

Temporalidades con(viventes) nos territórios da educação

Inês Assunção de
Castro Teixeira

Resumo

Este artigo focaliza as temporalidades con(viventes) no cotidiano escolar. Discute o convívio das gerações humanas que coabitam os territórios escolares, inserindo-se, ainda, em uma discussão mais ampla que problematiza a experiência do tempo na condição professor.

Palavras-chave: temporalidades, cotidiano escolar, professor

Abstract

This paper focused the different times presents in the schools quotidian. For this purpose discuss the sociability among different proceation presents in the school and the experience of the teachers with the time of the school.

Key words: time, school quotidian, teachers

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é também onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum.

Hannah Arendt

Tendo em vista o projeto intelectual que busca *sociologizar o tempo e temporalizar as relações sociais* — uma “Sociologia do Tempo”, na expressão de Torre (1994) — e a necessidade de se compreender a escola e a condição professor nas dimensões temporais que as constituem — uma questão lacunar na Sociologia da Escola e dos Corpos Docentes — o estudo focaliza as temporalidades (con)viventes no cotidiano da escola. Discute, dentre outros de seus aspectos, o convívio das gerações humanas representadas pelos adultos, pelas crianças e pelos jovens que coabitam os territórios escolares. Insere-se ainda em uma

discussão mais ampla, que problematiza a experiência do tempo na condição professor, entendendo-a como uma peculiar e complexa trama, um dos elementos constitutivos das identidades docentes, experiência associada às temporalidades societárias e aos tempos da educação e da escola, em especial.¹

Focalizaremos, inicialmente, os “tempos do corpo”, inerentes às relações docentes/discentes, em seus encontros de co-presença no dia-a-dia. Faz-se essa análise percorrendo trechos de entrevistas semi-estruturadas de professores(as), relatos que nos trazem suas experiências e as significações que lhes atribuem. “Pensando na esteira do pensamento do outro”, deles fazemos “matéria-prima para o trabalho de nossa própria reflexão”, lembrando Ciampi (1991).

¹ A discussão que apresentamos neste trabalho e o material empírico (extratos de entrevistas) de que nos valem para ilustrar a análise têm origem em minha tese de doutorado, intitulada *Tempos entredados: teias da condição professor* (1998). Mediante o pressuposto de que o tempo é uma construção sócio-histórica, parte dos sistemas simbólicos das sociedades, constituídos em longas cadeias de gerações e agenciamentos humanos, a tese investiga as processualidades de sua construção social na experiência dos professores. Desenvolve o argumento de que, na condição professor, a experiência do tempo costura-se em fina trama, visto sua peculiar configuração. É uma experiência singular que engendra modos de ser e de habitar o mundo, identidades sociais e histórias. Trata-se de pesquisa com ênfase qualitativa, realizada em duas escolas públicas de Belo Horizonte, através de observação de campo, questionários e entrevistas com professores(as) de quinta a oitava séries do ensino fundamental e do ensino médio, entre junho de 1997 e junho de 1998.

Completando a análise, abordaremos a questão das gerações humanas a partir de alguns autores que a relevaram em sua teorização sobre a educação, entendendo a problemática geracional como um de seus elementos constitutivos, parte das temporalidades inscritas nos processos educativos-escolares.

"Tempos do corpo" nos encontros escolares de co-presença

Nossa vivência temporal é uma experiência corpórea. Condição inicial da existência dos seres no mundo, a corporeidade expressa e contém a vida. Nela se instala a noção de fluxo e de movimento. Dos ritmos, da duração, da seqüência, constitutivos da humana experiência do tempo.

O corpo, forma e signo através do qual habitamos o mundo, é uma realidade que flui, sendo também um ser de finitude. No decorrer da vida, os corpos se movimentam, deslocam, alteram, e findam. Esse é um dos planos das temporalidades presentes na humana experiência do tempo: o "transcurso da existência", o "tempo irreversível", do finito percurso da corporeidade ao longo da vida, no fluxo inerente aos corpos e seres viventes (Giddens, 1989).

Abrigo do viver e de seus caminhos, território submetido a várias jurisdições,

fronteira espacial entre o "eu" e o "outro" (Durán, 1988), o corpo, uma realidade temporal, nos individualiza, identifica e distingue. Separa professor(a) e aluno(a), aluno(a) e aluno(a). E porque se gasta e desgasta, se põe e se extingue, a efemeridade é a sua maior certeza.

Além de ser o primeiro e mais natural atributo de identidade e instrumento humano por meio do qual habitamos o mundo, a corporeidade envolve mais que o organismo biológico temporal. É também uma "fabricação" social. Constitui-se mediante técnicas corpóreas que nela inscrevem os ordenamentos culturais pertinentes ao seu conhecimento, uso, estima e valoração, diferindo também suas formas de apresentação e representação nas diversas culturas e épocas.² (Durán, 1988)

Locus da experiência e do "passar", sede do transcorrer e da efemeridade,

² A corporeidade humana tem componentes da natureza e socioculturais que envolvem dimensões da ordem do tempo, como Mauss (1994) e Foucault (1997) apontaram. As técnicas corpóreas da vida adulta em relação ao sono e ao repouso, à atividade e ao movimento; as técnicas do cuidado com o corpo, do consumo, do comer e beber e as técnicas da reprodução contêm aspectos temporais. Tal como se observa nos períodos definidos para o descanso, as refeições, a higienização, dentre outras atividades corpóreas a que esse autor se refere. Quanto a Foucault (1977), foi mais enfático na análise das relações entre corporeidade e tempo, ao discutir a docilização dos corpos através da habituação dos gestos e movimentos às estruturas rítmico-temporais da produtividade.

envolvido nas temporalidades e biorritmos humanos e nas cadências da vida social, o corpo é também o *habitat* da memória. É “superfície de escrita” de biografias e histórias. Suas marcas, surgidas com o tempo, dificultam o esquecimento. “O corpo traz em si os sulcos da lembrança”, na formulação de Matos (1997).

A trajetória dos corpos, seu movimento e transição do nascimento à morte, na existência humana e em nossa cultura, contém a problemática das faixas etárias e dos ciclos vitais. E mediante suas dimensões orgânico-biológica e sociocultural, os períodos e condições humanas relativos às faixas etárias e ciclos de vida, dão origem a uma questão sociológica: localizam os indivíduos nas estruturas e processos sócio-históricos, estratificando os grupos e membros de uma sociedade em gerações — uma situação comum aos indivíduos, temporalmente delimitada, segundo Mannheim (1982). A corporeidade introduz e posiciona o sujeito na sociedade e na história, além de possibilitar a comunicação intersubjetiva, fonte das interações sociais e da sociabilidade humana.

Nos encontros de co-presença da vida cotidiana, o posicionamento do corpo é essencial. O convívio dos sujeitos na vida em comum, característico da dinâmica social do dia-a-dia, é mediado

por seus atributos corporais e propriedades sensoriais, condições que se associam, por sua vez, às suas localizações etárias e aos ciclos de vida.

Na escola esta regra se confirma. A corporeidade e seus respectivos qualificativos, condições e desdobramentos, entre eles as diferenças rítmicas peculiares às faixas etárias de professores e estudantes, circunscrevem suas interações. Modulam e particularizam as temporalidades da escola e a experiência temporal docente. Como Laura³ dizia em sua entrevista,

Você está num tempo seu e o aluno não está nele, mas você tem que resolver esse conflito. A gente tem que resolver esse conflito, porque, por mais distante que se queira colocar a questão, ela está aparecendo na sala de aula, na insatisfação e tudo mais. Então não tem como se desprender dela, estando no magistério. Eu descobri isso quando via: “Meu Deus do Céu, por que é que o meu aluno, eu dou essas aulas maravilhosas e o meu aluno não consegue gostar de nada?” Então comecei a me colocar no lugar deles: eu tenho 18 anos, mas eu não tenho. Tinha que me convencer disso,

³ *Laura é uma das professoras que entrevistamos. É pedagoga e atualmente trabalha com disciplinas pedagógicas no curso de magistério em uma escola estadual, onde tem um cargo. Está na faixa dos 43 a 47 anos e tem 23 anos de profissão.*

mas ao mesmo tempo este seu corpo, a cabeça não tinha. Aí eu fico em conflito e vem o stress, porque você trabalha sobre pressão, tentando, mesmo sabendo que a qualquer momento pode não dar certo. Temos a sensação que, a qualquer hora, a coisa não vai dar certo. Quer dizer, tem uma peça errada naquele jogo. Eu estou conduzindo o grupo com 17, 18, 19 anos, com uma vivência de quarenta e tantos. E tenho que fazer com que ele ouça e entenda a minha linguagem. Tenho que prender sua atenção, tenho que fazer isso, fazer aquilo, mas não é como sou, com quarenta. Então você fala: "a qualquer hora essa corda vai arrebentar". E também tem isso: o tempo do professor é o tempo do aluno. Não há como pensar um sem o outro.

Dentre inúmeras outras falas que ouvimos de professores(as), essa observação de Laura é lapidar, pois caracteriza e explicita aspectos particulares à experiência temporal docente, vivida nas interações pedagógico-escolares entre gerações jovens e adultas no cotidiano da escola.

A convivência entre docentes e discentes, sujeitos sociais localizados em diferentes momentos dos "tempos do corpo" e ciclos de vida ("entre 17, 18, 19 anos e os quarenta e tantos", como Laura dizia) é inerente às práticas e relações pedagógicas. Interações marcadas por sensíveis contrastes de temporalidades e

rítmicos, próprios da diversidade dos sujeitos envolvidos nos encontros de co-presença nos contextos da escola. Uma das razões pelas quais a temporalidade humana do transcurso da existência, presente na corporeidade, revela-se em toda a sua riqueza, complexidade e dificuldades nos tempos escolares e na experiência temporal docente.

Vários aspectos dessa problemática são apontados nessa fala de Laura. Nela está clara a *tensão da contemporaneidade e não contemporaneidade* implicada nos processos e relações pedagógico-escolares. Ela está vivenciando um tempo próprio, um ciclo de vida, mas precisa deslocar-se dele para chegar ao aluno. Precisa ir até o seu tempo, "colocar-se no lugar dele", como falava. Deverá situar-se no tempo do aluno para trazê-lo ao tempo da aula, às atividades didático-pedagógicas que planeja, que correm risco a cada aula, a cada partida do "jogo". Um jogo onde há sempre imprevisibilidades, derivadas desse outro tempo em que os alunos estão. Isso a tensiona e pressiona. Exige plasticidade, abertura, sensibilidade, inventividade e agilidade docentes.

O depoimento de Laura espelha as vivências e sentimentos comuns a vários professores(as) que trabalham com adolescentes e jovens. Revela as

distâncias temporais entre docentes e discentes, visíveis e sentidas no próprio corpo, em suas diferenças etárias. Como ela dizia, “eu tenho 18 anos, mas eu não tenho. Então tinha que me convencer de que tinha, mas ao mesmo tempo, o corpo, a cabeça não tinham.”

Ainda no que se refere a estas diferenças corporais e etárias, é também ilustrativa essa consideração de Luana:⁴

Eu vou te falar: o que eu tinha de melhor, que eu não tenho hoje, era uma capacidade muito grande de guardar nomes, de guardar coisas, que eu não tenho mais. Eu acho que isso interfere um pouco no trabalho. A memória da gente também vai ficando mais cansada. Então o que eu tinha de melhor no passado era isso. Não sei se é essa questão da idade... Com os maiores não sinto dificuldade nenhuma. Mas assim, pegar um menino de quinta, de sexta, a energia dele já não está batendo muito com a minha.

Além de salientar as mudanças que vem apresentando com o avanço da idade, que acentuam as diferenças etárias entre ela e os(as) estudantes, Luana evidencia as preferências docentes relativas ao trabalho com os(as) alunos(as) de uma ou outra faixa etária, fato recorrente nas falas do professorado, em vários contextos discursivos, variando os

tipos preferidos. Como Luana observa, a energia de seus (suas) alunos(as) já não está “batendo muito” com a dela, um dos motivos pelos quais ela prefere trabalhar com alunos(as) maiores. Afinal, a meninada está num período da vida que ficou em seu passado, hoje presente apenas como lembrança.

Outra consideração de Luana sobre aspectos da corporeidade associados a seu ciclo vital, com implicações em suas relações com os adolescentes e jovens, agregam novos elementos à questão:

Para mim é muito prazeroso, e às vezes os meninos até assustam comigo. Dá a impressão de que a gente está roubando um pouquinho da energia deles, não é? Então quando você começa a fazer algumas coisas, que já não batem mais com a sua idade, eles acham estranho isso. Há horas em que eu tenbo até que parar e falo: “Meu Deus do Céu, não sou menina mais não!” Então eu acho que isso é bom para mim. O que tenbo me cobrado, porque acho às vezes que não está correto, é que eu tenbo que agir como uma professora mais velha. Dá vontade de estar à vontade, por que não? Estou achando que eu é

⁴ Luana também está na faixa dos 43 a 47 anos e é professora de Matemática, disciplina que leciona há 19 anos. Atualmente está aposentada em um cargo no estado e efetiva em dois cargos na Escola Municipal.

que estou me cobrando isso, de achar que tenho que ter uma postura mais adequada à idade. Hoje, por exemplo, eu fui fazer uma paródia com eles. A gente estava fazendo a paródia e eu fiquei mais empolgada do que eles. E aí começou um samba. Aí eles começaram: "Olha lá a professora!" Entendeu? Acho que a imagem de professora não bate com isso... Mas essa troca com os meninos para mim é muito importante. É muito prazerosa. Eu gosto, porque acho que também é uma coisa que me faz feliz no magistério: eu poder estar fazendo esta flexão. E aí, automaticamente, eu volto no tempo. Corro, pego aquela energia deles. Eu acho que é muito bom.

A observação de Luana revela também outros aspectos das interações dos corpos de professores(as) e alunos(as) em seus encontros de co-presença na escola. Evidencia seu prazer e alegria ao se relacionar com a meninada, o que é muito comum entre os(as) docentes, como constatamos em seus comentários sobre os(as) estudantes. Embora, por vezes, eles (elas) se assustem, surpreendam e discordem dos comportamentos discentes, diferentes dos seus, quando crianças e jovens.

Luana sente-se bem com a possibilidade de voltar no tempo e de

partilhar a energia da turma, possível pela sua convivência com os adolescentes e jovens. Mas ela tem dúvidas e inquietações. Debate consigo mesma acerca das atitudes esperadas de uma professora da sua idade. Fala-nos de suas dificuldades para se (re)encontrar nesta nova fase de sua vida, evidenciando uma face do "trabalho" do sujeito no sentido de desfazer e refazer identidades, imbricadas nos ciclos de vida e momentos da carreira docente. Luana tem dilemas próprios ao transcurso do tempo de sua vida e da profissão, questões que envolvem aspectos bio-psíquicos e culturais.

Ela questiona suas condutas: estariam compatíveis com sua idade? Luana, como seus (suas) alunos(as), internalizou pautas de comportamentos e padrões culturais apropriados aos períodos de vida e idade, aos gêneros, ao professorado. E com seus questionamentos ela demonstra que "a socialização nunca é completa". Ela se permite pensar e agir em novos moldes, embora esteja confusa e insegura a respeito. Não tem muita certeza do que faz ou do que deveria fazer, na condição de uma professora mais velha, da geração mais antiga da de sua escola. Mas, mesmo confusa, Luana se predispõe a uma ação dissidente. Arrisca-se diante dos alunos e se nega à execução dos papéis e padrões estabelecidos, exercendo sua condição de

sujeito. Vivenciando o magistério como uma experiência, como um "trabalho" do sujeito e não como o restrito cumprimento de papéis estabelecidos (Dubet, 1994).⁵

Ainda quanto às preferências pelo trabalho com certas faixas de idade, reveladas pelos professores, são também ilustrativas estas considerações de Renata.⁶

Atualmente o turno da noite está muito melhor do que o da manhã. (...) Eu não sei se estou chegando à conclusão que eu estou tendo mais facilidade de trabalhar com o jovem e com o adulto do que com a criança, apesar de no início da carreira eu ter sido muito boa com as crianças, com quinta série e tudo. Mas eu tenho uma relação afetiva com o adulto muito melhor. Mais gostosa. O prazer de você ver... Outro dia aconteceu uma coisa tão interessante! Um aluno, com muita dificuldade em Matemática, aprendeu equação do primeiro grau. Aí ele falou: "Nossa Senhora!" Eu levei um susto e disse: "O que é isso?" "Fessora, isso é fácil demais!" Fácil demais! Eu gostei! E nunca vi isso nos meus alunos aqui de manhã, esse tipo de satisfação. Se eles aprendem, aprenderam. Eles não têm aquele prazer de um cara de 23 anos numa sexta série. Isso foi muito importante para mim. Eu ganhei meu dia naquele dia!

Nesse relato, Renata remete-nos a vários aspectos da imbricação das temporalidades etárias na experiência docente, para além das preferências do professorado que, por sua vez, não são fixas, podendo alterar-se ao longo do tempo, podendo mudar mediante vários fatores e circunstâncias, dentre eles, o avanço da idade do(a) profissional e seu conseqüente distanciamento cronológico em relação aos (às) estudantes.

Renata destaca também, a exemplo de Laura e vários outros(as) professores(as), os vínculos entre a questão etária e o interesse, a disposição e os comportamentos dos(as) alunos(as), em suas implicações para as docentes. Seja quanto à preparação e realização de atividades e materiais didático-pedagógicos, seja quanto à disciplina, ao interesse e à motivação dos estudantes face às atividades propostas e dinâmica da sala de aula.

⁵ *A respeito da natureza sempre incompleta da socialização e acerca da experiência, veja-se a discussão de François Dubet em seu livro Sociologie de l'expérience, no qual o autor desenvolve a idéia de que a experiência é um "trabalho" do sujeito, irredutível aos papéis e à regulamentação social. Quanto à experiência escolar, vivida pelos(as) professores(as), o autor a considera como a "maneira pela qual os atores, individuais e coletivos, combinam diversas lógicas da ação que estruturam o mundo escolar." (Dubet, 1997, p.237).*

⁶ *Renata está na faixa dos 28 a 32 anos. É professora de Matemática na Escola Municipal onde pesquisamos e também em uma outra escola da rede municipal de Belo Horizonte, na qual trabalha com Educação de Jovens e Adultos. Tem 6 anos de magistério.*

Essas observações de Renata permitem-nos visualizar, ainda, as significações que os docentes incorporam a seu trabalho, que poderão estar associadas à faixa etária de seus (suas) alunos(as). Ela demonstra seu contentamento diante do jovem com dificuldade em Matemática, mas que consegue aprender a equação do primeiro grau. Aqui, a alegria do estudante reverbera na da professora, que sente prazer e gratificação com o que vê.

Sobre as diferenças etárias entre professores(as) e alunos(as) e suas conseqüências no cotidiano escolar e na experiência temporal docente, essas observações de Paula⁷ são também elucidativas:

Oh, eu trabalho com o que era uma quinta série. Os meninos de quinta ainda são muito carinhosos, muito afetivos. Ainda têm aquela coisa muito tranqüila de te agradecer, de falar assim: "Ah, professora, você hoje está tão bonita!" Aquela coisa que você sente que o menino está tentando te agradecer. Levam balas... Você chega em sala e vem aquela quantidade de menino em cima de você. Às vezes, eles nem falam nada. Ficam só te olhando ali, nem sei por quê. Eu brinco com eles: "Nossa, tudo isto é saudade de mim? Espera aí que nós vamos dar um jeito nisso agora!"

Além de apontar algumas características dos(as) alunos(as) de quinta série, Paula demonstra a afetividade envolvida nas relações professor(a)-aluno(a), um traço comum à experiência da grande maioria do professorado. Quanto à quinta série, tem sido uma fase muito especial da trajetória estudantil, assemelhando-se a um "rito de passagem".

Completando sua exposição, Paula destaca as diferenças etárias entre eles, seus alunos de quinta, e os outros. Neste sentido ela prossegue:

Os outros, à medida que vão crescendo, vão ficando distantes, às vezes agressivos. A gente já vê que tem um trabalho maior. Muitas vezes, para chegar perto desses alunos, você leva mais tempo. Tem turma que eu acompanho os alunos desde o ano passado. São as mesmas pessoas. O ano passado eles já eram adolescentes. Nos primeiros meses de aula, eles tentaram testar os professores para ver até onde ia a paciência deles. Coisas assim, absurdas: às vezes eu saía da sala para ir na sala do lado, coisas assim de dois minutos. Quando voltava, a sala tinha

⁷ Paula é professora de Ciências, tem 9 anos de magistério e leciona em duas escolas da rede municipal de Belo Horizonte. Está na faixa de 28 a 32 anos e possui uma carga horária de 45 h/a semanais.

jogado, vamos supor, banana no ventilador, tomate, para ver o que eu ia fazer. Aí, à medida que eles vão percebendo que as nossas atitudes não são agressivas com eles, as mesmas pessoas perdem a agressividade. E também é assim: se eles não têm vontade de fazer as coisas, eles não fazem. Costumam dizer: "Professora, me deixa quieto aqui. Hoje eu não tô legal não! Me deixa quietinho aqui!" Se a gente consegue, chega perto, pergunta o que aconteceu: "Tá chateado?" O que vou fazer? Não vou brigar com ele. Já está com essa carga pesada... De repente ele traz essa carga e vai agredir o colega.

Se os alunos de quinta série, Paula os considera mais afetivos e próximos, os maiores ela os vê como mais distantes e agressivos. Seu crescimento no transcorrer do tempo provoca as diferenças. E os(as) professores(as) terão que ir se adaptando, modificando suas relações e condutas com um outro grupo etário. Paula também destaca sua maior facilidade em lidar com os de quinta série, diferentemente de Renata.

A colocação de Paula pontua também um outro aspecto particular à experiência do tempo docente, em seus vínculos com as temporalidades dos(as) estudantes. Qual seja: os (as) professores(as) acompanham seus (suas) alunos(as) por

longos períodos de meses, de anos, em que ambos vão se (re)conhecendo em suas continuidades e mudanças.

Conforme pode-se observar até aqui, pode ser gratificante, prazerosa e enriquecedora a convivência intergeracional nos cenários da escola e na experiência docente, que é marcada, sobretudo, por ambigüidades. De um lado, pode representar um repertório de dificuldades e problemas. De outro, pode trazer outros sentimentos e questões, o que se percebe nessas considerações de Júnior.⁸

São tantas as temporalidades! A temporalidade externa, marcada pelo relógio, pelo horário da aula, dia de entregar a prova, pelo século, pelos calendários. Mas também tem o tempo interior do professor, com 53 anos de idade, o meu caso, com o tempo do meu aluno com 15 anos... O tempo (agora eu não sei como falar), o tempo de um professor com 40 e poucos anos, muito preocupado com a matéria, mas um pouco alienado, politicamente. Mas um dia surge uma oportunidade na vida dele, de

⁸ Júnior é professor de Português. Está aposentado há 06 meses na Escola Municipal e tem 24 h/a em uma grande escola da rede particular de Belo Horizonte. Sempre trabalhou em 03 turnos, pois tinha dois cargos na rede municipal e um turno na particular, num total de 64 h/a semanais. Está na faixa dos 48 a 52 anos.

pegar uma turma onde há dois ou três alunos ou um grêmio. Aí um cara traz um texto e o professor abre uma brecha. E aquele texto tocava em um assunto. E o colega percebe que ele está alienado daquilo. Então, como eu estava dizendo, não é só um tempo interno de um professor que tem 53 anos e do aluno que tem 15. É, às vezes, uma temporalidade interna de um menino que tem 15 anos, mas que, devido a mil circunstâncias, traz um texto para a sala e, de outro, um professor de 45/50 anos que, por mil circunstâncias, está um pouco alienado ou outra coisa qualquer. No contato dessas duas temporalidades, há um crescimento. É para isso que eu queria chamar a atenção: não do professor para o aluno, mas, nesse caso, do aluno para o professor. Para o professor/aluno. Então eu não sei como chamar, mas veja como que essa é uma temporalidade muito mais interna, não sei falar qual nome ela teria. Não é a idade externa do cara, de 50/40 anos...

Na convivência entre professores(as) e alunos(as), como de resto em todas as formas de sociabilidade, há várias temporalidades em jogo, combinando-se, completando-se, opondo-se, tensionando-se. Trata-se de um tempo plural, uma

arquitetura. Experienciamos um tempo interior e um tempo exterior, vivências articuladas porém distintas, como Júnior aponta. Há um tempo quantitativo, mensurável, o *khronos*, e um tempo que o extrapola, o *kairós*, permitindo que, em suas interações, estudantes e professores(as) aprendam e ensinem mutuamente, em uma via de mão dupla. Já não interessa que uns tenham 45/50 e outros apenas 15 anos. Neste caso, tem-se uma experiência temporal vivida como *kairós*, que pode estar presente em vários momentos de seus encontros.

Júnior traz à análise uma outra dimensão do tempo: não cronológica, não homogênea. Uma dimensão irregular, imensurável pelos relógios. Incabíveis nos anos de vida ou nas faixas etárias. Isto, além de salientar, nas relações intergeracionais, a aprendizagem recíproca.

Se nos remetemos às noções de tempo como *Khronos* e *Kairós*, lembradas por Júnior, vê-se que as temporalidades (con)viventes de professores(as) e alunos(as) ultrapassam o tempo quantitativo. São uma vivência irreduzível ao aspecto objetivo das diferenças etárias expressas nos anos de vida ou nos minutos das aulas referidos aos relógios e horários. Vejamos como Júnior prossegue essas suas considerações:

O tempo *Kairós* é maior que o tempo relogial, de calendário, porque parece que naquele momento você está mergulhando, fazendo só aquilo. Aí, até pelo olho dos alunos você percebia que você estava ampliando o minuto, ampliando a hora. Às vezes, numa aula de 45/50 minutos, no noturno da escola, parece que você desrespeitava as leis físicas e fazia um tempo maior que o próprio tempo permitia. Os alunos davam esse retorno: faziam perguntas, concordavam em algumas coisas, discordavam em outras. E você via como é que o cara, mesmo no caso do noturno, tendo trabalhado o dia inteiro, como é que o olho dele piscava, porque você estava pondo o que estava sendo estudado lá dentro da vida dele. Então eu acho que é uma dimensão do tempo, que às vezes a gente não pára para pensar ou não percebe, e a gente teria que resgatar isso.

O primeiro aspecto a considerar, nesse relato de Júnior, é aquele de que falávamos acima: a convivência professor(a)-aluno(a) escapa ao tempo quantitativo. Há, nesse convívio, uma dimensão do tempo interior e uma exterior. No plano exterior, está o tempo *Khronos*, "relogial" ou do calendário, em suas palavras. No interior, está o tempo relativo às vivências, às significações,

equivalendo-se, por vezes, ao tempo como *Kairós*. As temporalidades inscritas no convívio entre docentes e discentes configuram-se para além dos tempos dos relógios, que não os cabem, não os apreendem. Não conseguem dimensioná-los e expressá-los em toda a sua complexidade e nuances.

Esse relato de Júnior nos faz entender que tais relações podem ser, por vezes, uma experiência temporal vivida como *Kairós*, quando eles "ampliam os minutos, as horas", compartilhando seus atos, sentidos e sentimentos. Momentos em que "mergulham" juntos em alguma idéia, gestos, palavras e/ou atividades, em uma comunicação plena, com significados comuns para ambos. Ocasões em que suas vidas se tornam vasos comunicantes, em que docentes e discentes se ouvem e se escutam, se olham e se vêem, verdadeiramente. Um tempo vivido como *Kairós*, perceptível nos olhos, nos corpos e gestos do aluno, quando o professor coloca o que está sendo estudado "dentro da vida dele", nas palavras de Júnior.

São essenciais essas observações de nosso entrevistado, porque nos possibilitam a compreensão das várias dimensões temporais constitutivas das interações docentes/discentes. Uma experiência que envolve *khronos* e o *kairós*.

O primeiro, referindo-se ao tempo "objetivo", assinalado pelos ponteiros dos relógios, constitui um tempo exterior, homogêneo, não existencial. O *kairós*, ao contrário, é o tempo personificado, é o "meu tempo". É um tempo vivo, que sentimos e sofremos. Na formulação de Mèlich (1993, p.28), "es el instante en el que me enfrento al mundo, a los outros". É um tempo em que nos permitimos a auto-realização: o tempo do sujeito, da subjetivação. Diferentemente do *khronos*, no *kairós* instala-se a perspectiva de um tempo de liberdade. O ser livre é seu fundamento. A liberdade que se afasta do tempo cronológico, porque não tem limites, configurando a possibilidade da invenção do inexistente. No *kairós*, estamos abertos à transcendência, no sentido de que podemos ir além de determinações de nosso ser fático. O *kairós* é o tempo que não se repete, pois pertence a um sujeito concreto, corpóreo. É também o tempo da consciência pessoal e moral. Um tempo com sentidos auto-definidos, exercício de autonomia, no qual nos colocamos por inteiro.⁹

Essas falas de Laura, Luana, Renata, Paula e Júnior sobre suas relações com os (as) adolescentes e jovens no cotidiano docente e escolar, recolhidas de suas entrevistas, permitem-nos uma primeira abordagem de algumas das dimensões temporais nelas implicadas, embora

apenas as anunciem. Na esteira de seus relatos tentamos fazer apenas uma primeira aproximação a esta problemática, para daí avançar em outros trabalhos.

Mas, ainda que não possamos aprofundar aqui essa discussão, é preciso que ela se complemente com outras considerações, para melhor adentrarmos na análise das temporalidades (con)viventes nos territórios da educação a que nos propusemos. Prossigamos nessa direção.

As gerações humanas: configurações na educação

As temporalidades de professores e alunos em interações face-a-face no cotidiano escolar têm raízes na problemática do "tempo do corpo", mas

⁹ Em uma outra abordagem, salientada por Ponce (1997), em *khronos* temos a noção de tempo como "parte mensurável do movimento", enquanto em *kairós* esta noção refere-se ao "momento expressivo da existência". Ambos compõem a vivência humana do tempo, sendo que o primeiro termo enfatiza seu caráter apreensível e mensurável, ao passo que o segundo afirma seu caráter ontológico, considerado sua incorporação à vida. Ainda a respeito dessa dupla face da experiência do tempo, e especialmente acerca de um "tempo de construção", é interessante a pesquisa de doutoramento de Ponce, denominada O tempo na construção da docência. Nesse trabalho, a autora associa a discussão da formação de professores (um professor reflexivo) e a qualidade do trabalho docente à possibilidade de eles viverem um "tempo de construção". Um tempo ressignificado e revitalizado, que não é *khronos* nem *kairós*, pois que é síntese.

não se restringem a um fenômeno natural. Esses tempos, coabitantes do dia-a-dia da escola, alojam o problema sociológico das gerações humanas, do qual as diferenças de idade são somente um aspecto, suas bases biológicas, relativas ao transcurso da existência.

A questão sociológica das gerações tem origem no fato de que estar situado em determinada faixa etária implica um posicionamento ou localização social. Assim como as condições de classe, de gênero e de etnia posicionam, distinguem e separam os indivíduos e grupos humanos na estrutura social, a condição geracional também o faz. Os membros de uma sociedade se localizam em variados tempos histórico-sociais, porque neles se integram em diferentes momentos de seu percurso, o que lhes confere um lugar social, uma condição social geracional (Mannheim, 1982).

Ainda segundo Mannheim, a geração refere-se a uma situação compartilhada pelos indivíduos, que lhes dá uma condição comum, demarcada pela época ou período em que eles se introduziram na vida social e nos destinos humanos. Nesse sentido, as gerações não são grupos sociais, embora possam vir a sê-lo. Elas são uma situação, uma condição, podendo ou não tornar-se e reconhecer-se como um grupo, porque o que as define, não é o reconhecimento grupal, mas o

momento comum em que os indivíduos entraram no curso da história. Seu tempo de chegada à vida social.

Mas além desses aspectos, quais outros pontuar na problemática geracional, acompanhando a análise de Mannheim? De outra parte, quais as suas imbricações com a questão da educação?

Na perspectiva de Mannheim, a questão sociológica das gerações vincula-se a quatro componentes objetivos da vida social e da história, que atribuem à temática toda a sua relevância. São eles: o fato de que, ininterruptamente, as sociedades vêem seus contingentes humanos renovados, pela chegada de novos membros à convivência social (em função mesmo da reprodução da espécie). Paralelamente e, contrariamente, há um segundo fator: os membros mais antigos das coletividades humanas deixam de existir. Retiram-se da convivência social, pelo próprio esgotamento natural da vida humana, pela finalização do transcurso da existência e das capacidades corpóreas. Assim, ao mesmo tempo em que novos membros se incorporam à vida social, outros deixam-na.

Esse dinâmica dos agrupamentos e populações se desdobra em duas outras factividades. De um lado, localiza cada indivíduo num único momento do percurso societário, em uma única

geração. De outro, essa dinâmica exige que esses “novos chegantes” sejam acolhidos na vida em comum, inserindo-se na tradição e na cultura, impedindo a dilaceração e desfiguração do tecido social. Nesse sentido, receber os que chegam e garantir o seu “segundo nascimento”, pela sua inserção na cultura, é uma necessidade de qualquer coletividade, agrupamento humano ou sociedades, para que não se extingam.

Nessa exigência básica de incorporação de seus novos membros à vida social e à cultura, está posta a problemática da educação, que aí emerge em sua essência. Para entender essa íntima relação entre a educação e a problemática das gerações humanas, recorramos também a Durkheim (1978) e Arendt (1992).

Os (as) professores(as) trabalham com os “novos chegantes” à história humana. Essa gente é a razão de ser de seu ofício. Mas como entender isso? Por que a problemática geracional é tão forte na educação e nas temporalidades docentes e escolares?

Ao tomar a educação como um fato social e, portanto, como objeto de reflexão sociológica, Durkheim (1967) situa o fenômeno educacional na problemática das gerações humanas. A problemática educacional, na perspectiva durkheimiana, inscreve-se na matriz da questão geracional, que por sua vez se

enraiza na problemática da continuidade da vida social e, em última instância, da socialização. Entendidas como o trabalho de preparação das novas gerações para que se integrem à vida social, educação e socialização se equivalem, cabendo-lhes as funções de homogeneização e de diferenciação social dos indivíduos e grupos. Trata-se de formar as suas vontades e de seu desenvolvimento moral para que cumpram e se adequem às funções sociais deles esperadas na divisão do trabalho social, garantindo, desta forma, as bases da solidariedade orgânica e, por conseguinte, a ordem social.¹⁰

Esse estreito vínculo entre a questão da inserção das novas gerações na vida social e a educação está posto também em Arendt, de modo original e fecundo, extrapolando a contribuição de Durkheim. Segundo a autora, a essência da educação é a “natalidade”. Há sempre novos membros se integrando à vida social, que não podem ser deixados à deriva. É necessário inseri-los na tradição e na cultura.

¹⁰ Lembremos a clássica formulação de Durkheim acerca da educação a que estamos nos referindo. Nas palavras do autor, a educação é “a ação exercida pelas gerações adultas sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social; tem por objeto suscitar e desenvolver na criança certo número de estados físicos, intelectuais e morais reclamados pela sociedade política no seu conjunto e pelo meio especial a que a criança, particularmente, se destina”. (Durkheim, 1967. p.103.)

Neste aspecto Arendt se aproxima de Durkheim. Contudo ela não encerra sua reflexão nesse ponto. Ao atribuir a tarefa de acolher e inserir as novas gerações na tradição e na cultura, para que assim elas se apropriem da memória cultural, as gerações adultas possibilitam que as novas gerações se realizem como tal, potencializando o novo de que são portadoras, reinventando a vida em comum.

Dito de outro modo, na discussão de Arendt (1992) a educação tem sempre um caráter conservador. Mas exatamente por isso é renovadora, no sentido de que, ao se apropriarem de suas raízes culturais e da tradição, as novas gerações estarão aptas para construir um mundo novo, diferente do existente, recriando a vida em comum. Para que os jovens possam realizar o novo que trazem consigo, é necessário que a educação os tenha inserido na tradição e na cultura, de modo que não repitam o que já está feito pelas gerações adultas.¹¹

Contemporaneamente, Santos (1997) também apresenta uma interessante discussão, e se aproxima de algumas preocupações de Arendt, ao expor as bases epistemológicas do que denomina uma “pedagogia do conflito”, uma educação emancipatória, do inconformismo, que desenvolva subjetividades sensíveis, capazes de se

indignarem com a presente banalização do sofrimento humano e da natureza. Além disso o autor ressalta que o passado, fruto de escolhas humanas e, por isso mesmo, indesculpável, precisa ser conhecido, para que não se reproduza como presente e futuro. Raciocinando nessa direção, Santos salienta que esta perspectiva e relação com o passado, acrescida de uma “visão edificante da ciência” e de uma abordagem multiculturalista do conhecimento e da educação, devem constituir as bases de um projeto educativo emancipatório. Uma proposta calcada em uma “pedagogia do conflito”, necessária para que os sujeitos se constituam como protagonistas históricos, capazes de enfrentar os desafios humanos, sociais e ambientais das sociedades atuais.

Essas razões parecem-nos suficientes para demonstrar os vínculos intrínsecos

¹¹ *Estamos nos referindo ao trabalho de Arendt intitulado “A crise na educação” e mais especificamente a esta de suas formulações: “nossa esperança está pendente sempre do novo que cada geração aporta; precisamente por basearmos nossa esperança nisso, porém, é que tudo destruímos se tentarmos controlar os novos de tal modo que nós, os velhos, possamos ditar sua aparência futura. Exatamente em benefício daquilo que é novo e revolucionário em cada criança é que a educação precisa ser conservadora; ela deve preservar essa novidade e introduzi-la como algo novo em um mundo velho, que, por mais revolucionário que possa ser em suas ações, é sempre, do ponto de vista da geração seguinte, obsoleto e rente à destruição.” (Arendt, 1992, p.243.)*

do ato educativo com a problemática das gerações humanas e, por conseguinte, com a condição professor. Mas, finalizando, voltemos a Mannheim. Ao referir-se às relações professor-aluno como uma situação na qual está plenamente posta a questão geracional, o autor enfatiza que nela estão colocados dois centros de orientação subjetivos, que, embora se sucedam em sua localização no curso histórico, se encontram nos tempos presentes, em que tais relações se estabelecem. Neste sentido o autor afirma que o relacionamento professor-aluno não é entre dois representantes da "consciência geral", mas entre um possível centro subjetivo de orientação vital e um outro subsequente. Essa tensão é impossível de ser solucionada exceto por um fator de compensação: não apenas o professor educa seu aluno, mas o aluno também educa o professor. As gerações estão em um estado de interação constante. (Mannheim, 1982. p.83.)

Esta assertiva de Mannheim (1982) explica e reafirma a experiência de nossos sujeitos de pesquisa, que nos falavam de seus aprendizados e trocas com os estudantes, adolescentes e jovens, dentre outros aspectos de suas vivências e (con)vivências pontuados acima. Uma experiência que Henrique¹² tão bem traduziu ao nos dizer: "Eu vejo o tempo

assim: a gente aprende com eles. A escola nos dá as novas gerações de presente."

Referências bibliográficas

- ARENDDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 1992.
- BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Lisboa: DIFEL; Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.
- CIAMPI, Helen. Experiências alternativas do ensino de história. In: *Revista de História*, LPH, v. 2, n. 1, 1991. p.46-54.
- DUBET, François. *Sociologie de l'expérience*. Paris: Editions Du Seuil, 1994.
- DUBET, François. Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor. In: *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo, ANPEd, n.5-6, maio/dez. 1997. (Número Especial.) p.222-231. (Entrevista)
- DURÁN, Maria Angeles (org.). *De puertas adentro*. Madrid: Ministerio de Cultura / Instituto de la Mujer, 1988.
- DURKHEIM, Émile. *Educação e Sociologia*. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

¹² Henrique é professor de Matemática e Física em duas escolas municipais. Está na faixa de 38 a 42 anos e tem 19 anos de magistério.

- DURKHEIM, Émile. *A formas elementares da vida religiosa: o sistema totêmico na Austrália*. São Paulo: Paulinas, 1989.
- ELIAS, Norbert. *Sobre el tiempo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 1989.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes, 1977.
- GIDDENS, Anthony. *A constituição da sociedade*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- MANNHEIM, Karl. *Karl Mannheim: sociologia*. São Paulo: Ática, 1982.
- MATOS, Olgária. *História viajante: notas filosóficas*. São Paulo: Studio Nobel, 1997.
- MAUSS, Marcel. *Sociologia e Antropologia*. São Paulo: EDUSP, 1974.
- MÉLICH, J. C. El tiempo ontológico. In: FERMOSE, Paciano. *El tiempo educativo y escolar: estudio interdisciplinar*. Barcelona: Promociones e Publicaciones Universitarias, 1993.
- PONCE, Branca Jurema. *O tempo na construção da docência*. São Paulo: PUC/SP, 1997. (Tese, Doutorado em Educação)
- SANTOS, Boaventura de Souza. Para uma pedagogia do conflito. In: SILVA, Luis Eron da (org.). *Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais*. Porto Alegre: Sulina, 1996.
- TEIXEIRA, Inês A. Castro. *Tempos enredados: teias da condição professor*. Belo Horizonte: FAE / UFMG, 1998. (Tese, Doutorado em Educação)
- TORRE, Ramón Ramos (org.). *Tiempo y sociedad*. Madrid: Siglo Veintiuno de España Editores, 1992.