

WH!TEBOOKS

Ficha técnica

Título

A Criança e o Brincar
Tempo e Temporalidades (*im*)possíveis

Autores

Roselaine Kuhn
*Universidade Federal de Sergipe,
Brasil*

António Camilo Cunha
*Instituto de Educação da
Universidade do Minho, Portugal*

Coleção

Educação e Movimento Humano
(Textos Curtos)

Capa e design

Carlos Gonçalves

Impressão e acabamento

Whitebooks

Depósito legal

478941/21

isbn

978-989-8765-66-6

Data

1ª Edição, Santo Tirso, janeiro de 2021



Este trabalho foi financiado por Fundos Nacionais através da FCT (Fundação para a Ciência e a Tecnologia) e co-financiado pelo Fundo Europeu de Desenvolvimento Regional (FEDER) através do COMPETE 2020 – Programa Operacional Competitividade e Internacionalização (POCI) no âmbito do CIEC (Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho) com a referência POCI-01-0145-FEDER-007562;



Universidade do Minho
Instituto de Educação
Centro de Investigação em
Estudos da Criança (CIEC)

Co-financiado por: POCI-01-0145-FEDER-007562



Fundo Europeu
de Desenvolvimento Regional



Fundação para a Ciência e a Tecnologia

© WHITEBOOKS

Rua de S. Bento, 93, 6º andar, sala 3
4780-546 Santo Tirso – Portugal
geral@whitebooks.pt
www.whitebooks.pt

RESERVADOS TODOS OS DIREITOS.

Esta edição não pode ser reproduzida nem transmitida, no todo ou em parte, sem prévia autorização escrita da editora.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	7
1.	
CONVOCANDO O TEMPO	13
1.1. O tempo e seus mistérios	13
1.2. O tempo na Grécia antiga	17
1.3. O tempo no pensamento de Norbert Elias	19
1.3.1. A emergência dos relógios	21
1.3.2. A Medição do tempo	27
1.3.3. A força simbólica do tempo cindido	33
1.3.4. Tempo e representação política	39
1.3.5. Tempo e civilidade	41
1.4. O tempo e a ciência	43
2.	
O TEMPO, A CRIANÇA E O BRINCAR	47
2.1. O tempo escolar: o mundo racionalizado versus o mundo experienciado	47
2.1.1. O mundo racionalizado	50
2.1.2. A racionalização do tempo escolar	51
2.2. O mundo experienciado e fenomenológico	63
2.3. O brincar e se movimentar da criança e o tempo escolar	69
2.3.1. As crianças e o brincar: prisioneiros do tempo	74
2.3.2. Falta tempo para brincar na escola	82
2.4. Brincar e se movimentar: espaço-tempo vital de ser-criança	87
3.	
CONSIDERAÇÕES FINAIS: TEMPORALIDADES (IM) POSSÍVEIS	95
3.1. Tempo e temporalidade	95

3.2. O tempo como experiência existencial: do tempo longo ao tempo comprimido	102
3.3. O tempo como experiência: a destruição de valores e os novos valores	106
3.4. Do tempo livre ao tempo de lazer	110
3.5. O retorno ao tempo livre: do tempo da quantidade-velocidade ao tempo da qualidade-vitalidade	114

BIBLIOGRAFIA	119
------------------------	-----

[Epígrafe]

Brinca enquanto souberes!

Tudo o que é bom e belo

Se desprende...

A vida compra e vende

A perdição

Aliado e feliz

Brinca no mundo da imaginação

Que nenhum outro mundo contradiz!

Brinca instintivamente

- Como um bicho!

Fura os olhos do tempo,

E à volta do seu pasmo alvar

De cabra-cega tonta,

A saltar e a correr

Desafronta

O adulto que há-de ser!

(Miguel Torga)

INTRODUÇÃO

7 | 12

Desenvolvemos uma psicologia íntima da velocidade, da economia de tempo e da maximização da eficiência, que se torna mais forte a cada dia que passa.

(Guy Claxton)

O presente ensaio discute questões levantadas a partir das reflexões que nascem das inquietações promovidas pelas relações que temos estabelecido socialmente, historicamente e culturalmente com o tempo e, particularmente, com o tempo escolar, a saber:

- O que é o tempo?
- Qual é o valor do tempo?
- Qual é o tempo das crianças? Como o sentem e o percebem?
- Como as crianças ocupam o tempo nas brincadeiras? Como o vivenciam e experimentam?
- Como as crianças ocupam o tempo na escola?
- Como a escola tem administrado o tempo escolar a partir da modernidade?
- Como é que nós, educadores, podemos utilizá-lo?
- Como se vive o tempo na nossa cultura ocidentalizada e no mundo nos dias atuais?
- Quem controla, define e fragmenta o tempo?
- O que podemos fazer para sermos menos neuróticos na relação do tempo com as crianças, no emprego das rotinas escolares e na sua regulação de modo a não escravizarmos, imobilizarmos e aprisionarmos as crianças?
- O que os teóricos, a exemplo do movimento “Devagar” [“Slow” ou “Desaceleração”] têm discutido e preconizado sobre a nossa relação de submissão incondicional aos desígnios austeros dos relógios e da medição dos tempos modernos?

- Por que motivo as crianças tendem, atualmente, a passar cada vez mais tempo na escola para aprender, em detrimento de dispor de tempo livre para “brincar e se movimentar”¹ interagindo com os outros?

Percorrendo refletidamente o tema sobre o tempo, o brincar e o se-movimentar e as restrições à liberdade das crianças nas escolas, em particular na Educação de Infância, procuramos encontrar algumas dessas respostas.

A revolução industrial legou à humanidade o trabalho como uma das atividades mais importante e, talvez, a principal na cultura ocidental a partir da era moderna. A vida urbana passou a ser governada pelo trabalho e, a partir daquele momento, perdemos o controlo do emprego do tempo que foi retalhado em pedacinhos cada vez menores, com precisão sempre maior (Honoré, 2005, p. 65). Após a revolução industrial, a vida e o trabalho passam a ser absolutamente regulados pelos desígnios dos relógios modernos, cada vez mais meticulosamente ajustados e precisos já que as quotas de produção do trabalhador são, paulatinamente, substituídas por horas de produtividade.

¹ Para Kunz (2008, pp. 383-385), a expressão “brincar e se movimentar” corresponde aos estudos da Teoria do Movimento Humano interessados no ser humano que se movimenta, perspectiva pedagógica que julga importante que não se considere apenas, e predominantemente, as análises funcionais e mecânicas do movimento humano, examinadas unilateralmente pelas conceções empírico-analíticas no âmbito da pesquisa e do ensino da Educação Física, onde a palavra movimentar-se carrega um efeito absolutamente impessoal e atribui, ao movimento em si, um *status* despersonalizado. O termo se movimentar, forjado na língua portuguesa pelo autor, significa que “há alguém, crianças no caso, ocupadas com algo, que se-movimentam e neste *se-movimentar* exercem um efeito sobre si e o mundo que as cerca”. O corpo-sujeito é sempre “*ator*, o sujeito das ações do movimento”. Deste modo, “o movimento humano [...] é entendido como uma conduta de atores numa referência sempre pessoal-situacional. Isto, portanto, só pode ser um acontecimento relacional, dialógico” [grifos do autor] (Idem, pp. 384-385). O brincar, de modo geral na literatura sobre infância, é conceituado num entendimento que não abarca todo o envolvimento da criança que brinca de forma livre e espontânea, por isso o autor incorpora a este o se movimentar, compondo a expressão “brincar e se-movimentar” pois compreende que a criança realiza tudo de forma brincante, mesmo quando pinta, desenha, ajuda o adulto em alguma tarefa, etc. “Brincar e se-movimentar” é o mundo da vida da criança (Espindola, 2008, citada por Costa, 2011, p. 3).

A escola moderna inspira-se neste modelo, e o trabalho escolar torna-se sinónimo de tarefas a serem cumpridas pelas crianças (trabalhadoras) que devem ser produtivas, transformando a meritocracia no modelo de escola moderna a ser perseguida. Neste sentido, o tempo escolar ajusta-se às exigências da ordem da produtividade e passa a ser regulado, cronometrado e fragmentado em diversas formas de controlo rigoroso, como as rotinas, os calendários, turnos, etc., bem como nos usos que se fazem do tempo, direta ou indiretamente conectados com uma altíssima austeridade e disciplina infligida aos corpos. Os corpos-sujeitos, quer se ajustem ou não ao tempo medido e definidor das tarefas escolares, devem submeter-se a este rigor, vivenciando-o da maneira como se impõe, a desrespeitar absolutamente os ritmos individuais e praticamente a escravizar os corpos, os gostos, os sentidos, os significados, os saberes e fazeres corporais em nome da eficiência, da eficácia e do rendimento escolar.

Portanto, as crianças são atropeladas e oprimidas pelo tempo dos relógios modernos pois são corpos-sujeitos que devem obediência incondicional e este aparelho-máquina do qual já ninguém mais prescinde, se é que em algum momento da história da humanidade ou em alguma cultura o homem dispensou a medição do tempo ou pôde ignorá-lo completamente durante muito tempo ou em ciclos alongados.

Nesse sentido, desejamos recolocar questões engessadas e naturalizadas na rigidez e na austeridade promovida pela tirania dos relógios, principalmente no que diz respeito ao controlo e à supressão do tempo necessário para a liberdade de brincar e se-movimentar das crianças nas instituições de Educação de Infância. Propomos repensar a própria vida da criança no fluxo inevitavelmente contínuo do tempo, sobretudo no que tange às primeiras vivências e experiências a que as crianças são submetidas, pois é nos primeiros anos de vida que incorporamos o tempo como o grande, quiçá, o único e maior, regulador das nossas disposições e comportamentos corporais.

Intencionamos chamar a atenção para o modo como educamos as crianças pequenas a experimentar e vivenciar as suas relações com o tempo, ignorando a forma natural e subjetiva

da criança que, desde o nascimento, lida com uma percepção particular que tem do e sobre o tempo, sem se pré ocupar [de onde vem a palavra preocupação] com as definições matemáticas impostas pelos limites mecânicos dos relógios, posto que cada criança, cada sujeito, cada corporeidade tem, dentro de si, algo que convencionámos chamar de relógio biológico e, portanto, todos nós, assumidamente e reconhecidamente, temos um ritmo próprio que nos impossibilita de agir e dar respostas padronizadas e uniformizadas coletivamente ou otimizadas pela contagem e aferição do tempo cronológico.

As rotinas e disciplinas que são impostas às crianças desde muito cedo serão demarcadores das experiências durante todo o tempo da vida da criança, ou seja, o modo com que aprendemos a operar e lidar com as questões relativas ao tempo nos primeiros anos de vida é definitivo, posto que as relações que estabelecemos com os usos do tempo são culturais. Sendo assim, as relações que estabelecemos com os usos que fazemos do tempo, também são definidoras do nosso campo existencial (Heij, 2006).

A pressão e a aceleração da vida moderna tem acarretado consequências graves para algumas crianças que desde muito cedo tem demonstrado níveis altíssimos de ansiedade, de estresse, de depressão, cansaço, etc., provocadas pela sobrecarga de responsabilidades em virtude do que se tem chamado de "culto à velocidade" (Honoré, 2005) e que vem sendo cultivado e fomentado pelos adultos e entre as crianças desde a mais tenra idade. As consequências têm-se mostrado desastrosas!

Mas o que realmente nos preocupa é a supressão e a restrição da liberdade para brincar e se movimentar, pois esta ação, mesmo sendo humanizadora e imanente à dinâmica da vida de toda criança nos seus primeiros anos, não condiz com a ótica da medição, regulação e otimização do tempo de trabalho escolar. A confirmação dessa suspeita se revela em sutis perguntas e falas que os adultos desferem contra as crianças, como por exemplo: "O que você quer ser quando crescer?" Ou ainda: "O que ele/ela está fazendo?" A resposta é, geralmente, displicente: "Nada de importante, apenas brincando".

Para Honoré (2005, pp. 63-64), “em nossa cultura superexcitada e obcecada com a rapidez, levar uma vida completamente turbinada ainda é o troféu mais cobiçado” e, portanto, talvez, o maior desafio no século XXI “seja resolver a questão do nosso relacionamento neurótico com o próprio tempo”, pensando em como governar o relógio não sendo governado por ele, invertendo essa lógica.

1.

CONVOCANDO O TEMPO

1.1. O tempo e seus mistérios

*Quando te vi amei-te já muito antes.
Tornei a achar-te quando te encontrei.
Nasci pra ti antes de haver o mundo.
Não há cousa feliz ou hora alegre
Que eu tenha tido pela vida fora,
Que o não fosse porque te previa,
Porque dormias nela tu futuro.*

(Fernando Pessoa)

O tempo (do latim *tempus*), em sentido amplo e em uso corrente, constitui-se num período delimitado por um evento considerado anterior e outro posterior em relação ao presente.

Para Japiassú & Marcondes (2001), o tempo é visto como época histórica, movimento constante e irreversível, pelo qual o presente se torna passado e o futuro se torna presente. É, ainda, medida da mudança ou a própria mudança, como aquela observada no movimento da terra em torno do sol que marca um ano, o ciclo lunar que marca um mês, a sequência de horas e minutos que marcam os dias, etc. Assim é, também, um meio infinito no qual se sucedem os acontecimentos, considerado muitas vezes como uma força que age sobre o mundo e os seres.

A marcha do tempo, a fuga do tempo, num outro tempo, o trinómio passado-presente-futuro, tempo é dinheiro, a falta de tempo, ausência de paciência, vida-corrída, são algumas das expressões que utilizamos para evocá-lo na sua principal característica: a irreversibilidade.

É ela que provoca o lamento dos poetas, que faz vibrar o acento fúnebre do «nunca mais» e que dá às coisas que nunca veremos duas vezes essa extrema acuidade de volúpia e de dor, onde o absoluto do ser e o absoluto do nada parecem aproximar-se, até se confundirem. A irreversibilidade prova, por conseguinte, que uma vida vale de uma vez por todas (Lavelle, 1945, p. 88).

Para alguns, um de seus grandes mistérios reside na impossibilidade de o manipularmos, pois enquanto podemos agir sobre o espaço, através da rapidez incessantemente acrescida dos meios de transporte e de comunicação que o reduzem consideravelmente, da mesma forma não podemos coagir sobre o tempo. “O espaço, sinal do nosso poder; o tempo, sinal da nossa impotência” (Lagneau, 1880, p. 72); muito embora tenhamos a mesma sensação de aceleração do tempo promovida pelo encurtamento das distâncias, equitativamente proporcional à velocidade e ao imediatismo com que passamos a nos relacionar. O poder de coerção exercido pelos relógios modernos tem configurado a existência humana em virtude dos constrangimentos nas estruturas temporais das experiências.

A libertação das amarras temporais é desejo constantemente lembrado na poesia, na literatura, nas artes, assim como o desejo de eternidade se exprime em quase todas as religiões e naqueles que procuram sobreviver e eternizar-se a si próprios através de suas obras ou de seus descendentes.

A libertação do tempo pelo imaginário constitui um dos aspectos mais ricos da literatura de ficção como vemos em “A Máquina do Tempo” de Herbert G. Wells (1895). Não é a perpetuidade ou a pternidade que caracteriza a duração indefinidamente prolongada, mas, sim, a intemporalidade ou a eternidade que demarca o verdadeiro tempo. A eternidade como tempo expressa-se na experiência da consciência que faz a prova da verdade no sentimento da certeza. Aqui emerge o entusiasmo como experiência de eternidade.

Outro aspecto relevante é que o tempo tem sido objeto de análise de várias áreas do saber. De um lado, tratado como tempo linear, modelar, perceptível, medido, quantitativo, continuado; de outro, o tempo descontínuo, irregular, qualitativo, imperceptível. Neste sentido, é também uma das categorias fundamentais no

domínio dos estudos na narratologia¹ e no domínio filosófico onde o espaço é considerado como um dos elementos constitutivos do real e da nossa forma de experimentar, permanecendo o tempo, paradoxalmente, apreensível e inapreensível enquanto estamos nele mergulhados, do qual nunca podemos nos abstrair.

Na Filosofia são inúmeras as representações sobre o tempo. Platão (427-347 a.C.) e Bento Espinosa (1632-1677) olharam para o tempo como ideia de eternidade. Aristóteles (384-322 a.C., In *Categorias*, 6) considerava o tempo como uma das dez categorias, concebendo-o como um todo e uma quantidade contínua (Durozoi & Roussel, 2000; Júlia, 1992).

Na Física e na Cosmologia, a principal oposição está entre as teorias que o consideram [assim como o espaço] como absoluto ou relativo. Para Isac Newton, por exemplo, o tempo é absoluto e independente dos eventos que nele ocorrem, constituindo uma ordem homogênea de natureza matemática. Para Gottfried Leibniz (1646-1716), ao contrário, o tempo é relativo, só podendo

¹ Na narratologia, domínio dos estudos literários, o tempo também é objeto de análise. A ideia de tempo narrado constitui "o caráter comum da experiência humana, que é marcado, articulado, clarificado, pelo acto de narrar sob todas as formas, é *temporal*. Tudo o que se narra acontece no tempo, ocupa tempo, desenrola-se temporalmente; e o que se desenrola no tempo pode ser narrado" (Ricoeur, 1986, p. 12). Para Reis & Lopes (1996), o tempo é uma categoria narrativa pois constitui uma das condições primordiais de toda a narrativa. Fazem uma análise da dimensão humana do tempo: o tempo da história, o tempo de discurso, o tempo plural, o tempo narrativo. Para Silva (1990, p. 603), "o texto narrativo, caracterizando-se por representar uma sequência de eventos, comporta como elemento estrutural relevante da sua forma e conteúdo a representação do tempo: o tempo-cronologia, que marca a sucessão dos eventos; do tempo concreto, do tempo como *durée* na acepção bergsoniana deste termo, que modela e transforma os agentes; do tempo histórico, que subsume o tempo-cronologia e o tempo concreto, que configura e desfigura os indivíduos e as comunidades sociais; do tempo, enfim, como horizonte existencial, físico e metafísico, do homem, agente *ex definitione* de toda a narrativa, ainda que esta apresente, parcial ou totalmente, agentes transumanos ou não humanos. Por outro lado, a sequência de eventos e os agentes do texto narrativo situam-se necessariamente num espaço físico e social, com os seus condicionalismos, as suas leis, as suas convenções e os seus valores - um espaço sempre interligado com o tempo, em particular com o tempo histórico, gerador e modificador da cultura". Ver também Jean-Michel & Françoise (1996).

ser determinado através de eventos que se relacionam de forma sucessiva. Henri Bergson (1859-1941) estabelece uma distinção fundamental em relação ao tempo focando-o como uma realidade abstrata, homogênea, divisível em instantes que faz parte da vida social e do pensamento científico, sendo que, na verdade, não é real. Bergson também fala na duração [*durée*] como dado imediato apreendido pela consciência subjetiva e que dá sentido à nossa experiência na qual o tempo é uma continuidade indivisível de mudança.

O tempo como medida de duração, quer dizer, a sua duração no espaço que é a única mensurável e divisível, sublinha ainda a impossibilidade de pensar o presente, posto que, quando este é pensado, já é passado:

O passado imediato, enquanto percebido, é... sensação, visto que toda a sensação traduz uma longíssima sucessão de abalos elementares; e o futuro imediato, uma vez determinado, é ação e movimento. O meu presente é por conseguinte, ao mesmo tempo ação e movimento; e uma vez que o meu presente forma um todo indiviso, o movimento deve estar ligado a esta sensação, de prolongá-la em ação. De onde concluo que o meu presente consiste num sistema combinado de sensações e movimentos. O meu presente é, por essência, sensoriomotor. (Bergson, 1965, p. 78)

Sigmund Freud (1856-1939) situou a análise do tempo no inconsciente. Santo Agostinho (354-430) e Martin Heidegger (1889-1976) abordaram o tempo e a consciência passada, presente e futura. Friedrich Nietzsche (1844-1900), assim como Heidegger, referiu-se ao tempo ligado à morte e, com ela, a distinção entre o homem e o animal, a elevação da memória, do projeto e da finitude. Santo Agostinho adita que "há com efeito na alma estas três instâncias e não as vejo em qualquer outra parte: um presente relativo ao passado, a *memória*; um presente relativo ao presente, a *percepção*; um presente relativo ao futuro, a *expectativa*" (Japiassú & Marcondes, 2001, p. 34).

Honoré (2005; 2009) aponta para a complexidade do fenómeno:

Que vem a ser, então, o tempo? Se ninguém me pergunta, eu sei; mas se quisesse explicá-lo a alguém que me perguntasse, simplesmente não saberia. Mil e seiscentos anos depois, tendo já

tentado abrir caminho por já algumas páginas de Stephen Hawking, sabemos perfeitamente como ele se sentia. Mas embora o tempo continue sendo um conceito difícil de apreender, o fato é que todas as sociedades criaram maneiras de medir sua passagem. Os arqueólogos acreditam que há mais de vinte mil anos os caçadores da era glacial na Europa contavam os dias entre as fases lunares entalhando linhas e buracos em varetas e ossos. Todas as grandes culturas do mundo antigo – os sumérios e os babilônios, os egípcios e os chineses, os maias e os astecas – criaram um calendário próprio. Um dos primeiros documentos a saírem da máquina impressora criada por Gutemberg foi um Calendário de 1448. (Honoré, 2005, p. 32)

Para Immanuel Kant (1724-1804), o tempo é uma das formas puras da sensibilidade sendo, portanto, dado “à priori da sensibilidade” a constituir uma das condições de possibilidade de nossa experiência do real (exterior): “o tempo não é outra coisa que a forma do sentido interno, isto é, da intuição de nós mesmos e de nosso estado interior” (Kant, 2010, p. 77). Georg Hegel (1770-1831) e Jean-Paul Sartre (1905-1980) falam da existência como tempo e, com ela, exprimem a ideia de história e liberdade. Edmund Husserl (1859-1938) e Maurice Merleau-Ponty (1908-1961) também se referem à existência humana como temporalidade na fenomenologia.

Assim como na filosofia, na psicanálise e na literatura, na poesia também existem ideias e sentimentos profundos em relação a esse velho e misterioso companheiro dos poetas. O célebre poeta português Fernando Pessoa assim o definiu: “Vivo sempre no presente. O futuro, não conheço. O passado, já não o tenho”. E para o poeta gaúcho Mário Quintana, “o tempo não para! Só a saudade é que faz as coisas pararem no tempo”.

1.2. O tempo na Grécia antiga

Tempo: Coisa que passa para lembrar.

(Jorge Armando)

Bem antes do *Logos*, os gregos antigos convocaram os mitos para dar um entendimento ao tempo. Para tal, conceberam três conceitos para o tempo: *Chronos*, *Kairós* e *Aeon*. O *Chronos* referia-se ao tempo cronológico, sequencial e linear que pode ser

medido. Surge no princípio dos tempos, formado por si mesmo e designava a continuidade de um tempo sucessivo. Nesta concepção o tempo é a soma do passado, presente e futuro e o presente é o limite entre o que já foi e já não é (o passado) e o que ainda não foi e, portanto, ainda não é mas será (o futuro). *Kairós* referia-se a um momento indeterminado no tempo, em que algo especial acontece: um tempo existencial no qual os gregos acreditavam para enfrentar o cruel e tirano *Chronos*. *Kairós* significava medida, proporção, momento crítico, temporada, oportunidade. Em *Aeon*, o tempo representava a dimensão do sagrado e do eterno sem uma medida precisa: era o tempo da criatividade onde as horas não passavam cronologicamente. Já nos seus usos mais antigos, *Aeon* significava a intensidade do tempo da vida humana, um destino, uma duração, uma temporalidade não numerável nem sucessiva, mas intensiva.

Enquanto *Chronos* era de natureza quantitativa, *Kairós* e *Aeon* possuíam uma natureza qualitativa. Uma das representações de *Chronos* foi constituída por um homem que devorava o seu próprio filho num ato de canibalismo não muito difícil de compreender na atualidade. Esta representação deve-se ao fato dos antigos gregos tomarem *Chronos* como o criador do tempo, logo, de tudo o que existe e que possa ser relatado e, uma vez que não é possível fugir do tempo, todos seriam, mais cedo ou mais tarde, vencidos ou devorados por ele.

Enquanto na estrutura linguística, simbólica e temporal da civilização moderna geralmente se emprega uma só palavra para significar a noção de tempo, os gregos antigos tinham na palavra *Chronos* a referência a um tempo de natureza quantitativa-objetiva, e nas palavras *Kairós* e *Aeon* a referência à experiência num momento indeterminado ou oportuno, de natureza mais qualitativa-subjetiva. O termo *Aeon* é usado também em teologia para descrever o tempo de Deus, enquanto *Chronos* é o tempo dos homens. Já *Kairós* constituía uma noção central pois caracterizava o momento fugaz em que uma oportunidade se abria ou se apresentava, devendo ser encarada com força e destreza para que o sucesso fosse alcançado.

Estas representações mitológicas acabaram por chegar aos dias atuais sob a égide da expressão racional, seja como a representação modelar, exata e linear do *Chronos*, mas também, como manifestação experiencial, criativa, lúdica, expressão de uma intencionalidade fenomenológica expressa por *Kairós* e *Aeon*.

Para os adeptos do movimento “Devagar” (Honoré, 2005), as representações mitológicas pertencem a uma tradição de resistência que começou muito antes da era industrial, pois já na Antiguidade nossos antepassados se insurgiram contra a tirania dos horários. Em 200 a.C., o dramaturgo Plauto escreveu o seguinte lamento:

*Que os deuses amaldiçoem o homem que encobriu
Como distinguir as horas - amaldiçoem também
Aquele que aqui instalou um quadrante solar
Para cortar e esmigalhar meus dias tão miseravelmente
Em pedacinhos!
[...] Não posso (nem mesmo sentar-me para comer) se o Sol não
se puser.
A cidade está tão cheia desses malditos quadrantes... [grifos do
autor] (Honoré, 2005, p. 57)*

Portanto, a própria mitologia grega possui representações sobre o tempo que externam inquietações em relação a conceitos e definições, refletindo as ambiguidades e dicotomias sentidas e percebidas pelos usos, aferições, pensamentos e sensações acerca do tempo.

1.3. O tempo no pensamento de Norbert Elias

*Quem venceu a corrida entre a tartaruga e a lebre?
Ao passar a vida correndo, preocupados em atulhar
cada vez mais coisas em cada horinha do dia, estamos
nos estressando a um ponto que pode levar à ruptura.*

(Carl Honoré)

Para Elias (1998), no texto intitulado “Sobre o Tempo”, a dimensão do tempo no desenvolvimento social é uma categoria proveniente do saber humano, compreendida a partir de duas esferas:

por um lado, visto como um dado objetivo, independente da realidade humana e, por outro, como uma estrutura *a priori* do espírito. Estas duas concepções, embora possam divergir em muitos aspetos, apresentam elementos comuns pois ambas consideram o tempo como um dado natural. Porém, num dos casos, trata-se de um dado objetivo, que existe independentemente da experiência humana e, no outro, de uma representação subjetiva enraizada na natureza mas que, para existir, necessita de uma consciência que permite imaginar uma temporalidade:

O tempo é uma questão importante para os estudos das Ciências Humanas. É algo medido e quantificado pelos Físicos, no entanto é, também, algo que não pode ser visto, tocado, ouvido, não pode ser percebido pelos sentidos: Uma hora é algo de invisível [...]. O relógio mede as horas, assim como o calendário mede os dias, os meses e as estações do ano, captando o tempo em padrões de sequência-modelo de recorrência regular: sabe-se que os relógios e calendários exercem na sociedade a função de meios de orientação para homens inseridos numa sucessão de processos sociais e físicos. Simultaneamente, servem-lhes, de múltiplas maneiras, para harmonizar os comportamentos de uns para com os outros, assim como para adaptá-los a fenômenos naturais não elaborados pelo homem. (Elias, 1998, p. 7)

Os relógios, e, antes destes, outros instrumentos de medição, passaram a ser utilizados para harmonizar as atividades dos homens e adaptá-las coletivamente à processos que lhes eram externos e, assim, foram paulatinamente incorporados como símbolos.

O tempo constitui um dos elementos mais significativos do ponto de vista estrutural e estruturante da cultura e das sociedades humanas: por um lado, fixa a ordem e a organização que outorgam a governabilidade das instituições e, por outro, interage e influencia a configuração de todos os elementos que fazem parte da vida humana quase na totalidade das culturas humanas conhecidas, determinando a utilização do espaço, da conduta dos sujeitos e mediando instrumentalmente o funcionamento do quotidiano (Benito, 2008, p. 33).

No entanto, a sociedade moderna do conhecimento não deu a devida importância às formas como a humanidade aprendeu a orientar-se no universo, naturalizando essa questão:

A evolução da *cronologia*, como meio de orientação no fluxo incessante do devir, fornece um exemplo disso. A importância social das ciências físicas, na nossa época, contribuiu para fazer o tempo surgir como um dado evidente, inscrito no vasto sistema da natureza e, como tal, pertinente ao campo de competência dos físicos. [grifo do autor] (Elias, 1998, p. 8)

É como se o tempo, cronologicamente medido e quantificado, orientador e regulador da vida do homem moderno, fosse tratado como algo dado e que sempre existiu. Contudo, isto é muito recente.

Até à era de Galileu Galilei (1564-1642), o tempo, ou até mesmo a natureza, centrava-se nas comunidades humanas, servindo de orientação ao universo social para a coexistência: as próprias atividades humanas eram reguladas por uma convivência temporal menos quantificável do ponto de vista da física e da matemática modernas, haja vista que, por exemplo, as atividades de plantio e colheita não se davam por orientações cronometradas, mas, sim, por uma cronologia tempestiva, regida pelas fases lunares, ou pelas estações do ano e até por uma certa imprevisibilidade, assim como o despertar das pessoas se orientava pelo cantar do galo e o adormecer pelo pôr-do-sol.

A medição do tempo, antropológicamente falando, sempre acompanhou, de um modo ou de outro, a história cultural da humanidade. Mas, foi há muito pouco tempo, a partir da era moderna, que o relógio mecânico passou a desempenhar um papel importante nos mais diversos fenômenos humanos, quiçá, na totalidade da vida do homem.

1.3.1. A emergência dos relógios

Qual é a primeira coisa que você faz ao acordar de manhã? Abrir as cortinas? Rolar na cama para se enroscar com o(a) companheiro(a) ou o travesseiro? Saltar da cama para fazer dez flexões para bombear

o sangue? Não, a primeira coisa que você faz, a primeira coisa que todo mundo faz, é olhar a hora.

(Carl Honoré)

Para Elias (1998), as questões fundamentais em torno do tempo moderno acentuam-se na forma de uma interrogação indispensável:

Que os relógios sejam instrumentos construídos e utilizados pelos homens em função das exigências de sua vida comunitária, é fácil de entender. Mas que o tempo tenha igualmente um caráter instrumental, é algo que não se entende com facilidade. Será que seu curso não se desenrola de maneira inexorável, sem levar em conta as intenções humanas? (Elias, 1998, p. 9)

Na mesma medida, para Kunz et al. (2013), o tempo parece fugir da nossa compreensão:

Não o vemos, não o tocamos e também não o ouvimos. O tempo não pode ser percebido pelos nossos sentidos, parece não existir, mas é justamente quando pensamos que ele nos falta, que mais forte ele se torna e se faz presente. Os relógios, aparelhos construídos para auxiliar o homem a coordenar as suas funções, pelo fato de permitir comparar durações, frequentemente são confundidos como algo que mede o tempo, quando não, com o próprio tempo. Os relógios não medem o tempo, se eles permitem medir alguma coisa, não é o tempo invisível, mas algo perfeitamente passível de ser captado, como a duração de um dia de trabalho ou a velocidade de um corredor na prova dos cem metros. Os relógios são elementos físicos que a sociedade padronizou, decompondo-os em sequência-modelo de referência regular, como as horas e os minutos. (Elias, 1998, citado por Kunz et al., 2013, p. 122)

Para Elias (1998), a percepção do tempo exige um poder de síntese acionado e estruturado pela experiência humana a partir de uma compreensão marcada por experiências prévias, tanto nos indivíduos como na percepção acumulada pelas gerações que o antecedem. Esse poder de síntese é estruturado por experiências que se estenderam por inúmeras gerações, até chegarmos na representação mental das sequências temporais que possuímos

hoje. Por outras palavras, a experiência humana do que chamamos tempo modificou-se e continua a modificar-se, não de modo histórico contingente, mas de modo estruturado, orientado e, como tal, passível de compreensão.

A experiência de tempo como fluxo uniforme e contínuo só se tornou possível pela medição de instrumentos modernos como os relógios mecânicos e os calendários anuais, principalmente o cristão. O processo de urbanização, comercialização e mecanização tornaram o homem moderno dependente deste tipo de medição por meio de dispositivos artificiais, passando a depender menos das escalas naturais de medição como as fases da lua, o ritmo das marés e as quatro estações do ano: "em larga medida, os homens vivem dentro de um mundo de símbolos que eles mesmos criaram" (Elias, 1998, p. 36). A humanidade optou por uma regulação cronológica que, por ser mais criteriosa e rigorosa, adaptou o fluxo das relações de modo mais uniforme, o que, de certa forma, acabou por facilitar este fluxo pois harmonizou sua dinâmica através de estímulos e respostas padronizadas.

A determinação do tempo representa, portanto, uma atividade humana ao serviço de objetivos precisos, não existindo nela uma simples relação, mas uma operação de estabelecimento de relações. Daí a pergunta fulcral de Norbert Elias: "quais são, portanto, o sujeito e o objeto desse estabelecimento de relações, e com que finalidade ele é efetuado?". O autor responde:

A palavra 'tempo' designa simbolicamente a relação que um grupo humano [...] dotado de uma capacidade biológica de memória de síntese estabelece entre dois ou mais processos, um dos quais é padronizado para servir aos outros como quadro de referência e padrão de medida (Elias, 1988, pp. 39-40).

São os relógios modernos que estabelecem os padrões de medidas contínuos mais exatos e confiáveis que o homem criou, contínuos evolutivos elaborados e padronizados para servir de quadro de referência e escala de medida a outros processos de caráter social ou físico (Idem, p. 40). Um dos mais antigos instrumentos para dividir os dias em partes iguais que chegou até à atualidade é o quadrante solar egípcio de 1500 a.C.:

Os primeiros “relógios” consistiam em instrumentos para medir o tempo que a água ou a areia levava para passar por um buraco, ou o tempo de combustão de uma vela ou um prato de óleo. O controle do tempo deu um grande salto à frente com a invenção do relógio mecânico na Europa, no século XVIII. Pelo final do século XVII, já era possível cronometrar com precisão não só as horas, como também os minutos e os segundos. (Honoré, 2005, p. 33)

Nas sociedades industrializadas constituímos um *continuum* evolutivo representado por cada pessoa. Temos como referência o nascimento e a morte como possibilidades de fazer a própria vida desempenhar esse papel de *continuum*. Cada pessoa se distingue de todas as demais não somente na sua singularidade mas, também, por ser capaz de determinar a precisão temporal dos acontecimentos da sua própria vida pela sucessão dos anos. O tempo é, a longo prazo, o símbolo de uma síntese em vias de constituição, isto é, de uma operação complexa de relacionamento entre diferentes processos evolutivos (Elias, 1998, pp. 40-41).

Até podemos comer quando temos fome e dormir quando estamos cansados, mas “esses ritmos biológicos são regulados e estruturados em função de uma organização social diferenciada” que nos obriga a ajustar o “relógio fisiológico num relógio social” (Idem, p. 42), fruto da sincronização ativa que as pré ocupações do grupo social que habitamos tem com as mudanças em andamento no universo:

Um dos principais estímulos para marcar o tempo era a própria sobrevivência. As civilizações antigas usavam os calendários para decidir quando plantar e quando colher. Desde o início, contudo, a demarcação do tempo revelou-se uma faca de dois gumes. Do ponto de vista positivo, o estabelecimento de horários pode tornar qualquer um mais eficiente, do agricultor ao engenheiro de computação. Mas basta que comecemos a compartimentar o tempo para que ele vire a mesa e assuma o controle. Tornamos escravos dos horários. Os horários representam prazos, e os prazos, por sua própria natureza, nos fazem correr. Diz um provérbio italiano: “O homem mede o tempo, e o tempo mede o homem”. (Honoré, 2005, p. 33)

O autor faz parte de um movimento que se opõe à tirania dos relógios modernos, investiga os impactos da aceleração da vida moderna, propõe formas alternativas de convivência com o tempo cronometrado e realiza campanhas denominadas *slow food*, *slow sex*, *slow fitness*, entre outras. Os seguidores são chamados de “desaceleradores” e usam a palavra alemã *Eigenzeit* para resumir as suas convicções: *Eigen* quer dizer próprio e *Zeit*, tempo, o que significa que todos os seres vivos, todos os acontecimentos, todos os processos e todos os objetos têm o seu próprio ritmo e andamento inerentes, o que é chamado de “*tempo giusto*” (Honoré, 2005, p. 52). Em oposição aos princípios mecânicos dos relógios modernos, o movimento também aprecia o “clube da preguiça” que preconiza um estilo de vida menos apressado e mais sensível para com a preservação ambiental. A ideia fundamental das campanhas tem sido um questionamento direto à ditadura do *Chronos* no tocante às consequências nefastas provindas das exigências da aceleração da vida moderna, levando em conta a necessidade humana de um tempo adequado para os acontecimentos, bem como a pressão gerada pelos relógios que definem a convivência social que sucumbe diante da afirmação: precisamos acertar os ponteiros para cumprir com nossos compromissos!

A vida humana está tão determinada pelo relógio e pelas obrigações que demanda, sobretudo da ordem do tempo de trabalho e de produtividade, que acaba por afetar o tempo que está em oposição do rendimento: o tempo de lazer. Um bom exemplo diz respeito às férias dos trabalhadores ou estudantes que chegam a ser estressantes, assim como os finais de semana: há pessoas que prefeririam que não existissem os domingos como dia de descanso, pois algumas ficam entediadas por não terem compromissos a cumprir. Já há outras que no domingo começam a pré ocupar-se com a agenda ou compromissos que terão de ser resolvidos na segunda-feira ou na subsequente semana de obrigações que as aguarda, transformando o tempo livre, de lazer e de descanso numa verdadeira tortura. Isto também repercute, conseqüentemente, num fenômeno bastante comum nos dias atuais: a impossibilidade do ser humano ficar sem fazer nada, ficar em estado de contemplação, de meditação, ficar só e silenciar

como um tempo de interiorização necessária, mas que acabou por se converter em angústia, tédio e inquietação.

Outra consequência que nos angustia na atualidade é a sensação de velocidade com que o tempo passa e a falta de tempo, o que nos impede de sorvemos nossas próprias ações e acontecimentos. E, de facto, as coisas passam cada vez mais rápido pois "o acontecimento nos é dado na forma de choque, do estímulo, da sensação pura, na forma da vivência instantânea, pontual e fragmentada". A velocidade dos eventos e a busca incessante pela novidade impedem a conexão entre as coisas que acontecem e também impedem a memória, uma vez que cada acontecimento pode, a qualquer momento, ser substituído por outro sem deixar rasto. O sujeito moderno, sendo eternamente insatisfeito, é um consumidor de informação, de notícias, de novidades e, por isso, torna-se incapaz de silêncio. Assim, "a velocidade e o que ela provoca, a falta de silêncio e de memória são também inimigas mortais da experiência" (Larrosa Bondía, 2002 citado por Leite, 2014, pp. 32-33).

Nessa perspectiva, precisamos refletir sobre a forma como a emergência dos relógios tem administrado o tempo das crianças pequenas, pois não tem sido privilegiado com experiências significativas e profundas, mas como determinante de uma sucessão de tarefas a serem cumpridas e, acima de tudo, como recurso que disciplina, vigia e autorregula os corpos-sujeitos [naturalmente intensivos] que apreendem os símbolos da obediência tatuados no poder coercitivo do *Chronos*.

As restrições promovidas pela aferição do tempo têm consequências negativas nas relações e interações sociais. Na lógica do império da quantidade que sobrepõe-se ao da qualidade, o tempo não pode ser fluido porque os relógios não permitem a realização plena dos acontecimentos sendo respeitadas as características necessárias e próprias dos eventos, a saber, os ritmos particulares e singulares, sobretudo no saber-fazer escolar de crianças pequenas, e que Kunz & Trebels (2003: 1983) denominam de "tempo vital".

É difícil falar de um modo que não implique tacitamente que o tempo físico, o tempo biológico, o tempo social ou o tempo experiencial existam lado a lado, sem nenhuma ligação, sendo

Exatamente por essa razão que é preciso examinar a clivagem particular que atravessa, em nossa tradição, a totalidade da representação simbólica do universo, e que se traduz em polaridades conceituais como “natureza e sociedade”, ou “objeto e sujeito”. O estudo do ‘tempo’ é o de uma realidade humana inserida na natureza, e não de uma ‘natureza’ e uma realidade humana separadas. (Elias, 1998, p. 79)

É, pois, o que propomos a partir das reflexões que tangenciam a força simbólica que dicotomiza as relações humanas entre natureza e cultura, passado-presente-futuro, objetividade e subjetividade e as temporalidades possíveis.

1.3.2. A Medição do tempo

O valor das coisas não está no tempo que elas duram, mas na intensidade com que acontecem. Por isso, existem momentos inesquecíveis, coisas inexplicáveis e pessoas incomparáveis.

(Fernando Pessoa)

A operação de determinação do tempo adquiriu um caráter absolutamente instrumental nos nossos dias. A sequência “antes e depois” aparece como um fluxo contínuo de acontecimentos que se produzem ao longo do tempo. As noções de passado, presente e futuro representam uma estrutura temporal dos acontecimentos e o conteúdo da significação inclui a atividade humana. O que é passado, presente e futuro depende das gerações vivas no momento (Elias, 1998).

Os conceitos temporais podem ser “estruturais” e “ligados a uma experiência” e ambas dimensões são representações simbólicas de sínteses apreendidas como meio de orientação elaborado pelos homens com vistas a realizar certas tarefas sociais precisas, “dentre as quais figura também a determinação dos corpos celestes”. A dimensão “«experimental» do real”, propriamente humana e social, “faz parte das lamentáveis sequelas de uma tradição racionalista que tende a relegar ao inferno do irracional tudo o que não se deixa representar em termos de ligações causais e mecânicas” (Idem, pp. 66-68).

Neste sentido, Honoré adita:

Ao tornar possível o estabelecimento de horários diários, os relógios trouxeram a promessa de maior eficiência – e também do mais estrito controle. Mas os primeiros mecanismos de controle do tempo não eram suficientemente confiáveis para dominar a humanidade como faz hoje o relógio. Os primeiros quadrantes solares não funcionavam à noite ou em tempo nublado, e a duração da uma hora por eles demarcada variava de dia para dia, de acordo com a inclinação da terra. [...] Na ausência de relógios precisos, a vida era determinada pelo que os sociólogos chamam de tempo natural. As pessoas faziam as coisas quando sentiam que era o momento, e não em obediência a um relógio de pulso. Comiam quando tinham fome, dormiam quando estavam com sono. Ainda assim, desde muito cedo marcar a hora era algo que caminhava de mãos dadas com o estabelecimento do que as pessoas deviam fazer. (Honoré, 2005, pp. 33-34)

A dicotomia entre tempo físico e tempo vivido acentua-se na oposição entre as ciências físicas e as humanas separadas na modernidade, polarizando a compreensão dos fenômenos entre natureza e cultura:

A desvinculação das pesquisas entre ciências físicas e humanas – como se os fenômenos acontecessem de modo isolado no interior de cada um dos dois paradigmas e também como se pudéssemos tratar as coisas da vida de modo separado: daí o abismo aparentemente intransponível entre os planos físico e humano do universo e entre natureza e cultura. (Elias, 1998, pp. 70-71)

A malha temporal das sociedades modernas industrializadas materializou a evolução mediante a qual passamos de uma forma de determinação do tempo que era pontual, descontínua e situacional, para uma trama temporal contínua de malhas cada vez mais finas, que encerram e condicionam a extensão das atividades humanas, sendo fácil observar as dificuldades acarretadas pela sua adoção mesmo em comunidades, regiões e modos de vida onde se vivenciam temporalidades menos escravizantes.

A medição do tempo na antiguidade já tinha um caráter relativamente instrumental, determinando o momento e a duração das atividades. Ampulhetas, quadrantes solares ou relógios de

quartzo e os cronômetros, são instrumentos criados, com objetivos específicos, para determinar posições sucessivas no interior de processos, amiúde, muito diferentes, mas cada qual sendo, em ato ou potência, visível e tangível, a exemplo do próprio movimento dos relógios:

Já no século VI, os monges beneditinos obedeciam diariamente a uma rotina que deixaria orgulhoso um moderno gestor do tempo. [...] Quando os relógios mecânicos começaram a aparecer nas praças das cidades de toda a Europa, diminuiu ainda mais a distinção entre marcar as horas e manter o controle. Um caso interessante é de Colônia [...] um relógio público foi instalado nessa cidade alemã por volta de 1370. Em 1374, foi adotado um regulamento estabelecendo o início e o fim da jornada dos trabalhadores, limitando seu horário de almoço a “uma hora e não mais”. Em 1391, foi imposto na cidade o toque de recolher às 21 horas (20h no inverno) para visitantes estrangeiros, medida que seria seguida em 1398 por um toque de recolher geral às 23 horas. No espaço de uma geração, a população de Colônia passou do estado de nunca saber ao certo que horas eram ao de permitir que o relógio determinasse quando devia trabalhar, quanto tempo podia levar almoçando e quando devia voltar para casa à noite. O tempo do relógio começava a levar a melhor sobre o tempo natural. (Honoré, 2005, pp. 34-35)

A padronização social da medição do tempo e sua institucionalização inscrevem-se na consciência individual, tão mais sólida e profundamente, quanto mais as sociedades se tornam complexas e diferenciadas, levando-nos a uma dependência *sociocêntrica*:

Com o passar dos tempos, das ampulhetas, clepsidras e relógios das igrejas chegamos aos relógios de pulso (individuais) podendo ser possível pautar o comportamento e a sensibilidade dos indivíduos em cada etapa (da civilização), com maior precisão e naturalidade, no tempo social institucionalizado. (Elias, 1998, pp. 83-84)

Na história da mensuração do tempo, um dos pontos decisivos foi aquele em que a cronologia centrada no mundo físico se separou da antiga cronologia centrada no homem:

Com Galileu surge o desenvolvimento de uma cronologia pelo estudo das seqüências físicas que se impuseram se contrapondo

as teorias teocêntricas. As suas equações matemáticas logo adquiriram aos olhos dos homens o estatuto de leis eternas, presentes no fundamento de todas as transformações observáveis na “natureza”. (Idem, p. 85)

Tanto Aristóteles como Newton acreditavam no tempo absoluto e que era possível medir-se, sem ambiguidade, o intervalo de tempo entre dois acontecimentos e que esse tempo seria o mesmo para quem quer que o medisse, desde que se utilizasse um bom relógio.

Até à era *newtoniana*, o tempo foi concebido separado e independente do espaço. É no início do século XX, com Albert Einstein e a sua teoria da relatividade geral, que o fenómeno ganha novos olhares nas ciências duras. Abandonando a ideia de tempo absoluto, Einstein e o “postulado fundamental da teoria da relatividade geral” legou consequências notáveis a revolucionar a noção de que o tempo gasto no movimento de um corpo de um local para outro seria apenas a distância de deslocamento. A teoria *einsteiniana* modifica fundamentalmente essa concepção, atestando que ambos não estão completamente separados, tampouco são independentes um de outro, e que, combinados, formam um “objeto chamado espaço-tempo” (Hawking, 1994, pp. 11-13).

Até 1915, pensava-se que o espaço e o tempo eram um palco fixo onde os acontecimentos ocorriam: os corpos moviam-se atraídos e repelidos por forças, mas o espaço e o tempo continuavam sem ser afetados. Era natural pensar que ambos continuariam para sempre. Contudo, a partir da teoria da relatividade geral, a situação é completamente diferente pois espaço e tempo passam a ser quantidades dinâmicas: quando um corpo se move ou uma força atua, a curvatura do espaço-tempo é afetada e, por seu lado, a estrutura do espaço-tempo afeta o movimento dos corpos e a atuação das forças. O espaço e o tempo não só afetam como são afetados por tudo o que acontece no universo. Tal como não podemos falar de acontecimentos no universo sem as noções de espaço e tempo, também na relatividade geral, deixou de ter sentido falar sobre o espaço e o tempo fora dos limites do

universo. Esta noção implicava também que o universo tinha de ter um princípio e, possivelmente, um fim pois está em expansão (Idem, p. 17).

As teorias científicas modernas formuladas na suposição de que o tempo é liso e plano falham na ideia de singularidade do *big bang*, onde a curvatura do espaço-tempo é infinita. Isto significa que, mesmo que tivesse havido acontecimentos anteriores ao *big bang*, não poderíamos utilizá-los para determinar o que veio a acontecer depois porque tudo o que se previsse falharia no momento do *big bang*. Do mesmo modo, se sabemos apenas o que aconteceu desde o *big bang*, não podemos determinar o que aconteceu antes e, logo, os acontecimentos anteriores a ele não podem ter quaisquer consequências, pelo que não devem fazer parte de um modelo científico do universo, obrigando-nos, portanto, a excluí-los do modelo e dizer que o tempo começou com o *big bang*.

Muitos cientistas não gostam da ideia de o tempo ter um começo, provavelmente porque essa tese parece estar muito associada à intervenção divina. Na verdade, a igreja católica agarrou-se ao modelo do *big bang* e, em 1951, afirmou oficialmente que estava de acordo com a bíblia. Houve, por isso, algumas tentativas científicas para evitar a conclusão de que tinha ocorrido de facto um *big bang* (Idem, p. 22).

Desde o determinismo de Laplace (1749-1827), duplamente incompleto, pois não dizia como deviam ser escolhidas as leis e não especificava qual teria sido a configuração inicial do universo, tudo era atribuído e deixado a Deus. Com efeito, Deus foi confinado às áreas que as ciências não compreendiam até ao século XIX, e teria escolhido como o universo começou e a que leis obedeceria, mas não interveio mais, persistindo a ideia de um deus relojoeiro que deu corda ao mundo por ele recém-criado e que depois se afastou para não intervir mais.

No princípio do século XIX, o universo *newtoniano* ficou um pouco às avessas: o espaço substancial cartesiano, substituído depois pelo espaço *newtoniano* através do qual Deus *sentia* o mundo e nele atuava continuamente, foi cedendo lugar ao espaço

dos atomistas, vazio de substância e da presença de Deus (Idem, pp. 66-67).

Assim se impôs a busca de algo duradouro, imutável e eterno por trás do curso sempre cambiante dos acontecimentos observáveis. Pouco a pouco, as leis de Deus foram substituídas pelas leis da natureza, deixando ele de ser o símbolo daquilo que permaneceria sempre idêntico, fossem quais fossem as mudanças que ocorressem no mundo.

O paradigma moderno das ciências inaugura uma nova concepção do tempo compreendida como uma variável quantificável e indefinidamente reprodutível das leis da natureza, que se destacou da antiga concepção relativamente unitária, antropocêntrica e teocêntrica, ao mesmo tempo:

Como a própria "natureza", o "tempo" foi cada vez mais matematizado, ao lado de outros conceitos da física moderna que também se afirmam (peso, distancia, força, etc.). Rapidamente os cientistas se acostumaram a dizer que mediam o tempo em suas investigações científicas, sem que jamais lhes ocorresse a ideia de estudar os dados observáveis a que esse conceito remetia. E no entanto, o "tempo" como tal não é visível nem tangível, donde não é observável nem mensurável. Também por essa razão não podia dilatar-se nem se contrair. (Elias, 1998, pp. 86-87)

A imaginação criadora de Galileu levou-o a aperfeiçoar a clepsidra, mudando a função deste antigo instrumento, utilizando-o sistematicamente como padrão de medida de processos físicos e já não de eventos sociais:

Assim, nasceu um novo conceito de tempo: um tempo físico que se afastava do antigo conceito, relativamente mais unitário e centrado no homem. Esse procedimento foi concomitante a uma mudança correspondente no conceito de natureza. Aos poucos a "natureza" tornou-se para os homens uma rede autônoma de acontecimentos, mecânica e bem ordenada, embora desprovida de objetivo: ela obedecia a "leis". O tempo tornou-se uma propriedade desse sistema. Uma longa e lenta evolução havia aberto caminho para o surgimento de uma nova forma de medição do tempo centrada na natureza, a partir da antiga forma centrada em Deus e no homem. Examinando as experiências de Galileu, assistimos *in vivo*, por assim dizer, a esse advento. (Elias, 1998, p. 92)

Não convém superestimar a importância desta mutação conceitual. Com efeito, ao par com o aparecimento de uma nova função dos instrumentos de determinação do tempo criados pelos homens das ciências, forja-se a divisão do universo dos saberes em humanos e naturais ou experimentais. Portanto, a crescente dualidade na representação do tempo marcada pelos experimentos *galileanos*, reflete-se no crescente dualismo existencial de nossa representação geral do universo cindida entre tempo em físico e social.

Enfim, nem os matemáticos modernos e os físicos contemporâneos conseguiram dar uma definição exata do conceito de tempo pois navegaram sempre no princípio da incerteza. Portanto, definir e medir o tempo do ponto de vista das ciências naturais e exatas ainda é assunto controverso e polêmico.

1.3.3. A força simbólica do tempo cindido

*A verdadeira generosidade para com o futuro
consiste em dar tudo ao presente.*

(Albert Camus)

Da criação dos relógios como meio de orientação e da generalização do seu uso, surge uma questão que, na nossa sociedade e no estilo de vida das pessoas, se torna cada vez mais proeminente: o tempo está tão enraizado na nossa consciência que parece materializar-se a ponto de ser possível tocá-lo? Temos a impressão de que o tempo passa, quando na verdade o que acontece é o transcorrer das nossas vidas. Para Elias (1998), o tempo não existe em si, mas é um símbolo social resultante de um longo processo de aprendizagem.

A compartimentalização do tempo tornou-se um estilo de vida durante a Revolução Industrial, quando o mundo deu a guinada para a marcha acelerada. Antes da era da máquina, ninguém era capaz de mover-se mais rapidamente que o galope de um cavalo ou de um veleiro à plena força do vento. A força dos motores mudou tudo. De uma hora para outra, acionando-se um interruptor, pessoas, informações e objetos podiam viajar grandes distâncias com velocidade inédita até então. Uma fábrica era capaz de produzir

mais bens num dia do que um artesão durante a vida inteira. A nova velocidade prometia excitação e prosperidade inimagináveis. (Honoré, 2005, p. 35)

Conceitos como o de tempo implicam um nível elevado de síntese e situam-se além do horizonte do saber e da experiência. Não remetem nem para o decalque conceitual de um fluxo objetivamente existente, nem para uma forma de experiência comum à totalidade dos homens (Elias, 1998, p. 11). Um sintoma disto é o fato de diferentes culturas e sociedades conviverem e habitarem num mesmo território com distintas percepções e estabelecendo diferentes relações de temporalidade. É o caso das tribos e comunidades indígenas que habitam todo território brasileiro: é comum, entre diferentes tribos indígenas, a comer quando têm fome e a dormir quando têm sono, ou seja, não se tem hora marcada para tal; o que não impede que os *curumins* frequentem as escolas dos agrupamentos urbanos e se adaptem às suas rotinas fragmentadas, inclusivamente representando um esforço muito violento para as crianças indígenas.

Para Elias (1998, p. 12), “não basta fazer do tempo um objeto tanto da sociologia quanto da física, ou, em outras palavras, como muitas vezes se faz, contrastar um tempo ‘social’ com um tempo ‘físico’”. É mais fácil isolar a significação do tempo quando o compreendemos numa divisão do universo da natureza pelo olhar das ciências exatas e físicas, e das sociedades humanas pelas ciências sociais ou humanas, um mundo cindido em dois. Para o autor, a superação desta dicotomia dar-se-ia na direção do alargamento da significação determinista que as ciências da natureza conferiram à própria natureza, bem como numa compreensão da humanidade a andar na direção de uma unidade na diversidade.

A aceleração da vida humana pós revolução industrial deve-se, para além da força reguladora dos relógios mecânicos já anunciada, ao surgimento do capitalismo industrial moderno em que “quanto mais rapidamente o capital fosse transformado em lucro, mais rapidamente seria possível reinvesti-lo para obter ganhos ainda maiores” (Honoré, 2005, p. 36).

Neste modelo indústria-capital-tempo-lucro da era moderna que herdamos, há uma grande máxima que configura o processo

civilizador pós revolução industrial que, paulatinamente, povoa o imaginário da vida humana: “ganhar dinheiro rápido” se popularizou no século XIX, a partir da conhecida expressão de Benjamin Franklin no alvorecer da era industrial de 1748:

Saudou o casamento do lucro com a pressa com um aforismo que ainda hoje salta na língua com a maior facilidade: “Tempo é dinheiro”. Nada serviu mais claramente para refletir ou reforçar o novo estado de espírito do que o novo hábito de pagar os trabalhadores por hora de trabalho e não mais pelo que produziam. (Idem, p. 36)

É difícil conhecer o objetivo dos homens para a necessidade de determinar o tempo. Uma das razões seria a necessidade de criar modelos de sequências recorrentes que podem servir como unidades de referência do seu caráter sucessivo. Então, “na sua qualidade de símbolos reguladores e cognitivos, essas unidades de referência adquirem a significação de unidades de tempo” (Elias, 1998, p. 13). A expressão tempo remete para o relacionamento entre essa sequência de acontecimentos em evolução contínua, e torna-se um símbolo social comunicável. Assim, a ideia *mnésica* de tempo dá lugar a uma experiência.

Na perspectiva de «tempo é dinheiro», a revolução industrial tatuou uma lógica frenética: as empresas e indústrias foram apanhadas pela corrida interminável de aceleração da produção determinante nos lucros, e pela otimização da quantidade de máquinas e da força de trabalho, investidas num tempo cada vez mais rigorosamente controlado e cronometrado. A concorrência e o mercado exigem a instalação e atualização tecnológica e o aprimoramento da força de trabalho, o que significa acelerar e tornar homem e máquina cada vez mais eficientes e eficazes, sem perda de tempo:

Para ensinar aos operários a nova disciplina horária exigida pelo capitalismo moderno, as classes dominantes começaram a promover a pontualidade como dever cívico e virtude moral, apresentando a morosidade e o atraso como pecados cardeais. [...] a Electric Signal Clock Company advertia [...]: «Se existe uma virtude a ser cultivada mais que qualquer outra por aquele que pretende ter êxito na vida, é a pontualidade: se existe um erro a ser evitado, é o atraso». Um dos relógios fabricados por esta

empresa, muito apropriadamente chamado de Autocrata prometia “mudar radicalmente os desgarrados e as pessoas que se atrasam”. (Honoré, 2005, p. 39)

Esta lógica de fábrica estende-se a diferentes dimensões da vida urbana moderna, não somente dos trabalhadores, mas também dos não trabalhadores, a exemplo das crianças estudantes, de tal modo que ninguém lhe escapa, principalmente a escola moderna e os seus movimentos renovadores da «escola nova», que irá introduzir e resinificar os símbolos, códigos e os sentidos da era industrializada no seu interior e nas suas práticas:

Dada a condição social do ser humano, tal como a instituição social que lhe é inseparável, posto que somos humanos porque produzimos cultura, o tempo vai sendo assimilado pela criança à medida que ela cresce numa sociedade em que ambas as coisas são tidas como evidentes: ao crescer, toda criança vai-se familiarizando com o tempo como símbolo de uma instituição social cujo caráter coercitivo ela experimenta desde cedo. Se no decorrer de seus primeiros dez anos de vida, ela não aprender a desenvolver um sistema de autodisciplina conforme a essa instituição, se não aprender a se portar e a modelar sua sensibilidade em função do tempo, ser-lhe-á muito difícil, se não impossível, desempenhar o papel de um adulto no seio dessa sociedade. (Elias, 1998, pp. 13-14)

Portanto, há uma propriedade coercitiva exercida de fora para dentro pela instituição social do tempo traduzido num sistema de autodisciplina.

No que tange à concepção de criança e de infância modernas, esta perspectiva é extremamente perversa, pois ao ser-criança, no presente, existe uma imposição de disciplinas castradoras na aquisição de competências e hábitos. Na educação das crianças pequenas, o olhar do adulto ocidental tem preconizado o futuro, tempo que legitima a condição de ser humano, porque a criança só será alguém quando crescer. Essa perspectiva exige da criança uma antecipação de aptidões associada à sobrecarga de responsabilidades, exercício e desempenho de tarefas para que ela possa ser «alguém» somente no futuro. É o que se tem denominado de *futurização* da criança, a investir num ser que supostamente ainda não é, mas deverá ser num distante amanhã,

ou seja, um trabalhador produtivo, aniquilando a condição de ser-sujeito-criança do presente e predestinando à infância não a vivência intensa do aqui e agora, mas um porvir que as crianças dificilmente compreendem.

O presente importa apenas quando corresponde a imediatismo e assiduidade. O processo civilizador de formação dos hábitos sociais modernos impulsionou a nos sentirmos obrigados a inserir qualquer acontecimento no curso do tempo e a enaltecer a pontualidade:

A pontualidade ganhou um grande aliado quando os primeiros despertadores chegaram ao mercado em 1876. Poucos anos depois, as fábricas começaram a instalar relógios de ponto para serem acionados pelos operários no início e no fim de cada turno, transformando o princípio do "tempo é dinheiro" num ritual diário. [...] As escolas também aderiram o movimento pela pontualidade. Uma das lições da edição e 1881 do manual McGuffey advertia as crianças sobre os horrores causados pelo atraso: colisões de trens, falências de empresas, derrotas militares, execuções por engano, amores contrariados: "É sempre assim na vida: os planos mais meticulosamente traçados, as questões mais importantes, o destino dos indivíduos, a honra, a felicidade e a própria vida são diariamente sacrificados porque alguém está atrasado" (Honoré, 2005, p. 39).

Desta forma, fomenta-se uma ideia e o sentimento de inevitabilidade do tempo. No entanto, esta irreversibilidade ligada à experiência que cada um vai incorporando sobre o tempo pode ser uma armadilha: a determinação do tempo tem funções precisas no interior de uma sociedade e pode mudar no decorrer do desenvolvimento desta, de modo que ainda hoje o estatuto ontológico do tempo permanece obscuro. Neste sentido, apropriadamente, Elias pergunta: "O que é que indicam os relógios ao dizermos que dão as horas? Ou ainda, se o tempo foge a ideia de uma simples representação forjada pelo indivíduo, será que ele é um decalque fiel da realidade?" (1998, p. 14).

Porém, dizer que o tempo é apenas um meio de orientação criado pelo homem traz o risco, também, de crê-lo apenas como uma invenção humana. O tempo seria uma instituição cujo caráter

também varia de estágio de desenvolvimento consoante com o nível de desenvolvimento das sociedades que o representam e o difundem: o relógio é apenas um dispositivo para o medir, mas não é o tempo propriamente dito. Quer se trate do relógio ou dos calendários, são sempre instrumentos simbólicos que simulam as sequências dos eventos, acontecimentos e fenómenos, transmitindo mensagens de regulação e informação:

O relógio permite regular comportamentos porque comunica, por intermédio dos símbolos inscritos no seu mostrador, aquilo que chamamos tempo: ao olhar para o relógio sabemos quantas horas são, não apenas para nós mesmos, mas para o conjunto da sociedade a que pertencemos. Também nos dá a informação de que é dia ou noite e, portanto, o tempo torna-se uma representação simbólica de uma vasta rede de relações que reúne diversas sequências de carácter individual, social ou puramente físico. (Idem, p. 17)

Esse entrecruzamento simbólico, nada desconexo, reconhece a impossibilidade de separação entre indivíduo, sociedade e natureza pois é processo, imbricação e interdependência mútuas decorrentes de ajustes procedidos há centenas de anos, a exemplo dos calendários anuais que sofrem, ajustes com o passar do tempo de acordo com as manifestações dos corpos celestes, com as exigências de ordem cultural, religiosa e da regulação da vida social, servindo de modelo para essa representação simbólico-instrumental denominada calendário. Como a forma dominante da comunicação e interação humanas é a que se efetua por meio de símbolos sociais,

Uma criança só se torna um ser humano ao se integrar num grupo - por exemplo, ao aprender uma língua existente, ou ao assimilar as regras de controle das pulsões e dos afetos que são próprias de uma civilização. Isso é necessário não somente com vistas à coexistência com os outros, mas também em prol das necessidades da existência individual, do acesso a condição de indivíduo humano e da sobrevivência. A multiplicidade dos seres humanos traduz-se por uma forma de ordem singular. O que há de único na vida em comum dos homens gera realidades particulares, especificamente sociais, que são impossíveis de

explicar ou compreender a partir do indivíduo. A língua é uma boa ilustração disso. (Elias, 1980, p. 19)

Sendo um dos símbolos com o qual os homens são obrigados a conviver, o tempo tornou-se representante de uma coerção universal inelutável, através de uma coibição de natureza social “exercida pela multidão sobre o indivíduo”, mas que também “repousa sobre dados naturais, como o envelhecimento” (Idem, p. 20).

Portanto, encarar as questões afetas ao tempo é pensar, sobretudo, no indivíduo, pois o tempo é uma força que exerce constrangimentos e uma coerção da qual somos conscientes:

Desta compreensão do tempo – o tempo da consciência – surge seu caráter metafísico, pois se o passado não existe, uma vez que já aconteceu; nem o futuro, uma vez que ainda não existe, só resta então o tempo presente, que é o único tempo no qual algo pode ser vivido, seja quando nossa consciência se encontra em lembranças ou quando projeta expectativas, a concepção de um passado e de um presente respectivamente. (Kunz et al., 2013, p. 122)

É neste tempo presente que a sabedoria das crianças investe já que elas fazem tudo e vivem intensamente no aqui e agora, no “tempo vital” (Trebels, 1983), justamente porque a qualidade e a recursividade temporal é o que lhes interessa, e não a quantidade e os resultados (Kunz et al., 2013) que tem sido exigidos pela cultura do consumo e da produção acelerada.

1.3.4. Tempo e representação política

Podemos vender o nosso tempo, mas não podemos comprá-lo de volta.

(Fernando Pessoa)

Considerado do ponto de vista antropológico, histórico e sociológico, o tempo tem uma função de coordenação e integração. Em estágios mais longínquos da humanidade a função de integração fora exercida por figuras dominantes como reis e sacerdotes e a coordenação dizia do “momento favorável” para fazer-se as coisas. Durante muito tempo, os sacerdotes foram os especialistas na determinação ativa do tempo. Quando surgem as

sociedades-estados, estes passam a dividir com as autoridades laicas essa função de fixação das grandes atividades sociais, como as festas religiosas. Os sacerdotes permanecem durante um longo tempo [por exemplo, o medievo todo] como os especialistas na determinação do tempo, sobretudo porque observavam os corpos celestes e informavam aos soberanos sobre as modificações da lua (Elias, 1998, p. 45).

Para o autor, a necessidade de uma cronologia unitária e ordenada variou conforme o crescimento e o declínio das unidades políticas, o tamanho e grau de integração dos seus povos e territórios, bem como o grau correspondente de diferenciação e extensão das redes comerciais, industriais e de poder.

As instituições jurídicas dos estados modernos passam a exigir sistemas unificados de mensuração do tempo adaptados à diversidade e complexidade dos negócios que tinham que regular. Com o avanço da urbanização e do comércio, intensifica-se a necessidade de sincronizar um número cada vez maior de atividades humanas, dispondo de redes de referências temporais cuja extensão serviu de quadro regular de referência. Construir essa rede foi tarefa das autoridades clericais e leigas e dela dependiam todas as atividades e compromissos, desde o pagamento de impostos, juros e salários até à determinação dos feriados para o repouso dos trabalhadores e celebrações sazonais.

O Estado e a Igreja, forjam o caráter de um *continuum* evolutivo de grande amplitude para alimentar a memória viva da auto-continuidade, de modo vivo e articulado. O surgimento de unidades estatais relativamente estáveis, a longo prazo, foi uma condição necessária para que o tempo pudesse ser experimentado sob a forma de um fluxo contínuo (Idem, pp. 47-48).

Se os símbolos são aprendidos e incorporados ao longo do processo de conhecimento que é a própria vida (Idem, pp. 57-58), o processo de organização política dos centros urbanos teve um papel indelével na reestruturação dos saberes condicionantes da nossa vida moderna.

1.3.5. Tempo e civilidade

Vivo sempre no presente. O futuro, não o conheço. O passado, já o não tenho.

(Fernando Pessoa)

A necessidade de medir rigorosamente o tempo nas civilizações industriais surge num impulso coletivo para a diferenciação e para a integração crescentes, movimento aliado a um fenómeno complexo de autorregulação e sensibilização em relação ao tempo, à vida e à existência, promovido pelos instrumentos e símbolos de aferição. Os símbolos cronológicos passam a exercer uma coerção que se presta, eminentemente, a suscitar o desenvolvimento de uma autodisciplina nos indivíduos, sob uma pressão relativamente discreta, comedida, uniforme e aparentemente desprovida de violência, mas, nem por isso, sendo menos onipresente e da qual é impossível escapar (Elias, 1998, p. 22).

Este é o resultado de uma forma de comportamento humano forjado pela própria modernidade que legou formas de conviver em sociedade e de controlar a vida que acabou incidindo, sob pressão, sobre a cultura do “culto à velocidade” (Honoré, 2009), como faceta de um processo civilizador que investe carnalmente no sujeito, povoando os corpos e colonizando as almas.

O fato de essa regulação social do tempo começar a assumir um aspecto individual, desde uma etapa muito precoce da vida, contribui em larga escala, certamente, para consolidar nossa consciência pessoal do tempo e torná-la inabalável. Os homens dotados dessa estrutura de personalidade tendem a apreender todas as sequências de acontecimentos – físicos, sociais ou pessoais –, em função dos símbolos reguladores temporais utilizados em sua sociedade, como se isso fosse uma característica de sua própria natureza e, em última análise, da natureza humana em geral. Isso nada tem de surpreendente, pois quem tem uma consciência do tempo tão profundamente arraigada, tão uniforme e tão onipresente, sente dificuldade de imaginar que existam outros seres humanos desprovidos dessa necessidade constante de se situarem no tempo. Essa individualização da regulação social do tempo apresenta, em caráter quase paradigmático, os traços de um processo civilizador. (Elias, 1998, p. 22)

Símbolos que atingem um grau sumamente alto de adequação à realidade tornam difícil distingui-los desta, como no que acontece com os calendários que confundem as sequências de acontecimentos que balizam a vida sazonalmente com as representações forjadas por religiões, estados, etc. O significado do grau relativamente elevado de disciplina em relação ao tempo social que caracteriza os homens dos estados industriais avançados, caracteriza um certo processo civilizador.

Elias (1998, p. 23) afirma que a sensibilidade individual em relação ao tempo, onipresente e sempre vigilante, como o sinal de um processo de civilização é algo que se evidencia comparando o nosso *habitus* social com o de sociedades menos neuróticas quanto à exatidão temporal. Argumenta que durante milênios, existiram grupos humanos que conseguiram viver sem relógios e sem calendários e, portanto, não tinham de desenvolver um tipo de consciência individual que os obrigasse a orientarem-se permanentemente em relação ao contínuo escoar do tempo, o que não significa que fossem desprovidos de toda e qualquer consciência temporal individual. Sendo assim, os seres humanos são feitos de tal modo que as suas hipóteses de sobrevivência, tanto no plano individual como coletivo, são muito pequenas, caso não desenvolvam, desde a infância, o potencial natural de auto-disciplina frente à irrupção momentânea das pulsões e impulsos afetivos, no âmbito de uma comunidade humana, segundo normas precisas de regulação das condutas e dos sentimentos.

Para o autor, o que se modifica no curso de um processo civilizador são os tipos de autorregulação e a maneira como eles são integrados. Em diferentes sociedades, os mecanismos de restrição e controle do tempo caminham de mãos dadas com a restrição das liberdades e dos afetos individuais. Assim, as sociedades modernas e industriais, comparadas com outras sociedades são moderadas, uniformes e mais restritivas, a exemplo da preocupação com a pontualidade que acaba por dominar todos compromissos.

À função de meio de orientação exercida pelo tempo junta-se a do instrumento de regulação da conduta e da sensibilidade. A mensagem emitida pelo relógio da estação pode levar uma pessoa a mover-se precipitadamente ou, conforme o caso, a sentar-se e

esperar, mostrando que a regulação de origem externa e a que provém do próprio indivíduo interferem de maneira particularíssima. Ao caráter multifuncional assumido pelo tempo nas sociedades diferenciadas corresponde a extensão e a diversidade das suas utilizações (Idem, p. 31).

O tempo que antes só era apreendido como uma dimensão do universo físico, passa a ser apreendido de modo diferente a partir do momento em que a sociedade o integra como sujeito do saber, como um símbolo de origem humana e, também, sumamente adequado a seu objeto. Deste modo, o caráter de dimensão universal assumido pelo tempo é uma figuração simbólica que provém do facto de que tudo o que existe se encontra no fluxo incessante dos acontecimentos.

Considerados como representação simbólica das leis da natureza, com caráter de uma instituição social, de uma instância reguladora dos acontecimentos sociais e de uma modalidade da experiência humana, os relógios modernos são parte integrante de uma ordem social que não poderia funcionar sem essas representações.

1.4. O tempo e a ciência

*Nem tudo que pode ser contado conta,
e nem tudo que conta pode ser contado.*

(Albert Einstein)

A partir da preponderância das ciências físicas o tempo físico passou a ser um protótipo do tempo em geral. Correspondente a um sistema de valores da natureza, campo de pesquisa das ciências consideradas exatas, o tempo afigurou-se aos homens como a própria encarnação da boa ordem e, por conseguinte, como mais real do que o mundo social que seria menos ordenado e mais exposto às contingências. Daí a diferença dos valores reconhecidos nos tempos físico e social, podendo o físico ser representado em quantidades isoláveis passíveis de serem medidas em altíssima precisão e de figurar cálculos matemáticos.

Assim, as teorias do tempo ficam a cargo dos físicos. Em contraste, o tempo social permaneceu insignificante como tema de

pesquisas teóricas e investigações científicas, afigurando-se como um derivado um tanto arbitrado pelo tempo físico. A diferença, portanto, foi acentuada por estatuto e valores atribuídos a ambos, resultando em dualismo.

Mas, em si mesmo, o tempo é um e outro: pressupõe dados de uma pluralidade de indivíduos interdependentes nas sociedades urbanas e industriais em que os relógios passam a ser a própria encarnação do tempo, dizendo-se que eles indicam o tempo. Distinguem-se dos demais (naturais ou mecanismos artificiais) por estarem ininterruptamente em um movimento relativamente independente daquilo que mede: têm um movimento unilinear (apesar de circular), unidirecional (apesar de repetível) e de velocidade uniforme “o que serve para explicar essa impressão de uma existência independente do tempo [...] mas que [...] trata-se de movimentos socialmente padronizados consequente de transformações que ocorrem dentro ou fora da vida humana, para as quais servem de padrão de medida.” (Elias, 1998, pp. 94-96).

Na vida social é fácil identificar esta autonomia relativa do tempo indicado pelos relógios como instituição social e de caráter físico: os relógios só podem exercer a sua função quando as configurações cambiantes formadas pelos seus ponteiros móveis – as horas indicadas por eles – são comuns à totalidade de um grupo humano. Eles perderiam o seu papel de instrumento de medida se cada um confeccionasse para si o seu próprio instrumento de medida do tempo. E esta é uma das formas de poder coercitivo que o tempo exerce sobre o indivíduo:

Este [o indivíduo] é sempre obrigado a pautar seu comportamento no tempo instituído pelo grupo a que pertence e, quanto mais se alongam e se diferenciam as cadeias de interdependência funcional que ligam os homens entre si, mais severa torna-se a ditadura dos relógios. Então a necessidade social de medir o tempo, e para esse fim dispor de instrumentos adequados, constituídos por sinais mecânicos, torna-se irreprimível e o mesmo acontece com a consciência do tempo nos homens que vivem nessas sociedades. (Elias, 1998, pp. 97-98)

A administração e aprendizagem do tempo traz as marcas científicas, sociais e culturais da tirania dos relógios modernos

mas, também, decorre das demandas históricas expressas nos tentáculos do poder urbano-republicano-industrial: na legislação em geral, nas políticas públicas, nos regulamentos e regimentos escolares, nas rotinas escolares, nos currículos, nos calendários, na dinâmica da sala de aula, nos rituais escolares (sazonais), nos dispositivos e práticas educativas, na arquitetura escolar, etc.

A criação de dispositivos para regular o tempo escolar confundeu-se com as descobertas das ciências modernas na passagem do século XIX para o XX, interferindo diretamente nas práticas pedagógicas, métodos de ensino, políticas governamentais, sobretudo a partir das descobertas da pedagogia experimental e das psicologias do desenvolvimento humano. É nesta altura, também, que se forja o conceito de infância e aparece a criança como um sujeito a ser observado.

A escola precipitou-se em tatuar a experiência corporal-existencial do ser-criança suas representações em relação ao tempo - o tempo prescrito e o tempo vivido - refletindo formas dicotômicas de vivência: o tempo a ser seguido e o tempo a ser burlado, o tempo livre e o tempo controlado, o tempo em curso e o tempo recordado, o tempo medido e o tempo subjetivo, o tempo objeto de registo e o tempo que se esvai e não cabe no escrito (Fernandes & Mignot, 2008, pp. 7-8).

É justamente onde situa-se a preocupação central desse ensaio: o que representam essas dicotomias no tempo das crianças, fragmentado e dicotomizado pela ciência e sociedades ocidentais modernas.

*Não, Tempo, não zombarás de minhas mudanças!
As pirâmides que novamente construístes
Não me parecem novas, nem estranhas;
Apenas as mesmas com novas vestimentas.*

(William Shakespeare)



O TEMPO, A CRIANÇA E O BRINCAR

2.1. O tempo escolar: o mundo racionalizado versus o mundo experienciado

A educação mais eficiente é deixar que a criança brinque entre coisas adoráveis.

(Platão)

No decurso das reflexões sobre a criança¹ e o brincar², elegemos duas representações acerca dos tempos modernos. Por um lado, temos o tempo concebido pela exterioridade, materializado

¹ Existem variadas representações sobre a ideia do ser-criança advindas de diferentes áreas do conhecimento. A Declaração Universal dos Direitos das Crianças (UNICEF, 20 de Novembro de 1959) proclama que as crianças são sujeitos de direitos, portadoras do direito à igualdade sem distinção de raça, religião ou nacionalidade, do direito à educação, à proteção, ao desenvolvimento e atenção especiais, bem como ao lazer e ao tempo livre, a partir de vários princípios detalhadamente descritos no referido documento. Por definição, na Declaração dos Direitos Universais, “a criança é definida como todo o ser humano com menos de dezoito anos, exceto se a lei nacional confere a maioridade mais cedo” (p. 1).

² O brincar faz parte do nosso repertório ontológico e constitui-se, assim, como o início. A criança brinca, o adulto brinca, os animais brincam: o cão brinca, o gato brinca, os pássaros brincam e, ao que parece, até as plantas [a natureza] brincam no brinde constante dos dias e das estações do ano. O brincar contém a raiz, a potência, a luz inicial. Contém uma dimensão pré-reflexiva, estruturando-se como fundação, arquétipo, recolhimento. Estamos perante a ideia de anúncio, do *a priori*, do amoroso, do sensível, do sonho acordado e, se quisermos, de uma certa forma de poesia, de arte, de ética e de estética. O brincar é da ordem do movimento quente. Esta é a primeira propriedade onto-fenomenológica, coisa da interioridade primeira e profunda. É, de alguma forma, uma ligação do nascimento ao divino (Camilo Cunha, 2006).

nos relógios e nos calendários, na objetividade, nos números, um tempo situado e representante do mundo pensado, racionalizado. De outro, temos o mundo da interioridade, substantivado e espiritualizado na subjetividade, na experiência vivida, na expressão fenomenológica, representante do mundo vivido, experienciado (Silveira & Camilo Cunha, 2014).

Historicamente, o tempo escolar ganhou um caráter dualista desde suas origens, época em que obedecia ao ritmo dos mosteiros. Com a laicização do ensino no período moderno, permanecem as normatizações que fixam duas formas de conceber e obedecer ao tempo: o tempo pessoal subjetivo, percebido e sentido de modo diferenciado, a depender inclusive da ação que nele se dilui; e o tempo controlado, que vigia, pune, oprime, define o início e o fim das atividades, manipula o ritmo das ações absorvendo e quantificando tudo o que dele se aproveita ou não.

De todos os modos, o tempo na escola passou a ser de uma regulamentação severa. Mas como podem as instâncias directivas comprovar a sua observância? Para observar um modo de cumprimento dessas normas, adotam-se dispositivos de verificação sob a forma de mecanismos cada vez mais ajustados à sociedade onde se vive. (Fernandes & Mignot, 2008, pp. 8-9)

O caráter racionalizado e estruturante do tempo na era moderna fixa a ordem dos acontecimentos e dos comportamentos, devendo as crianças, os jovens e professores ajustar-se às suas determinações para interagir socialmente:

Assim, o tempo escolar transporta em si as estruturas e ritmos da escola, assim como os rituais e usos da sociedade em que esta se inscreve. O processo de transformação do *menor* em *aluno* arrastou consigo a existência de um sistema cronológico determinante dos sucessivos actos formativos. [...] como cronossistema (organizado em actos que regulam os processos e os tempos da formação) o tempo escolar faz parte de uma estratégia civilizatória [grifos dos autores]. (Idem, p. 9)

O mundo moderno racionalizado é tributário da revolução científica e, sobretudo, da industrial. A inserção da mulher no mercado de trabalho, a quem eram delegados os cuidados e educação das

crianças, as modificações radicais no sistema produtivo, passando de eminentemente rural para os centros urbanos, as mudanças nas formas laborais nos últimos dois séculos, intensificados pelo rigor e eficácia da era digital atual, mudam completamente as relações humanas, familiares, de trabalho e modificam as afetações e os cuidados com as crianças: abandonam-se as formas tradicionais e seculares de sensibilidade e forjam-se outras mais mecânicas, rápidas e passageiras.

Olhar para a racionalização do tempo e do mundo atual é conferir como ela se foi estruturando, organizando e refletindo nas concepções de educação, de infância e de criança, enquanto aluno e sujeito aprendente, na socialização escolar e na racionalidade pedagógica, até numa espécie de autonomia da qual o próprio tempo socialmente é dotado como se tivesse uma natureza que lhe é própria e da qual já não podemos prescindir.

A escola é parte do universo racionalizado e o seu tempo é experienciado e administrado de modo multidimensional, sempre numa perspectiva dual ou dicotômica que fragmenta as idades, durações, percepções, ciclos, rotinas, períodos, calendários, acontecimentos sazonais, módulos [horários, dias, semanas, anos letivos], unidades, diários, currículos e a distribuição de tarefas rigorosamente cronometradas, bem como a administração dos conteúdos, relações pessoais, materiais didáticos, práticas pedagógicas, processos, métodos, mobílias, arquiteturas, etc. Todos dispositivos materiais e imateriais forjados no processo de escolarização estão sempre controlados por duas facetas: há uma gramática e uma narrativa, um tempo cronometrado e um tempo vivido, ambos povoados por duas dimensões que não dialogam, a dimensão da quantidade e a dimensão da qualidade.

As diferentes miradas sobre os ritmos que comandam as pulsações diárias da escola são outras tantas formas de mostrar o exercício original de um poder próprio ou delegado. Mercê do exercício desse poder, o calendário desenha os gestos e os olhares da criança, isola-a da infância, transforma-a num aluno consagrado doravante às exigências sociais do saber. (Fernandes & Mignot, 2008, p. 16)

O nosso movimento argumenta na perspectiva de aproveitamento do tempo próprio das crianças. Com liberdade de aprender

no seu ritmo e sem as amarras do tempo fragmentado da escola as aprendizagens são mais significativas. E as crianças precisam de tempo para brincar e para estar com os amigos. Deste modo, a ideia é promover um equilíbrio entre o universo de atividades obrigatórias e o tempo livre para brincar e *se movimentar*, considerando que as interações entre os pares podem ser muito mais enriquecedoras e carregadas de sentido para a vida das crianças.

2.1.1. O mundo racionalizado

*Dizem que o tempo ameniza
Isto é faltar com a verdade
Dor real se fortalece
Como os músculos, com a idade
É um teste no sofrimento
Mas não o debelaria
Se o tempo fosse remédio
Nenhum mal existiria*

(Emily Dickinson)

A passagem do mito à razão na cultura ocidental foi um marco determinante para outro entendimento da realidade e do tempo, dando-se início a uma nova formas de entender e representar o mundo e a vida. A razão contribuiu para a elevação do mensurável, dos números, das leis, das generalizações, das previsões, das técnicas, das tecnologias e das ciências que, paulatinamente, tomam conta do reino do conhecimento.

Desde o helenismo, tendo como grande representante Aristóteles (384-322 a.C.) - pai da ciência, defensor da observação e da experimentação - e expandindo-se depois, no Renascimento, com René Descartes (1596-1650), Francis Bacon (1561-1626), Galileu Galilei (1564-1642) e Nicolau Copérnico (1473-1443), estrutura-se a super valorização da consciência, da atividade crítica e criativa da experiência objetiva como fonte de conhecimento.

A ciência moderna promove uma rutura com o pensamento medieval de cariz teocêntrico, sustentado pelos dogmas e pelas verdades de Deus que, até então, se revestiam também de uma sábia estratégia de organização social. Em par, seguiram-se a

Revolução Industrial, a Revolução Francesa e o Iluminismo que propunha a elevação do projeto de um novo homem.

A razão ou a ciência surge, assim, como paradigma do conhecimento moderno que prometia maior felicidade para o indivíduo e para a comunidade, tomando como referência o sentido interpretativo e de aconselhamento [interpretar a história, as singularidades, as circunstâncias], dando soluções para o bem-estar individual e social.

No entanto, o ideário da ciência, contrariamente ao que fora prometido, chamou para si a presunção de julgamento e instrumentalização, transformando-se numa ideologia ao serviço da política, da economia e da técnica, facto que tem contribuído para um aumento das desigualdades sociais, económicas e para a exploração do homem. O tempo hegemónico, neste tempo, se reconstitui como *Chronos*.

Como modernos convencionámos pensar rápido, racionalmente, analiticamente e logicamente, em consonância com o tique-taque dos relógios, no intuito de obter um mundo estruturado, comprovável, manipulando as probabilidades e tornando alguns eventos mais prováveis do que outros, obtendo “soluções claras para problemas bem definidos”.

Assim, reprimimos a intuição, a criatividade e tudo o que permita “que as ideias vicejem em seu próprio ritmo no quintal de nossa mente” (Honoré, 2005, pp. 142-143).

2.1.2. A racionalização do tempo escolar

*Uma mente tranquila nos dá um gosto de liberdade.
É como se estivéssemos sentados ao mesmo tempo
no rio e à margem dele – estamos envolvidos com
a vida mas também temos uma visão geral dela.
Com isto, nos sentimos mais leves e felizes.*

(Robert Holford)

Na escola, o tempo e a sua medição estão representados em diferentes instrumentos que se expressam em diversos dispositivos educacionais e práticas educativas esquadrihados e já elencados. A existência do tempo escolar deve-se à sua estruturação racional desde os meados do século XIX impulsionada pela

emergência do sistema de ensino estatal e público nos meados do XVIII (Fernandes & Mignot, 2008, p. 7).

Em Portugal, a introdução da escolaridade elementar obrigatória e o desenvolvimento articulado dos graus de ensino resultaram no triunfo da escolarização como paradigma educacional, tão enraizado nas nossas estruturas mentais que é quase impossível imaginar a escola e a educação de outra maneira. As reformas pombalinas do ensino, desde 1759, permitem a passagem do controlo da educação escolar clerical para o estado, destituindo a formação promovida pelos jesuítas bem como seus métodos e a estruturação do ensino, o que se se estende até a instauração da República (Correia, 2008, p. 123).

Para o autor, “estudar o tempo escolar é abordar, de facto, várias temporalidades, a várias escalas e perspectivas. Sendo o horário e o calendário escolares as referências simbólicas mais evidentes”, que regulam toda uma multiplicidade de procedimentos e interações de “estruturação de atividades que envolvem desde a consciência subjectiva individual do tempo à organização colectiva dos ritmos e das durações” (Idem).

Como numa teia simbólica os instrumentos que demarcam o início e término das atividades diárias, semanais, mensais ou anuais, forjam o compasso do cotidiano escolar. Diariamente, o toque da campainha, análogo ao sino das igrejas, assinala a duração das atividades, constituindo, na prática, a temporalidade desejável da nova escola administrada sob os auspícios do Estado.

São dois sujeitos que desenham esta prática temporal: o mestre, num primeiro momento, e depois o aluno: “num primeiro momento a escola ganha existência através das atividades do mestre. A sua temporalidade materializa-se nas rotinas estabelecidas”, pois os ritmos e durações têm como quadro de referência um tempo que é subsidiário das atividades laborais, mas também das familiares [como o trabalho no meio rural] e religiosas (Correia, 2008, p. 125).

O modelo de educação estatal que substitui o ensino jesuítico obedece a um conjunto estruturante que se acentua a partir dos critérios impostos pela reestruturação social com bases racionais e científicas desde o final do século XVIII:

A orientação oficial expressa a busca de uma racionalização crescente do ensino e a preocupação em alcançar soluções práticas, económicas e eficazes para a educação das camadas populares. A obtenção rápida de resultados e a ocupação permanente dos alunos durante a lição constituíram o eixo central da organização temporal da escola. (Idem, p. 125)

As reformas pelas quais passa a instrução pública portuguesa comportam uma série de elementos estruturantes nos usos do tempo, associadas a critérios de distribuição espacial e cíclico: a introdução da organização formal do ensino em ciclos e graus, bem como a fixação da entrada única escolar [matrícula] e o estabelecimento da idade ideal para a escolarização, estabelecida em meados do século XIX como sendo entre os 7 e 15 anos de idade.

A fixação da entrada única/matrícula para os novos alunos é, sem dúvida, um indicador relevante da estruturação das temporalidades, tanto no que tange à padronização no agrupamento das faixas etárias, quanto à regularização do grau de rendimento do aluno em relação ao acompanhamento do andamento das atividades e avaliações:

O Regulamento de 1850 permite que uma criança se apresente na escola em qualquer altura do ano lectivo para iniciar seus estudos (cf. Art. 28^o) o que constitui um poderoso factor de instabilidade na organização do ensino e no agrupamento dos alunos por grau de adiantamento, na sua preparação para se apresentarem a exame. A reforma de 1878 reduz a possibilidade de matrícula a três épocas. (Lopes, 1884, p. 71, citado por Correia, 2008, p. 128)

Neste período ainda se evidencia uma certa porosidade da temporalidade escolar face a outros tempos e ritmos sociais, por exemplo das escolas rurais, onde as famílias não podiam dispensar os filhos que constituíam força de trabalho necessária na agricultura, principalmente em períodos de colheita. Esta necessidade aparece na “organização do calendário lectivo e das respectivas interrupções lectivas”, como nas chamadas grandes férias que são fruto da necessidade da interrupção das atividades escolares no período das colheitas do meio rural (Correia, pp. 126-127). E de modo semelhante os horários semanais foram determinados pelos padrões e famílias do meio urbano que poderiam restringir

a frequência escolar em turnos ou dias por não prescindirem da mão-de-obra infantil nos diferentes postos de trabalho.

As linhas de força com maior peso na organização e na regulação dos tempos escolares do ensino elementar definem-se a partir de sistemas de referência exteriores à escola, subordinadas que estão aos ritmos e interesses económicos dos grupos dominantes e à sobrevivência das famílias trabalhadoras, seja no campo como nas cidades. (Idem, p. 127)

A dispensa das crianças em determinados períodos de produção poderia inevitavelmente prejudicar os negócios, tanto das grandes indústrias como das famílias de pequenos produtores, comprometendo a renda e a sobrevivência de ambas.

Outra dimensão afetada foi a dos saberes que se fragmentam em nichos especializados. Anteriormente, na pedagogia jesuíta, se constituíam numa amálgama de conhecimentos empíricos, rotinas e uma prática de ensino mútuo que não fazia distinção entre as idades ou fases do desenvolvimento das crianças, nem as classificava pelas suas potenciais capacidades de aprendizagem. As salas, turmas ou agrupamentos de crianças eram indistintamente compostos por crianças de diferentes idades que acediam aos mesmos conteúdos e saberes simultaneamente, diluídos num tempo que ainda não era administrado de modo racionalizado no sentido da eficiência e da eficácia, documentado no artigo 30.^o do regulamento das escolas primárias portuguesas, publicado por um decreto de 20 de dezembro de 1850:

Os professores, atendendo ao número de seus discípulos, e aos diferentes graus e estado de sua instrução, os distribuirão em classes, pelas quais dividirão o tempo das lições de maneira que satisfaçam a todos os objetos de ensino; sem que, por causa de um, fique o outro prejudicado; e terão especial cuidado e vigilância para que os meninos estejam constantemente ocupados nos exercícios de sua classe, ou ao menos atendendo aos de outra, em que já utilmente possam tomar parte. *Parágrafo* único. Para melhor poderem conseguir estes fins, e promover uma honesta e proveitosa emulação, à semelhança do que se pratica nas aulas de ensino mútuo, os professores nomearão para cada classe, de entre os discípulos mais adiantados a idóneos, alguns que sirvam de monitores e decuriões, que possam auxiliá-los, a encarregar-se

de algumas funções do ensino simultâneo, a que os professores não possam directamente satisfazer [grifo do autor]. (Correia, 2008, pp. 128-129)

A ocupação absoluta do tempo das crianças com atividades milimetricamente cronometradas e encaradas como produtivas e importantes, gerida devidamente como estratégia disciplinar, passa a conferir o bom desempenho e o bom comportamento das crianças-alunos.

Os conhecimentos gerados no berço das modernas ciências experimentais difundem a correspondência das atividades apropriadas a cada idade, o que promove um melhor controlo e vigilância por parte do mestre, decorrendo daí a padronização da propagação dos conhecimentos que acredita, até hoje, que um determinado agrupamento contém as mesmas capacidades a partir das mesmas características definidas pela cronologia.

Assim, os mestres são encorajados a agrupar os alunos em função do respetivo nível de aprendizagem, o que, desde 1870 e durante quase todo o século XIX, reflete a organização da população escolar distribuída e classificada conforme o seu aproveitamento intelectual que crê ser temporal:

Distribuição e classificação – *Parágrafo 39*⁹. Distribuir os alunos é determinar os que em cada parte do tempo escolar hão-de estar empregados nas diversas disciplinas que se ensinam. Classificá-los é, conhecido o estado de adiantamento de cada aluno, fazê-los trabalhar conjuntamente com o grupo que tiver conhecimentos iguais. As bases de uma boa distribuição requerem que se atenda: 1.^o Ao tempo. É preciso que todos os alunos estejam ocupados durante os trabalhos escolares. 2.^o Às *matérias*. *As que mais importa saber, isto é, à matéria que mais importante for para uma classe, se deve dar maiores cuidados e dedicar a maior fracção de tempo.* 3.^o Ao esforço que se deve empregar. (Afreixo, 1870, pp.19-20, citado por Correia, 2008, pp. 129-130)

Sejam atividades intelectuais ou físicas, o que é essencial é manter as crianças ocupadas, de modo a não permitir que haja tempo desperdiçado sobretudo em mau comportamento. É a conceção de escola moderna que se configura simbolicamente sob o carácter produtivo, onde o tempo deve ser maximizado

eficazmente não havendo lugar para o ócio, princípio inspirado nos critérios jesuítas: “cabeça vazia é oficina do diabo”. Portanto, o ócio ganha o caráter de um tempo secundário, senão de negação [*neg-ócio*, proveniente do latim *negotium* ou negação do ócio], posto que as atividades espontâneas e de caráter desinteressado, paulatinamente, perdem legitimidade na reestruturação da nova escola administrada pelo estado e pelo *Chronos*.

Outra representação forjada nessa perspectiva é o sentimento ambivalente da meritocracia do aluno: passar ou não de ano é atribuição e do professor que avalia cada criança pela sua aptidão verificada nos exames, cabendo ao aluno a autoria de seu sucesso ou fracasso. As turmas passam a ser separadas e classificadas conforme o aproveitamento do aluno.

Na mesma medida, são atribuídos *status* e tempos diferenciados a determinadas atividades pelo seu grau de importância, o que reflete uma perspectiva de ciência onde a lógica da valorização de determinados saberes corresponde ao que se afirma cientificamente na altura: as ciências exatas, naturais e os saberes experimentais comprováveis através do rigor do método científico. O objetivo foi regularizar as dimensões estruturantes do ensino em conformidade com as descobertas que a ciência moderna vinha ratificando, uniformizando e nivelando as competências e capacidades de cada criança.

A invenção do tempo escolar constitui um dos elementos estruturais e estruturantes da cultura da escola, tendo como finalidade a fixação da ordem que outorga a governabilidade nas instituições que formam a infância e a juventude pois, além dos elementos estruturais aqui já discutidos, atuam de modo estruturante nas mediações entre os sujeitos: os alunos, os docentes e os funcionários responsáveis pela vigilância de todos. O tempo é uma variável que condiciona toda a cultura da escola (Benito, 2008, pp. 33-34).

Na viragem do século XX, a questão dos usos, distribuição e emprego dos tempos escolares permanece nas pautas principais de inúmeras conferências e congressos pedagógicos, aparecendo também em artigos da imprensa pedagógica e nos manuais de ensino “dando conta, de forma crescente, do debate

e das experiências internacionais. A complexidade da organização da temporalidade escolar começa a ser percebida na sua relação com os sistemas de referência reguladores das actividades de alunos e professor” (Correia, 2008, pp. 133-134). Os professores reivindicam para si a responsabilidade da distribuição do tempo, em horários e turnos, avaliando que os dois períodos letivos diários trouxeram enormes prejuízos para a organização pedagógica da escola.

Neste período, regista-se uma forte influência dos médicos higienistas que se preocupam não somente com a localização da escola mas com sua salubridade e organização interna. A vigilância higienista muda o foco para outro sujeito: o aluno, naquele momento, reconhecidamente como criança, portador de uma etapa de desenvolvimento denominada infância. Esta situa-se nos primeiros anos de vida e traduz particularidades descobertas e forjadas pelas ciências experimentais modernas, como as novas pedagogias e as psicologias experimentais e desenvolvimentistas aplicadas à educação, que proporcionariam

Uma imensa massa de dados sobre a fadiga intelectual e o coeficiente ponogénico das diversas matérias do currículo escolar. A elaboração dos horários vai-se subordinando a exigências de adaptação ao crescimento físico e do desenvolvimento mental da população escolar. [...] das questões referentes ao tempo escolar desloca-se da acção do professor na transmissão dos saberes para a criança, esse ser dotado de uma especificidade própria, os seus períodos de atenção, o seu esforço mental e os seus ritmos de trabalho que se expressam às suas características físicas e intelectuais. (Correia, 2008, p. 134)

Destes factos advém a homogeneidade aplicada ao critério de nivelamento etário das classes que passam a ser divididas por idades, características e perfis psicológicos, aberrações psicopáticas, tendências passionais, características comportamentais, faixa etária, etc. que, como novos conhecimentos a serem aplicados, definem os critérios da distribuição em turmas “mais homogêneas, mais niveladas, convido aproveitarem-se as aptidões especiais de cada professor para a regência dessas classes, o que trará para o ensino incontestáveis vantagens” (ata da primeira reunião do

conselho escolar do ensino primário da Casa Pia, 1913, pp. 89-90, citada por Correia, 2008, p. 135).

Neste sentido, inferimos que a invenção da infância moderna é, em grande medida, a consequência induzida pela atribuição de tempos e espaços específicos aos menores do tecido social. O tempo toma posse da infância, ou seja, apropria-se dela, da sua natureza espontânea e da sua liberdade, como assinalou Norbert Elias: as estratégias civilizadoras disciplinam e condicionam a sociabilidade das crianças e dos adultos.

A criança passa, então, a ser reconhecida pelo ano escolar que frequenta e o currículo identifica a fase ou estágio do desenvolvimento em que ela se encontra (Benito, 2008, pp. 34-35). O tempo escolar é constituinte do sentimento de infância moderno, operando uma profunda mutação antropológica e cultural que transforma a criança em aluno escolarizado:

La duración del aprendizaje de los ritmos de la temporalidad en las sociedades modernas coincidía justamente con los primeros estadios de la infancia, y por consiguiente con los primeros pasos de ésta por la escuela. De este modo, el tiempo escolar, en sus ciclos iniciales, se constituye en una mediación fundamental para aprender e "leer y entender" el complejo "sistema de relojes y calendarios" que regula las acciones de la vida diaria en las instituciones y en la comunidad. (Benito, 2008, p. 36)

As Câmaras Municipais publicam os horários das escolas primárias acompanhados de "considerandos" de médicos higienistas, como se pode verificar em 1914, numa publicação da cidade do Porto, onde se criticam os horários oficiais sustentados por dados da pedagogia experimental:

Não bastava o esgotamento intelectual produzido pela duração exagerada desse trabalho – vem ainda juntar-se-lhe, em quase todos os horários aprovados pelo decreto indicado, o ensino do Cálculo ou da Aritmética com o da Ginástica, duas disciplinas que nas escalas de Kemsies, de Vannod e de Wagner ocupam o primeiro lugar, em que as que mais fatigam o cérebro. (Câmara Municipal do Porto, 1914, p. 5, citada por Correia, 2008, p. 135)

A organização física das escolas altera-se na medida em que a estrutura das atividades se complexifica: "a natureza educativa

sobrepõe-se à natureza instrutiva, extravasando por isso da sala de aula para todo o espaço envolvente, incluindo o recreio” (Correia, 2008, p. 136). Assim, as arquiteturas e os tempos escolares passam a preocupar-se com a concepção e construção dos edifícios de acordo com a racionalidade pedagógica forjada na passagem do século XIX para o XX:

Trata-se de uma representação de escola em que esta se estabelece definitivamente enquanto espaço-tempo educativo e, como tal, higienicamente purificada para que a socialização escolar produza os seus efeitos regeneradores [...]. A implantação da ideia de escola como *meio* ou *ambiente* onde acontecem as interações educativas reúne, assim, em si todo o potencial racionalizador da educação escolar, nomeadamente, a das temporalidades que nela se constituem e se desenvolvem muito para lá da estrita dimensão instrutiva [grifos do autor]. (Correia, 2008, p. 136)

O universo escolar e o seu tempo racionalizado refletem o projeto de modernidade que promove o homem novo, liberto do obscurantismo medieval e que se adaptaria às novas exigências económicas e sociais pós revolução industrial.

Nesse ínterim, os jogos e brincadeiras escolares ganham um novo suporte racional, de ordem metodológica e *conteudista*. O brincar e jogar tornam-se relevantes na medida em que adquirem um caráter instrumental e se colocam ao serviço de aprendizagens disciplinares. Nesta perspetiva, o livre brincar perde espaço e tempo pois, pela sua natureza e o seu caráter desinteressado, já não apresenta utilidade para a pedagogia moderna e é suprimido paulatinamente ou aufere lugares ínfimos e tempos exíguos, espremidos entre os intervalos de trabalho, como o recreio. Nesses tempos e espaços, o brincar é acelerado, pois as crianças têm de aproveitar ao máximo o mínimo de tempo que dispõem para brincar em liberdade e espontaneamente.

Portanto, os constrangimentos da ordem do tempo também eclipsam os espaços escolares, organizando-os e estruturando-os simbolicamente a ponto de interferir cognitivamente no esquema corporal das crianças.

No estudo sobre as arquiteturas como parte integrante dos programas e currículos escolares, Vinão Frago & Escolano (2001)

salientam que, em si mesma, a arquitetura escolar é um programa que, articulado com o aproveitamento e maximização do tempo, traduz um discurso baseado em valores como ordem, desempenho eficiente, disciplina e vigilância, bem como um conjunto de intenções através de um jogo de simbolismos relacionados com uma tradição cultural. É o caso dos escudos, brasões, bandeiras, símbolos religiosos, espaços que se abrem ou fecham para a mobilidade ou não, a mobília e sua disposição, os espaços destinados à atividades específicas, as normas e regras e, como não poderia faltar, os relógios e sinetas, símbolos máximos do rigor, do controlo e da administração temporal e espacial.

Os determinantes religiosos legaram à escola o que Ana Cristina Araújo³ chamou de “«horas mecânicas», que imprimia «a distribuição canónica das lições de prima, terça, sexta, noa e véspera», de todas as Faculdades, uma frequência regular e geométrica” compassadas pelos avisos sonoros (Fernandes, 2008, p. 22).

Desde o final do século XV são encontrados registos em documentos eclesiásticos que invocam avisos sonoros com sinos e campanários para o início de cerimónias, que poderiam ser o tempo regular do trabalho ou para convocar determinados atos e reuniões. Sublinha-se que, no interior da universidade, “a regulamentação do tempo e o seu controlo eram parte integrante da posse e exercício do poder”, pois aqueles que manipulavam os instrumentos, sinos ou relógios, eram funcionários, bedéis ou os próprios cónegos (Idem, p. 23).

Desde o século XVIII, há uma íntima relação entre o sinal, as horas e o aprender, sendo os sinos ou as sinetas usados para indicar o início e o término das atividades. Os relógios são sinónimo de indispensabilidade no mobiliário escolar, obrigatórios na figuração arquitetónica das escolas (Idem, p. 25).

No Estado Novo (1926-1974), Portugal também adota sirenes idênticas às utilizadas nas fábricas, para assinalar as diferentes atividades escolares diárias. Os velhos instrumentos introduzidos

³ Ana Cristina Araújo (1991) estuda os estatutos manuelinos de 1559 a 1597, onde encontra a preocupação das universidades portuguesas em regulamentar o tempo (Fernandes, 2008, pp. 19-20).

pelos católicos se mantém e reconfiguram-se no ensino laico. No século XX a campanha elétrica passa a demarcar o caráter das atividades que se dividem entre manuais e intelectuais, e entre o tempo de trabalho e o de descanso.

O tempo é configurador de saberes na educação escolar porque implica imediatamente na incorporação de comportamentos, de atitudes e determina usos didáticos que advêm da sua regulação. É o tempo que determina, a partir da ocupação dos espaços, a duração do que se faz.

Neste contexto, as crianças não ficam absolutamente livres no pátio escolar pois há um tempo apropriado para tal, o que reflete uma estruturação do tempo aliado ao espaço na forma de um currículo oculto a fortemente introjetar valores e normas na conduta das crianças, não sendo, portanto, o tempo neutro, mas parte de um complexo processo cultural.

Na escola, enquanto espaço-tempo, as paredes ostentam os mesmos ensinamentos que os calendários, separando o universo exterior [do mundo da vida] e o interior [das ciências], demarcando essa separação o que se pode, o que não se deve e quando se pode-deve fazer, pensar e sentir, o que reflete a aquisição de saberes que aprisionam muito mais do que libertam.

Desta forma, o tempo escolar pode ser considerado um elemento arquitetônico pois ambos [tempo e espaço] obedecem aos postulados do higienismo, da racionalidade panótica [em que a visibilidade é uma armadilha] e do movimento a favor da graduação escolar, inaugurados na modernidade.

Confirmando o pressuposto de que “toda atividade humana precisa de um espaço e tempo determinados”, Vinão Frago & Escolano (2001, p. 61) afirmam que “a educação possui uma dimensão espacial” e que o espaço é, juntamente com o tempo, “um elemento básico, constitutivo da atividade educativa” porque interfere imediatamente na atividade humana.

O tempo escolar constitui uma forma silenciosa de educação já que passamos períodos intensos e extensos de nossas vidas no interior da escola.

Muitas experiências escolares inovadoras têm refletido sobre o tempo que aprisiona e sobre o culto da velocidade, na expectativa

de livrar as novas gerações da epidemia do tempo exacerbadamente racionalizado. Para tal, talvez seja preciso reinventar a filosofia da infância, assim como fizeram os românticos há pouco mais de dois séculos atrás.

Reinventar a infância forjada pela modernidade implica considerar a autoria participativa da criança enquanto sujeito que sente, age e pensa, que sabe e que é capaz de participar dos processos de tomada de decisões, o que acarretaria ambientes escolares menos fragmentados e com mais liberdade, com mais fluidez, com mais ênfase no prazer de aprender e estudar, sem pressa, sem que os relógios governassem as suas vidas, com mais tempo e espaço para brincadeiras livres, espontâneas e não organizadas ou mediadas pelos adultos, com menos obsessão em aproveitar cada segundo, com menos pressão para que as crianças imitassem os hábitos dos adultos e, sobretudo, olhando mais para o presente do que para o futuro, aproveitando melhor a vida que se apresenta na forma de vivências e experiências do aqui e agora, o que as crianças sabem muito bem como fazer (Honoré, 2005, pp. 306-308). Kunz (2007), neste âmbito, adita que deveríamos esperar menos das crianças e amá-las mais.

Efetivamente, se não repensarmos urgentemente os usos que temos feito do tempo ditado pelo despotismo dos relógios, não recuperaremos tão cedo a autenticidade com que as crianças vêm ao mundo e que acabam por perdê-la, em virtude do engessamento corporal e do embrutecimento existencial a que são submetidas pela opressão do moderno deus *Chronos*. É preciso ousar mudar para nos reencontrarmos, como diz o poeta:

Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas... / Que já têm a forma do nosso corpo... / E esquecer os nossos caminhos que nos levam sempre aos mesmos lugares... / É o tempo da travessia... / E se não ousarmos fazê-la... / Teremos ficado... Para sempre... / À margem de nós mesmos.

(Fernando Pessoa)

2.2. O mundo experienciado e fenomenológico

*Os poços mais profundos vivem suas
experiências lentamente:
esperam um bom tempo até saberem o
que caiu em suas profundezas.*

(Friedrich Nietzsche)

A razão e os números parecem atrapalhar a busca da verdade e o bem do indivíduo. Pensadores como Friedrich Nietzsche (2012) (em *A Gaia Ciência*) criticam a forma rígida e sumária proposta pelos racionalistas: o império das leis da natureza e da lógica, a sobrepujança dos números, a mensurabilidade absoluta dos fenômenos, a generalização por excelência. Nietzsche faz, ao contrário dos positivistas, um elogio ao fenomenológico, ou seja, ao ser ontológico, à singularidade de cada um, à experiência do homem, aos impulsos, às emoções, às vontades, às paixões que acabam por ser as fontes genuínas do conhecimento e da ação através do mundo vivido, entendido como ser-no-mundo-em-ação, mundo-experiência, sensível e subjetivo.

O mundo vivido é o primeiro, é contemplativo, fenomenológico, surgido antes da ciência, ainda que esta o tenha aprisionado. A ciência moderna surgiu para simplificar a realidade através da descrição exata e da diferenciação das coisas que percebemos no mundo. A ciência moderna mostra possibilidades de pensamento e ação, mas o mundo vivido dá-nos mais que possibilidades: dá-nos a nós mesmos. A técnica e a ciência devem existir, sim, mas não para nos retirar-nos de nós mesmos.

A fenomenologia emerge, assim, como método através do qual os sujeitos se descobrem como seres no mundo e elementos de uma comunidade, abertos aos demais, envoltos nas dimensões históricas e culturais. O entendimento do mundo e das pessoas é valorizado pelas experiências subjetivas, pré-teóricas, pré-reflexivas que, depois, darão razão e ciência. Efetivamente, "nós geometrizamos um objeto, acontecimento, fato... que foi uma vez percebido e sentido no mundo" (Sokolowki, 2004, p. 161).

A ciência, acreditando somente no mensurável, na regra e na generalização, apenas consegue tratar os fenômenos e

indivíduos como algo objetivo, mas parece esquecer a grandeza do eu individual e da pluralidade da cultura, isto é, a origem, que é fenomenológica e subjetiva. Como afirmou o poeta Drummond de Andrade, "Ninguém é igual a ninguém. Todo ser humano é um estranho ímpar". Existe um mundo primeiro - o mundo da fenomenologia - como o primeiro viver e, depois, vem o mundo da ciência como o segundo modo de viver.

As coisas idealizadas [objetos, acontecimentos, factos], sendo perfeitas à luz da razão [dos números, da geometria], tendem a ser iguais em qualquer lugar, universais, não existindo consideração pelas diferenças. Desta forma, entram em contraste com inúmeras variações que existem na nossa *percepção* (Merleau-Ponty, 1999) da realidade, total e radical.

Neste envolvimento, a fenomenologia reivindica que as ciências matemáticas, os números e as fórmulas não podem afirmar por si só a existência humana, posto que não se justificam senão pela presença intencional do homem. A fenomenologia estuda as coisas como elas são, tendo a sua própria precisão e, assim, o tempo, a criança e o brincar, cada um em conexão com as suas precisões.

É aqui que o tempo de *Kairós* e *Aeon* nos emprestam o tempo de nós mesmos, um tempo de sermos como somos na mais profunda expressão de criação: "Criar nada mais é do que deixar que a obra aconteça, que ela siga seu ritmo. O grande artista, o criador da vida, sabe seguir o fluxo, sabe deixar-se conduzir pelo mundo" (Haddock-Lobo, 2012, p. 12).

No entanto, no universo escolar, a dimensão fenomenológica do tempo foi praticamente anulada porque "o tempo subjectivo poderia ser nulo se o interesse impregnasse a gesta da aprendizagem, ou, pelo contrário, denso e imóvel, se o aprender se limitasse a repetir indefinidamente o aprendível" (Fernandes, 2008, p. 17). Para o autor, o tempo escolar distinguia-se historicamente e distingue-se do social pois decorre de quadros próprios e de normas específicas: historicamente constrói-se a partir dos modelos da esfera sagrada [monástica] e, mesmo tendo-se laicizado, implicou sempre uma regulação severa - a organização curricular, a fixação das obrigações, o cumprimento das regras, momentos prescritos, a regularidade da disciplina, a vigilância e o rigoroso

controlo dos corpos, associado ao funcionamento e interesses próprios à escola (Idem, pp. 18-20).

Na estrutura moderna de escola, sugestionada pelas fábricas e indústrias de inspiração *taylorista*, em que o trabalhador precisa de períodos de descanso, as crianças-alunos também precisam brincar, mas a determinação precisa do tempo de trabalho escolar e, em oposição, do tempo de descanso, distração e relaxamento são constituintes necessários para a manutenção da ordem. A governabilidade da escola é, assim, mantida, a rigor, pela governabilidade dos corpos, não necessariamente porque se reconhece a necessidade das atividades lúdicas no desenvolvimento das crianças mas, sobretudo porque permanecem como mais um elemento ordenador, balizador e normatizador dos tempos produtivos.

O calendário escolar e as jornadas diárias de trabalho divididos em três grandes momentos de relaxamento, a saber, os recreios, os fins-de-semana e as férias grandes, ainda expressam claramente as formas apegadas à liturgia, aos costumes e símbolos da sociedade moderna e da economia industrializada. Com efeito, o ideal da escola moderna não somente exigiu a diminuição do número de horas nas jornadas diárias e semanais, como também a introdução dos jogos, das ginásticas e das excursões que retificam o caráter intelectualista dos programas antigos para compensar os esforços despendidos nas atividades de trabalho, o que corresponde às terias funcionalistas do lazer, preconizadas pela lógica das fábricas e introduzidas na educação escolar (Pinto, 2001).

Assim, no ideal moderno de escola, as experiências vivenciadas pela criança no seu mundo da vida, fora dos muros da escola, ainda que gozando de uma certa liberdade, estão muito presas ao que foi predicado pelas concepções modernistas. Ainda que representassem ideais progressistas em relação aos antigos regimes, onde o clérigo determinava praticamente tudo, as ciências modernas como a antropologia física, a psicologia e pedagogia experimental e os princípios higienistas reconhecem que a fadiga e as jornadas extenuantes não resultam num bom desempenho académico.

A introdução do ensino público nas repúblicas ocidentais representou alguns avanços, no entanto, ainda muito arraigados aos princípios de controlo e vigilância. A partir do século XIX, definindo

uma organização específica aos condicionamentos sociais e demandas corporativas que se atentavam à nova representação da criança, preconiza-se que o infante deve ser cuidado, protegido e educado desde pequenino porque os pequeninos de hoje serão os trabalhadores de amanhã.

O esforço moderno se deu no sentido de harmonizar os princípios higiênicos e as descobertas da psicologia experimental com as modernas pedagogias e os costumes do novo ordenamento - os agrupamentos urbanos. Estes sufocavam as manifestações dos sentidos como a fantasia, a imaginação, os afetos, a subjetividade, o onírico, a invenção, a dúvida, ou seja, tudo o que atrapalhasse a razão e fugisse ao controlo da experiência, dos dados empíricos e dos números. Os fenómenos que não podem ser controlados rigorosamente, por exemplo as ações espontâneas da criança, são ignorados ou execrados e, assim, toda a dimensão intuitiva da corporeidade da criança, aquela que habita o seu mundo da vida, sucumbe ao império da razão científica.

Pelo contrário, acreditamos que são as linguagens corporais imanentes e intuitivas que conferem sentido à vida e é este que produz a realidade, sendo as diferentes formas de comunicação humana que potenciam as intersubjetividades. O brincar, para a criança, é a sua forma singular de se colocar no mundo estabelecendo com este um diálogo permanente e profícuo corporalmente pelo brincar e se movimentar, no seu agir, pelo seu corpo-mundo. Comunicar e expressar-se não é somente raciocinar, calcular e argumentar como a escola tem ensinado mas, sim, dar sentido ao que somos e significado ao que nos acontece:

O homem é um vivente com palavra. E isto não significa que o homem tenha a palavra ou a linguagem como uma coisa, ou uma faculdade, ou uma ferramenta, mas que o homem é palavra, que o homem é enquanto palavra, que todo humano tem a ver com a palavra, se dá em palavra, está tecido de palavras, que o modo de viver próprio desse vivente, que é o homem, se dá na palavra e como palavra. (Larrosa Bondía, 2002, p. 21)

A criança expressa-se no mundo, dialoga com outros e consigo mesma com o seu vocabulário corporal, estabelecendo experiências legítimas e significativas, carregadas de múltiplos

sentidos, que os adultos não têm direito de silenciar (Larrosa Bondía, 2002, p. 21).

As experiências escolares das crianças são cada vez menos importantes porque transitam na esfera da informação, sobretudo pela velocidade em que devem ser transmitidas, vividas, e informação não é experiência. Aliás, o excesso de informação é quase uma anti experiência. A preocupação da escola em cumprir a transmissão aligeirada de informações que, frequentemente, não são incorporadas, quer seja pela velocidade ou pelo volume de transmissão, ratifica, mais uma vez, que o império da quantidade se sobrepõe ao da qualidade.

Há que separar a informação da experiência porque o conhecimento não se dá sob a forma de transmissão da informação. Aprender não se trata de adquirir e processar informações: "uma sociedade constituída sob o signo da informação é uma sociedade na qual a experiência é impossível". A experiência é cada vez mais rara por falta de tempo. Tudo se passa demasiadamente e cada vez mais depressa e os estímulos tornam-se fugazes e instantâneos, imediatamente substituídos por outro estímulo igualmente efêmero, em que os acontecimentos nos são dados na forma de choque, de sensação pura, na forma da vivência instantânea, pontual e fragmentada. A velocidade com que nos são dados os acontecimentos e a obsessão pela novidade que caracteriza o mundo moderno "impedem a conexão significativa entre acontecimentos. Impedem também a memória, já que cada acontecimento é imediatamente substituído por outro que igualmente nos excita por breves instantes sem deixar qualquer vestígio" (Larrosa Bondía, 2002, pp. 22-23).

Para o autor, nesta insatisfação constante o sujeito do estímulo, da vivência pontual, tudo o atravessa, tudo o excita, tudo o agita, tudo o choca, mas nada lhe acontece:

O sujeito moderno se relaciona com o acontecimento do ponto de vista da ação. (...) Nós somos sujeitos ultra-informados, transbordantes de opiniões e superestimulados, mas também sujeitos cheios de vontade e hiperativos. E por isso, porque sempre estamos querendo o que não é, porque estamos sempre em atividade, porque estamos sempre mobilizados, não podemos

parar. E, por não podermos parar, nada nos acontece. (Larrosa Bondía, 2002, p. 24)

Por isso, a velocidade e o que ela provoca - a falta de silêncio e de memória - são, também, inimigas mortais da experiência fenomenológica. Nesta lógica de destruição generalizada da experiência, cada vez mais a escola tem menos tempo para fazer com que algo aconteça às crianças, pois a aceleração e o tempo determinado para transmitir a informação acabam por impor que não se perca tempo: "na escola o currículo se organiza em pacotes cada vez mais numerosos e cada vez mais curtos. Com isso, também em educação estamos sempre acelerados e nada nos acontece". De igual modo, em qualquer outro lugar, as experiências são cada vez mais raras por excesso de trabalho e o trabalho é inimigo mortal da experiência (Idem, p. 23).

As experiências realmente significativas, que possibilitam que algo nos aconteça, requerem um gesto de interrupção que é quase impossível nos tempos que correm, pois exige parar, agir mais devagar, atenção, contemplação e um olhar fenomenológico, o que implica:

Parar para sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (Idem, p. 24)

Neste sentido, o sujeito da experiência não é o sujeito do culto da velocidade, da informação e do trabalho, mas sim do "espaço do acontecer". Para tal é preciso gozar da experiência num tempo que é percebido, sentido, vivido fluidamente, com a intensidade que a experiência vivida merece, como fazem as crianças que têm a liberdade prazenteira da brincadeira de faz-de-conta que transita na esfera do desconhecido, da dúvida, da experiência do novo, do mundano, do incerto, do tempo e do espaço vital (Kunz & Trebels, 2003).

O sujeito da experiência não fica em pé, é derrubado pelas suas dúvidas, é desconstruído pelas incertezas que o formam e é aberto

à sua própria transformação pois, depois do tombo, levanta-se e coloca-se diante do mundo (Larrosa Bondía, 2002). A experiência legítima, é, portanto, fenomenológica.

Acreditamos que o caráter homogeneizador das experiências das crianças na escola, promovido sobretudo pelas restrições da ordem do tempo que uniformiza as vivências, acaba por infringir o direito à infância plena das crianças escolares, colocando esse caráter em causa e exigindo das instituições de Educação Infantil “uma revisão radical dos mecanismos que sustentam a estrutura, o funcionamento e a organização escolar, possibilitando a construção de uma pedagogia capaz de respeitar a criança como um sujeito de direitos” (Sarmiento & Cerisara, 2004, p. 169).

2.3. O brincar e se movimentar da criança e o tempo escolar

O valor das coisas não está no tempo que elas duram, mas na intensidade com que acontecem...

(Fernando Pessoa)

Nomeadamente no brincar e se movimentar das crianças, supomos que a vivência e utilização do tempo são sentidas e percebidas de modo diferente por crianças e por adultos: o tempo de brincar da criança está próximo de *Kairós* e *Aeon* e o dos adultos, que controlam o tempo de brincar das crianças, atua orientado por uma concepção de tempo cronológico – o *Chronos*.

No brincar, o tempo, para a criança, é um sentimento de duração imbricado no corpo-mundo, em ação. A criança brinca com o próprio tempo. É experimentado intensamente por sensações duradouras, principalmente quando o agir é marcado pelo prazer, tanto que a criança é capaz de repetir inúmeras vezes a mesma ação, desde que o seu brincar seja um eterno recomeço saboroso, que vai e volta e dá a sensação de que nunca se esgota. Além disso, se fizermos um exercício de reminiscência, lembrar-nos-emos que quando éramos crianças, a sensação de tempo era muito mais alargada e intensa pois tínhamos a nítida impressão, por exemplo, de que as nossas férias demoravam muito mais tempo para acabar, ao contrário da sensação que temos hoje em relação aos mesmos trinta dias de férias. No brincar livre e espontâneo, a criança não

tem preocupação [pré ocupação] alguma com o relógio. Então, é evidente que a percepção da criança quanto ao tempo de brincar é completamente diferente, quiçá oposta, à percepção dos adultos. Os adultos têm outra relação com tempo, estabelecida pelo longo processo de incorporação de aprendizagens e que resulta numa vida repleta de compromissos a serem cumpridos.

Adultos tratam linearmente o brincar da criança, cronometrado e permitido pelo relógio e pelas rotinas, meramente como uma sucessão de acontecimentos com início e fim. Assim, o fenómeno de brincar das crianças tende a ser cronometrado na sua realização e determinado enquanto momento apropriado, como se a criança utilizasse o tempo para pré definir quando é hora certa para brincar ou, ainda, quando é hora de começar ou acabar a brincadeira.

A escola contemporânea, perante as pressões económicas e produtivas, elevou a ideia do ofício de aluno, forjando uma identidade para a criança projetada através do seu desempenho, acima de tudo, pela competência, aprovação e sucesso. O ofício de aluno é a socialização com valorização na competitividade e na autonomia compulsiva, pagando o preço do constrangimento do mundo de coisas e valores da criança que dão lugar ao trabalho escolar para se promover os resultados da aprendizagem, através dos programas educativos que restringem o espaço-tempo da criança, colocando-a sob um controle mais prolongado dos adultos.

Esse é um fator que pode afetar a capacidade da criança para se envolver e desenvolver a dimensão lúdica, favorável ao universo do brincar e se movimentar nas rotinas da Educação de Infância. O sentido de organização racional do tempo na escola prioriza a repetição de exercícios com o intuito de aprender a aprender, conforme as regras impostas pelos adultos. Estas regras correspondem à organização do quotidiano pela ordem do tempo, “adquirida tanto pela ordem em que ocorrem como pelas constantes orientações que são expressas pelas educadoras. O problema aqui está no fato evidenciado: as crianças não se importam se a hora e o local [para brincar] são adequados” (Barreto, 2013, p. 204).

Desta maneira, as rotinas escolares podem ser massacrantes e estafantes, inclusive inibidoras da criatividade. Atualmente, as crianças têm um tempo muito maior de escolarização, já que foram aumentados os dias letivos e as férias diminuíram, o que se deve, em parte, à própria história da infância e ao desenvolvimento das sociedades industriais e urbanas, em que as mulheres passam a ocupar mais postos de trabalho, modificando as famílias as suas rotinas e os filhos passando a ser assistidos pelas escolas por um tempo maior.

A escola, como elemento do processo civilizador urbano, adota medidas reguladoras e disciplinadoras dos miúdos. Como resultado, tem-se, assim, uma prática educativa que configura dicotomicamente o tempo escolar em várias dimensões: o tempo prescrito e o tempo vivido; o tempo a ser seguido e o tempo a ser burlado; o tempo livre e o tempo controlado; o tempo medido e o tempo subjetivo (Fernandes, 2008, p. 21). O autor conta que, na sua primeira tarde na escola, lhe ensinaram a captar duas dimensões do tempo: “a minha, pessoal, alongando a duração ou diminuindo-a, consoante a premência subjectiva das horas; a outra, objectivando a duração mediante uma duração de medição mecânica, indiferente a meridianos subjectivos” (Idem, p.17).

O tempo foi, desde sempre, uma dimensão indissociável da vida escolar porque a sua estruturação global foi estabelecida por um conjunto de finalidades curriculares que definiram a vigência do cenário quotidiano da troca e aquisição de saberes. O tempo subjetivo poderia ser nulo se o interesse impregnasse a gesta da aprendizagem ou, pelo contrário, denso e imóvel, se o aprender se limitasse a repetir indefinidamente o aprendível.

O tempo faz parte de uma configuração cultural e social da escola através de inúmeros dispositivos: da jornada escolar, do ritmo das atividades, dos horários, dos diários, dos rituais, do currículo, das unidades de ensino, do calendário anual, dos ciclos, das datas marcantes, da distribuição das atividades, dos conteúdos e da regulação das relações sociais e pessoais. Os calendários e horários das instituições educativas contêm os registos mais fiéis do trabalho e do quotidiano da vida escolar, ou seja, da vida das crianças e dos professores, sendo, portanto, um reflexo de

toda a organização do ensino e das relações da escola com os seus contornos sociais:

Albergados en las formas arquitectónicas que adoptó la escuela en el pasado [...], los tiempos educativos vendrían a representar los ritmos que han de seguir los actores de la vida institucional para cumplir con los protocolos informan los programas, las secuencias de la acción y en definitiva el método. (Benito, 2008, p. 33)

O autor assinala ainda que, para melhor funcionamento, a escola criou o *cronossistema* de tempo curto, estabelecido no início do século XIX, em Portugal e Espanha. Portanto, a fragmentação dos horários semanais e diários não refletem uma mera questão mecânica e neutra, posto que obedecem a toda uma cultura pedagógica, teórica e prática, assinalando a ordem das matérias e atividades, a atribuição de quotas de duração a cada uma destas, os ritmos das tarefas e dos descansos, relacionados com as variáveis do meio social, como no trabalho das crianças nas lavouras ou nas fábricas que surgiam no processo de industrialização tardio da península ibérica. Benito (2008) complementa: “són decisiones en las que subyacen valores y discursos que afectan a los modos de entender la escuela y al arte de la enseñanza” (Idem, p. 45). A semana e os dias são os módulos básicos que fazem um cômputo que afeta todo o sistema de organização da vida coletiva e também escolar e acomodam a vida académica e os tempos da vida pública e privada. O dia é a célula vital desta ordem temporal.

O tempo da escola é, portanto, multidimensional e tem uma identidade própria decorrente da construção social e histórica da escola. Este tempo está tão enraizado nas nossas estruturas mentais na forma de uma regulamentação severa, adotada para assegurar o cumprimento das normas escolares, que a nossa adaptação a ele foi naturalizada, como se fosse dotado de uma natureza própria e autónoma, sem nos darmos conta de que esse *cronossistema* faz parte de uma estratégia civilizadora, em que a escola funciona como um dispositivo resultante do processo acelerado de industrialização e urbanização.

A escola organiza-se, pois, numa liturgia cíclica em que a sequência dos acontecimentos é predeterminada e nada se pode

improvisar: todas as crianças precisam de estar ocupadas, cada uma na sua respetiva classe, sob a tutela vigilante dos educadores (Benito, 2008, p. 47).

Este uso racional e rigoroso do tempo na escola repercute uma conceção de infância, de criança e da própria escola, enquanto um lugar ou sistema meramente produtivo que não parece comportar outras temporalidades, outros ritmos. Ao contrário, a escola limita-se somente à medição mecânica ou digital do tempo (Fernandes, 2008). Assim,

A escola distingue-se numa espécie de tempo distinto, mas nada refratário aos condicionantes e determinantes sociais: a sua fluência decorre de quadros próprios e normas específicas; mas sempre mostrou uma porosidade com relação ao tempo e ritmo da sociedade, implicando em uma regulamentação severa e exigindo um controle não menos firme, recrutando recursos e mecanismos destinados a verificação do cumprimento do tempo instituído, associado desde muito cedo ao funcionamento da instituição escolar. (Fernandes, 2008, p.18)

Nesse ínterim, o relógio e o calendário revelam-se como o controlo do tempo, mas, sobretudo, como uma espécie de vigilância regular que sublinha todas as ações, quer seja dos escolares ou dos profissionais da escola, exercendo um poder de coerção sobre os corpos-sujeitos e sobre as relações interdependentes que estabelecem entre si.

O tempo que é determinado para brincar e se movimentar na escola é rigorosamente administrado, geralmente exíguo e espremido entre dois outros momentos destinados a trabalhar. Assim, o tempo destinado a brincar está situado entre dois momentos cansativos de trabalho, servindo portanto, o tempo do recreio para recuperar as forças para o trabalho e não para brincar, pura e simplesmente.

O tempo para brincar serve (como servil mesmo!) para outro tempo, o do trabalho escolar, correspondendo às teorias funcionalistas do lazer e às suas demandas na cultura escolar. Brincar é importante quando serve para restabelecer os corpos na tentativa de torna-los mais produtivos, recuperados, revigorados, descontraídos para render, descansados para trabalhar, princípio

fundado no *taylorismo* fabril que no início do século XX forjou o recreio como intervalo rentável nas fábricas norte-americanas (Pinto, 2001).

A cultura escolar não reconhece o livre brincar como fundamental nas escolas de crianças, apenas quando tem caráter instrumental, pedagógico, funcional e utente. Além disso, as crianças aprendem desde cedo que, além da hora apropriada para brincar, há o fim-de-semana, as férias e a reforma, como outros tempos apropriados ao ócio e ao lazer. E por seu lado, os adultos praticamente não questionam essas restrições impostas ao tempo de brincar na educação das crianças. Assim, impõe-se mais uma pergunta: por que motivo o relógio e todos os demais instrumentos de medição do tempo foram naturalizados no nosso quotidiano, regulamentando intensamente todas as esferas das relações humanas a partir da era moderna?

Como sinónimo de exatidão, disciplina e organização, o *Chronos* condiciona as formas mais particulares e íntimas das crianças se relacionar com a vida e dialogar com o mundo. O caráter instrumental do tempo exerce uma profunda pressão no brincar dos escolares e, talvez, nada disto condiga com a percepção e o brincar e se movimentar das crianças que são capazes, como já dissemos, de brincar até com o tempo.

Hoje em dia, a síntese dos aspectos temporais dos acontecimentos costuma afigurar-se espontaneamente, quer a façamos derivar da experiência própria de cada um, quer a consideremos dada antes de qualquer experiência humana” (Elias, 1998, p. 78).

2.3.1. As crianças e o brincar: prisioneiros do tempo

O tempo tornou-se uma variável essencial que condiciona toda a cultura escolar moderna. Assim, desde muito cedo as crianças são submetidas a uma disciplina desconhecida antes do ingresso na escola, em nome das exigências que lhes são impostas pelo cumprimento de atividades que dependem do seu rendimento, determinadas por necessidades práticas, de caráter instrumental e social, como já dissemos, o que exige, na maioria das vezes, obediência incondicional por parte das crianças.

Impor o término de uma tarefa num tempo pré determinado não respeita as singularidades, tampouco garante as responsabilidades assumidas pelo coletivo de alunos. Efetivamente, apenas se cria um problema à professora que espera que todos acabem ao mesmo tempo. O contrário implica num maior desdobramento, pois a padronização das atividades e resultados apenas possibilitam maior controle por parte do professor, não havendo necessidade nenhuma de uma sincronização ativa do tempo de produção, trabalho, divertimento. Enfim, para que ninguém se sinta mal ou prejudicado o ritmo próprio de cada um precisa ser respeitado.

Portanto, a coordenação das atividades das crianças como se fosse um ciclo contínuo interdependente não tem sentido, devendo-se, sim, respeitar o ritmo de *des-envolvimento*⁴ de cada criança que se ocupa com o aqui e o agora, a vivenciar intensamente o que faz ao sabor do presente.

As crianças, tal como as comunidades mais antigas, têm experiências que ainda não se cristalizaram sob a forma de conceitos reguladores que exigem um nível de abstração ou sínteses complexas em relação ao tempo. Elas atuam sem a camisa-de-força do cronómetro, impulsionadas pela dúvida, pela surpresa, pela fantasia e pelas descobertas oniricamente degustadas vagarosamente, repetidamente e recursivamente⁵, numa ronda infindável de satisfações que ressurgem e ressuscitam novas perguntas, interesses e necessidades. O tempo é passivamente determinado pela criança.

⁴ "Des": prefixo que exprime a noção de negação, separação ou cessação. Indica afastar-se, desfazer-se, distanciar-se, desprender-se, portanto, do "envolvimento" e da dependência da criança em relação ao adulto para crescer. A criança necessita que sua autonomia e independência sejam forjadas nas interações e relações sobretudo com adultos. (In *Dicionário Priberam da Língua Portuguesa*, 2013. Disponível em: <https://www.priberam.pt/dlpo/des>. Acedido em: 23/08/2018.

⁵ "Um desses traços distintivos das culturas da infância é a *temporalidade recursiva*, onde o passado tem um significado autónomo, elaborado por um processo de referência e significação próprios, em que o «era uma vez» do passado é sempre a vez em que é anunciado – o que denota uma diferenciação semântica no sentido de passado, presente e futuro." [grifos do autor] (Sarmiento, 2004, pp. 122-123).

As operações abstratas sugeridas pelo relógio e pelo calendário, se não são desconhecidas pelas crianças, são no mínimo difíceis. Sempre que elas veem a lua, não lhes interessa se esta representa um ciclo cronológico, mas sim o brilho, a luz, as histórias fantásticas, etc. A vida da criança não está condicionada à possibilidade de ter uma experiência do tempo como um fluxo contínuo, nem ela vivencia as experiências do tempo matemática ou geometricamente concebido ou linearmente tratado, porque ela não o percebe e não o compreende dessa maneira. Sínteses altamente coercitivas podem ser muito complexas e dolorosas para as crianças pequenas, muito embora, inevitáveis, pois todos acabamos incorporando-as, sem contudo compreendê-las:

Hoje em dia, a síntese dos aspectos temporais dos acontecimentos costuma afigurar-se espontaneamente, quer a façamos derivar da experiência própria de cada um, quer a consideremos dada antes de qualquer experiência humana” (Elias, 1998, p. 78).

Nessa metamorfose que é a infância, a criança partilha a dicotômica constituição científica do tempo e sua utilização social apreendidas na comunicação com os outros, juntamente com a multiplicidade de símbolos e códigos específicos do seu grupo, possibilitando se comunicar com o outro ativa e passivamente. As experiências que a criança compartilha constituem camadas da sua personalidade e as suas características individuais não se desenvolvem independente e distintamente dessas particularidades sociais pois está em diálogo permanente como corpo-mundo-em-ação e desenvolve-se como uma das formas de modulação original de expressão da sociedade: “um *habitus* social faz parte da estrutura de personalidade originária de todo indivíduo humano – a herança social imprime na pessoa individual uma marca única” [grifos do autor] (Idem, p. 114).

Esta modulação tatua os signos e símbolos sociais na corporeidade da criança, muitas vezes de modo violento e até mesmo de maneira incompreensível para ela, principalmente quando lhes são apresentados como condicionantes e determinantes sociais inquestionáveis não compartilhados como saberes possíveis [e passíveis] de ser assimilados por ela.

A implacável autodisciplina, que caracteriza os que cresceram em sociedades com exigências elevadas em matéria de tempo, representa um aspeto desse *habitus* social dos indivíduos, o que pode levar à “necessidade e a capacidade de imaginar de antemão – e portanto, de levar em conta – um futuro relativamente distante que exerce uma influência cada vez maior no conjunto das atividades realizadas aqui e agora” (Idem, p. 115).

A subdivisão das unidades temporais na escola moderna reflete a exigência de que “todos los niños estén ocupados, cada uno en su respectiva classe” (Benito, 2008, pp. 47). Esta ordem de tempo conduz, por sua vez, a divisão dos comportamentos. As unidades temporais dos dias e das semanas respondem não somente aos princípios organizacionais e de vigilância, mas refletem também os métodos de ensino dos docentes, onde o ritmo (dos sinos, dos relógios, das jornadas, dos calendários, etc.) parece pautar meticulosamente os movimentos e a imobilidade dos alunos. As normas prescrevem a duração de cada passo, de cada atitude, de cada comportamento, incluindo o espaço a ser ocupado apropriadamente para determinada atividade ou para desenvolver determinado conteúdo das ações, assim como o “comportamento de los actores. Toda una partitura para la orquestración o puesta en escena del arte de la enseñanza en el teatro de la escuela” (Benito, 2008, pp. 48). Desde cedo, as crianças aprendem a manter-se quietas perante um determinado sinal e aprendem a comportar-se, seja na simultaneidade ou na sequencialidade das ações, logrando-se o clima ideal para toda a turma aprender, em absoluto silêncio e em colaboração. Para isso, é preciso mantê-las ocupadas, permanentemente (Idem).

Há também um sentido de *futurização* da criança tão intensamente difundido nas escolas: a criança *não é [ser] aqui e agora* aos olhos do adulto, mas *será alguém* somente quando crescer, *quando for gente grande* e produtiva [grifo nosso]. Não se permite que a criança seja o que ela quer ser e o que pode ser agora na sua infância, pois a tratam como um adulto em miniatura, *adultizam-na* pensando no que ela deverá ser: um adulto com uma profissão em vista. Antecipam-se as suas pré ocupações [preocupações]

no intuito de a qualificar para ser, questionadas, amiúde, sobre o que querem ser quando crescerem.

Uma maneira de agir orientada para as necessidades mais imediatas do que para o futuro exige uma autodisciplina menos rigorosa e menos uniforme. Exige a capacidade de subordinar a satisfação das necessidades presentes às satisfações esperadas no futuro. Quem cresceu em sociedades em que as normas da sensibilidade, do pensamento e do comportamento são inspiradas na representação do futuro, pode considerar evidente o modelo correspondente de autodisciplina e, talvez, nem tenha consciência clara de que esse modelo só se desenvolveu muito lentamente ao longo dos séculos.

Criou-se na atualidade uma consciência sumamente elaborada e implacável do tempo [hora de dormir, de levantar, hora de brincar, hora de comer, etc.] ligada às transformações das configurações que os homens desenham entre si:

Assim a autodisciplina aumentou nos planos individual e social, e desembocou num modelo contemporâneo altamente diferenciado: cada ser humano teve que adaptar o conjunto de suas atividades à presença de um número crescente de semelhantes com um rigor cada vez maior, necessitando considerar, com cada vez mais precisão, em que momento do futuro se deseja ou se deva fazer isto ou aquilo. (Elias, 1998, p. 116)

Todas as pessoas e grupos têm capacidade de autorregulação e autodisciplina: o que muda ao longo de um processo civilizador são os modelos sociais de autodisciplina e a maneira de os inculcar nos indivíduos sob a forma do que chamamos consciência moral ou razão, que se efetiva sobre a restrição dos comportamentos afetivos.

O modelo vigente de autodisciplina tende para uma regulação do comportamento, que é simultaneamente comedida e constante, quase em todas as ocasiões:

O modelo de regulação do tempo é, portanto, representativo do modelo de civilização e também não tem nada de pontual e circunstancial: abrange toda a existência humana, não admite nenhuma oscilação, apresenta-se por toda parte como uniforme e ninguém pode furtar-se a ele. (Idem, pp.117-118)

Os comportamentos afetivos das crianças escolares são reprimidos em nome de outra ordem que não lhe é própria, impondo-se através do conjunto da matriz social que imprime as suas marcas nas normas que regem a sensibilidade e o comportamento individuais, tornando-se parte integrante da individualidade de cada um. Por estas razões, desde cedo vivemos e condicionamos as crianças à pressão permanente e implacável do tempo cronometrado pelo relógio:

No curso da primeira infância, uma estruturação de modelos de controle dos impulsos de origem biológica, associada a aprendizagens precoces, permite desenvolver mecanismos adquiridos de autocontrole, mecanismos socialmente induzidos que, sobretudo nas sociedades de tipo mais tardio [a nossa], escapam a qualquer controle consciente e se tornam como que uma segunda natureza. Mas a capacidade – esta, não aprendida – de utilizar modelos aprendidos para refrear ou canalizar os impulsos relativamente elementares e espontâneos do organismo é um traço exclusivamente característico da espécie humana. (Elias, 1998, p. 121)

Portanto, a própria presença do tempo omnipresente nos membros das sociedades urbanizadas e relativamente complexas faz parte do seu código social e da sua estrutura social de personalidade. Trata-se de um aspeto do desenvolvimento da sociedade que não foi planeado nem deliberadamente produzido: passámos a conviver com as imposições da estrutura social, para dentro da qual resvalamos desde a infância e ela torna-se parte de nós através da coerção externa (Idem, p. 130).

A dupla progressão para as unidades de integração social cada vez mais vasta para cadeias de interdependência social cada vez mais longas, acarretou, igualmente, estreitas ligações com certas modificações que intervinham na ordem cognitiva, dentre elas a ascensão até níveis mais elevados de síntese conceitual. Este aspeto representou “vantagens cognitivas” pois possibilitou a perceção e a representação simbólica de sistemas de interferência cada vez mais extensos e complexos entre a natureza e a sociedade:

O domínio cognitivo das ligações através de distâncias maiores no tempo e no espaço foi um componente indispensável do processo mediante o qual o saber humano reduziu seu conteúdo imaginário e aumentou sua congruência com o real, permitindo que os homens ampliassem constantemente seu controle sobre a natureza externa. Com isso perdemos de vista a representação simbólica dos detalhes sensíveis com que todas essas abstrações elevadas se relacionam. A tendência é de se perder no labirinto (o que é um perigo) desses símbolos cujo patrimônio de saber é rico em símbolos representativos de um elevado nível de síntese. (Elias, 1998, p. 142)

Podemos citar, como exemplo, a rigorosa divisão disciplinar e a distribuição hierárquica dos conteúdos escolares que surgem nos regulamentos das políticas públicas das escolas republicanas de um modo geral nos países ocidentais. Há uma distribuição científica e higienista de uniformidade militar que passa, a partir de meados do século XIX em Portugal e Espanha, a caracterizar os horários das jornadas alternadas e piramidalmente distribuídos por grau de importância: inicia-se com matérias importantes e que evocam um grande esforço intelectual [cálculo, aritmética, leitura], variando-as com atividades manuais ou de distração [ginástica, cânticos, jogos]. É a representação forjada pela perspectiva de uma pedagogia experimental e regeneracionista do século XIX, preconizando os movimentos, as marchas, as ginásticas e os exercícios que recuperam os corpos cansados da fadiga.

No início do século XX, com a *taylorização* do ensino, permanece a mesma lógica simbólica em que se iniciam as atividades escolares com as matérias que exigiam maior esforço, e no final da jornada situam-se aquelas que demandam menor intensidade laboral, alternando-se as disciplinas abstratas com as de caráter físico-motor (Benito, 2008, pp. 50-51).

Os calendários e os relógios estão hoje mais adaptados à regulação da conduta humana sob o prisma do tempo, do que os complicados movimentos da terra e do seu satélite ao redor do sol. Também por este ponto de vista, a vida humana está, atualmente, mais fortemente integrada do que nunca no mundo de símbolos que construímos:

E, no entanto, os homens não podem compreender a si mesmos, nem tampouco discernir as possibilidades que lhes descortina o futuro, se deixarem de integrar em seu patrimônio de conhecimentos o da evolução que os trouxe do passado ao presente. (Elias, 1998, p. 156)

As regras de governabilidade e de ordem institucional da educação formal e pública são seculares e refletem-se simbolicamente na constituição dos sujeitos enquanto atores e agentes, instrumentalmente condicionados para atingir determinados objetivos do ensino moderno, o que repercute nas relações dos sujeitos, submetidos e afetados diretamente por estas representações que configuram a estrutura da escola moderna, a partir do início do século XIX.

A organização de modo sistemático e uniforme para cada classe de alunos, que guardam internamente uma homogeneização cada vez maior, em turmas cada vez mais reduzidas e menos díspares em termos *desenvolvimentistas*, dá-se em par com a especialização do conhecimento científico e seus métodos modernos, de onde se estabelece não somente a aquisição graduada de conhecimentos: ensina-se do mais fácil ao mais difícil, do mais simples ao mais complexo, àqueles que menos sabem aos que mais capacitados estão... Esta hierarquização combina inclusive com a divisão dos saberes em disciplinas mais reflexivas com as menos conceituais, as mais abstratas e as mais práticas.

Há, por detrás desta perspectiva, uma narrativa que fragmenta o próprio corpo do sujeito aprendente: ratifica-se uma dicotomia corporal em que o sujeito é qualificado [ou desqualificado] e classificado [ou desclassificado] como apto ou não para desenvolver determinados conteúdos em momentos apropriados [fragmentação temporal], seja na jornada diária ou no seu desenvolvimento na vida (Diaz, 2008, p. 62).

Enfim, o tempo escolar é, sem dúvida, uma invenção humana resultante de construções simbólicas, históricas e sociais e, como tal, conforma as noções que os seres humanos fazem do seu sentido e dos seus efeitos no decurso do próprio processo de produção do saber humano (Viñao Frago & Escolano, 2001).

2.3.2. Falta tempo para brincar na escola

Não apresse o rio, ele corre sozinho.

(Barry Stevens)

Apressar a infância tem sido uma constante. Desde muito cedo, pais e professores maximizam os momentos e tempos de modo a promover uma criança organizada, aquela que parece ter todos os seus minutos programados produtivamente. Entretanto, compulsoriamente, esse apressamento tem produzido crianças stressadas, deprimidas, fóbicas e ansiosas, esmagadas por mudanças sociais desnorteadoras, que depositam cada vez mais expectativas sensacionalistas no futuro da criança e em relação à antecipação e treinamento de capacidades. Forçam-nas a alcançarem, cada vez mais cedo, a aquisição de determinadas habilidades, principalmente as cognitivas e as desportivas. Por sua vez, as crianças escolares dispõem de agendas lotadas, sequências de conteúdos inflacionados e a alfabetização tem sido antecipada para o período entre os zero e os cinco anos.

A ideia de prazer, inconsequência, aventura, sonho, fantasia, brincadeira é posta em segundo plano. A cultura do apressamento pressiona pais e educadores a reduzir o tempo de brincar livremente sob o pretexto de ganhar tempo a preparar as crianças para a vida adulta, esquecendo-se de que a melhor maneira de aprender se dá por meio do brincar. Colocá-las em *fast forward* é arriscar fazê-las perder o seu desejo natural de aprender e aumentar o risco de se tornarem ansiosas, deprimidas e infelizes. Entretanto, a infância consiste essencialmente em fazer descobertas. É um período em que as crianças aprendem sobre si mesmas e sobre as suas próprias capacidades e estas descobertas não ocorrem no contexto de aulas estruturadas (Hirsh-Pasek et al., 2006, pp. 5-18).

No clássico *Emilio*, Rosseau escreveu: “A criança tem seu próprio modo de ver, pensar e sentir, e nada é mais insensato do que tentar substituí-lo pelo nosso” (citado por Hirsh-Pasek et al., 2006, p. 6). Portanto, a Educação de Infância deveria ser um período privilegiado para brincar e desenvolver relações afetivas entre os pares, sobretudo porque “Quando apressamos a aprendizagem, frequentemente tentamos ensinar coisas que fazem

pouco sentido para a criança e que seriam melhor aprendidas num estágio posterior” (Idem, p. 36).

Neste *continuum*, Sarmento (2004) adita a propósito do brincar:

Com efeito, a natureza interactiva do brincar das crianças constitui-se como um dos primeiros elementos fundacionais das culturas da infância. O brincar é a condição da aprendizagem e, desde logo, da aprendizagem da sociabilidade [...]. O brinquedo e o brincar são também um factor fundamental na recriação do mundo e na produção das fantasias infantis. (Sarmento, 2004, p. 16)

O tempo, entendido como o transcorrer das nossas vidas, é percebido como veloz e com uma capacidade de pressionar a vida das pessoas como nunca antes havia acontecido, a ponto de atingir e interferir no crescimento e desenvolvimento das crianças.

A criança, pela sua própria natureza, envolvida no seu tempo e espaço, não percebe o mundo como o adulto, sob pressão e com a atenção voltada aos resultados das ações. O tempo da criança não é igual ao tempo do adulto. A criança brinca com o tempo e, por brincar com ele, é quem verdadeiramente entende do tempo: “a criança contemporânea é afetada pelo meio no qual está inserida, e como passa a reproduzir um viver acelerado, revelando como a formação do inconsciente que se desenha nas vias da linguagem também é marcada pelo social.” (Kunz et al., 2013, p. 125).

Brincar tem, pois, um papel fundamental na constituição social da infância da criança, sendo a linguagem permanente que faz a mediação corporal da criança com o mundo, com as coisas e consigo mesma. É também condição necessária para o reconhecimento do real através da imaginação: “este processo de imaginação do real é fundacional do modo de inteligibilidade”, por meio de uma transposição não literal, inclusive como elemento de resistência em face às situações mais dolorosas da existência (Sarmento, 2004, p. 16).

A “saga da criança desordenada” de Walter Benjamin parece coadunar-se com esta perspetiva. O autor entende que, para a criança, “as coisas passam-se como nos sonhos, não conhece nada que seja constante; as coisas sucedem-lhe, assim julga, vão ao seu encontro, esbarram com ela. Os seus anos de nómada são horas na floresta do sonho” (Benjamin, 1992a citado por Sarmento,

2004, p. 17). Há aqui um indício da forma como a criança lida com o tempo cronometrado pelo relógio:

A não literalidade tem o seu complemento na não linearidade temporal. O tempo da criança é um tempo recursivo, continuamente reinvestido de novas possibilidades, um tempo sem medida, capaz de ser sempre reiniciado e repetido. A criança constrói seus fluxos de (inter)acção numa cadeia potencialmente infinita, na qual articula continuamente práticas ritualizadas [...], propostas de continuidade (“e depois... e depois”) ou ruturas que se fazem e são logo suturadas (“pronto, não brinco mais contigo”). Nesses fluxos estruturam-se e reestruturam-se as rotinas de acção [...]. E reinventa-se um tempo habitado à medida dessas rotinas e dessas necessidades da interação, um tempo continuado onde é possível encontrar o nexa entre o passado da brincadeira que se repete e o futuro da descoberta que se incorpora de novo. (Sarmiento, 2004, pp. 17-18)

Segundo Benjamin (citado por Sarmiento, 2004, p. 18), é no eterno recomeçar que a criança constrói um caminho para experimentar cada vez mais intensamente os triunfos e vitórias, recriando, sempre de novo, as situações. O tempo recursivo é tanto sincrónico, através da constante recriação de situações e rotinas, bem como diacrónico, pela transmissão das brincadeiras de modo continuado e incessante, permitindo que toda a infância se reinvente, começando tudo sempre de novo.

As crianças descobrem as coisas por si mesmas, no seu devido tempo e, por isso, precisam ter experiências corporais. Elas sabem o que necessitam e o que devem fazer. A maneira como uma criança pequena resolve tarefas simples é muito diferente de como um adulto o faria: elas precisam de tempo e experiência (Oaklander, 1980).

Para Kunz (2001), as crianças precisam de liberdade para brincar e se-movimentar. Os espaços e tempos para uma formação autónoma foram substituídos por máquinas, aparelhos eletrónicos, construções urbanas, etc. A criança vive, assim, em enclausuramento e sob constante controlo e vigilância do adulto. Em nome do progresso e da segurança, o mundo é transformado e as crianças sofrem diretamente as consequências dessa transformação.

Num mundo onde desaparecem os contatos com a natureza e a liberdade de brincar e se-movimentar, diminuem parcerias forjadas nesses tempos-espacos, principalmente os amigos, extremamente importantes para a constituico da consciência corporal de si [singularidade, individualidade, identidade] e da consciência social [alteridade, humanidade, solidariedade].

Na escola o corpo humano  tratado e avaliado apenas pela sua capacidade de guardar informaçoes, enquanto os apelos emocionais, afetivos, de se movimentar, os desejos, as vontades, os gostos são subjugados em nome da antecipaco do futuro da criança e o aqui e agora não interessa. Para Kunz (2007), "deveríamos esperar um pouco menos das crianças e am-las mais".

A lógica da acelerao da infância tem muito pouco sentido nos dias atuais e as suas implicaoes, naturalizadas, acabam por passar despercebidas, até porque não temos dedicado muito tempo para refletir sobre isto.

A formatao da Educao de Infância nos moldes e termos da escolarizao das crianças maiores atropela as crianças pequenas. A estruturao temporal da educao de crianças pequenas, a exemplo dos currículos dos jardins-de-infância que se limitam às aprendizagens supostamente sérias, faz com que as crianças vejam salas de aulas assim que chegam ao jardim-de-infância, ao invés de se depararem com jogos, brinquedos e aparelhos para se movimentar. Portanto, "o 'tempo da criança' não  respeitado e suas formas de dialogar com o mundo são ignoradas. A criança não tem tempo de ser criança, brincar livre e espontaneamente, sem se preocupar com os resultados do seu agir" (Kunz, 2007, s.p.). Para o autor, essas restrioes comprometem a criatividade da criança:

A criança com saúde tem sempre um enorme prazer em se-movimentar. A base deste seu se-movimentar está na necessidade natural da criança de brincar. Mesmo "correndo a toa" ela está brincando. Consideramos natural porque o ser humano nasce para ser livre e criativo. E o senso desta liberdade e a criatividade  manifestada na brincadeira. Liberdade pelo poder e querer decidir suas realizaoes e criativo pela possibilidade de constituir sentidos e significados naquilo que realiza. (Idem)

Todo o ser humano tem uma inerente necessidade de se movimentar. A criança sabe muito bem disto e busca incessantemente responder a esta necessidade básica e que realiza da melhor forma no brincar. O brincar é o ato mais espontâneo, livre e criativo e, por isto, é uma realização plena para o desenvolvimento integral do ser-criança. Deveria ser entendido pelos adultos como algo sagrado e vital: “impedir essa possibilidade é uma extração da vida sem morrer”, uma *Lebensentzug* (Kunz, 2014; Zur Lippe, 1987 citado por Costa, 2011).

Neste sentido, Kunz (2007) recusa que o “brincar didático”, instrumental, atenda às expectativas imanentes ao mundo da vida da criança, principalmente porque é rigorosamente cronometrado e predeterminado pelos educadores desde o início até ao fim. Além disso, é concebido pelo olhar futurista do adulto que propõe que o brincar deve estar ao serviço de aprendizagens, com objetivos e estratégias bem definidos, que são exteriores à própria brincadeira naturalmente concebida pela criança. Essa é mais uma pretensão de ajustar a criança ao mundo produtivo, seja através do constrangimento do seu tempo de brincar, seja pela supressão de sua liberdade.

A brincadeira é uma atitude fundamental e facilmente perdível, pois requer total inocência. Chamamos de brincadeira qualquer atividade humana praticada em inocência, isto é, qualquer atividade realizada no presente e com atenção voltada para ela própria e não para seus resultados. (Maturana & Verden-Zöllner, 2004, p. 231)

Assim, não se pode discutir ou pensar no brincar sem levar em consideração que a forma e o tempo em que a criança brinca dependem das interações com a família, a escola, enfim, com adultos de forma geral. O olhar do adulto sobre o brincar merece a análise do fenómeno da percepção da criança pois, no momento de brincar - que é o tempo todo - a criança [se] expressa, simboliza e recria o mundo que a cerca dialogando de corpo inteiro, presente e em ato através de um fenómeno muito complexo: a percepção da corporeidade, internalizando, abstraíndo, operando, especialmente do ponto de vista sensorial, sempre em relação com as coisas, com o outro e consigo mesma.

Segundo Oaklander (1980), a criança enquanto brinca procura desesperadamente sobreviver e para isso ela deseja apenas o auxílio dos adultos, ou seja:

Brincar não tem nada a ver com o futuro. Não é uma preparação para nada, é fazer o que se faz em total aceitação, sem considerações que negue a sua legitimidade. Nós, adultos, em geral, *não brincamos, e frequentemente não o fazemos quando afirmamos que brincamos com nossos filhos. Para aprender a brincar, devemos entrar numa situação na qual não podemos senão atentar para o presente.* (Maturana & Verden-Zöllner, 2004, p. 231)

No estudo *O tempo das crianças... silêncios vividos e ruídos sentidos* (Moreira, 2010), a autora conclui que, em nome da organização do seu dia-a-dia e da obrigação de competência de ofício de aluno, as crianças quase não brincam na escola e suas brincadeiras estão cada vez mais ligadas à literacia digital. A autora percebe um excesso de escolarização em detrimento das atividades lúdicas, o que remete à sobrepujança do estatuto de aluno sobre o estatuto de ser-criança.

Para aprender e ser criativa ao brincar e se movimentar, as crianças não precisam que lhes digam o que fazer, tampouco quando o fazer, basta que lhes permitam constituir sentidos e significados naquilo que realizam espontaneamente. Sendo assim, o momento de brincar não corresponde ao tempo do relógio, mas ao tempo vital. Regular o tempo de brincar pode reprimir a intencionalidade criativa e autónoma da criança (Trebels, 2003).

2.4. Brincar e se movimentar: espaço-tempo vital de ser-criança

*Las agujas de un reloj se inauguran se saludan
Se persiguen se adelantan se consiguen se anohecen (...)
Se vinculan se enardecen se entrecruzan se agujijonean (...)
Se despiertan se trabajan (...) se concilian y se atascan (...)
Se anteponen se desatan se penetran se rebelan (...)
Se dan cita se discuten se saturan se pelean (...)
Se relojean
Las agujas de la vida,
Vos y yo.*

(Daniel Viglietti)

No agir da criança, no brincar e se movimentar, o tempo não é o do passado nem o tempo do futuro. “Para a compreensão de nossos movimentos como autônomos, como realização da capacidade de se movimentar, é fundamental a sensibilidade do tempo e do espaço neles envolvidos” (Trebels, 2003, p. 264). Nos estudos da Teoria do Movimento Humano, Trebels (1992) atribui à capacidade humana de se movimentar uma dimensão existencial em que a compreensão fenomenológica do “se movimentar”, como forma original e singular do ser humano se expressar e se comunicar dialogicamente com o mundo, destaca a questão equívoca da relação mecânica do movimento com o espaço e o tempo. Se movimentar é uma forma singular e original de relação com o mundo que pode ser designada na experiência de cada um. Nessa compreensão impõe-se, também, um conceito correspondente a tempo e espaço:

O maior equívoco foi a equiparação do tempo vivido com aquele visto do ponto de vista da física [...] Simplesmente assumiu-se que a estrutura no sujeito seria a mesma que no objeto, e, quando não, tratar-se-ia de uma organização deturpada. Veremos que a verdade radica no contrário desta compreensão. (Weizsäcker, 1968, p. 61, citado por Trebels, 2003, p. 256)

E, assim como o tempo, o espaço também é considerado vital. Crianças de cinco anos não estão definitivamente predispostas para viver as abstrações dualistas dos adultos sobre o mundo: elas querem vivenciar e experimentá-lo intensamente com seu movimento, de corpo inteiro e para isso precisam de tempo e de espaço. O adulto que está com a criança e que deseja o seu bem-estar tem a responsabilidade de criar condições para tal. Consequentemente, os adultos também necessitam de tempo e espaço para mergulhar no mundo dos fenômenos possíveis e impossíveis das crianças.

A criança expressa-se no e pelo movimento a possibilitar que ela questione o mundo da vida e a realidade. Em estado de liberdade, ela se exprime através de um diálogo permanente que a torna autônoma e criativa. O ser que brinca e se movimenta é ator e autor, constituidor de sentidos e significados no seu se movimentar, pois há sempre uma intencionalidade criativa nesse

ato. Para ser criativa a criança não precisa inventar coisas novas no seu brincar, mas justamente, constituir sentidos naquilo que realiza. Assim, o “se movimentar passa a ser uma vivência onde o espaço não é o espaço físico, material, mas o espaço vital e assim também o tempo não é o tempo do relógio, mas o tempo vital. São as vivências subjetivas e sua expressão prazerosa que importam” (Costa, 2011, p. 92).

No brincar, tempo e espaço tornam-se *tempo vital* e *espaço vital*, porque as ações da corporeidade humana nunca prescindem de emoção, intenções, intencionalidades, sensibilidade e intuição. Nada é objetivo o tempo todo: o “significado de um movimento que acaba de ser realizado não é o mesmo que se tem ao iniciá-lo” (Buytendijk 1997, citado por Araújo et al., 2010, p. 4).

O se movimentar refere-se à organização espontânea que se constrói num contexto específico e se orienta num sentido teleológico. Deste modo, a interpretação do movimento não pode acontecer numa estrutura quantitativa em relação ao espaço e tempo pois, no movimento humano, compreendido como gesto, entram em jogo vários elementos que são impossíveis de ser medidos. A abordagem filosófica fenomenológica sobrepõe-se às teorias científicas que concebem o movimento humano mecanicamente como mero deslocamento do corpo, ou parte dele, no tempo e no espaço metricamente verificável. Aceder ao conhecimento do conhecimento das crianças significa, portanto:

Retornar ao que é verdadeiramente vivido, o que se apresenta a nós em nossa consciência. Mas não são os fatos, objetos ou as idéias que estão na consciência como sua residência oficial. Se assim fosse, a fenomenologia cairia num psicologismo que Husserl condenava. Husserl, para resolver esta questão, criou a categoria da *intencionalidade*, fundamental no entendimento da fenomenologia, para esclarecer que “consciência é sempre consciência de alguma coisa” ou, como menciona Dartigues (1973, p. 24), consciência só é consciência, “estando dirigida para um objeto (sentido de intentio). Por sua vez, o objeto só pode ser definido em sua relação com a consciência, ele é sempre *objeto-para-um-sujeito*” [grifos do autor]. (Kunz, 2000b, p. 4)

Este aspeto implica reconhecer que as “essências não tem existência alguma fora do ato de consciência que as visa e do modo sob o qual ela os apreende na intuição” (Dartigues, 1973, p. 25, citado por Kunz, 2000a, p. 4). Nesta ordem de ideias, o movimento humano não é uma mera deslocação no espaço e no tempo ou simples encadeamento de elementos isolados que se mexem. É uma linguagem que compromete o indivíduo e se subordina ao seu espaço e tempo vitais, pois é na tradução de sua intencionalidade subjetiva que se encontra o seu verdadeiro significado. A afirmação da singularidade realiza-se no encontro dialético entre a consciência e o mundo, integrando o se movimentar na história desse encontro, no momento presente, constituindo a “gênese de um presente sintético” que se traduz numa consciência individual e singular (Buytendijk, s.d., citado por Carvalho, 1973, p. 239).

Para Buytendijk, a consciência também é uma consciência social, o que quer dizer que “se o indivíduo tem direito a uma vida mental que se confina nos limites do seu próprio ser, a sua existência não se limita a aceitar esses limites”, mas, pelo contrário, eles são definidos pelos limites, de acordo com as características expressas na fita cromossômica inicial pelo choque entre o meio interior do indivíduo e a resistência exterior dos outros e dos objetos (Idem, pp. 239-240).

O movimento humano é, portanto, um conjunto de trocas elaboradas pela consciência como linguagem que coloca em inter-relação os sujeitos e a consciência que é, por fim, uma consciência social. Conseqüentemente, implica reconhecer que o movimento humano é uma linguagem de natureza social e, como tal, depende fundamentalmente do contexto em que evolui, se desenvolve e vive. Enfim, os aspetos biológicos, sociais e psicológicos do corpo entrosam-se num nódulo fundamental, em que a resolução se traduz pela consciência do comportamento que objetiva uma consciência situada no universo.

O se movimentar é definido por três fatores fundamentais: a intencionalidade, a finalidade e o significado. Estes fatores definem e elaboram o comportamento do sujeito através da consciência que lhe dá todo o significado como forma expressiva, indubitavelmente pessoal, porque possui originalidade única e própria. O

movimento é humanizado pela relação que o sujeito estabelece com o mundo, traduzindo uma organização dinâmica que integra num núcleo comum as pulsões, a afetividade, a volição e a sensibilidade, juntamente com os elementos do corpo-mundo que o sujeito recolhe e que o rodeiam, traduzindo uma estrutura perfeitamente unitária da existência.

A partir de Gordijn e Tamboer (1975: 1985, citados por Kunz, 1991, pp. 174-176), Kunz apresenta a concepção dialógica do movimento humano na direção de se contrapor às interpretações puramente empírico-analíticas, “baseadas na definição de «uma mudança de lugar do corpo-substancial (ou partes deste)»”. Nessa perspectiva, “não são corpos que correm, saltam e brincam, mas sim seres humanos que se movimentam” (Gordijn, 1979, In Tamboer, 1979, p. 132, citados por Kunz, 1991, p. 174).

Se movimentar é a ação humanizante do ser humano, por meio da qual ele constrói-se a si como sujeito e o mundo como sua contra face imaginária: “é, junto com o pensar e falar, entre outras ações, uma das múltiplas formas, nas quais a unidade primeva do ser humano com o mundo se manifesta” (Tamboer, 1979, p. 16, citado por Trebels, 2003, p. 260).

Esse diálogo, proposto na forma e uma metáfora por Tamboer, realiza-se por meio de um jogo de perguntas e respostas: na ação-movimento, as coisas e o mundo são questionados intencionalmente pela criança e, por sua vez, o mundo responde-lhe pela sua presença porque a criança está inteiramente relacionada com ele. A intencionalidade não significa somente a direção da criança para um objeto, mas, também, um movimento pré-consciente e pré-racional, tal como pode ser observado em organismos biológicos: um sinal de vitalidade, um fluxo de intencionalidade no movimento do mundo para o ator do movimento e vice-versa.

Segundo Gordijn, aquele que se movimenta experimenta um significado motriz: significados subjetivos (intencionais) e objetivos (percebidos no mundo) interrelacionam-se organicamente e vitalmente, não como resultado de qualidades intrínsecas aos objetos experienciados pelo sujeito, mas em mútua determinação complementar às ambas perspectivas que permanecem em ligação coincidente (s.d., citado por Trebels, 2003, pp. 260-261). Se

movimentar significa, pois, a atualização dos significados motrizes em situações concretas que correspondem a possibilidades individuais.

Portanto, ainda temos um grande desafio pedagógico, no sentido dessa complementaridade se tornar prática numa abordagem de mútua determinação. Weizsäcker (citado por Trebels, 2003) supõe que isto somente seja possível na medida em que se explore os limites das fisiologias e anatomias do corpo humano para que, de facto, essas disciplinas digam algo sobre o corpo vivo, o ser vivente e a energia vital que o anima e alimenta, a exemplo do entendimento de que a criança que corre aparentemente à toa está a exercitar-se mas que acima de tudo está a brincar, e que isso é significativo como um todo para a existência corpórea desse sujeito-criança. Assim, correr e transpirar ou provocar a aceleração do batimento cardíaco não é nada mais nem menos relevante do que correr à toa: importante é reconhecer que o fazer-saber é absolutamente benéfico para a unidade e totalidade corporal da criança-corpo-sujeito-mundo que brinca e se movimenta livremente.

Elas têm o dom de não duvidar da magia e serem totalmente recetivas ao que lhes transcende. Graças à imaginação vital que as acompanha, as suas experiências, em direção aos códigos culturais mais fundantes da vida social, penetram no sutil e no simbólico de si próprias. O mundo prático, pronto e rápido empreguiça a força criadora das crianças, faz com que elas sejam cada vez mais lógicas, impedindo ou mascarando os acessos àquilo que lhes é próprio, padronizando comportamentos e conclusões. Em contrapartida, o que importa às crianças é ter possibilidades sempre abertas para investigar com as suas próprias mãos, pés, sentidos, enfim, com o corpo inteiro e agir sobre o desafio que a matéria provoca, encontrando na matéria e nos materiais provocação suficiente que a torne criadora do seu próprio mundo. Sem imaginação, e sem tempo para tal, o pensar não se alarga, não subverte, não transcende (Piorski Aires, 2016).

As crianças, deste modo, moldam e dão vitalidade ao cimento duro porque reinventam, reintegram e desconstroem a sua rigidez e permanência. As crianças documentam o seu fazer-saber na

inexorabilidade da edificação. Para tal, há que se ter consideração pela criança e pela sua produção peculiar. Os espaços ensinam, os ambientes educam, a convivência promove os relacionamentos, encurtam e alongam mudanças, escolhas, atividades, e como num aquário espelham ideias, valores, atitudes e a cultura dos seus habitantes (Malaguzzi, 1984, citado por Edwards et al., 1999, p. 157). Edificações, áreas ao ar livre e demais dispositivos, nada significam se não estiverem relacionados com as pessoas que os humanizam. O prédio ou o pátio da escola deixam de existir quando os seus corredores e as suas árvores não estão habitados por crianças protagonistas e agentes.

Para Bauman (2004), para que possamos ser completamente livres, fazemo-nos gradativamente mais solitários, especialmente quanto aos laços afetivos. As novas tecnologias fortalecem o narcisismo, que pode ser um subproduto da infância *micro gerenciada*. O isolamento promovido pelos jogos, interações eletrônicas, redes sociais, etc., pode comprometer as habilidades das crianças exercitarem as relações interpessoais, fisicamente e presencialmente, o que “é especialmente limitante para as crianças, que se desenvolvem melhor se expostas a uma gama diferenciada de opiniões e pontos de vista” (Honoré, 2009, p. 140). Como alternativa para diminuir os protestos que, eventualmente, podem surgir, por parte das crianças que sofrem restrições da ordem do tempo de exposição aos brinquedos eletrônicos, é oferecer “mais liberdade para brincarem ao ar livre” (Idem, p. 146).

É raríssimo que precisemos intervir quando uma criança está num local com natureza abundante, pessoas alegres e agradáveis, objetos interessantes para manusear e espaço para ampla movimentação, pois a natureza tem efeito restaurador e calmante. Entre as “condições favoráveis à vida”⁶ da criança está a não interferência do adulto, de modo que ela possa levar o seu desenvolvimento adiante ao seu ritmo natural e a seu modo.

Paciência

Mesmo quando tudo pede um pouco mais de calma

⁶ Expressão que Maria Montessori prefere utilizar no lugar de «liberdade irrestrita» (In Montessori, M. *A criança*. Portugal, s.d.).

Até quando o corpo pede um pouco mais de alma
A vida não pára
Enquanto o tempo acelera e pede pressa
Eu me recuso, faço hora, vou na valsa
A vida é tão rara
Enquanto todo mundo espera a cura do mal
E a loucura finge que isso tudo é normal
Eu finjo ter paciência
O mundo vai girando cada vez mais veloz
A gente espera do mundo e o mundo espera de nós
Um pouco mais de paciência
Será que é tempo que lhe falta pra perceber
Será que temos esse tempo para perder
E quem quer saber
A vida é tão rara tão rara
Mesmo quando tudo pede um pouco mais de calma
Mesmo quando o corpo pede um pouco mais de alma
Eu sei a vida não pára a vida não pára não
Será que é tempo que lhe falta pra perceber
Será que temos esses tempo pra perder
E quem quer saber
A vida é tão rara
Tão rara
Tão rara
A vida é tão rara

(Oswaldo Lenine)

CONSIDERAÇÕES FINAIS: TEMPORALIDADES (IM)POSSÍVEIS

O tempo é o grande mistério. Se agente soubesse o que é o tempo, saberíamos tudo.

(Julio Bressane)

3.1. Tempo e temporalidade

Temporalidade, do alemão *Temporalität*, evidencia o caráter do que é temporal em oposição a eternidade. Todavia, na fenomenologia e no existencialismo contemporâneos, a temporalidade designa a consciência do tempo. Segundo o teor da nossa atividade (lazer, trabalho), a temporalidade pode não ser a mesma para um intervalo de tempo idêntico pois é o tempo vivido ou tempo da consciência, inseparável do passado e *projeto* para o futuro.

Em Edmund Husserl (1859-1938), a temporalidade é o caráter temporal de toda a atividade humana espiritual, construção matemática ou reflexão filosófica, em que a compreensão de algo é formar temporalmente a ideia, isto é, atualizá-la em nós.

Em Heidegger (1888-1976), a temporalidade é a impressão primordial da consciência de existir, marca da nossa finitude e a partir da qual se definem todas as coisas. Quando tentamos nos compreender, projetamo-nos no passado e chegamos à contingência do nosso nascimento, ao facto de existir no mundo [*Dasein*]. Projetamo-nos, igualmente, no futuro na inelutabilidade da morte (ser-para-a-morte). O resultado deste duplo reenvio confere o sentimento da temporalidade autêntica.

A temporalidade como jogo dialético ou tensão mútua entre o passado, o presente e o futuro, em que cada dimensão temporal

pode ser tratada não separadamente, mas como outra coisa diferente dela própria, numa permuta incessante, traduz-se por um caminhar inelutável para a morte. A noção de temporalidade aproximar-se-ia mais da noção de “duração vivida” do que de “tempo”, enquanto duração implica um sentimento, uma fusão com o universo. Segundo Henri Bergson (1859-1941), nós “sentimos” o tempo em nós e a temporalidade está algo distanciada de nós, da consciência de si, da atividade humana, que pode ser o conhecimento ou a ação propriamente dita. A duração *bergsoniana* é a fusão e a temporalidade da existência é a separação permanente (Júlia, 1992; Durozoi, & Roussel, 2000).

Numa perspetiva linear, compreende-se o tempo como constituído de acontecimentos sequenciados na nossa consciência, representados pelo passado e pelo porvir. No entanto, o porvir é este vazio que agora se forma adiante de meu presente (Merleau-Ponty, 1999), pois não se pode construí-lo com conteúdos de consciência porque, análogo ao passado, o futuro não tem testemunho de conteúdo. Efetivamente, a memória não é algo que deixa marcas físicas ou psíquicas no corpo, posto que o tempo é uma dimensão subjetiva do ser, ou seja, é marca da percepção corporal como um fenómeno integrado e atualizado constantemente. Se a prospeção do tempo fosse, na realidade, uma retrospeção e o porvir uma projeção do passado, afirma o autor que,

Para que haja analogia entre os presentes findos e o presente efetivo, é preciso que este não se dê apenas como presente, que ele já se anuncie como um passado para breve, que nós sintamos sobre ele a pressão de um porvir que procura destituí-lo, em suma que o curso do tempo seja originariamente não apenas a passagem do presente ao passado, mas ainda a passagem do futuro ao presente. (Merleau-Ponty, 1999, p. 555)

O passado e o porvir não podem ser simples denominações que designam uma série efetiva de factos psíquicos ou acontecimentos físicos porque o tempo é por nós pensado antes mesmo das “partes do tempo” e só as relações temporais tornam possíveis os acontecimentos no tempo: “É preciso portanto, correlativamente, que o próprio sujeito não esteja ali situado, para que ele possa

em intenção, estar presente ao passado assim como ao porvir” (Idem, p. 555).

O tempo não é, portanto, um dado da consciência: pelo contrário, é a consciência que o desdobra ou o constitui – pela idealidade do tempo deixa, enfim, de estar encerrada no presente.

Este aspeto remete para um problema no trato pedagógico com a criança: a idealização de futurização que, imposta pelos adultos como prospeção de acontecimentos e realizações de sucesso, não tem qualquer sentido para a criança, sobretudo porque nela, muito mais do que nos adultos, o tempo é (in)corporado complexamente na sua percepção fenoménica da dimensão corporal, sendo vital o tempo vivido. Na verdade, a criança não se pré ocupa com as coisas do tempo, simplesmente o vive, e intensamente nos seus “agoras” objetivos e subjetivos (Idem, p. 552).

A partir do diálogo com diferentes autores, constatamos a existência de um tempo que transita na esfera existencial entre o objetivo (tempo medido, cronometrado) e o subjetivo (tempo sentido, percebido, vivido, como sentimento de duração, como alargado e substancial).

Na criança, o tempo reflete um sentimento de duração menos aparente, não quantificável, não objetivado, enquanto na realidade física e no universo dos adultos, o tempo apresenta-se de modo matematicamente concebido como uma experiência passível de ser medida, verificada e quantificada.

Mesmo sabendo que esta dicotomia pode ser sociológica e filosoficamente falsa (pelas razões apresentadas por Elias, 1998), ainda assim pensamos que é pertinente questionar a ideia diferenciada sobre a percepção do tempo entre crianças e adultos e refletir se a forma como as crianças incorporam o tempo e todas as demandas da ordem da disciplinaação da infância podem, de facto, ser naturalizadas.

Neste sentido, questionamos: o modo como os adultos impõem as restrições da ordem do tempo, no conjunto das atividades das crianças como regularidades lineares, são deglutidas e digeridas pelas crianças ou atuam como elementos meramente reguladores do início e fim das atividades? Como pode o tempo de brincar da criança ser regulado pelo olhar do adulto? Certamente, ainda não

temos as respostas que desejamos para tais questões, mas nem por isso deixam de ser pertinentes.

O trabalho de Elias (1998, p. 150) é um exercício constante de comparação entre as diferentes formas de vivenciar o tempo entre sociedades antigas e recentes, no intuito de “descobrir a direção geral seguida pelo desenvolvimento dessa operação, como atividade, como instituição e como experiência sendo um elemento que representa simbolicamente os estágios ora mais ora menos avançados com relação à capacidade de síntese dos grupos humanos”.

É claro que não dispomos das ferramentas para proceder a um exercício de tamanha complexidade em relação aos usos do tempo na nossa sociedade contemporânea e ocidental, mas podemos realizar uma incursão pelo interior do tema para compreendermos os abusos cometidos nas relações de poder que se instauram entre adultos e crianças escolares, quando os primeiros se autointitulam no direito de restringir o tempo de duração das brincadeiras e, até mesmo, de suprimir esse tempo (como castigo, por exemplo) ou colocando-o numa dimensão residual.

Portanto, é possível aprofundar o tema relativo à experiência da criança em relação ao seu tempo de brincar, uma vez que ela tem direito à liberdade de brincar e se movimentar sem constrangimentos imputados pelos adultos, de modo a que deixe fluir plenamente a imaginação, a fantasia, o prazer, a recursividade, a criatividade, a alegria ao seu modo, orientada pela sua forma particular de lidar com essa linguagem que é original e singular no seu mundo da vida.

Nos seus estudos, Elias conclui que

Estudar o desenvolvimento da mensuração e da experiência do tempo pode ajudar a separar o conceito de desenvolvimento social da ganga metafísica que ele herdou de seu passado. Podemos afirmar, de maneira clara e distinta, que existe um desenvolvimento que levou de uma forma descontínua de determinação do tempo para uma forma cuja continuidade, por assim dizer, descreve o circuito do relógio. Mas o modelo teórico do desenvolvimento efetuado nessa direção já não se deixa interpretar como a expressão das aspirações de seu autor ao advento de um mundo melhor. Não faço a menor questão de afirmar que a experiência de

tempo que caracteriza as sociedades mais recentes seja preferível. Não sei dizer se é. (1998, p. 151)

Partilhamos completamente desta desconfiança. A natureza ainda continua a ser como a própria encarnação da ordem, enquanto a sociedade humana e as crianças sendo “civilizadas”, parecem caóticas, desordenadas, indisciplinadas, desorganizadas. No entanto, há uma certa dose necessariamente salutar no aparente caos e irregularidade que imperam no universo das brincadeiras das crianças:

A pressão do tempo, em sua qualidade do aspecto do código social, gera, em sua forma atual, problemas que ainda estão à espera de uma solução. Estes, provavelmente, é que irão suscitar os desenvolvimentos que levarão ao nível imediatamente superior [...]. O que foi dito mostra que o processo de desenvolvimento, a ordem de sucessão das etapas, não se impôs como que de fora para dentro sobre um material histórico inerte e desprovido de estrutura, mas que essa estrutura encontra-se no próprio material, e pode ser deduzida dele sob a forma de um modelo teórico, de uma representação simbólica verificável do processo de desenvolvimento, tal como este se desenrolou. (Elias, 1998, pp. 157-158)

Lembremos que a lua e a sua função de instrumento de determinação do tempo praticamente desapareceram da vida das populações urbanas e industrializadas da sociedade moderna que vive sob a pressão do tempo sem a compreender. A lua foi outrora uma mensageira que, a intervalos mais ou menos regulares, permitia que os homens efetuassem cortes no interior da sua vida social. Efetivamente, “é preciso que compreendamos a nossa própria experiência do tempo para que possamos, com isso, compreendermo-nos a nós mesmos” (Idem, p. 158).

O *Chronos*, como referência de um tempo sequencial, linear e que pode ser medido, ressurgiu como um deus moderno reinventado pelos adultos urbanos das sociedades industrializadas, enquanto as crianças acreditam e veneram outros deuses, que se parecem muito mais com *Kairós* e *Aeon* dos gregos antigos. Assim como para *Kairós* e *Aeon*, o brincar refere-se a um momento indeterminado no tempo de *Chronos*, ou seja, nunca tem hora

para começar e muito menos para acabar. A isto Johan Huizinga, no seu clássico *Homo Ludens* (1980), designou como o “caráter desinteressado do jogo” porque essa experiência não carece de uma justificação exterior a ela e, portanto, interessa somente ao jogador, ao brincante, a quem nada mais entra em jogo no momento e ato. Por esta razão, é um momento em que algo especial acontece, assim como em *Kairós*.

Do mesmo modo, brincar e se movimentar acontecem numa temporalidade sagrada e eterna para a criança, sem uma medida precisa, num tempo da criatividade onde as horas não passam cronologicamente. Assim já era em *Aeon*: é sagrado porque é ritualístico e absolutamente extraordinário para quem brinca e a quem nada mais importa. É onde e quando a vida pulsa, fomentada pela magia, pelo onírico e pela fantasia, onde tudo é possível e acontece de facto. Portanto, é matéria do imprevisível, do incommunicável, do não dito, do caos e do acaso, não se submetendo, assim, aos instrumentos de medição e regulação mecânica do tempo porque como fenómeno, experiência e acontecimento, o tempo no agir do ser-criança é o tempo da fruição.

Talvez esta tenha sido uma das razões pela qual a teogonia órfica colocou ao lado de *Chronos* uma companheira: a *Ananke*. Esta é a inevitabilidade pois, talvez, nem mesmo o tempo do *Chronos* que nos aprisiona, pressiona e até oprime, não seja por si só independente da própria casualidade de si mesmo e da vida. Sendo assim, cremos plenamente que há, indubitavelmente, uma premência de discutirmos esta questão no interior de uma das atividades humanas menos previsíveis e predeterminadas: o brincar e se movimentar das crianças.

É preciso reconhecer que as crianças não são absolutamente assujeitadas pelas condições radicais que a segunda modernidade lhes imputou, visto que elas realizam processos de significação e estabelecem modos de monitorização das ações que são específicos e genuínos, por exemplo, do mundo da fantasia (Sarmiento, 2004, p. 11). Todavia, ainda é preciso digerir e compreender como este facto arroga efeitos na administração do tempo imposta pelos adultos às crianças, no sentido de entender como isto seria resinificado por estas e qual seria a sua representação numa

perspetiva relacional, já que a criança nunca brinca só, mesmo quando brinca sozinha.

Existindo circunstâncias em que a humanidade aprende e desenvolve os símbolos sociais que funcionam como instrumentos de orientação e regulação do tempo, cabe à escola, como instituição que promove a construção dos saberes e os difunde, refletir sobre a coação do tempo sobre o fenómeno do brincar entre as crianças escolares da Educação de Infância. A escola é uma agência de veiculação dos símbolos sociais e, portanto, não deveria operar com os mesmos sentidos sociais que oprimem os saberes e fazeres da criança no tempo. A tirania do tempo cronometrado não pode ser naturalizada, funcionando como mera condicionante e determinante sócio simbólica, a quem se deve obediência incondicional e que, indiferentemente aos desejos e interesses da criança, restringe a liberdade, sobretudo, porque a criança é o sujeito do saber na instituição escolar. Para tal, devemos promover o tempo da liberdade e da espontaneidade para que as crianças desenvolvam a sua sensibilidade e intuição livremente e, por consequência, a sua humanidade, naturalmente.

Por fim, sinalizamos para a necessidade de refletir e agir sobre o impulso que temos dado na direção quase inconsciente de submergir numa espécie de culto pela velocidade, quando os templos e deuses já não são mitológicos, mas estão materializados entre nós sob a forma de instrumentos de medição do tempo que aceleram as nossas vidas e nos convocam para o império da quantidade, em detrimento da qualidade, porque esta é aquela que necessita que o tempo seja o tempo de viver das crianças pequenas, considerando a forma peculiar como elas concebem o seu viver: “com a atenção para o momento presente de sua vida e sem esperar por resultados” (Kunz et al., 2013).

Deixemos, portanto, as crianças viver plenamente o seu tempo de ser criança.

3.2. O tempo como experiência existencial: do tempo longo ao tempo comprimido

Agenda Infantil

Segunda-feira tenho aula de inglês

*Na terça-feira curso de computação
Na quarta-feira faço uma terapia
Que me dá muita preguiça
Não tenho problema não
Na quinta-feira dia de ortodontista
Na sexta-feira é minha recuperação*

*Até no sábado acordar às sete horas
Pra treinar na minha escola
Capoeira e natação
Eu já falei pra minha mãe milhões de vezes
Meu Deus do céu eu não sou relógio não
Eu sou criança e criança nessa idade
Quer brincar bem à vontade
Sem ter tanta obrigação*

*Eu já falei mamãe mil vezes
Além de tudo tem um monte de lição!
Eu sou criança e criança nessa idade
Quer brincar bem à vontade
Sem ter tanta obrigação*

(Fábio Esmeraldino)

Parece existir uma necessidade urgente de retornar à ideia do tempo como experiência significativa, isto é, um tempo que faz sentido e confere sentido à vida, o que requer não ignorar três aspectos históricos: a) Desde os tempos da Grécia antiga, o tempo enquadrava-se naquilo que podemos chamar de tempos longos. Os relatos mitológicos, exemplos, histórias exemplares, a ideia de cidade [polis], de coletividade, comunidade, discurso, conversa, memória, relatos de experiências, etc., atribuíam um tempo longo ao tempo; b) Na idade média e com a tradição judaico-cristã, o tempo projetou-se no futuro, pela esperança de redenção; c) No mundo contemporâneo do capitalismo, da industrialização e do trabalho urbano, o tempo sofreu uma contração e intensificou-se na sua própria aceleração, levando ao vazio existencial, ao movimento controlado pela técnica e pelo trabalho e ao não pensamento.

Em 1880, Nietzsche já identificava, uma cultura “da afobação”, de uma indecente e transpirante azáfama, que pretendia que “tudo seja feito imediatamente”. Os intelectuais começaram a perceber que a tecnologia nos moldava tanto quanto nós a ela. Em 1910, o historiador Herbert Casson escreveu que “com o uso do telefone, surgiram novos hábitos mentais. A disposição para a calma e a indolência foi eliminada [...] a vida tornou-se mais tensa” (Honoré, 2005, p. 40).

Vivemos, pois, numa tristeza, numa melancolia, num tédio que faz do homem um ser desinteressado, sem sentido, em luto constante pela morte ou pela perda do tempo. O presente perpetua-se (o eterno presente), aniquila a memória (narrativas) e impede o sonho do futuro. Este é um tempo que nos determina e não nós que o determinamos. Walter Benjamin tomou consciência deste fenómeno já nos meados do século XX.

A aceleração do tempo é como uma grande metrópole onde as pessoas andam e se perdem na multidão, numa privação de experiência significativa que nos permitiria viajar (real e image-ticamente) para lugares desconhecidos (da representação, da expectativa, da travessia, dos perigos, etc.) para ampliar o nosso mundo, ter novas saídas, alargando o conhecimento, a identidade e a sensibilidade em que viajamos para conhecer a geografia do nosso ser. A experiência foi abolida, as narrativas, a tradição (que nos permitiam viajar ao passado), a memória, os valores, a comunidade, foram abolidas. Já ninguém conta histórias, reais ou imaginadas, que dão sentido e orientam a vida e o pensamento.

Hoje em dia, as crianças de todas as idades crescem mais rápido e não se trata de um fenómeno meramente biológico. São inúmeras as pesquisas que apontam para o uso de dispositivos culturais que aceleram a vida das crianças por estimular a antecipação da sua *adultez*:

Meninos de seis anos de idade organizam sua vida social pelo celular e adolescentes montam negócios sem sair do quarto. Começa cada vez mais cedo a ansiedade em relação à modelagem do corpo, ao sexo, às marcas de consumo e à carreira. A própria infância parece estar sendo encurtada, e aumentam o número de meninas que chegam à puberdade cada vez mais cedo antes

de atingir os anos da adolescência. Os jovens de hoje certamente são mais ocupados, mais programados e mais apressados que os da minha geração. [...]. As crianças não nascem obcecadas com velocidade e produtividade – nós é que as fizemos assim. [...]. A publicidade as estimula a entrar mais cedo para a roda-viva do consumo. Na escola, aprendem a viver olhando para o relógio e a empregar o tempo da maneira mais eficiente possível. Os pais ainda reforçam a tendência, tratando de encher a agenda dos filhos com atividades extracurriculares. De todas as maneiras, as crianças estão sempre recebendo a mensagem de que menos não é mais e de que é sempre melhor fazer tudo mais depressa. (Honoré, 2005, pp. 281-283)

Este fenómeno já tem nome: *hipereducação*. As famílias apressam os filhos porque não querem que eles fiquem para trás, colocando-os, então, em pistas de velocidade e abarrotando-os de ocupações que, supostamente, as disparam na corrida frenética pela aquisição de habilidades que, por sua vez, lhes garantirá um lugar ao sol na vida futura. Além do tempo dedicado à escola e às tarefas que lhes imputam, as crianças são empurradas para atividades extracurriculares (desporto, às vezes mais de um, artes, línguas estrangeiras, etc.) que, hipoteticamente, lhes garantirão benefícios na vida adulta.

De um modo feroz, os pais acreditam que a compulsão pelo preenchimento do tempo, que deveria ser destinado ao brincar, aperfeiçoa os filhos tornando-os mais competitivos. Há aqueles que, preocupados com a futura profissão dos filhos, os colocam a ouvir Mozart ainda no berço ou lhes dão um dicionário de presente sem que ainda saibam ler ou até falar para que possam desenvolver, o mais rápido possível, o vocabulário. Neste *continuum*, a motivação para matricular os pequeninos em instituições de Educação de Infância corresponde à mesma expectativa: educar as crianças o quanto antes e, se possível, alfabetizá-las ainda na idade pré escolar.

As crianças incorporam esse ímpeto de competitividade pois, além das famílias, as escolas também o fomentam: são premiadas aquelas que triunfam com bom aproveitamento, desejando, então, ser as primeiras da turma e, para tal, absorvem as práticas

stressantes ensinadas pelos adultos, passando horas a fazer trabalhos de casa, noites a estudar para os exames, martirizando-se quando se sentem derrotadas, ficando ansiosas e (pré) ocupando-se em demasia. Sabe-se, inclusive, que esta pressão a que as crianças estão submetidas compromete a autonomia, dificultando a independência em diferentes dimensões da vida, quer na escola, quer nas interações com os pares.

Hirsh-Pasek e colaboradores (2006), num estudo intensivo desenvolvido durante muitos anos com crianças, concluíram que a aprendizagem precoce e a aceleração académica em nada contribuem para o desenvolvimento cerebral das crianças. Pelo contrário, na obra *Einstein teve tempo para brincar*, as autoras chegaram à conclusão de que é um mito a ideia de que as crianças devem aproveitar ao máximo o tempo otimizando-o e ocupando-o para obterem bons resultados. Do mesmo modo, constataram que as crianças que são aceleradas e pressionadas desenvolvem personalidades menos integradas, demonstrando frequentemente dificuldade em interagir com outras crianças ou adultos.

Honoré (2005) reforça a obsessão com a ocupação do tempo:

E a intensificação não se limita à formação escolar. Entre uma aula e outra, muitas crianças correm de uma atividade extracurricular a outra, o que não lhes deixa tempo para relaxar, brincar livremente ou permitir que a imaginação se solte. (pp. 284-285)

O mesmo autor substancia as consequências graves:

As crianças estão pagando um preço cada vez maior por levarem vidas apressadas. Já aos cinco anos de idade podem começar a sofrer de problemas estomacais, enxaqueca, insônia, depressão e distúrbios de alimentação provocados pelo estresse. Como todo mundo em nossa sociedade “sempre ligada”, muitas crianças hoje em dia dormem muito pouco. O que pode deixá-las irritadiças, agitadas e impacientes. Crianças que não dormem o suficiente tem mais dificuldade para fazer amigos – e mais possibilidades de ficar abaixo do peso desejável, pois o sono profundo libera o hormônio do crescimento humano. [...] a dedicação intensiva a um esporte em idade muito precoce pode causar danos físicos e psicológicos. O mesmo se aplica à educação. São cada vez maiores os indícios

de que as crianças aprendem melhor quando podem aprender com calma. (Honoré, 2005, p. 285)

Para Kehl (2009), a aceleração da vida moderna está imediatamente vinculada à sua consequência - a depressão. A psicanalista aborda a questão do tempo, afirmando que a perda do valor da experiência temporal, nos tempos capitalistas modernos, tem contribuído significativamente para a constituição dos estados de insatisfação permanente, gerando depressão. O capitalismo e a técnica são os senhores do tempo, não o deixando à mercê do homem, da sua imaginação, das suas expectativas, dos seus sonhos, do seu futuro. O tempo é tudo para o capitalismo e para o homem não é nada. Por outro lado, faz o elogio ao tempo como tecido das nossas vidas: o tempo é tudo o que temos para sermos.

Para a criança, o seu tempo de ser é a infância. Infelizmente, a vida acelerada já chegou ao limite extremo de suicídios cometidos por crianças, documentados por fontes jornalísticas. Também encontramos na literatura científica casos bastante comuns de crianças que apresentam sinais de cansaço, a ponto de abandonarem ou recusarem a ir à escola.

3.3. O tempo como experiência: a destruição de valores e os novos valores

Sejamos preguiçosos em tudo, [...] exceto em sermos preguiçosos.

(Gothold Lessing)

O tempo sem sentido e sentir que não se tem tempo leva ao vazio, ao abstrato, à ação sem sentido, culminando na destruição dos valores, incorrendo na banalização do mal e na culpa. A destruição dos valores é, de facto, uma outra grande mudança. Os valores como honradez, justiça, verdade, comunhão, convivência, etc., deram lugar ao “não valor” e à elevação de outros valores: o uso abusivo de drogas (lícitas e ilícitas), consumismo, guerras, conflitos, competição, espetacularização, reprodução, mercantilização do corpo, capital. Com este novo fenómeno, emergiu uma nova forma de organização humana dominada por *lobbies* e individualismos. O sentido da política deixou de existir, sendo esta

apenas um teatro: as grandes decisões tomam-se fora da política por grupos patológicos.

A ausência de experiência leva à ausência de valores e esta ao vazio de memória, representação, comunidade, liberdade, individualidade, significações. Há, assim, um empobrecimento do homem, do mundo, do pensamento e da ação: há uma vida sem sentido, onde se perdeu o poder da imaginação criadora (Adorno, 1995).

Honoré (2005) reclama que a qualidade das nossas experiências, após a revolução industrial, teve impactos provocados pela mecanização da própria vida, freneticamente regulada pelos ritmos acelerados da produção nas fábricas e que já tinha, desde o início do século XIX, o fator tempo (de produção) como elemento degradante:

Em 1884, o editor e ensaísta americano Charles Dudley Warner expressou o descontentamento popular [...]: "O retalhamento do tempo em períodos rígidos constitui um desrespeito à liberdade individual, passando por cima das diferenças de temperamento e sensibilidade". Outros queixavam-se de que as máquinas estavam tornando a vida rápida demais, muito frenética, menos humana. O movimento dos artistas plásticos, escritores e músicos românticos que varreu a Europa a partir de 1770 era em parte uma reação à moderna cultura da agitação, um gesto de nostalgia de tempos idílicos para sempre perdidos. (Honoré, 2005, p. 58)

Não é, pois, atual nem novidade a reivindicação da qualidade de vida comprometida pela tirania dos relógios mecânicos. Desde o início da era da revolução industrial, trabalhadores de diferentes fábricas e empresas de produção em série questionam a vida roubada pelas extenuantes jornadas de trabalho, reivindicando mais tempo livre, de lazer.

Recordemos Paul Lafargue, em *O Direito à preguiça*, publicado no jornal socialista *L'Égalité*, em 1880, na forma de um manifesto: o autor polemizava as visões liberais, conservadoras e até marxistas do trabalho fabril, questionando os trabalhadores que se entregavam de corpo e alma ao trabalho operário, de modo alienado, ostentando obediência incondicional aos patrões considerados como semi deuses que proporcionavam esse dogma desastroso

da bênção do trabalho, quase sempre, desumanizante e insalubre, atentando contra a vida do operariado e suas relações pessoais. Sobre as desvantagens de se trabalhar muito ou somente dedicar a vida ao trabalho, Lafargue já alertava para a alienação do pensamento e da sensibilidade, bem como para a desumanização dos trabalhadores modernos:

Será que os trabalhadores não são capazes de entender que se excedendo no trabalho exaurem as próprias forças e as de seus descendentes, que se consomem muito antes de chegar o momento em que não mais serão capazes de qualquer trabalho, que, absorvidos e brutalizados por esse vício único, já não mais são homens, que estão matando as mais belas faculdades dentro de si mesmos, deixando viva e florescente apenas a furiosa loucura do trabalho? (Lafargue, 1883, citado por Honoré, 2005, p. 213)

Honoré (2005) acrescenta que, ao longo de toda a revolução industrial, grupos de trabalhadores insurgiam-se contra as péssimas condições de trabalho e as exaustivas jornadas que somavam entre 16 a 18 horas diárias de trabalho intenso e contínuo:

Ao longo de toda a Revolução Industrial, as pessoas buscavam maneiras de desafiar, conter ou evitar o ritmo acelerado da vida. Em 1776, os encadernadores de Paris convocaram uma greve para limitar a quatorze o número de horas de trabalho por dia. Mais tarde, nas recém criadas *fábricas*, *os sindicatos faziam campanha pela redução da jornada*. O slogan mais comum era: "Oito horas de trabalho, oito horas de sono, oito horas do que quisermos." Num gesto que bem indicava a relação entre o tempo e o poder, sindicalistas radicais quebraram os relógios instalados acima dos portões das fábricas. (Honoré, 2005, pp. 58-59)

No final do século XIX, "os médicos e psiquiatras começaram a chamar a atenção para os efeitos nocivos da velocidade", e "pelo fim do século XIX, já estava claro que a velocidade realmente cobrava um preço" (Idem, pp. 59-60). Já no século XX, pelos anos 1960-1970, os efeitos desumanizantes da velocidade identificam um fenômeno conhecido como *downshifting* (mudança para menos) que significava "a troca de um estilo de vida de alta pressão, alta renda e alta velocidade por uma existência mais tranquila e menos consumista", sob a reivindicação de se levar uma vida mais

gratificante, pois, pela sua própria natureza, o espírito é “de vagar” (Honoré, 2005, pp. 61-62).

Todavia, há quem se oponha com veemência à campanha por uma vida mais devagar, denotando um verdadeiro preconceito contra a ideia de uma vida desacelerada, “veja-se por exemplo a definição do *Oxford English Dictionary*: ‘Incapaz de entender prontamente, obtuso, desinteressante, incapaz de aprender com rapidez, tedioso, vagaroso, preguiçoso”.

Na cultura ocidental, superexcitada e obcecada com uma vida completamente turbinada, a velocidade ainda é um troféu cobijado, o que revela o nosso relacionamento neurótico e ansioso com o tempo: ajustamos os relógios ou estes são ajustados digitalmente por satélite, falamos mais alto para podermos ser ouvidos em virtude do volume do tiquetaque dos relógios, temos a sensação de perda de tempo quando nos jogamos ao sabor do tempo livre, do ócio e do lazer, nos (pré) ocupamos demasiado com compromissos do futuro e ficamos stressados se estamos alguns minutos atrasados em relação a tarefas a serem cumpridas (Idem, pp. 63-65).

O mesmo exigimos das crianças: como perdemos o controlo sobre as nossas vidas, após a revolução industrial, estas ficaram condicionadas aos ditames do trabalho. Na ótica assumida pela escola (que reproduz as mesmas representações da esfera do trabalho na esfera educacional institucionalizada), educamos os miúdos, desde a mais tenra idade, para se tornarem escravos do relógio, uniformizando e padronizando o tempo despendido na execução das atividades escolares, estando no cerne o emprego do tempo, retalhado em pedacinhos cada vez menores, cada vez mais precisos.

Desde cedo, as primeiras lições que arbitramos aos pequenos são noções de disciplina corporal ajustadas à sua realização coletiva. Sendo assim, todos temos que incorporar a hora do lanche, a hora do recreio, a hora da casa de banho, a hora do sono. Desde pequeninos, aprendemos que o nosso corpo se deve habituar a um controlo necessário à boa convivência, a evitar o caos, a progredir organizadamente, como se fosse possível evitar sentir fome fora do horário estipulado para se alimentar. E, tratando-se

do tempo para comer, ainda estipulamos uma constrição entre dois horários pois, para que as coisas funcionem do ponto de vista coletivo, a hora apropriada para comer tem um começo e um fim delimitados. O preocupante nesta perspectiva de disciplinarização dos corpos das crianças não é somente o tempo exíguo destinado ao comer, é o risco que se corre na qualidade alimentar: engolimos os alimentos rapidamente para ter tempo de os comer ou ainda comemos a comida rapidamente para ter tempo de ingerir a sobremesa - aquela que todos desejam com ansiedade talvez por ser mais atrativa e saborosa. Enfim, comer bem e aprender a alimentar-se não é a preocupação fundamental dos educadores de infância assim como brincar e se movimentar em liberdade.

Na contramão da qualidade alimentar, as escolas têm adotado inclusive fornos de micro-ondas para agilizar o tempo de produção das refeições, o que é completamente contra os princípios ecológicos de uma alimentação de qualidade, colaborando com a degradação do meio ambiente. Os métodos industriais de produção em série de *fast foods* eliminam boa parte do sabor dos alimentos e, do mesmo modo, educam a sensibilidade do paladar das crianças que aprendem, desde cedo, que comer é abrir uma lata, inclusive, porque é mais rápido: já não temos tempo para plantar uma horta, colher e cozinhar os alimentos em casa, muito menos na escola.

3.4. Do tempo livre ao tempo de lazer

E por que exatamente a ludicidade?

De que maneira o lúdico seria capaz de abrir caminhos e espaços para uma paisagem humana protegida da brutalidade do dogma do trabalho produtivo, na expressão de [Paul] Lafargue, e da escravidão de uma economia da produção e do consumo?

A resposta seria simples desde que fosse aceita a teoria de Friedrich Schiller, quando diz que o homem só se torna completamente humano quando brinca.

(Silvino Santin)

Diferentes sentidos e representações têm sido atribuídos ao tempo livre, alguns mais coincidentes, outros menos. Uma das

primeiras representações (clássica) é a diferença entre trabalho e tempo livre. O trabalho aparece enquanto obrigação produtiva, económica, política e cultural; o tempo livre, enquanto tempo fora do trabalho e, em oposição a este, como um conjunto de outras ocupações e atividades que não se relacionam diretamente com o trabalho, a apontar para a existência de um tempo considerado de não-trabalho dedicado aos estudos, destinado às tarefas domésticas, às obrigações cívicas, familiares, religiosas, políticas, sociais, etc. Há, ainda, outro patamar reservado às atividades de lazer.

Para Mascarenhas (2010), as definições para o tempo livre são agrupadas do seguinte modo: o tempo que sobra após o trabalho, o tempo que fica livre das necessidades e obrigações quotidianas e que empregamos no que queremos e a parte do tempo destinada ao desenvolvimento físico e intelectual do homem com fim em si mesmo. O autor faz uma distinção que julgamos bem conseguida: o tempo livre de, definido em relação ao tempo de trabalho (fim-de-semana, férias, reforma), e o tempo livre para, como tempo livre para o exercício da liberdade individual e coletiva, um tempo, se quisermos, de lazer ou de ócio à maneira aristotélica, de contemplação ou de encontro com o seu eu, etc.

Marcellino (1987) refere que, em oposição ao tempo das obrigações, no qual o tempo de trabalho estaria incluído, há o tempo disponível e não um tempo livre pois nenhum tempo estaria livre de coações ou normas.

Outras representações emergem como a de que o tempo livre tem, em si, uma absoluta autonomia em relação à totalidade do tempo social, sendo livre todo o tempo cujo sentido de liberdade esteja presente na sua fruição, visão típica das abordagens subjetivistas, o que implica a total relativização do termo.

Outro aspeto relevante é a ideia de tempo livre como valor que emerge com o tempo objetivo e a exploração deste tempo pelo trabalho. É neste contexto que Marx (1971) e Adorno (1995) denunciam a mercantilização do tempo e descobrem que o valor da força de trabalho é determinado pelo tempo necessário à sua produção e reprodução, a afirmar o tempo como realidade quantitativa do trabalho, percebendo-o como base do processo de extração da chamada mais-valia, o que corresponde ao excedente

do tempo necessário à recomposição, sob a forma de salário, da força de trabalho empregada no processo de produção que se converte no lucro do capitalista, processo tornado invisível pelo fetiche da mercadoria.

Como as formas de vida social estão contaminadas pelo regime do lucro, chegamos à conclusão de que o tempo livre tende realmente a tornar-se paródia do seu próprio conceito pois nele se prolongam as mesmas condições da não-liberdade advindas do tempo de trabalho. Este facto enfatiza a tensão entre o reino das necessidades e o reino da liberdade, bem como o direito ao tempo livre como tempo de desenvolvimento humano.

O tempo livre ficou aprisionado pelo tempo do lazer moderno uma vez que este não é nada mais do que a recapitulação do tempo de trabalho. O tempo livre foi invadido pelo tempo quantitativo, dos números, das rotinas e dos condicionantes que o depositaram num tempo residual. A este tempo - tempo do mercado, da indústria, do consumo - denominou-se tempo de lazer. Neste tempo, os ideais de liberdade, imaginação e sentido não estão contemplados.

É, efetivamente, um tempo exíguo, espremido entre outros dois tempos prioritários e dilui-se em várias categorias, inclusive, durante a jornada da nossa vida: durante o dia, temos o tempo residual do final do dia, depois de horas exaustivas de atividades produtivas. Na escola, inspirado nos intervalos de trabalho das fábricas, temos o tempo do recreio, espremido entre o tempo de trabalho escolar que vem antes e depois deste. Durante a semana, temos o tempo de descanso do fim-de-semana. Durante o ano, e no mesmo sentido, conquistamos o tempo das férias grandes. Em relação ao descanso semanal e às férias grandes, a França é o país que deu o passo mais ousado até agora, no sentido de fazer um esforço em priorizar o tempo de descanso, reduzindo a trinta e cinco horas semanais o tempo de trabalho e, mais recentemente, chegando a proibir trabalhadores de grandes corporações de ler *e-mails* profissionais fora do horário do expediente. Durante uma vida toda de trabalho, esperamos incansavelmente pelo tempo da aposentadoria/reforma, ou seja, um tempo em que já não somos produtivos, acreditando que tenha sido suficiente em relação a toda uma vida dedicada ao trabalho como cidadãos produtivos.

É, também, um tempo de esquecimento, em que a maioria dos idosos fica sem saber o que fazer com esse tempo e, ao mesmo tempo, esquecidos socialmente, seja pelos familiares, seja pela sociedade em geral.

Frederick Taylor, o precursor da consultoria de gerenciamento e autor de métodos que promoviam a máxima eficiência e produtividade dos trabalhadores nas fábricas de aço da Bethlehem, na Pensilvânia, nos fins do século XIX e início do século XX, deixou uma marca indelével na *psique* ocidental através do seu

Credo – primeiro o horário, depois o homem [...]. E não apenas nos locais de trabalho. [...] Taylor pode ter morrido na infância, mas provavelmente riu por último, pois suas ideias sobre a eficiência passaram a definir a maneira como vivemos hoje, não apenas no trabalho, mas também em nossa vida pessoal. (Honoré, 2005, p. 41)

Em contrapartida, a esta neurose, criada por Taylor, de que “tempo é dinheiro”, convencionando remunerar as pessoas não pelo que realizam mas sim pelas horas que passam no local de trabalho, Honoré (2005, p. 227) aponta para uma direção mais humanizante do trabalho, associado à sua redução drástica de horas, citando como exemplo a elevada qualidade de vida dos holandeses.

O autor também sinaliza como falsas as investidas de perdas salariais com a redução de horas e/ou dias de trabalho. Está comprovado que os trabalhadores reduzem os gastos na medida em que reduzem o tempo despendido com o trabalho pois economizam em transporte, estacionamento, comida (fora de casa), redução de impostos, etc. Destaca a qualidade da produtividade do trabalhador que dedica menos horas ao trabalho e às suas obrigações e cita inúmeros exemplos de que o aumento da produtividade é equivalente à redução do tempo de trabalho, podendo as pessoas ser igualmente produtivas, ou até mais, quando trabalham menos horas e lamenta: “Muitas vezes a barreira que impede de alcançar o equilíbrio trabalho/vida está internalizada” (quicá, desde a infância). Assim, “estudos demonstram que as pessoas que se sentem no controle de seu tempo são mais tranquilas, criativas

e produtivas” pois sentem-se menos pressionadas e estressadas (Idem, pp. 229-235).

Gostaríamos de enfatizar a técnica/tecnologia como produto e processo da sociedade de consumo. Contrariamente às promessas de libertação do homem do trabalho para mais usufruto do tempo livre, elas acabam por ser sinónimo de controlo e manipulação. A técnica não permite a imaginação, o desenvolvimento de capacidades e, quando permite, está ao serviço desta mesma técnica, do vício da técnica, do consumo da técnica.

Do colapso físico e mental que estamos a promover com a dinâmica da vida moderna, nem mesmo o tempo livre e o lazer escapam: são inúmeros os exemplos de crianças e jovens que chegam ao limite do suportável em relação à pressão que sofrem: depressão, cansaço crónico, desajustes sociais, medicação com antidepressivos e remédios para dormir.

Todas as pessoas precisam de um tempo para si. O pensamento criativo necessita de um tempo fluido e não de pressão: “a capacidade de ocupar de maneira inteligente o tempo de lazer é o supremo produto da civilização” (Russel, 1935, citado por Honoré, 2005, p. 247).

3.5. O retorno ao tempo livre: do tempo da quantidade-velocidade ao tempo da qualidade-vitalidade

*De manhã escureço
De dia tardo (...)
Eu morro ontem
Nasço amanhã
Ando onde há espaço:
– Meu tempo é quando.*

(Vinicius de Moraes)

Parece ser necessário retornar ao tempo da qualidade: tempo de ação, significação, experiência, sensibilidade, risco, significação, subjetividade, aventura, sonho, acontecimento. É, por certo, um caminho longo, cheio de riquezas, aventuras e sentires. Este será o caminho. A pergunta impõe-se: como ir por este caminho? Talvez pela tomada de consciência de que existem outros trilhos: viver na simplicidade, conversar, encontrar-se com o seu eu mais

profundo, estar com os amigos, reunir (contato com o outro - o outro como o grande valor) e, sobretudo, dar um novo valor ao trabalho como um tempo de produtividade, mas também e apenas como um pequeno tempo da vida. Este *modus operandi* deveria começar desde a infância.

Neste contexto, Honoré (2005, pp. 41-42) questiona: "Por que então, em meio a tanta riqueza material, a pobreza de tempo é tão endêmica?" E responde: "A culpa cabe em grande parte à nossa mortalidade" posto que "continuamos vivendo à sombra do mais fatal dos prazos: a morte. Não surpreende que achemos que o tempo urge e que tentemos valorizar cada momento".

Todavia, nem todas as culturas são escravas do relógio:

Mas se o instinto nesse sentido é universal, porque então certas culturas se mostram mais inclinadas que outras a correr contra o relógio? A resposta pode estar em parte na maneira como pensamos sobre o nosso próprio tempo. [...] O resultado é uma desgastante disparidade entre o que queremos da vida e o que realisticamente podemos ter, o que aumenta a sensação de que o tempo nunca é suficiente. (Honoré, 2005, pp. 42-43)

Segundo o autor (Idem, p. 46), a doença do tempo, ou seja, a neurose que nos *pluga* ao culto à velocidade, pode ser um sintoma existencial bastante profundo de dois aspectos: por um lado, a necessidade fugaz de esquecer e fazer apagar a memória das coisas duráveis - "a nossa época é obcecada pelo desejo de esquecer"; por outro lado, "a velocidade, com o estímulo sensorial que proporciona, é uma estratégia de distração" para desviar da ideia de finitude, de mortalidade. A velocidade ainda promove a liberação de substâncias químicas no organismo [a epinefrina e a norepinefrina] que promovem um imenso prazer. É o caso das corridas de velocidade que, depois de experimentadas, alimentam a necessidade de mais e mais velocidade, numa ânsia sempre crescente e insaciável. No entanto, "à medida que vamos sempre acelerando, nossa relação com o tempo torna-se cada vez mais sobrecarregada e disfuncional" (Idem, pp. 47-48).

Observamos, então, que o tempo que deveria ser destinado ao descanso, à diversão, à distração, está condenado à improdutividade, à sensação de perda de tempo, de ociosidade e até mesmo

de mal-estar, promovido pela obsessão de economizar tempo e torná-lo sempre materialmente produtivo.

Já há dois mil anos atrás, Aristóteles declarava que um dos maiores desafios enfrentados pelo homem era o preenchimento do tempo ocioso (citado por Honoré, 2005, p. 247) e, assim, talvez, desde a cultura grega antiga, um dos conteúdos mais valorizados do tempo livre seja a contemplação:

É no prazer que o homem realmente vive [...]. É a partir do lazer que ele tece verdadeiramente a trama do ser. Platão considerava que a forma mais elevada de lazer era estar tranquilo e receptivo ao mundo, ponto de vista compartilhado por certos intelectuais modernos. Eis o que escrevia Franz Kafka: «Não precisamos nem sair do quarto. Basta ficar sentado à mesa, escutando. Nem mesmo escutar, simplesmente esperar. Sequer esperar, apenas ficar quieto e solitário. O mundo haverá de se oferecer livremente a você, para ser desvendado. Ele não tem escolha. Terá de se desenrolar em êxtase aos seus pés». (Honoré, 2005, pp. 248-249)

Contudo, a qualidade do tempo livre ainda sucumbe ao trabalho, parecendo-nos impossível zanzar num devaneio platônico de quietude e recetividade. A onnipresença do culto à velocidade suplanta fazer as coisas bem-feitas com paciência, com calma, com serenidade. Até mesmo as atividades físico-desportivas, indicadas como meio de aquisição e manutenção da saúde no preenchimento do tempo livre, têm assumido o modelo da rapidez: os ritmos das músicas, que embalam as salas de ginástica, são frenéticos, acelerados, excitantes bem como os exercícios físicos que são rápidos e, assim, os efeitos desejados na aparência são aspirados com a mesma celeridade.

Contra a superficialidade da vida moderna e parafraseando a escritora Bernadette Murphy, Honoré conclui: "Hoje em dia existe em nossa cultura uma grande necessidade de significado real, de coisas que nos liguem ao mundo e a outras pessoas, coisas que realmente alimentem a alma". O que confere valor real à nossa vida não é, certamente, a fugacidade do consumo, a pressão das horas mas, sim, uma tranquilidade quase meditativa, onde a beleza se nos mostra através do minúsculo, do contemplativo, onde o

elogio à lentidão se torna necessário, “o que nos permite ficar em paz com o caráter inconcluso da vida” (Idem, p. 251).

Qualquer forma de prazer é mais envolvente e duradoura quando a sorvemos lentamente, quando nos damos tempo. É preciso, pois, viabilizar a quietude, a paragem, no meio da tormenta e do caos quotidiano, não havendo o menor sentido em acelerar tudo de acordo com as horas. A velocidade pode ser muito excitante mas nada justifica tocar depressa o andamento de uma música lenta. E, como metáfora, o mesmo se adequa ao brincar das crianças: “quando tocamos depressa demais, a música perde o encanto, as sutilezas, o caráter [...]. Como cada nota precisa de tempo para desabrochar, precisamos do vagar para enunciar a melodia e o prazer da música”. O tempo *giusto* parece ser mais rico, mais denso, mais melodioso, onírico e mais condizente com os ritmos do nosso corpo que é, por natureza, também “de vagar” (Honoré, 2005, pp. 253-278).

A cultura da pressa, da pressa e da aceleração não nos permite interagir com qualidade, tranquilidade, calma e atenção, conviver e escutar ao outro porque já não temos tempo, assim como os dois amigos que se encontram num semáforo fechado e rapidamente trocam informações fugazes, descrita na canção do músico brasileiro Paulinho da Viola. Interessante é que ambas as personagens da letra musical reclamam da falta de tempo para conversar e ver os amigos: numa conversa rápida, num encontro relâmpago entre dois velhos conhecidos, há tempo para reclamar da falta de tempo, o que mostra o quanto essa falta é consciente e o quanto ela incomoda.

Sinal Fechado

Olá, como vai?

Eu vou indo e você, tudo bem?

Tudo bem eu vou indo correndo

Pegar meu lugar no futuro, e você?

Tudo bem, eu vou indo em busca

De um sono tranquilo, quem sabe...

Quanto tempo... pois é...

Quanto tempo...

Me perdoe a pressa

É a alma dos nossos negócios
Oh! Não tem de quê
Eu também só ando a cem
Quando é que você telefona?
Precisamos nos ver por aí
Pra semana, prometo talvez nos vejamos
Quem sabe?
Quanto tempo... pois é... (pois é... quanto tempo...)
Tanta coisa que eu tinha a dizer
Mas eu sumi na poeira das ruas
Eu também tenho algo a dizer
Mas me foge a lembrança
Por favor, telefone, eu preciso
Beber alguma coisa, rapidamente
Pra semana
O sinal...
Eu espero você
Vai abrir...
Por favor, não esqueça,
Adeus...
(Paulinho da Viola)

BIBLIOGRAFIA

- ADORNO, Theodor (1995). Tempo livre. In: *Palavras e sinais: Modelos críticos 2*. Petrópolis: Editora Vozes. pp. 70-82.
- AGOSTINHO, Santo (2001). *Confissões*. (A. E. Santo & M. Pimentel, Trans.). Lisboa: INCM.
- ARAÚJO, Lísia Costa Gonçalves de; DOMINGUES, Soraya Corrêa; KUNZ, Elenor; SURDI, Aguinaldo Cesar (2010). Ontologia do movimento humano: teoria do "se-movimentar" humano. *Pensar a Prática*. Goiânia, 13, 3, 1-12.
- BARRETO, Maria Emília (2013). *Brincadeira de faz-de-conta de crianças em uma turma de Educação Infantil - um estudo Etnográfico em Sociologia da Infância*. 333 p. Tese (Doutoramento em Estudos da Criança). Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- BAUMAN, Zygmunt. (2004). *Amor líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos*. (C. A. Medeiros, Trad.). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora.
- BENITO, Augustín Escolano (2008). La invención del tiempo escolar. In: Fernandes, Rogério & Mignot, Ana (Orgs.). *O tempo na escola*. Porto: Profedições, Ida. pp. 33-53.
- BENJAMIN, Walter (1984). *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação*. (M. V. Mazzari, Trad.). São Paulo: Summus.
- BENJAMIN, Walter (1987). *Obras escolhidas II*. São Paulo: Brasiliense.
- BENJAMIN, Walter (2002). *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34.
- BENJAMIN, Walter (2012). *Magia e técnica, arte e política: ensaio sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense.
- BERGSON, Henri (1965). *Matière et mémoire: Essai sur la relation du corps à l'esprit*. (72ª ed). Paris: Les Presses Universitaires de France.
- BOTO, Carlota (1996). *A escola do homem novo: entre o Iluminismo e a Revolução Francesa*. (1ª ed). São Paulo: Editora UNESP.
- CAMILO CUNHA, António (2006). "Mais" protestantes e "Menos" católicos. In: Pereira, Beatriz e Carvalho, Graça (Orgs.). *Atividade física, saúde e lazer - A infância e estilos de vida saudáveis*. Porto: Lidel, 2006. pp. 186-190.

- CAMILO CUNHA, António (2009). As brincadeiras ou a verdade existencial. In: Condessa, Isabel (Orgs.). *(Re)aprender a brincar: Da especialidade à diversidade*. Ponta Delgada: Nova Gráfica, Lda. pp. 80-86.
- CARVALHO, A. Melo de (1973). *Cultura física e desenvolvimento*. Lisboa: Compendium.
- CORREIA, António Carlos da Luz (2008). Entre o campanário da igreja e a sineta da escola: notas sobre a organização das temporalidades no ensino primário em Portugal (sécs. XIX-XX). In: Fernandes, Rogério & Mignot, Ana (Orgs.). *O tempo na escola*. Porto: Profedições, Ida. pp. 122-137.
- COSTA, Andrize Ramires (2011). *Crianças, o que elas querem e precisam do mundo, do adulto e delas mesmas?* Dissertação (Mestrado) - Educação Física, Centro de Educação Física e Desportos, UFSC, Florianópolis.
- DIÁZ, José Maria Hernández (2008). La jornada escolar en españa (1838-2008). In: Fernandes, Rogério & Mignot, Ana (Orgs.). *O tempo na escola*. Porto: Profedições, Ida. pp. 55-73.
- DICIONÁRIO PRIBERAM DA LÍNGUA PORTUGUESA (2013). Disponível em: <https://www.priberam.pt/>
- DUROZOI, Gérard & ROUSSEL, André (2000). *Dicionário de filosofia (dicionários temáticos)*. Porto: Porto Editora.
- EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; & FORMAN, George (1999). *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. (D. Batista, Trad.). Porto Alegre: Artmed.
- ELIAS, Norbert (1998). *Sobre o tempo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- FERNANDES, Rogério & MIGNOT, Ana (Orgs.) (2008). *O tempo na escola*. Porto: Profedições.
- FRANCESCH, Joan Domenech (2011). *Elogio de la educación lenta*. (3ª ed). Barcelona: Editorial Graó.
- GIDDENS, Anthony. (1991). *As consequências da modernidade*. Tradução de Raul Fiker. São Paulo: Editora UNESP.
- HADDOCK-LOBO, Rafael (2012). *Os filósofos e a arte*. Rio de Janeiro: Rocco.
- HAWKING, Stephen w. (1994). *Breve história do tempo: do "big bang" aos buracos negros*. Tradução de Ribeiro da Fonseca. (3ª ed) Lisboa: Gradiva.
- HEIDEGGER, M. (2012). *Ensaio e conferências*. (8ª ed). (E. C. Leão, G. Foge, M. S. C. Schuback, Trads.), Petrópolis: Vozes; Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco.
- HEIJ, P. *Grondslagen van 'verantwoord' bewegingsonderwijs: Filosofische en pedagogische doordenking van relationeel gefundeerd bewegingsonderwijs*. Budel: Damon, 2006.
- HIRSH-PASEK, Kathryn & GOLINKOFF, Roberta Michnick & EYER, Diane (2006). *Einstein teve tempo para brincar: Como nossos filhos realmente aprendem e por que eles precisam brincar*. Rio de Janeiro: Editora Guarda-Chuva.
- HILTON, Japiassú & DANILO, Marcondes (2001). *Dicionário básico de filosofia*. (3ª ed). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- HONORÉ, Carl (2005). *Devagar*. (2ª ed) Rio de Janeiro, Brasil: Record.

- HONORÉ, Carl (2009). *Sob pressão*. Rio de Janeiro, Brasil: Record.
- HUIZINGA, Johan (1980). *Homo ludens*. São Paulo, Brasil: Edições Perspectiva.
- JAPIASSÚ, Hilton & MARCONDES, Danilo (2001). *Dicionário básico de filosofia*. (3ª ed). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- JEAN-MICHEL, Adam & FRANCOISE, Revaz (1996). *A análise da narrativa*. Coimbra: Gradiva.
- JÚLIA, Didier (1992). *Filosofia. Dicionário temático*. Larousse. Lisboa: Círculo de Leitores.
- KANT, Immanuel (2010). *Crítica da Razão Pura - A Estética Transcendental*. (7ª ed). (M. dos Santos & A. Morujão, Trads.) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- KEHL, Maria Rita (2009). *Aceleração e depressão*. Café Filosófico, TV Brasil: São Paulo, 24/06/2009. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=gGjPm-VTIiCk>. Acedido em: 21/07/2015.
- KUNZ, Elenor. (1991). *Educação Física: ensino & mudanças*. Ijuí: Editora Unijuí.
- KUNZ, Elenor. (2000a). Kinein: o movimento humano como tema. *Revista Kinein*, 1, 1-6.
- KUNZ, Elenor. (2000b). Esporte: uma abordagem com a fenomenologia. *Movimento*, 12, 1-13.
- KUNZ, Elenor (2001). Fundamentos normativos para as mudanças no pensamento pedagógico em Educação Física no Brasil. In: Caparróz, Fernando (Orgs.). *Educação física escolar: Política, investigação e intervenção*. Proteroria: Vitória. pp. 57-64.
- KUNZ, Elenor; TREBELS, Andréas Heinrich (2003). *Educação Física Crítico-emancipatória - com uma contribuição da pedagogia alemã do esporte*. Ijuí: Unijuí.
- KUNZ, Elenor (2007). *Brincar e se-movimentar: Fundamentos para a compreensão do mundo de vida e mundo de movimento da criança*. [texto eletrônico não publicado].
- KUNZ, Elenor (2008). Se-Movimentar. In: FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo; GONZÁLEZ, Fernando Jaime. (Orgs.). *Dicionário crítico de Educação Física*. (2ª ed.) Ijuí: Unijuí. pp. 383-385.
- KUNZ, Elenor; STAVISKI, Gilmar; SURDI, Aguinaldo (2013). Sem tempo de ser criança: a pressa no contexto da educação de crianças e implicações nas aulas de Educação Física. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 35, 1, 113-128.
- KUNZ, Elenor; SIMON, Heloísa S. (2014). O brincar como diálogo/pergunta e não como resposta à prática pedagógica. *Revista Movimento*, 20, 01, 375-394.
- LAGNEAU, Jules (1880). *Célèbres leçons*. Paris: Aubier.
- LAVELLE, Louis (1945). *Du temps et de l'éternité*. Paris: Aubier.
- LEITE, Eliane da Silveira de Meireles (2014). *A educação ambiental na busca do escutar: o encontro com a infância*. Tese (Doutorado em Educação Ambiental). Instituto de Educação, Programa de Pós Graduação UFRGS, Porto Alegre, Brasil.
- MARCELLINO, Nelson Carvalho (1987). *Lazer e educação*. Campinas/Rio de Janeiro: Papirus.
- MARX, Karl (1971). *O capital: Crítica da economia política*. (1867, v. 1). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

- MASCARENHAS, Fernando (2010). Tempo livre. In: González, Fernando & Fensterseifer, Paulo (Orgs.). *Dicionário (crítico) de Educação Física*. Ijuí: Editora Unijuí. pp. 397-400.
- MATURANA, Humberto & VERDEN-ZÖLLER, Gerda (2004). *Amar e brincar: Fundamentos esquecidos do humano - do patriarcado à democracia*. São Paulo: Palas Athena.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. (1999). *Fenomenologia da percepção*. (2ª ed). São Paulo: Martins Fontes.
- MUNNÉ, Fernando (1980). *Psicosociologia del tiempo Libre: Un enfoque crítico*. México: Trillas.
- NARANJO, Javier (2009). *Casa de las estrellas: el universo contado pelos niños*. Bogotá, Colômbia: Editora Aguilar.
- NIETZSCHE, Friedrich (2012). *A Gaia ciência*. (P. de Souza, Trad.). São Paulo: Companhia das Letras.
- OAKLANDER, Violet (1980). *Descobrimdo crianças: A abordagem gestáltica com crianças e adolescentes*. São Paulo: Summus.
- PINTO, Leila Mirtes Santos de Magalhães (2001). Lazer. *Revista Presença Pedagógica*, 7, 40, 90-93.
- PINTO, Leila Mirtes Santos de Magalhães (2004). *Sentidos e significados do tempo de lazer na atualidade: estudo com jovens belo-horizontinos*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- PIORSKI AIRES, Joubertth Gandhi Maranhão (2016). Cada momento conta. *O melhor caminho é a criança ser a própria artesã de seus brinquedos*. Itaú/ Instituto Alana. Disponível em: <https://medium.com/itau/o-melhor-caminho-%C3%A9-a-crian%C3%A7a-ser-a-pr%C3%B3pria-artes%C3%A3-de-seus-brinquedos-565f45c15a5e#g8hflqgia>. Acedido em: 26/09/2016.
- POMMER, Mauro (1991). *O tempo mágico em Jorge Luís Borges*. Florianópolis: Edições da UFSC.
- REIS, Carlos & LOPES, Ana (1996). *Dicionário da narratologia* (5ª ed). Coimbra: Livraria Almedina.
- RICOEUR, Paul (1986). *Du texte à l'action. Essais d'herméneutique, II*. Paris: Editions du Seuil.
- SANTIN, Silvino (2001). *Educação física: Da alegria do lúdico à opressão do rendimento*. Porto Alegre: EST Edições.
- SARMENTO, Manuel Jacinto (2004). As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In: Sarmento, Manuel & Cerisara, Ana Beatriz (Orgs.). *Crianças e miúdos: Perspectivas sociopedagógicas sobre a infância e educação*. Porto: Asa. pp. 9-34.
- SARMENTO, Manuel Jacinto & CERISARA, Ana Beatriz (Orgs.) (2004). *Crianças e Miúdos*. Perspectivas Sociopedagógicas da infância e educação. Edições ASA.
- SILVA, Vitor Aguiar (1990). *Teoria da literatura* (8ª ed). Coimbra: Livraria Almedina.
- SILVEIRA, Luciene & CAMILO CUNHA, António (2014). *O jogo e a infância: entre o mundo pensado e o mundo vivido*. Santo Tirso: De Facto Editores.

- SOKOLOWKI, Robert (2004). *Introdução à fenomenologia*. São Paulo: Edições Loyola.
- TREBELS, Andréas Heinrich (1983). *Spielen und Bewegen na Gärten*. Hamburg: Rororo.
- TREBELS, Andréas Heinrich (1992). Plaidoyer para um diálogo entre teorias do movimento humano e teorias do movimento no esporte. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Ijuí, 13, 3.
- TREBELS, Andréas Heinrich (2003). Uma concepção dialógica e uma teoria do movimento humano. *Perspectiva*, 21, 01, 249-267.
- UNICEF (1959). *A Declaração Universal dos Direitos das Crianças*. UNICEF, 20 de Novembro de 1959.
- VIÑAO FRAGO, Antônio & ESCOLANO, Augustín. (2001). *Currículo espaço e subjetividade: a arquitetura como programa*. (2ª ed.) (A. Veiga-Neto, Trad.) Rio de Janeiro: DP&A.
- WELLS, Herbert George (1895). *The time machine: an invention*. New York: Henry Holt and Company.

