

Acceleration, Education and Resonance

Aldair Oliveira de Andrade

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5205-9766>

Universidade Federal do Amazonas, Programa de Pós-Graduação em Ciências e Humanidades (PPGCH),
Brasil

E-mail: aldairufam@gmail.com

Roberta Ferreira Coelho de Andrade

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6535-0760>

Universidade Federal do Amazonas, Departamento de Serviço Social, Manaus/AM, Brasil

E-mail: roberta_ufam@yahoo.com.br

Antonio Marcos de Oliveira Siqueira

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9334-0394>

Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, MG, Brasil

E-mail: antonio.siqueira@ufv.br

Wagner dos Reis Marques Araújo

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0793-0043>

Universidade do Estado de Minas Gerais, UEMG – Unidade Abaeté, MG, Brasil

E-mail: wagner.araujo@uemg.br

Abstract

This article aims to reflect on the themes of Acceleration, Education and Resonance. The work discusses the educational process, already exhaustively addressed, from a perspective not yet explored in the work of Hartmut Rosa: the historically feasible process of acceleration and its bet on the construction of resonant relationships in the educational process. The constitution and consolidation of the educational process is feasible, and that it is continuously modified with processes of ruptures, advances and setbacks, in the name of Culture. Rosa exhaustively explores the process of acceleration of the world in her work "Acceleration", as well as underscores in "Ressonance" the need to build an "oasis of resonance". This work, as a reflexive exercise, dares to weave an arrangement in which it is not possible to think or even build an "acceleration oasis" in the educational space without this construction not considering the categorical imperative of time.

Keywords: Acceleration; Education; Resonance

Introdução

A educação é uma construção social. Como dádiva da natureza (*physis*) o homem, entre todos os seres, desenvolveu a capacidade de mudar, de criar, de memorizar, em síntese, de pensar. Foi essa capacidade, inerente a essa espécie, que permitiu e permite que este por um processo de acumulação, transformação, experimentação, fixação, selecionasse e reproduzisse o que a seria benéfico à vida, a manutenção da existência e perpetuação da espécie. A vida permanece, os indivíduos morrem, mas a espécie permanece, até então, não temos evidências precisas que cesse, de seu desaparecimento.

Diversas são as tonalidades, as facetas da existência da espécie humana no planeta Terra. Uma jornada entrecortada por desvios, por caminhos e descaminhos, diria até como uma fatalidade do Cosmos, cuja a imensidão, nos coloca num lugar de quase insignificância relacional. Como metaforicamente descreve Nietzsche (1987)

Em algum remoto rincão do universo cintilante que se derrama em um sem número de sistemas solares, havia uma vez um astro, em que animais inteligentes inventaram o conhecimento. Foi o minuto mais soberbo e mais mentiroso da ‘história universal’: mas também foi somente um minuto. Passados poucos fôlegos da natureza congelou-se o astro, e os animais inteligentes tiveram que morrer (p.31)

É sobre esta inventividade e seu processo de construção, inerente a espécie, que iremos nos debruçar e refletir, não em sua totalidade histórica, o que seria impossível e despropositado. Especificamente iremos refletir sobre a proposta de Hartmut Rosa (2019a) quanto a construção de uma postura disposicional à ressonância e seus elementos no processo de formação educacional, na denominada pós-modernidade ou modernidade tardia. Mais especificamente, iremos nos debruçar sobre a “Escola como espaço de ressonância”, descrita por Rosa (2019a) como pertencente ao Eixo Diagonal de Ressonância, juntamente com a Relação com os objetos; Trabalho; Esporte e Consumo.

Impossível não resgatar aqui o filósofo Kant (1784) em um texto lapidar sobre o processo de aculturação, o *Aufklärung*. Neste, entre as diversas teses, afirma logo de início

Esclarecimento [*<Aufklärung>*] é a saída do homem de sua menoridade, da qual ele próprio é culpado. A menoridade é a incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo O homem é o próprio culpado dessa menoridade se a causa dela não se encontra na falta de entendimento, mas na falta de decisão e coragem de servir-se de si mesmo sem a direção de outrem. *Sapere aude!* Tem coragem de fazer uso de teu próprio entendimento, tal é o lema do esclarecimento[*<Aufklärung>*].

É inegável a limpidez, o brilhantismo, e a sabedoria do filósofo de Kronisberg em sua reflexão sobre um tema tão vital e borbulhante em seu tempo, Esclarecimento. No entanto, temos a vantagem da história, e ao olharmos a história do processo educacional, antes e após Kant, percebemos que o processo da *self-education*, não pode, não é, mais precisamente, condição que esteja ancorada exclusivamente na

vontade do indivíduo.

Karl Marx (1784) não deixou nenhum escrito pedagógico, contudo em sua crítica às condições de vida da classe trabalhadora, afirma entre outras coisas que são “as condições objetivas (materiais) do mundo” não exclusivamente, mas necessariamente, fundamentais e determinantes da condição de subalternidade do indivíduo.

Retornando a sentença Kantiana, a liberdade é condição fundamental para que os indivíduos adquiram conhecimento. A pergunta que se impõe a tal afirmação não é somente a liberdade à fala, *isegoria*, disso era consciente. Fazer o uso do próprio entendimento é algo fundamental em Kant para que o indivíduo seja esclarecimento, contudo sabe-se que esta condição não está restrita exclusivamente a própria vontade do sujeito.

Temos vantagem (ou não) da história, e essa nos tem demonstrado que o processo educacional se estabeleceu sob diversas condições, entre as quais pode-se destacar como fundamentais, a econômica e a política. Podemos mesmo afirmar que o sonho de uma emancipação da barbárie, a construção de uma humanidade “civilizada”, a partir da socialização, do compartilhamento dos saberes produzidos pela espécie, é até o presente um sonho quimérico.

Sem simplificar ou vulgarizar a complexa tessitura da história do conhecimento e de sua produção, é inegável a contribuição de diversas civilizações. Neste itinerário verificamos que sobre os princípios educativos da Pedagogia Grega, construiu-se um edifício epistêmico da cultura ocidental, o que não nos permite, por essa origem e por seu desenvolvimento, afirmar que este foi um processo universal, pelo contrário, é sob um estado oligárquico, de castas nobres e principados, que se estabelecem os princípios de um “*pedagogium*”, uma pedagogia dos *aristoi*.

Este modelo grego, essa Paideia (*Bildung*), orientou por séculos os modelos, as formas e o processo de aprendizagem e de formação educacional necessidade de uma Educação Clássica nos moldes Gregos, foi (ou é) reverenciada e desejada por muitos teóricos posteriores.

Para ilustrar tal perspectiva, é oportuno observar que Nietzsche (2003), já denunciava desvirtualização por que passava o processo educacional na Alemanha,

ela vencerá (Cultura), tenho plena confiança nisso, porque possui o maior e o mais poderoso aliado, a natureza: e não temos o direito de silenciar sobre o fato de que muitos pressupostos dos nossos métodos educacionais modernos levam consigo o caráter do não-natural e que as mais graves fraquezas do nosso tempo estão ligadas a estes métodos antinaturais de educação (p.43)

Vale destacar que nos escritos nietzschianos sobre educação, se encontra a afirmação de que o processo educacional deve ser aquele em que pela repetição exaustiva, como o aprendiz de soldado, repetirá depois de um tempo de forma natural e totalmente assimilada.

Todos aqueles cujos esforços são de fato sérios devem experimentar aqui a mesma impressão daquele que na idade adulta, por exemplo, como soldado, é obrigado a aprender a marchar, ainda que até então tivesse sido um grosseiro diletante e um empírico da marcha. Estes são tempos penosos: teme-se que as fibras se rompam, perde-se toda esperança de executar alguma vez, cômoda

e facilmente, os movimentos e as posições do é que se aprendeu artificial e conscientemente (2003, p.76-77).

Se em Nietzsche este disciplinamento aparece como uma necessidade ao processo de formação natural, em Rosa (2019b) identificamos uma aproximação significativa com a interpretação de Nietzsche, contudo numa perspectiva de crítica, quando compara a Escola com o processo de Formação Militar:

a instituição da caserna, no contexto dos exércitos recrutados a partir da massa civil, além da instituição do serviço militar obrigatório, representa, ao lado da escola, talvez a mais importante instituição educacional da sociedade disciplinar (p.404)

Neste sentido é pertinente observar que os autores identificam no projeto educacional, uma tendência disciplinar e de domesticação, próprios do *Philantropinum – Philantropismus*, vigente na Alemanha a partir da segunda metade do século XVIII, destacando-se os teóricos Basedow e Pestalozzi (LEMOS, 2011). Seja como valorização no caso de Nietzsche, ou como crítica no caso de Rosa.

O ponto que aqui queremos destacar é que uma educação nos moldes preconizados, não é um espaço para todos, e em qualquer condição social ou econômica. É espaço aristocrático, em que sob boa medida as necessidades objetivas do mundo da subsistência e da vida, estão postas ou dadas. Em suma uma educação e um espaço para uma determinada fração da sociedade, uma educação para a aristocracia.

Certamente Hartmut Rosa, é conhecedor da realidade do mundo, que existem espaços educacionais de diversas tonalidades, os que apresentam currículo e estrutura de acordo com o estrato socioeconômico, em síntese, escolas e universidades de alto nível, e espaços precários e precarizados. Não é injusto notar que o autor toma expectativa um modelo ideal de espaço educacional, - talvez assim deveria ser-, tendo em vista que busca explicitar que neste “oásis de desaceleração” é o lugar por excelência para construção de relações ressonantes.

Quero destacar aqui uma passagem que me chamou a atenção quanto a isto, assim afirma Rosa (2019b, p.239)

Eixos de ressonância só podem ser estabelecidos quando descobrimos que podemos ser bons em uma determinada atividade ou em um determinado assunto, que podemos alcançar ou mover algo, que o material (violino, beisebol, poema, plataforma de festa e estrela de nêutrons) ‘responde’ a nós.

Seguramente existem escolas que possibilitam aos educandos atividades que vão além da relação com o material especificamente da aprendizagem formativa, contudo não é uma verdade universal. Rosa é ciente disso. Assim, acreditamos que uma relação ressonante no espaço da Escola é possível, nos moldes preconizar dos pelo autor, contudo algumas condições objetivas precisam estar postas, porque uma disposição ressonante não está exclusivamente relacionada à afeição e emoção como também a materialidade, a objetividade do mundo. É significativa a afirmação de Rosa (2019a, p.239), “a escola pode ser monstruosamente alienante para muitos jovens”.

Acredito que esta seria uma discussão necessária em outro momento. Como é possível estabelecer

uma relação ressonante com os elementos constituintes do espaço pedagógico, docente, discente e material, sem levar em conta as condições ou determinações socioeconômicas. Contudo neste momento não é o objeto dessa reflexão.

Aceleração

Hartmut Rosa (2019b) reconhece que estabelecer uma definição de aceleração minimamente satisfatório, exige fundamentalmente uma pesquisa. Entre as dificuldades, observa-se nas diversas áreas da sociedade fenômenos de aceleração muito homogêneos, nem sempre possíveis de categorização em um conceito comum.

Neste sentido o autor, reconhece que lançar mão da definição dada pela física não o auxilia muito, não o leva muito longe. Após a leitura de diversos teóricos sobre o tema, Rosa elabora a hipótese central de sua investigação:

A sociedade moderna pode ser entendida como ‘sociedade da aceleração’ no sentido de que ela contém em si (através de inúmeros pressupostos estruturais e culturais) uma junção de ambas as formas de aceleração – a aceleração técnica e a intensificação do ritmo de vida através da redução de recursos temporais – e da tendência à aceleração e ao crescimento (ROSA, 2019b, p.135)

Hartmut Rosa (2019b), estabelece uma descrição bastante completa e complexa, dos diversos segmentos da vida na chamada pós-modernidade ou modernidade tardia, explicita a partir de sua abordagem o que denominou de “processos de aceleração”. Explora essa categoria identificando os principais aspectos em diversas áreas do conhecimento humano.

O tema da aceleração abordado por Rosa (2019b) já fora objeto de reflexão diversos autores, dos quais se apropria, para traçar e delinear suas reflexões. Destes podemos destacar Marshall Berman (2007); Friedrich Nietzsche (1987); Karl Marx (1978); David Harvey (2005); Levine (1999), entre tantos outros.

Em leitura Rosa (2019b) reconhece o imperativo aceleratório em todos os estratos do mundo da vida. Contudo, também é ciente da existência de “‘oásis de desaceleração’, nichos tanto territoriais quanto sociais ou culturais, que escapam total ou parcialmente dos processos de modernização” (p.165).

Ao tratar da “pressão temporal e a experiência do tempo acelerado” argumenta que “aquele que quiser defender um diagnóstico do declínio da cultura faria bem, [...] colocando a dimensão temporal em primeiro plano (p.279). Esta perspectiva parece bem interessante, tendo em vista que, a Escola é um dos componentes da dimensão cultural, como bem frisa o autor logo em seguida “[...] estamos encurtando o tempo escolar ginásial e colocando, assim, o ‘oásis de desaceleração’ em potencial ali oferecido – a escola – sob pressão aceleratória” (p.280).

O que nos chama a atenção é que o autor não segue esta recomendação ao estruturar discorrer sobre a Escola como espaço ressonante, na construção do “*The unsuccessful lesson as triangle of alienation*” e “*The successful lesson as triangle of resonance*” (ROSA, 2019a, p.242,243).

Efetivamente o autor acredita que a dimensão temporal é fundamental, o processo de “internalização do novo conceito de tempo”, segundo ele uma “compulsão irremediável” e traz

consequências para “aquelas instituições da sociedade moderna nas quais aquelas orientações práticas são, correspondentemente, habituadas, e ensaiadas” [...] e, sobretudo as escolas” (ROSA, 2019b, p.333).

Ressonância e Escola

No desenvolvimento de sua pesquisa Rosa (2019) faz uma distinção entre Alienação e Ressonância. Define “ressonância como um tipo de relacionamento com o mundo, formado por *a-feto* e *e-moção*, interesse intrínseco e auto-eficácia percebida, na qual sujeito e mundo são mutuamente afetados e transformados” (ROSA, 2019a, p.174). O autor reforça, “ressonância não é um eco, mas um relacionamento responsivo”, que os sujeitos “cada um fale com sua própria voz”, a ainda “a ressonância não é um estado emocional, mas um modo de relação que é neutro em relação ao conteúdo emocional”

Como podemos notar, ressonância para o autor exige que os sujeitos sejam autônomos, com direito a vez e voz, uma relação é formada por afeto e emoção.

No sentido de estabelecer um contraponto o autor entende como Alienação (ROSA, 2019a, p.184) “uma forma específica de relacionamento com o mundo em que o sujeito e o mundo se confrontam com indiferença ou hostilidade (repulsa) e assim sem nenhuma conexão interior”.

Para o autor, neste estado de alienação o mundo sempre aparece “frio, rígido, repulsivo, e sem resposta”. A ressonância é a antítese da alienação. Os “eixos de ressonância se tornam mudos e surdos”. O sujeito que está no mundo, compartilha do mundo, vive no mundo não estabelece com ele uma relação de autoeficiência, ambos “ mundo e sujeito, parecem sem vida, mortos, vazios”.

Hartmut Rosa (2019a), em sua pesquisa sobre ressonância, elabora um desenho das relações ressonantes no e do mundo, classificando-os em Eixos de Ressonância, Verticais, Horizontais e Diagonais.

Entre as diversas afirmações do autor, é possível destacar que a Escola, ou melhor, as relações na Escola, podem ser classificadas em duas categorias fundamentais: Relações de Alienação e Relações de Ressonância.

Rosa (2019a) busca a partir de seu breve texto demonstrar que as relações de ressonância se estabelecidas entre os sujeitos constituintes deste universo, professor, aluno e material, tornariam o processo de aprendizagem não somente mais profícuo no processo de formação cultural do indivíduo, como também na formação cultural da sociedade, um cidadão culto para o mundo, em síntese, um mundo melhor, mais ressonante.

Embora essa seja a proposta do autor, conclusões essas de suas pesquisas com estudantes, reconhece que esta não é a tônica das escolas. Podemos mesmo afirmar, que a regra é que a escola em sua constituição clássica é um espaço de alienação, hierarquizado, onde a relação entre os sujeitos (material-professor-aluno) são sempre “distantes”. É pertinente registrar que esta perspectiva criticada pelo autor, não estaria muito distante de uma relação, se não direta ou isonômica, com a perspectiva Paulo Freiriana quanto discorre sobre o processo de ensino (metodologia), que caracteriza como “educação bancária” (tradicional) e não uma educação libertadora (FREIRE, 1996).

Entendemos como evidente, na perspectiva de Rosa (2019a), que uma boa escola é aquela que além de possibilitar uma ação ressonante, também produz relações de ressonância com o mundo, produz sujeitos ressonantes para o mundo.

Segundo o autor, sendo este um processo inexorável, produziu e produz um conjunto de elementos positivos e negativos, sendo possível um juízo de valor sobre tais transformações se ancorado em demonstrações diversas.

Não pretendo aqui, negar ou mesmo traçar argumentos que subsidie os argumentos e demonstrações dos autores acima referidos, isso nem seria necessário, por dois motivos, as referidas pesquisas são efetivamente substanciais, como também não teria elementos empíricos para fazê-lo que não os já apresentados por ele.

Na reflexão de Rosa (2019a), da “Escola como espaço de ressonância”, constrói duas hipóteses, Escola como espaço de Alienação e Escola como espaço de Ressonância. As duas hipóteses têm em comum os elementos: Professor, Estudante e Material. São hipóteses extremamente interessantes, facilmente verificável em seus elementos constitutivos para observador criterioso que se debruce sobre este objeto de estudo.

No entanto, na relevante exposição de Rosa (2019a), acredito que deixou de fora, não por desconhecimento, talvez por não considerar relevante abordar no referido texto, o tempo – elemento trabalhado de forma magistral em Aceleração (2019b). Não é possível negar que na história da prática pedagógica, identifica-se um processo de aceleração em todas as etapas, técnicas, conteúdos, acessos e meio de socialização.

Embora na obra Aceleração (ROSA, 2019b) a instituição Escola apareça como uma das afetadas pelo processo de aceleração, este elemento não aparece na composição do seu esquema dos elementos da constituição da estrutura escolar. O ponto que levanto como significativo é, como é possível levar em conta a possibilidade de construção de uma relação disposicional ressonante, se um elemento vital como o tempo não é levando em consideração nessa equação.

Em minha perspectiva, o tempo (categoria Kantiana), sendo uma categoria *a priori* não pode ser controlado, medido, avançado ou retrocedido. Sua administração ou o seu uso é o que está em jogo e aparece como determinante. A discussão apresentada pelo autor em Aceleração (2019b) demonstra suficientemente esta relação.

O que quero aqui chamar a atenção é que no espaço da escola este é um elemento fundamental na determinação das relações entre os sujeitos, o que deve se “aprender”, o “rigor” para se determinar o que deve ser aprendido, o que é o “conhecimento útil”. Essas determinações depõem em certa medida quando se não limitam, castram se não tolhem uma *disposição ressonante*.

Isso não invalida a boa administração do tempo, tendo em vista que uma não administração do tempo poderia levar a um rodopiar e ir a lugar nenhum. O que queremos estabelecer como elemento divisor é que a pressa, a celeridade, a eficiência no aprender, o mais em menor tempo, inviabiliza ou mesmo deforma o processo de maturação, de internalização dos saberes objeto de aprendizagem. Uma aproximação aligeirada sobre saberes invariavelmente levará a uma apreensão dicotomizada, por não dizer empobrecida.

Neste aspecto é pertinente trazer a observação de Nietzsche (2003) em sua crítica ao processo de educação moderna. Para o filósofo o bom leitor necessitaria de algumas propriedades, sem as quais uma relação e formação cultural (*Bildung*) estaria seriamente comprometida.

O leitor do qual espero alguma coisa tem de ter três qualidades deve ser calmo e **ler sem pressa**, não deve sempre privilegiar a si mesmo e intrometer a sua ‘cultura’ (*Bildung*), não deve, enfim, esperados (p.46).

Rosa (2019, p. 280) reconhece que

As gerações mais novas só se comprometerão com práticas que se desenvolvem ao longo prazo e exigem altos investimentos prévios e, conseqüentemente, só experimentarão a validade de fazê-lo, quando forem encorajados a tal por relações estáveis de confiança e exemplos seguros. Não obstante, tais relações de confiança se desenvolvem, por sua vez, apenas a longo prazo. Para tal seria necessária, de um ponto de vista cultural, a criação de ‘oásis de desaceleração’, protegido pelo Estado [...], no interior dos quais tais experiências pudessem ser realizadas (p.280).

Não estou aqui afirmando que o autor não reconheça que a escola também tem sofrido a pressão aceleratória da modernidade, isso está posto nas obras analisadas. O que advogo aqui é o elemento tempo seria fundamental para melhor explicitar as equações por ele desenhadas ao discorrer sobre a escola como um eixo diagonal de ressonância.

É possível que Rosa (2019a), tenha deixado subtendido que essa categoria já esteja especificada quando discorre sobre encurtamento do tempo escolar e suas implicações, menor tempo de aula – relação direta professor –aluno, mudanças estruturais (otimização) dos conteúdos a serem assimilados ou estudados, inserção de novos meios (tecnologias, técnicas, instrumentos).

A meu ver, quanto menor o tempo na escola, com o professor ou com os conteúdos, é diretamente proporcional o processo de alienação (entranhamento) do educando como o que ele se debruça. Por outro lado, quanto maior o tempo gasto ou aplicado na aproximação ou relação disposicional do educando com os conteúdos, seja numa aproximação horizontal ou vertical maior a possibilidade de uma relação ressonante.

Neste sentido trago aqui como exemplo a evidência de que as últimas décadas avançou-se num processo, desde a separação do conhecimento em ramos ou áreas de conhecimento, de aprofundamento (verticalização) em cada área ou sub-área do conhecimento, tendo-se como proposição desta tendência a afirmação" o especialista é um homem que sabe cada vez mais sobre cada vez menos, e por fim acaba sabendo tudo sobre nada", frase atribuída a George Bernard Shaw.

Nietzsche (2001, p.268) ao discorrer sobre a “especialização”, afirma “todo especialista tem sua corcunda, um livro erudito sempre espelha igualmente uma alma entortada: todo ofício entorta”.

A contra argumentação seria clara e não menos justa, quando facilmente constataria que graças ao aprofundamento das áreas do conhecimento (verticalização) maior apropriação da realidade, seja do mundo físico ou social.

No entanto, não é este o ponto. Negar a validade da verticalidade e de sua necessidade. Mas, sim que, esta forma de percepção da realidade, que tem seu pressuposto na concepção Cartesiana da realidade, perde-se a perspectiva de totalidade na leitura e interpretação do mundo. Esta leitura já substancialmente estabelecida e discutira por alguns autores, seja da Filosofia da Ciência ou da Educação. Destes é

pertinente destacar a contribuição de Capra (1982) em sua obra *Ponto de Mutação*, que entre os diversos argumentos traçados, defende a tese de que é fundamental uma mudança de paradigma na interpretação do mundo.

Rosa (2019, *idem*) exemplifica a seu argumento ao acrescentar como nota “Ao invés disso, estamos encurtando o tempo escolar ginásial e colocando, assim o ‘oásis de desaceleração’ em potencial ali oferecido – a escola – sob pressão aceleratória”. Pois para o autor “Quanto mais frequentemente uma escola se mostra uma zona de alienação nesse sentido, maior a taxa de esgotamento entre os professores” (2019a, p. 243).

Por isso esta tendência de encurtamento do tempo escolar já demonstra que o tempo é um elemento central nas relações educacionais. Acredito que este elemento é determinante não somente da quantidade de conteúdo (material) como da qualidade de aprendizado dos discentes. Uma urgência temporal para se devorar determinados conteúdos em determinado tempo estipulado, depõe contra a qualidade e apropriação, além do que, encurta se não limita o alcance vertical e horizontal do conhecimento.

O tempo é um elemento central na modernidade tardia, sob essa égide da temporalidade o mundo é medido, o tempo é uma categoria central do sistema capitalista, “*time is Money*”- (expressão atribuída a Benjamin Franklin)- é uma síntese dessa relevância.

À medida que se produz mais em menos tempo, em que se desloca mais rapidamente pelo planeta, mais se adensa a necessidade de novos saberes, nos conhecimentos, bilhões de informações são socializadas, publicizadas por centenas de meios e formas. Na proporção inversa tem-se procurado diminuir o tempo gasto para assimilação ou apropriação de conhecimentos, sejam eles os públicos ou os processos de formação individual (HARVEY, 2005; ROSA, 2019b).

Assim, Rosa (2019a) reconhece que o ambiente escolar está sofrendo uma pressão aceleratória, há diversas evidências das transformações implementadas instituições educacionais no sentido de tornar a relação ensino-aprendizagem mais otimizada, menor tempo gasto e maior resultado.

Considerações finais

Cresce exponencialmente a produção de novos saberes, reformulações, readequações, e neste processo de efervescência produtiva, o educando, é obrigado a adequar-se, enquadrar-se, racionalizar o tempo, este processo é incentivado e instrumentalizado do pré-escolar ao doutoramento.

Quero reforçar aqui que a categoria tempo, permeia todos os elementos da relação educacional, não apenas o educando, como também professor e o material. A escola precisa cumprir um tempo estipulado para as etapas, séries, programas, cursos. O educando precisa assimilar em determinado tempo certa quantidade de conteúdo, o professor precisa ministrar certa quantidade de conteúdo em determinado tempo.

Assim, embora o autor classifique a escola como um “oásis de desaceleração”, ela não pode e não está desconectada do mundo externo, não é uma ilha, onde o “tempo” corre a sua maneira ou sob a sua vontade.

Acredito por isso que a categoria é central para entender o espaço educacional como de Alienação ou de Ressonância. Não é possível uma educação libertadora, emancipada, autônoma, se os sujeitos estão submetidos a condições que não podem dispor, ou melhor, que têm que se submeter, o tempo.

Uma educação ressonante impõe necessariamente que as relações sejam estabelecidas por “afetos e emoções, interesses intrínsecos, em que o sujeito e mundo são mutuamente afetados”. Como é possível que isso aconteça se o espaço da escola está submetido, portanto todos os sujeitos, ao imperativo do tempo administrado?

Agradecimentos

Os autores agradecem o apoio por parte da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), da Universidade Federal de Viçosa (UFV) e da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001, da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM) e da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG).

Referências

- CAPRA, Fritjof. **O ponto de mutação**. Tradução de Álvaro Cabral. São Paulo: Editora Cultrix, 1982.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- HARVEY, David. **Condição Pós-Moderna**. São Paulo: Edições Loyola, 2005.
- LEMONS, Fabiano Lemos. [On reforms in educational system] **Wilhem von Humboldt Introduction, translation and notes by Fabiano Lemos**. Rev. Bras. Hist. Educ., Campinas-SP, v. 11, n. 1 (25), p. 207-241, jan./abr. 2011.
- MARX, Karl. **Manuscritos econômicos filosóficos e outros textos escolhidos**. Seleção de textos de José Arthur Giannotti; Tradução de José Carlos Broni... (et ali.). 2 ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978.
- NIETZSCHE, Friedrich. **Crepúsculo dos ídolos, ou, Como se filosofa com o martelo**. Tradução, notas e posfácio Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.
- NIETZSCHE, Friedrich. **Escritos sobre educação**. Tradução, apresentação e notas Noéli Correia de Melo Sobrinho. São Paulo: Edições Loyola, 2003.
- NIETZSCHE, Friedrich. **A Gaia Ciência**. Tradução, notas e posfácio Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- NIETZSCHE, Friedrich. **Sobre verdade e mentira no sentido extra-moral**. In: Coleção os Pensadores. Tradução e notas de Rubens Rodrigues Torres Filho. São Paulo: Nova Cultural, 1987
- ROSA, Hartmut. **Resonance: A sociology of four relationship to the world**. Translated by James C. Wagner. Medford: Polity Press, 2019a.
- ROSA, Hartmut. **Aceleração: a transformação das estruturas temporais na Modernidade**. Traduzido por Rafael H. Silveira; revisão técnica por João Lucas Tziminadis. São Paulo: Editora Unesp, 2019b.

Copyright Disclaimer

Copyright for this article is retained by the author(s), with first publication rights granted to the journal. This is an open-access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution license (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>).