



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UnB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ANA BÁRBARA DA SILVA NASCIMENTO

OS TEMPOS E A DEFICIÊNCIA

BRASÍLIA-DF

2020

ANA BÁRBARA DA SILVA NASCIMENTO

OS TEMPOS E A DEFICIÊNCIA

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília, como requisito para obtenção do Título de Doutora em Educação, sob a orientação da Prof^a. Elizabeth Tunes.

Brasília – DF

2020

ANA BÁRBARA DA SILVA NASCIMENTO

OS TEMPOS E A DEFICIÊNCIA

Banca Examinadora

Prof^a. Dr^a. Elizabeth Tunes
Universidade de Brasília – UnB
Presidente

Prof^a. Dr^a. Ingrid Lilian Fuhr
Centro Universitário de Brasília – UniCeub
Titular

Prof^a. Dr^a. Luciana de Oliveira Campolina
Centro Universitário de Brasília – UniCeub
Titular

Prof^a. Dr^a. Maria Cristina Massot Madeira Coelho
Universidade de Brasília
Titular

Brasília, 04 de junho de 2020.

*“Forte, sorte na vida, filhos feitos de amor
Todo verbo que é forte
Se conjuga no **tempo**
Perto, longe, o que for”
Sorte na vida – Cidade Negra.*

Dedico este trabalho à minha família que esteve ao meu lado nos últimos quatro anos da minha vida, sem restrições, sem julgamentos, sem distâncias.

Agradecimentos

Acredito que os agradecimentos são uma maneira de conexão com o sagrado. O agradecimento conforta o coração e arrefece a alma. Uma forma de reconhecermos verdadeiramente as benesses inesperadas que surgem em meio às nossas rotinas. Os agradecimentos que estão descritos aqui são, além de verdadeiros e sinceros, também a mais clara expressão do sentimento que perpassou essa experiência com duração de quatro anos.

Agradeço a Deus pela companhia diária, a força inexplicável e o caminhar ao meu lado, passo a passo, quando mais me sentia sozinha.

Agradeço do fundo do meu coração à minha mãe Elza Maria da Silva, que sozinha, com amor, perseverança e fé, trouxe uma filha até o estágio mais alto de formação uma Universidade pública no Brasil, ouvindo o conselho que lhe fora dado um dia: “Elza, cuide bem dela, pois ela vai longe”.

Agradeço ao meu marido Olavo Leopoldino da Silva Filho, que merece tanto quanto eu, os créditos pelos resultados obtidos por esse trabalho. Dele foram os olhos atentos, as críticas necessárias e o apoio diário, voluntário e incansável. Esta formação só foi possível por causa da crença dele no poder transformador do conhecimento e na confiança que possui nas possibilidades que a Universidade de Brasília pode oferecer.

Agradeço ao meu filho Olavo Leopoldino da Silva Neto, minha melhor versão há 9 anos, o amor da minha vida, a minha inspiração, a luz dos meus olhos, a razão pela qual o dia está cada vez mais lindo, com ele entendi a necessidade das pausas e dos pequenos momentos de lazer. Há em seu olhar, em seus beijos e em seus abraços uma admiração singela e um encantamento sem fim, não há palavras para agradecer tudo isso.

Agradeço à minha sobrinha Amanda Sophia da Silva Pinheiro pelos desafios de entender e viver novamente a adolescência, que é além de tudo um exercício de superação, amor e perdão.

Agradeço ao meu sobrinho Heitor Henrique da Silva Pinheiro, com todas as suas limitações, pelas lições práticas sobre desenvolvimento que excedem qualquer teoria, vê-lo crescer é material de estudo diário e uma prova de dedicação e amor.

Agradeço à minha sogra Maria Luzia da Costa Silva que sempre festejou as minhas conquistas, se alegrou com os passos durante essa caminhada e me ajudou a cuidar do meu filho para que eu pudesse permanecer insistindo em estudar.

Agradeço à Universidade de Brasília – UnB por todas as vezes que me proporcionou estudar e ter acesso ao mundo que tanto me encantou: o mundo do conhecimento.

Agradeço à Professora Doutora Elizabeth Tunes pela paciência, compreensão, sabedoria, parceria e disponibilidade para fazer esta, nada fácil, orientação.

Agradeço aos componentes da banca de qualificação: Doutoradas Elizabeth Tunes, Ingrid Fuhr, Janine Mundim e Cristina Madeira Coelho, pela disponibilidade e contribuições generosas que foram dirigidas ao meu trabalho.

Agradeço aos componentes da banca de defesa final: Doutoradas Elizabeth Tunes, Ingrid Fuhr, Maria Cristina Massot Madeira Coelho, Luciana Campolina, Zoia Prestes.

Agradeço aos colegas do grupo de estudos que estiveram juntos ao longo dessa jornada e que cada um, de um modo muito particular, se mostrou disposto a contribuir.

Agradeço à escola em que trabalho, Colégio Marista de Brasília – CMB, que me proporcionou o tempo e espaço, possíveis dentro da nossa rotina, para que eu pudesse estudar e concluir essa formação.

Aos meus alunos que me desafiam todos os dias, mas que também me garantem um espaço de segurança e conforto pela confiança que depositam no meu trabalho, meu muito obrigada.

Por fim, agradeço aos meus amigos. Parafraseando Ptolomeu, ao falar de Alexandre, o Grande, digo que, em meio à pressão de um doutorado e às responsabilidades do trabalho e das obrigações com a família, foram os amigos que mantiveram a minha sanidade mental. Aos meus amigos, meu muito obrigada pelo cuidado comigo. Inúmeras vezes vocês me fazem melhor do que eu sou.

Muitos seriam os agradecimentos a serem registrados aqui. Nem todos estão listados, mas todos estão na lembrança.

Resumo

A vivência cotidiana se estabelece a partir de ritmos aos quais subjaz uma noção particular de tempo. Essa vivência possui, portanto, uma temporalidade particular e não outra. As vivências, entretanto, modificam-se historicamente fazendo-se inferir que também mudam as noções subjacentes de tempo. Com essa mudança, comportamentos e simbologias, imbricados que são, podem mudar consideravelmente. Neste trabalho contrastamos duas formas particulares de se conceber a tessitura do tempo, dentre outras que descrevemos. Especificamente, mostramos como o conceito de deficiência pode se colocar em diferentes bases quando nos movemos de uma concepção de tempo à outra. Fazemos isso contrastando ambientes escolares do meio urbano e do meio rural quanto aos comportamentos dos membros de suas comunidades escolares frente à noção de deficiência. Argumentamos, então, que a adoção de uma temporalidade serial, calcada na metáfora da linha de montagem e característica do meio urbano, impede o surgimento de uma verdadeira abordagem inclusiva relativamente à deficiência, mas que a adoção de outras temporalidades, incluindo-se a serial, mas sem a prioridade que se lhe dá atualmente, permite fazer emergir, de modo estrutural, o elemento inclusivo. Propomos, então, que se busquem formas de fazer emergir essa tessitura temporal mais complexa e harmônica no ambiente escolar.

Palavras-chave: tempo; deficiência; ambiente escolar.

Abstract

Daily living leans on rhythms which subsume a particular notion of time. This living has, thus, a particular temporality and no other. Ways of living, however, change with time, implying that the same happens with their underlying notions of time. Following this change, behaviors and simbologies, intertwined as they are, can considerably also change. In this work we contrast two particular ways to consider the fabric of time, among others that we describe. We specifically show how the concept of deficiency can present diferent meanings when we change our understanding of what the fabric of time is. We do that contrasting two school environments, urban and rural, with regard to the behavior of their school comunity members as regards to the notion of deficiency. We argue, then, that the adoption of a linear temporality, related to the metaphor of the assembly line which is characteristic of the urban environment, precludes the appearance of a truly inclusive approach towards the deficiency. We sustain that adoption of other time fabrics, including the serial one, but without its present hegemony, allows the emergence, in a strucutural way, of the inclusive feature for education. We then propose ways to make it emerge this much more complex and harmonic fabric in the school environment.

Keywords: time; deficiency; school environment.

Lista de Quadros

Quadro 1: Comparação das características das diversas tessituras temporais.	26
--	----

Lista de figuras

Figura 1-1. A expressão de uma temporalidade pela metáfora da linha de montagem em Tempos Modernos, de Chaplin, em <i>Another Brick in the Wall</i> , de Pink Floyd e em uma propaganda da prefeitura do Rio de Janeiro.	3
Figura 1-2. Organização do trabalho. Da base ao ápice da pirâmide, os temas são organizados em níveis que apresentam diminuição do grau de generalidade. Fonte: a autora.	6
Figura 2-1. Diferença entre a temporalidade mítica e a temporalidade cristã, já perpassada pela ideia de História. Fonte: a autora.	15
Figura 3-1. Cena de Alice no País das Maravilhas.....	30
Figura 3-2. Alunos em uma esteira de produção. Extraída do filme <i>The Wall</i>	34
Figura 4-1. Comparação entre a perspectiva linear (a) e a perspectiva de rede (b) sobre o desenvolvimento (Fonte: (a) a autora, (b) FISCHER, KNIGHT, & VAN PARYS, 1993).	51
Figura 4-2. Projeções de dois caminhos de desenvolvimento distintos sobre a mesma perspectiva linear. Fonte: a autora.....	52
Figura 5-1. Imagens da (a) entrada da Escola Marrom, e (b) prédios vizinhos a ela. Fonte: a autora.	66
Figura 5-2. Duas imagens da Escola Azul. (a) O local em que está inserida e (b) o portão de entrada. Fonte: a autora.	78

SUMÁRIO

Resumo.....	vii
Abstract.....	viii
Lista de Quadros.....	ix
Lista de figuras.....	x
1 INTRODUÇÃO.....	1
2 TEMPO, TEMPO, TEMPO, TEMPO, É UM DOS DEUSES MAIS LINDOS.....	6
2.1 A Medida e o Tempo.....	6
2.2 As tessituras do tempo e a existência.....	10
2.3 O tempo circular.....	11
2.4 O tempo serial.....	16
2.5 O tempo convivial.....	21
2.6 O tempo de salto.....	23
2.7 O tempo errante.....	25
2.8 Consequências das diferentes temporalidades para a existência.....	26
3 O AMBIENTE ESCOLAR.....	28
4 A TEMPORALIDADE, O AMBIENTE ESCOLAR E A DEFICIÊNCIA.....	37
4.1 Introdução.....	37
4.2 Deficiência como relação com um modelo.....	40
4.3 Deficiência anatômica objetiva.....	41
4.4 Deficiência funcional objetiva.....	43
4.5 Deficiência funcional subjetiva.....	45
4.6 Relações com o conceito de desenvolvimento.....	47
4.7 As tessituras do tempo e o reconhecimento social do desenvolvimento.....	49
4.8 O sujeito da deficiência.....	54
4.9 A tessitura do tempo em Vygotski.....	56

5	ESTUDO DE CASO: O AMBIENTE ESCOLAR URBANO E O RURAL	63
5.1	Escola Marrom	66
5.2	Escola Azul	78
5.3	Emergência e obliterações das tessituras temporais	95
5.3.1	A tessitura serial	95
5.3.2	A tessitura convivial	96
5.3.3	A tessitura de salto	99
5.3.4	A tessitura errante	101
5.4	Tessituras temporais e suas interrelações	103
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	105
7	REFERÊNCIAS.....	108
	Apêndice: o Currículo em Movimento	112

1 INTRODUÇÃO

Este é um trabalho sobre o tempo e suas relações com a articulação do conceito de deficiência no contexto escolar. Entretanto, não tem a pretensão de tentar definir o que é o tempo. A Filosofia, desde a Antiguidade Clássica, com Platão e Aristóteles, passando pela Idade Média, com Santo Agostinho, e até os dias atuais, com as filosofias fenomenológicas e as existencialistas, entre outras, já têm se ocupado dessa questão.

Platão, por exemplo, em sua obra *Timeu*, diz que

então, quando o Pai que arquitetou o universo o observou em movimento e vivo (...) ficou contente e em sua alegria imaginou fazê-lo mais ainda parecido com o seu modelo. Assim, como o modelo era ele mesmo uma Coisa Vivente eterna, o universo deveria ter esta característica na medida do possível. Entretanto, era da natureza da Coisa Vivente ser eterna, mas não é possível engendrar eternidade em algo que é criado. Então Ele começou a pensar em fazer uma imagem móvel da eternidade: simultaneamente ao trazer ordem para o universo, ele fez uma imagem eterna, movendo segundo o número, da eternidade que permanece una. Este número, evidentemente, é o que chamamos 'tempo'. (PLATÃO, *Timeu*, 1997a - 37^d).

Aristóteles, discípulo de Platão, adota a ideia, de realce mais operacional, mas ainda fortemente influenciada por seu mestre, de que “o tempo é a medida do movimento, segundo o antes e o depois”¹ (ARISTÓTELES, *Física*, 219^b1).

Já na Idade Média, com Santo Agostinho, encontramos o problema percebido em toda a sua complexidade. De fato, o filósofo se perguntava

o que é então o tempo? Se ninguém me pergunta, eu sei; porém, se quero explicá-lo a quem me pergunta, então não sei. No entanto, posso dizer com segurança que não existiria um tempo passado, se nada passasse; e não existiria um tempo futuro, se nada devesse vir; e não haveria o tempo presente se nada existisse. De que modo existem esses dois tempos – passado e futuro – uma vez que o passado não mais existe e o futuro ainda não existe? E quanto ao presente, se permanecesse sempre presente e não se tornasse passado, não seria mais tempo, mas eternidade. (AGOSTINHO, 2005, Livro XI, Capítulo XIV).

¹ Aristóteles usa, como Platão, a palavra “número” (*aritmēios*), mas no sentido de medida.

De modo que sua resposta, compatível com a crença cristã, argumenta que

talvez se dissesse mais justamente: 'há três tempos: o presente do passado, o presente do presente, o presente do futuro'. Pois esses três tempos existem no nosso espírito, e não os vejo absolutamente em outro lugar. O presente do passado é a memória; o presente do presente, a atenção; o presente do futuro, a espera. (AGOSTINHO, 2005, Livro XI, Capítulo XX).

Isso caracterizaria o tempo, na visão agostiniana, como sendo uma *distentio animi*, uma distensão, um repouso da alma, em que o eterno presente é como apanhado, estendido, em um ponto único e imutável (Deus) (PIETTRE, 1997, pg. 32).

No período Moderno, Immanuel Kant, compreendendo os problemas advindos de se tentar uma concepção objetiva do tempo, afirma que o Tempo seria a intuição pura *a priori* relativa ao sentido interno de uma sensibilidade transcendental² e, portanto, universal

o tempo é a condição formal *a priori* de todos os fenômenos em geral. (...) Se posso dizer *a priori*: todos os fenômenos externos são determinados *a priori* no espaço e segundo as relações do espaço, a partir do princípio do sentido interno posso então dizer universalmente: todos os fenômenos em geral, isto é, todos os objetos dos sentidos, são no tempo e estão necessariamente em relações de tempo. (KANT, 1980, pg. 46).

No período Contemporâneo, a noção de Tempo, ou temporalidade, tornou-se ainda mais central, sendo encontrada em trabalhos de filósofos como Søren Kierkegaard, Martin Heidegger e Jean-Paul Sartre. O deslizamento importante trazido pelas abordagens fenomenológicas e existenciais é a nova percepção de que Ser e Tempo estão definitivamente imbricados.

² Que, por ser transcendental, pode ser usada para tornar objetivos os fenômenos, não sendo, ela mesma, objetivável.

Aqui seguimos a primeira parte da máxima agostiniana e não nos perguntamos o que o tempo é. Simultaneamente, aproximamo-nos de investigações mais contemporâneas para inquirir sobre as consequências sociais de se ter certa compreensão acerca da tessitura do tempo, já dada na ordem da existência. Assim, existir é sempre um existir no tempo, e diferentes formas de existir podem ser engendradas por diferentes compreensões de como o Tempo, com sua tessitura, organiza a existência.

Finalmente, como não poderia deixar de ser, também a Arte vem se ocupando da questão, da forma como foi finalmente colocada pelos fenomenólogos ou pelos existencialistas. De fato, a Arte, conscientemente ou não, muitas vezes espelha de modo exemplar o *Zeitgeist* de uma Cultura e algumas vezes pode colaborar para a nossa compreensão das relações que estabelecemos com as diferentes tessituras temporais. É possível divisar, em obras importantes do século XIX e XX, a questão da temporalidade sendo discutida. Desde o livro *Alice no País das Maravilhas*, de Lewis Carroll, em que um coelho peculiar está sempre fazendo Alice correr; passando pelo filme *Tempos Modernos*, de Charles Chaplin, no qual, em dada cena, um operário é levado à exaustão pelas imposições de uma linha de montagem; e finalmente na música *Another Brick in the Wall*, de Pink Floyd, emerge o tema da influência de uma nova temporalidade



Figura 1-1. A expressão de uma temporalidade pela metáfora da linha de montagem em *Tempos Modernos*, de Chaplin, em *Another Brick in the Wall*, de Pink Floyd e em uma propaganda da prefeitura do Rio de Janeiro.

de uma nova temporalidade

hegemonicamente imposta na e pela contemporaneidade. Em particular nas últimas duas obras citadas, ressalta-se a apresentação dessa temporalidade pelo uso de uma metáfora da linha de montagem (na Fábrica, com Chaplin, na Escola, com Pink Floyd). Essa percepção da importância da nova tessitura temporal aponta para uma maneira de organização do Mundo... Do trabalho, da Escola etc.

Ao abraçarmos uma concepção não essencialista de Tempo e nos desembaraçarmos da questão sobre o que o Tempo é, ficamos livres para tentar estabelecer uma conexão íntima entre existências compartilhadas em um meio social, que delimitaremos como sendo a Escola, e as concepções de tessituras temporais que lhes subjazem e se cristalizam a partir dessas vivências.

Assim, é de se esperar que diferentes concepções de tessituras temporais introduzam vivências muito distintas que se cristalizam em concepções muito diversas do que o Tempo é, assim como daquilo que ele organiza, como o conceito de deficiência.

Neste sentido, a hipótese que perpassa este trabalho é a de que diferentes concepções sobre tessituras temporais podem engendrar concepções muito variadas sobre os mais diversos aspectos do mundo, em particular na sua dimensão simbólica. O problema desta tese, de caráter mais restrito, é mostrar que diferentes concepções sobre a tessitura do tempo engendrarão, em particular, simbologias, percepções e atitudes muito diversas frente ao fenômeno específico da deficiência, das expectativas sobre os sujeitos classificados como deficientes, e da sua relação com a educação no espaço escolar.

Para tanto, inicialmente abordaremos a questão, mais estrutural e fundamental, se o tempo deve ser, universalmente, considerado como adequado para medir, objetivamente, a mudança (ver mais adiante o conceito em Aristóteles). Também apresentaremos diferentes tessituras temporais que podemos decantar das sociedades (atuais e pregressas), para mostrar sua diversidade.

Adotaremos neste trabalho o ambiente escolar como o contexto de articulação de diferentes noções acerca da tessitura do tempo. O que a tese se propõe a abordar são os valores, as vivências e as percepções dos atores envolvidos, a partir do momento em que assumem uma dada tessitura temporal

como hegemônica. Assumimos esta estratégia por considerarmos que é no ambiente escolar que o conceito de deficiência, e sua relação com o tempo, assume sua articulação mais seminal, com efeitos que terminam por se espalhar por toda a sociedade. Mais ainda, consideramos ser possível divisar, no ambiente escolar em contextos urbanos e rurais, precisamente a diferença de concepções de tessituras temporais, consciente ou inconscientemente adotadas, que articula o problema desta tese.

Passaremos, então, ao posicionamento da noção de deficiência, em sentido amplo, frente às concepções das tessituras temporais já contextualizadas para o ambiente escolar.

Apresentaremos, então, o resultado de nossa pesquisa de campo, realizada precisamente para investigar se é possível diferenciar concepções sobre a tessitura do tempo em contextos escolares urbanos e rurais, bem como voltada também para caracterizar possíveis diferenças de comportamento ensejadas por tais concepções.

Finalmente, apresentaremos nossas conclusões.

A estrutura do trabalho fica, portanto, definida como mostrado na figura a seguir.

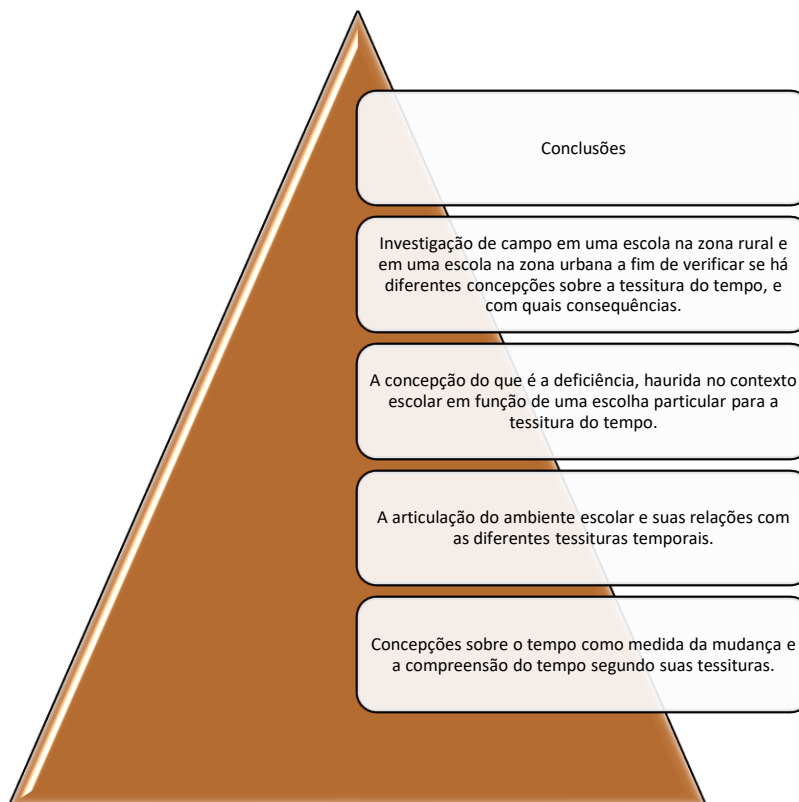


Figura 1-2. Organização do trabalho. Da base ao ápice da pirâmide, os temas são organizados em níveis que apresentam diminuição do grau de generalidade. **Fonte:** a autora.

2 TEMPO, TEMPO, TEMPO, TEMPO, ÉS UM DOS DEUSES MAIS LINDOS³

2.1 A Medida e o Tempo

Quando nos deparamos com um tema de estudo qualquer, já virou clichê a afirmação de que “os gregos antigos já pensavam o tema”. De fato, A. N. Whitehead afirmou que “a caracterização geral mais adequada toda a tradição filosófica europeia é que ela consiste em uma série de notas de rodapé a Platão”⁴. Ainda que não pretendamos ser tão generalistas, nem tampouco escrever aqui uma nota de rodapé, ocorre que o tema que perpassa este trabalho guarda relações íntimas com

³ Caetano Veloso, *Oração ao Tempo*.

⁴ “The safest general characterization of the European philosophical tradition is that it consists of a series of footnotes to Plato.” Alfred North Whitehead, *Process and Reality*, p. 39 (Free Press, 1979).

alguns dos pressupostos e defesas explícitas que Platão faz em sua extensa obra. Principalmente quando o aproximamos ao seu pupilo, e igualmente grande filósofo da Antiguidade, Aristóteles. De fato, na introdução já apresentamos as concepções destes dois grandes filósofos acerca do tempo, de onde se pode haurir a referida aproximação.

Este é um trabalho que pretende traçar uma ponte entre diferentes concepções acerca da tessitura do tempo e as conseqüentes variações nas concepções acerca da noção de deficiência. Há, porém, elementos que antecedem a mera listagem destas concepções e suas correlações. Trata-se de escolhas que, ainda que anteriores à escolha da concepção acerca da tessitura do tempo, formatam o próprio tempo como estruturante, porque medida, da existência. Vejamos...

É possível identificar na Antiguidade Clássica, uma enorme preocupação com a ideia de *métron*, ou seja, com aquilo que deve ser usado para se obter a medida das coisas (em contraposição à *hybris*, que é justamente um transbordar do *métron*). Ocorre que a noção de deficiência tem, embutida em si, justamente esta noção de medida; e esta é a conexão importante a fazer, em caráter inicial.

De fato, à pergunta pelo *métron* imediatamente se segue àquela sobre o que mede e o que é medido. E ocorre que a filosofia antiga oferece duas respostas diametralmente opostas, e incompatíveis entre si, a esta pergunta. Os Sofistas em geral e, em particular, Protágoras de Abdera, assumem que “o homem é a *medida* de todas as coisas”⁵ (grifo nosso), inserindo um elemento de relativização no discurso. Mais do que o elemento de relativização, trata-se aqui do elemento de *subjetividade*, ao qual a relativização está referida.

Para Platão (PLATÃO, 1997c) e toda a Antiguidade Clássica que o seguiu (e nós), tal elemento é inaceitável! Para estes, é necessário encontrar uma medida absoluta, um padrão ou *métron*, ao qual todas as coisas estejam referidas como objetos de mensuração⁶.

⁵ “O homem é a medida de todas as coisas, das coisas que são, enquanto são, e das coisas que não são, enquanto não são.” Protágoras de Abdera (citado em: Platão, *Teeteto*, 1997b - 152^a).

⁶ O segundo, por exemplo, equivale atualmente a 9.192.631.770 transições hiperfinas de energia de um átomo de Césio.

Platão constrói seu Mundo das Ideias como sendo este elemento de objetividade, capaz de tornar objetivas as nossas medidas. De fato, em seu *Sofista* (PLATÃO, 1997d), Platão afirma o Não-Ser como uma desconexão entre o discurso que se articula no Mundo e as conexões existentes entre as coisas, perfeitas, eternas e imutáveis, no Mundo das Ideias.

Aristóteles vai mais além, fazendo-nos aproximar mais especificamente do tema que nos importa neste trabalho. Divergindo da escolha de *métron* do antigo mestre, ainda que mantendo *in totum* sua ideia original de objetivação, Aristóteles, interessado em qualificar especificamente a mudança, diz, em sua Física, que “o tempo é a medida da mudança segundo o Antes e o Depois”⁷.

Neste ponto há que se fazer uma qualificação do termo “mudança” (traduzido do grego antigo “kineseos”) assim como Aristóteles o imagina, pois isso tem implicações importantes para as noções de deficiência que iremos abordar mais adiante. A passagem da Física de Aristóteles é normalmente traduzida com o uso do termo “mudança”, que pode ensejar uma ideia de ruptura entre os dois polos que ela qualifica. Entretanto, a partir do que fala Aristóteles em sua Metafísica sobre as formas de dizer o Ser segundo Ato e Potência, o termo “mudança” representa, em verdade, a noção de “transformação”. Devemos nos lembrar, por exemplo, da maneira como Aristóteles apresenta a “mudança” da semente em Árvore: para ele, aquilo que os filósofos eleatas viam como descontínuo (com o viés de ruptura já mencionado), entre o Ser da semente e o Ser da árvore, era visto como uma continuidade pelo estagirita, que afirmava que, em uma semente que se apresenta em Ato, *existe já* a árvore em Potência, de modo que a árvore nada mais é que a contínua atualização (transformação, portanto) desta árvore. Aristóteles, de fato, pretende justamente *negar* a perspectiva eleata que leva às dicotomias da “mudança” (expressas nos conhecidos paradoxos do eleata Zenão). Assim, nós usaremos, daqui por diante, a noção de “transformação” em substituição por aquela de “mudança”; não apenas porque consideramos fazer jus à própria filosofia de

⁷ “Assim, pois, é o tempo, a medida da mudança segundo o Antes e o Depois” (ARISTÓTELES, *Física*, 219^b1, 220^a25) (*For time is just this – the number of motion in respect to ‘before’ and ‘after’*, em inglês). Nas traduções para o inglês são usados os termos “*movement*” e “*change*” de maneira intercambiável. “Mudança de lugar” (que traduziríamos modernamente por “*movement*”) é, de fato, especificado por Aristóteles como “deslocamento” (“*displacement = change of place*”). Nas traduções para o português ficou o termo “mudança”. Acreditamos que, considerando-se a filosofia de Aristóteles, um termo mais apropriado seria “transformação” (ver o parágrafo que se segue).

Aristóteles, mas também porque o termo “transformação” conversa melhor com a ideia de “desenvolvimento” a que iremos nos referir mais adiante.

Com Aristóteles, portanto, a medida da transformação deve ser referida ao tempo (cujo fluir é perfeito, eterno e objetivo). Ora, o “desenvolvimento”, conceito do qual se retira, por negação, aquele de “deficiência”, é uma transformação.

Platão e Aristóteles são os principais fundadores da filosofia ocidental. A vitória epistemológica destes dois grandes filósofos sobre os Sofistas, como eles mesmo os qualificavam (em particular Platão), é pois um divisor de águas na nossa maneira mais profunda e estrutural de pensar o desenvolvimento, em geral, e, negativamente, a deficiência: que eles devem ser medidos por um elemento de objetivação, e que este elemento é o tempo.

Sabemos todos que tais elementos foram cruciais para o desenvolvimento de inúmeras áreas do pensamento; desde a ética até a própria ciência moderna⁸. Nossa questão, entretanto, não é se a busca pela objetivação é um erro em geral, mas se ela é aplicável a todo e qualquer contexto em que se busca a construção da compreensão de um fenômeno, ou seja, se tem *aplicabilidade universal*.

Não somos mais aqueles gregos, tampouco precisamos ser deles o rodapé! Não precisamos, pois, adotar a tese, embutida, de fato, em ambos os lados da querela: de que, seja qual for a adesão, ao elemento de objetivação ou àquele de subjetivação, ele deve ser aplicado universalmente a todos os fenômenos.

Em um trabalho como este, que visa buscar os antecedentes, estruturais entre outros, de uma concepção sobre a deficiência, soa prudente reacender a querela, e manter a porta aberta para os Sofistas. Assim, mesmo assumindo os bons frutos e a fertilidade, *para áreas específicas do conhecimento*, da abordagem que busca no tempo a dimensão objetiva da medida das coisas (que mudam), mantém-se aqui viva a pulga atrás da orelha, suspendendo a adoção desta opção objetivante como uma escolha “óbvia e natural” para a construção do conceito de desenvolvimento e de deficiência, verificando as consequências de assim se

⁸ Nesta última, o “projeto de objetivação” se finaliza com a defesa da matematização, quando o tempo passa a ser representado como uma linha reta e, essencialmente, um parâmetro.

considerar esta opção pela objetivação e, de outro lado, abrindo espaço para uma possível fertilidade e os bons frutos de se optar por caminho diverso e oposto.

Toda esta discussão, entretanto, precede aquela reflexão sobre, afinal, como se concebe a tessitura do tempo – mas não o que ele é, como dissemos na introdução. Sim... Após se decidir pelo caminho da medida da transformação segundo o tempo e sua conseqüente objetivação, resta ainda dizer como se deve conceber este tempo – e há muitas formas de concebê-lo...

2.2 As tessituras do tempo e a existência

É importante compreender que a tessitura do tempo não é vista, nem vivida, de uma mesma forma em todos os ambientes e espaços de convivência humana, muito menos nos diferentes períodos históricos.

Em verdade, as diferentes percepções dessa tessitura se estabelecem também segundo as diferentes esferas da existência humana e seus contextos de vivências. Assim, ao falarmos de tempo (sua tessitura) é necessário precisar de qual tempo estamos falando e em que contexto esse tempo pode ser verificado nas formas de vivência dos envolvidos.

Assim, por exemplo, talvez poucas vezes a humanidade, ao longo da sua história, tenha tido uma compreensão do processo e do tempo de educar na forma integral como se deu na experiência da educação monástica.

A educação monástica se caracterizava como um processo educativo completamente diferente do que vivenciamos atualmente nas sociedades centradas no mercado, principalmente no que tange à relação com o tempo. O desenvolvimento da leitura monástica, em particular, é uma prova de que outros tempos podem existir na relação dos indivíduos com seus afazeres. A leitura monástica não era um exercício linear de início, meio e fim, mas uma relação entre o indivíduo e a sabedoria, que passava pelo reconhecimento de tudo que o indivíduo é: corpo, mente, sentimento, emoções e sensações, podendo esta experiência usufruir o ir e vir na leitura até o seu real entendimento e o contínuo desejo pela sabedoria.

A experiência da educação na atualidade, o que nos interessa investigar, em determinado contexto neste trabalho, é uma experiência construída no mundo que vivenciou a Revolução Industrial e a Pós Revolução Industrial. E para falarmos em tempo elegemos autores que se ocuparam dessa mesma temática. Alberto Guerreiro Ramos (1981) estabelece uma tipologia das diferentes experiências temporais à qual aderiremos neste trabalho, acrescentando a tessitura circular de tempo, baseada na obra de Mircea Eliade (1992), e que passamos a descrever.

2.3 O tempo circular

O tempo em sociedades míticas não é homogêneo⁹ nem tampouco apenas “flui” em uma única direção. De fato, existe, para o homem religioso, uma enorme diferença qualitativa entre os tempos das festas (o tempo sagrado) e aquele tempo dos afazeres usuais da vida (o tempo profano). Há entre esses dois “modos” de temporalidade uma solução de continuidade que é fornecida pelos rituais. São os ritos que possibilitam ao homem sagrado transitar entre essas duas temporalidades tão desiguais. Assim, na temporalidade sagrada, o tempo homogêneo e contínuo que os homens profanos associam à sua existência é constantemente atravessado pela emergência do sagrado (a hierofania), pelo rito e pelo sinal.

Essas quebras da temporalidade profana têm uma função soteriológica básica. O homem religioso pretende estar, segundo a espacialidade, sempre o mais próximo possível do sagrado (que é o real por excelência); o mesmo ocorre com o tempo. O tempo sagrado, no entanto, é aquele no qual os deuses ainda estavam atuando, é o tempo da própria criação do Mundo, é o tempo mítico, no qual ainda existia pureza e beleza. Assim, a função do rito é precisamente a de recuperar existencialmente esse tempo mítico, que é um tempo de purificação e recomeço.

A temporalidade profana, com seu fluir incessante, é considerada pelo homem sagrado como sendo a razão fundamental da corrupção do mundo, visto que ela apenas “afasta” (no tempo) esse homem, cada vez mais, dos tempos primordiais, dos deuses. A busca por estar perto dos deuses faz com que o tempo mítico seja

⁹ Ou seja, na homogeneidade, cada instante é essencialmente semelhante a qualquer outro.

infinita e concretamente reatualizável pelas festas, tornando a estrutura mítica do tempo, nesse sentido, circular.

É preciso ter em mente que os deuses não apenas criaram o mundo como uma espacialidade; ao criar o mundo, criaram também o Tempo sagrado, que é o próprio tempo de sua atuação.

Para o homem profano, é verdade, também existem várias diferenciações das diversas durações. Um homem profano não vivencia o mesmo ritmo temporal quando está preso em um elevador, em uma festa ou em seu local de trabalho, mas diferencia-se do homem sagrado em duas características fundamentais. Em primeiro lugar, o homem profano sempre insere todas as durações de sua vida em uma duração maior, que é linear e que mede, objetivamente, o passar do tempo – não há, portanto, roturas no tempo (no sentido realista), mas há apenas diferentes estados subjetivos frente a um mesmo tempo, que é homogêneo e flui em uma mesma direção; assim, a dimensão transumana do tempo, que existe na esfera sagrada, é totalmente estranha ao homem profano, visto que suas divisões do tempo são, para ele, da esfera da subjetividade, e portanto, sempre relativas a ele mesmo, sempre essencialmente humanas e arbitrárias. Ao contrário, para um homem religioso, a rotura do tempo não insere sua dimensão mítica no tempo profano, mas a retira do tempo profano para colocá-lo, homem religioso, junto (no tempo) aos seus ancestrais. A fonte primária de realidade se deu quando o mundo estava *in statu nascendi* e é ali que o homem sagrado pretende estar:

Tudo isso sobressai com muita clareza do ritual védico concernente à tomada de posse de um território: a posse torna-se legalmente válida pela ereção de um altar do fogo consagrado a Agni. 'Diz-se que se está instalado quando se construiu um altar de fogo (gârhapatya), e todos aqueles que constroem um altar do fogo estão legalmente estabelecidos' (Shatapatha Brâhmana, VII, I, I, I-4). (ELIADE, 2001, pg. 33)

Este exemplo do altar de fogo, que funda ontologicamente a espacialidade real do centro do mundo (o *omphalos mundi*), possui igualmente uma dimensão temporal que é também sagrada, pois

os textos acrescentam que o 'altar do fogo é o Ano' e explicam deste modo seu simbolismo temporal: os trezentos e sessenta tijolos de acabamento correspondem às trezentas e sessenta noites do ano, e os trezentos e sessenta tijolos yajusmâti aos trezentos e sessenta

dias (Shatapatha Brâhmana, X, 5, 4, 10, etc.) Em outras palavras, a cada construção de um altar do fogo, não somente se refaz o Mundo, mas também se 'constrói o ano'; regenera-se o Tempo criando-o de novo. Por outro lado, o ano é equiparado a Prajâpati, o deus cósmico; portanto, a cada novo altar, reanima-se Prajâpati, quer dizer, reforça-se a santidade do Mundo. Não se trata do Tempo profano, da simples duração temporal, mas da santificação do Tempo cósmico. Com a elevação de um altar do fogo, o Mundo é santificado, ou seja, inserido num tempo sagrado. (ELIADE, 2001, pg. 68)

Neste sentido, a cosmogonia é também uma cronogonia, uma criação do Tempo. De fato, é importante salientar que, para um homem religioso,

toda criação, toda existência começa no Tempo: antes que uma coisa exista, seu tempo próprio não pode existir. Antes que o Cosmos viesse à existência, não havia tempo cósmico. Antes de uma determinada espécie vegetal ter sido criada, o tempo que a faz crescer agora, dar fruto e perecer, não existia. É por essa razão que toda a criação é imaginada como tendo ocorrido no começo do Tempo, *in principio*. O Tempo brota com a primeira aparição de uma nova categoria de existentes. Eis porque o mito desempenha um papel tão importante: (...) o mito revela como uma realidade veio à existência. (ELIADE, 2001, pgs. 69-70)

O rito, portanto, pretende fazer reviver, pela representação do mito, das atitudes que o mito atribui aos deuses criadores do mundo, o próprio Tempo de Origem. Nesse sentido, ele fornece ao homem sagrado uma maneira de repetir (em geral anualmente) a cosmogonia de seu mundo. A experiência ritual pretende, simultaneamente, regenerar o mundo colocando-o no *illud tempus* em que o Mundo veio, pela primeira vez, à existência; assim como fixar no espaço um ponto de referência que possa romper com a ação corruptora do tempo e do espaço profanos. É importante ressaltar que o rito não é uma comemoração de uma data, mas a própria reatualização da mesma, dos tempos originários.

É fácil para o homem moderno compreender a diferença; basta que ele recorde a maneira pela qual concebe a passagem de ano: também aí se tem uma noção soteriológica do tempo que, entretanto, já se encontra totalmente impregnada da concepção profana, de maneira a fazer da ocasião não a reinstalação dos tempos originais, mas apenas uma festa de passagem.

Outra característica importante nos rituais, que igualmente ressalta a noção de tempo do homem religioso, é aquela vinculada ao conceito de cura. O homem

doente deve ser submetido a um ritual de cura não porque se acredite que as palavras vão afastar a doença, mas sim porque se acredita que a repetição simbólica dos atos primordiais dos deuses vai afastar o *doente*, levá-lo para seus tempos primordiais; sendo assim, não pretendem reparar a vida, mas sim recriá-la. Para o homem religioso, o Tempo sagrado em seu eterno-presente é indestrutível, e é ele que torna o tempo profano possível, a duração na qual se desenrola toda a existência humana, a História.

Assim, podemos dizer que

tudo o que pertence à esfera do profano não participa do Ser, visto que o profano não foi fundado ontologicamente pelo mito, não tem um modelo exemplar. (...) O trabalho agrícola é um ritual revelado pelos deuses ou pelos Heróis civilizadores. É por isso que constitui um ato real e significativo. Por sua vez, o trabalho agrícola em uma sociedade dessacralizada tornou-se um ato profano, justificado somente pelo proveito econômico que proporciona. Trabalha-se a terra com o objetivo de explorá-la: procura-se o ganho e a alimentação. Destituído de simbolismo religioso, o trabalho agrícola se torna, ao mesmo tempo, 'opaco' e extenuante: não revela significado algum, não permite nenhuma 'abertura' para o universal, para o mundo espiritual. Nenhum deus, nenhum herói civilizador jamais revelou um ato profano. Tudo quanto os deuses ou os antepassados fizeram – portanto tudo o que os mitos contam a respeito de sua atividade criadora – pertence à esfera do sagrado e, por consequência, participa do Ser. Em contrapartida, o que os homens fazem por própria iniciativa, o que fazem sem o modelo exemplar mítico, pertence à esfera do profano: é, pois, uma atividade vã e ilusória, enfim, irreal. Quanto mais o homem é religioso, tanto mais dispõe de modelos exemplares para seus comportamentos e ações. Em outras palavras, quanto mais é religioso tanto mais se insere no real e menos se arrisca a perder-se em ações não exemplares, 'subjativas' e, em resumo, aberrantes. (ELIADE, pgs. 85-86)

É muito importante distinguir essa vivência mítica com aquela que se vive atualmente (não apenas no campo da vivência profana, mas mesmo na dimensão religiosa introduzida pelo advento do cristianismo). Essa diferenciação é relevante para não fazer colapsar formas atuais de religiosidade naquelas de caráter mítico. Talvez essa distinção possa ser mais bem elucidada pela ideia de História, pois ela traz explicitamente a noção de temporalidade como articulada nesses dois domínios (mítico e moderno).

Assim, Eliade nos diz que

*Para o judaísmo, o Tempo tem um começo e terá um fim. A ideia do Tempo cíclico é ultrapassada. Jeová não se manifesta no Tempo cósmico (como os deuses das outras religiões), mas num Tempo histórico, que é irreversível. Cada nova manifestação de Jeová na história não é redutível a uma manifestação anterior. (...) Assim, o acontecimento histórico ganha uma nova dimensão: torna-se uma *teofania*. (...) O historicismo é o produto da decomposição do cristianismo: ele concede uma importância decisiva ao acontecimento histórico (o que é uma ideia de origem cristã), mas ao *acontecimento histórico como tal*, quer dizer, negando-lhe toda possibilidade de revelar uma intenção soteriológica, trans-histórica. (ELIADE, pgs. 97-98 – Grifos no original)*

Isso significa, por exemplo, que mesmo as festas de caráter religioso já estão inscritas nessa dimensão histórica de uma temporalidade irreversível (e, portanto, serial). Elas já não representam, como o mito o faz, um eterno retorno. Aqui se pode distinguir tessitura circular do tempo da noção temporal de periodicidade. Uma maneira mais visual de fazê-lo está apresentada na figura a seguir.

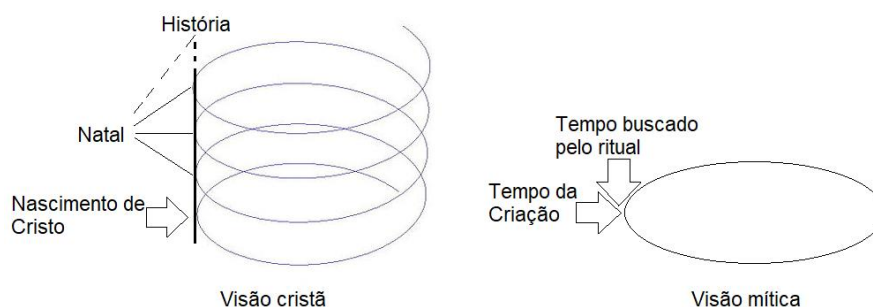


Figura 2-1. Diferença entre a temporalidade mítica e a temporalidade cristã, já perpassada pela ideia de História. **Fonte:** a autora.

Reconheça-se que é muito difícil a um ser humano nos tempos atuais compreender essa “supressão da história” pelas comunidades arcaicas. Já que “afinal, sempre se pode lembrar dos eventos”. Entretanto:

[nas comunidades arcaicas] a memória dos eventos históricos é modificada, depois de dois ou três séculos, e de tal maneira que pode encaixar-se na matriz da mentalidade arcaica, a qual não consegue aceitar aquilo que é individual, preservando apenas o que é exemplar. (...) [a vida arcaica] defende-se, até quase o limite de suas forças, contra toda novidade e a irreversibilidade que a história subentende (ELIADE, 1992, pp. 44-47).

As festividades de caráter religioso ainda guardam sua dimensão soteriológica (a celebração do ano novo é um exemplo), mas elas, por sua inserção histórica, a despeito de serem evidentemente periódicas, *não representam mais a ideia de um tempo circular*, e se fazem sempre se acompanhar, mesmo que

explicitamente, pela marca do *ano*, que representa aqui o elemento de irreversibilidade. Neste sentido, pode-se dizer que o advento do cristianismo fez deslocar a vivência temporal circular para aquela de caráter convivial.

Assim, é fato que essa situação de perda de tessitura ou força ontológica do tempo mítico inicia-se com Aristóteles, na Antiguidade, e é abalada pelo advento do cristianismo, mas precisará esperar o advento da Revolução Científica dos séculos XVI e XVII, no interior do movimento mais abrangente do Renascimento, para se firmar definitivamente. O caráter linear do tempo, para o que interessa a esta obra, irá se fortalecer a partir de então e será apropriado e instrumentalizado pela burguesia na noção de tempo serial.

2.4 O tempo serial

O novo modelo de temporalidade nas sociedades centradas no mercado se tornou, pelo princípio da produtividade, *exterior ao seu objeto*¹⁰. Ou seja, a nova temporalidade não mais adviria das características dos objetos ou processos da atividade humana de certo indivíduo, mas de uma exigência de produtividade que é exterior (e anterior) à dimensão existencial humana.

Nessa relação com o tempo, a sociedade centrada no mercado define o indivíduo como um “ser puramente social”. Tal conceituação defende que

quando o indivíduo é definido como um ser puramente social, a suposição é de que a ordem de sua vida lhe seja concedida como algo extrínseco. O mundo, de onde provém essa ordem, é uma arena, em que ele se esforça para elevar ao máximo seus ganhos. A ordem da sociedade é possível na medida em que seus membros, com base num cálculo utilitário de consequências, regulam e limitam as próprias paixões, de modo a não ameaçarem seus interesses práticos. A sociedade é o próprio mercado amplificado. Os valores humanos tornam-se valores econômicos, no sentido moderno, e todos os fins têm a mesma categoria. (GUERREIRO RAMOS, 1981, p. 37-38).

Nas sociedades centradas no mercado, esferas de atuação, como a educação, não são poupadas das particularidades advindas desse lugar de onde se olha o mundo. A escola, como instituição pública ou privada, se torna uma

¹⁰ De fato, a objetivação do tempo, por ser de caráter estrutural e, portanto, abstrato, precisa ser independente do objeto ao qual se aplica (temporaliza) e, neste sentido, externa a ele e independente dele.

necessidade que visa responder à demanda de uma sociedade, que urge por um coletivo abundante de mão de obra qualificada, pronta para o trabalho que abastece, estimula e mantém o mercado.

O tempo do educar (a temporalidade do objeto) e a relação que deve ser estabelecida com o desenvolvimento daquele que está no centro do processo educativo não estão mais vinculados às singularidades próprias do indivíduo.

De fato,

um dos objetivos dessa tipologia [sobre os tempos] é pôr a nu o processo de unidimensionalização de tempo, que vitima a maior parte das pessoas vivendo na sociedade de mercado. (...) Consideram apenas o tempo serial, negligenciando sistematicamente os objetivos humanos que não são funcionalmente prescritos pelo sistema de mercado. Aceitam o tempo social inerente ao mercado como determinativo da natureza da temporalidade social em seu conjunto (GUERREIRO RAMOS, 1981, p. 172).

Atualmente o modelo de experiência do tempo nas sociedades centradas no mercado (GUERREIRO RAMOS, 1981) está intimamente ligado ao tic tac do relógio. Isso se verifica principalmente nos grandes centros urbanos, onde estão instalados os centros comerciais, as indústrias e as empresas privadas de negócios ou empresas de administração pública, na relação que estabelecem com a produção, o lucro, o progresso e a noção de evolução. Sem dúvida,

a visão serialista da existência humana na história tem implicações comparativas diacrônicas e sincrônicas. Quando avaliada em comparação com a estrutura que supostamente deve alcançar em sua fase culminante, a existência humana, em períodos históricos anteriores, é considerada imperfeita. E, na medida em que nem todas as sociedades contemporâneas tenham atingido simultaneamente o mesmo grau de progresso, a existência humana nessas sociedades menos desenvolvidas, que caminham atrás das mais avançadas ou mesmo historicamente em fase terminal, é também, necessariamente, imperfeita. Por exemplo, a noção de Terceiro Mundo reflete a visão serialista da história de hoje, já que pressupõe o segundo e o primeiro (GUERREIRO RAMOS, 1981, p. 39).

O tempo serial, como dissemos, é o tempo que rege a organização das sociedades centradas no mercado. Este tempo é também conhecido como tempo cronológico, ou linearmente histórico e possui uma perspectiva unidimensional.

As sociedades centradas no mercado apresentam o tempo como uma instituição que além de gerir a sociedade a partir das estruturas criadas para provocar a sua medição, utiliza sua organização serial em uma posição linear que mede o tempo nas três apresentações usuais que devem ser seguidas e nunca, jamais, retomadas ou sequer avançadas, mas obedecidas e cronometradas metodicamente; tais apresentações são: passado, presente e futuro, que fornecem as bases para a metáfora da linha de montagem.

A maneira como o tempo é visto, sentido e utilizado nas sociedades centradas no mercado possui, como base estrutural, mas não declarada, a racionalidade instrumental que

(...) é desprovida de clara compreensão do papel desempenhado pela interação simbólica nas relações interpessoais em geral; e apoia-se numa visão mecanomórfica da atividade produtiva do homem (GUERREIRO RAMOS, 1981, p. XIII).

Podemos também entender a racionalidade instrumental e a relação desta com o tempo nas sociedades centradas no mercado a partir da perspectiva da Escola de Frankfurt, que a considera como uma racionalidade voltada para aquilo que é assumido como útil, que tem um fim, que privilegia a utilidade da ação dentro de um determinado espaço de tempo produtivo. Associando essa perspectiva ao pragmatismo, o que importa é o lugar a que se quer chegar e não o caminho percorrido até a chegada. A razão instrumental dá prioridade aos fins e, no sistema capitalista, esse “fim” tem data para ser conquistado, realizado, efetivado.

Àqueles que trabalham com a escola em seu dia-a-dia, ao menos no meio urbano, esse parece ser o discurso que descreve o que ela deve ser e o que se deve esperar dela na sociedade brasileira. A escola deve formar seres úteis à ação dentro de um determinado espaço produtivo. Produzir mais e pensar menos: a esteira da produção está em plena aceleração e não há tempo a perder, e aqueles que não estão inseridos nessa perspectiva se mostram como entraves ao sistema que necessitam de solução, pois o tempo não para... Não, não para.

Para os frankfurtianos a razão instrumental aparta o homem da função mais importante da própria razão: pensar sobre ela mesma. O pensamento que pensa sobre o próprio pensamento, fundamental para a constituição do humano. Na lógica

capitalista das sociedades centradas no mercado não há tempo para o pensamento, para a reflexão e as ações se tornam mecânicas e repetitivas. A despeito disso, ainda possuímos a ligeira impressão de que estamos no controle de nossas horas, dias, meses e anos. Tal impressão só acontece, porque

o ser humano resiste a ser despojado do seu atributo essencial - a razão. No entanto, para viver de acordo com as prescrições da sociedade centrada no mercado, é coagido a reprimir a função normativa da razão no desenho de sua existência social. À sociedade centrada no mercado é inerente a astúcia de induzir o ser humano a internalizar aquela coação como condição normal de sua existência, e esta circunstância é verdadeiramente legitimada pela psicologia motivacional implícita na psicanálise e nas ciências sociais de nossos dias (GUERREIRO RAMOS, 1981, p. XV).

O tempo serial está envolto em prazos apertados, metas, frequências, estatísticas, objetivos e resultados. Esse ritmo se torna natural e os envolvidos nessa lógica não possuem a mínima ideia de sua real alienação. Estão imersos em uma tessitura temporal que dá significado específico a expressões como “sucesso”, “avanço”, “meta”, “conquistas”, “evolução” e “progresso”, entre outras.

O tempo serial é o tempo *da medida* e da contagem. Milhares de pessoas estão sistematicamente vivendo como se o mercado fosse apenas um lugar delimitado em seu espaço vital (GUERREIRO RAMOS, 1981, p. VI). A racionalidade instrumental que não consegue pensar sobre ela mesma, e que está presa à lógica de poder e dominação, atende as exigências de um sistema que vê no tempo serial uma estrutura de administração da produção da riqueza que não está interessada em colocar em sua agenda a situação do principal envolvido nesse processo: o indivíduo.

Disso decorre que o tempo dos indivíduos nas sociedades centradas no mercado é um tempo de baixa ou nenhuma qualidade quanto à vivência de outras experiências necessárias ao desenvolvimento de cada um desses indivíduos. O tempo serial é o tempo da colonização da razão, dos desejos, das vontades e do pensamento. O começo, meio e fim determinados pelo tempo serial são centrais na vida humana nas sociedades centradas no mercado e, dessa forma, prejudicial, em vários aspectos, ao próprio indivíduo, uma vez que

a sincronização da vida humana às exigências do sistema de mercado, dominante nas sociedades industriais contemporâneas, é fator crônico de uma patologia normal muito bem identificada, isto é, a alta incidência de apatia, alcoolismo, vício, drogas, insônia, colapso nervoso, estresse, suicídio, ansiedade, hipertensão, úlceras e doenças cardíacas. Deveríamos tentar entender a mensagem dessa patologia normal. Na realidade, a sociedade centrada no mercado tem privado o indivíduo da variedade de experiências de tempo que ele sempre encontrou à sua disposição, até o surgimento dessa sociedade (GUERREIRO RAMOS, 1981, p. 172).

Mas se, de um lado, o tempo serial, que nos coloniza em diferentes esferas da vida, prejudica a saúde dos envolvidos, de outro lado o objetivo das sociedades centradas no mercado é atualizar a todo o momento seus indivíduos em um ritmo de produção, característica do sistema capitalista. O objetivo é atingir a perfeição

através de distintos graus qualitativos de atualização que correspondem a diferentes graus existentes numa espécie ascendente e seriada de tempo, [pela qual] a natureza humana muda sua estrutura. Além disso, nessa perspectiva iluminista, existe um momento histórico culminante, em que a natureza humana alcança seu estágio final e perfeito (GUERREIRO RAMOS, 1981, p. 39).

Expressões como “atualização”, “produtividade”, “quantitativo”, “velocidade”, “crescimento”, “competição” e “sucesso”, entre outras, com o sentido específico que a tessitura temporal lhes atribui, povoam o imaginário coletivo dos espaços escolares transformando tais espaços em extensões do que virá a ser a vida dos sujeitos inseridos no chão da fábrica, do comércio, ou, de modo geral, do mercado de trabalho.

Entretanto, de acordo com Guerreiro Ramos (1981), outras apresentações do tempo, para além daquela das sociedades centradas no mercado, são reais e possíveis, como já demonstrado pela descrição do tempo circular. Para Guerreiro Ramos, além do tempo circular, outras possibilidades são, o tempo convivial, o tempo de salto e o tempo errante (GUERREIRO RAMOS, 1981, p. 168)¹¹.

¹¹ Ainda que prevaleça na sociedade atual a noção de tempo serial, é fato que convivem com ela outras noções relativas à tessitura do tempo. A questão fundamental deste trabalho é buscar as consequências, para a questão particular da deficiência, da adoção de diferentes tessituras do tempo.

2.5 O tempo convivial

O tempo convivial pode ser compreendido como aquele em que os ganhos são multilaterais, ou seja, todos os envolvidos estão ganhando nas relações e nas ações desenvolvidas na esfera em que o fator convivial é o orientador do tempo, e não o contrário, como nas sociedades centradas no mercado.

Não é o tempo que orienta e administra a vida dos indivíduos por uma métrica linear. Os ganhos são existenciais e não puramente materiais, acumulativos, como no caso das sociedades imersas no sistema capitalista de produção. O tempo convivial é um tempo de relações qualitativas e não de relações quantitativas

a isonomia é sítio para o exercício da convivência, e seu principal requisito temporal é uma experiência de tempo em que aquilo que o indivíduo ganha em seus relacionamentos com as outras pessoas não é medido quantitativamente, mas representa uma gratificação profunda por se ver liberado de pressões que lhe impedem a atualização pessoal. O tempo convivial é catártico e nele a experiência individual encoraja-o a interagir com os outros sem fachadas, e vice-versa. Quando um grupo de pessoas partilha esse tipo de experiência temporal, seus membros relaxam, tendem a confiar uns nos outros e a expressar, com autenticidade, seus sentimentos profundos. Aqueles que participam dessa interação social não vêem os outros, nem os tratam como objetos, mas como pessoas. Aceitam-se e estimam-se pelo que são, independentemente de suas posições empresariais, ou seu *status* no ambiente competitivo do mercado. O tempo, em seu sentido serial, é esquecido, quando a pessoa se envolve na experiência do tempo convivial (GUERREIRO RAMOS, 1981, p. 169).

A escola, por ser um ambiente de convergência do coletivo, em que os personagens envolvidos se mantêm inseridos por muitos anos seguidos, tem condições de propiciar o espaço social, talvez o mais favorável deles após o espaço familiar para a emergência da tessitura convivial do tempo. De fato,

A educação é a ação exercida pelas gerações adultas sobre as que ainda não estão maduras para a vida social. Tem por objeto suscitar e desenvolver na criança certo número de estados físicos, intelectuais e morais dela exigidos tanto pela sociedade política em seu conjunto quanto pelo meio especial ao qual ela está particularmente destinada. (DURKHEIM, 2011, p.37).

É, pois, nessa perspectiva que buscamos, neste trabalho, este tempo convivial nas vivências no meio rural, não descurando de sua possível emergência nos meios urbanos, por outras eventuais razões.

De fato, parece haver diferentes exigências temporais nesses dois contextos de existência: o urbano e o rural. Ainda que na contemporaneidade o preceito da produtividade abarque ambos os contextos, no meio rural, em comunidades constituídas a partir do trabalho com a agricultura, uma temporalidade diversa deste preceito se impõe.

Na agricultura intervêm os tempos das colheitas, do clima e de elementos naturais, geralmente cíclicos, que exigem o *comportamento de espera*. Mesmo em situações em que a ideia de produtividade se imiscua no contexto de uma vivência rural do tipo assinalado, os ritmos naturais que lhe são intervenientes impedem a busca incessante pela minimização das temporalidades *dos afazeres* ensejando opções que permanecem obnubiladas por uma perspectiva, usual no meio urbano da escola e do trabalho, que dá o tempo a si mesma.

Ao final da seção sobre a temporalidade circular mítica, afirmamos que o advento do cristianismo, com seu deus histórico, continuou uma ruptura com o pensamento arquetípico, de resto já iniciada com a filosofia grega, em outro registro. Isto reposicionou o significado das festividades, quase sempre de caráter *periódico*, movendo-a de uma perspectiva mítica de tessitura temporal circular, para uma perspectiva histórico-religiosa, em que a tessitura passa a ser convivial. Se o elemento soteriológico permanece, naqueles que se mantêm no interior de uma perspectiva religiosa, não é porque a festividade (que não é mais ritual) o leva para junto do tempo primordial, junto aos deuses da criação, mas porque *traz o deus para perto de si*. Mas o caráter periódico, ainda que não circular, das festividades, se mantêm prene de uma temporalidade calcada na ideia da espera.

Ao se deixar perpassar pelas rupturas ensejadas pela espera, é possível que os elementos quantitativos se deixem suplantar pelos qualitativos, característicos dessa quebra de uma serialidade temporal imposta por preceitos de produtividade. Assim, pela perspectiva da produtividade, o tempo da espera será então um “tempo livre” para se conviver, no qual a atenção dos indivíduos pode ser removida do objeto de produção e das ansiedades impostas pelos ritmos subjacentes e voltar-se

para as dimensões próprias do convívio social. Na perspectiva das festividades, a espera passa a ser uma antecipação, e se coloca em uma das categorias de Santo Agostinho, que mencionamos na introdução, em que “o presente do passado é a memória; o presente do presente, a atenção; **o presente do futuro, a espera**” (AGOSTINHO, 2005, Livro XI, Capítulo XX – Grifo nosso); uma espera agora feita coletiva, significando um compartilhamento da própria vivência (presente) do futuro.

Trata-se, como o nome diz, do tempo da “com-vivência”, das relações que se estabelecem para a realização de todos os envolvidos para além do imperativo capitalista das sociedades centradas no mercado, que é a produção em tempo hábil e o consumo. Nesse sentido, uma vez considerados os envolvidos nessa com-vivência, o tempo convivial se estabelece como uma *temporalidade interna* ao grupo que tal temporalidade circunscreve. Trata-se de uma vivência coletiva que instaura a tessitura do tempo em uma perspectiva intersubjetiva, ao invés de ser por ele medida a partir da perspectiva da objetivação serial.

O tempo convivial está enraizado na solidariedade, na alteridade, nas relações de cooperação e na divisão das tarefas e necessidades diárias, com o intuito de aproveitar as habilidades, competências e possibilidades de todos os envolvidos. Visa, portanto, alcançar todos os indivíduos inseridos nesta realidade. O entendimento e a compreensão da importância do envolvimento de todos nos processos que garantem a sobrevivência daqueles que são regidos pelo tempo convivial é uma característica importante para o entendimento da dinâmica estabelecida nas esferas em que este tempo é uma realidade.

2.6 O tempo de salto

A quarta representação de tempo que surge como possibilidade para a superação da hegemonia do tempo serial é o conceito de tempo de salto. O tempo de salto é concebido como aquele que se estabelece no contexto das mudanças mais profundas e significativas.

O tempo de salto é o tempo das reais modificações íntimas e individuais, que podem passar por estágios de saltos altos ou baixos. Esses dois diferentes estágios

fazem parte da dinâmica vivida pelo indivíduo. Os períodos de ocorrência dos saltos baixos são experiências necessárias para o desenvolvimento pessoal que determinam o indivíduo na busca pela autorrealização nos períodos de saltos altos. O sofrimento também é um fator de desenvolvimento. Assim,

a ocorrência de tempo de salto é frequente nos informes sobre progressos marcantes conseguidos por pessoas criativas, inclusive inventores, reformadores, administradores, cientistas, romancistas, pintores e poetas. Em suas carreiras, um padrão pode ser configurado: a) em geral, são pessoas que apreciam e sabem como trabalhar com elas mesmas, sozinhas (coisa que as fenomenias se destinam a proteger); b) parecem ter uma nítida compreensão daquilo que devem fazer; c) mantêm-se ocupadas, como se fossem movidas por uma compulsão interior (o que constitui um indicador fundamental do tempo de salto), que os capacita a realizar coisas que estão além do alcance das pessoas comuns (GUERREIRO RAMOS, 1981, p. 171).

Nesse sentido, o tempo de salto tem *forte característica pessoal* e reflete uma *experiência atemporal*. É o tempo da criatividade, e nenhum processo genuinamente criativo é linear e pode ser cronometrado. Nesse sentido, diferente do apresentado no tempo convival, o tempo de salto também é internamente regulado, mas agora regulado intrassubjetivamente, ao invés de intersubjetivamente.

Nos discursos sobre o que se almeja no espaço escolar, frequentemente vemos elencada a aprimoração ou o desenvolvimento da criatividade. Seria de se esperar que emergisse daí, mesmo que não hegemonicamente, uma tessitura temporal de salto – como epifenômenos da tessitura serial hegemônica. O que normalmente vemos, entretanto, é o completo desvanecimento dessa tessitura na tessitura serial, em tentativas normalmente vãs de se “encaixar” o desenvolvimento da criatividade nesta última forma de temporalidade.

O tempo de salto é o tempo que possui ritmo, intensidade e qualidade próprios de uma relação apartada da serialidade proposta pela sociedade centrada no mercado. O salto não acontece com data marcada ou com uma agenda previamente discutida ou aprovada. O tempo de salto está intrinsecamente relacionado com a liberdade. Este salto nem sempre acontece com total

individualidade, mas nunca acontecerá sobre a égide do individualismo proposta pelas sociedades baseadas na economia de mercado.

O tempo do salto pode envolver outras pessoas que estejam sintonizadas no mesmo modo de ver a relação do indivíduo com o tempo para além das amarras das sociedades centradas no mercado, pois

é um tipo pessoal muito pessoal de experiência temporal, cuja qualidade e ritmo refletem a intensidade do anseio do indivíduo pela criatividade e o auto-esclarecimento. É um momento muito importante na vida de uma pessoa criativa e perscrutadora, isoladamente ou na companhia de outras pessoas igualmente sintonizadas com o mesmo tipo de indagação. É o pulso das fenumias (GUERREIRO RAMOS, 1981, p. 169).

O tempo de salto traz em si o conceito de *Kairos* (do grego = tempo não quantificável), muito importante para a sua compreensão. Nesse sentido, mostra-se como um tempo que não pode ser medido, contado, cronometrado, delimitado. Ele apenas pode ser vivenciado e reconhecido na especificidade da experiência que proporciona. Suas experiências, assim, são apreendidas no plano simbólico e permanecem na imaginação, independentemente do tempo.

2.7 O tempo errante

Temos, finalmente, o quinto e último tipo de tempo – a quarta na tipologia proposta por Guerreiro Ramos (1981) –, que é aquela da tessitura temporal errante. Este é o tempo em que a própria vontade modela o curso da vida do indivíduo. Esse tempo errante pode produzir um caminho para o desenvolvimento do autoconhecimento que difere do tempo das sociedades centradas no mercado. Não possui nem data nem hora marcada para o começo e o fim da empreitada em busca do autoconhecimento, que lota os consultórios de psicologia e de psiquiatria da contemporaneidade.

O tempo errante é um caminho para que o indivíduo se liberte da obrigação de se preocupar com o que vem em seguida na sua vida. É a quebra das correntes da rotina, do calendário, da agenda. É, na comparação com os fundamentos da

temporalidade serial, a recusa em se tratar uma vivência como um problema a ser *a priori* resolvido.

O tempo errante é o tempo da inconsistência, mas não da inconstância. Não é o tempo sem sentido. É o tempo com um sentido próprio, capaz de captar uma experiência pessoal imprecisa quanto a tempos cronometrados e medidos. A experiência do tempo errante é própria de cada indivíduo, estabelecendo uma dimensão íntima de cada indivíduo. Alguns exemplos de pessoas que vivem a experiência do tempo errante são, segundo Guerreiro Ramos, mascates, cidadãos aposentados, trabalhadores nômades e desempregados (GUERREIRO RAMOS, 1981, p. 171).

A ocorrência dessa tessitura temporal talvez possa ser vinculada a certos tipos de existências que se mantêm recalcitrantes às exigências da escola, que usualmente impõe regras rígidas de comportamento. Pensamos aqui, por exemplo, nos comportamentos classificados como autistas, e vislumbramos as eventuais razões pelas quais aqueles que o apresentam são classificados como deficientes.

Finalmente, podemos resumir as características que encontramos nas diversas tessituras temporais no quadro abaixo.

Quadro 1: Comparação das características das diversas tessituras temporais.

Tessitura temporal	Permite objetivação do desenvolvimento	Permite a comparação entre desenvolvimentos	Intersubjetiva	Intrassubjetiva	Inconsistência
Circular	Sim	Sim	Não	Não	Não
Serial	Sim	Sim	Não	Não	Não
Convivial	Não	Sim	Sim	Não	Não
De salto	Não	Não	Não	Sim	Não
Errante	Não	Não	Não	Sim	Sim

2.8 Consequências das diferentes temporalidades para a existência

É fundamental compreender, portanto, que as possibilidades de apreensão do tempo não se resumem àquela do tempo serial, e que as sociedades podem estar organizadas segundo diferentes concepções acerca das tessituras do tempo, com

consequências importantes para a sua percepção dos fenômenos que se dão nas suas realizações concretas. Em verdade, a plenitude da existência humana é perdida, se a pessoa não encara os tópicos substantivos que constituem sua condição consoante às variedades de tempo que ela envolve (GUERREIRO RAMOS, 1981, p. 172).

Para a análise proposta neste trabalho, os conceitos de tempo aqui apresentados são de suma importância, em particular na comparação que se irá fazer entre o tempo serial e aquele convivial.

Trata-se de saber, concretamente, se uma percepção convivial do tempo, e a organicidade que lhe caracteriza e que destrói a exterioridade característica da percepção linear, *é suficiente* para induzir interpretações diversas aos fenômenos sociais em geral e, em particular, àquele da deficiência, especificamente no contexto do ambiente escolar, que consideramos no capítulo seguinte.

3 O AMBIENTE ESCOLAR

A abordagem assumida neste trabalho é fruto da experiência da autora ao longo de 15 anos no ensino Médio e Fundamental, em escolas particulares de diferentes estados brasileiros.

A deficiência é uma das muitas realidades desafiadoras encontradas no ambiente escolar, pois a escola está preparada para impor aquilo que ela pressupõe. Qualquer alteração nesta realidade é um desafio a ser enfrentado. Não obstante isso, essa é a forma como entendemos o papel da escola na sociedade e a relação da escola com a deficiência.

Para continuarmos essa discussão é necessário dizer que lugar é esse que chamamos de escola e o quê na escola induziu a realização deste trabalho.

O ambiente escolar é aquele que se propõe a algo que está direta e intimamente relacionado à educação: o desenvolvimento em geral, e não apenas cognitivo. Independentemente das tipologias existentes de escola: tradicional, alternativa, bilíngue, integral, pública ou privada, o que nos interessa é saber o que assumimos por ambiente escolar.

A escola é reconhecida pela Sociologia como o espaço em que se constitui o grupo social secundário de relacionamento e desenvolvimento dos seres humanos. Já que o grupo primário é o constituído pela família,

A escola reforça, por meio do aprendizado e da disciplina, a socialização e a conseqüente formação do indivíduo. Ou seja, ao estimular a socialização, a escola ajuda a criança e o adolescente a introjetar as regras e os valores sociais, além dos comportamentos socialmente valorizados e julgados adequados ao bom funcionamento da sociedade (FARAONI, 2010, p. 57).

O ambiente escolar é aquele que apresenta uma estrutura reconhecida por ensinar o conteúdo significativo da cultura humana constituída ao longo de sua história e daquilo que interessa à humanidade como, por exemplo, os conhecimentos relativos às ciências naturais.

Ao se falar em escola, entende-se, pelo menos socialmente, que este seja o ambiente no qual as pessoas nele inseridas estejam participando das atividades que objetivam a eficiência do processo de ensino e aprendizagem. Mas o que devemos conceber como “eficiência”?

O ambiente escolar como conhecemos hoje é uma instituição muito recente, pois a educação no tempo Grego e Medieval, em se falando do Ocidente, era um privilégio para os mais abastados. A escola para muitas pessoas, tal qual a conhecemos atualmente, é um advento novo, de meados do século XIX. Essa instituição só pôde ser estruturada após da Revolução Industrial, por necessidades específicas de um modelo de produção, e acabou por se tornar vital para o desenvolvimento e a manutenção das sociedades pautadas no mercado.

O ambiente escolar clássico, aquele que se coaduna e habita o imaginário coletivo da sociedade, é composto por várias estruturas que “dizem” a escola, mas em meio a todas essas estruturas que fazem a instituição escola, as duas principais estruturas são: o professor e o aluno.

A escola é o espaço que coloca o aluno em contato com aquele que tem algo para ensinar (professor e, eventualmente, outros alunos). Na estruturação dessa relação estão os currículos, os planejamentos, as avaliações e os projetos, todos eles organizados num tempo determinado para a promoção do aluno dentro do que espera a instituição e conseqüentemente a sociedade. São esses elementos que, finalmente, impõem o significado de “eficiência” – e o fazem segundo um modelo que haurem algures.

No dia a dia a escola é um ambiente que segue um sistema de pensamento baseado na evolução e promoção dos conhecimentos, habilidades e competências no que se refere aos alunos. Toda essa busca por excelência e produtividade está amparada na medição do sucesso dos alunos que conseguem alcançar uma média ou daqueles que estão para além da média estabelecida, medição esta que tem sempre como referência a estrutura da escola, que se mantém fixa. É por meio da sua própria serialização que a escola temporaliza, segundo a tessitura serial, a existência dos alunos que a frequentam.

Na rotina da escola são aplicadas provas, realizados trabalhos, ministradas aulas expositivas, oferecidas experiências laboratoriais e realizadas avaliações que simulam os certames de larga escala em nível nacional e internacional.

Dessa forma a escola se organiza para o sucesso, entendido como o cumprimento *em tempo ótimo* do percurso que ela estabelece – sendo este o parâmetro de eficiência. Esse sucesso tem prazo para acontecer, pois existe uma agenda de conhecimentos que precisa ser vencida para que a escola continue a exercer o seu papel social de formação do sujeito em uma determinada fase da vida. Com isso,

cada movimento do corpo será objeto de regulamentação, com o objetivo de dar-lhe maior produtividade e maior docilidade; técnicas meticulosas são ordenadas; nenhum detalhe é dispensável ou indiferente; define-se uma nova microfísica do poder. (MOYSÉS, 2001, p. 223).

Em outras fases da vida, o sujeito dará continuidade à sua formação em outros ambientes, que serão ocupados de acordo com suas possibilidades e acessos; ambientes como, por exemplo, os cursos técnicos e as faculdades.

Mas a promoção é para aqueles que “dão” certo – os eficientes. E aqueles que não estão aptos a vivenciarem as exigências e prazos propostos, por conta de suas singularidades, se enquadram, por contraposição, como deficientes. As barreiras precisam ser transpostas no tempo ideal determinado pelo sistema e assumido pela escola, e não contornadas nesse sistema escolar que está, a todo o momento, correndo contra o relógio, como Alice corre incentivada pelo coelho, na Fábula de Lewis Carroll.



Figura 3-1. Cena de Alice no País das Maravilhas.

A escola e sua estrutura tradicional, ao receber o aluno, abre para ele um mundo de possibilidades na relação deste com o conhecimento ofertado, mas

nenhuma delas, inserida nesse modelo de linha de montagem, está contando com surpresas, com o inesperado ou com o diferente. A escola se organiza para trabalhar com aquilo que controla e domina, ou seja, a partir da tradicional ideia de ensinar (papel do professor) e aprender (papel do aluno). Mas tudo isso contado em calendários, que visam poder metrificar a produtividade de cada um em um determinado intervalo de tempo.

O ambiente escolar propicia rotinas que, por diferentes motivos, produzem preconceito e exclusão de parte dos alunos. Tais motivos estão comumente relacionados às deficiências que cada um desses alunos apresenta *frente ao modelo de escola já pressuposto*. Características que são assumidas pelas escolas como empecilho para a realização das expectativas daquele ambiente escolar e, conseqüentemente, àquilo que aquela instituição espera oferecer à sociedade.

Em resposta a uma demanda social real, como a da inclusão, algumas escolas buscam oferecer, em relação ao seu programa interno, uma proposta de inclusão ou de adaptação do currículo oferecido. Até porque algumas exigências estão postas na sociedade brasileira na forma de legislação como, por exemplo, na lei 13.146/2015.

Mas a questão que cabe aqui é: como se pode adaptar um currículo, ou uma proposta de avaliação, se as condições de desenvolvimento não são repensadas e reorganizadas? Se as temporalidades que lhe subjazem são mantidas fixas? Como podemos pensar a inclusão, se o olhar parte sempre da igualdade, da semelhança, do padrão de normalidade? E qual é o lugar social, na relação com a escola, daqueles classificados como deficientes, levando em consideração suas singularidades?

Algumas respostas possíveis são: por causa do ritmo escolhido para que o processo de educação ocorra, a adaptação dos currículos se torna inviável; a falta de conhecimento e preparo dos professores inviabiliza a sensibilização do grande grupo responsável por fazer o funcionamento do chão da escola; se torna impossível o investimento nas possibilidades de desenvolvimento de todos a partir do respeito ao tempo que cada um necessita em função de suas.

O mesmo tempo que rege a sociedade alicerçada no mercado é o tempo que organiza o dia a dia e a rotina da escola. Esperar por aquele aluno que precisa de um tempo diferenciado para se desenvolver é um atraso, um retardo (palavra preñhe de significações para este trabalho, ao envolver, simultaneamente, a noção de

deficiência e temporalidade). Esse é um dos grandes entraves para a solução desse tipo de situação.

Na esteira dessa realidade escolar, que tenta viver a demanda da inclusão, é comum vermos escolas adotando o discurso da adaptação, mas caindo em contradição quando as pseudopráticas são colocadas na rotina escolar em favor de determinados alunos. Quando essas práticas são reconhecidas como trabalhosas, dispendiosas ou mal sucedidas, resta remoção desses alunos do convívio com os demais, aqueles que estão encaixados no padrão esperado. Essa retirada implica em três alternativas básicas: o isolamento do aluno em espaços de exílio na própria escola (os espaços de invisibilidade à luz do dia (GERALDI, 2001)), o encaminhamento para as salas especiais (conhecidas por salas de recurso ou sala de apoio, dependendo da deficiência apresentada pelo aluno em questão e caso esse recurso exista na instituição) ou a transferência do aluno para outra escola.

Todos esses questionamentos que norteiam o caminhar dessa tese estão amparados nas vivências que acompanhei nos anos que venho estando em sala de aula. Esses anos me mostraram o sofrimento das crianças e jovens conhecidas como sendo os alunos das letrinhas (TOD, TOC, TDAH, dentre outros). Os sofrimentos são diferentes, inclusive quanto as esferas que estão envolvidas no processo: família, sujeito e a própria escola.

Os anos foram se passando e as promoções que eu acompanhei eram em sua maioria maquiadas pela necessidade estatística das escolas, se revelarem como “inclusivas”. Os poucos e reais sucessos presenciados eram fruto de um conjunto de ações e percepções que deveria ser um lugar comum dentro do sistema educacional. Esses casos de sucesso tinham em seu âmago o misto do envolvimento da família, com a escola e a adaptação dos meios para que o desenvolvimento do sujeito fosse o mais pleno possível dentro das suas características individuais.

Nos 15 anos de experiência em escolas privadas de ensino Médio e Fundamental, e que ainda se seguem, é fácil rememorar as tentativas e pseudotentativas fracassadas de inclusão por parte das instituições em que estava inserida. Mas o que mais chamou atenção para a idealização de um trabalho como este é que a conta por essas tentativas frustradas sempre é paga pelos alunos. Sem exceção, sempre é paga por aqueles que deveriam estar usufruindo daquilo que

lhes pertence por direito: um espaço pensado e trabalhado para o seu desenvolvimento.

Dessa forma, o dia a dia nas instituições de ensino com as quais convivi tem se mostrado cada vez mais opressivo, por vezes insuportável, pois a realidade trazida pelo sofrimento dos colegas com suas angústias, das famílias com suas incertezas e dos alunos com seus medos e sonhos, todos envolvidos nesses processos de pseudoinclusão, vem desenvolvendo uma sensibilidade aguçada para as lacunas existentes dentro do sistema – um olhar que agora percebe a *escola* como elemento a ser questionado.

A inquietação para o estudo dessa realidade é tão genuína quanto a emoção que surge quando da realização de um aluno classificado como deficiente. Aluno que encontra acolhida e apoio para percorrer seus caminhos de confluência e se tornar um profissional sensível, preparado e aberto a refazer suas rotinas e repensar sua organização temporal. Entretanto, isso não é o que comumente ocorria nas escolas em que lecionei; é, outrossim, uma exceção.

A realidade que perpassa o ambiente escolar nos puxa para outras situações e essa realidade é diferente para cada sujeito envolvido neste processo. Como professores, nós nos deparamos diariamente com essas realidades: escolas sem preparo na sua estrutura física (na realidade a mais fácil de ser reorganizada), sem estrutura no seu planejamento, sem espaço para repensar o novo, o inesperado, o desafio, a oportunidade do refazimento dos caminhos, do conhecimento, do desenvolvimento e da humanização.

Como pais, nós nos deparamos com escolas repletas de saberes pedagógicos, explicitando o uso das “novíssimas” pedagogias. Mas que excluem nossos filhos que não se ajustam às caixinhas programadas para fazê-los ser, aprender, reconhecer e reproduzir; escolas que rejeitam alunos por não possuírem *expertise* para lidar com o que não compreendem, não querem, não dominam e não conseguem explicar.

Neste ponto, apresento uma situação exemplar expondo uma experiência particular: em uma escola da minha experiência docente havia um aluno considerado “autista” que apresentava enorme dificuldade em se ajustar ao regime serial da escola. Este aluno, entretanto, apresentava incríveis conhecimentos sobre plantas, vegetais, e tudo o mais relacionado ao tema. Nenhum desses conhecimentos foi efetivamente trabalhado com este aluno. A ele era permitido,

como um favor, uma concessão à sua diferença, que perambulasse pela escola, fora do ambiente da sala de aula, quando este se tornava por demais claustrofóbico para ele. Estava tão efetivamente inserido no ambiente escolar como estaria um zumbi na raça humana – por questão de formalidade. Não é uma exceção. Eu poderia destinar laudas a outros exemplos semelhantes.

Assim, como sujeitos sociais, os alunos se deparam com escolas que não querem aqueles que não se ajustem à sua esteira de produção; esteira que se tornou a metáfora da vida moderna e contemporânea, assim como da educação (Figura 3-2).



Figura 3-2. Alunos em uma esteira de produção. Extraída do filme *The Wall*.

Essas são esferas que precisam ser consideradas nesse enigma que envolve desenvolvimento e tempo, e que se arrasta pela história da educação após o advento da Revolução Industrial. Situações de superação são ovacionadas pela mídia e pelas rodas sociais como se fosse um “milagre”. Alguns exemplos disso são recorrentemente expostos na mídia, como

Autista se forma em medicina em MT 20 anos após professora dizer que não seria alfabetizado. Enã Rezende nunca reprovou de nenhuma disciplina da faculdade. A condição dele inspirou a mãe a criar um projeto que conscientiza crianças e adolescentes sobre o comportamento do autista e a respeitá-lo. (g1.globo.com);

ou

Fotógrafo com síndrome de down, João Vicente Fiorentini inaugura exposição em Caxias do Sul. Jovem de Porto Alegre registra formas geométricas que aprendeu na escola e que reconhece na natureza ou no ambiente urbano. (<http://pioneiro.clicrbs.com.br>);

ou

Universidade Federal do Amazonas forma primeiro mestre surdo (8 de maio de 2018). Hamilton Pereira, tem 42 anos, é surdo e possui uma vida repleta de conquistas. Além de ter sido o primeiro docente surdo concursado na universidade federal do Amazonas (UFAM), ele é o coordenador do curso de Letras (Libras) da Universidade e o primeiro aluno surdo a conquistar o título de mestre junto ao Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Cultura da Amazônia (PPGSCA). (<https://razoesparaacreditar.com>).

Mas porque essas são situações isoladas de sucesso? Não indicariam estas eventualidades a possibilidade de se fazer disto algo usual? O que falta para que casos isolados de sucesso escolar sejam uma realidade diária para quem quer que seja? Do fato de alguns conseguirem, à guisa de enorme esforço pessoal, seu sucesso, não estariam os casos de fracasso apontando, na relação que se estabelece entre aluno e escola, uma deficiência *da escola*?

Assumimos, ainda aqui como hipótese, que falta à escola uma reflexão profunda sobre a maneira como a ela se organiza no tempo e no espaço, como ela se coloca para e com o aluno. Essa reorganização precisa ter como foco a maneira como o ambiente escolar deverá considerar a tessitura do tempo escolar.

O ambiente escolar, por sua vez, não está desconectado do ambiente social mais amplo no qual está inserido. Se nossa percepção de que o tempo no ambiente rural, com as interveniências dos ritmos naturais a que nos referimos no capítulo anterior, se organiza de maneira diferente daquele imposto pela máxima da produtividade absolutizada, como defendemos ocorrer no meio urbano, então o tempo da escola no meio rural também deverá sofrer alterações – mesmo considerando-se as imposições curriculares, que buscam homogeneizar e serializar os processos de ensino e aprendizagem.

Como a percepção de tempo é um conceito latente, que não pode ser haurido diretamente de fenômenos, a adoção de um conceito que remova esta latência, no nosso caso, a deficiência, se faz necessária. O conceito de deficiência que se observa nos comportamentos da escola frente àqueles considerados deficientes pode ser usado para compreender o tipo de tessitura temporal que a escola *escolheu*.

Isso nos leva, então, a buscar por uma conceituação de deficiência, construída de modo independente de qualquer ambiente escolar para, em seguida,

poder caracterizar as diversas escolhas feitas pela escola, e que subjazem ao conceito selecionado.

4 A TEMPORALIDADE, O AMBIENTE ESCOLAR E A DEFICIÊNCIA

4.1 Introdução

Como deve ter ficado claro na introdução, assim como no capítulo anterior, o conceito de “deficiência” é central para este trabalho, uma vez que é através dele que pretendemos mostrar que diferentes concepções do tempo ensejam diferentes percepções acerca de elementos simbólicos presentes na cultura, tendo em vista que

deformações congênitas, doenças graves, amputações traumáticas, em geral, anomalias físicas ou mentais são tão antigas quanto a própria humanidade. Por todos os tempos, os grupos humanos, em um processo de enfrentamento da diferença, moldaram variados papéis sociais para o deficiente, influenciados, principalmente, pelo estilo de vida, pelo progresso da medicina e pelo desenvolvimento da filosofia humanística (TUNES; BARTHOLLO, 2014, p. 138).

Dada sua centralidade, não é possível simplesmente adotar uma noção usual ou de senso comum, ou até mesmo maiores elaborações do termo, sem que se lhe dediquemos algum esforço no sentido de elucidá-lo frente aos elementos que nos interessam.

Então, o que é a deficiência? Para respondermos a este questionamento, que se põe como basilar ao trabalho, apoiamo-nos em definições sobre a deficiência que constroem um direcionamento para nos guiar. Assim, assumimos que

a deficiência não é um resultado direto de um distúrbio biológico, mas um modo de constituição decorrente do impacto provocado pela formação psicofisiológica da pessoa em seu ambiente social (TUNES; RAAD, 2011, p. 34).

Veremos que dois desses elementos são, especificamente, as noções de “função” e de “desenvolvimento”.

Em um primeiro momento, entretanto, cabe-nos fazer uma análise mais específica da noção de deficiência em si mesma, para mostrar que há diferentes possibilidades de articulação desta noção – cada uma destas possibilidades

constituindo uma formulação específica do que se deva entender pelo conceito de deficiência, uma vez que

ao ser historicamente instituído na cultura como um modo de afirmação da normalidade e de negação da diversidade, o conceito de deficiência tem em seu núcleo o preconceito: a afirmação do Outro como possuidor da deficiência ocorre em referência a um Eu, possuidor da normalidade. A exclusão processa-se, então, no mesmo momento do reconhecimento do Outro deficiente (TUNES; BARTHOLO, 2010, p. 19).

A deficiência existe concretamente, em certo sentido que buscaremos elucidar. A medicina, como a ciência que detêm o poder do discurso sobre a saúde humana, estrutura seus pilares em conhecimentos biológicos. Tais conhecimentos descrevem o homem com especificidades anatômicas que apresentam um modelo de ser humano. O discurso médico-científico diz o homem em sua normalidade e em sua deficiência. A normalidade é tratada como a completude frente ao modelo, enquanto a deficiência representa aquilo que está ausente ou disfuncional, também segundo o modelo.

Entender a deficiência apenas nesta chave interpretativa representaria, a nosso ver, um empobrecimento de sua compreensão, uma vez que a relegaria à *condição estática* da mera observação de um fato, não raro, óbvio. Implicaria conceber a deficiência olhando apenas o estado atual do deficiente. Encontramos em outros campos do conhecimento, como a psicologia, uma possibilidade do alargamento dessa compreensão ao se associar a ideia de deficiência àquela de desenvolvimento. Este é o caso da *defectologia* de Vygotski que nos servirá de auxílio na compreensão da possibilidade de inserção, no meio escolar, de diferentes tessituras temporais e dos efeitos disso na compreensão sobre a questão da deficiência, *muito embora os estudos aprofundados sobre Vygotski não sejam o foco desse trabalho*.

De fato, aquilo que “biologicamente” se considera atraso é, para Vygotski uma característica peculiar que está no sujeito, um ponto de partida. Mas, para ele, não é essa característica peculiar que importa em si, mas os *processos de desenvolvimento* que se darão ou não a partir deste dado e das relações que o sujeito em questão irá desenvolver com o meio histórico-cultural no qual está inserido. Assim, é na vinculação que Vygotski faz entre deficiência e

desenvolvimento que a primeira é temporalizada, que é introduzida nele a dimensão do devir.

Portanto, para Vygotski, a questão não deve estar focada em saber apenas o que é a deficiência, ou quais tipos dela existem – em uma atitude meramente classificatória; seu estudo não se deve limitar a saber o nível e a gravidade, pois

A defectologia possui seu próprio e particular objeto de estudo; deve dominá-lo. Os processos de desenvolvimento infantil que ela estuda apresentam uma enorme diversidade de formas, uma quantidade quase ilimitada de tipos diferentes. A ciência deve dominar esta peculiaridade e explicá-la, estabelecer os ciclos e as metamorfoses do desenvolvimento, suas desproporções e centros mutáveis, descobrir as leis da diversidade. Planteiam-se além disso, problemas práticos: como dominar as leis desse desenvolvimento? (VYGOTSKI, Tomo V, 1983, p. 14 – tradução literal¹²).

Vygotski, assim, faz deslocar o foco sobre o conceito de deficiência, removendo-o de uma atitude naturalizante e classificatória (de caráter biológico) e estática, e redirecionando-o para o campo dinâmico do devir, em que não importa apenas o ponto de partida, o estado peculiar inicial, mas o ponto de chegada e, principalmente, os caminhos que podem ser trilhados.

Essa mudança de foco possibilita a interveniência de conceitos como os de *compensação* e de *superação* na relação que a deficiência estabelece com o desenvolvimento – conceitos igualmente vinculados a uma temporalidade¹³.

O desenvolvimento para Vygotski é visto como processo, como movimento, e não como algo dado e determinado. Por isso, “a dificuldade da compreensão do desenvolvimento da criança atrasada deve-se ao fato de que o atraso tem se considerado como uma coisa e não como um processo”. (VYGOTSKI, Tomo V, 1983, p. 133 – tradução literal).

Com esse deslocamento na questão da deficiência a temporalidade fica definitivamente ligada à noção de desenvolvimento (um tipo característico de

¹² As traduções das passagens relativas a Vygotski foram feitas do espanhol e realizadas pela Dra. Magaly Fonseca-Medrano (Maggie Tölke). Professora de Português, Inglês e Espanhol. Mestre em Desenvolvimento Sustentável. Doutora em Ciências Ambientais. Natural da Costa Rica e falante natural do Espanhol.

¹³ Se nos referirmos ao *Zeitgeist* no qual Vygotski estava inserido, esta introdução do devir, que coloca em movimento, via noção de desenvolvimento, o conceito de deficiência soa bastante natural. De fato, sua metodologia passa pela adoção de uma perspectiva dialética, que só se articula no âmbito do devir.

transformação). Isso permite que se forme, no interior do discurso vygotskiano, a pergunta por qual tessitura temporal, na esteira do que já apresentamos, subjaz à sua noção de desenvolvimento.

Assim, neste capítulo procuramos esclarecer as relações entre tessituras temporais, desenvolvimento e deficiência. Sempre que cabível, remontaremos ao ambiente da escola como meio de exemplificar nossas considerações.

4.2 Deficiência como relação com um modelo

Do ponto de vista semântico, salta aos olhos que o conceito de “deficiência”, em qualquer contexto de articulação que se considere, está sempre posto tendo por pano de fundo um modelo pelo qual se pretende afirmar um padrão ou uma normalidade. Tal conceito

nos remete ao problema geral da variabilidade dos organismos, da significação e do alcance dessa variabilidade. Na medida em que seres vivos se afastam do tipo específico, serão eles anormais que estão colocando em perigo a forma específica, ou serão inventores a caminho de novas formas? (CANGUILHEM, 2011, p. 93).

Assim, o “de” da deficiência nada mais significa que uma ausência ou diminuição que se observa, em caráter objetivo, ou se supõe, em caráter subjetivo, na relação entre o objeto que se deseja qualificar como deficiente e seu modelo – este último nem sempre explícito, nem sempre óbvio, não raro furtivo e mesmo elusivo.

Mesmo quando o modelo está explicitamente enunciado, é importante ressaltar que se trata sempre de um modelo idealizado. Mesmo em áreas como a biologia ou a medicina, ou mesmo a psiquiatria, o modelo pode ser proposto seguindo-se duas diferentes estratégias: (i) selecionam-se as características que perpassam mais ou menos a maioria dos exemplares (modelo estatístico, de caráter descritivo); (ii) ou selecionam-se as características que devem ser almejadas por tais exemplares (modelo axiológico, de caráter nomológico).

Cada campo de estudo, evidentemente, lançará mão de seus próprios corpos de conhecimento e métodos para proceder à justificação de uma ou outra escolha. O ambiente escolar, que já descrevemos, claramente adota o modelo estatístico. Um

modelo que “abole, ainda, as particularidades de cada um, tratando-as como perturbações ou acidentes em uma série probabilística” (MOYSÉS, 2001, p. 171).

Entretanto, é importante ressaltar que não há uma clivagem clara entre (i) e (ii), uma vez que, por exemplo, a estratégia (i), de caráter descritivo, pode muitas vezes engendrar (ii), de caráter normativo – e, não raro, o faz.

Em qualquer um dos casos, repetimos, mesmo em sua raiz semântica mais básica, a noção de “deficiência” só se põe como uma relação – uma relação entre um objeto e um modelo idealizado.

A partir dessa primeira consideração espraiam-se muitas outras, que podemos, neste primeiro momento, expressar como perguntas que devemos responder no processo de elucidação do termo, que este capítulo assume como tarefa.

Assim, quando falamos de deficiência:

- Que modelos estão sendo pressupostos?
- São tais modelos objetivos, ou são subjetivamente construídos?
- Que fatores intervêm na relação constitutiva da deficiência?
- Os modelos são estáveis ao longo da História? Ou das variações dos modelos podemos haurir modificações na relação e, portanto, na própria concepção do que seja “deficiência”?
- Os modelos são perpassados por aspectos ideológicos?
- Como justificamos a seleção de um determinado modelo?

Na resposta a essa lista de perguntas, sabidamente incompleta, mas seminal, cremos poder situar o conceito de deficiência, e a sua relação com as tessituras temporais no ambiente escolar, que importam a este trabalho.

4.3 Deficiência anatômica objetiva

Naquilo que concerne os seres humanos, há um primeiro contexto em que podemos articular a noção de deficiência no qual ela pode ser considerada objetivamente dada, na medida em que está relacionada com um modelo biológico natural.

Trata-se, evidentemente, de se assumir um modelo biológico *anatômico* para o ser humano, como parâmetro de comparação. Assim, trivialmente, um ser

humano, considerado anatomicamente padrão, possui: duas pernas, dois braços, cabeça, pescoço, ouvidos, nariz, boca, além de tantas outras qualidades anatômicas que, por definição de caráter biológico, permitem-nos reconhecê-lo como anatomicamente humano.

O modelo, neste caso, é eminentemente estatístico e descritivo – trata-se simplesmente de reconhecer que certas características anatômicas perpassam a grande maioria dos seres humanos. O conceito de “deficiência” permite, então, analiticamente, que se mantenham como humanos aqueles espécimes que não possuem todas as características anatômicas listadas, mas que se o faça pela atribuição de uma falta ou diminuição¹⁴.

Nesse contexto, portanto, a deficiência se põe objetivamente como a mera falta de um desses elementos anatômicos. Alguém que não tem um ou dois olhos é deficiente dos olhos, alguém que não possui uma perna é deficiente da perna, e assim por diante. Assim, seguindo-se Vygotski, nesse paradigma, todos os problemas relativos à deficiência se colocam e se resolvem trivialmente como problemas de falta ou limitação quantitativa.

Evidentemente, tal conceituação de base quantitativa é por demais pobre para servir de fundamento para um conceito mais profundo de deficiência, pois

Só com a ideia da peculiaridade qualitativa (não esgotada pelas variações quantitativas de alguns elementos) dos fenômenos e processos que estudam a *defectologia*, esta adquire por primeira vez uma base metodológica firme, já que nenhuma teoria é possível se ela parte exclusivamente de premissas negativas, assim como não é possível exercer prática educativa alguma construída sobre a base dos princípios e definições meramente negativos. (VYGOTSKI, Tomo V, 1983, p. 13 – tradução literal).

Entretanto, como dissemos, uma análise completa da questão da deficiência precisa e deve lançar olhares sobre os vários aspectos que envolvem o desenvolvimento do sujeito tido como deficiente. Esses olhares devem estar voltados para a problemática anatômica, fisiológica, psíquica e principalmente, de

¹⁴ Mesmo neste nível mais básico é possível se adotar uma perspectiva axiológica, como ocorreu com as tentativas “científicas” de se fornecer a “real medida do homem”, com a consequente eliminação de todos que não possuíam as ditas medidas da categoria do verdadeiramente humano, ou pelo menos humano em mais alto grau, como nas abordagens eugenistas. (GOULD, 1999)

acordo com Vygostski, cultural, o que nos leva a um segundo contexto de articulação do conceito de deficiência.

4.4 Deficiência funcional objetiva

Assim, passamos a um segundo nível de articulação da noção de deficiência que poderíamos vincular à noção de *função objetiva*. Esse nível difere consideravelmente do primeiro em vários sentidos. Daí termos dito que o deficiente anatômico de um olho é alguém que não tem um olho, praticamente uma tautologia ou definição, ao invés de termos dito que ele é cego (ou míope, estrábico, hipermetrope, entre outros).

De fato, para além de uma materialidade meramente anatômica, há ainda a possibilidade de se articular *padrões de funcionamento* (modelos funcionais) dos diversos elementos da anatomia humana, fazendo com que tais padrões se configurem como modelo de funcionamento biológico. Assim, uma pessoa cega pode ser anatomicamente completa, pelo simples fato de ter ambos os olhos, mas ser deficiente visual (cega) pelo fato de tais olhos não cumprirem a função que o modelo lhes reserva, que é propriamente enxergar de tal e tal maneira.

Insinua-se, assim, uma dificuldade neste nível de articulação do conceito. Dificuldade inexistente no nível anterior. Para ficar com o exemplo da deficiência visual, devemos dizer que uma pessoa míope é deficiente ou não? E se vamos fazê-lo, devemos buscar uma clivagem como a estabelecida no nível anterior, no sentido de se afirmar que todo míope é deficiente? Tal tentativa nos parece fadada ao fracasso, uma vez que, para nos mantermos no exemplo, a visão não ocorre sequer biologicamente da mesma maneira em todos os seres humanos, e muitas vezes se diferencia por razões culturais.

De fato, para agravar ainda mais a dificuldade, é sabido que condições ambientais podem influenciar as capacidades visuais, como, por exemplo, a possibilidade de diferenciar cores ou, principalmente, tonalidades de uma cor.

Na busca por uma clivagem entre o deficiente e o eficiente, quanto à questão funcional, seria então razoável considerar, por exemplo, um brasileiro, inserido nas calotas gélidas do Polo Norte, um deficiente visual (em alto grau). Por não ter sido criado naquele meio ambiente, ele não *desenvolveu* a mesma capacidade de distinção de tons de branco de um esquimó. Isso faz desse brasileiro um organismo

muito pouco adaptado ao seu novo ambiente natural, não sendo capaz de discernir, por exemplo, as armadilhas escondidas nas variações das tonalidades de branco. Variações anunciadoras, por exemplo, que o branco da superfície congelada de um rio indica que o gelo ali não suporta o peso de um ser humano adulto.

Neste ponto, percebemos que, ao deixarmos o plano de uma conceituação meramente anatômica de deficiência, mesmo ainda tentando nos ater a uma eventual objetividade científica de caráter natural, somos inexoravelmente tragados por outro elemento, relativo à *relação* entre o organismo e seu *contexto natural ou ambiental natural*, relação sujeita ao devir, ou seja, revestida já de uma temporalidade.

Tal contexto ou ambiente natural passa a servir como pano de fundo para o que propriamente se quer referir como “funcionar adequadamente”; neste caso, claramente relacionado com a adaptação a um ambiente natural *dado*.

Com isso ainda é possível encontrar uma dimensão objetiva do conceito de deficiência funcional (de funcionamento) estabelecendo este conceito como uma relação entre sua corporeidade e o seu *ambiente natural dado*. Assim, tal conceito se objetiva a partir de noções que permanecem no âmbito biológico, ao se referirem mais propriamente ao funcionamento dos elementos anatômicos humanos na relação que estabelecem com sua capacidade de sobrevivência, de perpetuação da espécie e de evolução. É o caráter de existência objetiva do ambiente natural, *considerado dado e fixo*, que permite a objetivação da deficiência funcional. Mas note-se que, agora, como se trata de uma relação, ao se mudar um dos polos desta relação (o ambiente natural) pode-se passar de uma situação de deficiência para uma de eficiência. O conceito de deficiência torna-se, portanto, contextual.

Fica assim claro que, já neste nível, a noção de deficiência possui devir, uma vez que a mera mudança das condições naturais do entorno do organismo podem torná-lo menos capaz de sobreviver, tornando organismos antes considerados muito bem adaptados ao meio (eficientes) em organismos mal adaptados ao meio (deficientes). De outro lado, o próprio organismo pode *desenvolver* mecanismos que permitam sua melhor adaptação ao ambiente natural, deixando de ser deficiente.

Salta aos olhos, pois, que o conceito que chamamos na seção anterior de deficiência anatômica é objetivável, mas ao preço de ser irrelevante. Já o conceito de deficiência funcional, mesmo em sentido natural, abre um conjunto de

possibilidades para um aprofundamento do conceito de deficiência, em particular ao ser cotejado com o conceito de desenvolvimento.

Este contexto funcional de articulação pode parecer à primeira vista artificial, e mesmo distante da concretude do ambiente escolar, que descrevemos no capítulo anterior. Entretanto, uma rápida consideração acerca das salas de apoio ou salas de recursos indica precisamente o contrário.

De fato, o aluno que chega à escola e é considerado deficiente em caráter funcional muitas vezes é enviado a outra escola ou a outro espaço na própria escola com recursos especiais. Nesse caso, o que se deduz é que a escola, com seus espaços usuais, está sendo concebida como fixa ou dada, em caráter similar ao ambiente natural, capaz, portanto, de objetivar a relação de deficiência; e o aluno é enviado a outro ambiente, ou a um ambiente especial (escolar agora) para o qual estará supostamente mais adaptado. Decorre desse modo de objetivação que a deficiência funcional é sempre assumida como originada *no indivíduo*, sendo esta a percepção geral nesses ambientes.

E, sendo do indivíduo a deficiência, como as salas especiais parecem afirmar, não seriam estes espaços mais propriamente ambientes de exclusão? (MOYSÉS, 2001, p. 218).

4.5 Deficiência funcional subjetiva

Assim, se desejarmos ir além da noção de deficiência meramente anatômica objetiva, ou daquela de deficiência funcional objetiva, transcendendo em direção a um conceito mais apropriado à articulação das diferenciações humanas, então devemos considerar a dimensão social como o elemento interveniente mais importante na *construção do modelo* que subjaz à relação constitutiva da deficiência. De fato, é nesse contexto que Vygotski apresenta suas considerações.

Elemento, portanto, pelo qual o conceito de deficiência irá, finalmente, ser articulado, ou seja, naquele em que “qualquer insuficiência física, seja a cegueira ou surdez, não somente modifica a relação da criança com o mundo, mas que, acima de tudo, a mesma manifesta-se nas relações com as pessoas. (VYGOTSKI, Tomo V, 1983, p. 116 – tradução literal).

O termo “construção” é importante, uma vez que no âmbito social não se pode admitir que as características do modelo já estejam *dadas de antemão*, como

ocorre com a corporeidade humana (restrições definicionais), ou com o ambiente natural (restrições de funcionamento adaptado).

Na esfera social, da qual o ambiente escolar é um subsistema, as características que compõem o modelo são constitutivas da própria organização social que *seleciona*, de modo que se tem, aqui, uma relação bidirecional: a sociedade seleciona as características que irá valorizar em função da manutenção de sua própria organização mais ampla.

Isso implica que o modelo não pode ser mais meramente descritivo, pois lhe falta a objetividade das outras esferas de articulação, que permitem a fixação do modelo na relação com uma concretude dada. Ele precisa, portanto, ser axiológico.

Trata-se, portanto, de se considerar a esfera social/cultural como o elemento que seleciona ou valoriza as funções importantes, bem como suas realizações adequadas ou inadequadas, como constitutivas do modelo ante o qual, finalmente, o conceito de deficiência, aquele que é relevante para nós humanos, será articulado. De fato, “o fato básico do desenvolvimento cultural da criança deficiente é a *inadequação*, a *incongruência* entre sua estrutura psicológica e a estrutura das formas culturais.” (VYGOTSKI, Tomo V, 1983, p. 32 – tradução literal, grifo nosso).

É uma situação análoga àquela de seleção natural, mas na qual o elemento natural objetivo deste tipo de deficiência (o ambiente natural) se faz substituir por uma dimensão subjetiva e, agora, autorreferente¹⁵ (o ambiente social/cultural e o tempo no qual ele se organiza).

Argumentamos anteriormente como o fluxo do tempo, impondo modificações no ambiente natural, insere um devir na adequação biológica de organismos, podendo transformá-los de eficientes em deficientes, e *vice versa*.

Esse mesmo fluxo do tempo impõe, através das modificações sociais – ou seja, nas modificações quanto às concepções sobre o mundo e o lugar do ser humano nele – um devir ou historicidade das noções complementares de suficiência e deficiência. Este é o conceito de deficiência que nos interessa neste trabalho.

Assim, é importante frisar que, para este trabalho:

- a deficiência se constitui na relação entre um ser humano e seu contexto ou ambiente social, em particular aquele da escola;

¹⁵ Autorreferente por construir socialmente o modelo a partir do qual a deficiência será socialmente considerada. A sociedade dá a si mesma os critérios sob os quais a deficiência será percebida.

- que este contexto social nunca é objetivamente dado, mas construído; e que, portanto,
- a própria noção de deficiência, neste nível, nunca está dada, mas é construída no processo de constituição do próprio ambiente (social), seu tempo e seus valores, suas necessidades, suas demandas, suas metas e seus objetivos.

Nesse sentido, a deficiência jamais é dada objetivamente, uma vez que, do ponto de vista sincrônico, se constitui como uma relação entre um estado objetivo de um ser humano com um contexto social historicamente construído. Como há diacronia (*devir*) *em ambos os termos* da relação constituinte da deficiência¹⁶, qualquer tentativa de estabelecer o conceito sem lhe atribuir historicidade levará a uma perversão do próprio conceito. Rigorosamente, portanto, qualquer menção à noção de deficiência sem que seus determinantes históricos sejam considerados (mesmo que não explicitamente especificados) é equívoca.

Entretanto, até aqui nos ativemos apenas ao conceito de deficiência, propriamente dito. Cabe agora reintroduzir a ideia de desenvolvimento, que permitirá compreender alguns dos processos autorreferentes pelos quais as sociedades constroem seus modelos.

4.6 Relações com o conceito de desenvolvimento

A dimensão social do conceito de deficiência estabelece também novas relações temporais, se comparada à dimensão biológica (anatômica ou funcional), se a fazemos perpassar pelo conceito de desenvolvimento.

De fato, a dimensão anatômica não admite temporalidade: há a falta anatômica ou não há, pois o modelo biológico anatômico permanece fixado como o referente da definição. A noção de desenvolvimento não é articulável nessa esfera de definição da deficiência (ou é articulável apenas no plano fisiológico, como em organismos que, ao perderem membros, veem-nos crescer novamente).

¹⁶ À diacronia do elemento humano da relação incluiríamos a noção de “desenvolvimento” de que iremos tratar mais adiante.

A dimensão funcional, em sentido biológico, permite a introdução do conceito de desenvolvimento a partir da noção de adaptação (um processo). Nesse âmbito, o desenvolvimento pode ser objetivamente mensurado.

A dimensão social, entretanto, por não poder contar com o caráter dado de qualquer um dos lados da relação definidora da deficiência, estabelece, no seio da própria noção de desenvolvimento, um elemento de subjetividade que vai ser abordado segundo princípios axiológicos desenvolvidos pela própria sociedade¹⁷.

De fato, dá-se neste trabalho como certo que qualquer indivíduo se desenvolve. Do ponto de vista social, entretanto, a questão posta não é a dessa concretude, mas da questão subjetiva, construída socialmente, da *percepção social* deste desenvolvimento. Infelizmente,

Mas como os objetivos estão sendo expostos de maneira prévia ao desenvolvimento (pela necessidade de se adaptar a um meio sociocultural destinado a um tipo humano normal), tampouco a compreensão flui livremente, exceto por um determinado canal social. (VYGOTSKI, Tomo V, 1983, p. 19 – tradução literal).

O *processo de naturalização da deficiência*, nesse contexto social, é a mera estratégia de fazer uma escolha, largamente arbitrária, fazer-se passar por algo dado – como nos contextos de articulação anatômico e funcional, já apresentados.

Assim, a despeito de todo indivíduo se desenvolver, tal desenvolvimento pode não ser reconhecido socialmente, pelo simples fato de que os mesmos critérios definidores da relação de deficiência também se imporão para a efetivação de tal reconhecimento, indicando que o indivíduo não se desenvolve *na direção imposta pelo modelo normativo*.

Portanto, as afirmações de que “todos se desenvolvem” e de que certos indivíduos “não se desenvolvem”, só são aparentemente inconsistentes. “Aparentemente” porque são afirmações ditas em diferentes níveis de articulação. Essas afirmações, de fato, põem a nu o fato de que “desenvolver” não está sendo considerado da mesma forma em cada uma das afirmações. Sua inconsistência aparente explicita justamente o fato de que, do ponto de vista social, “desenvolvimento” é aquilo socialmente reconhecido como tal, havendo critérios

¹⁷ Confrontar com a ideia, desenvolvida anteriormente, de que o homem é a medida de todas as coisas, de caráter subjetivo, em contraposição com posturas objetivantes.

para tal *reconhecimento*; de modo que aqueles que não cumprirem tais critérios serão classificados como indivíduos que não se desenvolvem ou que possuem dificuldades para se desenvolver, a despeito de suas capacidades e funcionalidades terem se alterado no tempo (ou seja, a despeito de terem objetivamente se desenvolvido). É nessa esfera que se articula a *invisibilidade* daqueles que se desenvolvem fora dos critérios de reconhecimento social. Nesse caso, é possível afirmar que todos se desenvolvem (possuem devir), mas que socialmente nem todos são percebidos como se desenvolvendo.

Dessa maneira, o problema do reconhecimento do desenvolvimento se identifica com aquele da própria definição do que seja deficiência.

Por sua vez, as duas questões postas anteriormente: sobre a questão do *métron* a ser utilizado e sobre a escolha da tessitura temporal, aparecem como cruciais.

4.7 As tessituras do tempo e o reconhecimento social do desenvolvimento

Variações nas concepções acerca da tessitura do tempo podem impactar diretamente na questão do reconhecimento do desenvolvimento. Em uma tessitura temporal em que se faz intervir o comportamento de espera, como assumimos ocorrer no contexto do meio rural, o próprio conceito de desenvolvimento pode mudar.

A espera não é uma ausência de tempo, sua suspensão, mas uma ruptura no tempo serializado do relógio que pode vir prenhe de novas possibilidades, em particular naquilo que se pode entender como desenvolvimento. Aqui faz-se interessante a comparação do tempo da espera com o tempo do intervalo (para descanso, para almoço, ou mesmo para diversão). O intervalo é parte constituinte do tempo serial. Ele deve existir na medida em que não afete a produtividade – ou mesmo a incremente. Mantém-se, assim, no interior da temporalidade que o preceito de produtividade impõe. O tempo do intervalo é mensurado de forma coordenada com as exigências de produtividade. O tempo da espera é qualitativamente diverso deste.

Se no tempo serial o desenvolvimento é “objetivamente” mensurado pela chegada do indivíduo ao “fim da linha”, as rupturas deste tempo serializado ensejadas pela espera podem desconstruir a própria noção de que há uma linha a

ser percorrida, desconstruindo *ipso facto* a noção de “fim”, ou, pelo menos, de um fim único.

No contexto escolar, a psicologia cognitiva do desenvolvimento oferece uma demonstração clara do que estamos argumentando. O desenvolvimento cognitivo tem sido classicamente concebido como um movimento através de uma sequência única de estágios. Fica caracterizado como um comportamento de adaptação que aumenta à medida que a criança percorre uma *escada comportamental* de estágio a estágio. Nessa perspectiva, variações individuais no desenvolvimento passam a ser consideradas em função de uma taxa de progressão (uma temporalidade) na subida desta escada e no estágio em que o desenvolvimento de uma pessoa para. Quando uma pessoa não apresenta uma posição mais alta na referida escada, ela deve estar em um estágio mais baixo. Não há outro caminho a percorrer (KOHLEBERG, 1969).

O carácter linear dessa perspectiva de desenvolvimento presta-se perfeitamente à sua temporalização (e, portanto, objetivação), uma vez que a dita linha de desenvolvimento é posta lado a lado com um eixo temporal, que fornece uma medida supostamente objetiva do desenvolvimento infantil dos indivíduos que agora pode ser comparado.

Assume-se aqui, implicitamente e parafraseando Aristóteles, que o tempo é a medida do *desenvolvimento* segundo o antes e o depois.

Poder-se-ia argumentar que os investigadores do desenvolvimento infantil têm encontrado sucessivamente este alinhamento de estágios nas mais variadas situações de aplicação, nas mais variadas culturas, implicando que estes são efetivamente objetivos.

Ocorre, entretanto, que é preciso considerar, igualmente, o *método* que tais investigadores usam para perscrutar o desenvolvimento. O fato é que os métodos de pesquisa comumente usados para estudar o desenvolvimento cognitivo, em particular, se mostram enviesados **contra** a detecção da diversidade. Tendo sido **desenhados** para detectar um, e apenas um, caminho de desenvolvimento hipotético, eles têm se mostrado insensíveis a outros caminhos possíveis. Ou seja, não é na teoria que se constrói a invisibilidade de que falamos, mas em um lugar ainda mais recôndito – a metodologia que lhe dá sustentação racional.

O fato é que há métodos estatísticos à disposição que oferecem formas de se detectar diversidade de desenvolvimento tanto entre indivíduos, como entre grupos

de diferentes culturas (FLAVELL, 1972). Apenas tais métodos não têm sido usados consistentemente.

Entretanto, a diversidade é ubíqua no desenvolvimento cognitivo, com crianças se desenvolvendo ao longo de caminhos distintos, havendo grande evidência experimental para tanto (FISCHER & KNIGHT, 1990; MCCALL et al., 1977). Tais evidências apontam para o fato de que cada pessoa não se desenvolve ao longo de uma única sequência linear de desenvolvimento, mas sobre múltiplos percursos que terminam por formar uma rede, ou grafo, comportamental (FISCHER, KNIGHT, & VAN PARYS, 1993, pg. 34).

Indivíduos constroem caminhos que se intersectam à medida que vão desenvolvendo progressivamente habilidades mais complexas, resultando em inúmeros caminhos de desenvolvimento (e do importante fenômeno da coordenação, segundo a qual desenvolvimentos diversos podem servir de suporte para outros desenvolvimentos). Quando tais indivíduos não mostram eventualmente grandes passos em um caminho, eles podem estar se desenvolvendo em outro (BIDELL & FISCHER, 1992).

Nesta perspectiva, o que se obtém, ao observar detalhadamente os desenvolvimentos de vários indivíduos, é uma malha intrincada de desenvolvimentos menores, mais limitados e diferentes para cada indivíduo, que dão suporte a desenvolvimentos subsequentes, formando um caminho de desenvolvimento que *revela* a temporalidade particular daquele indivíduo. O desenvolvimento, pois, mede o tempo, e não o contrário.

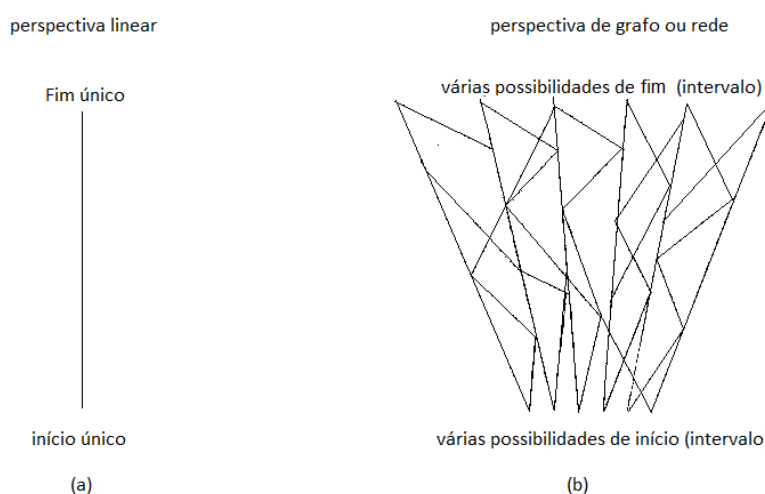


Figura 4-1. Comparação entre a perspectiva linear (a) e a perspectiva de rede (b) sobre o desenvolvimento (**Fonte:** (a) a autora, (b) FISCHER, KNIGHT, & VAN PARYS, 1993).

Na Figura 4-1 apresentamos as duas concepções de desenvolvimento lado a lado.

Assim, os métodos normalmente utilizados para analisar o desenvolvimento cognitivo usualmente *projetam* uma estrutura complexa e rica (a rede) em uma estrutura linear, sobre a qual é possível superpor uma temporalidade objetivante. Assim, aqueles que percorrem um caminho “mais longo” (mas, ao mesmo tempo, eventualmente mais rico), ao serem projetados na estrutura serial, apresentam um tempo maior entre os pontos inicial e final da linha, permitindo se concluir por uma eventual “lentidão” no processo, como mostra a Figura 4-2.

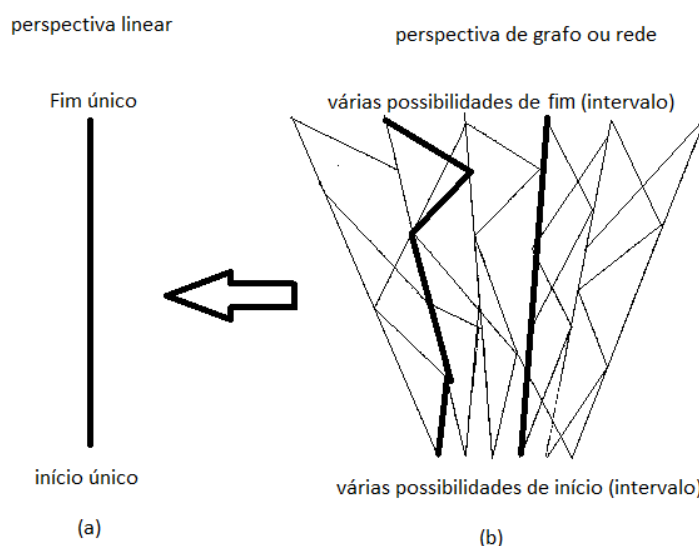


Figura 4-2. Projeções de dois caminhos de desenvolvimento distintos sobre a mesma perspectiva linear. **Fonte:** a autora.

Por seu lado, a estrutura de rede é impermeável a este processo de objetivação (e naturalização), uma vez que cada caminho apresenta sua própria temporalidade e é virtualmente incomensurável com outros caminhos possíveis, principalmente pelo fato de cada caminho acessar diferentes elementos do desenvolvimento, em particular aqueles relativos às tessituras de salto e errante. A concepção de uma estrutura “fractal” da tessitura temporal impede o uso de um tempo serial, comum a todos e capaz de objetivação (e naturalização) a partir de critérios de comparação. A passagem aqui é muito mais profunda: trata-se de *impedir* que o tempo possa servir como medida (objetiva) do desenvolvimento –

evidentemente ainda se pode medir temporalmente cada uma das transformações dos indivíduos; o que não se pode mais fazer é compará-las entre si.

Mais ainda, há amplas evidências experimentais que confirmam que os indivíduos não são situáveis em um “ponto” de um caminho de desenvolvimento, mas em um “intervalo” mais ou menos amplo de pontos de partida e chegada do desenvolvimento (cf. Figura 4-1b). Nem o ponto de partida pode ser identificado com uma única possibilidade, nem o ponto de chegada. Qual caminho um indivíduo específico irá seguir dependerá de inúmeros fatores intervenientes, como sua cultura, seu meio familiar, questões de afeto, gênero, e tantas outras (FISCHER, KNIGHT, & VAN PARYS, 1993, pg. 50).

Assim, não causa estranheza que a metodologia hegemônica tenha sido, até aqui, de caráter linear, uma vez que se ajusta graciosamente a uma temporalidade serial cara à organização social atual e passível de ser perpassada pelo fetiche da objetivação. O não reconhecimento social de outras possibilidades de desenvolvimento decorre, portanto, da insistência em considerar tal desenvolvimento como possuindo um ponto de chegada, um ponto de partida, e uma temporalidade que mede objetivamente a passagem do último ao primeiro.

Por outro lado, a Teoria Histórico-cultural de Vygotski, fundamentada em diferentes exigências, produziu uma abordagem metodológica e uma fundamentação teórica para o entendimento dos caminhos de desenvolvimento únicos que crianças em geral, incluídas aquelas com necessidades especiais, percorrem, que sugerem abordagens pedagógicas desenhadas para dar conta destes caminhos.

Com o crescente reconhecimento dos papéis centrais cumpridos pelos fatores sociais e culturais na aprendizagem¹⁸ e no desenvolvimento, teorias socioculturais¹⁹ têm recebido crescente atenção. O escopo amplo dos estudos investigando a formação e o desenvolvimento da sociedade e cultura humanas está refletido nas múltiplas interpretações e aplicações destas teorias socioculturais. Estas interpretações variadas estão também refletidas nas diferentes percepções dos trabalhos de Lev S. Vygotsky, amplamente reconhecido como o fundador da Teoria Sociocultural, cuja pesquisa sobre as relações entre aprendizagem e desenvolvimento abordam

¹⁸ O conceito de “aprendizagem” não é abordado por Vygotski, e representa uma maneira particular, já superada neste particular, de os psicólogos e educadores norte-americanos lerem Vygotski.

¹⁹ O termo “sociocultural” é uma apropriação norte-americana do termo “histórico-cultural”, que preservaremos sempre que não estivermos fazendo uma tradução literal de trechos de autores (normalmente norte-americanos) que insistem no uso de “sociocultural”.

questões relativas à educação em geral e a educação para crianças excepcionais em particular, no século 21. (MAHN, H., 1999)

Em seus trabalhos, Vygotski toma em consideração as forças naturais, individuais e sociais que levam à consciência. Forças muitas vezes agindo em direções contraditórias, de cuja ação conjunta a consciência é a síntese, que ele abordou a partir do método dialético. Suas ideias sobre os caminhos de confluência são o fundamento das abordagens em termos de redes desenvolvimentais e funcionam neste trabalho como referencial teórico básico.

Com estas análises, esperamos ter ficado claro como a questão da concepção da tessitura temporal (e sua questão correlata da medida e do medido) podem ser articuladas para gerar uma invisibilidade do desenvolvimento e, portanto, caracterizar socialmente a deficiência.

4.8 O sujeito da deficiência

Na deficiência anatômica e na deficiência funcional biológica o modelo pode ser considerado objetivo (o modelo anatômico que define objetivamente uma falta, o ambiente natural que define objetivamente, ainda que sincronicamente, uma ineficiência adaptativa). Evidentemente, há ainda uma escolha (feita pelos critérios da Biologia), do modelo, mas considerada a Biologia e seus critérios, as referidas deficiências podem ser definidas, identificadas e aferidas objetivamente. Neste caso, o modelo não está em questão e a noção de deficiência pode ser referida objetivamente ao organismo, mesmo que ainda decorra de uma relação,

O defeito ao criar um desvio de tipo humano biológico estável do homem, ao provocar a perda de algumas funções, a insuficiência ou deterioro de órgãos, a reestruturação mais ou menos substancial de todo o desenvolvimento sobre novas bases, segundo o novo tipo, perturba, logicamente, o curso normal do processo de enraizamento da criança na cultura, já que a cultura está moldada a uma pessoa normal, típica, está adaptada à sua constituição e desenvolvimento atípico condicionado pelo defeito, não pode-se fixar direta ou indiretamente na cultura, como acontece com a criança normal. (VYGOTSKI, Tomo V, 1983, p. 27 – tradução literal).

Entretanto, na deficiência socialmente construída o modelo não está dado e, uma vez posto, precisa ser justificado. Ocorre um importante deslocamento do

referente do termo “deficiência”. Nesse caso, diferentemente da deficiência anatômica e da funcional biológica, o termo deficiência não qualifica o organismo, mas é, ou deveria ser, mais propriamente uma *qualificação da relação*.

Não se deveria pensar um sujeito deficiente que se depara com um ambiente social (como o escolar) já dado, mas sim em um sujeito com singularidades (não mais deficiências em sentido social) com as quais o ambiente social (a escola, p. ex.) não é capaz de lidar, havendo uma deficiência *na relação*.

Neste caso, a disfunção se coloca como *simétrica*: tais organismos são considerados disfuncionais em tal ambiente social, com seu tempo e espaço dado (escolar), mas também este ambiente se mostrou disfuncional relativamente a alguns dos organismos, na medida em que não foi capaz de se organizar para acolhê-los. Não há, nesta perspectiva, uma primazia de um ou outro lado da relação – não há objetivação possível.

A assunção do caráter simétrico da relação também implica em diferentes formas de intervenção, quando a dita relação apresenta uma inadequação.

Finalmente, deslocar a percepção da deficiência como uma relação inadequada entre um indivíduo e seu contexto, sem se considerar a primazia de um dos lados (que já não podem mais ser considerados como “dados”) é uma forma de esvaziar o próprio conceito de deficiência, fazendo-o colapsar no conceito de inadequação.

Finalmente, é interessante notar que uma percepção do desenvolvimento bastante diversa da que se adota costumeiramente é fornecida por L. Vygotski. Para a realização deste trabalho, torna-se instrutivo considerar quais tessituras temporais comparecem em sua obra e, principalmente, de que maneira elas o fazem, pois representam um exemplo teórico historicamente concreto e datado das possibilidades de transcender ao modelo atual. É razoável supor, com base nas ideias de Vygotski sobre desenvolvimento, que a maneira como tais tessituras comparecem nessas ideias vai diferir consideravelmente daquela com que comparecem nas abordagens usuais e que se mostram necessárias para a construção dessa tese. Fazemos isso na seção que se segue.

4.9 A tessitura do tempo em Vygotski

Já vimos que as escolas do meio urbano adotam, de modo quase hegemônico, a perspectiva de que o desenvolvimento se dá em etapas que se sucedem linearmente (a tessitura serial do tempo) e que, por esta razão, é possível não apenas conhecer, objetivamente, os estados de desenvolvimento dos alunos, como compará-los e hierarquiza-los de maneira igualmente objetiva. Tais escolas assumem, *ipso facto*, que o tempo é uma escolha adequada para medir o desenvolvimento.

Essa adesão ao paradigma platônico-aristotélico, prevalente na sociedade moderna, permite à escola suspender o caráter simétrico da relação que ela guarda com seus alunos e assumir o posto de um referencial fixo, já dado, de desenvolvimento normal a ser idealmente buscado. Com isso, a percepção da deficiência se mantém como de caráter funcional objetivo e a escola se coloca para além de toda a crítica quando um aluno “não se desenvolve” – a culpa, então, sendo toda ela transferida para o aluno. Com isso, essa escola constrói imensos espaços de invisibilidade em seu interior, incapaz de visualizar categorias inteiras de desenvolvimento que se dão sob suas barbas, mas não atinentes ao seu modelo – incapaz também de intervir e aprimorar tais desenvolvimentos que, afinal, não enxerga.

Cria-se, pois, uma forma de *profecia autorrealizadora* pela qual a escola, ao não enxergar o desenvolvimento do aluno, não investe neste desenvolvimento que, com isso, perde força. Ao final, conclui essa escola que “viu? Ele não se desenvolve mesmo”. Epistemologicamente, a profecia autorrealizadora termina por funcionar como um *critério de verificação a posteriori* da adequação das escolhas da escola, reforçando seu posicionamento rígido como referencial fixo na relação com os alunos.

Por sua vez, a abordagem de Vygotski acerca do desenvolvimento²⁰ sugere outra direção, indicando que a tessitura temporal que faz jus ao desenvolvimento em toda a sua riqueza não pode ser de caráter linear. No interior dessa abordagem, a linha reta que serve de suporte à perspectiva de tessitura serial do tempo é apenas

²⁰ Analisamos aqui apenas o aspecto das tessituras temporais na relação com o pensamento de Vygotski, não tentando fazer uma análise da sua teoria acerca do desenvolvimento.

o resultado de um *fetichismo pela objetivação* que se desenvolveu na Antiguidade e só se fortaleceu até os dias atuais. De fato, Vygotski nos diz que

A primeira e principal lei que caracteriza o desenvolvimento infantil – diferentemente de uma série de outros processos – é que ele possui uma organização muito complexa no tempo. Como qualquer outro processo, ele é histórico, ou seja, transcorre no tempo; tem início, tem etapas temporais determinadas do seu desenvolvimento e tem fim. Contudo, não está organizado no tempo de forma que – se é possível dizer assim – o seu ritmo coincida com o ritmo do tempo; não está organizado de forma que, em cada intervalo de tempo cronológico, a criança percorra um determinado trecho em seu desenvolvimento. Digamos assim: passou um ano e a criança avançou um tanto no desenvolvimento; no ano seguinte, outro tanto etc, ou seja, **o ritmo do desenvolvimento**, a sequência das etapas que a criança percorre, os prazos que são necessários para que ela passe cada etapa não coincidem com o ritmo do tempo, **não coincidem com a contagem cronológica do tempo**. (VYGOTSKI, apud PRESTES & TUNES, 2018, p. 18 – Grifos no original).

A abertura que essa abordagem permite da compreensão da deficiência no contexto social subjetivo e representa a revitalização da perspectiva (grega também, fazer o quê?!) de que, neste contexto, o ser humano é, afinal, a medida de todas as coisas²¹. De fato,

Primeiramente, do ponto de vista da astronomia, do tempo cronológico, um mês é sempre igual a outro, um ano é sempre igual a outro. Entretanto, do ponto de vista do desenvolvimento, o valor de cada ano é medido **pelo lugar que esse mês ocupa no ciclo do desenvolvimento**. (...) Isso está relacionado **ao fato de que o tempo e o conteúdo do desenvolvimento mudam nos diferentes anos de vida e de desenvolvimento da criança** (VYGOTSKI, apud PRESTES & TUNES, 2018, pp. 18,19 – Grifos no original).

Assim, ao fazer a referência explícita ao *sujeito do desenvolvimento*, Vygotski apresenta uma guinada no pensamento filosófico de fundo, aquele relacionado à temporalidade, invertendo a ordem das razões. Escapa ao que chamamos de fetichismo da objetivação e assume um posicionamento em parte semelhante àquele que irá buscar compreender “a **idade pedológica, ou seja, o nível de desenvolvimento que a criança realmente atingiu** e não a sua idade segundo a certidão de nascimento” (VYGOTSKI, apud PRESTES & TUNES, 2018, p. 20 – Grifos no original).

²¹ Não se pode subestimar a magnitude dessa modificação de referencial. Com ela vão-se mais de dois *milênios* de certezas, ao menos no campo em que tal modificação se dá.

Impõe-se, então, a pergunta se é possível representar essa nova e intrincada malha de tessituras temporais a partir de algumas das categorias que foram apresentadas no capítulo 2.

Parece-nos plausível a conclusão de que há, na obra de Vygotski, um esforço, ainda que eventualmente não explícito ou intencional, para buscar a harmonização das diversas tessituras temporais²². Recuperando aqui suas principais características, acreditamos que as tessituras temporais em Vygotski decorrem de uma percepção do desenvolvimento como:

- a) sendo de reais modificações íntimas e individuais, que podem passar por estágios de saltos altos ou baixos;
- b) não acontecendo, geralmente, com uma agenda rígida, previamente discutida ou aprovada;
- c) intrinsecamente relacionado com a liberdade;
- d) bloqueando elementos de comparação interpessoal, sendo de caráter intrassubjetivo, sem qualquer possibilidade razoável de objetivação;
- e) relativo às funções superiores, em que determinada função tem, em certo momento (cíclico), papel central, mas que vai dando lugar a outras funções superiores, que passam a assumir, por sua vez, papel central. De fato, segundo Vygotski, “numa determinada idade, algumas funções se apresentam em primeiro plano e outras, na periferia; na idade seguinte, outras funções que estavam na periferia, passarão ao primeiro plano e as que estavam no centro, para a periferia” (VYGOTSKI *apud* PRESTES & TUNES, 2018, p. 26);
- f) relativo às funções psíquicas superiores, como as funções de convivência e as funções comunicativas que propiciam o surgimento do novo²³ (VYGOTSKI, *apud* PRESTES & TUNES, 2018, p. 33);
- g) estando relacionado intimamente com o processo de criação.

Assim, podemos identificar na obra de Vygotski, as diversas tessituras temporais já estudadas. Se os itens de (a) a (d) parecem afastar a tessitura serial em

²² Como veremos mais adiante, não se trata de negar a possibilidade de outras tessituras, mas trata-se apenas de caracterizar uma diferente disposição delas, de maneira que a escolha de uma não obnubile as demais, gerando os referidos espaços de invisibilidade.

²³ Elemento importante, que insere o conceito de desenvolvimento em um devir aberto, diferente daquele que se obtém com alguma forma de mecanicismo, e consistente com o método dialético que subjaz ao texto vygotkiano.

favor de uma tessitura de salto, o item (e) parece reinseri-lo. Da mesma maneira, o item (f) aponta para uma tessitura de caráter convivial, enquanto que o item (g) aponta para uma tessitura de caráter errante. Assim, entendendo que as diversas tessituras comparecem no discurso vygotkiano, cabe compreender como seria possível harmonizá-las neste discurso, e como isso difere da adesão à tessitura temporal, da maneira como tal adesão é comumente feita.

Inicialmente, identificamos a tessitura de salto. De fato, por ser intrassubjetivo, o desenvolvimento só pode ser referido a si mesmo no seu processo de reconhecimento, abrindo a possibilidade de eliminação das instâncias de invisibilidade que grassam nas escolas. A temporalidade permanece perpassando o desenvolvimento, por óbvio, mas agora é uma temporalidade que lhe é interna, não externa, como ocorre na tessitura serial usual.

Tal perspectiva contrapõe o conceito de *Khronos*, de origem aristotélica, ao conceito de *Káiros* que, como dissemos no capítulo 2, representa um tempo não quantificável. É por meio dessa contraposição que passa a ser possível qualificar o desenvolvimento, todo e qualquer desenvolvimento, como característica singular do indivíduo, a égide de sua singularidade como ser humano. No detalhe, nenhum caminho de desenvolvimento (caminho de confluência) é exatamente o mesmo. A tentativa de inseri-los em uma temporalidade serial *a fortiori* emerge como um importante elemento na questão da invisibilidade das inúmeras (infinitas) formas de desenvolvimento possíveis.

Por outro lado, identificamos um elemento serial na perspectiva de que as funções superiores se organizam, quanto à sua centralidade nas várias etapas do processo de desenvolvimento, de modo serial. Isso, entretanto, não implica em contradição com os elementos já indicados, relacionados ao tempo de salto.

Ao estabelecer *funções* superiores como etapas do processo de desenvolvimento, não há a fixação de *como* tais funções devem ser concretizadas, cabendo a possibilidade não apenas do *ponto de partida* (a função superior prévia) ser concretamente diferente entre dois ou mais indivíduos, como o *ponto de chegada* (a função superior a se atingir) ser atingido a partir de uma concretização diferente, segundo diversos caminhos de confluência. O conceito de “função superior” é amplo o suficiente para que nele possam se inserir inúmeras formas de realização. Apresentamos isso na figura 4.1, quando sustentamos as várias possibilidades de pontos de partida, assim como as várias possibilidades de pontos

de chegada (as duas linhas horizontais podendo aqui serem interpretadas como funções superiores desejadas) – e, entre estes pontos, convivências, saltos e errâncias. Assim, por exemplo, como dissemos (e como os trabalhos ali citados indicam), diferenças de caráter social, como o gênero, a etnia, a classe social, dentre outros, implicam não apenas pontos de partida distintos para qualquer desenvolvimento ulterior, como implicam igualmente pontos de chegada distintos no que concerne a *concretização* de determinada função superior.

O problema aqui não é a possibilidade de uma tessitura serial, mas sua prioridade. De fato, concebendo a tessitura serial como ponto de partida, por ser uma linha (ordenada), não é possível sequer defender essa possibilidade de mais de um ponto de partida, menos ainda se defender mais de um ponto de chegada.

O problema da objetivação se dá, não na intercorrência de algum tipo de serialização, mas na priorização da serialidade, pois ela elimina a possibilidade das outras temporalidades (todas elas não-objetivas)²⁴. Deste modo, não há qualquer contradição interna entre uma tessitura temporal de salto e uma tessitura temporal serial, desde que a primeira não seja considerada como mais fundamental. Assim que se suprime essa priorização, abre-se a possibilidade de se fazer conciliar, harmonicamente, as diversas temporalidades.

Isso fica ainda mais reforçado quando se percebe que é a tessitura temporal convivial que melhor se ajusta à descrição do desenvolvimento das funções psíquicas superiores (item (f)), uma vez que se referem justamente ao elemento de convivência social necessário a tal desenvolvimento.

É a abertura ensejada pela não priorização da tessitura serial que possibilita a intercorrência das tessituras conviviais, e aquela errante, genericamente vinculada aos processos criativos. Neste sentido, a tessitura errante se correlaciona com a convivial na medida que a última provê os elementos culturais à disposição, em determinado momento histórico, enquanto a primeira os organiza internamente, segundo suas próprias bases. O conhecimento é uma ferramenta cultural e é importante para o desenvolvimento da pessoa, na formação da sua consciência

²⁴ Neste ponto fica, talvez, exemplificada de maneira mais explícita a questão da dicotomia entre as abordagens objetivantes (a lá Aristóteles) e as que acolhem a dimensão subjetiva da existência humana como irreduzível (a lá Protágoras). Trata-se, segundo a perspectiva que desenvolvemos aqui, da priorização ou não de uma tessitura temporal, a serial, que cumpre essa função objetivante, em detrimento de outras tessituras que apontam em direção oposta. A antiga dicotomia dos antepassados gregos se explicita neste ponto, com impacto evidente não apenas no objeto do estudo do desenvolvimento, mas também em seus métodos.

reflexiva. Ao mesmo tempo, o conhecimento desenvolve autonomia e plenitude, e essas são características do tempo errante, para cujo desenvolvimento não há uma linearidade a ser seguida.

Assim, a errância é essencial à existência humana por ser própria da liberdade. O tempo errante utiliza as ferramentas da cultura para dominar as funções psíquicas, desenvolvendo assim o poder do sujeito sobre ele mesmo.

Assim, parece evidente que nossa posição é pela mudança de perspectiva quanto à maneira pela qual se deve considerar as diversas tessituras temporais no ambiente escolar. A ideia não é, de fato, selecionar uma em detrimento das demais, como ocorre com a posição hegemônica atual, mas justamente buscar a harmonização de todas elas em um contexto em que os diversos processos de desenvolvimento se tornem visíveis.

Reconhecemos, entretanto, que não é tarefa fácil a concreta implementação dessa mudança. São inúmeras as barreiras para tanto, desde as estruturais como as psicológicas, uma vez que a mudança implica a relativização de um dos lados de uma relação de poder – precisamente o lado da escola, que é também o do sistema que se quer reforçado pelos processos de ensino.

Não temos qualquer esperança de encontrar, de forma hegemônica, uma harmonia das diversas tessituras temporais em ambientes escolares concretos. Na verdade, o movimento social que vivenciamos atualmente se dirige justamente na direção oposta, ou seja, naquela de uma absolutização da priorização da tessitura serial. Essas escolas, em que a referida harmonia entre tessituras ocorre, se existem, devem ser exceção.

Como “meio-termo”, entretanto, que poderia servir como um passo adiante no processo de transformação social desse movimento pela absolutização da perspectiva serial, interessa-nos saber se as características que ressaltamos para a educação no campo são suficientes para suspender, ao menos parcialmente, a assunção da tessitura temporal serial como prioritária em favor da convivial. Tratar-se-ia de um meio-termo porque, nesta última, se ainda ficamos na dimensão intersubjetiva inerente à tessitura convivial, ao menos abandonamos, ou enfraquecemos, em parte, aquela da objetivação a qualquer custo (e que custos!²⁵). Mais ainda, visto que a emergência de uma tessitura temporal convivial exige o

²⁵ É conhecido o problema do suicídio juvenil em sociedades que impõem com maior severidade o modelo serial, como ocorre no Japão (mas também no Brasil).

abandono da priorização da tessitura serial, esse exercício pela busca daquela tessitura convivial pode fazer transparecer, mesmo que em menor grau, as demais tessituras não-objetivas, que a serialidade obnubila.

É neste sentido que foi feita uma pesquisa de campo, comparando uma escola no meio urbano (uma escola da cidade) com outra situada no meio rural (uma escola do campo), na expectativa de encontrar, nesta última, ao menos elementos de uma tessitura convivial do tempo, ao mesmo tempo buscando apontar indícios das outras temporalidades e da sua forma de coexistir (ou não). Passamos a descrever esta pesquisa no capítulo que se segue.

5 ESTUDO DE CASO: O AMBIENTE ESCOLAR URBANO E O RURAL

Quando pensamos no vocábulo escola, logo nos vem à mente um espaço para o qual as pessoas vão ou são enviadas em busca de formação. O conceito de escola possui uma imagem muito bem formada e fixada no imaginário coletivo: uma direção, um corpo docente, um conjunto de salas, horário para entrar, horário para sair, avaliações, trabalhos, aulas, projetos, aprovação e reprovação.

Entretanto e acima de tudo, a palavra escola nos remete a ideia de um determinado espaço de tempo vivido pelas crianças e adolescentes. Muito embora saibamos da oferta de outras modalidades de educação, como por exemplo, a educação para jovens e adultos (EJA) e da continuidade da formação escolar nos cursos de graduação e pós-graduação.

A escola que estamos citando aqui é aquela formada e transformada em um ambiente que gera e mantém o elo entre os anos da primeira infância e os anos que definem a entrada na vida adulta. Esta escola se constitui no espaço físico que recebe as crianças e adolescentes dos 02 aos 18 anos, de maneira geral. É o espaço que possibilita, de acordo com as sociedades, a apropriação pelos estudantes da dimensão cultural da humanidade.

Para entendermos a escola, no intuito de observarmos as relações que vivenciamos a partir do tempo, ou dos muitos tempos que circundam a existência humana, precisamos estar dentro da escola, vivenciá-la, investigá-la, enfim, senti-la. Uma observação como esta necessita de uma imersão profunda na rotina da escola, para que o entendimento dos processos e das pessoas seja realizado com a maior riqueza de detalhes possível.

A imersão de que trata esta pesquisa foi realizada em duas diferentes escolas: uma na zona urbana e a outra na zona rural de Brasília. É importante deixar registrado que a escola situada na zona rural está classificada junto à Secretaria de Educação do Distrito Federal - SEDF como sendo uma “escola do campo situada na zona rural²⁶”.

²⁶ Por “área rural” devemos entender espaços conhecidos como sertões, interiores, campos e rincões.

Vale esclarecer que a escola rural e a escola do campo são propostas diferentes. A partir de 1997, por ocasião do I Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (Enera), a educação do campo e a educação rural começam a se diferenciar. Entretanto, é apenas em 1998, na I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, que o conceito de Educação do campo é solidificado. Finalmente, em 2002 o termo educação do campo se cristaliza, alicerçado em ideias como as de Gramsci, que descreve a emancipação pedagógica como sendo fruto da luta dos camponeses por melhores condições de acesso à educação. O Dicionário da Educação do Campo (2012, p. 240), descreve que

Foi exatamente isso que produziu a diferenciação da *Educação do Campo* da histórica *educação rural*: o protagonismo dos movimentos sociais do campo na negociação de políticas educacionais, postulando nova concepção de educação que incluísse suas cosmologias, lutas, territorialidades, práticas de produção, bem como a organização social, o trabalho, dentre outros aspectos locais e regionais que compreendem as especificidades de um mundo rural (KOLLING e MOLINA, 1999; CALDART, 2000). Ao contrário da Educação do Campo, a educação rural sempre foi instituída pelos organismos oficiais e teve como propósito a escolarização como instrumento de adaptação do homem ao produtivismo e à idealização de um mundo do trabalho urbano, tendo sido um elemento que contribuiu ideologicamente para provocar a saída dos sujeitos do campo para se tornarem operários na cidade. A educação rural desempenhou um papel de inserir os sujeitos do campo na cultura capitalista urbana, tendo um caráter marcadamente “colonizador”, tal como critica FREIRE (1982).

Assim, torna-se crucial diferenciar escola do campo de escola do meio rural – conhecida como escola rural, para que as comparações com a escola urbana possam ser feitas em bases adequadas. De fato, pelo que dissemos e pelos objetivos deste trabalho, não faria sentido comparar uma escola do meio urbano e uma escola rural.

E o que queremos dizer ao falar em escola do campo? De acordo com o Dicionário da Educação do Campo (2012, p. 239),

como direito de todos ao acesso e à permanência na escola, está consagrada na Constituição Brasileira (art. 206), que indica a necessidade de elaboração, financiamento, implementação e avaliação de políticas mantidas pela União, estados e municípios. Tais práticas de natureza cultural, educacional e científica devem primar pela busca da universalidade na sua implementação e pelo

respeito às diferenças como princípio de combate à exclusão, principalmente quando se trata dos povos do campo.

Diferentemente do que se entende por escola do campo, o propósito da escola rural é outro, de acordo com RIBEIRO (2012):

Para estes sujeitos, quando existe uma escola na área onde vivem, é oferecida uma educação na mesma modalidade da que é oferecida às populações que residem e trabalham nas áreas urbanas, não havendo, de acordo com os autores, nenhuma tentativa de adequar a escola rural às características dos camponeses ou dos seus filhos, quando estes a frequentam.

Ao diferenciarmos a escola do campo da escola rural podemos compreender que elas operam com focos diferentes. A escola rural é uma reprodução dos planos escolares propostos para as escolas das áreas urbanas, sem quaisquer tipos de adaptação que se façam, eventualmente, necessários. Já a escola do campo é uma proposta para a aquisição dos dois tipos conhecimentos necessários ao homem do campo, o conhecimento teórico (acadêmico) e o conhecimento prático, a partir da consciência dos povos do campo de suas próprias necessidades.

Esclarecida esta importante diferença para os objetivos deste trabalho, entre a escola do campo e a escola rural, voltamos ao foco da nossa discussão, voltado para compreender as eventuais tessituras temporais que subjazem às práticas das escolas, no meio rural e no meio urbano, objeto de nossas observações. Nestas, acompanhamos o dia a dia das escolas, a rotina de alunos e professores, funcionários e comunidade em geral.

As observações, experiências e relatos aqui descritas fazem parte da imersão realizada em duas escolas da rede de ensino da Secretaria de Educação do Distrito Federal. Ambas possuem turmas de alunos do Ensino Fundamental 2 (6º ao 9º ano), período escolhido como recorte para esta pesquisa, e apresentam expediente no período matutino e no período vespertino.

A escola situada na zona urbana é considerada uma escola de referência, pela qualidade do ensino ofertado e pelos bons resultados apresentados pelos seus alunos. Ela está situada na região administrativa da Asa Sul do Plano Piloto, na cidade de Brasília, Distrito Federal.

A escola do campo situada na zona rural, também é considerada de referência, pela qualidade do ensino, pela tradição no espaço da zona rural e pelos bons resultados apresentados pelos alunos. Ela está situada na região administrativa de Brazlândia, zona rural no Distrito Federal.

Neste trabalho, nós as identificaremos como Escola Marrom (zona urbana) e Escola Azul (zona rural) - em alusão à pintura das paredes das escolas. Durante 1 ano as duas escolas observadas foram visitadas com frequência periódica. Em algumas semanas as visitas aconteciam apenas 1 vez – 1 dia, outras semanas as visitas aconteciam de 2 a 3 vezes – 2 ou 3 dias.

5.1 Escola Marrom

O sinal de alerta para a entrada dos alunos acaba de tocar. São muitas crianças, ou melhor, pré-adolescentes e adolescentes atravessando os corredores com suas mochilas nas costas, mochilas de rodinhas, livros e cadernos abraçados junto ao corpo. Eles conversam, riem, se entreolham; alguns passam em silêncio. O passo ligeiro é uma característica marcante de todos os envolvidos naquela romaria em direção às salas de aula.



Figura 5-1. Imagens da (a) entrada da Escola Marrom, e (b) prédios vizinhos a ela. **Fonte:** a autora.

Da entrada da Escola Marrom é possível ver um corredor lateral, por entre o qual os professores saem apressadamente para juntarem-se ao burburinho a caminho da sala de aula. Muitos, professores e alunos, olham o horário em seus aparelhos celulares, alguns poucos olham em seus relógios de pulso.

O relógio na parede de entrada da escola está marcando 13h20 de uma segunda-feira escaldante. O dia de aula só termina às 18h20, contabilizando 5 horas de permanência dos alunos no ambiente escolar. Em meio àquela multidão, andando apressadamente em direção à sala de aula, com ritmo apressado e passo apertado, não seria surpresa encontrar, em um lance de olhar, Alices atizadas pelo Coelho de Lewis Carroll, transmutado em sinal sonoro.

Depois da entrada em sala de aula, todos se acomodam em seus devidos lugares para o início das aulas. Durante o período matutino ou vespertino são 6 horários de aula (três antes e três após do intervalo) com um intervalo para o recreio.

A Escola Marrom possui um sistema de vigilância do fluxo de alunos muito ativo. Além da segurança na porta, a escola desenvolveu um sistema de apresentação da carteira escolar na sua entrada. Nesse mesmo espaço, podemos ver nas paredes do corredor inúmeras placas de premiações recebidas pela escola, pelo desempenho dos seus alunos no IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. Prêmios como estes valorizam a escola para a comunidade que, ao saber disso, busca a escola para seus filhos.

Na Escola Marrom, as salas de aula são ambientadas para cada disciplina em específico. Não é o professor que se desloca de uma sala para outra, mas sim os alunos que fazem esse trajeto, que deve ser realizado em no máximo 5 minutos de uma sala para a outra, ou de um espaço para o outro. A cada toque do sinal os alunos saem da sala, ou do espaço pedagógico no qual se encontram, e se dirigem para outra sala ou espaço, no qual irão assistir outra aula ou realizar outra atividade.

O plano pedagógico da Escola Marrom implementa, de modo prioritário, uma tessitura serial do tempo, seja na distribuição do tempo das aulas, seja nas salas de aula, nas quadras, nos laboratórios ou nas saídas de campo.

A Escola Marrom dispõe de muitos espaços internos abertos, porém limitados pelos muros da escola. Os espaços abertos estão próximos à entrada, ao pátio central, às quadras de esporte e à cantina. Da cantina, em um dos dias de observação da rotina, saía um cheiro doce de abacaxi que invadia as imediações do refeitório dos alunos. E os alunos se enfileiram em frente à cantina para receber o lanche, enquanto conversam sobre as aulas, ou sobre a própria hora do lanche:

que bom que hoje tem suco, eu adoro quando aqui na escola tem suco. Tem dias que as tias da cantina fazem um lanche muito gostoso, mas tem dia que não está tão bom; mas ruim, ruim, nunca tá. Aqui é legal de comer, comida limpinha. Mas tem dia que eu trago alguma coisa de casa. Gosto da hora do lanche. Tem gente que não come aqui, mas eu como; até os professores comem. Os professores falam pra gente comer o lanche da escola, porque o governo manda esse lanche pra gente, porque tem muita gente na escola pública que não pode comprar. Eu gosto desse lanche. Acho bom! (Aluna do 8º ano – 14 anos).

A escola é mantida sempre muito limpa e organizada, no pátio central há um projeto de artes permanente, com uma aula de circo para todas as idades. Seguindo a ideia de manter os alunos em contato com a arte, as paredes da escola estão o tempo todo sendo decoradas e redecoradas com projetos desenvolvidos a partir de diferentes temas: não violência contra a mulher, a busca pela paz, concurso de redação, dentre outros.

O tempo cronológico, hegemonicamente seguido pela escola, por meio da obediência ao calendário escolar que se propõe anual, também é verificado pela mudança na decoração dos espaços da escola, à medida que o ano vai passando, de modo a acompanhar as festividades: páscoa – coelhos e ícones religiosos pertencentes ao cristianismo; dia das mães – corações e mensagens; festas juninas – bandeirolas e fogueiras artificiais; dia dos pais – bigodes, gravatas e mensagens; dia das crianças – fotografias, mensagem, balões; natal – árvores de natal e mensagens. As festividades concorrem para fazer emergir algo da tessitura convivial do tempo, entrecortando a serial e sendo coordenada por ela.

As percepções que os alunos desenvolvem sobre o tempo que passam na escola diferem entre si, mas soa em uníssono a conclusão a que chegam aqueles com quem pudemos partilhar alguns momentos de convivência, segundo os quais a escola vive diferentes momentos. O tempo “se estica” (passa lentamente), de acordo com eles, durante as aulas, mas o tempo “voa” (passa rápido) quando estão em época de provas, que são aplicadas nos quatro bimestres nos quais a escola divide seu calendário,

na escola a gente tem dois tipos de tempo: o da aula e o da prova. O da aula é lento, às vezes fico com sono. O dia da prova é ligeiro, ele voa, a gente tem que terminar no prazo, né tia? Mas rápido mesmo é o tempo de ficar em casa, a gente faz qualquer coisa e já tá na hora de ir pra escola, só presta final de semana mesmo. (Aluno do 8º ano – 13 anos).

Quando falamos em tempos festivos no espaço da escola a resposta foi muito semelhante: a preparação para as festas é longa e lenta, exige estudo sobre o tema, decoração, ensaios das danças e apresentações, mas o tempo para viver essas festas é curto e passa muito rapidamente. Como nos diz outro aluno,

pra fazer festa aqui é a mesma coisa. A gente tem um monte de aula que fala do tema. A gente estuda e faz até prova às vezes sobre o tema, mas tem que ensaiar as coisas do dia da festa também e fazer a decoração. A prova temática é aquela que cobra da gente o tema que está sendo trabalhado. Demora pra festa acontecer, mas na hora de montar as coisas é legal, a gente nem sempre fica na sala, vai pro pátio, pra sala de artes, tem coisa que faz em casa e a gente faz tudo, tudinho. A gente também fica junto com outros alunos de outras salas, a gente conhece eles e faz amizade. Eu gosto! No dia da festa é bom, mas acaba logo. (Aluno do 8º ano – 13 anos).

O tempo de viver as festividades se divide em duas etapas: a primeira refere-se ao tempo da preparação da festa, que segue o ritmo da organização necessária para atingir a meta da realização do evento. A segunda etapa é a própria realização do evento. No primeiro se vive a dimensão colaborativa que demanda a preparação, enquanto no segundo há a vivência dos frutos desta colaboração.

Ouvindo o discurso dos alunos, professores e funcionários da escola, o tempo que antecede as festividades se enquadra na rotina escolar regular de forma natural. As seis aulas são dadas e, em meio a elas, as atividades de preparação para as festividades vão sendo executadas. Em determinadas situações, o convívio entre os pares aumenta, mas nada que envolva uma diferença muito maior do que o convívio rotineiro entre os alunos. Assim, o tempo da preparação permanece imerso no tempo serial, sendo esta a razão de afirmarmos que a este é dada a prioridade.

É durante a realização das atividades festivas que os alunos saem do que a escola denominou rotina diária. As festas, a exemplo da festa junina, unem os alunos de períodos diferentes (matutino e vespertino) em um mesmo espaço e tempo. Eles interagem entre si e com os outros participantes do evento, ou seja, a comunidade em geral. Os alunos gostam e apreciam esses momentos, mas consideram que tais eventos deveriam ser mais frequentes na rotina da escola.

Quando falamos em tempo, fica clara a noção do que representa o tempo vivido na escola na fala de alguns alunos, que respondem que

a escola é boa, você sabia que a minha mãe ficou na fila de noite pra eu estudar aqui? Meu irmão estuda lá na UnB e ele foi aluno daqui. Mas a gente não tem tempo pra brincadeira aqui não. A gente se diverte às vezes, mas aqui é dureza. Eu tenho que estudar muito. A minha mãe diz que estudar aqui ajuda a fortalecer. Na Escola Classe era tudo mais fácil, aqui é tudo mais pesado. Aqui tem prova multi (você sabe o que é prova multi?) e também tem estudo dirigido, não é fácil não. O intervalo aqui é 15h45. A gente tem 20 minutos pra lanchar e brincar, mas a fila da cantina toma um tempo danado da gente, você viu o tamanho? Mas a comida é boa, as tias de lá capricham. Às vezes não tá tão boa, mas a gente come. Eu demoro pra chegar em casa, fico bem uma hora rodando na van. Eu moro longe. (Aluno do 7º ano – 12 anos).

O intervalo termina e a conversa precisa terminar também. A organização do tempo é rígida, marcada pelo ponteiro do relógio que se encontra na parede de entrada escola, acima da porta da direção. Há um toque de sirene para os alunos seguirem para a sala de aula e há um segundo toque de sirene para os professores seguirem para a realização dos seus afazeres. O pátio rapidamente vai ficando vazio e silencioso. Apenas as salas e áreas administrativas estão ocupadas, à exceção de uma: a sala da Coordenação Pedagógica. Nela se encontram dois alunos que estão conversando com a Coordenadora, ambos reclamam de dor de cabeça e são orientados a esperar um pouco, cerca de 15 minutos, naquela sala. Caso o incômodo não passe, a família será acionada. Nesse ínterim, os alunos conversam entre si sobre assuntos que os interessam, mas que envolvem o ambiente escolar:

- hoje o dia tá muito quente, acho que fiquei com dor de cabeça depois da aula de Educação Física lá na quadra, porque estava muito sol. Eu não vim de casa com dor de cabeça não. Mas a gente tem que ficar aqui que a Coordenadora mandou. Só que depois vai ter um monte de coisa pra copiar lá da aula. Vou ter que pedir pra tirar foto do caderno de alguém, vou pedir lá na sala para a Professora pra usar o celular e tirar a foto. E você, ficou com dor de cabeça também, depois do jogo na quadra? (Aluno do 6º ano – 12 anos).

- eu não. Eu já vim de casa gripado. Mas o sol lá na quadra não ajudou. Eu gosto de jogar, daí quando chegou a minha vez eu fui. Não achei que ia piorar. Acho que a gente tem poucas aulas de Educação Física e quando tem eu quero aproveitar. O povo da nossa sala todo gosta de jogar. Eu gosto de jogar, de sair da sala um pouco. Agora eu já estava gripado, mas agora vou piorar, já sei que minha mãe vai me dar bronca. Quando você for tirar a foto do caderno me chama pra tirar também tá? É aula de Matemática agora, vai ter muita coisa no quadro para copiar. (Aluno do 6º ano – 13 anos).

Da sala dos professores saem os docentes em ritmo apressado e atentos às direções a serem tomadas para que cada um chegue no seu destino. A sala que fica para trás possui muitos calendários e cronogramas dispostos pelas paredes, alguns lembretes de datas e de suas respectivas entregas de documentos e provas a serem enviadas para a coordenação.

Na sala dos professores a Coordenadora explica, para alguns poucos colegas, a necessidade de não haver atraso no prazo de envio de nenhum dos documentos. A Coordenadora tem uma percepção muito positiva sobre o trabalho realizado pelo corpo docente da Escola Marrom, e afirma que

aqui podemos contar com o comprometimento de todos. Já trabalhei em outras escolas públicas, mas em nenhuma como essa. Aqui temos uma organização perfeita, somos muito exigentes com os profissionais de todos os setores e também com os alunos. Aqui temos tudo: estrutura, planejamento, engajamento, bons resultados. Não ficamos com profissionais pouco comprometidos, pois aqui temos de tudo, dos alunos considerados “padrão” até os alunos com as mais diversas limitações, os chamados alunos com necessidades educacionais especiais. Você sabia que temos duas salas especiais? Poucas escolas têm isso. Recebemos alunos de outras escolas, pois somos um polo. Temos uma Sala de Recursos para os alunos que apresentam deficiências e temos uma Sala de Apoio para os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem ou transtornos funcionais mistos. (Coordenadora Pedagógica do Ensino Fundamental 2).

Ao mesmo tempo em que a equipe técnico-pedagógica se mostra preocupada com todos os aspectos que envolvem o desenvolvimento dos alunos (social, emocional, escolar), o discurso apresentado pelos componentes do corpo técnico não conseguem se afastar da lógica perversa imposta pela tessitura serial. A importância do desenvolvimento dos alunos a partir do que a escola propõe está subordinada a esta lógica que chamamos de perversa. Inclusive porque essa esteira de “progresso” proposta pela escola apresenta rotinas que se encaixam perfeitamente na vida daqueles que tem condições para vivenciar tais exigências inerentes à essas rotinas. Nesse ponto da discussão temos um problema, também perverso, quanto a lógica relacionada com a questão das classes sociais.

Se o discurso da escola diz que o aluno está no “centro” do planejamento escolar, mas o centro gira em torno dos ponteiros do relógio e de tudo aquilo que ele organiza dentro da esteira do tempo serial. Palavras como padrão, eficiência,

sucesso, comprometimento, organização perfeita e progresso atendem a essa lógica da temporalidade serial que não permite que as singularidades se apresentem em temporalidades que não a serial.

A Escola Marrom vivencia o início de mais um dia letivo, os corredores cheios de alunos, apresentando o habitual burburinho preenchendo os espaços da escola. Neste horário a biblioteca está vazia. E o ponteiro do relógio na parede apresenta o passar do tempo avisando que todos devem se dirigir para as suas salas na hora certa para vivenciarem suas rotinas mais uma vez.

À medida que os meses vão passando, o vai e vem frenético dos alunos começa a se tornar mais constante. Nos corredores da escola, destacam-se algumas preocupações nas conversas entre alunos e entre professores, tais como: as provas de final de ano, as provas de recuperação, a próxima escola para onde irão e a formatura (preocupações comuns aos alunos do 9º ano). Algumas das preocupações são menos imediatistas, mas são mais subjetivas como, por exemplo: “será que ainda dá tempo de aprender o que não aprendi até agora?” (Comentário entre alunos no corredor da Escola Marrom).

Longe dos corredores e dos comentários preocupados dos alunos, a Vice-diretora reflete sobre o futuro, os sonhos, as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento de cada um desses alunos. Em suas reflexões, apresenta alguns pontos paradoxais, buscando respostas que se concretizam em diferentes tipos de preocupações:

me preocupo se tudo o que nós fazemos aqui com a vida desses jovens não se resume apenas aos dados estatísticos. Esses dados que nós gostamos de obter e de apresentar; afinal de contas somos uma escola premiada. E nós gostamos de acreditar que o que estamos fazendo está dando certo. Mas algumas perguntas me inquietam: *eles tem tempo pra lazer? Pra brincar? Ou já estão numa profissão, tipo: estudar! Sem pensar na qualidade de vida deles, às vezes, pensando só em resultados imediatos, estando todos sendo responsáveis por essa avalanche de doenças que esses meninos apresentam.* Hoje em dia é tanta depressão, doenças, desistência da escola. Não sei. Isso me inquieta. Mas por outro lado é a educação que garante aos menos favorecidos uma porta aberta no mercado. Olhando por essa ótica eu me sinto feliz e orgulhosa de fazer parte dessa história. E vejo que aqui nós fazemos a diferença. Os dez meses de aula que eles passam conosco anualmente são muito bem aproveitados, eles são muito exigidos e, como eu disse, nos trazem excelentes resultados (Vice-diretora da Escola Marrom – grifo nosso).

Em mais uma tarde ensolarada, as reflexões da diretora levam a outros questionamentos que parecem povoar o imaginário de uma parte da população: essas estatísticas de fato representam aquilo que é função precípua da escola? As estatísticas, favoráveis às escolas, representam, de fato, a aprendizagem e, principalmente, o desenvolvimento desses alunos?

No que concerne ao desenvolvimento dos alunos, as estatísticas não estariam fazendo exatamente aquilo que indicamos em outro capítulo, a saber, projetando os multifacetados desenvolvimentos dos alunos em uma única reta ou escala, já temporalizada pela adoção de uma perspectiva serial quanto à tessitura do tempo da escola? Criando, assim, mais do que observando, os espaços de invisibilidade? Os números apresentados estatisticamente sobre a conclusão de curso retratam ou não o desenvolvimento e a esperada aprendizagem dos alunos que estiveram no sistema de educacional brasileiro? Acompanhamos aqui as inquietações da Vice-diretora.

Uma hipótese deste trabalho é que a emergência da deficiência (do desenvolvimento insuficiente) no contexto escolar é um indício da escolha pela tessitura temporal como prioritária. Essa hipótese se mostra claramente quando nos voltamos para as falas sobre as salas de apoio,

na nossa escola temos muito cuidado com os alunos especiais, ou para falar de forma correta, os alunos de inclusão. Nessa escola temos dois espaços especiais para eles: a Sala de Apoio e a Sala de Recursos. Tem escola por aí que não tem nenhum. E as professoras das salas especiais são muito boas, muito estudadas. Somos um Polo de cuidados com esses alunos; os alunos de outras escolas vem para a nossa escola estudar. E temos muito sucesso com a educação desses alunos. Depois que vim trabalhar nessa escola já ouvi cada história linda - por isso que somos uma referência. Tem aluno que chega aqui no Fundamental 2 sem saber ler e escrever, mas eles saem daqui sabendo ler, escrever e até seguem na vida e conseguem ir longe. Tivemos um aluno aqui com Down que tinha passado por várias escolas particulares e das mais caras, ele era filho de árabes, mas o aluno era brasileiro, um bom menino, mas chegou aqui analfabeto de tudo. As professoras fizeram um trabalho intenso com ele. Sabe o que ele faz da vida? É fotógrafo. Já fez exposição até em Nova York. A família já voltou aqui para agradecer o trabalho feito. (Secretária da Escola Marrom).

De fato, ao mencionarmos alunos com necessidades educacionais especiais, os NEEs, tanto a coordenação como a direção da escola se mostraram muito interessadas em mostrar a promoção que conquistam junto aos alunos inseridos

nessa categoria. As salas especiais são muito bem equipadas com livros, brinquedos e equipamentos para o melhor atendimento dos alunos.

A ida à Sala de Apoio, uma sala ambiente como as demais salas da escola, proporcionou a experiência particularmente enriquecedora de ver atuando, como professora, uma deficiência (anatômica objetiva) visual, que cumpre de forma exemplar suas funções, indicando não haver qualquer deficiência (funcional objetiva) perceptível, uma vez que a professora se encontra totalmente adaptada ao seu ambiente de trabalho, e implicando igualmente a inexistência de deficiência (funcional subjetiva), uma vez que a professora tem seu trabalho considerado, no meio social da escola, como extremamente eficiente. De fato, ao contrário, seu lugar de fala pode funcionar como um elemento positivo para a Sala de Apoio, no que concerne ao elemento empático.

A professora trabalha com alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem ou transtornos funcionais mistos, tais como o transtorno opositor desafiador (TOD), o transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH), distúrbio de processamento auditivo central (DPAC) e a Dislexia, entre outros. A professora relatou como o trabalho com os alunos da Sala de Apoio é realizado, explicando que

os alunos atendidos nessa sala *vivem um tempo diferente*, dentro e fora da escola. É preciso respeitar esse tempo, mas encontramos um problema quando eu digo essa frase: *o sistema não quer esperar por “esse tempo individual” de bom grado, e a sociedade também não, pois eles precisam ser produtivos*, eles vão ter que trabalhar um dia, então criamos estratégias para tentar fazer com que esses alunos se desenvolvam num ritmo que possa dar à eles, pelo menos, a mínima autonomia para seguirem com suas vidas. Em dois encontros semanais de apenas 50 minutos não conseguimos fazer milagre, mas fazemos o possível. (Professora da Sala de Apoio da Escola Marrom – grifo nosso).

Nesta fala emerge de maneira explícita a questão da temporalidade. A professora, até mesmo pelo seu lugar de fala, apresenta uma percepção aguçada, capaz de identificar em seus alunos uma temporalidade multifacetada. Mas o faz para, logo em seguida, apresentar as exigências da adoção de uma tessitura serial do tempo. Contrapõe, assim, com suas próprias palavras, uma “temporalidade individual” (e interna) a uma temporalidade externa e imposta.

Em sua fala fica clara a necessidade de fazer essas tessituras multicoloridas dos tempos de salto “se encaixarem” na tessitura temporal que, por ser externa, cria, ao invés de revelar, a deficiência – ao fazê-lo, cria também os espaços de invisibilidade à plena vista: os deficientes são assim vistos com os olhos do sistema que já se naturalizou e que, assim, pode falar da “deficiência” como algo objetivo; vistos assim, suas singularidades, que engendrariam possíveis caminhos próprios de desenvolvimento, já foram obnubiladas. O “milagre” é precisamente conseguir esse “encaixe”. De fato, segundo a professora:

às vezes o tempo passa rápido, quando o aluno está progredindo bem, dentro do que foi planejado para ele, tudo flui. Mas quando estamos começando o atendimento, ou quando a dificuldade ou o transtorno é muito grave, o tempo passa lentamente. Os 50 minutos dos dois encontros precisam ser muito bem aproveitados, ou então ele não vê progresso e até desiste. O tempo é mais produtivo se ele é assíduo, se ele não falta (Professora da Sala de Apoio da Escola Marrom).

Na Sala de Apoio o atendimento é personalizado de acordo com a necessidade de cada estudante. De acordo com a explicação dada pela professora, o atendido precisa usufruir de cada minuto do tempo, pois são desenvolvidas muitas atividades, como: ginástica cerebral (visando o desenvolvimento do aluno para que ele se torne mais ágil e rápido), planejamento, organização, estímulo e resposta (baseada nos estudos de Skinner), funções executivas (memória, ação e execução), gestão do tempo (melhorar seu próprio tempo, observação guiada, persistência ao alvo), torres de inteligência, autoestima (saber ganhar e saber perder), oralidade, escrita e leitura, consciência fonológica, jogo das qualidades, mercadinho (habilidades matemáticas), percepção de detalhes, lateralidade, percepção espacial. Todas essas nomenclaturas, são de alguma forma, a maneira de nomear as atividades conceituais, mesmo que não precisamente nomeadas, dispostas nas rotinas que são seguidas nas salas especiais. Os alunos atendidos nesta sala cursam desde o 6º ano do Ensino fundamental II até a 3ª série do Ensino Médio; segundo um deles:

eu venho aqui sempre que tem a minha aula. Aqui é muito legal. A professora é muito legal. Só não venho se eu estiver doente, mas aí minha mãe traz o atestado. Aqui eu aprendo um monte de coisas e ainda tem coisas que vão dessa sala lá pros professores fazerem comigo. Aqui eu vejo que eu estou aprendendo, mas não é fácil que nem tarefinha de criança não. É difícil, mas é legal. Tem até festa, a gente faz umas atividades em grupo, mas só às vezes, aí é tipo uma festinha. Quando a gente faz o mercadinho, com dinheiro de mentira, a

gente traz coisas, daí a gente compra e vende coisas. E dá até pra trazer lanche e fazer a festa. Aqui fazemos muito tarefas, mas é legal, mais legal que na sala. (Aluno da Sala de Apoio da Escola Marrom diagnosticado com TDAH).

A quantidade de atividades propostas na Sala de Apoio exige tempo para ser executada. Por conta disso, a assiduidade é uma necessidade para o bom desenvolvimento do trabalho, direcionado aos alunos que são enviados a este espaço pedagógico. A professora atende, no máximo, cinco alunos por vez, num total de quarenta alunos por ano. O aluno que não é assíduo, cede a vaga para aquele que já se encontra na fila de espera. Mas o trabalho em torno do aluno que frequenta a Sala de Apoio não pode se restringir apenas à escola, ou à professora: esse tempo é restrito e passa muito rápido, pois ela considera que dois encontros por semana, por cinquenta minutos, é pouco para que o trabalho atinja o que almeja. Neste contexto, o envolvimento da família é peça fundamental para que o aluno aprenda no tempo esperado,

o fracasso escolar de um aluno especial não pode ser creditado somente a ele, isso seria crueldade. Temos muitos responsáveis por uma situação como essa que a agente considera fracasso. Temos, às vezes, a falta de apoio da família, a má formação de alguns profissionais, o desinteresse do aluno, as falhas burocráticas do sistema. Estamos, no final das contas, sempre procurando motivos, quem é o responsável por esta situação, mas o que temos que ter em mente é que o primeiro passo para alcançarmos o aluno especial é pelo caminho do emocional. Precisamos da avaliação do profissional para detectar as necessidades do aluno, as diferenças que ele apresenta quanto ao desenvolvimento dele junto aos demais alunos que estão no fluxo padrão e depois precisamos traçar as estratégias de intervenção (Professora da Sala de Apoio da Escola Marrom).

Assim, a partir do vínculo entre tessitura temporal e estatística, o tempo serial se imiscui em espaços como o da Escola Marrom, se tornando medida de sucesso – a estatística é meramente sua expressão.

Com a escola localizada em grande centro urbano, questões como trabalho, renda, sobrevivência e sucesso profissional, já prenes da perspectiva da produtividade, vinculam-se diretamente aos discursos que partem de um mesmo lugar: a educação, ou a formação proporcionada pela educação formal, o que fica muitas vezes marcado na fala dos alunos, quando dizem que

eu gosto de estudar aqui. Eu estudo aqui porque a minha mãe ficou um tempão na fila pra conseguir uma vaga. Já estou aqui há 4 anos. Ela soube lá na outra escola onde eu estudava, na Escola Classe, que aqui era a melhor escola da região, daí ela ficou um tempão atrás de me trazer para cá. Daqui dessa escola o pessoal vai para uma escola melhor, para terminar os estudos no Ensino Médio e depois vai para um curso na faculdade dessas que pagam ou para as públicas. Eu tenho que ir para uma pública, minha mãe não pode pagar. Minha mãe disse que é isso que eu tenho eu fazer. O que a minha faz? Ela é manicure num salão e também faz essas coisas de salão lá em casa na folga dela. Ela fala muito pra mim que aqui eu vou ter oportunidade. Pra mim não é ruim ficar na escola, eu gosto e também penso nas coisas que ela diz. Esse é meu último ano aqui. A partir do ano que vem é outra vida, acho que eu vou sentir falta. (Aluno do 9º ano – 15 anos).

Ora, ao final do ensino fundamental, o ideal da formação de uma mão de obra qualificada está ainda distante. É apenas um horizonte longínquo e difuso determinado pelo paradigma da produtividade. À exceção do ensino técnico, não existe uma mão de obra qualificada ao término do ensino fundamental. Ocorre, então, o fenômeno que é imanente a todo processo serializado, em que os atores possuem apenas a visão de uma parte da esteira de produção: a alienação. Os receios mencionados pela vice-diretora em trecho anteriormente apresentado são apenas o sintoma disso. As estatísticas alentadoras atuam, então, como remédio para esses receios, mas não parecem suficientes para eliminar a angústia.

Serialização do tempo, produtividade e sua medida estatística são sentidas pelos alunos, que as expressam à sua maneira:

- O tempo passa mais rápido em dia de prova, mas no fundo é tudo a mesma coisa (Aluna C do 8º ano – 14 anos);
- Eu nem sei quando esse corre-corre acaba a gente mal tem férias, a minha mãe disse que na época dela tinha dois meses de férias, a gente tem bem pouquinho tempo (Aluno D do 7º ano – 13 anos);
- Não acho que aqui é tudo igual, no começo do ano é lento, mas depois fica louco. A gente vai pra casa e já tem que fazer tudo pra voltar no outro dia, sobra pouco tempo pra brincar e jogar (vídeo game), lá em casa o povo só fala da escola e de estudar, parece que eu estou aqui, isso lá em casa é falar da escola e quando estou aqui é ouvir as coisas da escola, sei nem porque a gente vai pra casa. (Aluno do 9º ano – 15 anos).

De certo modo, a temporalidade escolar parece sofrer grande pressão, no meio urbano, pelas exigências relativas a uma percepção particular do trabalho, bem

como da noção correlata de “sucesso”, sempre já perpassada pela noção de produtividade que se vincula fortemente à serialização do tempo. O tempo da escola se torna homogêneo à tessitura da própria vida fora da escola, e recebe, desta, suas exigências, até o ponto em que as diferenciações entre o “dentro” e o “fora” da escola já se tornam difusas.

5.2 Escola Azul

A segunda escola está situada na área rural do Distrito Federal a uma distância de 48 km da capital e é classificada como uma escola do campo.

A Escola Azul oferece vagas para alunos do 6º ano do Ensino Fundamental 2 até a 3ª série do Ensino Médio. Os níveis de ensino se dividem nos dois turnos do dia: manhã e tarde. Há um imenso volume de alunos, pois a escola é a única com essa gama de ofertas na região.

Por ser uma escola do campo e estar localizada em área rural, é classificada geográfica, administrativa e politicamente como INCRA (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária). Muitos alunos são filhos de produtores rurais, trabalhadores rurais, ou mesmo de comerciantes, profissionais liberais ou demais trabalhadores de outras áreas que, assim como a maioria da comunidade escolar, moram nos arredores da escola.



Figura 5-2. Duas imagens da Escola Azul. (a) O local em que está inserida e (b) o portão de entrada. **Fonte:** a autora.

O céu ensolarado anuncia uma tarde quente. O portão da Escola Azul se confunde, no horizonte, com o céu, formando uma unidade. O porteiro escancara o portão para que o grande volume de alunos possa entrar no ambiente escolar. Entram muitos em grupos, alguns alunos sozinhos. Alguns poucos alunos vêm a pé, mas, em sua grande maioria, os alunos são trazidos pelo transporte escolar gratuito, que percorre a zona rural e faz o traslado de ida e volta dos alunos.

Os espaços da escola, corredores, pátios, jardins, banheiros se enchem de pessoas e as salas de aulas vão sendo compostas pelos alunos. O sinaleiro de alerta avisa que já são 13h00 e que as aulas devem ser iniciadas. Os professores começam, sozinhos ou em duplas e trios, a se deslocarem pelos corredores para as salas de aula e os corredores vão, lentamente, se esvaziando. Uma das professoras comenta com um colega, que concorda fazendo gestos positivos com a cabeça enquanto caminham, sua impressão sobre a ansiedade dos alunos com a proximidade das provas. Ela diz:

estou achando eles mais cansados, mais ansiosos, você não? Acho esse período de provas sofrido. Mas não tem outro jeito, só se nosso modelo educacional mudasse. Eu tenho feito muitos projetos, mas não consigo me livrar das provas; pelo menos a bimestral tenho eu fazer. Os alunos têm se saído bem na minha disciplina, tiram boas notas, se envolvem nos projetos, mas mesmo assim eu percebo que em época de provas é um misto de cansaço, ansiedade e tensão. Mas fazer o quê? Enquanto houver prova, faço prova, mas discordo disso. (Professora da Escola Azul).

No turno matutino a Escola Azul funciona das 7h30 às 12h30 com o intervalo para o lanche e lazer às 10h00. No turno vespertino, a escola funciona das 13h00 até às 18h00, e o intervalo acontece às 15h30. A escola não oferta nenhum curso no turno da noite, pelo menos não mais. A diretora esclarece que está à frente da Escola Azul há 15 anos e que a procura pelo turno noturno era baixa; que, por conta de a escola estar situada em área rural, o acesso via transporte público era precário e escasso. Além de outras peculiaridades como a rotina da vida campesina,

no campo as crianças, assim como os adultos, têm o costume de dormir muito cedo, pois o dia começa muito cedo para eles. Muitos aqui são feirantes, eles são produtores feirantes. Tem aluno aqui que a gente até alivia a chamada de atenção por causa da sonolência em sala de aula. Eles vão com os pais para a feira ou até mesmo para a Ceasa lá em Brasília, e isso acontece às 4h da manhã. Mas, para chegar lá com a hortaliça nova “do dia”, é necessário estar de pé

antes disso para poder colher aquele produto. *A maneira como essas pessoas vivem o dia é muito diferente da nossa.* Quando falo da nossa, estou falando da nossa vida urbana, pois eu trabalho aqui, mas moro em Taguatinga. Chego aqui às 6h e vou embora às 19h, mas chego em casa e vou fazer outras coisas, a minha prioridade não é dormir cedo e também não faço isso no meu final de semana; muito pelo contrário, eu fico com os horários desregrados no final de semana. (Diretora da Escola Azul – grifo nosso).

A ida ao Ceasa para ajudar os pais no trabalho de comercializar os produtos agrícolas pode e deve ser vista como sendo o transpassar de temporalidades numa mesma existência. A temporalidade vivenciada no campo é transpassada ou perpassada pela temporalidade serial própria das sociedades organizadas em torno da lógica mercadológica própria do meio urbano.

De volta ao ambiente escolar, o sinaleiro avisa que está na hora do intervalo. A entrevista com a diretora se encerra para que ela se ocupe em dar uma volta pela escola, observar e confraternizar com os alunos. Alguns se enfileiram na porta da cantina para a distribuição do lanche, outros ocupam os demais espaços abertos da escola carregando suas próprias sacolas de lanche. Os alunos conversam e riem. O cheiro que vem da cantina invade os espaços da escola. O lanche que está sendo servido hoje tem um cheiro de comida caseira, arroz com frango, e a receita conhecida como galinhada na região do Centro-oeste está muito disputada. Dependendo do tempo que estes alunos levarão para chegar em casa, no traslado feito pelo transporte público ou por outro meio de locomoção, esta refeição será sua alimentação por um bom número de horas.

Uma peculiaridade pontuada pela diretora é o grande apreço que as alunas possuem pelos espelhos. Esse esclarecimento elucida a curiosidade da observadora, pois desde a entrada da escola até o último espaço destinado aos alunos, um galpão para esportes de luta (artes-marciais), encontram-se espelhos espalhados por toda a escola. Estão posicionados estrategicamente pelas paredes, nos corredores, estão nos banheiros e nos espaços esportivos também. De acordo com a diretora,

descobrimos com o passar do tempo, que nossos alunos precisavam de um banho de autoestima, e que uma das possíveis estratégias para ajudar nessa mudança de percepção a respeito de si mesmo seria por meio da imagem. Tivemos a ideia de colocar espelhos em alguns lugares da escola. Eles passam pelos espelhos e olham o cabelo, meninos e meninas, elas passam batom, lápis de olho, fazem

pose para foto. A vaidade não foi encarada como um pecado, mas como uma possibilidade de resgate de uma imagem que pode ajudar inclusive no processo de aprendizagem deles. Como essa escola está na zona rural, eles se sentem muito diferentes das pessoas da cidade. Parece uma bobagem em pleno século XXI, mas não é. Tenho algumas experiências para contar que são muito interessantes. Temos dois núcleos urbanos mais próximos: Brasília, com a cidade satélite de Taguatinga (a mais próxima) e o centro urbano da cidade da qual fazemos parte, mas estamos localizados no perímetro rural. Acredite que eles que moram na zona rural e por isso se sentem diferentes dos conterrâneos que vivem na mesma cidade, mas são os que moram na zona urbana. Quando eu falo se sentem diferentes é o seguinte: uns são “os da cidade” e outros são “os da roça”. (Diretora da Escola Azul).

Existe, assim, uma diferença que povoa o imaginário social e move as ações políticas, religiosas, econômicas, sociais e educacionais da população que vive no campo e na cidade. Essa diferenciação é histórica. E essa diferenciação é alimentada até hoje pelos preconceitos que rondam as ideias de avanço e civilização, geralmente conferidos à zona urbana, em contraposição às ideias de atraso e limitação, que são geralmente atribuídas à zona rural.

A estratégia do espelho funciona como uma maneira sutil de incrementar a autoestima dos alunos que, ao utilizarem os cuidados com a aparência, de acordo com a diretora, também melhoram no desenvolvimento e aprendizagem dos componentes curriculares e no comportamento no que tange à disciplina dentro do ambiente escolar. Assim, segundo a Diretora, trata-se de

uma escola limpa, silenciosa, organizada. Não há vandalismo, pichação, não temos um espelho quebrado. Eles cuidam da escola. Aqui até parece uma escola privada. Lá na cidade tem escola privada que não é assim. Aqui temos o seguinte discurso: o ambiente em que você vive é um retrato de quem você é. Se a escola é limpa é porque as pessoas que vivem aqui são limpas. Se a escola é cuidada é porque vocês se cuidam e cuidam da escola. Temos poucos recursos, muitas coisas conseguimos por meio estratégias jurídicas, doações em dinheiro ou em obras exigem um trâmite burocrático que pode cair na ilegalidade, pois seguimos todas as regras da Secretaria de Educação, e nós deixamos isso claro para todos os nossos alunos e dessa forma, tudo o que é feito nessa escola, todos os benefícios são de responsabilidade de todos (Diretora da Escola Azul).

A ideia da escola oferecer atrativos, pode ser uma estratégia válida, como vimos a ideia do espelho. Essas estratégias visam alcançar os alunos e fazer com que eles compreendam que o tempo que passam na escola é também um tempo de

qualidade. No caso particular dos alunos que frequentam a escola do campo e moram em áreas rurais, as casas, por vezes, são muito afastadas umas das outras, e a convivência na escola amplia o círculo de pessoas com quem convivem.

O tempo que o traslado escolar leva da casa do aluno até a escola e da escola até a casa do aluno gera convivência entre os todos que compartilham do meio de transporte. Na realidade da escola, é comum que os alunos façam parte da vida do trabalho familiar, de modo que a escola proporciona um outro nível de interação. De acordo com a Orientadora Educacional, para os alunos, a escola do campo é um espaço que tem a tarefa de dar educação, mas que também precisa valorizar o espaço rural em que eles vivem, pois

o tempo aqui na escola do campo é um tempo relativo, pois é um tempo dirigido por épocas. Há épocas de muito corre-corre e há épocas de muita calma, vai muito da demanda; às vezes passa rápido, às vezes passa devagar. E os alunos pensam assim também. Aqui há mais qualidade de vida, mais sensibilidade do que na cidade, pois a vida lá é muito corrida. Em época de colheitas por aqui o tempo fica muito interessante, tem oferta de frutas e legumes pela BR (pista) e os alunos comentam dessa tarefa que fazem em casa, do trabalho que fazem nas feiras com os pais, vivenciam as festas em torno da colheita e assim o tempo muda com relação ao resto do ano. O que parece é que quem vive aqui vive mais tranquilamente, não sei se essa é a palavra certa, tem a paisagem, os pássaros, a rotina de acordar cedo e de dormir cedo. Tudo isso muda muito quando estamos na cidade. Por isso acho que até o dia a dia aqui, dentro da escola, é mais gostoso. Trabalhava na cidade e vim para cá há 2 anos, estou muito diferente depois disso; não esperava que fosse tão diferente (Orientadora Educacional da Escola Azul).

É interessante notar, pelas considerações que faz a Orientadora Educacional, a conexão entre “qualidade de vida”, “sensibilidade” e “vida mais calma”. São conexões que se ajustam com muita clareza a uma tessitura de tempo do tipo convival, que assume, nesta escola, prioridade frente à serial. Em particular, a referência à época da colheita serve como um indício de que há uma inomogeneidade nessa tessitura, aludindo à presença do que chamamos de tempo de espera²⁷. A colheita é uma realidade na vida dos agricultores, mas também é um

²⁷ É importante notar que a presença de um “tempo de espera”, e a adoção de uma tessitura convival, representam variáveis latentes, que não irão se apresentar de maneira direta, mas apenas indiretamente, a partir de comportamentos que lhe servirão de indício. O mesmo ocorre com a tessitura linear e todas as outras.

assunto comum entre os alunos da Escola Azul, tanto no espaço escolar, quanto no traslado até a escola ou de volta para casa

- Estou tão casada hoje e vai ter aula a tarde toda. Hoje de manhã a gente foi pra roça. Foi todo mundo lá de casa, até a minha mãe foi com o bebê, mas ele ficou na cestinha. Acho que ele gostou. Mas não estava entendendo nada. (Risos) Lá na roça do meu pai a gente já começou a colher e na sua casa, vocês já começaram? (Aluna do 8º ano da Escola Azul).

- Lá em casa já começou também. A gente se levanta cedo pra ir pra roça, mas de tarde eu estou aqui na escola e quem vai é o meu irmão com meu pai, porque ele estuda de manhã. A minha mãe vai trabalhar na casa do dono da roça, ela não vai com a gente. Eu também fico cansada, mas acho bom. Só que tem que fazer as tarefas de noite. E daí tem que acordar cedo no outro dia. Eu durmo no ônibus tem vez. Mas depois da colheita tem festa né? A melhor época do ano. Estou só esperando. (Aluna do 8º ano da Escola Azul).

O tempo convivial é reconhecido a partir da expressão “tempo de qualidade”. Alguns dos observados apresentam conhecimento da necessidade da tessitura do tempo convivial, e principalmente dos comportamentos que a ele se relacionam, para os personagens envolvidos no contexto escolar:

os alunos gostam muito de quando a Escola faz mudanças na rotina. Eles ficam mais tempo na escola sem preocupação e tensão. Até as famílias comparecem. Um dia desses os alunos do Ensino Médio, todos eles, meninas, meninos, aqueles que tem laudo, os que moram perto ou longe, fizeram um comunicado para a direção pedindo para que um dia de aula fosse substituído por um projeto, pois eles queriam faltar em massa (risos), tinham se articulado para assistir à um filme lá no cinema em Brasília, lá no Píer 21, você deve saber onde fica (risos). Eles queriam assistir ao filme dos Vingadores, aquele que teve sessão até na madrugada. Eles alugaram um ônibus ou mais. Foram todos os alunos e isso foi muito bom para eles. No outro dia estava uma alegria só pela escola. Assim eles ficam no Bazar Solidário que a gente faz. A gente recebe roupas, calçados, adereços da comunidade, pais e alunos e vendemos tudo à 1 real. Os alunos preparam tudo e trabalham e compram no dia do bazar. Como é bom para a escola e para quem vem aqui participar. Nossos alunos gostam muito. Como a gente lê nessas mensagens do Instagram ou Facebook: “A vida precisa de pausas”. *Essas pausas deixam os alunos e todos nós mais leves* (Orientadora Educacional da Escola Azul – grifo nosso).

Na Escola Azul, os alunos realizam as mesmas atividades que os demais alunos das escolas da zona rural ou urbana, pois todas as escolas da rede da Secretaria de Educação do Distrito Federal seguem as orientações, planejamentos e

currículos pensados para a melhor efetivação dos processos de ensino e aprendizagem.

A Escola Azul vem trabalhando com o currículo em movimento²⁸, na perspectiva de melhorar e tornar a organização do trabalho pedagógico mais flexível, além de alcançar toda a sua complexidade no que tange aos tempos, espaços e oportunidades que ela oferece.

Os espaços da escola do campo, para além da sala de aula, deixam claro que não estamos numa escola no meio urbano. A horta faz parte dos estudos sobre clima, temperatura, plantio, colheita, irrigação e reutilização da água. Todo esse trabalho, feito pelos professores e pertencente a toda a comunidade escolar, só é possível a partir de uma perspectiva pedagógica que valoriza o que é a vivência no campo. Um exemplo disso é o projeto denominado de agroflorestal, em que os alunos trabalham a convivência pacífica entre o agronegócio e áreas de natureza preservada.

Trabalhos realizados na Escola Azul visam apresentar, esclarecer e ensinar a importância do trabalho realizado no campo. O tempo que os alunos da escola do campo dedicam à sua formação, se configura, em muitos casos, como um tempo de passagem da vida campesina para a vida urbana. A escola representa o meio pelo qual os alunos conquistarão os conhecimentos necessários para saírem do campo em direção à cidade. Para a Orientadora Educacional, este é um fato preocupante, pois revela a pouca ou nenhuma valorização existente no imaginário coletivo sobre o trabalho realizado no campo; para ela uma realidade que precisa ser modificada, uma vez que

o papel do agricultor é um papel essencial para a manutenção da vida em sociedade. Quando alguém come, ou vai ao mercado é porque alguém fez isso acontecer, alguém fez isso dar certo e essa pessoa é o agricultor. Não podemos conceber uma escola do campo que não valorize o “estar no campo”. Precisamos fazer a nossa parte, inclusive para concretizar o que é pensado para ser uma escola do campo. O olhar que se tem sobre o campo deve ser modificado, e fazendo uma brincadeira com a palavra, ele deve ser modificado, ou seja, devemos modificar: encontrar um “modo” de conscientizar a “ficar”. A escola tem essa tarefa de mostrar o campo como também

²⁸ Ver apêndice, onde argumentamos que, a despeito de suas boas intenções e do uso de teóricos, como Vygotski, que defendem, como vimos, estruturas temporais mais complexas e interconectadas, o Currículo em Movimento se mantém nas estreitas margens de uma abordagem que reafirma a prioridade do tempo serial, mostrando-se objetivista e com foco na mensuração.

uma opção, como também uma decisão a ser tomada de forma consciente, pois a mim me parece claro que, os ficam no campo, ficam por muitos outros motivos, mas uma minoria fica por escolha. Não estamos falando de não prosseguir com os estudos; estamos falando de prosseguir com os estudos, mas pensando em voltar para beneficiar o campo com o que se aprendeu (Orientadora Escolar da Escola Azul).

O fim da tarde vai se aproximando e os alunos estão começando a esvaziar as salas de aula, caminhando em direção ao transporte escolar para voltarem às suas casas. O silêncio toma conta da escola, que fica afastada do burburinho da cidade. De acordo com as informações cedidas pela escola, em meia hora ou em até uma hora esses alunos estarão em suas casas, pois na zona rural o dia começa e termina cedo. É importante salientar que há interação entre vários dos alunos e alunas da escola do campo com colegas e parentes de escolas em meio urbano, momento particularmente importante por apresentar uma interação entre formas de existência diversas quanto às tessituras temporais subjacentes. De fato,

aqui na roça é diferente da cidade. A gente dorme cedo, porque acorda cedo pra fazer as coisas da roça. Mas também tem que estudar e ajudar em casa. Quando eu vou pra casa das minhas primas na cidade, lá em Brasília, nas férias, é diferente. Lá na minha casa tem hora para ir pra cama e desligar a luz, porque chama menos atenção de bicho de noite, mas na casa das minhas primas não. Mas quando elas vem pra cá elas gostam do jeito da gente. Mas gostam mesmo é da comida, do banho de rio e também de ir na cidade pra Missa no final de semana, porque depois a gente fica na praça passeando e conversando, até o pai levar a gente pra casa. É muito legal quando elas vêm. Gosto mais do que ir pra casa delas. Mas o celular não pega muito bem lá em casa, pra ligar pega bem, pra receber ligação também, mas a gente não consegue ficar muito na internet e elas gostam muito, daí quando a gente vai pra cidade pega melhor. (Aluna do 9º ano da Escola Azul).

No dia seguinte, no mesmo horário do dia anterior, os ônibus começam a chegar repletos de alunos para as aulas da tarde. Naquela tarde algo diferente aconteceria. As inscrições para o processo de avaliação seriada (PAS) da Universidade de Brasília (UnB) foram publicadas e multiplicaram um conjunto de discursos. A escola do campo não tinha como meta o vestibular ou os processos seletivos até pelo menos 10 anos atrás. Mas as modificações nos currículos estaduais e distritais, os planos nacionais de educação e a luta pelo reconhecimento das necessidades educacionais dos povos camponeses desde a década de 90, trouxeram transformações para este panorama.

Os alunos da Escola Azul estão ouvindo as aulas atentamente, os corredores estão vazios e as salas estão cheias. Nos corredores o assunto principal são as provas que os alunos farão do Ensino Fundamental 2 e do Ensino Médio. Para os alunos do Ensino Fundamental 2, as provas são bimestrais, enquanto, para os alunos do Ensino Médio, as provas são bimestrais, além dos exames externos de seleção.

eles ficam curiosos sobre as inscrições. Perguntam se ainda vai dar tempo de estudar tudo o que está escrito no documento (edital). Querem saber se vai dar tempo de fazer a inscrição. Ficam ansiosos, mas não todos. A universidade não é o desejo de todos, mas faz parte da curiosidade da maioria. Muitos acreditam que não vão dar conta de conciliar o trabalho rural com os estudos universitários. Aliás, eles tem muitas perguntas, principalmente os alunos da 1ª série; eles querem saber se podem fazer a prova na própria escola, se tem que ir à Brasília; alguns querem saber o que são as cotas (sistema de cotas). Passamos muitos dias entrando nas salas e tirando as dúvidas sobre a prova da UnB. No entanto a pergunta mais recorrente é: eu tenho condições de passar? E nós estamos o tempo todo reafirmando as capacidades de nossos alunos, sejam eles os alunos considerados normais ou os alunos que apresentam alguma dificuldade. Aqui nós fazemos o possível para dar aos nossos alunos todas as possibilidades que estão ao nosso alcance. A UnB está sim ao alcance deles. Vamos continuar a incentivá-los (Orientadora Educacional da Escola Azul).

Esta última fala da Orientadora Educacional é importante para lembrar que mais de uma tessitura pode estar presente em um mesmo período, em um mesmo ambiente escolar. Os exames externos representam, por exemplo, exigências específicas, que se coordenam a partir de uma tessitura temporal de caráter serial, que impõe a consecução dos conteúdos em instante específico, anterior à aplicação do exame. Essa superposição das tessituras faz aparecer a “ansiedade”, mencionada pela Orientadora Educacional, similar àquela já observada na escola do meio urbano, ainda que em menor grau.

Encontramos uma pequena sala no final do corredor com duas professoras trabalhando em um planejamento. As professoras que estão nesta sala são as responsáveis pelos processos adaptativos dos alunos que apresentam laudos diagnósticos na escola.

O número de alunos que são “atendidos” pelo trabalho adaptativo realizado pelas professoras é mínimo. Somando os dois turnos e o Ensino Fundamental e Médio, chegamos ao total de nove alunos. De acordo com as professoras que

adaptam os processos de ensino para esses alunos e para os professores desses alunos, os casos que chegam na Escola Azul são casos que trazem orientações provenientes da cidade, e que os pais e responsáveis pouco sabem sobre o que está escrito naqueles documentos, mas ainda assim apresentam o documento que lhes foi entregue pela autoridade médica. Segundo ela,

o que nos chama mais atenção nessas situações é que as famílias possuem pouca informação sobre o que é um diagnóstico, e sobre o que ele descreve. As famílias chegam acreditando que o que os seus filhos possuem é uma doença, uma patologia. É trabalho muito delicado ensinar para essas pessoas que aquele aluno aprende, mas que ele tem uma maneira diferente de aprender, e que nada impede que ele se desenvolva. Que não é uma doença que tem uma cura. (Professora da Sala de Apoio da Escola Azul).

A Escola Azul não possui uma Sala de Recursos, ela possui apenas a Sala de Apoio. O trabalho realizado pelas professoras foca na adaptação dos processos avaliativos (como provas e trabalhos) e na orientação das estratégias de ensino que os professores irão utilizar durante as aulas.

Alguns atendimentos são realizados com os alunos ao longo do ano para a verificação do desenvolvimento deles. O foco é verificar o ponto de onde partiram, desde o começo do processo adaptativo, cotejando-o com o ponto até onde conseguiram chegar naquele momento.

Para as professoras da Sala de Apoio, a vida na zona rural apresenta algumas peculiaridades quanto ao entendimento dessa vertente da medicina, a psiquiatria, que classifica e diagnostica os alunos quanto aos processos de aprendizagem e desenvolvimento. Há uma confusão, como já foi citado aqui, entre doença e diagnóstico da aprendizagem. E essa confusão se estende por motivos que ficam muito claros quando compreendemos a relação do homem do campo com a ideia de saúde e por conseguinte de aprendizado. Um exemplo disso é a percepção de um aluno, que apresenta laudo de TDAH, que nos diz:

eu estava tirando muitas notas baixas, não entendia o dever quando fazia lá em casa, ficava muito inquieto, sem paciência. Aqui na escola eu tinha ajuda dos colegas e dos professores; aí minha mãe me levou no médico para ver se eu precisava de óculos, achou que eu tinha a vista ruim, mas não tenho a vista ruim não. Ela estava preocupada porque já era perto de acabar as aulas e eu ia ser reprovado. O médico disse que ela devia me levar em outro médico, para ver se eu não tinha nada na cabeça. Não tem esse médico no

postinho. A gente foi num médico em Taguatinga lá em Brasília; lá não tinha no postinho e teve que pagar e esse doutor fez um exame lá na clínica dele e disse que tenho uma coisa diferente para aprender. Eu entendi assim: eu preciso de um tratamento diferente aqui na escola, senão o ano vai acabar e eu não vou aprender tudo igual aos meus colegas. A minha mãe falou com a escola e agora eu tenho umas outras atividades, são diferentes das dos meus colegas e tem umas professoras que me ajudam, conversam comigo e eu tenho que ir algumas vezes lá no médico e trazer um papel, mas só de vez em quando. Lá em casa meu pai não entendeu direito, mas eu também não entendo o que eu tenho, porque eu ajudo em casa e na roça e não tenho problema, já sei até dirigir, mas só posso fazer isso lá; aqui na cidade só quando tiver idade pra ter carteira, acho que aqui é porque tem muita coisa ao mesmo tempo pra fazer, muita aula, prova, a gente tem que dar conta de tudo, é pouco tempo pra muita coisa, eu acho mesmo que eu sou desorganizado (Aluno da Escola Azul com diagnóstico de TDAH).

De acordo com uma das professoras da Sala de Apoio, para a maioria dos familiares dos alunos da Escola Azul que apresentam diagnóstico, a grande preocupação é se este diagnóstico irá inutilizar o seu filho ou a sua filha, pois a vida laboral é de suma importância para a sobrevivência daquelas pessoas nos espaços onde vivem.

Diferentes histórias são contadas nos atendimentos a essas famílias deixando clara a confusão:

as famílias mostram uma preocupação imensa sobre o futuro de seus filhos, mas fica muito claro que este futuro se refere à vida do trabalho, da sobrevivência. Já ouvimos aqui que na família 'X' sempre aparece, de tempos em tempos, uma pessoa mais lenta, mas que isso não a impede de exercer as funções normais da pecuária ou da agricultura, pois ela é lenta, ela não é doente. A preocupação é com a utilidade, com a funcionalidade que essas pessoas podem ter. Uma das falas que me impressionou foi a seguinte: "claro que essas pessoas da minha família, aquelas mais lentas que eu falei, professora, não são como as outras; mas elas trabalham, ajudam, recebem o próprio dinheiro e não ficam 'encostadas'. Elas se casam, têm família, fazem muitas coisas. Quero que meu filho seja assim também. Pode ser que ele não vá pra faculdade, mas pode aprender muitas coisas aqui nessa escola e ajudar a gente lá na roça. (Professora da Sala de Apoio da Escola Azul).

Aqui encontramos outro indício de uma tessitura convivial. O futuro das crianças não se mede apenas pelas carreiras que dependem exclusivamente do desempenho escolar, mas de um conjunto de habilidades que o extrapola, afirmando-se sempre como uma possibilidade de caminho alternativo para o desenvolvimento. Com isso,

as pressões sobre o aluno que porta o laudo são menores do que as que encontramos na escola do meio urbano.

De fato, o papel que a escola assume, então, é principalmente uma importante função esclarecedora quanto às possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos frente às famílias. Diferenciar o significado do que está descrito no diagnóstico do que seria uma doença é o primeiro passo. Compreender as angústias e inquietações da família é o passo seguinte. Mas também é necessário dizer que a Escola Azul não rompe com a lógica da deficiência. Tendo esclarecido que ela também assume a deficiência e se organiza em torno dela de uma forma diferente da organização feita pela Escola Marrom, é necessário então, apresentar o trabalho que será realizado pela Escola Azul. E este é o terceiro e último passo, pois, dessa forma, a família consegue compreender melhor as peculiaridades dos processos de aprendizagem e desenvolvimento próprios do seu filho ou filha. Outra aluna nos relata que

quando a minha mãe trouxe o laudo aqui para a escola, ela estava com muito medo de eu ter que sair dessa escola. Fui lá na médica porque a escola pediu uma avaliação, acho que chama assim. Eu não estava lendo do jeito certo. Porque ela nem sabia se eu podia ficar aqui, ou se eu tinha que ir para uma escola especial, dessas que tem que passar o dia lá, porque lá em casa eu ajudo com os meus irmãos pequenos para ela ir para a roça. Faço tudo, se fosse assim, eu ia sair da escola e trabalhar em casa e na roça, pois isso eu já sei fazer; mas aqui na escola ela entendeu que eu não estou doente, que não é bem uma doença e que eu posso estudar aqui. A médica fala difícil e as professoras aqui explicaram direitinho. É parecido com uma doença, mas não é uma doença não. É assim: eu preciso de mais tempo pra aprender a ler a mesma coisa que os outros. Tenho que estudar mais um pouquinho e fazer as coisas que as professoras da sala de apoio mandam, umas leituras especiais. Demora mais, mas acabo lendo. Até lá em casa eu tenho que ter um tempinho pra ler as coisas duas vezes para aprender. Pronto é isso: eu preciso de um apoio que os outros não precisam. Mas disseram pra ela que eu vou me formar igual aos outros, não vou ficar pra trás e vou ficar estudando aqui. Aqui é muito bom. Estão me ajudando muito. Mas continuo ajudando em casa, tenho que me organizar, porque tem que fazer o horário de leitura que elas, as professoras, montaram, mas tem que ter tempo pra cuidar da casa e dos meus irmãos pequenos. Como eu já sei fazer tudo o trabalho de casa é meu, pra fazer as coisas da casa eu não preciso saber ler (risos), mas eu já sei ler viu? (Aluna da Escola Azul com diagnóstico de Dislexia).

Seu relato está em consonância com o aluno que apresenta um diagnóstico de TDAH.

A Escola Azul adota esse procedimento com as nove famílias que levaram o laudo diagnóstico para a escola até agora. Esse tipo de atendimento é recente na Escola Azul. De acordo com a direção, a chegada de alunos com laudos médicos vem acontecendo de alguns anos para cá – aproximadamente de 6 anos para cá.

Assim mesmo, em um universo que engloba alunos do 6º ano do Ensino Fundamental 2 até o terceiro ano do Ensino Médio, a direção considera o índice de alunos com laudos muito baixo, em vista do que a SEDF recebe em suas escolas.

Em um ambiente que adota a tessitura do tempo convivial, é esperada uma diminuição dos índices de recorrência de identificação da “deficiência”. Talvez essa diminuição não se reflita em uma abolição também porque, como já dissemos, na escola as tessituras convivial e serial estão presentes, esta última, em particular, derivada de exigências externas. Assim,

acredito que a nossa pequena quantidade de laudos seja fruto da vida diferenciada que nosso público tem na zona rural. Na cidade tudo vira moda; posso estar dizendo uma grande ignorância, mas acho essa quantidade imensa de laudos que aparecem nas escolas um certo modismo. Acho que o excesso de laudo está mais para justificar determinados comportamentos que as famílias e as escolas têm dificuldade de classificar e encontrar estratégias para lidar do que mesmo necessidades especiais dos jovens que recebem o diagnóstico. Todos nós temos dificuldade em alguma coisa. Uns são melhores em umas coisas e são piores em outras, mas isso não nos coloca em situação de uma comorbidade. Aqui, na zona rural, vemos isso com muita facilidade: pessoas com comportamentos e habilidades diferentes, alguns que seriam facilmente considerados deficientes ou receberiam diagnósticos, trabalhando na feira, no mercadinho, nas bancas de frutas, doces e iguarias ao longo da rodovia, na cozinha, na lavoura, nas atividades domésticas; por que essa é uma exigência da vida: sobreviver, não tempo para esperar, eles vão aprendendo enquanto fazem, enquanto crescem, enquanto se criam... É uma necessidade (Professora da Sala de Apoio).

Parte do relato da professora da Sala de Apoio pode ser observado em uma visita aos redores da escola. Há um restaurante na rodovia que dá acesso à escola. O restaurante serve comida regional. Em uma das visitas de observação à escola, paramos para almoçar no restaurante, que, como as demais construções inseridas naquele meio rural, estava solitário em meio à plantação, tendo como companhia apenas a rodovia à sua frente. Para nossa surpresa, quem nos atendeu no

estabelecimento comercial foram dois homens, um deles o dono do restaurante e o outro parecendo um ajudante. O suposto ajudante apresentava os traços físicos característicos da Síndrome de Down e estava abastecendo a mesa de exposição da comida, enquanto explicava o que havia em cada panela de barro para os clientes. Após o almoço perguntamos ao dono do restaurante quem era o ajudante e qual a função dele no restaurante. O dono do restaurante nos informou que ele era o cozinheiro do restaurante e que era o irmão mais velho dele; que estava no restaurante desde menino, que o estabelecimento já foi do pai deles e que esse era um negócio de família.

Outros funcionários que estavam servindo mesas, abastecendo o as bandejas de comida e ajudando no atendimento aos clientes, todos eles apresentavam alguma deficiência, com exceção do dono do restaurante: fala, locomoção, audição e um deles apresentava as características de deficiência intelectual e o mesmo, estava sendo orientado pelo dono do restaurante na organização da geladeira com as bebidas.

No momento do pagamento, o proprietário do restaurante deixou claro que todos os funcionários do restaurante pertenciam à mesma família. E que todos trabalhavam no restaurante ajudando o pai desde pequenos. Essa fala reforçou, mais uma vez, as percepções sobre a necessidade da vida laboral para os moradores das áreas rurais, que a professora da Escola Azul nos disse: a deficiência existe, mas no campo o foco está na utilidade.

E assim, repetidamente, lembramos das palavras da professora da Sala de Apoio: a sobrevivência é uma necessidade, principalmente no meio rural, e é o trabalho, a utilidade, que garante a sobrevivência. Não há tempo ou espaço para o nada fazer. Há sempre algo para ser feito. O cozinheiro que nós vimos aparentava ter em média 50 anos. Na zona rural, há 50 anos atrás, a educação escolar formal pode não ter sido uma opção, ou mesmo não ter sido uma realidade, muito menos a ideia de uma educação inclusiva. Deste modo, a vida do trabalho era aquela única e possível opção para todos que estavam inseridos naquele contexto, com ou sem alguma deficiência (anatômico objetiva). E talvez esse pensamento, o da necessidade, unido à utilidade, tenha se tornado uma cultura que ainda sobrevive até hoje nos espaços rurais, mesmo com o advento da escola do campo e com a criação das leis que garantem os direitos à inclusão.

As professoras da Sala de Apoio possuem a formação necessária para a efetivação do trabalho com os alunos diagnosticados, formação esta promovida pela Secretaria de Educação do Distrito Federal e realizada pela EAPE – Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação.

Em meio à tarde chuvosa com céu cinzento, as professoras da sala de apoio voltam aos seus afazeres, enquanto os alunos perambulam pelos corredores com seus lanches, conversando e sorrindo. Alguns estão usando seus *smartphones*, verificando as redes sociais, outros se arrumam em frente ao espelho. Na Sala de Apoio, as duas únicas pessoas que permanecem lá são as professoras.

O sinal avisa aos alunos que é hora de voltar para sala. Os espaços comuns começam a se esvaziar. Próximo à quadra de esportes avistamos uma horta. Ao nos aproximarmos, podemos ver o cultivo de alface e que alguns alunos estão iniciando uma aula prática. Muitos alunos já manuseiam os pés de alface de forma que suas ações aparentam muita familiaridade. Esse trabalho da escola, assim como o trabalho sobre irrigação e reaproveitamento da água, faz parte dos projetos pedagógicos que visam o envolvimento da escola com as necessidades do lugar em que ela está inserida: o espaço rural. Um aluno do 6º ano do Ensino Fundamental 2 percebe a presença da observadora (pesquisadora) no espaço da horta e a interpela de forma muito inusitada

ei Tia! Você vai ser nossa professora? Você gosta de alface? É da cidade né? Já viu como nasce um pé de alface? Vem cá ver! Aqui a gente planta o alface e depois a gente come. A gente planta igual lá em casa; um dia desses eu até ensinei para o tio de Ciências, né tio?, que a mãe faz chá do talo do alface pra gente dormir. Ele é calmante o chazinho. Eu gosto dessa aula, parece que eu estou em casa. Olha quanto alface verdinho. E lá na frente tem os pequenininhos que vão dá alface depois. (Aluno do 6º ano da Escola Azul).

Dessa forma, a partir dessa conversa inusitada, assim como no caso da escola em meio urbano, aqui também é possível identificar alguns elementos da tessitura temporal na rica fala dos alunos. Como em falas apresentadas no âmbito da Escola Marrom, nota-se que o tempo da escola se homogeniza ao tempo da existência em geral fora dela. Entretanto, justamente por serem, fora delas, temporalidades diversas, vê-se que as mesmas são contempladas pelas vivências, discursos e experiências que não precisam classificar racionalmente, ou por

expresso, as temporalidades em “essa” ou “aquela”, mas que deixam transparecer a sua existência.

Em um momento do processo de observação, um grupo de meninas escolhe um banquinho perto do estacionamento de bicicletas para sentar-se e lanchar. Elas estão conversando sobre as aulas e as provas que se aproximam; estão contentes porque, depois da última prova, os alunos vão ajudar a organizar o bazar comunitário realizado anualmente pela escola. Ficam curiosas com a presença de uma pessoa estranha e são muito simpáticas em continuar conversando e interagir com a observadora. Mas uma das alunas não concorda com a empolgação das demais e deixa clara a sua posição:

Não sei por que vocês estão tão contentes. Acho tudo isso muito chato. As provas dão muito trabalho, tem que estudar muito; na minha outra escola não era assim e eu só quero que o tempo passe rápido, mas desde que cheguei aqui na roça que o tempo se arrasta. Nem faz muito tempo que cheguei, mas não vejo o tempo passar; todo dia parece igual. Quando o ano da escola acabar, eu vou embora, eu vou voltar para o Piauí. Vou comemorar meu aniversário de 15 anos lá com os meus amigos. As coisas aqui não são legais. O povo até que é legalzinho. A cidade é longe. A escola é longe. A gente mora no meio do mato. Eu moro na roça aqui. Lá no Piauí eu morava na cidade; era interior, mas era cidade. Aqui o dia começa cedo demais e a gente vai dormir logo no começo da noite; nem fica até tarde na porta conversando, pois tem que ajudar no outro dia logo cedo, depois vem pra escola. Aqui a gente nem tem vizinho! As casas lá na roça ficam longe. Eu vejo gente mesmo, assim, muita gente, aqui na escola ou quando a gente vai pra cidade. Ah! E no ônibus também. Eu vou deixar minha mãe, meu pai e meu irmão, que vai nascer aqui, trabalhando na roça do patrão dele e vou ficar com a minha avó. (Aluna recém chegada na Escola Azul).

Por outro lado:

aqui é muito bom, eu gosto de ficar aqui na escola, meus amigos estudam aqui, meus primos estudam aqui. É interior né? (risos) aqui todo mundo está junto de alguma maneira. Lá na sua cidade não deve ser assim. Quando a gente era pequeno a gente estudava na escola dos pequenos lá perto da cidade, mais longe daqui. Aí a gente cresceu junto, quase todo mundo se conhece, a maioria vem no ônibus escolar. Por que eu gosto daqui? Pelas atividades. Principalmente os esportes. Aqui tem a aula de Educação Física, mas tem outras coisas também; a escola tem judô, basquete, dança, até *ballet* para as meninas. Quando tem o dia do meu esporte, o judô, eu nem sinto o tempo passar. Em casa não tem essas coisas. Tem que estudar também, mas meu pai diz que esse é o preço pra que tenha outras coisas como o judô (Aluno da Escola Azul).

Ao compararmos estas falas com aquelas que apresentamos dos alunos da escola urbana, vemos como os comportamentos, que fazem a mediação de tessituras temporais a eles subjacentes, são incorporados pelos alunos (e habitantes, em geral, da zona em questão).

As aulas se seguem, a tarde se finda e os alunos se dirigem ao transporte escolar ou às suas casas, usando outros meios de deslocamento. Os funcionários da escola também se preparam para ir embora, restando apenas o cuidador noturno da escola, o vigilante:

a escola fica muito vazia e silenciosa sem esses meninos. Eu gosto mais do dia. Tem época que trabalho de dia e tem época que trabalho de noite. A noite é mais calma, mas com eles aqui o dia passa rapidinho. Quando está no inverno prefiro trabalhar de dia, a noite aqui é muito fria e não tem os meninos pra gente conversar. Também não tem gente entrando e saindo. Os alunos são engraçados, alguns aprontam viu? A gente tem que ficar de olho. Não pode sair de qualquer jeito não, a Diretora é linha dura. Tem muita responsabilidade nesse portão. Não pode abrir e fechar por qualquer pedido. Mas a maioria é gente boa. E os pais também. Eu conheço a maioria de muito tempo. Moro aqui, vi um monte deles nascendo, aí depois eles passam por aqui e depois cada um segue seu rumo. Daqui há pouco vem os filhos deles e depois os netos. Eu vou ficando aqui quem sabe até virar o vô da portaria, porque o tio da portaria eu já sou (risos). (Porteiro da Escola Azul).

A volta para casa até Brasília é uma viagem repleta de reflexões que se configuram no horizonte. Aos poucos a paisagem muda; a paisagem verde é substituída pelos prédios e avenidas repletas de carros. O silêncio e a calma são substituídos pelos sinais e o congestionamento. Mas as reflexões continuam a ocupar a mente de quem pode observar dois ambientes escolares tão diversos, mas que possuem em seu âmago as mesmas aspirações: formar as crianças e os jovens do Distrito Federal.

As escolas citadas neste trabalho são campos de observação inesgotáveis. A diversidade de situações e experiências que povoam cada ambiente educacional observado apresenta uma grande riqueza de informações, que demanda recortes muito bem definidos, para que a observação não vagueie sem foco.

Ao compararmos as duas escolas, a escola em meio urbano e a escola do campo em meio rural, encontramos aproximações e diferenças. Ambas possuem rotinas, calendários, ciclos de avaliação, metas a serem cumpridas e atendem às

exigências da Secretaria de Educação do Distrito Federal. Ambas possuem alunos e professores, funcionários e estagiários, e se remetem a pais e responsáveis. Algumas características diferenciam essas escolas, desde às mais simples e óbvias, às mais pontuais.

A Escola da cidade está situada em área central de um bairro movimentado com acesso a lojas, uma diversidade de pontos comerciais, pontos de ônibus outras instituições de ensino (privado), e possui contato com área verde restrita. Já a Escola do campo está situada em uma área distante do centro de uma cidade do interior, possui uma grande área verde ao seu redor, há um único ponto de ônibus em suas proximidades e o comércio é muito tímido e pouco sortido.

5.3 Emergência e obliterações das tessituras temporais

Neste ponto, ainda que já tenhamos indicado elementos relativos às tessituras temporais que perpassam cada uma das escolas, faz-se interessante retomar tais elementos e explicitá-los da melhor maneira possível.

5.3.1 A tessitura serial

O tempo serial/linear, tipificado como tempo do relógio, o tempo cronológico que acompanha o calendário oficial utilizado no Ocidente é o tempo vivenciado de forma hegemônica em nossos ambientes escolares, tanto na Escola da cidade quanto na Escola do campo. Os planejamentos, rotinas, ciclos de avaliações, os exames externos e seriação do sistema escolar brasileiro, exigem das escolas que o ano escolar tenha um início, meio e fim.

O passar dos meses, a conclusão dos bimestres e os 200 dias de aula exigidos para a conclusão do ano escolar fazem da rotina escolar uma rotina sistemática, linear e muitas vezes repetitiva, rotina esta intitulada como o tempo do educar, pois estamos falando de ambientes escolares.

Entretanto, o que retiramos das análises de ambas as escolas é que a serialidade se insere diferentemente em cada uma delas. Se, na escola em meio urbano, representa a tessitura prioritária, na escola do meio rural parece perder grande parte dessa prioridade em favor de outros tipos de tessituras.

Tal diferenciação pode ser colhida, por exemplo, nos discursos das alunas, apresentado anteriormente, em que uma delas não é originária do meio rural: esta se angustia com o ritmo “lento” em que as coisas acontecem, se ressentida de uma existência “mais movimentada”. Trás, de suas vivências anteriores, a percepção de que a vivência do tempo se mede por intensidade, velocidade, em contraposição com a ideia de qualidade, ou ao menos deslocando o sentido do termo.

A inversão de prioridade no papel das tessituras temporais, entretanto, tem consequências muito importantes. Como salientamos em outro capítulo, a tessitura serial, uma vez priorizada, tende a fazer submergir as outras, submetendo-as aos seus próprios critérios, em geral exteriores e advindos de exigências do sistema produtivo. Se a tessitura serial pode ser facilmente percebida em ambos os contextos escolares, o que é uma simples constatação de que elementos da escola de fato se organizam de forma serializada, a maneira como a tessitura serial se articula com as vivências dos alunos, professores e funcionários é completamente distinta.

De fato, as escolas não existem isoladas do meio em que estão inseridas. Muito menos das atribuições que se lhes impõe as perspectivas que cada um desses meios alimenta. No caso da escola do campo, por exemplo, há a exigência explícita de que o ambiente escolar não sirva como solução de continuidade com a vivência camponesa, seus valores e percepções. Ao mesmo tempo, no caso da escola em meio urbano que foi analisada, elementos relacionados à produtividade estão sempre assumindo a linha de frente na análise e percepção da “evolução” dos alunos. Também aqui há a exigência explícita de que a escola não sirva como uma solução de continuidade com a vivência urbana, seus valores e percepções.

É neste sentido, das vivências, valores e percepções, que perpassam os meios em que as escolas estão inseridas, que as tessituras temporais se organizam, e nos quais é articulada uma tessitura diversa da serial, que passamos a considerar.

5.3.2 A tessitura convivial

O tempo convivial ou tempo da convivência pode ser observado em situações como as datas festivas: a festa junina, páscoa, feira cultural, formaturas, além das relações de trabalho e com o trabalho. Desta maneira, aqui também há diferenças

que são ensejadas pela prioridade que cada contexto dá às vivências dos indivíduos que nele se encontram.

De modo geral, o tempo que antecede aos festejos é um tempo de maior convivência entre os alunos e aqueles que compõem o ambiente escolar. As horas dedicadas aos festejos são ampliadas, os alunos se envolvem, grande parte dos envolvidos encontram funções em que podem colocar em prática habilidades que julgam necessárias para a organização da festa, habilidades como: decoração, organização da logística, da comida, atrações e apresentações, todas relacionadas, por exemplo, com a colaboração.

Entretanto, como vimos, esse tempo convival, na escola urbana, já se encontra modulado pela serialidade hegemônica, e acaba sendo articulado como parte desta serialidade, em que comparece como momento, necessariamente breve (pois não há tempo a perder), que se coordena com os momentos realmente significativos para esta percepção da existência – aqueles em que se produz.

Nisso a fala da Vice-diretora da escola urbana é exemplar: ao mesmo tempo que tece loas às aquisições e honrarias conquistadas pelo desempenho dos alunos da escola, sempre hipostasiadas nas escalas estatísticas, não consegue se livrar de um sentimento angustiante de que algo se perdeu na qualidade de vida dos alunos, que sua tessitura temporal parece carecer de qualidade.

Vale dizer, ainda, que esses momentos festivos não representam o mesmo para os diversos atores do ambiente escolar:

as festas são necessárias e são maravilhosas. É um tempo de qualidade diferente. Nossos alunos fazem amizade, se divertem, relaxam e também se envolvem muito na preparação da festa. Mas a gente continua no mesmo pique. A gente continua a fazer prova, a gente continua a corrigir prova. Ainda tem as adaptações e para além disso temos: atendimentos aos pais, reuniões pedagógicas, correção de atividades, planejamento de aulas. Nesses tempos festivos não há folga para a gente. Acho que a gente se alegra por eles, pelas famílias, por quem tem família que não tem oportunidade de estar em outros lugares para se divertir e aqui é o lugar. Entendo as festas e repito: são necessária, *mas nós não usufruímos de nenhuma suspensão do tempo, acho que isso não acontece, efetivamente nem nas nossas férias, a gente acaba se programando pro que próximo semestre* (Professora de Língua Portuguesa da Escola Marrom – grifo nosso).

Ao excluir parte da comunidade da escola desta “suspensão do tempo”, parte considerável do elemento convivial se perde, ou se achata, em nome da prevalência da dimensão serial.

A forma como as festividades são vivenciadas, portanto, já trazem em si as diferenças a que aludimos anteriormente. No caso da escola do campo, as festividades não são percebidas como algo coordenado com a dimensão serial demandada pelas exigências curriculares: elas se justificam em si mesmas, por justamente fazerem parte da perspectiva mais ampla que perpassa a existencialidade campesina. Assim, por exemplo:

os alunos gostam muito de quando a Escola faz mudanças na rotina. Eles ficam mais tempo na escola sem preocupação e tensão. Até as famílias comparecem. Um dia desses os alunos do Ensino Médio, todos eles, meninas, meninos, aqueles que tem laudo, os que moram perto ou longe, fizeram um comunicado para a direção pedindo para que um dia de aula fosse substituído por um projeto, pois eles queriam faltar em massa (risos), tinham se articulado para assistir à um filme lá no cinema em Brasília, lá no Píer 21, você deve saber onde fica (risos). Eles queriam assistir ao filme dos Vingadores, aquele que teve sessão até na madrugada. Eles alugaram um ônibus ou mais. Foram todos os alunos e isso foi muito bom para eles. No outro dia estava uma alegria só pela escola. Assim eles ficam no Bazar Solidário que a gente faz. A gente recebe roupas, calçados, adereços da comunidade, pais e alunos e vendemos tudo à 1 real. Os alunos preparam tudo e trabalham e compram no dia do bazar. Como é bom para a escola e para quem vem aqui participar. Nossos alunos gostam muito. Como a gente lê nessas mensagens do Instagram ou Facebook: “A vida precisa de pausas”. Essas pausas deixam os alunos e todos nós mais leves (Orientadora Educacional da Escola Azul).

A diferença na narrativa das duas profissionais, acerca do alcance do tempo convivial, das diferentes escolas mostram que as percepções dos personagens envolvidos variam de acordo com a maneira como elas veem aqueles que são alcançados por essa tipificação temporal. Na narrativa da Professora de Língua Portuguesa da Escola Marrom podemos compreender a diferença entre “nós” professores e “eles” os alunos. Na narrativa da Orientadora Educacional da Escola Azul podemos verificar a inclusão do “nós” nos momentos em que se refere aos benefícios do tempo convivial e as consequências da sua vivência. A “pausa” a que se refere a Orientadora da Escola Azul, na citação anterior, é justamente o momento

em que o tempo, em sua serialidade, é esquecido, por terem todos se envolvido na experiência do tempo convivial (GUERREIRO RAMOS, 1981, p. 169).

É importante salientar que as festividades da escola se fazem acompanhar por outras tantas nos próprios meios rurais (ou suas cidades próximas), sendo visto e vivido como parte integrante da existência de toda a comunidade:

na época da festa a cidade fica maravilhosa, as meninas ficam bonitas o dia todo e os meninos também ficam vaidosos. Os alunos conhecem muita gente de fora e chegam comentando. Gente de Brasília vem muito para cá. Os alunos aproveitam para ajudar os pais nas vendas das barracas com os quitutes feitos com o 'produto vegetal' ou mesmo vendendo *in natura*. Eu moro lá na cidade e todo ano participo, a gente espera com alegria pela época da festa. Tem todo ano. Você já veio? Se não veio, está convidada para a próxima (Secretária escolar da Escola Azul).

Desta feita, surge uma grande diferenciação entre as duas escolas na forma como priorizam elementos de tessitura temporal. Poder-se-ia argumentar que esta diferenciação não implica uma hierarquização, ou seja, que, se por um lado, a escola urbana prioriza a serialidade, por outro, a escola do campo prioriza a convivial, de modo que "dá mais ou menos no mesmo".

Entretanto, a tessitura que se prioriza tem relação com a possibilidade de emergência das outras. Como já argumentamos, a adoção da tessitura serial leva ao achatamento das outras tessituras, mesmo que não as elimine.

Assim, a ordem de prioridade com que se assume certa tessitura temporal é significativa para as condições de emergência das outras e, portanto, da possibilidade de se desenvolver uma vivência mais equilibrada, em que as diferentes tessituras possam emergir e representar as múltiplas facetas da nossa existência.

Essas questões se fazem presentes também quando analisamos as outras tessituras temporais cuja existência pode ser haurida das observações realizadas.

5.3.3 A tessitura de salto

Esta tessitura se refere ao tempo das modificações íntimas e individuais, o tempo que se configura pelos diferentes momentos de altos e baixos. Durante o período de observação pudemos ver que o tempo do salto sofre uma flutuação contínua, pois outros fatores contribuem para a possível observância de sua

ocorrência ou não, ou até mesmo da percepção de sua ocorrência, elemento particularmente importante para a questão da deficiência e sua percepção.

Assim, de fato, o tempo do salto pôde ser mais bem verificado na observação das já apresentadas, Sala de Apoio e Sala de Recurso (Escola Marrom) e na Sala de Apoio (Escola Azul), pois é nestes espaços que a questão do desenvolvimento (e da deficiência) concorrem com maior nitidez.

Assim, esse tempo das modificações íntimas e individuais se mostrou existente nos dois espaços pedagógicos e em alguns momentos para além dele. Entretanto, aqui talvez mais que em outras tessituras, as diferenças são marcantes.

Novamente, na Escola Marrom (meio urbano) o momento de salto nos espaços da Sala de Apoio e Sala de Recurso são imersos na temporalidade serial. Isso pode ser visto exemplarmente na fala da professora que cuida destes espaços. A agudeza de sua percepção, possivelmente insuflada pela sua própria condição, dá a ela a clareza que, “por cima” de uma temporalidade própria de cada um dos indivíduos que comparecem àqueles espaços, há uma temporalidade que se impõe, de caráter serial. Sua referência a “fazer milagre” identifica uma incompatibilidade essencial entre estas duas temporalidades – justamente o que queremos dizer quando nos referimos a um achatamento das outras tessituras temporais quando coordenadas a partir daquela serial:

aqui de uma hora para outra o aluno apresenta um avanço incrível, mas assim não é como mágica, é como um processo que ele vai construindo. Mas ele tem que frequentar a sala, ficar aqui, aproveitar tudo, assim ele desenvolve e ele mesmo fica feliz com os avanços que ele faz, ele fica feliz quando vê que consegue acompanhar os colegas da sala regular, se sente útil, pois eles também são alunos da sala regular (Professora da Sala de Apoio da Escola Marrom).

O avanço é visto como melhoria, como progresso, como evolução na sua relação com o horizonte formativo, que muitas vezes se tornou o único horizonte segundo o qual a questão da utilidade pode ser articulada. Como os alunos “não parecem mais sair da escola”, todas as outras funções que poderiam realizar empalideceram, ficando apenas o horizonte da formação profissional como passível de articular uma ideia forte de utilidade.

Por sua vez, na Escola Azul, a ideia de utilidade é uma das características menos observadas no discurso sobre o trabalho realizado com os alunos que precisam de um atendimento especial,

os alunos que nós atendemos já possuem em sua maioria, uma atividade doméstica ou são trabalhadores do campo junto com as suas famílias. Eles moram na roça. Diferente de quem mora na cidade, aqui essas coisas não são muito divididas não. A gente vê que eles avançam nas matérias e ficam contentes. A preocupação é não perder o ano, não ficar mais tempo na escola, às vezes partilhamos do sucesso deles com a alegria dos outros professores, que hora resistem as nossas orientações, mas hora abraçam o nosso trabalho. Eles não estão aqui para depois ir para o mundo do trabalho, eles já estão no mundo do trabalho, esse trabalho que se confunde com a própria vida, acho que é a própria vida (Processo da Sala de Apoio da Escola Azul).

Nesse contexto mais alargado de “utilidade” os caminhos de confluência se expandem, se oportunizam, de modo que a própria noção de deficiência perde força. Os saltos podem se dar nas mais diversas direções e são mais facilmente reconhecidos como tal, havendo, portanto, uma diminuição considerável dos espaços de invisibilidade. Assim, não acreditamos que o número significativamente menor de alunos que necessitam comparecer às Salas de Apoio, no caso da Escola Azul, seja apenas o fato de que um certo “modismo” ainda não chegou até eles. Acreditamos, isso sim, haver uma justificativa estrutural para isso, calcada em um modo de existir que é facilitador de mais possibilidades de se desenvolver.

5.3.4 A tessitura errante

Em sintonia com o que já afirmamos sobre a relevância de se eliminar a prevalência do tempo serial, acrescentamos que os tipos de tessitura que elencamos em capítulo progresso não são totalmente independentes; no sentido que alguns deles, como já dissemos, permitem uma emergência mais facilitada do que outros. Assim, por exemplo, a tessitura temporal errante pode ser muito mais facilmente identificada em um contexto em que a temporalidade serial não é hegemônica, uma vez que esta é hostil aos momentos de “pausa”, àqueles momentos “em que não se faz nada”. Neste sentido, há razoável sintonia entre a tessitura errante e aquela convivial.

Desse modo, como nos diz Guerreiro Ramos, aquele tempo da experiência própria de cada indivíduo (GUERREIRO RAMOS, 1981, p. 171) foi levemente observado de forma menos significativa na rotina dos alunos que frequentavam os

dois ambientes escolares. De fato, a percepção de que o tempo errante estava sendo vivenciado pelos personagens do espaço pedagógico só era possível por meio da fala e narrativas dos participantes; mesmo assim, a tessitura errante aparecia aliada a outras tipificações temporais,

“eu fico sem fazer nada no feriado, ou no final de semana, mas nada, nada mesmo, não fico nunca. Tem sempre uma tarefa pra fazer, tem sempre uma lição pra estudar, ou tem coisas pra ajudar a minha mãe em casa. Quando tem festa na escola alivia um pouco. Mas é um momento bom. Faço umas coisas que gosto e que quero, mas também tem as obrigações. Nas férias também (risos), mas aí tem a minha mãe lembrando que a escola volta já (risos) e eu sei que ela está falando a verdade” (Aluna do 9º ano da Escola Marrom).

Assim, acontece com a tessitura errante o mesmo que com as outras: permanecem sempre coordenadas à tessitura serial, assumida como hegemônica – relacionadas também com o que já ressaltamos quanto à questão dos referentes de “utilidade”. Nestes contextos seriais, a escola mantém sua presença ubíqua, e permanece como uma sombra a espreitar mesmo quando tessituras que deveriam representar a liberdade se apresentam.

Quando comparadas a falas de alunos da Escola Azul, as diferenças ficam ressaltadas:

o que faço no meu tempo livre? Ah! Eu nem sei. Eu brinco, eu durmo, eu saio um pouquinho e vou pra cidade. Mas tempo livre é domingo, porque sábado tem feira e eu tenho que ajudar na feira e durante a semana tem a escola e o plantio. O que eu faço lá? Eu adubo, marco as plantas e também colho. Eu acho legal ajudar, mas tem dia em que eu estou cansado, mas não é ruim não. A gente se diverte, eu e os meus irmãos (Aluno do 8º ano da Escola Azul).

Nesta última fala, a harmonia entre uma temporalidade convivial e a errante se impõe, uma vez que não parece que o elemento errante se faz coordenar pelo elemento convivial, mas sim o perpassa de forma natural, emergindo em si mesmo nos momentos de pausa daquele outro.

5.4 Tessituras temporais e suas interrelações

As comparações realizadas tiverem como base o recorte que busca dar identidade a este trabalho: as possíveis tessituras temporais que subjazem aos diferentes comportamentos daqueles que compõem o ambiente escolar e a relação que esses comportamentos (e, mediatamente, as tessituras que lhes subjazem) guardam com a questão da deficiência, selecionada como conceito que melhor poderia trazer tais diferenciações. Mais do que apenas tipificar esses diferentes comportamentos, foi interesse das observações verificar uma diferença de disposição crucial: aquela da objetivação e medida do desenvolvimento segundo o tempo (típica da tessitura serial) em contraposição àquela da medida do tempo segundo o desenvolvimento (característica da tessitura convivial).

Pelas falas dos atores de ambos ambientes foi possível distinguir de modo mais relevante a ocorrência da tessitura temporal serial, para o meio urbano, e da tessitura convivial, para o meio rural. Em ambos os casos, entretanto, é possível obter indícios do entrelaçamento dessas tessituras mais em relevo, com outras que aparecem apenas de maneira menos impactante.

As tessituras serial e convivial distinguem-se daquelas de salto e errante naquilo que possuem de compartilhadas. As duas últimas são reflexos dos elementos internos dos indivíduos, enquanto as tessituras serial e convivial se apresentam na maneira como os indivíduos se relacionam uns com os outros.

Neste sentido é que falamos de “priorização”. Ambientes diferentes apresentaram diferentes focos nas tessituras envolvidas quanto ao seu modo de existir compartilhado e, portanto, impactaram primeiramente na prioridade *existencial* com que as referidas tessituras comparecem na forma como os indivíduos se dão na sua relação interpessoal. Dessa prioridade existencial decorre a emergência mais ou menos fácil das outras tessituras e, portanto, também a sua possível harmonização.

O acúmulo de narrativas de alunos, professores, diretores, orientadores, entre outros, em particular quando envolvem a questão do comportamento frente à deficiência, indicaram uma clara diferença entre os suportes temporais que perpassam os dois ambientes escolares, segundo a tipificação que se fez em outro capítulo.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar, falar, observar ou mesmo dissertar sobre diferentes tessituras temporais é uma tarefa complexa, em particular se nos encontramos envoltos hegemonicamente em uma tessitura em particular. Na busca pelas condições de possibilidade de um reposicionamento da questão da deficiência, vinculado aos pressupostos implícitos sobre as tessituras temporais subjacentes às possíveis articulações do conceito, faz-se necessário primeiro caminhar para trás, afastar-se da luz brilhante da tessitura em que nos encontramos, para que a escuridão do caminho ainda não traçado possa diminuir nosso ofuscamento e revelar outras possibilidades, em nada óbvias.

A busca por indícios da adoção de diferentes tessituras temporais nos dois ambientes escolares tratados mostrou-se particularmente sutil, uma vez que tais tessituras são características (variáveis) latentes. Assim, a consideração dos modos como a deficiência é compreendida em cada um deles serviu como indício da adoção de tais tessituras.

Nesse sentido, uma compreensão de que certas tessituras seriam opacas à noção objetiva de deficiência, na sua articulação no meio social (a escola), enquanto uma compreensão da deficiência como objetivamente dada seria prevalente na perspectiva serial, permitiu a diferenciação pretendida.

Nas observações de campo, verificou-se uma diferença clara na maneira como as personagens das duas escolas investigadas se relacionam com a deficiência, o que permitiu o remetimento à adoção de diferentes tessituras temporais; à maneira como o tempo é, efetivamente, vivido.

O tempo serial/linear se apresentou nos dois espaços escolares observados, mas apresentou prevalência apenas na escola do meio urbano, sendo substituído, quanto à prevalência, no meio rural, na escola do campo.

Neste sentido, seria lícito aproximar este fato de uma ocorrência muito menor de “alunos deficientes” no contexto da escola do campo, ainda que tal aproximação demande maior aprofundamento.

As rotinas das escolas, tendo como base as diretrizes da Secretaria de Educação do Distrito Federal, são muito semelhantes e em seus conteúdos

apresentam prazos, calendários, datas fixas e móveis, que atendem aos programas educacionais e organizam anualmente a escola pública. Mas a maneira como os personagens organizam as suas vivências diferem profundamente.

Contribui para isso, acreditamos, o fato de a escola do campo eleger como necessária a aproximação entre os saberes acadêmicos nela lecionados e a utilização desses mesmos saberes pelos alunos em suas atividades campesinas, quando estas são uma realidade. De uma “reprodução”, modelar, das ações precípuas do campo no seu contexto escolar, a partir de planejamentos e fazeres pedagógicos. Com isso, emerge, neste ambiente, uma tessitura convivial que emula seu contexto social mais amplo na vida campesina.

As observações realizadas na escola da cidade (Escola Marrom), explicitaram uma ideia de desenvolvimento intimamente atrelada ao conceito de evolução, avanço e utilidade, mas já coordenando estes conceitos à ideia de mercado de trabalho.

Na Escola do campo (Escola Azul), por sua vez, o desenvolvimento é visto segundo uma coordenação voltada para o próprio meio (rural) em que o indivíduo está situado, sua comunidade. Para as famílias do campo, há um reposicionamento da ideia de utilidade, considerada voltada à produção de todos que, independentemente de suas singularidades, passam a ser considerados úteis e que apresentam, assim, desenvolvimento.

Os efeitos dessas diferenças de tessitura temporal também foram claramente captados nas falas dos alunos, revelando-se na dimensão do *pathos* destes alunos. Nesse caso, foram colhidos indícios de que muitas das *patologias* que se assumem terem origem nos indivíduos, podem estar, de fato, sendo criadas por uma adesão a uma tessitura temporal particular como prevalente.

Aqui surge a importante questão da relação que as tessituras serial e convivial guardam com aquelas de caráter puramente individual: a de salto e errante. O meio em que a escola está inserida induz sua tessitura temporal prevalente e, com isso, pode permitir uma harmonização maior ou menor das diversas tessituras. No que observamos, a prevalência da tessitura convivial no modo de ser compartilhado dos indivíduos do campo permitiu uma maior harmonização com as demais tessituras temporais, incluindo-se aí a serial, que cumpre importante papel também neste contexto.

A questão da harmonização, entretanto, é crucial se nos voltarmos para a dimensão existencial. Não existimos em um único tipo temporal, mas nossa existência se espalha pelos tipos elencados, aqui e ali revelando partes de nós que por serem nossas, ou seja, referidas a uma mesma existência individual, deveriam estar harmonizadas internamente. O fato de uma adoção da temporalidade serial, com todas as suas exigências subjacentes, produzir um achatamento nas outras temporalidades deve ser visto como um modo de achatamento da própria existência. A este achatamento corresponde uma visão parcial e empobrecida da própria questão do desenvolvimento.

De fato, há que se exaltar o cuidado com os alunos em ambas as escolas, em particular com aqueles que eram considerados apresentar necessidades especiais. Entretanto, ficou clara a dificuldade de se superar o conceito de deficiência a partir da adoção de uma perspectiva serial do tempo. Na Escola Marrom, em que há hegemonia do tempo serial, o trato com a deficiência é sempre a partir da visão da escola como sendo objetivamente dada, implicando que se deve fazer o possível (“milagre”) de enxertar o aluno nessa temporalidade.

Entretanto, um horizonte aberto por este trabalho é o de que ações efetivas podem ser tomadas no sentido de amenizar a dimensão da tessitura serial do tempo nos processos escolares, com a adoção de ações pedagógicas concretas que inserissem, por exemplo, a ideia de “pausa”, congênere àquela de “espera”, já adequadas ao contexto urbano e suas demandas. Ideias com essa característica, como aquela de “ócio criativo”, já têm sido difundidas, mas não incorporadas no meio escolar.

Talvez a maior contribuição deste trabalho seja a sugestão de que são as tessituras temporais que devem ser visadas nos processos de modificação das concepções que perpassam a escola, em particular aquelas acerca da deficiência. Em algum momento, no futuro, quem sabe, possamos desenvolver nossa capacidade de ver a tal ponto, que percamos o vício de enxergar deficiências.

7 REFERÊNCIAS

ANDRADE, A. **Fotógrafo com síndrome de down, João Vicente Fiorentini inaugura exposição em Caxias do Sul.** Pioneiro Clicrbs. Caxias do Sul. 19/03/2019. Sessão: Fotografia. Disponível em: <<http://pioneiro.clicrbs.com.br/rs/cultura-e-tendencias/noticia/2019/03/fotografo-com-sindrome-de-down-joao-vicente-fiorentini-inaugura-exposicao-em-caxias-do-sul-10823433.html>> Acesso em: 10 de dez. de 2019.

ARISTÓTELES. Physics. In: **The complete works of Aristotle.** New Jersey: Princeton University Press, 1984.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União.**

_____. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União.**

_____. Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. **Diário Oficial da União.**

BIDELL, T. R. & FISCHER, K. W. **Beyond the stage debate: Action, structure and variability in Piagetian theory and research.** In R. Sternberg & C. Berg (Eds.). Intellectual development. New York: Cambridge University Press, 1992.

CALDART, R. S. (org.). **Dicionário de Educação do Campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CANGUILHEM, G. **O normal e o patológico.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015.

CARROLL, L. **Alice no País das Maravilhas.** São Paulo: Saraiva, 1992.

CARVALHO, V. Universidade Federal do Amazonas forma primeiro mestre surdo. razoesparaacreditar.com. São Paulo. 08/05/2018. Sessão: Educação e Escola. Disponível em: < <https://razoesparaacreditar.com/universidade-federal-do-amazonas-mestre-surdo/>> Acesso em: 10 de dez. de 2019.

DURKHEIM, É. **Educação e Sociologia**. Petrópolis: Vozes, 2011.

ELIADE, M. **Mito do eterno retorno**. São Paulo: Mercuryo, 1992.

ELIADE, M. **O sagrado e o profano**: a essência das religiões. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

FARAONI, A. **Sociologia, ensino médio: volume único**. São Paulo: Edições SM, 2010.

FISCHER, K. W., & KNIGHT, C. C. **Cognitive development in real children: Levels and variations**. In B.Z. Presseisen (Ed.), Learning and thinking styles: Classroom interaction. Washington DC: National Education Association, 1990, pp. 43-67.

FISCHER, K. W., KNIGHT, C. C., & VAN PARYS, M. **Analyzing diversity in developmental pathways: Methods and concepts**. In R. Case & W. Edelstein (Eds.), The new structuralism in cognitive development: Theory and research on individual pathways. Contributions to human development, Vol. 23. (1993) pp. 33-56.

FLAVELL, J. H. **An analysis of cognitive-developmental sequences**. Genetic Psychology. Monographs, Vol. 86, 1972, pp. 279-350.

GERALDI, J. W. In: MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. **A institucionalização do invisível**: crianças que não aprendem na escola. São Paulo: Mercado das Letras, 2001.

GOULD, S. J. **A falsa medida do homem**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

GUERREIRO RAMOS, A. **A nova ciência das organizações: uma reconceituação da riqueza das nações**. Rio de Janeiro, FGV, 1981.

KANT, I. **Crítica da razão pura**. In: Coleção Os Pensadores, São Paulo: Abril Cultural, 1980.

KOHLBERG, L. **Stage and sequence: The cognitive developmental approach to socialization.** In D.A. Goslin (Ed.). *Handbook of socialisation theory and research.* Chicago: Rand McNally, 1969, pp. 347-480.

LOPES, K. **Autista se forma em medicina em MT 20 anos após professora dizer que não seria alfabetizado.** globo.com G1. Mato Grosso. 24/01/2019. Disponível em: <<https://g1.globo.com/mt/mato-grosso/noticia/2019/01/24/autista-se-forma-em-medicina-em-mt-e-cria-projeto-de-inclusao-em-escolas-20-anos-apos-professora-dizer-que-nao-seria-alfabetizado.ghtml>> Acesso em: 10 de dez. de 2019.

MAHN, H. (1999). **Vygotsky's Methodological Contribution to Sociocultural Theory. Remedial and Special Education, 20(6), 341–350.** doi:10.1177/074193259902000607.

MCCALL, R. B., EICHORN, D. H. & HOGARTY, P. S. (1977). **Transitions in early mental development.** *Monographs of the Society for Research in Child Development.* 42 (3. Serial No. 171).

MOYSÉS, M. A. A. **A institucionalização do invisível: crianças que não aprendem na escola.** São Paulo: Mercado das Letras, 2001.

PIETTRE, Bernard. **Filosofia e ciência do tempo.** São Paulo: Edusc, 1997.

PLATÃO. Timaeus. In **Plato: complete works.** Indianápolis: Hackett, 1997a, pp. 1224 – 1291.

_____. Theaetetus. In **Plato: complete works.** Indianápolis: Hackett, 1997b, pp. 157 – 234.

_____. Protagoras. In **Plato: complete works.** Indianápolis: Hackett, 1997c, pp. 746 – 790.

_____. Sophist. In **Plato: complete works.** Indianápolis: Hackett, 1997d, pp. 235-293;

_____. **A República.** Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1993.

PRESTES, Z. & TUNES, E. **7 aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia**. Rio de Janeiro: e-papers, 2018.

SANTO AGOSTINHO. **Confissões**. São Paulo: Abril, 2005.

SEDF. **Currículo em Movimento**. Brasília: Secretaria de Educação do Distrito Federal, 2014.

TUNES, Elizabeth; BARTHOLLO, R. **Nos limites da ação: preconceito, inclusão e deficiência**. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

TUNES, Elizabeth; RAAD, Ingrid. Deficiência como latrogênese. In: **Possibilidades de aprendizagem: ações pedagógicas para alunos com dificuldades e deficiência**. Campinas, São Paulo: Editora Alínea, 2011.

TUNES, Elizabeth; BARTHOLLO, Roberto. O Trabalho Pedagógico na Escola Inclusiva. In: **Aprendizagem e trabalho pedagógico**. Campinas, São Paulo: Editora Alínea, 2014.

VYGOTSKY, L. S. **Obras escogidas: fundamentos de defectologia**. Madri: Visor, Tomo V 1997.

Apêndice: o Currículo em Movimento

Na passagem deste trabalho especificamente relacionada com as ações pedagógicas da Escola Azul (do campo) foi citado explicitamente o esforço feito pela escola para a implementação do Currículo em Movimento. Como o Currículo em Movimento apresenta elementos que se compõem àqueles intimamente relacionados a algumas das tessituras temporais estudadas, acreditamos ser interessante apresentar, de modo muito breve, os principais pressupostos desta iniciativa da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEDF).

O Currículo em Movimento é uma proposta focada nas aprendizagens dos estudantes, que busca oportunizar a todos os estudantes, sem distinção alguma, o direito de aprender. Procura garantir, em termos de educação, uma abordagem mais justa tomando em consideração aspectos sociais, culturais e econômicos.

Avaliando os diferentes tipos de organização da estrutura da educação básica do Distrito Federal, é possível encontrar escolas ainda trabalhando em ciclos (para o Ensino Fundamental - LDB 9.394/96 artigo 23), outras com seriação e ainda outras com semestralidade (para o Ensino Médio - LDB 9.394/96 artigo 23). Para que a unidade curricular seja alcançada, por todo o sistema educacional que é de responsabilidade da Secretaria de Educação do Distrito Federal, surgiu a proposta do Currículo em Movimento.

Independente da forma de organização pela qual a escola opte, o que o Currículo em Movimento oferece, por meio dos Eixos Transversais, é a garantia da aprendizagem dos alunos segundo um processo de inclusão educacional, dentro do tempo de permanência do aluno no sistema escolar. Assim,

o tempo escolar é uma categoria fundamental na organização do trabalho pedagógico com ênfase na permanência com sucesso escolar dos(as) estudantes. A gestão do tempo pelo(a) professor(a) deve ter como foco o “tempo da aprendizagem” que contempla três variáveis distintas e mensuráveis: o tempo concedido, o tempo de empenho e o tempo da recreação (Currículo em Movimento – Pressupostos teóricos, 2014, p.12-13).

De acordo com os pressupostos teóricos que constituem o Currículo em Movimento, a intenção é que o currículo se converta em possibilidade de emancipação pelo conhecimento, transformando o espaço da sala de aula em um ambiente onde possam ser conciliados, pela via dos Eixos Transversais, os

elementos da cultura global da sociedade e o currículo formal da educação básica brasileira.

Os Eixos Transversais são o conjunto de narrativas e problematizações sobre “temáticas que tratam de processos que estão sendo intensamente vivenciado pela sociedade brasileira de modo geral e pela sociedade do DF de modo específico” (Currículo em Movimento – Pressupostos teóricos, 2014, p.36).

O Currículo em Movimento não visa a substituição de todos os programas, planos e plataformas educacionais já existentes. Ao contrário, “esse currículo contempla as narrativas historicamente negligenciadas, ao eleger como eixos transversais: Educação para a Diversidade, Cidadania e Educação em e para os Direitos Humanos, Educação para a Sustentabilidade” (Currículo em Movimento – Pressupostos teóricos, 2014, p.36).

Os oito volumes de conceituação do Currículo em Movimento tratam desde os Pressupostos teóricos até as questões relativas à Educação especial, passando por todas as outras esferas próprias da educação.

Nos interessa particularmente as considerações que tratam da Educação especial. Nela encontramos, dentre outros, os seguintes verbetes:

- **Deficiência** (definida no Brasil pela Lei Federal nº 13.146/2015 - Art. 2º Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas) e;
- **Transtorno global de desenvolvimento** (que englobam os diferentes transtornos do espectro autista, as psicoses infantis, a Síndrome de Asperger, a Síndrome de Kanner e a Síndrome de Rett).

No que tange à Educação especial, atendo-se ao que está descrito no volume específico voltado ao tema, compreende-se que a proposta do Currículo em Movimento pretende fornecer as bases para a efetivação de uma educação inclusiva, que acompanhe e atenda aos marcos legais das legislações que a garantem.

O Currículo em Movimento compreende que o currículo que rege o cotidiano escolar é a ferramenta primordial para a organização didática dos processos de

ensino-aprendizagem, e que se esses processos forem bem administrados e corretamente adaptados às singularidades apresentadas pelos alunos com deficiência, as possibilidades de desenvolvimento serão ampliadas, pois

o reconhecimento das diferenças e a conscientização acerca da garantia de igualdade de oportunidades orientam para uma política permeada pela ética de inclusão, ou seja, a concretização de atitudes que favoreçam que os indivíduos possam ser desiguais, inclusive para exercer o imperativo da ética de inclusão implicada no direito de cidadania e fundamentada no direito, que as pessoas com necessidades educacionais especiais têm de tomar parte ativa na sociedade, com oportunidades iguais às da maioria da população (Currículo em Movimento – Educação Especial, 2014, p.15).

Conseguirmos ver claramente que o Currículo em Movimento apresenta mais uma possibilidade de integração dos alunos, reconhecidos como deficientes, em todo o processo de ensino-aprendizagem promovido pela escola.

Teoricamente, o Currículo em Movimento cumpre o papel de reunir em sua proposta diferentes legislações que atendem aos alunos deficientes, reconhece os tempos existentes na escola, orienta para possíveis e realizáveis ações de inclusão e interação de tais alunos no ambiente escolar. Entretanto, barreiras são encontradas quando o Currículo em Movimento precisa ser colocado em efetiva ação no chão da escola.

Ao nos atermos ao que acontece no dia a dia no ambiente escolar, percebemos que a proposta do Currículo em Movimento se depara com situações de entrave, tais como: falta de espaço adequado para o trabalho, ausência de profissionais habilitados para o trato com os alunos assistidos pela legislação inclusiva. Há também obstáculos quanto à cooperação entre outros personagens que compõem o ambiente escolar, pois a realidade inclusiva, para se tornar efetiva, não pode depender apenas da relação entre professor e aluno, uma vez que

as adequações curriculares envolvem a participação de toda a comunidade escolar, ou seja, não devem ser realizadas num processo individual ou que resulte apenas da relação entre o professor e o estudante. Devem perpassar todos os setores da escola, previstas e respaldadas no projeto político pedagógico, visto que abrangem também organização estrutural e acessibilidade a serviços de apoio necessários ao atendimento do estudante (Currículo em Movimento – Educação Especial, 2014, p.28).

Por fim, a proposta do Currículo em Movimento pretende oferecer igualdade de oportunidade a todos que estão inseridos no sistema da Secretaria de Educação do Distrito Federal. Os esforços realizados pelas escolas para que o Currículo em Movimento aconteça e realize suas propostas de forma integral variam de escola para escola mas a ideia de identidade a ser desenvolvida pela rede e as avaliações sobre as necessidades e possibilidades que cada escola deve priorizar são muito válidas para uma melhor performance da educação distrital.

Dito isso, mesmo sob uma perspectiva que não se pretende exaustiva, podemos tentar olhar para o Currículo em Movimento a partir da ótica das tessituras temporais, e de suas relações com as concepções de deficiência, que foram apresentadas neste trabalho. Esta é uma tentativa complexa, visto que o Currículo em Movimento foi pensado a partir de perspectivas que não vislumbram, explicitamente, esse elemento acerca das tessituras temporais.

Como exemplo, podemos mencionar a divisão do “tempo de aprendizagem” em “três variáveis distintas e **mensuráveis**: o tempo concedido, o tempo de empenho e o tempo da recreação” (grifos nossos). Uma leitura inicial certamente indicaria que o Currículo em Movimento, a despeito de suas ótimas intenções, se mantém no âmbito da tessitura serial do tempo. Nele, ao que parece, o tempo permanece sendo a variável que tem por função medir a aprendizagem e, por contraposição, a não aprendizagem – indiretamente, a deficiência. De modo algum se afirma ali que se busca uma dimensão (social subjetiva, nos termos deste trabalho) na qual a deficiência deixa de existir. O texto se mantém no contexto de uma noção (funcional objetiva) de deficiência. Isto, por si só, bloqueia as outras tessituras temporais, diferentes da serial, que não se fazem medir pela temporalidade.

O Currículo em Movimento apresenta bem-vindas liberdades de aplicação, via Eixos Temáticos, que permitem variações na sequência em que os temas são apresentados, assim como liberdade na maneira como o são. Entretanto, mantém-se (efetivamente) como sendo uma estratégia que se pretende aplicável de maneira equivalente ao conjunto da escola, uma vez escolhida a sequência – pela articulação com o projeto político pedagógico, por exemplo.

Nesse sentido, entretanto, abre uma dimensão interessante de articulação da tessitura temporal de salto, em casos em que seja possível, num mesmo ambiente

escolar, flexibilizar a sequenciação do material entre grupos de alunos, de maneira a criar as estruturas em rede mencionadas no âmbito deste tipo de temporalidade.

Um estudo de como o Currículo em Movimento pode ser expandido, ou reconsiderado, a partir das conclusões deste trabalho, para compreender essa possibilidade de inserção da tessitura de salto seria bem-vindo. Tal estudo, entretanto, estenderia o tema deste trabalho para muito além dos objetivos iniciais.