

Aceleração e Educação: reflexões pontuais sobre a temporalidade na escola

Acceleration and Education: reflections on time in school

Ari Fernando Maia¹

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, UNESP, Araraquara-SP, Brasil

Resumo

O artigo discute a temporalidade na escola, partindo da apresentação da teoria da aceleração social de Harmut Rosa a partir de seus conceitos de aceleração técnica, dos ritmos de vida e da mudança social, analisando posteriormente publicações recentes que discutem, de diferentes formas e a partir de perspectivas teóricas distintas, os tempos na escola. A exposição esclarece que as análises sobre esse tema se articulam em um amplo leque conceitual, destacando-se discussões sobre a qualificação do tempo escolar como *Chrónos* ou *Kairós*, análises dos ritmos e encadeamentos temporais na sala de aula e as necessárias articulações entre passado, presente e futuro na educação. A seguir o texto propõe uma ampliação da perspectiva de crítica da educação a partir da temporalidade na escola confrontando as análises encontradas nos artigos com as categorias críticas de Harmut Rosa. Os resultados da análise, de natureza teórica e ensaística, destacam o potencial heurístico da teoria da aceleração para a compreensão dos usos do tempo na escola. Além disso, a crítica ressalta os riscos da didatização e da adoção de novas tecnologias de informação e comunicação e a pertinência da dimensão temporal para a compreensão crítica do declínio do ideal de formação no campo pedagógico.

Palavras-chave: Tempo escolar. Aceleração. Teoria crítica. Pedagogia negativa.

Abstract

The article discusses the temporality in the school, starting from the theory of social acceleration of Harmut Rosa and the concepts of technical acceleration, rhythms of life and social change, analyzing also papers that discuss, in different ways and from different theoretical perspectives, the times in the school. The analyses exposes that the theme are articulated in a wide conceptual range, emphasizing discussions about the qualification of school time as *Chronos* or *Kairos*, analysis of the rhythms and temporal connections in the classroom and the necessary articulations between past, present and future in education. Next, the paper proposes an extension of the perspective of criticism of education from the temporality in the school confronting the analyzes found in the articles with the critical categories of Harmut Rosa. The results, both theoretical and essayistic, highlight the heuristic potential of the acceleration theory for the understanding of the uses of time in school. In addition, criticism highlights the risks of didatization and the adoption of new information and communication technologies and the pertinence of the temporal dimension for the critical understanding of the decline of the ideal of formation in the pedagogical field.

Keywords: School time. Acceleration. Critical theory. Negative pedagogy.

¹ Professor Assistente Doutor da UNESP. Tem experiência na área de Psicologia, com ênfase em Teoria Crítica da Sociedade, atuando principalmente nos seguintes temas: indústria cultural, infância, teoria crítica, sexualidade, psicologia e educação. E-mail: arimaia@fc.unesp.br

Apresentando algumas questões

O tempo, e uma série de questões correlacionadas às distintas temporalidades presentes ou possíveis para a escola, tem ocupado um espaço crescente em discussões do campo educacional. Obras específicas sobre essa questão vêm sendo escritas, e no Brasil, recentemente, o número de artigos dedicados a essa temática cresceu, o que parece indicar que se reconhece a importância dessa discussão. Na verdade, trata-se de um conjunto amplo e diversificado de perspectivas que se debruça sobre a questão das relações entre o tempo e a instituição escolar. O que há em comum nessas análises é o reconhecimento de que a discussão sobre o tempo é essencial para compreender a natureza e os impasses da instituição escolar e dos processos educativos que nela ocorrem.

Sem pretender esgotar o leque de temas, um levantamento das questões comumente presentes nessas discussões engloba: modelos temporais envolvidos nos processos de ensino, relações mais amplas entre padrões e estruturas temporais presentes na sociedade e suas relações com a escola, temporalidade e organização curricular, gestão escolar do tempo, ampliação da jornada escolar e seus efeitos, usos do tempo na escola, relações entre o trabalho docente e lazer, distribuição dos tempos e espaços na escola em relação às prioridades e metodologias adotadas, sentidos do tempo no ensino tradicional e em novas propostas, impactos temporais da adoção de novas tecnologias no espaço escolar, entre outros temas.

Se a amplitude e a multiplicidade temática não forem suficientes para justificar a relevância dessa discussão, podemos argumentar ainda que uma certa configuração social da temporalidade é estruturante da relação dos homens com a história e com a cultura, ou seja, está no âmago da compreensão que se tem sobre as finalidades da escola uma certa perspectiva temporal. Se supusermos que a função da escola é transmitir os conteúdos historicamente elaborados pela humanidade aos seres humanos em formação, isso implica uma certa relação com o passado, que se funda sobre uma certa perspectiva social do tempo que valoriza ou não esse tipo de relação.

A questão se torna ainda mais complexa se considerarmos que o ideal de formação para a autonomia pressupõe uma apropriação crítica desses conteúdos, e que no desenvolvimento do esclarecimento está incluído um momento de barbárie, isto é, nos conteúdos que devem ser ensinados se encontram elementos de barbárie cuja repetição a educação deveria evitar (ADORNO, 2000). Nesse ponto se encontra a contradição performativa da pedagogia: sua intenção, explicitada nos clássicos do pensamento pedagógico, é ensinar a todos igualmente, respeitando as diferenças e individualidades, para produzir sujeitos emancipados e autônomos, mas a realidade das escolas e dos projetos educativos, atualmente, se caracteriza pelo predomínio da didática, dificultando a apropriação crítica dos conteúdos educativos, e da frieza, reproduzindo a barbárie no ambiente escolar (GRUSCHKA, 2009).

Compreender a configuração histórica e social do tempo contribui para uma avaliação radical das contradições da pedagogia que se manifestam no ambiente escolar, pois o tempo é um fator decisivo das práticas e teorias pedagógicas e, entretanto, essa dimensão raramente é discutida. Ao invés de debatermos a questão mais fundamental da educação, os seus fins, predominam avaliações ligeiras sobre os métodos. A configuração atual do capitalismo privilegia a velocidade e a eficiência nos processos educativos e com isso, como apontava Walter Benjamin: “Ficamos

pobres. Abandonamos uma depois da outra todas as peças do patrimônio humano, tivemos que empenhá-las muitas vezes a um centésimo do seu valor para recebermos em troca a moeda miúda do ‘atual’” (BENJAMIN, 1994, p. 119).

A pobreza que caracteriza nossa relação com o tempo e com a história não pode ser negligenciada pela crítica sob pena de reproduzir, mesmo que involuntariamente, as contradições da pedagogia, e por isso uma compreensão da temporalidade é fundamental, pois a escola tende a reproduzir irrefletidamente as configurações sociais do tempo. Nesse sentido, este artigo se propõe a apresentar a crítica da aceleração feita por Harmut Rosa (2003; 2010; 2012) e, em seguida, discutir algumas análises sobre o tempo na escola presentes na literatura sobre o tema, de modo a refletir sobre as insuficiências e lacunas nesse debate, ao lado de caminhos que nos parecem profícuos para o esclarecimento dessa questão.

Aceleração do tempo social

O sociólogo alemão Harmut Rosa apresenta uma leitura temporal da sociedade que contribui singularmente para a crítica da temporalidade alienada que caracteriza a configuração atual do capitalismo global. Em diálogo com a Teoria Crítica da Sociedade desde os autores de sua primeira geração, Rosa (2003; 2010; 2012) procura compreender as características da sociedade atual a partir da dimensão temporal, elaborando uma teoria abrangente da própria modernidade e de seus paradoxos a partir de uma rede conceitual em cujo centro se encontra o conceito de aceleração.

Rosa (2003) nos apresenta a seguinte tese: “não podemos entender adequadamente a natureza e o caráter da modernidade e a lógica de seu desenvolvimento estrutural e cultural a menos que se acrescente a perspectiva temporal na análise²” (p. 4). Segundo ele, esse tipo de análise ainda não teria sido realizado pela teoria social, apesar da temporalidade ser tematizada por praticamente todos os clássicos da literatura sociológica, além de ser um tema filosófico fundamental. Sua pretensão é elaborar um diagnóstico da sociedade contemporânea que revele seus traços essenciais, fornecendo à Teoria Crítica um arcabouço conceitual unificado, tanto para a compreensão da configuração atual da sociedade como para embasar uma ação política eficaz.

O conceito de aceleração é desenvolvido a partir da constatação de que a promessa da modernidade de liberar os homens da labuta e do medo fracassou, não apesar do desenvolvimento da ciência e da técnica, mas justamente por conta delas. Ou seja, Rosa reinterpreta a tese fundamental da Dialética do Esclarecimento (ADORNO; HORKHEIMER, 1985) colocando no centro da análise a dimensão temporal, e apontando que tanto a ciência como a técnica criaram condições objetivas nas quais deveríamos ter uma enorme abundância de tempo livre. Ao contrário, entretanto, nos encontramos em uma situação na qual nos sentimos sem tempo, como que aprisionados por uma sensação de angústia temporal. Mas, evidentemente, não é a experiência subjetiva de uma “fome temporal” que define o conceito de aceleração: uma observação atenta de várias esferas da vida social leva à constatação de que a aceleração não é um processo único e universal, pois há tanto uma grande diferença de ritmos temporais entre várias esferas como há contrapartidas paradoxais, isto é, processos que desaceleram.

² Tradução do autor.

Rosa (2010; 2012) remete a três categorias para explicitar o sentido que atribui à aceleração: tecnológica, da mudança social e de ritmos de vida. Sem a pretensão de apresentar em detalhe as análises do autor sobre cada um desses âmbitos, é importante, no entanto, procurar precisar o sentido da aceleração e de seus paradoxos em cada um deles. A aceleração tecnológica é definida pelo aumento da velocidade de diversos aparatos, com a consequência de incrementar a velocidade de vários processos sociais nos quais essas tecnologias incidem. O que nem sempre é claro são as demandas que produzem a necessidade de novas tecnologias que economizam tempo, e também como se produz o paradoxo de uma economia de tempo gerada por novas tecnologias e a crescente falta de tempo que caracteriza a vida contemporânea.

A aceleração da mudança social identifica o declínio da expectativa de que hábitos, valores, relações, etc. sejam válidos no futuro, ou seja, esse âmbito da aceleração identifica uma constante perda de expectativa de segurança e estabilidade de vínculos, formas de trabalho e relações sociais. O resultado é a constante precarização das relações pessoais, a identificação de flexibilidade e necessidade de adaptação como valores positivos que levam a uma premente necessidade de ajustes e adequações, em detrimento de valores e formas de vida estabelecidas, implicando eventualmente grande sofrimento subjetivo.

Por fim, a aceleração dos ritmos de vida identifica o constante aumento do número de ações ou operações realizadas durante um período de tempo determinado, incluindo a crescente necessidade de realizar mais de uma atividade ao mesmo tempo, e de comprimir e abreviar as ações e vivências cotidianas. Sua contrapartida subjetiva é uma sensação de “fome temporal”, que para Rosa tem raízes no processo de secularização, que generalizou o monopólio do tempo de vida terreno e material, contra o desdobramento eclesial do tempo em um agora terreno e um depois celeste. A expectativa hedonista contida na promessa da modernidade, junto com essa perspectiva temporal unidimensional levam a uma identificação entre uma vida boa e um constante aumento no número de vivências, com consequências paradoxais, já que há uma flagrante disparidade entre a formidável oferta de vivências relacionadas a produtos vendáveis, em especial por meio da propaganda, e a possibilidade real de produzir experiências significativas.

As três categorias têm relações complexas entre si, e Rosa (2012) faz questão de pontuar que elas operam de forma relativamente independente e, eventualmente, paradoxal. A aceleração de processos técnicos, por exemplo, deveria produzir mais tempo livre e, se não o faz, isso ocorre porque os ritmos de vida crescem mais rapidamente do que o tempo “livre” que as tecnologias permitem. Em suma, novas tecnologias que economizam tempo são demandadas pelo constante desafio de realizar mais atividades em menos tempo, que emerge da atividade humana em uma sociedade capitalista global, ou seja, numa sociedade em que a concorrência está em primeiro plano. Essa relação resulta em um conceito de sociedade em aceleração “se, e somente se, a aceleração tecnológica e a crescente falta de tempo ocorrem simultaneamente” (ROSA, 2003, p. 10).

Efetivamente, as análises das três categorias analíticas indicam que as diferentes esferas sociais da aceleração se retroalimentam e mantêm relações relativamente interdependentes. Acolhendo a ideia de que a sociedade se estrutura em esferas funcionais relativamente independentes, Rosa (2012) identifica três fatores distintos

a impulsionar a aceleração: a competição capitalista, que se estende para além do âmbito estrito da produção, circulação e consumo de mercadorias, e se torna critério geral, justificando eficiência e velocidade como valores; ideais de contínuo progresso material e usufruto da vida identificado a um número maior de vivências são fatores culturais determinantes, num plano social e também individual; finalmente, Rosa (2010) aponta o que denomina de “círculo da aceleração” como a terceira força que a impulsiona. Este último fator está diretamente relacionado ao alto grau de diferenciação funcional da sociedade a partir da modernidade, de tal modo que a aceleração se torna uma espécie de sistema que se retroalimenta, uma vez que o aumento da complexidade e da diferenciação entre os sistemas sociais funcionais (leis, política, arte, ciência, etc.) os torna cada vez mais contingentes, implicando uma experiência do tempo como perpétua mudança em aceleração.

Em todos os níveis apontados, Rosa não deixa de indicar tanto para os riscos implicados num processo de constante aceleração – para o ecossistema e para a saúde mental, por exemplo – como para os paradoxos e problemas gerados pelo processo de aceleração. Além disso, há limites para o processo de aceleração impostos pela temporalidade própria a processos naturais, por nichos culturais de resistência, por tentativas de crítica ideológica, por tentativas funcionais e localizadas de lidar com as consequências deletérias da aceleração, etc.

Em um nível mais profundo, Rosa (2012) também aponta para uma contradição fundamental: talvez processos de contínua aceleração só sejam possíveis sobre uma orientação cultural estável, ou mais essencialmente, mudanças céleres provavelmente só são possíveis sobre uma base social que não sofre modificações substanciais. A lógica industrial de produção, a permanência de certas instituições como a família e de certas formas de governo como a democracia com uma administração centralizada são agências e estruturas sociais que parecem oferecer uma base relativamente estável sobre a qual a aceleração das mudanças se torna legítima e mesmo desejável. Os processos de aceleração, portanto, têm como contrapartida formas sociais mais estáveis e permanentes.

Assim, o conceito de aceleração, com seus paradoxos e contradições, também tangencia a questão da reprodução social, e segundo Rosa seria falacioso imaginar tanto que nos encontramos no fim da história, como que se trata de uma ampliação desmedida da flexibilidade e da mudança estrutural da sociedade em larga escala. Na verdade, Rosa (2012) reconhece que essas mudanças em aceleração só são possíveis dentro de uma estrutura material que se reproduz de forma alienada. Em suma: o conjunto de mudanças em escala cada vez mais célere opera sobre uma estrutura de instituições e sobre formas de racionalidade que tendem a se perenizar justamente na medida em que se produz a aceleração e a submissão da sociedade inteira ao tempo abstrato característico da produção capitalista. O que resulta dessa situação é um paradoxo temporal: um constante crescimento da aceleração sobre uma estrutura que se mantém, uma espécie de celeridade estática.

As análises de Rosa sobre a aceleração poderiam ser aplicadas à escola se considerarmos que os traços gerais da temporalidade social tendem a se reproduzir nela, mas evidentemente é necessário observar mais proximamente de que forma a tendência à aceleração e os paradoxos que ela produz ocorrem no ambiente escolar. Em outras palavras, para saber se e de que forma a aceleração ocorre na escola seriam

necessárias pesquisas específicas sobre esse tema, que considerassem as mediações e formas próprias da temporalidade no ambiente escolar, para identificarmos de que modo a aceleração social se manifesta e os desafios que se apresentam para os educadores. Nesse artigo, entretanto, faremos outro tipo de percurso; buscaremos em uma amostra da literatura que analisa a temporalidade na escola identificar algumas características gerais das críticas endereçadas a esse tema, e procuraremos confrontar essas críticas com as análises de Rosa visando identificar os problemas específicos que podem ser estudados a partir de suas análises.

Tempos da escola

Para selecionar os textos a serem analisados realizamos um levantamento na base de dados SciELO com as palavras-chave: tempo, temporalidade e educação, restringindo a busca aos últimos 10 anos. Dentre os artigos encontrados selecionamos quatro que consideramos representativos de temas relevantes para uma confrontação com a perspectiva da teoria crítica de Rosa, descartando aqueles cujos temas não estivessem diretamente relacionados à questão da temporalidade e também aqueles cujos temas fossem idênticos, ou próximos, aos dos artigos escolhidos, evitando a repetição de uma mesma perspectiva. Não temos a pretensão, com esse tipo de seleção, de mapear o campo ou estabelecer um conjunto temático que possa ser considerado mais significativo; pode-se dizer que a escolha da amostra se deu por conveniência, ou seja, por conter elementos que permitem uma confrontação mais profícua com a perspectiva temporal crítica de Rosa (2003; 2010; 2012). Passaremos, então, a uma breve apresentação das análises sobre o tempo dos artigos escolhidos.

Em comum, todos os autores que serão apresentados a seguir apresentam a consideração inicial de que o tempo é um fator decisivo nas práticas escolares, que é um elemento fulcral da organização da civilização e que sua análise lança novas luzes sobre temas já bastante discutidos do processo de escolarização, como: o currículo, os métodos de ensino, a aprendizagem, a relação entre a escola, a sociedade e o cotidiano escolar, e finalmente, todos apontam que é um tema ainda pouco discutido. Divergem, entretanto, em questões fundamentais, como a avaliação dos sentidos que o tempo ganha na sociedade atualmente, a possibilidade da escola de desenvolver temporalidades alternativas àquelas propostas pela sociedade e as formas de crítica ao tempo irrefletido na escola.

Iniciaremos a exposição dos artigos pela perspectiva comumente identificada como pós-moderna, com o artigo “Reflexiones sobre el tiempo escolar” (RECIO, 2007). Este autor distingue duas formas pelas quais se pode dizer o tempo no cotidiano escolar: organização, ou arquitetura, do tempo escolar e o tempo na organização escolar. O primeiro indica as formas como se distribui e organiza a jornada escolar visando atingir os objetivos especificados, e a chave para sua compreensão seria a “economia do tempo”, ou seja, tanto as formas como ele é utilizado como o que se considera inútil e é descartado, se pautam pela identificação entre tempo e valor produzido. Destacam-se, nesse nível, os instrumentos de planificação: currículos, calendários, horários, etc. O tempo opera como um padrão objetivo para as pessoas incluídas na instituição escolar, e se configura primordialmente como uma temporalidade técnico-instrumental. Trata-se de uma temporalidade regida pelo cronômetro e pelo calendário, estabelecendo rotinas e horários pouco variáveis. Se espera, a partir dessa

organização temporal obter máxima eficácia educativa, caracterizando a escola como uma instituição disciplinar, ou seja, o tempo opera como uma forma de controle sobre os atores escolares: professores, administradores, funcionários e alunos.

A arquitetura temporal escolar, na análise de Recio (2007) resulta em fragmentação do conhecimento, do cotidiano e, em última instância, dos indivíduos. A função não reconhecida da escola é reproduzir nos indivíduos que dela participam, em especial nos alunos, a estrutura temporal fragmentada presente na sociedade, e ela o faz de forma insidiosa e inconsciente. Sendo o mecanismo de regulação do tempo na escola, os intervalos vazios e homogêneos do relógio devem ser interiorizados pelos indivíduos. “Precisamente, la fuerza y la severidad del tiempo escolar planificado se debe a que actúa en el plano de lo implícito, regulando y dominando los deseos y la inventiva del alumnado y del profesorado³” (RECIO, 2007 p. 4). Adotando uma perspectiva crítica a partir de Foucault, Recio (2007) conclui que a meta da aplicação sistemática da arquitetura temporal escolar é a ordem e a disciplina.

Em contraste, ao apresentar a questão focando o tempo na organização escolar, Recio (2007) pressupõe que a realidade escolar é mais complexa do que presumem os que adotam a perspectiva temporal disciplinar. O cotidiano escolar abriga temporalidades alternativas:

La escuela, como realidad intencionalmente organizada, es una construcción social, producto de la acción y la intencionalidad de los agentes – internos y externos – que, de un modo u otro, forman parte de ella; actores y actrices que generan significados acerca de las relaciones que mantienen. La escuela es una realidad múltiple, divergente, abierta, dinámica y cambiante⁴. (RECIO, 2007, p. 6).

Nesse sentido, há possibilidades para os agentes presentes na escola de irem além da temporalidade disciplinar, atribuindo ao tempo significados não previstos. Entraria em cena o tempo subjetivo, ligado às experiências vividas pelos sujeitos, que atribuem às suas ações valores distintos do tempo cronológico. Citando autores que se tornaram referência para a discussão de temporalidades alternativas na escola, como Hugo Assmann e José Gimeno Sacristán, Recio (2007) pontua que, embora enlaçado ao tempo objetivo da organização escolar, o tempo subjetivo oferece oportunidades de rompimento, criação de novos valores e sentidos e transformação das realidades disciplinares.

Concluindo, aponta que, sem abandonar as necessárias referências ao calendário e à organização dos períodos escolares, esta instituição deveria acolher tempos flexíveis, compatíveis com os ideais de atenção à diversidade, respeito à particularidade e não exclusão das diferenças. Responsabiliza a padronização temporal pela exclusão e pelo fracasso de muitos alunos, e propõe que se acate na escola tempos flexíveis, não somente no nível do calendário, mas fundamentalmente no âmbito das práticas pedagógicas, acolhendo a comunicação e o diálogo entre as diferenças. Em suma, Recio (2007) adota uma perspectiva otimista sobre as possibilidades de desenvolver,

³ Precisamente a força e a severidade do tempo escolar planificado se deve a que atua no plano implícito, regulando e dominando os desejos e a criatividade dos alunos e professores. (Tradução nossa)

⁴ A escola, como realidade intencionalmente organizada, é uma construção social, produto da ação e da intencionalidade dos agentes – internos e externos – que, de um modo ou de outro, formam parte dela; atores e atrizes que geram significados acerca das relações que mantém. A escola é uma realidade múltipla, divergente, aberta, dinâmica e mutante. (Tradução nossa)

na escola, ações orientadas por uma perspectiva temporal alternativa ao tempo disciplinar, alinhando-se às perspectivas hoje denominadas pós-modernas.

Em uma perspectiva mais inclinada a considerar as dificuldades desse tipo de empreitada, o artigo de Martínez (2009), intitulado “El Sentido del Tiempo em las Prácticas Escolares”, embora assevere a concepção do tempo objetivo presente na escola como tempo disciplinar, ressalta a importância dessa instituição para o que denomina “memória coletiva”, definida como o diferencial humano em relação às outras espécies, aquilo que nos permitiu criar a cultura. Ao tempo objetivo e disciplinar a autora contrapõe o tempo subjetivo, fenomenológico, flexível e adaptável às necessidades dos indivíduos. Ao primeiro denomina Chronos, e ao segundo Kairós⁵, apontando que essas duas modalidades temporais necessariamente se interpenetram.

O predomínio do tempo objetivo, segundo Martínez (2009) resulta em uma escola disciplinar, em que as forças que buscam sincronizar os processos educativos e as dimensões objetiva e subjetiva predominam. Essas forças assumem várias formas: objetivos demarcados em períodos específicos (cronológicos), uso de tecnologias que implicam controle temporal sobre operações e tarefas, pressupostos cronológicos implícitos sobre a uniformidade da aprendizagem, previsões de desempenhos sincronizados, etc. A autora denuncia que esses pressupostos produzem desigualdades e exclusão no ambiente escolar.

Mas, ao analisar as proposições da perspectiva pós-moderna, que propõe que o tempo seja ajustado aos significados subjetivos que se atribui às ações, a autora também assume uma postura crítica, e sinaliza que, dessa forma, corre-se o risco de desintegrar a memória coletiva, ou seja, a dissolução da temporalidade disciplinar resultaria no cancelamento da função primordial da escola: a transmissão da cultura. Acrescenta que a inserção de novas tecnologias na escola torna a questão ainda mais complexa, pois o ensino se torna atemporal, isto é: “sin referencia al pasado o al futuro, donde las experiencias carecen de secuencia precedible” (MARTÍNEZ, 2009 p. 5).

Ainda segundo Martínez (2009) a cultura digital conteria uma referência temporal que configura o tempo como um fluxo flexível, na qual os diferentes “textos” que traduzem a cultura para o ambiente virtual se encontram abertos a diferentes entradas e conexões, dissolvendo os objetos culturais em suas características e especificidades, tornando-os facilmente absorvíveis, mas pouco formativos. Além disso, a entrada das novas tecnologias na escola acabaria por consolidar métodos que privilegiam o “aprender a aprender”. Em suma, a autora critica as análises pós-modernas sobre a temporalidade na escola apontando que esse tipo de perspectiva também resulta, mesmo que involuntariamente, em adaptação à sociedade, reproduzindo as desigualdades que denuncia. Os conteúdos escolares e a apreensão da cultura são desvalorizados, a competição entre os estudantes é supervalorizada, exige-se uma participação maior da família para que seja possível aos estudantes acompanhar os estudos e, finalmente, se reforça uma perspectiva narcisista sobre a cultura. Assim,

⁵ Várias publicações sobre o tema da temporalidade na educação adotam essa terminologia identificando Chronos ao tempo social objetivo, racionalizado a partir da lógica da produção material capitalista e medido pelos relógios e Kairós como tempo subjetivo, tempo oportuno, abertura ao devir e à criação. Variam, em geral, as concepções sobre as relações entre ambos e sobre o peso específico de cada forma temporal na escola. Sobre essa questão, o artigo **Chronos & Kairós: o tempo nos tempos da escola** (FERREIRA; ARCO-VERDE, 2001), faz uma interessante síntese.

⁶ Sem referência ao passado ou ao futuro, onde as experiências carecem de sequência precedente. (Tradução nossa)

Martínez (2009) assinala que a pretensão de dissolver a temporalidade cronológica no ambiente escolar pela inserção de temporalidades mais subjetivas e alternativas, “flexíveis”, contém armadilhas perigosas pois ameaça o próprio sentido da instituição escolar e seus fins assentados historicamente.

O artigo “O tempo no mundo Contemporâneo: o tempo escolar e a justiça curricular”, de Ponce (2016) foca a questão curricular a partir de uma ampla avaliação dos problemas envolvidos nas reflexões sobre temporalidade e educação. A autora inicia definindo a educação escolar como um âmbito em que ocorrem disputas de poder e os currículos como manifestações notórias dessas disputas, Ponce (2016) denuncia a inserção de critérios estranhos aos fins da educação pela força de agências globais e *rankings* de avaliação escolar. Um dos grandes impactos dessas políticas de avaliação se dá sobre o tempo na escola, por exemplo, impondo jornadas exaustivas a profissionais já premidos por uma vivência temporal desgastante, por dessincronizações, descontinuidades e rupturas temporais significativas em suas jornadas de trabalho.

O foco sobre o tempo, segundo Ponce (2016) revelaria o que as políticas de avaliação e currículo impostas pelo capitalismo global desejariam esconder: que o ajustamento da escola ao tempo alienado esvazia de sentido a atividade educativa e impossibilita a reflexão e o desenvolvimento de uma consciência crítica para todos os envolvidos no cotidiano escolar. Toma-se o tempo como um recurso raro, que deve ter seu uso maximizado com vistas ao aumento da produtividade; de outro lado, emergem discursos que propõe respeitar os ritmos dos alunos, desconsiderando que estes já são determinados por agências sociais e tecnologias que produzem uma socialização cada vez mais precoce.

A proposta da autora é tomar o tempo como o conjunto de ações e intenções que ocorrem dentro de uma determinada cronologia, explicitando que o essencial é a qualidade do que se faz no tempo, visando o que denomina “justiça curricular”. O desafio, então, é fazer do tempo escolar uma experiência de formação, reconhecendo que a estrutura temporal dominante é o tempo vazio e homogêneo do capitalismo globalizado. Para que isso seja possível, Ponce (2016) decompõe a análise apropriando-se de categorias temporais: finalidade, relatividade-permanência, reversão do tempo irreversível, circularidade-linearidade, humanização do tempo, liberdade, Chronos e Kairós e, finalmente, define a formação como tecelagem. Passemos a uma breve exposição dessas categorias.

A categoria finalidade identifica um aspecto essencial da dimensão temporal na educação: o estabelecimento de fins depende da perspectiva temporal de que se parte, uma vez que em toda educação se estabelece que determinados aspectos do saber consolidado (do passado) devem ser ensinados aos estudantes, visando certos bens (no futuro). É fundamental que esses fins estejam explicitados. A categoria relatividade-permanência destaca que o tempo escolar deveria ser organizado em um presente significativo, articulando o passado e o futuro sem priorizar nem a permanência nem a relatividade. A categoria reversão destaca que à irreversibilidade do tempo cronológico se sobrepõe a permanência dos eventos e datas históricos, e isso cria uma dialética entre permanências e rupturas que abre perspectivas de operar num tempo vivo, em que esses elementos têm o potencial de coexistirem e se alimentarem mutuamente. Segundo Ponce (2016), essa dialética também está

presente na categoria circularidade-linearidade, ou seja, essas formas distintas de se conceber o tempo coexistem e podem permitir, em seu confronto, e emergência de novas configurações históricas.

Segundo Ponce (2016) a categoria humanização do tempo destaca a construção histórica das modalidades de temporalidade presentes na cultura, num processo em que o progressivo controle humano sobre o tempo retroage sobre os homens resultando em uma intensificação da dominação. Disso decorre que os processos escolares devem tanto socializar o domínio sobre o tempo como permitir sua crítica. A categoria liberdade qualifica o tempo de formação como disposição sobre o tempo, oportunidade de reflexão livre sobre o passado e abertura ao futuro. As categorias Chronos e Kairós indicam, respectivamente, o tempo racionalizado e mensurável em que ocorrem os processos naturais e o tempo como tecido da vida, aberto ao inesperado e ao irracional. A autora propõe que os processos educativos se produzam numa síntese entre essas duas formas de temporalidade, concluindo com uma concepção de formação como “tecelagem”: “Construir a formação é tecer-se no tempo tecendo o mundo” (PONCE, 2016, p. 1155). Em suma, a autora desdobra algumas das questões fundamentais da temporalidade na escola em categorias analíticas que ressaltam tanto a profunda inserção da dimensão temporal na instituição escolar, como a natureza do processo educativo como práxis, ou seja, como processo histórico em que o homem se faz a si mesmo por sua atividade refletida.

A finalidade da análise realizada por Ponce (2016) é produzir na escola o que a autora denomina “justiça curricular”, compreendendo essa expressão como aquilo que, no currículo, contribui para o desenvolvimento da justiça social. Em suas palavras:

A busca pela justiça curricular, compreendida como a busca de um currículo escolar que contribui para a justiça social, pressupõe o bom uso do tempo escolar. A justiça curricular pressupõe que não haja nenhuma forma de violência na ação pedagógica. Pressupõe, portanto, um tempo humanizado, compatível com a construção de uma sociedade de iguais sociais respeitados em suas diversidades (PONCE, 2016, p. 1156)

Em uma perspectiva que foca a discussão sobre o tempo no cotidiano da sala de aula, o artigo “Aspectos Temporais na Aula: cadência, ritmo e momento oportuno” de Paula (2016), aborda um processo específico de ensino numa classe de alfabetização dirigida por uma professora sexagenária. Paula (2016) observou as estratégias, rotinas e táticas utilizadas pela professora a partir de categorias temporais do cotidiano elaboradas por Agnes Heller: cadência, ritmos, simultaneidade e sincronicidade e momentos oportunos. Tal como os demais autores aqui citados, Paula (2016) define a arquitetura temporal moderna por sua vinculação aos processos de racionalização da produção, resultando em fragmentações e dessincronizações entre o tempo objetivo produzido socialmente e experiências subjetivas, mas a autora destaca a profunda interpenetração entre essas esferas e também as formas de resistência aos processos de sincronização que se procura impor, inclusive na escola.

Em sua análise da utilização do tempo na sala de aula, Paula (2016) aponta que a escola se orienta por ciclos longos (anuais, semestrais, etc.) e curtos (diários), destacando que em muitos sentidos as práticas observadas recusam, subvertem ou ressignificam os usos previstos para os ciclos. Também observou que a divisão do tempo entre momentos públicos – de trabalho – e privados – de lazer ou descanso

– não funcionavam, pois, o trabalho invadia a vida privada. A prática da professora explicitou um compromisso com a alfabetização de todos os alunos, usos criativos do tempo, uma orientação ética (evitar e repor faltas), busca por produzir encadeamentos e conexões entre tempos distintos, orientação do cotidiano por marcos temporais significativos, priorização do início do período para conteúdos novos, denotando uso estratégico do tempo visando o aprendizado e regulação da atividade pela tarefa, não pelo relógio, domínio sobre ritmos de atividade e relaxamento durante a aula, enfim, houve a utilização de uma série de estratégias não regulamentadas, mas temporalmente muito significativas, por parte da professora. Essas constatações destacam que a docente tem uma relação viva com o trabalho, que o exerce com responsabilidade, sem atribuir sua tarefa a métodos ou tecnologias. Neste caso, segundo a autora: “o cadenciar e o encadear das mediações e dos ritmos dos aprendizados revelaram-se mais como aspectos kairológicos do tempo que como aspectos cronológicos do tempo” (PAULA, 2016, p. 1062).

O domínio sobre as ações da turma em busca da alfabetização, reconhecendo diferentes ritmos de aprendizagem e mantendo a progressão das tarefas, leva a autora a comparar a atividade da professora estudada a um maestro, que coordena diferentes temporalidades (alturas, durações, intensidades e ritmos) mantendo um pulso constante, e a afirmar que a palavra “regência”, comum no vocabulário pedagógico é bastante adequada para descrever a atividade dessa professora. O domínio sobre o ritmo das aulas, definido como ajuste entre o Kairós – tempo oportuno e estratégico, abertura ao devir – e Chronos – tempo especializado mensurável, implicou também a utilização das experiências acumuladas pela professora, ou seja, uma espécie de improvisação ajustada às necessidades dos alunos, aproveitando as oportunidades. Destaca-se, no texto de Paula (2016) a experiência e a astúcia de uma professora alfabetizadora e sua capacidade notória de ampliar as possibilidades temporais presentes no processo educativo, transitando magistralmente entre os tempos cronológico e kairológico.

Após essa breve apresentação de alguns temas relacionados ao tempo na escola nos artigos citados, passaremos à discussão de algumas questões que nos parecem emergir quando aproximamos os conceitos de Rosa (2003; 2012) do ambiente escolar. A pretensão não é esgotar o tema, mas procurar apresentar possíveis lacunas nas análises temporais apresentadas, e indicar a possibilidade de que outras análises talvez sejam também reveladoras.

Aceleração e educação escolar

A primeira questão que nos parece importante assinalar é o reconhecimento de que a utilização de uma perspectiva temporal de análise revela aspectos pouco discutidos das formas de controle social que são reproduzidas por meio de processos educativos. Poucas estratégias são mais eficientes para impor a razão instrumental durante a educação do que um amplo e efetivo controle cronológico sobre a gestão da sala de aula e das tarefas específicas que se realiza na escola. Também parece importante assinalar, como apontam todos os artigos citados, mas em especial Paula (2016), que há possibilidades de criar temporalidades alternativas no espaço escolar, em especial quando o docente assume a responsabilidade que lhe cabe tendo em vista a formação e pode utilizar de sua experiência para realizar a tarefa pedagógica.

Nesse sentido é também importante chamar a atenção para o fato de que um controle temporal por meio dos processos educativos só parece ser viável quando se prescinde do professor, ou seja, a atuação consciente e refletida permite a emergência do tempo “kairológico” na sala de aula. De outro lado, a utilização de novas tecnologias de informação e comunicação, por suas características intrínsecas, propicia um controle estrito sobre a cronologia das ações e operações que são realizadas nos processos educativos. Assim, sua inserção em larga escala operaria contra a possibilidade de emergência de tempos alternativos, no ambiente escolar. Investigações empíricas sobre essa questão, como as narradas por Jornitz (2015), revelam que, tal como denunciou Martínez (2009), a prometida flexibilização dos tempos pela inserção da cultura digital na escola resulta em esvaziamento dos conteúdos, ampliação das dificuldades para lidar com os dados oferecidos para as tarefas educativas, intensificação da competição e substituição da função docente pela estrutura presente no meio técnico digital. Ao final, ao invés de dominar os conteúdos que precisariam ser compreendidos, os alunos dominam os meios digitais: “As mídias novas se sobrepõem ao conteúdo da aula, de modo que sobre deste, apenas a mera forma de apresentação” (JORNITZ, 2015, p. 177).

As características da aceleração no âmbito técnico, apresentadas por Rosa (2003; 2012), assim como a identificação de suas fontes, podem contribuir para a denúncia dos projetos pedagógicos que prometem uma educação revolucionária a partir da adaptação da escola aos meios da cultura digital. Primeiramente, é preciso considerar que, tal como apontou Rosa (2012) há um paradoxo na utilização das novas tecnologias: elas deveriam economizar tempo, mas na verdade resultam em uma intensificação da aceleração e da exploração do trabalhador, de modo que resulta menos tempo livre a partir de sua inserção em qualquer ambiente. Na verdade, a demanda por economia de tempo parte de necessidades do capital, de ampliar a eficiência e a velocidade dos processos produtivos, da circulação e do consumo de mercadorias. Parte também da lógica concorrencial e, num plano mais subjetivo, das expectativas hedonísticas dos sujeitos ajustados à temporalidade em aceleração.

Pautados nessa categoria conceitual podemos tanto denunciar a falácia da economia temporal por meio da tecnologia como aprofundar a compreensão sobre como se realiza um maior controle sobre o tempo no ambiente escolar. As novas técnicas estão atreladas a uma concepção temporal que determina, de saída, sua utilização e seus fins. As perspectivas produtivas para a utilização das tecnologias digitais na sala de aula implicariam a utilização dos aparatos em um sentido temporal dessincronizado com as características da competitividade, da concorrência, do incremento da produtividade, da eficácia instrumental. Mas, para isso elas não podem ser pensadas como protagonistas. Este papel é dos conteúdos que devem ser aprendidos com a mediação do professor em seu papel insubstituível de coordenador e “maestro” dos processos temporais que ocorrem na sala de aula.

Mas isso nos leva a um outro problema. À aceleração da mudança social apontada por Rosa (2003; 2012) corresponde um desprezo pelos conteúdos tradicionais, e um declínio da confiança que os professores têm em suas experiências acumuladas, uma vez que ambos são desqualificados como impróprios para educar as novas gerações, que estariam acessíveis somente pela mediação dos novos aparatos digitais. Supõe-se uma ruptura radical e inapelável entre os jovens nativos da cultura digital e seus educadores, proibindo a estes valorizar seus saberes e experiências, acumulados, muitas

vezes, através de décadas de trabalho bem-sucedido, tal como o caso apresentado por Paula (2016). Essa mentalidade, que se torna cada vez mais disseminada, desqualifica a cultura clássica, mina a autonomia do professor, desqualifica seu saber e pesa sobre ele como uma indizível violência, exigindo adaptação ao ambiente digital ou abandono da atividade.

Essa lógica binária, tão fundamental para o funcionamento das máquinas, ataca a questão temporal fundamental da educação, a questão sobre quais são os seus fins; eles estão entrelaçados necessariamente na relação entre as novas gerações e os seres humanos mais velhos, que precisam determinar responsabilmente como e para que as novas gerações serão educadas. Ao lado do abandono das tradições e da experiência contida no saber dos seres humanos mais antigos – Benjamin já denunciava a morte da narrativa – a aceleração dos ritmos de mudança social deixa a questão dos fins da educação abandonada ao presente: a finalidade que resulta é produzir uma adaptação imediata ao existente.

Assim, as discussões mais específicas sobre o predomínio de formas temporais cronológicas ou kairológicas correm o risco de se concentrarem sobre o que é marginal, produzindo uma crítica superficial à inserção da temporalidade alienada no ambiente escolar. A mera suposição de que a questão fundamental é criar temporalidades alternativas ao tempo cronológico, tal como propõe Recio (2007), opondo a ele um tempo de liberdade, criação, respeito às diferenças e individualidades, perde de vista que o ideal pedagógico tradicional, que contém como fim a formação para a autonomia e a liberdade, está em contradição com os mais disseminados ideais pedagógicos atuais. Além disso, a suposta atribuição de criatividade e liberdade à natureza dos alunos na escola finge desconhecer que os processos educativos necessariamente se produzem articulando o novo e o velho. Quem aponta essa questão de forma aguda é Gruschka:

Conceitos como o de educação clássica (*Bildung*), o qual liga as pessoas com a continuidade de sua história, as preparando para as tarefas do futuro, são considerados como desatualizados, sem interesse, inúteis, os quais nem mesmo agregam valor de distinção. Atrás disso há um interesse comercial. Porque “experiência” e “conhecimento histórico” são ameaças para todos que aparecem com as palavras de ordem do dia, como se fossem as mais novas e atraentes soluções para todos os problemas (GRUSCHKA, 2015 p. 279).

Evidentemente, pensar o cotidiano escolar e a “micropolítica” temporal predominante na escola não é algo inútil, pois na medida em que se identifica o predomínio de uma temporalidade esvaziada de sentido no ambiente escolar é possível propor algo diferente. Mas a formação não passa pela escolha entre um tempo cronológico e outro kairológico: ela implica a superação da contradição entre essas temporalidades distintas pela práxis pedagógica, como defende Ponce (2016). Entretanto, a questão da práxis está longe de ser simples. Já na época de Adorno (1995) ele denunciava o viés pragmático das tentativas de resistência dos estudantes, que resultavam em um ativismo sem conceito, no fundo incapaz de se opor às tendências históricas dominantes. Nesse sentido, o foco sobre a práxis tomando-a como conjunto de atividades orientadas por temporalidades específicas pode se tornar também uma armadilha, perdendo o foco e a radicalidade da compreensão crítica da temporalidade na escola. Para esta

é imprescindível a utilização da teoria crítica e de sua insubstituível capacidade de dissolver verdades aparentemente absolutas.

Daí a importância de uma estrutura conceitual como a apresentada por Rosa. Como exemplo do valor heurístico de seus conceitos, seria possível abordar a temporalidade cotidiana utilizando o conceito de aceleração dos ritmos de vida, que denuncia o aumento das ações e operações que têm de ser realizadas num período específico e permite revelar, nos ideais de produtividade escolar que abandonam, ou suprimem, os ideais de formação, os ajustes temporais da escola aos princípios da aceleração. Nesse sentido, seria necessário manter a consciência teórica do afastamento da escola em relação à formação (*Bildung*), e sua tendência a substituir a qualidade dos processos formativos – necessariamente lentos, recorrentes, articulados temporalmente ao passado – por atividades em que os conteúdos são substituídos por processos didáticos, tal como denunciou Gruschka (2009).

Para somarmos somente mais um exemplo, a discussão feita por Rosa (2012) sobre processos paralelos de desaceleração junto aos processos de aceleração também pode ser profícua para denunciar as tentativas do que ele denomina “desacelerações funcionais”, ou seja, práticas que em última instância produzem somente meios de adaptação aos processos de aceleração. Pessoas que utilizam técnicas de relaxamento em breves intervalos durante atividades de trabalho extenuantes, por exemplo, procuram desacelerar funcionalmente somente para poderem novamente se ajustarem aos ritmos de trabalho intensificados. Muitas outras possibilidades de investigação e crítica a partir do conceito de aceleração seriam possíveis, mas nesse momento consideramos suficiente o que foi exposto. Passaremos às considerações finais.

Sincronias e Dessincronias: articular passado, presente, futuro

A possibilidade de explicitar e denunciar a perda dos ideais pedagógicos e a utilização da escola como meio para produzir uma semiformação por meio da dimensão temporal nos parece ser a síntese do que é mais importante nas análises realizadas até o momento. Entrementes, é necessário explicitar que a crítica realizada por Rosa não se aplica ao ambiente escolar sem mediações. Sua perspectiva é eminentemente sociológica, e sabemos que nessa medida ela tanto é especialmente adequada para a reflexão sobre essa instituição, afinal ela é parte da sociedade, como é deficitária em relação ao conjunto dos processos pedagógicos que a escola abriga, pois eles não são somente “sociológicos”. Assim, seria necessário medir adequadamente essa proximidade e essa distância, principalmente por meio de investigações de caráter empírico que utilizassem suas categorias temporais.

Além disso, embora Rosa (2003; 2010; 2012) esteja em diálogo com a Teoria Crítica desde os seus autores fundadores até os mais atuais, uma avaliação do valor heurístico de sua teoria da aceleração implica também aprofundar teoricamente alguns dilemas em suas análises, por exemplo, a relação entre mudança e permanência na história, o papel da articulação entre motores econômicos, culturais e psicológicos da aceleração e, finalmente, reconhecer que há dimensões subjetivas da temporalidade que são pouco exploradas. Enfim, categorias temporais para analisar criticamente a educação não faltam, a questão fulcral é a capacidade dessas categorias de produzir uma crítica radical ao abandono e à perversão dos ideais pedagógicos clássicos.

Assim, pensar o tempo na escola de forma crítica implica olhar além das temporalidades parciais e fragmentárias que nela se manifestam sob a forma de ciclos, períodos, séries, ritmos, etc., mas mantendo a busca pelo sentido ainda possível para uma articulação temporal com os objetos culturais que herdamos do passado, com nossa própria experiência e capacidade de produzir tanto sincronizações como dessincronizações significativas. Não parece ser acidente que a mestra cujo trabalho foi analisado por Paula (2016), demonstrando de forma exemplar que ainda há professores que assumem integralmente a responsabilidade pelo seu trabalho e o fazem de forma segura e aberta à própria experiência, seja sexagenária. Uma integração total da instituição escolar ainda não está completa, e nesse sentido nosso alegado atraso tecnológico e social parece oferecer um horizonte maior de possibilidades de resistência.

Nós necessariamente estamos em relação com o passado, e inseridos em estruturas temporais que dão sentido à vida, articulam o que se deseja, o que se sonha e como se vive. A tendência atual a recusar o passado como escória, que só pode ser um estorvo, valorizando somente o novo, ao contrário de elaborar o passado e evitar a reprodução da barbárie, induz à sua repetição desmemoriada e condena as novas gerações à ignorância, ao conformismo e à heteronomia. Assim, ceder, na educação, às demandas sociais por mudanças aceleradas na escola para que ela se adapte aos novos tempos, parece culminar na derrota do ideal de formação e, portanto, na barbárie. A perspectiva temporal de análise contribui para explicitar a falácia do progresso que abandona o vínculo com o passado e também para identificar as possibilidades de mudanças reais, substantivas. Nossa esperança é que ela contribua tanto para a persistência do que precisa permanecer – o ideal da formação cultural – como para a transformação do que precisa ser mudado.

Referências

- ADORNO, T. W. Notas marginais sobre teoria e práxis. In: ADORNO, T. W. **Palavras e Sinais: modelos críticos 2**. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.
- ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994.
- FERREIRA, V. M. R.; ARCO-VERDE, Y. F de S. *Chrónos & Kairós: o tempo nos tempos da escola*. **Revista Educar**, Curitiba, nº 17, p. 63-78. Editora da UFPR, 2001.
- GRUSCHKA, A. Pedagogia negativa como crítica da pedagogia. In: PUCCI, B.; ALMEIDA, J. de; LASTÓRIA, L. A. C. N. (orgs.) **Experiência formativa e emancipação**. São Paulo: Nankin, 2009.
- GRUSCHKA, A. Adeus pedagogia? O fim das fronteiras da relação pedagógica e a perda da função da pedagogia. In: LASTÓRIA, L. A. C. N.; ZUIN, A. A. S.; GOMES, L. R.; GRUSCHKA, A. (orgs.) **Teoria Crítica: Escritos sobre educação: contribuições do Brasil e Alemanha**. São Paulo: Nankin, 2015.
- JORNITZ S. As novas tecnologias da informação e seu modo de funcionamento na escola. In: LASTÓRIA, L. A. C. N.; ZUIN, A. A. S.; GOMES, L. R.; GRUSCHKA, A. (orgs.) **Teoria Crítica: Escritos sobre educação: contribuições do Brasil e Alemanha**. São Paulo: Nankin, 2015.
- MARTÍNEZ, C. R. El sentido del tiempo en las prácticas escolares. **Revista Iberoamericana de Educación**. nº 49/1, p. 1-10. Organización de Estados Iberoamericanos para La Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), 2009.
- PAULA, F. A. Aspectos temporais na aula: cadência, ritmo e momento oportuno. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v 41, nº 4, p. 1049-1070. 2016.

PONCE, B. J. O tempo no mundo contemporâneo: o tempo escolar e a justiça curricular. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n^o 4, p. 1141-1160. 2016.

RECIO, R. V. Reflexiones sobre el tiempo escolar. **Revista Iberoamericana de Educación**, n^o 42/6, p. 1-11. Organización de Estados Iberoamericanos para La Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), 2007.

ROSA, H. Social acceleration: ethical and political consequences of a desynchronizes high-speed society. **Constellations**, Oxford, vol. 10, n^o 1, p 3-33. 2003.

ROSA, H. **Accélération**: une critique sociale tu temps. Paris: La Découverte. 2010.

ROSA, H. **Aliénation et accélération**: vers une critique de la modernité tardive. Paris: La Découverte, 2012.