



Educação e Pesquisa

E-ISSN: 1678-4634

revedu@usp.br

Universidade de São Paulo

Brasil

Teixeira de Pinho, Ana Sueli; Clementino de Souza, Elizeu
O tempo escolar e o encontro com o outro: do ritmo padrão às simultaneidades
Educação e Pesquisa, vol. 41, núm. 3, julio-septiembre, 2015, pp. 663-678
Universidade de São Paulo
São Paulo, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29841640006>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

O tempo escolar e o encontro com o outro: do ritmo padrão às simultaneidades¹

Ana Sueli Teixeira de Pinho^{II}

Elizeu Clementino de Souza^{III}

Resumo

Este texto tem por objetivo apresentar os resultados de uma pesquisa cujo intuito foi compreender a relação entre o tempo escolar, os outros tempos sociais e as temporalidades dos sujeitos, a partir de narrativas biográficas de professoras, em duas escolas com classes multisseriadas, e sujeitos das comunidades de Botelho e Praia Grande, em Ilha de Maré (Bahia). A análise do campo empírico fez emergir o problema do tempo escolar reduzido a ritmo, ora compreendido como uma propriedade individual, ora como uma imposição de um tempo hegemônico, o do relógio. Para problematizar essa noção, foram utilizados como referencial teórico os trabalhos de Elias (1993), Faraco (2010a) e Bakhtin (2003). Com base na relação entre tempo e diferença, retomou-se a discussão com Bakhtin (2003; 2010) para, junto com Levinas (2011a, 2011b), propor outra concepção, a de tempo como simultaneidade, concebida como coexistência e interação. A pesquisa empírica adotou, como abordagem metodológica, a narrativa (auto)biográfica que se constitui na oportunidade do outro dizer de si e, ao fazê-lo, por meio da entrevista narrativa, deixar entrever traços de uma experiência ao mesmo tempo pessoal e social. A pesquisa conclui que a compreensão do tempo escolar, de um lado, depende de um olhar atento para os outros tempos sociais que atravessam a escola, e, de outro, de uma atenção especial às interações realizadas entre os sujeitos no interior da sala de aula. Afinal, o tempo escolar é acontecimento que se dá no encontro com o outro.

I- Este texto integra a pesquisa Ruralidades diversas – diversas ruralidades: sujeitos instituições e práticas pedagógicas em escolas do campo Bahia-Brasil, que contou com financiamento do edital temático 004/2007 FAPESB, edital 03/2008 MCT/CNPq - Ciências Humanas, Sociais e Sociais Aplicadas (Processo 400836/2008-4) e edital Universal 14/2010 MCT/CNPq (Processo 478835/2010-8). O trabalho resulta das reflexões realizadas durante a pesquisa de doutorado desenvolvida no Grupo de Pesquisa (Auto)Biografia, Formação e História Oral (GRAFO), do Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia, sob orientação do Prof. Dr. Elizeu Clementino de Souza, com financiamento da CAPES

II- Universidade Católica do Salvador, Salvador, BA, Brasil.
Contato: anasuelipinho@yahoo.com.br

III- Universidade do Estado da Bahia, Salvador, BA, Brasil.
Contato: esclmentino@uol.com.br

Palavras-chave

Tempo escolar – Autobiografia – Tempo e outro – Ritmo e simultaneidade.

School time and the encounter with the other: from standard rhythm to simultaneities¹

Ana Sueli Teixeira de Pinho^{II}

Elizeu Clementino de Souza^{III}

Abstract

This text aims to present the results of a research whose objective was to understand the relationship between school time, other social times, and the temporality of subjects, using biographical narratives of teachers in two schools with multigrade classes, and subjects of the communities Botelho and Praia Grande in Ilha da Maré (Bahia). The analysis of empirical field has unveiled the problem of school time reduced to rhythm, sometimes understood as an individual property, sometimes as an imposition of a hegemonic time, the clock time. To discuss this notion, we used as theoretical framework the works of Elias (1993), Faraco (2010a), and Bakhtin (2003). Based on the relationship between time and difference, we considered the discussion with Bakhtin (2003; 2010) and Levinas (2011a, 2011b) to propose another conception: time as simultaneity, conceived as coexistence and interaction. The methodological approach adopted in this empirical research was (auto)biographical narratives, which constitute them selves in the opportunity of the others to talk about themselves and, in doing so, through narrative interviews, to offer a glimpse of a personal and social experience. The research concluded that the understanding of school time, on the one hand, depends on a careful look at the other social times which cross school life and, on the other hand, on a special attention to interactions between subjects within the classroom. After all, school time is an event that occurs in the encounter with the other.

I- This text integrates the research Ruralidades diversas – diversas ruralidades: sujeitos instituições e práticas pedagógicas em escolas do campo Bahia-Brasil, which relied on the funding of the thematic edict 004/2007 FAPESB, edict 03/2008 MCT/CNPq – Humanities, Social and Applied Social Sciences (Process 400836/2008-4) and edict Universal 14/2010 MCT/CNPq (Process 478835/2010-8). This paper results from reflections made during Doctorate research developed in the Group of (Auto) Biography Research, Formation e Oral History (GRAFO), of the post-graduate program in Education and Contemporaneity of the University of Bahia State, under the supervision of Prof. Dr. Elizeu Clementino de Souza, with funding from CAPES

II- Universidade Católica do Salvador, Salvador, Bahia, Brasil.
Contact: anasuelipinho@yahoo.com.br

III- Universidade do Estado da Bahia, Salvador, Bahia, Brasil.
Contact: esclmentino@uol.com.br

Keywords

School time – Autobiography – Time and the other – Rhythm and simultaneity.

Introdução

Este texto apresenta resultados de uma pesquisa de doutorado cujos estudos tornaram possível perceber que o tempo se expressava no tecido narrativo e que sua construção se dava na interação com o outro. As narrativas dos sujeitos colaboradores da pesquisa revelaram o entrelaçamento de vidas e os pontos de encontro existentes entre elas. Essa forma de compreender a narrativa possibilitou a constatação de que as entrevistas realizadas com as professoras da Ilha de Maré (Bahia) não apenas apresentaram suas experiências pessoais com o tempo escolar, mas também fizeram referências a outros grupos sociais, além do seu, e a uma variedade de instituições: família, escola, trabalho, amigos, comunidade e associações.

O objetivo da pesquisa foi compreender a relação entre o tempo escolar, os outros tempos sociais e as temporalidades dos sujeitos, confrontando as ideias de ritmo e simultaneidade, em duas escolas com classes multisseriadas da Ilha de Maré, a partir das narrativas biográficas de professoras e sujeitos das comunidades de Botelho e Praia Grande.

No seu conjunto, o artigo problematiza os modos como o tempo escolar se constituiu historicamente a partir da modernidade; questiona a ideia de aluno médio; aponta a necessidade de superação do tempo como ritmo padronizado e propõe outra concepção de tempo, a de simultaneidade.

A trama narrativa: percurso metodológico

A Ilha de Maré foi batizada com esse nome em razão de as embarcações necessitarem, quase sempre, aguardar a maré adequada para prosseguir viagem (VASCONCELOS, 2000). Localizada a aproximadamente 5 km de São Tomé de Paripe, subúrbio de Salvador, possui uma população de 4.236 habitantes (IBGE, 2010), distribuída em pequenas localidades da borda litorânea da Baía de Todos-os-Santos.

As discussões apresentadas resultam da realização de pesquisa em duas escolas, a Escola Municipal de Botelho e a Escola Municipal de Praia Grande, ambas localizadas nas comunidades que lhes dão nome e situadas na Ilha de Maré. Foram realizadas dezenove visitas à Ilha de Maré, durante todo o ano de 2011, assim distribuídas: uma visita para conhecimento e definição do campo empírico, onze visitas à Escola Municipal de Botelho e sete visitas à Escola Municipal de Praia Grande. Ressalta-se que as visitas iniciais se constituíram como primeiras aproximações com os sujeitos da pesquisa. Cada professora foi entrevistada pelo menos duas vezes e os sujeitos das duas comunidades, uma. Essa situação foi comum às duas escolas. A pesquisa contou com a colaboração de quatro professoras em cada uma das escolas, todas elas residentes na própria comunidade em que atuam. Quanto aos demais colaboradores, a pesquisa contou com a participação de seis membros das comunidades, sendo quatro da localidade de Botelho e dois de Praia Grande.

A metodologia adotada foi a narrativa (auto)biográfica e a técnica de pesquisa selecionada foi a entrevista narrativa. Inicialmente, a intenção era realizar a pesquisa apenas com as professoras das duas escolas selecionadas. Acreditava-se que isso seria suficiente para atingir os objetivos da pesquisa. No entanto, estas, ao narrarem suas experiências pessoais, remetiam-se a outros espaços e grupos sociais, diferentes da escola. A maré, por exemplo, era recorrente em suas narrativas, o que sugeriu a necessidade de inclusão de outras vozes¹: pescadores, marisqueiras e sujeitos das comunidades. Surgiam, assim, os primeiros indícios de que, para compreender o tempo escolar, era preciso levar em conta outros tempos sociais.

Assumir a narrativa (auto)biográfica como metodologia requer alguns cuidados.

1- No caso dos pescadores, marisqueiras e outros membros das comunidades, foram utilizados seus próprios nomes ou apelidos, antecedidos pela forma abreviada do pronome de tratamento, no caso, Sr. e Sra.

A narrativa sofre a influência do contexto em que ocorre, do lugar social que o sujeito ocupa quando narra, para quem narra, em que circunstâncias, com que objetivos. Cada narrativa é irrepetível, é um acontecimento único, assim como o tempo. Assim, a narrativa (auto)biográfica possibilita extraír as diferentes percepções das experiências temporais dos sujeitos, mas não se confunde com elas.

Nessa perspectiva, o tempo revela-se na trama da narrativa e esta é constituída na relação com o outro. A identidade narrativa designa tanto o sujeito quanto a comunidade que ele integra, pois a narrativa das histórias de vida revela o entrecruzamento de vivências e pontos de interseção existentes entre eles. Como alerta Souza (2006, p. 145), “o respeito pelas singularidades dos sujeitos, de suas histórias e das suas narrativas são princípios colocados para os sujeitos envolvidos desde o início do trabalho”.

As entrevistas narrativas com as professoras² foram desenvolvidas a partir da temática experiência de sala de aula, enfatizando a organização das atividades escolares. Solicitou-se que, no início, elas se apresentassem e contassem o seu percurso de formação e experiência docente. Foram informadas, ainda, que, durante as entrevistas, não haveria interrupção com perguntas, que elas deveriam narrar livremente e que só no final, quando decidissem interromper, caso fosse necessário, seriam feitas algumas, a partir do que já havia sido narrado.

Os membros das comunidades que passaram a integrar a pesquisa foram indicados pelas próprias professoras, a partir do critério da sua importância e representatividade na comunidade. Os mesmos procedimentos descritos anteriormente foram adotados nessas entrevistas. No entanto, o estranhamento em relação à falta de perguntas foi ainda maior, gerando muitas vezes silêncios e pausas. A participação desses novos sujeitos possibilitou perceber múltiplas concepções temporais

2- Os nomes que identificam as professoras foram sugeridos por elas próprias e serão antecedidos pela forma abreviada Profa., a fim de distingui-las dos demais participantes da pesquisa.

entre cruzadas e uma relação com o tempo que transcende a ideia de dominação, priorizando a coexistência e interação.

Nesta pesquisa, os pescadores e marisqueiras concebem o tempo como relação. Quando se referem ao mar ou à maré, dizem que é importante tanto o conhecimento da tradição como o da experiência, para se saber lidar com a natureza. O que está em jogo não é o domínio e, sim, o acompanhamento de sua dinâmica para desenvolver estratégias de pesca e de mariscagem. Em outras palavras, importa conhecer o mar ou a maré para fazer do tempo uma oportunidade.

Não se trata de superestimar o conhecimento a respeito do mar para determinar a eficiência da pescaria, pois o encontro com ele é sempre marcado pelo risco, pelo perigo e pela imprevisibilidade que caracterizam essa atividade.

É por isso que o Sr. Dilton (2011) afirma: “A pescaria é uma aventura [...]. A pescaria, a gente vai e apanha, e, outro dia, não apanha. E a vida de pescador é muito difícil [...].” Já Sr. Moisés (2011) é taxativo: “É imprevisível e não tem como discutir, o nome é aventura e acabou, não tem como discutir”.

Nas narrativas dos pescadores e sujeitos das comunidades pesquisadas, o tempo do trabalho, das práticas simbólicas e o tempo livre não aparecem como expressões de uma existência em si mesma. Todos eles estão entrelaçados, não havendo fronteiras muito demarcadas entre eles. Apesar disso, o tempo da maré parece alinhavar os outros tempos sociais.

Foi com o revezamento entre pesquisa empírica e estudo teórico que começou a se delineiar, de fato, uma problemática em torno do tempo escolar. Aos poucos, surgia a ideia de que era praticamente impossível compreender o tempo escolar sem fazer referência a outros tempos sociais, como o tempo do trabalho, o tempo das práticas simbólicas e o tempo livre, todos atravessados pelo tempo da maré.

Esta pesquisa fez ver também que a entrevista narrativa nem sempre flui. Algumas vezes, interrupções ocorrem pela expectativa

de uma pergunta. É como se, no imaginário do entrevistado, o natural é que houvesse sempre uma pergunta. Mas, como ela não ocorria, a narrativa dava lugar a uma pausa, a um silêncio.

Um modo de interpretação de narrativas, destacado por Bertaux (2010) e aqui adotado, é a chamada análise compreensiva. Imaginação e rigor, segundo ele, estão na base desse tipo de análise, mas se prioriza a primeira. Grosso modo, o processo de imaginação, inicialmente mental e depois discursivo, consiste na possibilidade do pesquisador mobilizar “[...] os recursos interpretativos dos quais dispõe, que lhe ativam o conjunto do espaço cognitivo situado no interior do seu horizonte” (BERTAUX, 2010, p. 108).

A análise³ do material produzido a partir do campo empírico fez emergir outro aspecto da problemática, a relação entre tempo e diferença. Assim, não era possível compreender o tempo escolar sem considerar as temporalidades dos sujeitos na relação com o outro.

A relação entre tempo e diferença tornou possível a identificação do problema do tempo escolar reduzido a um ritmo padronizado. Ora compreendido como uma propriedade individual, ora como uma imposição de um tempo hegemônico, o do relógio. Para Correia (2005), essa ideia aparece como problemática, já que a noção de aluno médio foi tomada como referência para a assunção do ritmo uniforme de ensino empregado pelos professores.

Com o aprofundamento da teorização, dessa vez com Elias (1993), Faraco (2010a; 2010b) e Bakhtin (2003; 2010a; 2010b), a redução do tempo a um ritmo uniforme aparecia como deveras inadequada para compreender os modos como se dava a relação entre tempo escolar, tempos sociais e temporalidades dos sujeitos. Assim, deu-se a reaproximação com a noção de simultaneidade, como possibilidade para compreender o modo

3- Esta etapa foi iniciada durante o doutorado sanduíche, financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq, realizado de março a junho de 2012, no Instituto de Educação, da Universidade de Lisboa, contando com a coorientação do Professor António Carlos da Luz Correia.

de ser do tempo, concebido como coexistência e interação da diferença.

Fios que tecem o tempo escolar

Uma das intenções deste estudo é costurar as relações estabelecidas pela escola com outros tempos sociais, alinhavando a essas relações as interações entre sujeitos no seu interior. A perspectiva aqui assumida é a de que o tempo escolar, como um *complexus*, aquilo que é tecido junto, comporta fios de diferentes tipos. A soma dos conhecimentos a respeito de cada um desses tipos de fio não é suficiente para compreender o tempo escolar, entendido como relação entre os tempos sociais e as temporalidades dos sujeitos.

Ao tratar da origem do controle do tempo, Foucault (1987) assinala que a definição de horário foi herdada das comunidades monásticas, as quais propuseram um modelo estrito de tempo, cuja difusão se deu rapidamente. Essa configuração temporal logo foi identificada nos colégios, nas oficinas e nos hospitais, pois, ao longo de séculos, “as ordens religiosas foram mestras de disciplinas: eram os especialistas do tempo, grandes técnicos do ritmo e das atividades regulares [...]” (FOUCAULT, 1987, p. 128).

Compreender determinado tempo social, a exemplo do tempo escolar, pressupõe o reconhecimento e a consideração da dinâmica de outros tempos sociais, observando as características de cada um desses tempos e os modos como se dão as relações entre eles na vida cotidiana. A influência desses tempos sociais parece ser muito mais forte e poderosa do que o tempo escolar pode admitir. Nesse sentido, Arroyo (2011, p. 310) tem razão quando afirma que: “diante de vivências tão diversas que os mestres e educandos levam para as escolas, não temos o direito a impor uma única concepção do tempo”.

Se, olhando para os tempos sociais, que correm do lado de fora da escola, já é possível notar o emaranhado de interações aí estabelecidas, quando se toma o interior da

escola como referência, essa complexidade se aprofunda, porque inclui nessa rede de relações as temporalidades dos diferentes sujeitos, que, ao mesmo tempo em que apresentam características dos diferentes tempos sociais, exprimem modos singulares de se apropriar e experienciar o tempo. Essas formas de apropriação, no entanto, contrastam muitas vezes com o tempo uniformizador da escola.

O século XVII é uma referência importante na constituição do tempo escolar. É nesse contexto que se aprofundam os mecanismos de ordenação e organização temporal da escola. A classe dos alunos surge em substituição ao método de ensino individual, que era utilizado por grande parte dos professores de primeiras letras, principalmente no meio rural, em que o professor atendia de forma sucessiva cada aluno, dando-lhe atenção por um tempo limitado (LESAGE, 1999).

É a partir do século XIX que a pedagogia coletiva começa a se institucionalizar com a adoção dos métodos mútuo e simultâneo, que passam a configurar novas formas de organização escolar. A pedagogia coletiva deu origem à organização da classe de alunos, que passou a conformar a matriz constitutiva da escola pública primária, tendo por princípio a homogeneidade (das normas, dos espaços, dos tempos, dos alunos, dos professores, dos saberes e dos processos de inculcação). Tal princípio passou a constituir uma das características mais marcantes da cultura escolar (BARROSO, 1999).

Assim, além de controlar o tempo, a tentativa de aplicação do ensino mútuo revela um esforço de racionalização do ensino, à medida que busca soluções mais práticas, econômicas e eficazes para a instrução das classes populares (COMPÉRE, 2001). Referindo-se ao método mútuo, Correia (1996, p. 34) afirma que:

[...] o emprego do tempo, na perspectiva da rapidez de resultados, da permanente ocupação e disciplina dos alunos, constitui uma das questões centrais para as quais se apresenta como solução.

A organização das escolas graduadas ressaltou a questão do tempo escolar, tornando-o distinto de outros tempos sociais, como o tempo da família, o do trabalho e o do lazer: “O tempo escolar assumiu um caráter mais normatizado e marcado por regras cada vez mais impessoais” (GALLEGO, 2008, p. 26).

Tanto na pedagogia individual como na pedagogia coletiva, o indivíduo foi percebido como um ser isolado. A lógica temporal instituída a partir da escola de massas articula-se em torno de supostos alunos com ritmos médios de aprendizagem. Como afirma Correia (2005, p. 313), a escola tem se constituído a partir da “[...] construção de toda uma pedagogia baseada na ficção do aluno médio”, em que todos os alunos devem dominar, nos mesmos tempos médios, os mesmos conteúdos, realizando as mesmas atividades.

O aluno médio é representado pela escola como subordinado, disciplinado, atento, obediente, rápido, sempre ocupado, com resposta imediata e ajustado ao meio escolar, tendo uma relação produtiva e rigorosa com o tempo.

O método simultâneo representou uma mudança no que se refere à organização temporal da escola. A própria ideia de simultaneidade remete à concepção de tempo em que atividades iguais são desenvolvidas por um coletivo, que, ao ser constituído, apaga os sujeitos concretos que o compõem, a partir da idealização de um aluno médio, como se todos estabelecessem uma mesma relação com o tempo escolar.

Édouard Claparède, autor reconhecido como importante ícone da pedagogia moderna e da escola nova, foi um severo crítico da ideia de aluno médio e, consequentemente, do ritmo médio. Na obra *A escola sob medida*, afirma que “[...] os fortes, os mediocres e os fracos não são tratados diferentemente, são obrigados a andar no mesmo ritmo, o que é nocivo, a uns e outros” (CLAPARÈDE, 1951, p. 145). O autor, portanto, considera prejudicial a mistura de alunos com ritmos diferentes.

As ideias de Claparède são retomadas no Brasil por Anísio Teixeira. Ao fazer a crítica à escola tradicional, esse autor afirma que nesse modelo de escola “não há atenção às possíveis diferenças individuais, nem mesmo aos elementos fundamentais de uma personalidade” (TEIXEIRA, 2007, p. 62). Transformar a escola significa dar mais direitos à criança e considerar, de forma mais atenta, seus impulsos, suas capacidades e suas diferenças.

A escola nova, em contraposição à escola tradicional, tece uma crítica aos processos de seleção baseados nos exames realizados em classes uniformes, tendo como parâmetro a ideia de aluno médio, e propõe, assim, uma escola para todos, que considere as diferenças individuais. Apesar da escola nova defender uma pedagogia que dê atenção à diversidade, o que se constata, na prática, é a tentativa de homogeneização das classes, com base em critérios exteriores aos alunos. Ou seja, se, por um lado, a escola nova avança quando critica o aluno médio, por outro, incorre numa contradição explícita, porque cria não um aluno médio, mas vários, já que, no fundo, o que se deseja é regular a heterogeneidade existente.

O ritmo uniforme sempre foi uma preocupação desde a constituição do tempo escolar. No caso da pedagogia tradicional, a heterogeneidade de ritmos foi enfrentada com a criação do ritmo médio, a fim de que todos os alunos pudessem, supostamente, acompanhar ou se adaptar ao tempo da escola. Já na escola nova, a heterogeneidade foi enfrentada a partir dos processos de classificação e homogeneização dos alunos numa mesma classe, de modo que o tempo da escola se aproximasse dos ritmos dos indivíduos, como se esse fosse uma propriedade biológica.

Essa concepção de tempo reduzido a um ritmo padrão coloca algumas questões importantes para se pensar o tempo escolar: a crítica ao aluno médio é suficiente para compreender os problemas do tempo escolar? Classificar os alunos e agrupá-los em classes homogêneas, como fez a escola nova, parece não ter sido uma boa resposta. Contudo,

qualquer que seja a resposta, uma questão que carece de enfrentamento é a própria ideia de tempo reduzido a um ritmo padronizado.

Segundo Elias (1993), o que caracteriza o processo civilizador no Ocidente é principalmente o grau elevado de divisões de funções, sua interdependência e competição, atingido tanto do ponto de vista do espaço físico quanto em termos do número de pessoas envolvidas. Alcançando um nível jamais visto na história mundial, essa interdependência engloba não apenas os oceanos, mas também se estende às terras mais distantes.

O ritmo é tido como a expressão do elevado número de anéis encadeados e interdependentes, englobando as diferentes funções sociais a serem desempenhadas pelos indivíduos e revela-se como uma sincronização da duração de cada um dos movimentos realizados pelos indivíduos.

Outra noção relacionada a tempo, presente nas pedagogias analisadas, é a de simultaneidade, ou seja, garantir que um professor ensine a muitos alunos, a um só tempo. Na primeira pedagogia, não é necessário que todos os alunos tenham um mesmo ritmo, porque a organização do ensino se baseia na ideia de um ritmo só, o médio, criado pela escola, ao qual os alunos precisam se esforçar para acompanhar. Na segunda, muito pelo contrário, só é possível um ensino simultâneo, desde que os alunos tenham eles mesmos um só ritmo. É como se fosse possível fazer com que o ritmo do tempo escolar pudesse coincidir com o(s) ritmo(s) dos indivíduos. Para a escola nova, é uma perda de tempo inventar um ritmo médio que não tem correspondência nos indivíduos concretos.

Diante desse paradoxo que constitui o tempo escolar, vale a pena levantar algumas questões: que relação pode ser estabelecida entre ritmo e simultaneidade? Que concepção de simultaneidade está na base dessas duas pedagogias? Não será a simultaneidade um conceito tão problemático quanto o de ritmo? O problema está na simultaneidade ou na forma como ela foi concebida por essas pedagogias?

Em resumo, a tentativa é sustentar a ideia de que, para fazer avançar a compreensão que a escola tem de simultaneidade, é preciso superar a ideia de tempo reduzido a um ritmo padrão. Essa afirmação ganha consistência quando se leva em consideração o diálogo estabelecido com as discussões teóricas a respeito do tempo e as narrativas dos sujeitos participantes da pesquisa. Se, por um lado, o ritmo não se constitui em um problema nas narrativas de pescadores e sujeitos das comunidades, na sua relação com o tempo, por outro lado, aparece de forma recorrente nas narrativas das professoras, o que o torna um problema na relação dos sujeitos com o tempo escolar.

Nas escolas pesquisadas, isso foi percebido quando observamos as relações que ocorrem no seu interior. Apesar de tentar impor o seu tempo aos sujeitos, como se quisessem tornar os movimentos dos alunos idênticos, deixa-se escapar a possibilidade de interação entre diferentes temporalidades.

Tempo é encontro: entre mesmidade e outridade

Quando se olha para o tempo escolar, melhor dizendo, para o tempo que atravessa o interior das duas escolas pesquisadas, novos fios aparecem entrelaçados a ele, o que o torna ainda mais 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. O objetivo deste artigo é, então, justamente discutir os problemas que emergem da relação entre o tempo escolar e o outro, problematizando a noção de ritmo padrão e sua superação, com o anúncio do tempo como simultaneidade.

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 obsessão⁴ homogeneizadora,

4- Obsessão aqui está sendo entendida como hegemonia e não nega a existência de outras possibilidades.

que é imanente às formas de organização temporal da escola, sejam elas a seriação, a multisseriação ou os 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.

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 relação entre tempo e diferença. A emergência dessa problemática em torno do tempo faz sentido, à 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 não apenas um problema 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 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; também uma questão política, à medida que implica uma relação entre duas partes, um acontecimento em que a simples ordem do mais e do menos foi suspensa (RANCIÈRE, 1996).

O tempo reduzido a um ritmo padrão

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. Vejamos o que dizem as professoras:

Essa aprovação automática⁵ acaba deixando a sala muito mista, em que o nível dos alunos é muito diferente, uns dos outros, por conta das habilidades que cada um tem, o seu ritmo de aprendizagem.

5- A promoção automática ocorre quando a criança é aprovada para a série seguinte sem necessariamente ter adquirido certas habilidades previstas.

Porém nem todos alcançam as habilidades no mesmo ritmo, no mesmo processo. Eu faço com que todos avancem no seu ritmo, cada um no seu ritmo. (Profa. Bianca, 2011).

O que dificulta é quando se pensa em um ciclo, em série, é que o ritmo da criança cada um tem o seu. Cada criança tem seu ritmo. Então, tem criança que pode se alfabetizar, consegue adquirir todas as habilidades rapidinho em um ano, mas tem criança que não. (Profa. Bianca, 2011).

[...] Tem que se desenvolver um trabalho voltado pra essas crianças com ritmo mais lento. Ainda não se encontrou nenhum jeito de fazer isso, tá perdido um pouco. (Profa. Bianca, 2011).

E crianças com ritmos de aprendizagem que fossem relativos a algum problema de ordem psicológica, ou então física, ou emocional, iam ter mais tempo na escola. (Profa. Bianca, 2011).

Eu trabalhava com ele no recreio, colocava texto, aplicava jogos. Pra ver se eles iam pegando o ritmo, mas até agora nada, e eu não sei mais o que fazer. (Profa. Maria Quitéria, 2011).

[...] Quando passo uma atividade, todos terminam ao mesmo tempo, menos os dois que têm dificuldade. Dou atenção aos que não conseguem acompanhar. Aqueles que estão acompanhando o ritmo acham que estão sendo esquecidos. Eles acham que estão sendo abandonados. Cada um tem um tipo de desenvolvimento. (Profa. Maria Quitéria, 2011).

E o grupo cinco do mesmo jeito, tem grupo de cinco que nem todos estão no mesmo ritmo, um tá bem avançado, outro tá mais vagaroso. Você tem que ter mais tempo para

os vagarosos, por que eles estão vagarosos, você vai abandonar eles? Não! São esses que precisam de mais tempo, porque eles estão bem lentos e você tem que tá mais com eles, e o que está mais adiantado você até facilita [...]. (Profa. Samara, 2011).

Todos eles têm ritmos totalmente diferentes um do outro, não só pela idade cronológica como a idade mental. (Profa. Liá, 2011).

Em outras palavras, a concepção de ritmo parece estar ligada ao tempo próprio de um indivíduo e exprime um desenvolvimento biológico específico. O ritmo, enquanto tempo de aprendizagem, geralmente aparece associado à velocidade, que pode ser mais ou menos lenta ou rápida. Ele pode ser quantificado, é mensurável. Uma turma torna-se problemática para as professoras à medida que os alunos tenham diferentes ritmos, numa escala que vai do muito lento ao muito rápido.

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:

Até comecei algum tempo a ficar com os alunos que não atendem [ao ritmo esperado], mas a diretora falou que não pode ficar com aluno fora de horário. Porque, se acontecer alguma coisa, o aluno não está dentro daquele horário na escola. Ele tá matriculado de manhã, então, vindo à tarde, qualquer coisa, a escola vai ser responsável. Eu tô pretendendo ficar das onze e meia até às doze com os que não acompanham ainda. Eu gostaria, se eu até tivesse tempo, eu ficaria dois turnos na escola, para separar esses alunos e dar uma

atenção maior a esses alunos. (Profa. Estrela, 2011).

A solução dada, de ampliar o tempo escolar para aqueles alunos que não conseguem acompanhar o ritmo da escola, é apontada por Freitas (2003), 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. (FREITAS, 2003, p. 19-20).

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 única forma de representação do tempo. Aproveitando as palavras de 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 [...].” O autor 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.

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, a respeito do 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 distancia-se 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).

Nessa perspectiva, o ritmo não se constitui como uma propriedade do indivíduo, mas como um conceito que incorpora valores que não são neutros ao se referir às temporalidades dos sujeitos. 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. Daí o seu limite para pensar o tempo escolar, que precisa lidar com diferentes temporalidades: seja nas várias formas de expressão do tempo vivenciadas pelo mesmo sujeito, em situações diversas ou nas interações entre diferentes sujeitos na sala de aula.

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.

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.

Sendo assim, como abrir mão da noção de tempo enquanto ritmo padrão, 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 colocam 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 que, no caso das escolas pesquisadas, sempre é concebido de modo desqualificado quando se refere às temporalidades dos alunos. Diante disso, que outra concepção de tempo assumir para pensar o tempo escolar?

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. 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. Vejamos o que diz a professora Bianca:

Os alunos apresentam dificuldades, que os seus ritmos estão muito lentos e a aprendizagem não está acontecendo da forma que deveria [...]. Então, alguns do primeiro ano acabam pegando o ritmo e até indo junto com os do segundo, que

tem o caso de dois. Eles ultrapassaram até os do segundo, em leitura, em escrita, em produção de textos. (Profa. Bianca, 2011).

Já no segundo caso, as professoras Bianca e Estrela referem-se à simultaneidade de forma positiva. A primeira, referindo-se ao seu tempo de aluna, reconhece que ter estudado numa classe multisseriada, com colegas muito diferentes, em idade e conhecimento, constituiu uma experiência favorável à aprendizagem de todos. A segunda, apesar de classificar a diferença entre seus alunos como fortes e fracos, ao se referir à sua experiência como professora e à de outra colega, reconhece na simultaneidade uma boa estratégia para potencializar a aprendizagem. Ambas as professoras deixam entrever que a relação entre os alunos pode ser pensada a partir das ideias de coexistência e interação:

As salas eram multisseriadas e era diferença de idade muito grande, alunos com idades avançadas, junto com alunos pequenos, e era uma mistura só. Era muito legal, muito divertido. Aquele que ia se alfabetizando, ia alfabetizando o colega. Era difícil ter um aluno analfabeto, todos eram alfabetizados e nesse processo fui me desenvolvendo e fui observando. (Profa. Bianca, 2011).

Eu sempre faço os grupinhos. Uma colega me falou que ela tá separando, coloca dois de primeiro ano e um de segundo ano junto, pra aquele de segundo ano ajudar aqueles de primeiro [...]. O critério que uso é do conhecimento. Porque aquele mais forte vai sempre ajudar aquele mais fraquinho. E, quando eu não faço isso, deixo tudo misturado. (Profa. Estrela, 2011).

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 uma superação da ideia de ritmo padrão? 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, (CLARK; HOLQUIST, 1998, p. 94).

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” (CLARK; HOLQUIST, 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.

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.

A respeito do modo como se dá essa simultaneidade na outridade, Bakhtin (2010) fornece importantes pistas quando analisa a poética de Dostoiévski. Segundo ele, a categoria central em Dostoiévski não é formação, mas coexistência e interação.

Que concepção de tempo alimenta essa preocupação de Bakhtin (2010) com a dialogação entre as diferenças? Como já visto, Bakhtin (2010) fundou a sua noção de tempo na simultaneidade, o que pressupõe o encontro com o outro. Assim, arriscamo-nos a especular que tempo, em Bakhtin, é acontecimento, abertura ao devir, indeterminação, possibilidade.

A relação com o outro passa pela tentativa de superação da concepção de tempo como duração, como o imaginou Bergson (2006; 2011). Pautado nas noções de continuidade, de fluxo, de uma heterogeneidade no mesmo. Nessa perspectiva, aproximamo-nos daquele que assumiu o outro como condição da existência do tempo, sendo uma referência importante para os estudiosos dessa questão. Referimo-nos a Levinas (2011a; 2011b). 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).

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. Nessa vida, o tempo diacrônico é a possibilidade da reinvenção constante do mundo.

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 um ritmo padrão, 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 padrão 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 entendendo-o como diferença, é possível pensar a educação como um ato não apenas ético, mas também político.

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?

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.

Enfim, a crença não é de que o ritmo padrão 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 padrão 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

- ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- ASKIN, I. F. **O problema do tempo**: sua interpretação filosófica. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.
- BAKHTIN, Mikhail M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003. Tradução Paulo Bezerra.
- BAKHTIN, Mikhail M. **Por uma filosofia do ato responsável**. São Carlos: Pedro & João, 2010b.
- BAKHTIN, Mikhail M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010a. Tradução Paulo Bezerra.
- BARROSO, João. Da cultura da homogeneidade à cultura da diversidade: construção da autonomia e gestão do currículo. In: MENDES, Maria Luísa Sobral Mendes (Coord.). **Fórum: escola diversidade e currículo**. Lisboa: Ministério da Educação, 1999. p. 79-92.
- BERGSON, Henri. **Duração e simultaneidade**: a propósito da teoria de Einstein. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- BERGSON, Henri. **Ensaios sobre os dados imediatos da consciência**. Lisboa: Edições 70, 2011.
- BERTAUX, Daniel. **Narrativas de vida**: a pesquisa e seus métodos. 2. ed. São Paulo: Paulus, 2010. Tradução Zuleide Alves Cardoso Cavalcante e Denise Maria Gurgel Lavallée.
- CLAPARÈDE, Édouard. **A escola sob medida e estudos complementares**. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1951.
- CLARK, Katerina; HOLQUIST, Michael. **Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Perspectiva, 1998. Tradução Pedro Jorgensen Jr.
- COMPÉRE, Marie Madeleine. L'histoire du temps scolaire en Europe. In: ST-JARRE, Carole; DUPUY-WALKER, Louise. **Le temps en éducation**. Québec: Press de L'Université du Québec, 2001. p. 93-115.
- CORREIA, António Carlos da Luz. **Na bancada do alquimista**: as transformações curriculares dos ensinos primário e liceal em Portugal (1860-1960). 2005. 517 f. Tese (Doutoramento em Ciências da Educação) - Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2005.
- CORREIA, António Carlos da Luz. **Os sentidos do ponteiro do relógio**: representações do tempo na construção simbólica da organização escolar portuguesa (1772-1950). 1996. 131 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) - Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa, 1996.
- DUBET, François. **El declive de la institución**: profesiones, sujetos e individuos ante la reforma del Estado. Barcelona: Gedisa, 2006. Tradução Luciano Padilla.
- ELIAS, Norbert. **O processo civilizador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993. v. 2. Tradução Ruy Jungmann.
- 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 M. **Por uma filosofia do ato responsável**. São Carlos: Pedro & João, 2010b. p. 147-158.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1987. Tradução Raquel Ramalhete.
- FREITAS, Luiz Carlos de. **Ciclos, seriação e avaliação**: confronto de lógicas. São Paulo: Moderna, 2003.
- GALLEGOS, Rita de Cássia. **Tempo, temporalidades e ritmos nas escolas primárias em São Paulo**: heranças e negociações (1846-1890). 2008. 387 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.
- IBGE. **Censo demográfico 2010**. Disponível em: <www.censo2010.ibge.gov.br/>. Acesso em: 2 dez. 2012.
- LESAGE, Pierre. A pedagogia nas escolas mútuas do século XIX. In: BASTOS, Maria Helena; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. (Org.). **A escola elementar no século XIX**: o método monitorial/mútuo. Passo Fundo: Ediupf, 1999. p. 9-24.

- LEVINAS, Emmanuel. **Totalidade e infinito**. Lisboa: Edições 70, 2011a. Tradução José Pinto Ribeiro.
- LEVINAS, Emmanuel. **Le temps et l'autre**. Paris: Presses Universitaires de France, 2011b.
- RANCIÈRE, Jacques. **O desentendimento: política e filosofia**. São Paulo: 34, 1996. Tradução Ângela Leite Lopes.
- SACRISTÁN, José Gimeno. **O aluno como invenção**. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- SOUZA, Elizeu Clementino de. Pesquisa narrativa e escrita (auto) biográfica: interfaces metodológicas e formativas. In: SOUZA, Elizeu Clementino; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. (Org.). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: Edipucrs, 2006a. p. 135-147.
- TEIXEIRA, Anísio. **Pequena introdução à filosofia da educação: a escola progressista ou a transformação da escola**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2007.
- VASCONCELOS, Carmen. Ilha de Maré: o paraíso é aqui. **Correio da Bahia**, Salvador, 28 maio 2000. Caderno de Turismo, p. 9-10.

Recebido em: 06.04.2014

Aprovado em: 12.08.2014

Ana Sueli Teixeira de Pinho é doutora e mestre em educação e contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia. Professora da Universidade Católica do Salvador (UCSal). Membro da equipe de pesquisa do projeto de pesquisa Ruralidades Diversas – Diversas Ruralidades (FAPESB/CNPq).

Elizeu Clementino de Souza é pesquisador CNPq (Bolsista Produtividade 1D). Doutor em educação pela Universidade Federal da Bahia, pós-doutor em educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), Professor Titular do Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade – Universidade do Estado da Bahia. Pesquisador associado do Laboratoire EXPERICE (Université de Paris 13 - Paris 8), membro do Conselho de Administração da Association Internationale des Histoires de Vie em Formation et de la Recherche Biographique en Education (ASIHIVF-RBE). Presidente da Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica (BIOgraph). Secretário Geral da ANPEd (2010/2013) e Diretor Financeiro da ANPEd (2013/2015).