

## **TEMPO ESCOLAR NO ENSINO FUNDAMENTAL: do tempo reduzido a ritmo ao tempo como simultaneidade**

Ana Sueli Teixeira de Pinho – UCSal  
Instituição Financiadora: CAPES

### **1. Introdução**

Este texto tem por objetivo discutir os problemas que emergem da relação entre o tempo escolar e o Outro, problematizando a noção de ritmo, com o anúncio do tempo como simultaneidade, aqui entendida como meio para se pensar as relações entre o tempo escolar e as temporalidades dos sujeitos. Além disso, problematiza o reconhecimento distorcido do aluno, questionando a disseminação e a naturalização das “dificuldades de aprendizagem”, como justificativa para certas classificações nas práticas educativas do Ensino Fundamental.

As reflexões, aqui apresentadas, são resultantes de uma pesquisa de doutorado que tomou a relação entre o tempo escolar, os tempos sociais e as temporalidades dos sujeitos como objeto de estudo, e como campo empírico duas escolas com classes multisseriadas da Ilha de Maré. Do ponto de vista metodológico, a abordagem utilizada foi a da pesquisa (auto)biográfica, aqui compreendida como a possibilidade de recuperar o sujeito da cena, fazendo com que tenha a oportunidade de dizer de si, articulando de modo narrativo a sua experiência temporal. Os sentidos da narrativa ganham relevo quando esta desenha traços que caracterizam as temporalidades dos sujeitos.

Quando se “olha” para o tempo escolar, melhor dizendo, para o tempo que atravessa o interior das duas escolas pesquisadas, diferentes fios aparecem entrelaçados a ele, o que o torna problemático, tenso e complexo. Trata-se dos diferentes sujeitos, professores e alunos, que, sem deixar de ser representantes dos tempos sociais, são também construtores de suas próprias temporalidades.

Se o tempo escolar encontra dificuldades para lidar com outros tempos sociais, também é possível observar a sua dificuldade em lidar com as temporalidades dos sujeitos. Essa relação parece ser guiada por uma

obsessão<sup>1</sup> homogeneizadora, que é imanente às formas de organização temporal da escola, seja seriação, multisseriação ou ciclos de aprendizagem. Uma lógica temporal orientada por relógios e calendários, que, ora separa para homogeneizar, ora homogeneiza sem separar, e ora se depara com uma “homogeneidade heterogênea”.<sup>2</sup>

Apesar disso, o Outro irrompe como o diferente e a escola oscila, entre, pelo menos, duas reações: uma hegemônica, que tenta classificar e regular a diferença, impondo rótulos e estereótipos aos sujeitos, e a outra, que, surpreendentemente, se abre para um encontro com o Outro, onde há possibilidades de acolhimento e interações criativas e enriquecedoras.

Esta última forma de perceber o tempo escolar fez emergir a questão da relação entre tempo e diferença. A emergência dessa problemática em torno do tempo faz sentido, a medida que a escola moderna pode ser compreendida, segundo Dubet (2006), como uma instituição que tem por objetivo explícito transformar os sujeitos, suas condutas, seus comportamentos, seus valores, suas crenças e suas emoções, a partir de um modo específico de socialização, melhor dizendo, um tipo de relação com o Outro.

É importante ressaltar que a escola não é apenas um lugar de aprendizagem, mas se constitui também como um espaço de formação moral, impregnado de certas ideias e sentimentos; um ambiente que envolve os professores e alunos e os articula a um tempo específico. Os professores que atuam sobre os outros devem fazê-lo sob o manto do universalismo. Segundo Dubet (2006), o “trabalho sobre os outros” corresponde à definição de um papel ou identidade institucional que espera que o outro se comporte de acordo com sua expectativa; o aluno, por exemplo, é representado antes mesmo que o trabalho seja iniciado.

No entanto, o Outro representa um problema, não apenas teórico, mas um acontecimento concreto que desequilibra as certezas que foram construídas sobre ele, gerando a indeterminação daquilo que ele é realmente. A única ação possível é a aproximação, estar junto com ele. Mantendo-nos

---

<sup>1</sup> Obsessão aqui está sendo entendida como hegemonia e não nega a existência de outras possibilidades.

<sup>2</sup> Esta expressão se refere à descrição feita pela professora Ana da turma do 3º ano. Para ela, embora a turma seja seriada, é como se fosse multisseriada, dada a heterogeneidade do nível de conhecimento dos alunos.

diferentes do Outro, podemos nos encontrar. Esse encontro é, ao mesmo tempo, uma questão epistemológica, pois insere a nossa compreensão da relação entre o sujeito e o objeto; uma questão ética, pois estamos diante de um outro concreto e não da sua imagem ou qualquer forma de representação abstrata; é, também, uma questão política, a medida que implica uma relação entre duas partes, um acontecimento onde a simples ordem do mais e do menos foi suspensa (RANCIÈRE, 1996).

## **2. Classificando a diferença: o reconhecimento distorcido do outro**

As representações das professoras sobre os alunos revelam que o outro é percebido de maneira negativa, a partir do Mesmo, sendo colocado em situação de inferioridade, já que não atende a um conjunto de expectativas idealizadas, principalmente no que se refere ao tempo de aprendizagem. Skliar (2003, p. 38) nos ajuda a compreender essa relação entre o tempo e a mesmidade, quando afirma que:

Entre esse tempo conhecido e desconhecido, entre uma temporalidade repetida pelo mesmo e outra que foge (ou refoge) das leis da mesmidade, teriam de ser formuladas pelo menos duas grandes perguntas: a primeira, sobre o tempo enquanto relação com aquilo que chamamos realidade, nossa realidade, a realidade da mesmidade; a segunda sobre um tempo que parece apontar para um outro tempo, o tempo como diferença.

De modo geral, as representações reforçam as imagens distorcidas do Outro que é representado como aquele que tem dificuldade de aprendizagem. Essa ideia, além de estar associada a uma imagem errônea do Outro, também se refere a uma relação problemática do aluno com o tempo. Lembrando que este aluno é simultaneamente representante de diferentes tempos sociais e construtor da sua própria temporalidade.

Chama a atenção, nas narrativas das professoras, a recorrência da questão das “dificuldades de aprendizagem”, expressão que não é neutra, remetendo a uma representação negativa do outro, como aquele que tem algum tipo de deficiência, de falta, de anormalidade. A expressão “dificuldade de aprendizagem” parece mascarar, de alguma forma, essas visões

distorcidas, como se quisesse se esquivar das críticas às reais representações que esta expressão carrega. Buscando explicar essas dificuldades, recorre-se à fundamentação para as suas causas, sejam biológicas, psicológicas ou emocionais. As explicações para as causas das “dificuldades de aprendizagem” denotam a tentativa de dar a elas uma legitimidade científica. Impressiona a diversidade de diagnósticos para classificar as deficiências, sendo o indivíduo o responsável pela sua origem.

Outra forma de analisar a “dificuldade de aprendizagem” é relacionar a sua origem não mais centrada no indivíduo, mas no meio sociocultural em que ele se encontra inserido. É como se o imaginário social da comunidade ou o capital cultural familiar não favorecesse, para que o aluno pudesse atribuir sentido ao papel social da escola.

Recorrendo a uma concepção de educação propedêutica, em que uma etapa serve de base para a outra, outra forma de explicação adotada pelas professoras para as “dificuldades de aprendizagem” nos anos iniciais do Ensino Fundamental, é a existência de uma deficiência na Educação Infantil. Mais uma vez, o que está em jogo é a ampliação dos argumentos, para justificar os problemas de aprendizagem do outro.

As “dificuldades de aprendizagem”, independentemente das causas apontadas, refletem-se de alguma forma em como o aluno se relaciona com o tempo escolar. Assim, vale a pena ir mais a fundo na discussão sobre as chamadas “dificuldades de aprendizagem”, pois elas têm uma longa história, que vem se disseminando ao longo do tempo, e influenciando por demais as práticas pedagógicas e os discursos dos professores no Brasil. Nesse sentido, as escolas da Ilha de Maré não constituem casos isolados. Além disso, essa disseminação tem contribuído para fortalecer as imagens estereotipadas acerca do aluno e de sua relação com o tempo escolar.

A expressão “dificuldades de aprendizagem” parece ser análoga a “distúrbios de aprendizagem”. Moysés e Collares (1992, p. 31), ao estudarem esses tipos de distúrbio, já haviam identificado que:

atualmente é comum o uso da expressão ‘dificuldade de aprendizagem’ para se referir ao mesmo conceito, provavelmente como meio para contornar a crítica. Porém, nada muda, em termos de referencial teórico e até mesmo do próprio nome; talvez se fale de uma alteração ‘um pouco

menos violenta' na aprendizagem, mas sempre localizada em quem aprende.

Do ponto de vista etimológico, os distúrbios de aprendizagem significam “anormalidade patológica por alteração violenta na ordem natural da aprendizagem” (MOYSÉS; COLLARES, 1992, p. 31), e estão situados no indivíduo, uma vez que não se referem a distúrbios no processo ensino-aprendizagem.

As dificuldades de aprendizagem concebidas nessa perspectiva escamoteiam a dimensão social e pedagógica dos problemas educacionais e, ao mesmo tempo, desresponsabilizam o sistema social e a instituição escolar nele inserida. As crianças diagnosticadas como portadoras de distúrbios/dificuldades de aprendizagem, submetidas à medicalização, além dos efeitos químicos, enfrentam os efeitos subjetivos, pela possibilidade de internalização de estereótipos que repercutem na sua autoimagem, autoconceito, autoestima.

Charles Taylor (2000, p. 241) defende a tese: [...] de que nossa identidade é moldada em parte pelo reconhecimento ou sua ausência, frequentemente pelo reconhecimento *errôneo* por parte dos outros.

Embora toda identidade seja negociada, contestada, aceita em parte ou totalmente, de fato pode ocorrer, como afirma Taylor (2000), a internalização de um reconhecimento distorcido, fazendo com que o outro tenha uma imagem negativa de si mesmo. Assim, ainda que o outro, o aluno, por exemplo, não apresente um quadro clínico que justifique determinado diagnóstico, o reconhecimento *errôneo* pode repercutir de modo perverso em sua relação com o tempo escolar.

Enfim, as imagens de reconhecimento distorcido dos alunos, pelas professoras, remetem à ideia do diferente, como o lento, lerdo, atrasado, com idade avançada, que tem, por sua vez, problema em acompanhar o tempo escolar. Geralmente é a lentidão, na execução das atividades escolares, a mais comum dessas expressões. Tanto o diagnóstico como as alternativas de solução referem-se à questão do tempo. Emerge daí uma reflexão importante sobre a relação entre tempo e ritmo.

Para compreender o sentido que o ritmo assume nas falas das professoras, é necessário considerar que ele aparece como um desdobramento das “dificuldades de aprendizagem”. Como já foi argumentado aqui, essas dificuldades estão relacionadas à biologização da sociedade. Por isso, é possível defender que o ritmo está sendo compreendido como uma propriedade biológica do indivíduo. A partir daí, a educação esbarra em um dilema de difícil solução. Se o indivíduo é portador de um ritmo, de um tempo próprio, como fazer para mudar algo que é aparentemente imutável e assim garantir que todos aprendam?

Do ponto de vista teórico, surge uma dúvida, considerando as reflexões feitas até aqui. No âmbito das articulações entre o tempo escolar e os outros tempos sociais, o problema do ritmo aparece como efeito dessa relação. Já no interior da escola, o problema do ritmo está no seu próprio portador, o indivíduo. Vale a pena continuar exercitando a reflexão.

### **3. O tempo reduzido a ritmo**

A ideia de ritmo associada a tempo de aprendizagem aparece de forma recorrente nas narrativas das professoras. O Outro é concebido como aquele que possui um ritmo, e este constitui um problema, ao se relacionar com outros, principalmente o ritmo do tempo escolar. É comum a professora propor uma atividade e nem todos conseguirem acompanhar, no ritmo idealizado por ela, que parece se situar no intervalo entre um ritmo rápido e outro lento: um ritmo médio.

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

O parâmetro para essa classificação é o ritmo próprio do tempo escolar, que deve ser acompanhado pelos sujeitos. Mas as professoras se veem diante de um problema, adequar os ritmos dos sujeitos ao ritmo do tempo escolar.

Diante disso, não há muito o que fazer, senão tentar ampliar o tempo para os alunos considerados mais lentos. Solução que na prática não é fácil.

A solução dada, de ampliar o tempo escolar para aqueles alunos que não conseguem acompanhar o ritmo da escola, é apontada por Freitas (2003, p. 19-20), como uma possível saída. Segundo o autor, “caso se queira unificar os desempenhos (nível elevado de domínio para todos), há que se diversificar o tempo de aprendizagem. Para tal, é preciso permitir que cada um avance a seu ritmo usando todo o tempo que lhe seja necessário”. O problema desse tipo de sugestão é que ela dá margem a se pensar o tempo do sujeito como uma propriedade individual, um ritmo, o que pode reforçar o isolamento, e não a interação, no processo de aprendizagem.

Deixando de lado as tentativas de enfrentamento do problema, vale a pena valorizar as dificuldades das professoras em conciliar os ritmos dos sujeitos ao da escola. Por que as dificuldades dessa conciliação? Tem ela a ver com a própria noção de ritmo, enquanto expressão do tempo? Quais as implicações dessa concepção objetiva de tempo, para os sujeitos das práticas educativas, professor e aluno?

O interesse aqui é desnaturalizar a ideia de ritmo, questionando-a como forma de representação do tempo. Aproveitando as palavras de José Gimeno Sacristán (2005, p. 11), cabe desconfiar daquilo que nos parece familiar, e que: [...] tende a ser visto como natural; quando isso ocorre naturalizamos o que nos rodeia, os contatos e as relações que mantemos com o que nos cerca [...]. Sacristán refere-se à naturalização da condição de aluno. Aqui, a referência é a naturalização do ritmo como única propriedade do tempo. Como questionar aquilo que é condição da existência do tempo? Parece ser prudente apostar na diferença entre o dado e o representado.

Para Askin (1969, p. 174), “o ritmo é que serve para exprimir a repetição em desenvolvimento”, e é entendido como o elemento da forma temporal de ser da matéria em movimento. Esta noção tem, segundo ele, importância singular para a ciência moderna, nos seus processos de investigação da natureza inerte e da natureza viva, uma vez que estas são constituídas por seus processos rítmicos.

Assim, o ritmo pode ser concebido como a expressão temporal que se caracteriza pelo movimento da matéria na forma de repetição. É importante

considerar que esta se encontra vinculada a tudo que está sujeito à lei, pode apresentar diversos aspectos, e é característica do processo de desenvolvimento.

Geralmente, o que caracteriza a integridade de um sistema é o tempo. De modo mais preciso, em comparação com outras propriedades temporais, é o ritmo que garante a integridade de um sistema. “O ritmo único aparece como característica que forma uma unidade de funcionamento e, por conseguinte, a existência de um sistema como fator de integridade” (ASKIN, 1969, p. 179).

Nesse sentido, tomando a escola como um sistema, o que está em jogo, quando se diz que o tempo escolar é ritmo? É a sua integridade? É a sua integridade que prevalece em detrimento da suposta existência de outros ritmos? Como é possível manter a unidade na diversidade, considerando a pluralidade de temporalidades, no interior da escola, e os tempos sociais que o atravessam?

Sem a pretensão de responder a essas perguntas, partimos das crenças das professoras, sobre o que pode ser o ritmo. Elas nos dão uma pista importante por onde começar a problematizá-lo: a relação com o outro.

Em Bakhtin (2003), o ritmo adquire um sentido específico, diferente de Askin (1969). De fato, segundo Faraco (2010a), no discurso teórico do autor russo, essa noção se distancia das descrições de uso comum. Em outras palavras:

O ritmo, entendido como uma realidade temporal, ocorrência de uma repetição ordenada, (a intervalos regulares) de um fenômeno, de uma atividade, de uma duração sonora (o ritmo do coração, das marés, da música, da prosa ou da poesia) perde, em Bakhtin, seu sentido descritivo (fenomênico) e incorpora um valor, uma carga axiológica. Ritmo é entendido como um ordenamento axiológico, uma modelagem, uma enformação da vida. (FARACO, 2010a, p. 20)

Trata-se de um ordenamento que apresenta a vida vivida ou a vivência, não como algo experienciado pelo outro, pelo próprio vivenciador, mas como realidade dada, fechada, consumada. Como se quisesse superar o futuro, tal como ele é, indeterminado, imprevisível, arriscado. O ritmo é, assim, um imperativo. Ele tenta impor uma vida ritmada ao outro.

Chama a atenção a ideia de enformação da vida relacionada à noção de ritmo. Aplicando essa ideia às relações humanas, enformar parece significar



controle e regulação sobre o tempo dos outros. Dar uma forma é submeter o “tempo do outro” ao “tempo do mesmo”.

Bakhtin (2003), quando trata da enformação, se refere ao campo da literatura, assim, o autor-criador “[...] subordina a personagem a uma existência ritmada para alcançar a transposição da vida para o plano estético” (FARACO, 2010a, p. 22). Mas aqui estamos falando de educação. É possível, então, estabelecer analogias? Se a educação, pelo menos a moderna, como já disse Dubet (2006), pode ser concebida como um “trabalho sobre os outros”, ainda que articule socialização e subjetivação. Da mesma forma que o autor-criador busca adequar a personagem a uma vida ritmada, para atingir a transposição da existência para a dimensão estética, a educação pode desejar subordinar o outro a uma existência ritmada, objetivando a transposição do real vivido para o plano estético-educacional.

Aprofundando a ideia de ritmo, em Bakhtin, Faraco (2010a) argumenta que a vida do outro concreto é, essencialmente, organizada e definida no tempo. O outro, apreendido de fora, é instalado integralmente no tempo. As fronteiras temporais em que a vida do outro é delimitada, a tornam vulnerável a um tipo de acabamento, liberto do futuro, mensurável e ritmado. O ritmo, pela sua regularidade e previsibilidade, fecha, modela, enforma, predetermina.

Na condição de sujeito, o aluno pode reagir a sua incorporação ao ritmo e à tentativa de revestimento da carne axiológica do outro (costumes, modos de vida, nacionalidade, religião, dentre outros). Nesse sentido, reagir ao ritmo, imposição do tempo do outro, parece significar muito mais que a reação a uma simples tentativa de subordinação a uma velocidade, mas corresponde a um enfrentamento das visões de mundo alheias às suas. Pode significar, também, como diria Faraco (2010a), referindo-se a Bakhtin (2003), uma contraposição ao mundo racionalizado, reduzido ao cálculo, previsível e ritmado.

Diante disso, ir à festa, brincar na maré, ou ser lento podem ser interpretados como a expressão do não-ritmo, da manifestação do ativismo, do livre-arbítrio. Mostrar-se lento aos olhos do outro pode significar uma resistência ao ritmo, como ordenamento temporal que tenta abolir “[...] as possibilidades em aberto do acontecimento, seu traçado em devir [...]” (FARACO, 2010a, p. 20).

Sendo assim, como abrir mão da noção de tempo enquanto ritmo, sem abrir mão da educação enquanto “acabamento estético”, em que os educadores têm a possibilidade de enriquecer a vida dos seus alunos pelo excedente de visão estética, dado o lugar que cada um ocupa no mundo? Em outras palavras, que outra concepção de tempo escolar é possível, levando em consideração os tempos sociais e as temporalidades dos sujeitos?

O acontecimento parece estranho à mensuração e à previsibilidade do ritmo. Isto é, a abertura do acontecimento, sua indeterminação absoluta, seu contorno em devir, o arriscado desfecho do acontecimento na vida vivida coloca em xeque o ritmo, como única expressão do tempo. Com isso, mais que uma descrição de intervalos regulares, o ritmo corresponde ao valor atribuído ao fenômeno temporal.

Diante disso, que outra concepção de tempo assumir, para pensar o tempo escolar?

#### **4. O desafio da simultaneidade: o tempo e o Outro**

Apesar do ritmo ser a noção mais comum nas narrativas das professoras, a ideia de simultaneidade marca presença, constituindo-se como uma alternativa de concepção de tempo escolar, mais especificamente, no que se refere ao tempo de aprendizagem. Em alguns momentos, a simultaneidade aparece como um paradoxo, em outros, como uma possibilidade. No primeiro caso, a simultaneidade entre os diferentes cria uma situação que surpreende a professora, já que alunos considerados menos adiantados conseguem, na interação com seus pares, alcançá-los ou até ultrapassá-los em níveis de conhecimento.

Afinal que é a simultaneidade do ponto de vista do tempo? Que relação existe entre tempo, diferença e outro? A simultaneidade pode ser pensada como coexistência e interação de diferentes ritmos? Uma vez aceita como expressão temporal, a simultaneidade é aplicável ao contexto da educação?

Segundo Clark e Holquist (1998), tanto Einstein quanto Bakhtin passaram o resto de suas vidas tentando desvendar um conceito por demais indefinido – o de simultaneidade. A primeira comunicação de Einstein, datada de 1905, defende que toda crença acerca do tempo objetivo de um dado

evento é, em verdade, uma afirmação “[...] sobre a ocorrência simultânea de dois eventos, o evento em questão e, digamos, a superposição dos ponteiros de um relógio sobre os números pintados num mostrador” (1998, p. 94). Por exemplo, quando Einstein afirma que o trem chegou em determinado horário na estação, ele está se referindo, na realidade, a acontecimentos simultâneos.

Para o físico, a simultaneidade não aparece, geralmente, como um problema, já que, na vida ordinária, “[...] há um encaixe enganadoramente próximo entre os eventos nos mostradores de nossos relógios e os que sucedem no mundo” (1998, p. 94). Chega a afirmar que a simultaneidade efetiva não existe. Com isso, o autor parece querer dizer da impossibilidade de ocorrência de dois eventos, rigorosamente iguais, do ponto de vista do tempo. O que há é apenas sistemas de referência através dos quais dois eventos distintos podem ser dirigidos a uma unidade conceitual.

Bakhtin (2010), buscando fazer para a consciência o mesmo que Einstein tentava fazer, na mesma época, em relação ao universo físico, argumenta que o sistema de referência que gera esse efeito de simultaneidade se encontrava numa espécie de mecânica das transformações do *self/outro*. Particularmente, numa espécie de princípio da localização. Tentando traduzir este princípio ou essa lei da localização, como afirmam Clark e Holquist (1998), o sítio particular de onde eu vejo as coisas é governado pelo lugar de onde eu as vejo, a isso Bakhtin chamou de exotopia.

A outridade, a não-coincidência, é assim uma marca constitutiva da percepção humana. Do lugar único ocupado por mim na existência há coisas que somente eu posso ver: a porção de mundo que apenas a mim é possível notar é, na verdade, um excedente de visão estética, um excedente do meu ver, em que esse excedente é pautado “[...] em relação à falta que todos os outros têm daquele mundo moldado exclusivamente por mim” (1998, p. 96). Mas é importante evitar qualquer mal-entendido em relação a esse excesso, já que ele perde o significado, sempre que não se refere a outros.

Então, as ideias de Bakhtin confirmam a hipótese de Einstein de que, no fundo, não há simultaneidade?

A preocupação com a outridade, enquanto condição humana, insere Bakhtin (2010) numa tradição filosófica moderna que tem, na diferença, um importante objeto de reflexão. Mas o que o distancia dessa tradição é a

possibilidade de contemplar diferenças na simultaneidade. É aqui que talvez ele se distancie do que disse Einstein.

Sobre o modo como se dá essa simultaneidade na outridade, Bakhtin (2010) dá importantes pistas, quando analisa a poética de Dostoiévski. Segundo ele, a categoria central em Dostoiévski não é formação, mas coexistência e interação. Mas as contradições e seus desdobramentos presentes nessas interações entre consciências não se tornam dialéticas, porque não são colocadas na dinâmica de via temporal, num processo de formação, mas se desenrolam “[...] em um plano como contíguos e contrários, consoantes mas imiscíveis ou como irremediavelmente contraditórios, como harmonia eterna de vozes imiscíveis ou como discussão interminável e insolúvel entre elas” (BAKHTIN, 2010, p. 34).

Que concepção de tempo alimenta essa preocupação de Bakhtin (2010) com a dialogação entre as diferenças? Esta é uma pergunta difícil de responder, porque exige uma incursão mais demorada em sua obra, tendo em vista que este autor, apesar de ter dado importância ao tempo, tal conceito não está sistematizado na sua obra. Como já visto, Bakhtin (2010) fundou a sua noção de tempo na simultaneidade, o que pressupõe o encontro com o outro. Assim, nos arriscamos a especular que tempo, em Bakhtin, é acontecimento, abertura ao devir, indeterminação, possibilidade.

A relação com o outro passa pela tentativa de problematização da concepção de tempo como duração, como o imaginou Bergson (2006a; 2011). Pautado nas noções de continuidade, de fluxo, de uma heterogeneidade no mesmo. Pensar assim, impõe enfrentar, como diria Bachelard (2007, p. 102), pelo menos três desafios: “1) habituar-se a não referir-se o tempo próprio ao tempo dos Outros [...]; 2) habituar-se a não referir-se o tempo próprio ao tempo das coisas [...]; 3) habituar-se – duro exercício – a não referir o tempo próprio ao tempo da vida”. Com efeito, trata-se de um desafio e tanto, já que, na sociedade moderna, costuma-se confundir o tempo do relógio com o próprio tempo; tempo fixo, linear, hegemônico. Além disso, centrado no eu.

As advertências de Bachelard (2007) me aproximam de alguns autores que colocam, no centro do debate, o tempo e a relação com o outro. Começamos por aquele que assumiu o outro como condição da existência do tempo, sendo uma referência importante para os estudiosos dessa questão.

Refiro-me a Levinas (2011a; 2011b). Além disso, este se inspira no próprio Bachelard (2007), para pensar o tempo enquanto instante.

Na tessitura do pensamento de Levinas, o tempo é concebido como acontecimento. Configura-se como descontinuidade, em que cada instante é um novo começo, um nascer de novo. O tempo acrescenta algo de novo ao ser, algo de absolutamente novo (LEVINAS, 2011a, p. 281). O tempo é essencialmente nascer de novo (LEVINAS, 2011b).

A descontinuidade que caracteriza o instante corresponde a uma ruptura iminente, que passa a constituir instantes renovados, fazendo surgir novos acontecimentos, impossíveis de serem antecipados. “Não há, portanto continuidade no ser. Um instante não sai do outro sem interrupção, por um êxtase” (LEVINAS, 2011a, p. 282).

Os instantes não se ligam indiferentes uns aos outros, mas estendem-se de Outrem a mim [...]. Se o tempo não faz suceder momentos indiferentes uns aos outros, do tempo matemático, também não efetua uma *duração contínua bergsoniana* (2011a, p. 281).

Nesse sentido, Levinas assume uma posição que se distancia de Bergson (2006a, 2011), porque critica a ideia de fluxo contínuo, mas também parece se distanciar de Bachelard (2007), ao afirmar que os instantes não são indiferentes uns aos outros, “é preciso uma ruptura da continuidade e continuação através da ruptura” (2011a, p. 281).

Pode-se dizer assim, que o tempo é diacrônico e significa tempo heterogêneo, não linear e descontínuo. Cada instante, ao incorporar a alteridade, produz um acontecimento inédito. Com isso, a descontinuidade dos instantes impede a determinação histórica do Mesmo. O tempo diacrônico é a possibilidade da reinvenção constante do mundo.

Como bem destaca Mauer (2007), a irrupção do Outro, da diferença, é que faz do tempo uma realidade. Tempo e diferença em Levinas (2011a, 2011b) são inseparáveis. O sentido do tempo do Outro consiste em não pertencer ao tempo do Mesmo e não ser ordenado segundo a sua lógica. “Os tempos do Mesmo não esclarecem o tempo do Outro” (SOUZA, 2004, p. 176).

“É este o sentido do tempo do outro para além de toda cronologia, oferecendo-se ao encontro que é a construção do sentido” (2004, p. 178).

Além disso, essa relação com o outro homem é uma “[...] relação sem mediação, face a face” (SANTOS, 2009, p. 115). A gênese do tempo reside no outro-homem, o que faz com que o tempo seja entendido como “espaçamento”.

O Outro para Levinas é pensado “[...] como um outro concreto, de carne e osso, que tem um rosto que o diferencia, que se volta para mim como eu me volto para ele, e que é suscetível de sofrimento” (CANALLI, 2006, p. 139).

Levinas (2011b) defende que o encontro com o outro distingue-se da mera exposição mútua de dois sujeitos numa correlação. A origem da temporalidade na relação entre o Mesmo e o Outro, estabelece-se nas dimensões do diálogo e da filiação.

Ademais, longe de ser uma fusão, a relação com o outro é sobretudo uma relação. A relação com o outro não é assim idílica e harmoniosa, relação de comunhão, nem uma simpatia. Nós a reconhecemos sensível a nós, mas exterior a nós. A relação com o outro é uma relação com o mistério (LEVINAS, 2011b).

As reflexões feitas até aqui apontam para uma outra concepção de tempo, enquanto simultaneidade, que pressupõe não a imposição, mas o encontro com o outro, baseado na coexistência e na interação.

Este estudo aponta a simultaneidade como uma possibilidade do tempo, em que a relação ética com o outro é condição para as práticas educativas. Vale ressaltar que essa relação ética com o outro pressupõe o seu reconhecimento, não como representação, mas como diferença, como irrupção do Outro, aquele que emerge de maneira intempestiva, imprevisível.

Isso significa o enfrentamento do reconhecimento distorcido do outro, lento, lerdo, atrasado, indisciplinado, desinteressado, desatento, com idade avançada, que tem problema em acompanhar o tempo escolar.

Enfim, essa racionalidade ética coloca em xeque a ideia de tempo reduzido a ritmo, como aquele que quer se impor aos outros tempos sociais e às temporalidades dos sujeitos. Olhando para o interior da escola, para um tipo específico de relação pedagógica, a concepção de tempo, enquanto ritmo, é problemática, pois insistir nessa ideia é impor um tempo que nega a condição de sujeito do Outro.

E assim, o tempo escolar, das duas escolas pesquisadas, é convidado a reconhecer a existência e a legitimidade de outros tempos, para além do seu, seja o tempo da maré, o tempo do trabalho, o tempo das práticas simbólicas, o tempo livre e as temporalidades dos sujeitos.

Ao remeter essa ideia de encontro com o Outro, sem confundir esse encontro com fusão ou harmonia, mas entendê-lo como diferença, é possível pensar a educação como um ato não apenas ético, mas também político. A política aqui é pensada no sentido atribuído por Rancière (1996), como acontecimento, como manifestação do dissenso, como desentendimento. Essa ideia se aproxima do conceito de política de Levinas (2011a), que a considera como afirmação da diferença.

Política, em Rancière (1996), é acontecimento; acontecimento, em Levinas (2011a), é tempo. Nesse sentido, pode-se afirmar que o tempo do encontro com o outro é acontecimento, em que eu e o outro interagimos, coexistimos, mas nos mantemos afastados. Se a condição do tempo é a relação inter-humana, uma relação simultânea, como pensar o tempo escolar? Como promover a conciliação entre socialização e subjetivação? Como dar a chance ao Outro de aprender mais uma forma de se relacionar com o tempo, o do relógio, para viver na sociedade contemporânea, onde muitas práticas sociais estão imbricadas, sem desconsiderar tantas outras formas de se relacionar com o tempo? Vale a pena retomar a discussão para dizer um pouco mais sobre a importância das ideias de coexistência e interação com o outro.

Seguindo esta pista, retomamos a reflexão bakhtiniana sobre a relação complexa entre compenetração e acabamento, no âmbito das práticas de interação humana. Apesar de Bakhtin (2003) se referir à atividade artístico-literária, aqui nos interessa pensar o campo da educação.

A compenetração é o primeiro momento da atividade estética, afirma Bakhtin (2003). Em relação ao Outro, “[...] devo vivenciar – ver e inteirar-me – o que ele vivencia, colocar-me no lugar dele como que coincidir com ele [...]. Devo adotar o horizonte vital concreto desse indivíduo, tal como ele o vivencia”. Mas, alerta Bakhtin, que “[...] a compenetração pura, vinculada à perda do nosso único lugar fora do Outro, é quase impossível e, em todo caso, totalmente inútil e sem sentido” (BAKHTIN, 2003, p. 23-24).

O acabamento, essa outra dimensão das atividades ética e estética, começa quando estamos de volta a nós mesmos, ao nosso lugar fora do Outro. Esse excedente da minha visão estética, só eu “[...] posso praticar em relação ao outro, a quem elas são inacessíveis no lugar que ele ocupa fora de mim [...]” (2003, p. 23). Essas duas ações de compenetração e acabamento são infinitamente variáveis, dependendo das situações da vida. E, além disso, não se sucedem de modo cronológico, são ações intimamente entrelaçadas, por assim dizer, inseparáveis.

Mas não se pode esquecer as advertências de Faraco (2010b) sobre a crítica do próprio Bakhtin à visão estética ou ao esteticismo. Em outras palavras, a visão estética se justifica:

[...] se não ultrapassar suas próprias fronteiras. Se ao invés disso, ela tem a pretensão de ser uma visão do existir único e singular na sua eventicidade, então ela é condenada a apresentar uma parte abstratamente isolada como se fosse o todo efetivo. (2010b, p. 152)

Aproximando a reflexão de Bakhtin (2003) para a educação, é possível afirmar que reconhecer o aluno, não significa abandonar o meu lugar de professor. Pelo contrário, diante do outro, o aluno, devo assumir o lugar único que ocupo perante ele. Daí a necessidade do duplo movimento que ocorre no tempo do encontro, a compenetração e o acabamento.

Diante das provocações de Bakhtin (2003) e Levinas (2011a, 2011b), o tempo escolar, como tempo do encontro com o Outro, marcado pela imprevisibilidade, pelo risco, pela aventura e pela abertura, pode possibilitar um duplo enriquecimento, o do professor e o do aluno, que passam a ver, nas tensões interativas, oportunidades de fazerem dialogar e coexistir diferentes visões de mundo.

Essa concepção de tempo escolar, como acontecimento, como simultaneidade, contribui para repensar o lugar do professor, que não se restringe, claro, a reconhecer o outro tal como ele é, diferente. O professor passa a ser aquele que, diante dos seus alunos, não abre mão do seu lugar no mundo.

Pensar a educação nessa perspectiva é superar a ideia de trabalho sobre os outros, pela ideia de trabalho com os outros, em que o professor



assume o lugar de instaurador da discursividade sobre temas, conhecimentos, saberes e situações, que contribuam para o processo de inserção dos seus alunos no mundo. Isso significa assumir diante do outro uma posição diferente da do mero informante, mas aquele que expressa valoração ético-estética do mundo do outro. Por outro lado, esse encontro, que não abre mão do lugar exotópico do professor, pressupõe abertura para o risco, a incerteza, a insegurança, a contestação, o conflito e o dissenso.

Enfim, a crença não é de que o ritmo seja a única possibilidade de existência do tempo escolar e, muito menos, a mais desejada. Além disso, insistir nele é insistir num modelo que se encontra no limite do seu esgotamento. Se for levada em consideração a reação do outro, que não se submete à imposição de uma sincronização, com a justificativa de socialização, de inserção no mercado, de preparação para a vida, então, insistir no ritmo como tempo escolar, é perder a oportunidade de pensar a educação, a partir do reconhecimento do outro. Não parece fazer sentido afirmar que o outro quer abrir mão da educação escolar. Na verdade, ele quer ter assegurado o seu direito à educação, mas sem abrir mão do seu lugar de outro.

Tudo isso aponta para se pensar o tempo escolar como simultaneidade, que pressupõe, não a imposição, mas a coexistência de múltiplos tempos e temporalidades, sejam eles, individuais, sociais ou naturais.

## Referências

ASKIN, I. F. **O problema do tempo**: sua interpretação filosófica. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

BACHELARD, Gaston. **A intuição do instante**. Trad. Antonio de Padua Danesi. Campinas, SP: Verus Editora, 2007.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Trad. Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

BERGSON, Henri. **Duração e simultaneidade**: a propósito da teoria de Einstein. São Paulo: Martins Fontes, 2006a.

BERGSON, Henri. **Matéria e memória**: ensaio sobre a relação do corpo com o espírito. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

CANALLI, Rodrigo Lobo. O guardião do meu irmão: do ser-aí ao ser-para-o-outro. In: MILOVIC, Miroslav; SPRANDEL, Maia; COSTA, Alexandre; NASCIMENTO, Wanderson Flor do. (Org.). **Sociedade e diferença**. Brasília, DF: Casa das Musas, 2006.

CLARK, Katerina; HOLQUIST, Michael. **Mikhail Bakhtin**. Trad. Pedro Jorgensen Jr. São Paulo: Perspectiva, 1998.

DUBET, François. **El declive de la institución: profesiones, sujetos e individuos ante la reforma** del Estado. Trad. Luciano Padilla. Barcelona: Gedisa, 2006.

FARACO; Carlos Alberto. O espírito não pode ser o portador do ritmo. **BAKHTINIANA**, São Paulo, v. 1, n. 4, p. 17-24, 2. sem. 2010a.

FARACO, Carlos Alberto. Um posfácil impertinente. In: BAKHTIN, Mikhail. **Por uma filosofia do ato responsável**. São Carlos, SP: Pedro & João editores, 2010b. p.147-158.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Ciclos, seriação e avaliação**: confronto de lógicas. São Paulo: Moderna, 2003.

LEVINAS, Emmanuel. **Totalidade e infinito**. Trad. José Pinto Ribeiro. Lisboa: Edições 70, 2011a.

LEVINAS, Emmanuel. **Le temps et l'autre**. Paris: Presses Universitaires de France, 2011b.

MAUER, Manuel. Tempo, diferença e alteridade. Levinas, leitor de Bergson. In: LECERF, Eric; BORBA, Siomara; KOHAN, Walter. **Imagens da imanência**: escritos em memória de H. Bergson. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 209-224.

MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso; COLLARES, Cecília Azevedo Lima. A história não contada dos distúrbios de aprendizagem. In: SMOLKA, Ana Luiza B.; BRYAN, Newton A. P. (Org.). **O sucesso escolar**: um desafio pedagógico. Campinas, SP: Papirus, 1992. (Caderno CEDES, 28). p. 31-47.

RANCIÈRE, Jacques. **O desentendimento** – política e filosofia. Trad. Ângela Leite Lopes. São Paulo: Ed. 34, 1996.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O aluno como invenção**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SANTOS, Luciano. **O sujeito encarnado**: a sensibilidade como paradigma ético em Emmanuel Levinas. Ijuí, RS: Ed. Unijuí, 2009.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença e se o outro não estivesse aí?** Trad. Giane Lessa. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SOUZA, Ricardo Tim. **Razões plurais**: itinerários da racionalidade ética no século XX: Adorno, Bergson, Derrida, Levinas, Rosenzweig. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

TAYLOR, Charles. **Argumentos filosóficos**. Trad. Adail Ubirajara Sobral. São Paulo: Edições Loyola, 2000.