterminada por princípios lógicos (ordem cronológica), que estabelecem uma ligação evidente. Nesse conceito, as teorias pedagógicas são construídas visando escolher a melhor ordem, a partir dos princípios inicialmente estabelecidos.

Nas concepções críticas de currículo, tal linearidade e a consequente obrigatoriedade de pensar nesses ordenamentos são questionadas, possibilitando outras formas de pensar e de produzir conhecimento. Nesse viés, os currículos deixam de ser associados à transmissão do conhecimento e suas ordens para serem associados à produção de saberes e às relações de poder que sustentam a ordenação dos conteúdos e as relações sociais.

Nessa primeira esfera de análise, podemos pensar que o currículo proposto pelo governo do estado de São Paulo, conforme descrito em sua apresentação, estaria vinculado a uma concepção crítica do currículo, já que visaria a construção da autonomia da escola, do professor e do aluno. Porém, os meios de trabalho propostos denunciam uma concepção fortemente tradicional, voltada para ordenações segmentadas, que respeitam um percurso de aprendizagem nas disciplinas com conteúdos descritos em competências, habilidades e estratégias metodológicas. O objetivo declarado é o de possibilitar a garantia de iguais oportunidades a todos os alunos de todas as escolas.

Em virtude disso, podemos compreender as dificuldades enfrentadas pelos professores diante dessa proposta, já que retiram muitas das possibilidades de construção de sua autonomia, pois devem seguir os padrões previstos, o que denuncia, mais uma vez, a dicotomia dos discursos.

Aprofundando-se no que se refere à organização curricular, Lopes (2008, p.20) é enfática em dizer que

é valorizada a formação de competências e habilidades de maneira articulada às mudanças tecnológicas no mundo global [...] na medida em que, para o desenvolvimento dessa tecnologia, há necessidade do desenvolvimento do conhecimento, de modo que a educação assume uma centralidade crescente.

Ou seja, pela educação, busca-se formar trabalhadores com altas habilidades e capacidade de inovação, entendidas como essenciais para sustentar os modelos tecnológicos de produção vigentes. Há necessidade da formação em habilidades e competências mais complexas, que seriam, supostamente, garantidas por uma educação que inter-relacionasse as disciplinas escolares. É assim que, com o advento das políticas econômicas denominadas neoliberais, ocorre a submissão das políticas educacionais aos mecanismos de definição e de avaliação dos conteúdos curriculares pelo Estado, bem como aos mecanismos de regulação do mercado. “Dessa forma, conclui-se que existe uma globalização econômica, capaz de determinar uma globalização política e cultural” (Lopes, 2008, p.21).

Segundo Costa e Freitas (2013), essa política é associada a outras, de apostilamento de ensino e avaliações de rendimento escolar federal que, a seu ver, concorrem para o rebaixamento da qualidade do ensino, ao mesmo tempo que facilitam a certificação. Isso tudo faz o professor perder o controle sobre seu trabalho, na medida em que perde a sua autonomia.

O tempo da escola dividido entre as disciplinas

Lopes (2008) indica que, na diversidade de enfoques construídos sobre organização curricular, as interpretações a respeito da disciplinarização na escola tendem a ser derivadas da análise da disciplinarização no campo científico.

A disciplinaridade científica é, geralmente, associada à capacidade de desenvolvimento científico-tecnológico, marca da ciência moderna, sendo, contudo, considerada como distanciada das questões sociais concretas, produzindo especializações cada vez mais restritas e incapazes de dialogar entre si, ou de avaliar criticamente as consequências de sua aplicação. (Lopes, 2008, p.44)

A partir dessas críticas, surge uma tendência para se criticar, igualmente, as disciplinas escolares, entendendo-se que o currículo disciplinar não valoriza os interesses dos alunos, inibindo relações pessoais entre eles e os professores, sustentando inclusive “uma organização do trabalho pedagógico inflexível e uma tecnificação do trabalho docente” (Torres Santomé, 1998 apud Lopes, 2008, p.44).

Ao mesmo tempo, reconhece-se que o conhecimento científico deve ser compreendido como cada vez mais inter-relacionado, seja na busca da resolução de problemas sociais complexos, seja no processo de constante associação de conteúdos disciplinares a suas tecnologias. Com isso, depreendemos que, na mesma medida em que as ciências não devem mais se desenvolver de modo fragmentado, deveria a escola “reorganizar seu conhecimento de maneira a responder às mudanças das ciências e preparar os alunos para uma forma mais adequada de lidar com os saberes necessários à solução de problemas” (Torres Santomé, 1998 apud Lopes, 2008, p.44).

No entanto, é importante reconhecer que, no processo de constituição histórica das disciplinas escolares, nem sempre uma disciplina tem sua formação inicial no contexto universitário para depois ser criada nas escolas (Goodson, 1983, 1997 apud Lopes, 2008). As disciplinas escolares se constituem diferentemente das disciplinas científicas (Lopes, 2008, p.57), podendo se organizar, de forma geral, como: a) disciplinas que, em seu processo histórico de constituição, assumem maior relação com as disciplinas de referência (exemplos: Química, Física e História); b) disciplinas constituídas pela integração ou pela tentativa de integração de diferentes disciplinas de referência (exemplos: Ciências – integração de Química, Física, Biologia e princípios de Geologia e de Astronomia; Estudos Sociais – integração de História e Geografia); c) disciplinas temáticas, desenvolvidas com base em demandas sociais as mais diversas, sem qualquer relação com disciplinas científicas de referência (exemplos: Moral e Cívica, Orientação Sexual e Cidadania).

Segundo destacam Macedo e Lopes (2002), todos esses modelos de disciplinas, sejam integradas ou não, acabam incluídas na mesma lógica de organização curricular, ocupando um determinado horário; inserindo-se na estrutura curricular; participando dos processos de avaliação; orientando a elaboração de materiais didáticos; constituindo grupos sociais organizados em torno de projetos curriculares; constituindo uma concepção de professor responsável exclusivo para ministrar seus conteúdos; e, dependendo do estágio de sua consolidação no currículo, criando-se um curso universitário para formação desse profissional.

Em nome dessas disciplinas, desenvolvem-se lutas por prestígio, poder, território e posição privilegiada na hierarquia das disciplinas escolares:

A organização disciplinar se impõe como forma de controlar o tempo e o espaço escolar, afirmando-se como uma tecnologia de organização curricular. (p.80-1)

Para Lopes (2008):

Torna-se possível, desse modo, considerar a disciplina escolar como todo conteúdo que consolida a ocupação de um tempo e de um espaço demarcado na estrutura curricular. (p.59)

Diante disso, é comum os professores alegarem que defendem o currículo integrado, mas veem obstáculos práticos para sua integração:

Organizações curriculares integradas usualmente suscitam problemas para a administração da escola: exigem espaços diferentes para o desenvolvimento das atividades, divisão diferenciada do tempo, previsão de horário para os encontros de professores e os processos coletivos de estudo e debate. Igualmente, é necessária uma nova maneira de realizar os registros: não basta saber o que cada classe trabalhou, mas no que esteve empenhado cada aluno. Diferentes formas de avaliação em geral, e para o exame público da escola em particular, também precisam ser estruturadas. (p.59)

Para essa autora, os problemas decorrentes dessa nova organização não são meramente administrativos, como defendem perspectivas tradicionais, mas trata-se de uma interferência direta nas relações de controle e poder existentes na escola. Segundo ela:

não importa se em uma organização disciplinar ou integrada a ideia de ordem se faz presente. E frequentemente ela é associada a uma imagem estereotipada da escola, como o lugar do insípido e do desinteressante, da disciplina – em todos os sentidos do termo – e do saber apartado do cotidiano. Como se nessa estereotipia não estivesse presente também uma tentativa de homogeneizar as práticas curriculares, a cultura escolar, simplificando o que as diversas ordens escolares significam. Como se não fosse também a escola um território de produção de cultura. (p.12)

Kronos e kairós na escola: **possibilidades de articulação de tempos e de autonomia?**

Thompson (2013), fugindo de um maniqueísmo simplista, ao encerrar sua análise sobre o tempo, a disciplina de trabalho e o capitalismo industrial não indica que o modo de vida anterior à Revolução Industrial fosse melhor. Ele destaca, como a grande questão a ser enfrentada, a exploração e a resistência à exploração, que não se refere apenas ao passado, mas que atravessa nossa vida atual, em que

as pessoas talvez tenham que reaprender algumas das artes de viver que foram perdidas na Revolução Industrial: como preencher os interstícios de seu dia com relações sociais e pessoais mais enriquecedoras e descompromissadas; como derubar mais uma vez as barreiras entre o trabalho e a vida. (p.302)

Reconhecendo que nenhuma cultura reaparece da mesma forma, o autor enfatiza a necessidade de as pessoas, de algum modo, combinarem “numa nova síntese elementos do velho e do novo, descobrindo um imaginário que não se baseie nas estações, nem no mercado, mas nas necessidades humanas” (Thompson, 2013, p.303).

Também Lopes (2008), ao discutir a questão da organização curricular baseada nas disciplinas, não se coloca necessariamente contrária a elas. Mesmo defendendo como fundamental o questionamento aos mecanismos sociais que impedem a integração, a autora adverte que as disciplinas escolares podem dar conta de questões mais amplas e significativas, assim como unidades didáticas integradas podem, igualmente, se afastar de finalidades sociais emancipatórias, em virtude dos mecanismos de hierarquização, reprodução e exclusão, constituídos socialmente, que perpassam o contexto escolar.

A partir dessa perspectiva, tornamos a pensar a questão do tempo na escola: “Seria necessário fugir de toda e qualquer padronização de tempos para que fossem realizadas atividades mais significativas ao aluno e ao professor? Até que ponto essa padronização poderia ser mantida? A partir de que ponto ela sufoca?”.

Nesse sentido, Garcia (1999, p.121) indica a necessidade de nos perguntarmos sobre as possibilidades de surgimento de outras relações entre a temporalidade e a organização do trabalho na escola. Para essa autora, a escola “tem sido apontada como uma organização que, do ponto de vista do uso do tempo, provoca uma anulação do ritmo individual, quando apresenta como expectativa homogeneizar a duração das tarefas propostas”. No entanto, essa pesquisadora indica

a necessidade de que os envolvidos na ação interativa – como nas situações de ensino – sejam capazes de coordenar, entre si, suas ações, levando em consideração a simultaneidade e a sequência. O ritmo é dado pelo ajuste entre *kairós* – o tempo estratégico, apropriado para determinada ação – e *chronos* – o tempo dos relógios, mecanicamente mensurável. (Erickson, 1982 apud Garcia, 1999, p.121-2)

Para Garcia, esse ajuste exige que sejam observados alguns indícios, alguns sinais de contextualização que podem contribuir para a coordenação das ações na interação entre professor e alunos. Ao tomar como referência as teorias críticas de educação, e diante das reflexões estabelecidas frente à prática docente investigada, a autora admite a possibilidade de que esta seja “uma das inúmeras formas que a ruptura nas relações de reprodução pode assumir no cotidiano da sala de aula, constituindo-o como um espaço de produção e, por consequência, de transformação”.

Como os professores dos diferentes níveis de ensino podem coordenar suas ações junto aos alunos, levando em consideração o atual contexto da realidade escolar? É preciso lembrar que Garcia (1999) construiu sua análise a partir da prática de uma professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental, nível escolar em que a compartimentalização dentro da prática docente ainda é pequena: seria esse um modelo a inspirar os demais níveis?

É na busca por produzir tais rupturas que temos nos envolvido com o projeto de extensão que inspirou a produção deste texto, assim como deste livro. A busca pela autonomia do professor, pela elaboração e desenvolvimento de atividades mais significativas tanto para eles como para seus alunos, a tentativa de aproximar a escola da temática ambiental e de sua dimensão axiológica, cuja presença é intrínseca à educação e ao mundo em que vivemos e que construímos diariamente. É isso que nos inspira a continuar alimentando essas reflexões e novas ações educativas que nos levem, com o tempo, como diria Gilberto Gil, a “transformar as velhas formas do viver”.

Referências bibliográficas

- ARAÚJO, U. F. *Os direitos humanos na sala de aula: a ética como tema transversal*. São Paulo: Moderna, 2001.
- BONOTTO, D. M. B. Educação Ambiental e o trabalho com valores In: _____; CARVALHO, M. B. S. S. (Orgs.). *Educação Ambiental e o trabalho com valores*:

- reflexões, práticas e formação docente. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012a. p.35-55.
- BONOTTO, D. M. B. Educação Ambiental e valores em um curso de formação continuada de professores: lidando com a apreciação estética. In: MARIN, A. J.; PIMENTA, S. G. (Orgs.). *Políticas de formação inicial e continuada de professores*. v.2. Araraquara: Junqueira & Marin, 2012b. p.761-72.
- COSTA, A. C.; FREITAS, R. G. La neoliberalizzazione dell'istruzione in Brasile. *Dossier: le sfide del Brasile. Inchiesta*, n.179, p. 75-7, jan./mar. 2013. Disponível em <http://www.inchiestaonline.it/le-sfide-del-brasile/aurea-costa-de-carvalho-rogerio-goncalves-freitas-la-neoliberalizzazione-dellistruzione-in-brasile/>. Acesso em: jan. 2014.
- FORQUIN, J. C. A educação artística: para quê? In: PORCHER, L. (Org.). *Educação artística: luxo ou necessidade?* São Paulo: Summus, 1982. p.25-48.
- GARCIA, T. M. F. B. A riqueza do tempo perdido. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.25, n.2, p.109-25, jul./dez. 1999.
- GLEZER, R. Tempo e história. *Ciência & Cultura*, São Paulo, ano 54, n.2, p.23-4, out./nov./dez. 2002.
- GOODSON, I. *A construção social do currículo*. Faculdade de Psicologia e de Ciência da Educação. Universidade de Lisboa: Educa, 1997.
- _____. *School Subjects and Curriculum Change: Case Studies in Curriculum History*. London: Croom Helm, 1983.
- LOPES, A. R. C. *Políticas de integração curricular*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.
- MACEDO, E. F. de; LOPES, A. C. A estabilidade do currículo disciplinar: o caso das ciências. In: _____ (Orgs.). *Disciplinas e integração curricular: história e políticas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p.73-94.
- MARTINS, J. C. de O.; AQUINO, C. A. de B.; SABÓIA, I. B. de; PINHEIRO, A. de A. G. De *kairós* a *kronos*: metamorfoses do trabalho na linha do tempo. *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, São Paulo, v.15, n.2. p.219-28, 2012.
- THOMPSON, E. P. Tempo, disciplina de trabalho e capitalismo industrial. In: *Costumes em comum*. São Paulo: Companhia das Letras, 2013. p.267-304.