
TEMPORALIDADES E DIFERENÇAS NO COTIDIANO ESCOLAR

Luciana Pacheco Marques^()
Sandrelena da Silva Monteiro^(**)*

SOBRE O TEMPO

O tempo é um fator de diferenciação e exclusão entre os seres humanos? Se o é, como foi que isso aconteceu? Apesar de, em um primeiro momento, estas perguntas parecerem de respostas fáceis e simples, um olhar mais atento e cuidadoso para com as mesmas revela sua complexidade. Isto porque aprendemos a conceber uma noção de tempo tão determinada e determinante que já a fizemos natural, nem mesmo a questionamos. Esta concepção de tempo tornou-se um regulador quase que natural do nosso modo de ser e estar no mundo, das nossas possibilidades de nos constituir enquanto sujeitos. Orientamos-nos – talvez fosse melhor dizer, somos orientados – por uma concepção linear do tempo que vai do passado ao futuro, determinando, de forma inquestionável, nossas possibilidades de realização. Mas será que sempre foi assim? E, será assim para sempre?

Tendemos a personificar o tempo, como se pudesse assumir a forma de uma entidade, que ora se apresenta a nosso favor e ora contra nossos interesses. Esta é uma relação com o tempo sobre a qual temos registro desde a filosofia antiga. De acordo com Puente (2010), estes movimentos de personificação do tempo podem ser vistos já na tragédia grega, quando ora era visto como uma testemunha universal, que apenas observa ao que se sucedia, sem fazer nenhuma interferência, ora assumia um papel causal em relação aos acontecimentos, tornando-se então, o responsável pelos mesmos.

A "origem desse processo de personificação do tempo deu-se, provavelmente, no seio da tradição órfica, dado ser nela que, segundo alguns intérpretes, parece ter ocorrido a confusão da

(*) Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e em Psicologia pelo Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora (CES/JF). Professora da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação da UFJF. Pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação e Diversidade (NEPED) da UFJF. Atua nas áreas de educação e diversidade, cotidiano escolar e diversidade, formação de professores na/para a diversidade.

(**) Doutora em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Mestre em Educação e Graduada em Pedagogia pela UFJF. Professora do Instituto Superior de Educação de Três Rios – RJ. Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação e Diversidade (NEPED) da UFJF. Atua nas áreas de educação e diversidade, educação infantil e formação de professores.

divindade Krónos, pai de Zeus, segundo Hesíodo, com *khrónos*, o tempo" (PUENTE, 2010, p. 29). Quando os órficos se referiam à ideia do tempo como uma divindade, denominavam-no *khrónos agéraos*, que quer dizer “tempo sem velhice”, expressando assim seu caráter divino e, portanto, imutável e terno, por meio do seu prolongar-se indefinida e inalteradamente.

Paulatinamente, no âmbito da reflexão filosófica, o conceito de tempo (*khrónos*) foi diferenciado dos conceitos de eternidade (*aión*), que recebe tanto uma interpretação de “uma duração vital” quanto de “uma ausência mesma do tempo”, e de instante (*nÿn*), ideias que são usadas até os dias atuais. Quanto à interpretação e usos destes termos, na produção sobre o tempo, vemos diferentes escritas, mas que não necessariamente se distanciam quanto ao sentido ou se excluem. Em Kohan (2004) encontramos um uso que nos parece bastante apropriado nos estudos na área da educação. No entendimento deste autor, *Chrónos* designa a continuidade de um tempo sucessivo, é a soma do passado, presente e futuro, sendo o presente um limite entre o que já foi e o que ainda não foi, não é, mas será. *Kairós* significa “momento crítico”, “temporada”, oportunidade. *Aión*, intensidade do tempo da vida, duração, temporalidade não numerável nem sucessiva.

Além da referência ao tempo fazendo uso das divindades gregas, encontramos na história da filosofia uma outra que se apresenta em duas perspectivas: a cíclica, a qual teria sido construída pelos gregos, a partir da observação principalmente dos ciclos da natureza; e a perspectiva linear, construída pelos hebreus a partir da observação do caráter irrevogável das ações passadas, da transitoriedade da juventude, da chegada da senectude e da proximidade da morte (PUENTE, 2010). Em Oliveira (2003), encontramos referências a estas formas de conceber o tempo. O autor atribui aos gregos a primeira tentativa de representação do tempo, o que teria se dado quando estes usaram figuras geométricas para representar os seres e os acontecimentos do mundo e converteram o céu em uma abóbada. O tempo cíclico recebeu uma metáfora inesquecível: o círculo. Ao profeta persa Zoroastro foi atribuída a ideia, que posteriormente foi difundida pela bíblia judaico-cristã e adotada pelo ocidente, que havia “acontecimentos singulares que nunca se repetiram nem repetirão (a gênese, a crucificação, o Apocalipse), sendo o tempo marcado por esses eventos únicos” (OLIVEIRA, 2003, p. 38-39). Com esta ideia cunhava uma outra metáfora para o tempo: a reta. Temos aqui a representação de duas concepções díspares sobre a ideia de tempo: uma representada pela figura geométrica do círculo (*tempo cíclico*), a outra, um segmento de reta, confinada por extremidades abertas (*tempo linear*).

Em todas as épocas da humanidade, o tempo fez-se e se faz tema de estudo, inquietações, inquições. Também é fato que em cada uma destas épocas, como acontece agora, elegemos uma determinada visão e o concebemos de uma determinada forma, desconsiderando todas as demais

concepções e formas de o conceber que “correm” em paralelo. Conscientemente ou não, estabelecemos, em cada época, uma verdade sobre o tempo.

Diversos autores, nas mais diferentes áreas do conhecimento humano, têm se dedicado a buscar, através da história e com um árduo exercício de pesquisa e estudo, traçar um panorama sobre uma pretensa “evolução” na concepção sobre o tempo. Usamos o termo pretensa antes da ideia de evolução, uma vez que para nós, essa última assume uma imagem de linearidade, deixando para traz tudo o mais. No entanto, a nosso ver, o movimento de constituição da própria humanidade não se faz em uma via única, linear, mas sim, em uma complexa relação de idas e vindas, que não necessariamente representam voltas cíclicas, retrocessos, mas desvios, criação de outros caminhos, alguns atalhos, outros mais longos.

Oliveira (2003), ao fazer uma abordagem do nosso mundo, nos dias atuais, percorre por diversas áreas do conhecimento humano, particularmente a biologia e a física, e faz alguns apontamentos que implicam na forma como pensamos a relação com o tempo. Destaca as conquistas da macrofísica relativística que possibilitou ao homem sua maior descoberta sobre o mundo natural: “a constatação de que habitamos e somos partes de um todo dinâmico, evolutivo, inacabado, em suma, de uma totalidade aberta, histórica, que tem também uma pré-história, ou seja, um contexto” (p. 52). E que, no

[...] âmbito da totalidade complexa e evolutiva, as formas tornam-se cambiantes. Em vez de um repertório limitado de tipos de existência, há campos de individuação em que a vida pode acrescentar novos modos de existir àqueles de que já dispõe. Da mesma forma, o tempo deixa de ser uma flecha única global e se torna, ele mesmo, um labirinto, uma trama, um tecido de nodos singulares (OLIVEIRA, 2003, p. 52-53).

O TEMPO NA SOCIEDADE

Os marcadores temporais, criados e construídos pelo homem, constituíram e constituem uma determinada forma de nos relacionar com a organização social, com a natureza, com a própria vida. cremos poder dizer que cada um deles, a seu tempo, foi um marco diferencial nessa relação. Se evocarmos os conhecimentos que a história nos propõe sobre a organização das sociedades antes da criação destes artefatos, vamos encontrar grupos humanos que se organizavam tendo como referencial os fenômenos da natureza. Talvez possamos falar aqui em um tempo natural, aquele que nos era e é indicado pelos fenômenos da natureza, hoje foco das ciências geográficas, que tentam a todo custo prever o que poderá acontecer, quando e onde. Vemos que nosso desejo de domínio sobre a natureza ainda é motivo de inquietação.

O surgimento destes artefatos, ao mesmo tempo em que apontam para a necessidade do homem de se organizar na relação em sociedade, também revelam uma mudança de postura na relação com a natureza. Não mais depende do nascer do sol ou de conferir os ciclos da lua para se organizar, tem agora marcadores temporais, os quais ao serem aprimorados foram configurando outras formas de relação. Chegamos a uma tal especialização na marcação do tempo que já somos capazes de medir centésimos de segundos feitos por um corredor ou um nadador (trago estes exemplos, pois são atividades feitas desde as primeiras eras da humanidade). Tamanha especialização trouxe em seu bojo a ilusão de que então teríamos domínio sobre o tempo e, com essa ilusão, nos deixamos ser formatados pelos marcadores temporais. Dormimos não quando temos sono, mas quando o relógio nos diz ser hora de dormir. Comemos, não quando temos fome, mas quando está no horário do almoço. Estudamos, não quando algo nos instiga ao conhecimento, mas quando é hora de estudar. Trabalhamos não quando nos sentimos motivados a produzir algo, mas quando o cronograma nos diz que é hora de trabalhar. O mais intrigante de tudo isso é que fomos, pouco a pouco, aperfeiçoando a formatação da vida tendo como referencial os marcadores temporais e nem nos demos conta disso. Agimos cotidianamente como se fosse assim mesmo, natural, como a própria vida (ELIAS, 1998). Não percebemos que isso é uma criação humana e que, como toda criação humana pode e é usada a favor de uns e contra outros. Por um momento, a lembrança da personificação do tempo, como entidade, nas tragédias gregas se fez aqui presente.

E é nesse contexto de vida, determinado por marcadores temporais socialmente construídos e internalizados como naturais, que começamos a nos questionar se o tempo é ou não um fator de diferenciação e exclusão entre os seres humanos. Se criam ou não categorias de pertencimento. Talvez alguns discursos presentes em nossas falas mais corriqueiras nos ajudem a responder a essas perguntas. Quando queremos nos referir a algo que não nos serve mais, normalmente usamos expressões como: “ultrapassado”, “antigo”, “fora de moda”, “coisa do passado”. Em algumas situações, quando queremos estabelecer diferenciações, usamos “lento”, “fora do ritmo”, “não acompanha”, “muito devagar”, expressões que trazem a ideia de movimento, mas que nos remetem também ao tempo, particularmente ao tempo de realização de alguma ação. Ao nos referir às diversas produções mais recentes no cenário social nomeamo-as como “novo”, “última geração”.

Tomemos como referência a ideia do novo, a qual nos seduz, “não por ser novo, mas por ser diferente; e o diferente é a negação, a faca que corta o tempo em dois: antes e agora” (PAZ, 2012, p. 17). Temos o desejo do “novo”, daquilo que configura a última produção humana, como a deixar para traz tudo aquilo que possa configurar algo que já está ultrapassado. No entanto, de onde vem a ideia de que o “passado” é menos do que o “presente”, e este menos que o “futuro”? E se

propuséssemos um “novo” modo de estar com/no tempo em que passado-presente-futuro configuram uma duração?

Se este pensamento é coerente, podemos concluir que o tempo, da forma como o temos concebido na nossa sociedade, é sim um fator de diferenciação e exclusão entre os seres humanos. Onde o jovem (presente) tem mais valor que o idoso (que já é passado), mas menos que a criança (concebida enquanto futuro). Talvez possamos entender os jargões políticos assistencialistas de que a criança é a esperança de um futuro melhor. Mas e se concebêssemos cada um destes seres criança-jovem-idoso como modos de existir, de ser e estar no mundo com suas peculiaridades e possibilidades, como seres do agora, em que passado presente e futuro não mais se apresentam de forma linear, mas enquanto duração?

Poderíamos ficar aqui escrevendo linhas e mais linhas, enumerando as implicações da questão do tempo na vida humana, no entanto, nossa preocupação, nesse momento recai sobre as implicações entre temporalidades e diferenças no cotidiano escolar. Sendo assim, faremos um recorte a partir de autores que discutem mais especificamente esta questão, mas sem desconsiderar que paralelo e transversal a essa muitos outros se entrecruzam, se cruzam, se encontram, se chocam. É em meio a este emaranhado que proponho pensar a questão do tempo no cotidiano escolar.

A temporalidade da cotidianidade na escola [...] será, com frequência, interiorizada pelos escolares com uma temporalidade bem diferenciada da estrutura rítmica e das modulações que acompanham a vida cotidiana, identificando, com tempo, as sequências repetitivas, as rotinas, as uniformidades das tarefas no transcurso das jornadas; em definitivo, o retorno, a repetição, os intervalos iguais, os padrões temporais de continuidade e persistência no processo (CORRÊA, 2012, p. 133).

O TEMPO, A ESCOLA E AS DIFERENÇAS

Ao pensar a escola enquanto uma instituição social, que se insere em uma sociedade capitalista tal qual a nossa, Corrêa (2012, p. 129) chama a atenção para o fato de que essa escola “se apresenta, cada vez mais, como uma empresa burocrático-moderna, onde se reifica o tempo educativo burocraticamente definido”. Cabe à criança, antes mesmo de aprender a ler e escrever, aprender sobre a divisão do tempo: tempo de acordar, de dormir, de comer, de ficar quietinho, de ir ao banheiro, de ficar dentro da sala de aula, de estudar, de brincar. E muitas outras divisões que ocupam a rotina das instituições de educação infantil. E, depois, passará então a outras aprendizagens: o uso das horas, dos relógios, dos calendários, das datas cívicas. Nesta dinâmica, a escola, de certa forma, reinventa em seu interior, os ritmos e durações próprias do tempo social,

assumindo-os na regulação das ações educativas. Quando presa a esta organização temporal, a escola acaba por imprimir em sua estrutura a racionalização e lógica da economia e do mercado, na qual o tempo tem valor, e, por isso, não pode ser desperdiçado com coisas de menor importância. Essas “novas” formas e critérios temporais dão ao processo educativo, simultaneamente, um caráter de reprodução e produção de novas modalidades e estruturas do tempo institucional, que por sua vez regula o curso das ações educativas. Essa estrutura institucionalizada do tempo na educação racionaliza e materializa a dinâmica e a lógica da organização temporal da economia e do mercado. Desta forma a educação assume, na sua organização temporal, o “ciclo de produção e consumo”, próprio da lógica econômica. O que prevalece é a busca por uma racionalização da ação pedagógica no sentido de aumentar sua capacidade de produção.

Especialmente a escola é o reino absoluto de khrónos: horas, dias, períodos, semestres, anos escolares, tudo é medido por khrónos. O que resta para aión na escola? Muito pouco, se alguma coisa. As crianças devem fornecer as respostas oportunas (kairós!) e necessárias para uma vida produtiva e eficiente; é preciso aproveitar o tempo, otimizar a informação, tornar as estratégias mais eficientes. Assim, com a sua finalidade pervertida, o sistema contemporâneo destrói a escola que já não pode mais preservar a infância na infância, a lembrança do outro esquecido, do que para o sistema é preciso esquecer, nos que estão mais próximo do nascimento (KOHAN, 2010, p. 202-203).

No entanto, se a organização temporal é fundamental à escola, a escola não se resume a ela. Há, dentre vários outros elementos, as pessoas. Talvez aqui se encontre o desencaixe entre a estrutura temporal adotada pela escola e a experiência temporal daqueles que nela habitam. Uma vez que “à margem dos modelos organizativos que penetraram profundamente na transmissão e na aprendizagem dos conteúdos culturais -, a vivência da temporalidade e cotidianidade atribui ao tempo educativo uma densidade histórica com significados humanos sem precedência” (CORRÊA, 2012, p. 129). No entanto, assumir uma organização temporal burocraticamente definida faz com que o tempo educativo perca seu caráter e estrutura pluritemporal e multidimensional a favor da exclusividade de um só tempo: o tempo produtivo, matematizado. Perde, desta forma, os componentes humanos que o constituía.

Talvez esse desencaixe comece a apontar na direção da primeira interrogação proposta neste texto: o tempo é fator de diferenciação e exclusão entre os seres humanos? Se o é, isso acontece no cotidiano escolar? Se acontece, como se dá?

Vamos percebendo que a escola trabalha com a predominância da dimensão do tempo chrónos, não atentando para o tempo aiónico das crianças, o que ocasiona rotulações e exclusões, pois a padronização do tempo está no pensamento e nas práticas. O que fica

evidente é que, com a noção de tempo linear, com um pensamento voltado para o futuro, um projeto a ser feito no futuro, não se vive o presente e não se experiencia o tempo presente, o aqui e o agora (OLIVERIA, 2012, p. 139).

O tempo ocupa lugar privilegiado nos discursos que tomam corpo no cotidiano educacional, quer seja no sentido de um aprimoramento da sua quantificação, subdivisão, distribuição entre professores e disciplinas, quer seja em um sentido de busca de aprimoramento do seu uso, revelando aspectos qualitativos que permeiam a experiência temporal daqueles que a habitam. Nestes discursos, identificamos referências a denominações, tipos, dimensões e divisões do tempo, como se fosse um conjunto de diferentes tempos a se justaporem. Em nosso entendimento, que se faz a partir de uma perspectiva bergsoniana, não existem dois ou mais tempos, mas sim um fluxo do tempo no qual nos organizamos e com o qual nos relacionamos de diferentes formas, constituindo assim uma “multiplicidade sem divisibilidade e uma sucessão sem separação” (BERGSON, 1932/2006, p. 52). O que se faz múltiplo são as relações estabelecidas, configurando temporalidades diferenciadas. Nesse sentido, entendemos que, concomitante a uma organização temporal que se faz com base em uma concepção social do tempo, dando à escola um caráter educativo burocraticamente organizado, há experiências temporais que não podem ser quantificadas, materializadas ou objetivadas em registros padrões.

A desconsideração desta multiplicidade no cotidiano escolar tem tido como consequência o estabelecimento de rotinas com sequenciais rígidas, com padrões de produtividade que nem sempre são alcançados por alunos, e por professores, os quais se angustiam diante da conclusão de que não dão conta de acompanhar o ritmo estabelecido por uma sequência de horários, propostas curriculares, calendários escolares, que se faz de forma distante e desconectada das experiências temporais dos mesmos.

Com relação a estas sequências, também há o que se pensar e problematizar: que sequências são estas? Há uma ideia, tanto no imaginário social mais amplo quanto no da escola, e que muitas vezes é internalizada por professores e alunos, de que o estabelecimento de uma ordem, de uma sequência através de horários, calendários e currículos lhes daria a segurança necessária, poupando-os das incertezas, dos imprevistos, do extraordinário. Talvez por isso a cronometrização e matematização do tempo escolar seja aceita sem questionamentos, acabando por estabelecer uma organização não apenas para a vida material externa, mas também ditando regras à constituição do ser.

No entendimento de Sacristán (2008), esta organização matematizada do tempo é uma estrutura que se expressa na ordem em que as coisas acontecem, possibilitando-nos apreciar ou

precisar o que vem antes e o que vem depois em uma sequência. É uma forma de nomear as etapas construídas, distinguindo-as, ainda que o transcurso do mesmo se dê de forma contínua e não em saltos. O autor distingue pelo menos dois tipos de sequências: as naturais e as construídas. As primeiras não podem ser mudadas, como, por exemplo, o ciclo dia e noite, ou as etapas da vida; no entanto, as segundas, podem ser recriadas continuamente. No contexto educacional a maior parte das sequências é inventada, ainda que vistas e internalizadas como naturais por aqueles que chegam, portanto, passíveis de mudanças. Essa possibilidade de mudança implica em que se possa ter um planejamento flexível das mesmas, o que nem sempre acontece, isso porque, ao internalizarem a organização do tempo tal qual estabelecido pela estrutura escolar ali vigente, professores e alunos acabam conduzindo por esta mesma lógica seu modo de fazer, ser e estar na escola. Temos, então, o estabelecimento de padrões de pertencimento à escola que acaba tendo em sua base o elemento tempo: tempo de ensinar, tempo de aprender. Aqueles que a estes não se adequarem são considerados inadequados, desordeiros e acabam sendo excluídos, seja pela reprovação, pela evasão ou pela não aprendizagem.

Talvez a mais evidente de todas as demarcações, e quiçá a mais radical, se faz com o tempo estabelecido para a aprendizagem: “x” tempo de explicação por parte da professora; “x” tempo para realização das atividades; “x” tempo da aula para que os alunos aprendam e realizem satisfatoriamente as atividades; “x” números de dias, semanas, meses e anos para se alcançar a aprendizagem deste ou outro conteúdo. Quem não alcança a meta estabelecida no tempo predeterminado, fica excluído do processo.

Se a ação do aluno não raras vezes fica presa a essa estrutura temporal, com o professor isso não acontece de forma diferente. A ação do professor, planejamento, preparação e desenvolvimento das aulas e atividades, quase que invariavelmente, também ficam delimitados por um padrão temporal, uma vez que é o tempo matematizado que se tem disponível na sequência organizacional escolar que determina o ritmo de apresentação dos conteúdos e de aprendizagem. Sacristán (2008) chama a atenção para o fato de que o tempo medido pelos relógios, cronômetros, calendários se emaranham com a educação, dita suas regras, impõem limites, dota de razões as práticas educativas, classifica os sujeitos e regula a ordem dos acontecimentos, e, de uma forma mais geral, o limite entre a normalidade e a anormalidade na educação. Cita, exemplificando a forma como o tempo se coloca incluso no planejamento da prática pedagógica, o fato de que os professores, ao estabelecerem os objetivos para o ensino, estabelecem metas a serem alcançadas dentro de um tempo futuro de curto prazo, enquanto que o resultado será conhecido apenas em um prazo mais longo. Este estabelecimento de prazos/tempo fixo para se alcançar este ou aquele

aprendizado/conhecimento acaba por ser a mola propulsora para o trabalho pedagógico, fazendo-se intimamente dependente de um tempo futuro. No entanto, a evolução previsível do estado atual das coisas e o efeito do que fazemos ou das medidas tomadas no tempo presente podem apenas serem supostos e não adivinhados. Assim sendo, como se sustenta uma concepção de educação e uma perspectiva de se educar para o futuro?

Mesmo com este questionamento ainda planejamos uma educação fundada em uma concepção linear do tempo, em que o passado determina o presente que determinará o futuro, sem nenhuma flexibilidade ou mudança. No entanto, se não podemos pré-estabelecer o futuro, como então esperar que a educação prepare para ele, não estaríamos aqui ocorrendo em um equívoco? Se assim concordarmos, também concordaremos que a educação se faz para e no tempo presente.

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

Ainda, em relação a essa matematização do tempo, Bergson (1932/2006; 1934/2006) explica que esse foi um mecanismo construído no âmbito das ciências positivas, particularmente no da física e no da mecânica, devido à necessidade de conhecimento prático da matéria, que pudesse possibilitar as ações do homem sobre a natureza. Tomando de empréstimo das ciências ditas físicas, as ciências humanas passaram a fazer uso desta mesma noção de tempo, quando do estudo do tempo social e histórico. O que percebemos é que no estudo do tempo relativo ao cotidiano escolar, ainda predomina esta orientação fundamentada nos métodos da ciência positiva, que tende a tomar a realidade por sistemas fechados, estáveis, imóveis e, assim, fazer recortes sobre este sistema, isolando-os através de mecanismos também fechados, estáveis e rígidos. Neste contexto, vigora uma noção simbólica de tempo cunhada a partir da matemática, ignorando a realidade enquanto movimento, fluxo contínuo, duração.

Aqui já podemos perceber que a internalização da naturalização das sequências construídas na organização do tempo na escola acaba por fazer com que o ensino se dê em função das mesmas. Assim, primeiro define-se o tempo e depois os conteúdos a serem trabalhados. Como consequência da predominância de um planejamento que se pauta em uma sistematização matematizada do tempo, temos um professor que é colocado em um movimento no qual a ação de vigilante do cumprimento da rotina estabelecida sobressai mais que a ação de mediador na aprendizagem dos

alunos. E, alunos que estão muito mais preocupados em cumprir a rotina estabelecida que em viver a experiência temporal escolar enquanto uma aventura que leva à aprendizagem. Fazendo, assim, com que a preocupação maior recaia em aproveitar o tempo da melhor forma possível, com vistas à produtividade em relação às tarefas acadêmicas no tempo estipulado *a priori*.

O que muitas vezes acontece é que coloco o tempo do relógio em detrimento do meu próprio tempo, não me permitindo experiências com as noções de tempo *chrónos*, *kairós* e *aión*. Quando priorizo o tempo *chrónos* para determinadas atividades, possivelmente, ponho em latência o tempo *kairós* e *aión* (OLIVEIRA, 2012, p. 70).

OUTROS TEMPOS NA ESCOLA

Pensar e viver a experiência temporal enquanto uma aventura, talvez seja esta uma via possível aos usos do tempo no cotidiano escolar, fugindo ao aprisionamento na estrutura burocrática matematizada. E aqui, entender a experiência, como bem o fez Larrosa (2002, p. 25), como “um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova”. Não como um acúmulo de informações. Não fazer do estar no espaço escolar como um tempo de colecionar informações e cumprir tarefas, trabalho. Para este autor, a experiência é cada vez mais rara, e, um dos motivos pelos quais ela não acontece, é a falta de tempo, tudo tem acontecido na forma de uma vivência instantânea, pontual e fragmentada. “A velocidade com que nos são dados os acontecimentos e a obsessão pela novidade, pelo novo, que caracteriza o mundo moderno, impedem a conexão significativa entre os acontecimentos” (LARROSA, 2002, p. 23). O sujeito que vive desta forma faz-se um consumidor voraz e insaciável de informações, notícias, novidades, e um eterno insatisfeito. O que vive não lhe preenche, porque constitui uma vivência pontual, justaposta a outra e a mais outra, sem relação entre si, sem criar laços, vínculos de significância. E aqui vemos se consumir o já apontado alhures por Paz (2012): a sedução pela ideia do novo. Aqui também o destacado por Oliveira (2003) como sendo um atributo da nossa época: a aceleração. A partir desta ideia de aceleração, que é antes de qualquer coisa uma operação temporal, o autor aponta para o fato de termos ultrapassado os limites que antes demarcavam o natural e o artificial, o objetivo e o subjetivo, o real e o virtual, acarretando transformações profundas nos modos de estruturação das atividades produtivas contemporâneas. Aqui, resta-nos uma interrogação: como pensar as temporalidades e diferenças no cotidiano escolar tendo como pano de fundo todo este contexto no qual nos constituímos?

Entendemos que pensar as temporalidades no cotidiano escolar é pensar o como damos sentido ao que somos e ao que ali nos acontece. Implica, então, pensar em como a escola vem

lidando com este “novo” mundo e estes “novos” sujeitos que chegam todos os dias com suas “mochilas nas costas”, prontos para ali estabelecer moradia. Como a escola tem olhado para estes sujeitos? Como sujeitos da informação, sujeitos da opinião, sujeitos do trabalho, sujeitos da experiência... (LARROSA, 2002)? Como tem sido as organizações curriculares? Pacotes fechados a serem consumidos em um determinado tempo? Como tem sido concebida a ideia de trabalho? Como tem sido pensado os usos do tempo? Tem sido pensado enquanto uma experiência temporal, ou como um organograma burocrático a ser seguido e cumprido?

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2002, p. 24).

Talvez o maior desafio esteja em viver essa experiência em um “novo” mundo que parece estar indo na contração da mesma. No entanto, ao entendermos que a experiência está para a capacidade que tem de formação e transformação daquele que a vive, podemos pensar – e pensar aqui é mais que raciocinar ou argumentar, é dar sentido ao que somos e ao que nos acontece – a experiência como a confluência de fluxos que nos constitui, em outras palavras, pensar a vida enquanto duração (BERGSON, 1907/2005, 1932/2006). Pensar a vida enquanto duração exige um esforço de desaceleração, mas não uma desaceleração do simplesmente instalar-se em um comportamento de espera, do ficar parado, ao contrário, é fundamental que o “tempo de espera seja *preenchido* de uma certa maneira, isto é, que nele se suceda uma diversidade muito particular de estados” (BERGSON, 1919/2009, p. 177), os quais constituem a própria experiência do desacelerar.

Para Bergson, não há mais dúvida de que o tempo se confunde inicialmente com a continuidade de nossa vida interior (1932/2006). Explica que esta continuidade se faz no sentido de um escoamento, uma passagem que se basta a si mesma; uma transição que é naturalmente experimentada, o que é a própria duração. Duração é “uma memória interior à própria mudança, memória que prolonga o antes no depois e os impede de serem puros instantâneos que aparecem e desaparecem num presente que renasceria incessantemente” (BERGSON, 1932/2005, p. 51).

Uma melodia que ouvimos de olhos fechados, pensando apenas nela, está muito perto de coincidir com este *tempo que é a própria fluidez de nossa vida interior*; mas ainda tem qualidades demais, determinação demais, e seria preciso começar por apagar a

diferença entre os sons, e depois abolir as características distintivas do próprio som, conservar dele apenas a *continuação do que precede no que se segue* e a *transição ininterrupta, multiplicidade sem divisibilidade e sucessão sem separação*, para encontrar por fim o *tempo fundamental*. Assim é a duração imediatamente percebida, sem a qual não teríamos nenhuma ideia do tempo (BERGSON, 1932/2005, p. 51-52, grifo nosso).

Educação exige envolvimento, é como um contínuo mergulhar, e desta imersão surgem aberturas que deveriam ser um dos principais objetivos dos professores: abrir, e abrir para o dinâmico, munido da intenção de ampliar sempre os repertórios dos envolvidos, educar para contaminar. A escola como um espaço de reflexão criativa e não de reprodução mecânica, um novo território que se desterritorializa a cada fazer, inacabada, que não quer a conclusão com o seu amalgamado fim, o seu livrar-se de. Uma sala cheia de alunos não necessariamente está com os alunos, uma aula cheia é “um” dois pontos (:), uma aula vazia é um ponto final (.).

Nas palavras de Gallo (2003, p. 104): “O aprendizado não pode ser circunscrito nos limites de uma aula, da audição de uma conferência, da leitura de um livro; ele ultrapassa todas essas fronteiras, rasga os mapas e pode instaurar múltiplas possibilidades”.

Educação é incerteza; foge dos limites de previsibilidade de qualquer ação educativa desenvolvida.

[...] A aprendizagem é um processo sobre o qual não se pode exercer absoluto controle. Podemos planejar, podemos executar tudo de acordo com o planejamento, tomando todos os cuidados imagináveis; mas sempre algo poderá fugir do controle, escapar por entre as bordas, trazendo à luz um resultado insuspeitado, inimaginável (GALLO, 2003, p. 103).

Viver o acontecimento é abrir-se para o inusitado, é fugir dos padrões, dos estereótipos, das categorias, é olhar para além do centro, vislumbrar o todo sem excluir, o que, a princípio, está à margem; é estar aberto à mudança.

Se a própria ideia de tempo surge da experiência de vivê-lo, então certamente é possível termos experiência no mundo contemporâneo com todas as suas características, pois é nele que vivemos.

Pensar temporalidades e diferenças no cotidiano escolar é pensar, juntamente com Skliar (2003, 2013) em uma “pedagogia de um outro tempo”. Uma pedagogia que não se aprisiona nem na circularidade nem na linearidade que insistem em aprisionar e determinar o ser e estar na escola. Uma pedagogia de um outro tempo que considere a vida tal qual ela está sendo vivida por cada um

daqueles que habitam o cotidiano escolar, sem desconsiderar, no entanto, que constituem um grupo. Que considere que cada um está efetivamente na sua hora, no seu ritmo, no seu tempo, na sua duração. Uma pedagogia de um outro tempo que valorize a vida na suas diferentes temporalidades.

REFERÊNCIAS

- BERGSON, Henri. *A evolução criadora*. São Paulo: Martins Fontes, 1907/2005.
- _____. *A energia espiritual*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 1919/2009.
- _____. *Duração e simultaneidade*: a propósito da teoria de Einstein. São Paulo: Martins Fontes, 1932/2006.
- _____. *O Pensamento e o Movente*. São Paulo: Martins Fontes, 1934/2006. Ensaio e Conferências.
- CORREIA, Teodósia Sofia Lobato. *Tempo de las escuelas, tiempos de los escolares*. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED 26, 2003, Poços de Caldas. Anais eletrônicos... Poços de Caldas: ANPED, 2003. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/26/trabalhos/teodosiasofialobatocorreia.rtf>>. Acesso em: 2 fev. 2009.
- _____. Tempos das escolas, tempos dos escolares. In: MARQUES, L. P.; MONTEIRO, S. S.; OLIVERIA, C. E. A. (Org.). *Tempos: movimentos experienciados*. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2012. p. 125-153.
- ELIAS, Norbert. *Sobre o tempo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.
- GALLO, Silvio. *Deleuze e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- GIMENO SACRISTÁN, José. *El valor del tiempo en educación*. Madrid: Ediciones Morata, 2008.
- KOHAN, Walter Omar. A infância da educação: o conceito devircriança. In: _____ (Org.). *Lugares da infância: filosofia*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 51-68.
- _____. A infância, entre o humano e o inumano. In: GARCIA, Regina Leite (Org.). *Diálogos cotidianos*. Petrópolis: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2010. p. 195-204.
- LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002.
- OLIVEIRA, Cristiane Elvira de Assis. *Temporalidades no/do cotidiano da Educação Infantil*. 2012. 156f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2012.
- OLIVEIRA, Luiz Alberto. Imagens do tempo. In: DOCTORS, M. (Org.). *Tempo dos tempos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2003. p. 33-68.
- PAZ, Octávio. *Os filhos do barro: do romantismo à vanguarda*. São Paulo: Cosac Naify, 2013.
- PUENTE, Fernando Rey. *Ensaio sobre o tempo na filosofia antiga*. São Paulo: Annablume, 2010.
- SKLIAR, Carlos. A educação e a pergunta pelos Outros: diferença, alteridade, diversidade e os outros “outros”. *Ponto de Vista*, Florianópolis, n. 05, p. 37-49, 2003. Disponível em: <http://www.perspectiva.ufsc.br/pontodevista_05/03_skliar.pdf>. Acesso em 23 out. 2013.
- _____. A educação que se pergunta pelos outros: e se o outro não estivesse aqui? In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. (Org.). *Currículos: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 196-215.

RESUMO

Em todas as épocas da humanidade o tempo faz-se e se faz tema de estudo, inquietações, inquições. Conscientemente ou não, estabelecemos, em cada época, uma verdade sobre o tempo. Em um contexto de vida determinado por marcadores temporais socialmente construídos e internalizados como naturais, começamos a nos questionar se o tempo é ou não um fator de diferenciação e exclusão entre os seres humanos. E, particularmente no cotidiano escolar. O que percebemos, nos dias atuais, é um desencaixe entre a estrutura temporal adotada pela escola e a experiência temporal daqueles que nela habitam. A desconsideração das múltiplas temporalidades que coexistem no cotidiano escolar tem tido como consequência a diferenciação e exclusão daqueles que não se enquadram. Pensar temporalidades e diferenças no cotidiano escolar é pensar uma pedagogia que considera que cada um está efetivamente na sua hora, no seu ritmo, no seu tempo, na sua duração. Uma pedagogia de um outro tempo que valoriza a vida nas suas diferentes temporalidades.

Palavras-chave: Temporalidades. Diferenças. Educação. Duração.

ABSTRACT

In all age of humanity the time makes up itself and becomes the subject of study, concerns, inquiries. Consciously or not, we establish, at each epoch, some truth about time. In a life context determined by temporal markers socially constructed and internalized as natural, we begin to question ourselves whether the time is or not a factor of differentiation and exclusion between humam beings. And, particularly in the school context. What we see, nowadays, is a disengagement between the temporal structure adopted by the school and the temporal experience of those who dwell therein. The disrespect of the multiple temporalities that coexist in school context brings as consequence the differentiation and exclusion of those who do not fit themselves. Think temporalities and differences in school context is thinking about a kind of that considers that each one is effectively in its time, at its pace, in its epoch, in its duration. A pedagogy of another time that values life in its different temporalities.

Keywords: Temporalities. Differences. Education. Duration.

*Submetido em: agosto de 2014
Aprovado em: novembro de 2014*