



APONTAMENTOS INICIAIS SOBRE O “TEMPO EMPILHADO”: AÇÕES DO(C)ENTES NA SOCIEDADE DO CANSAÇO

INITIAL REFLECTIONS ON “STACKED TIME”: (TE)ACHING ACTIVITIES IN THE THE BURNOUT SOCIETY

Rafael Montoito¹

Andreia Dalcin²

Resumo: Este ensaio teórico objetiva refletir sobre as novas relações humanas com o tempo e como isso tem impactado nas ações do docente de matemática. A partir da conceituação do “tempo” elaborada por Aristóteles, Santo Agostinho e Kant, problematiza-se a vivência do indivíduo com esses modos de entender o tempo para, a seguir, desvendar novos padrões de comportamento que estão associados, na atualidade, ao que se nomeia “tempo empilhado”. Posteriormente, discute-se como o tempo empilhado tem se caracterizado como um novo tempo da docência, que direciona os professores à autoexploração, favorecendo um ambiente de adoecimento docente. Por fim, apresenta-se uma possibilidade de subversão e resistência a este tempo empilhado, que se volta à arte como instrumento possível para o docente resgatar o par experiência/sentido. O ensaio foi escrito a partir de uma pesquisa bibliográfica, acerca das ideias filosóficas apresentadas, seguida de uma pesquisa exploratória, no que tange ao material empírico analisado.

Palavras-chave: Tempo; Tempo empilhado; Adoecimento docente; Subversão; Arte.

Abstract: The present theoretical essay examines contemporary human relationships with time and their impact on mathematics teaching activities. Grounded in the conceptions of time developed by Aristotle, Saint Augustine, and Kant, this essay investigates how individuals relate to these perspectives and, subsequently, explores new behavioural patterns that this study designates as ‘stacked time’. The discussion then turns to how stacked time has emerged as a central temporal condition in teaching, one that drives educators toward self-exploitation and contributes to conditions of professional burnout. Finally, the essay considers art as a potential site of subversion and resistance to stacked time, offering teachers a way to restore the link between experience and meaning. The study combines a review of relevant philosophical literature with exploratory research on selected empirical material.

Keywords: Time; Stacked time; Teacher burnout; Subversion; Art.

1 Introdução

O conceito tradicional de Filosofia, aquele mais comumente presentes nos livros, apresenta esta área de estudo como *amizade pela sabedoria* ou *amor e respeito pelo saber*. Contrapondo-se ao pensamento mítico, que era a forma mais comum de as civilizações anteriores à grega elaborarem explicações acerca dos aspectos essenciais da realidade em

¹ Doutor em Educação para a Ciência, Universidade Estadual Paulista (UNESP). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul), Pelotas, RS, Brasil. E-mail: xmontoito@gmail.com

² Doutora em Educação, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, RS, Brasil. E-mail: deiadalcin@gmail.com



que viviam (Marcondes, 2007), “as indagações fundamentais da atitude filosófica e da reflexão filosófica não se realizam ao acaso, segundo preferências e opiniões de cada um de nós. A filosofia não é um ‘eu acho que’ ou ‘eu gosto de’ ” (Chauí, 2020, p. 25).

Este artigo parte, portanto, não de nossas opiniões, mas de nossas observações, enquanto docentes e pesquisadores, de que a sociedade contemporânea tem lidado de forma muito diferente, se comparada a épocas anteriores, com o tempo, e que isso tem impactado sobremaneira o docente tanto nos seus afazeres profissionais quanto na sua pessoalidade. A partir disso, construímos um pensamento analítico e crítico sobre as relações e tessituras sociais atuais, o qual nos possibilita refletir sobre as ações pedagógicas do professor de matemática, reflexões essas que, em maior escala, abrangem os demais professores. Deste modo, conseguimos inserir essa discussão no campo da Educação Matemática, à medida que construímos teias de compreensões por meio da observação, que estimulam o “pensar analítico, crítico, reflexivo e abrangente” (Bicudo; Garnica, 2006, p. 19).

Por entendermos a “construção/produção da realidade e construção/produção do conhecimento como faces de um mesmo movimento” (Bicudo, 2009, p. 232), compreendemos que novas relações e estruturas sociais, em especial um modo outro de lidar com o tempo e vivê-lo, impactam nos modos de aprender, ensinar, planejar, estudar, comunicar, pesquisar e diversas outras ações da docência. Sendo assim, este artigo tem o objetivo de *refletir sobre as novas relações humanas com o tempo e como isso tem impactado nas ações do docente de matemática*, a partir da alegação de que vivemos todos, hoje, numa Sociedade do Cansaço que nos condiciona a viver no limite entre a saúde e a doença³, minando as experiências e narrativas da docência.

Inspirados pelas palavras de Chauí (2020), na expectativa de escaparmos dos achismos e dos julgamentos pessoais, sabemos ser necessário *clarificar e justificar* a alegação anterior (Bonjour; Baker, 2010), o que nos propusemos aqui a fazer a partir do diálogo com autores diversos, tendo como base textos de filósofos e sociólogos contemporâneos – mormente Zygmunt Bauman e Byung-Chul Han. Tal diálogo deseja incitar nosso leitor a abandonar um lugar de inocência, isto é, “a duvidar de que seja assim, como posto objetivamente” (Bicudo; Venturin, 2016, p. 279), tantas das simples

³ Cabe aqui uma ressalva sobre a tradução do título original para a língua inglesa: o trocadilho “docente” e “doente” – do(c)ente – se perde no ato tradutório; todavia, considerando-se a *topologia da tradução* (Monteiro; Dalcin, 2022), aproximamo-nos da ideia apresentada com a composição (te)aching, pois, se em português o título sugere ações docentes adoecedoras, em inglês apontam-se as dores – aching – vivenciadas no ato de ou para ensinar – teaching.

ações que vive em seu cotidiano. Outrossim, a possibilidade real de se estabelecer um diálogo filosófico entre *tempo* e *docência* está balizada por Bonjour e Baker (2020, p. 22), autores que afirmam que “nada está realmente além da competência da filosofia. [...] A filosofia busca entender, de um modo plenamente reflexivo, de que maneira tudo está relacionado a e conectado com, porém difere de tudo o mais”.

A discussão teórica se inicia com uma breve incursão filosófica sobre o *tempo*, à qual se segue uma explanação sobre sua configuração atual e o impacto dessa na vida humana. A partir disso, refletimos sobre alguns comportamentos de professores de matemática⁴ e alguns mecanismos que revestem o ensino atual, os quais, por conseguinte, a nosso ver, acabam por sustentar a própria Sociedade do Cansaço, ao invés de combatê-la.

Apresentamos este texto como sendo um ensaio teórico, uma vez que ele tem foi elaborado, a partir do estudo de algumas ideias filosóficas, na forma de um

Texto crítico, que assume uma posição. Não se pretende desconstruir o que existe, nem dizer que uma forma é melhor que outra na produção científica reinante, apenas objetiva-se tornar claras outras possibilidades, novos caminhos. Para descobrir novas possibilidades, é preciso ir além do que se vê. Um salto para o duvidoso, para o desconhecido e para o pouco usual e aceito pelo sistema (Boava *et al.*, 2020, p. 70).

Uma vez que o cerne de um ensaio teórico é “a reação permanente entre o sujeito e objeto, um vir-a-ser constituído pela interação da subjetividade com a objetividade dos envolvidos” (Meneghetti, 2011, p. 321), precisamos, como autores, apontar que a escrita deste artigo está intimamente conectada às nossas angústias pessoais, com relação a alguns aspectos atuais da docência.

2 O tempo na Sociedade do Cansaço: à contramão da experiência

Se, no começo deste artigo, conseguimos apresentar uma definição para *filosofia*, o mesmo não conseguimos, sob o ponto de vista filosófico, para o *tempo*. Defini-lo e compreendê-lo foi tarefa a que inúmeros filósofos se dedicaram, sem chegarem a um consenso. Isso não significa, em absoluto, que o tempo não pode ser compreendido, mas que tem que sê-lo no interior de uma teoria filosófica, como parte integrante de um sistema de ideias que se articulam. Numa rápida digressão, escolhemos trazer para o leitor três abordagens distintas sobre o tempo, a fim de denotarmos a complexidade de

⁴ A discussão inicial que este artigo contempla pode ser, pensamos, estendida a professores que ensinam matemática; todavia, dado o material que selecionamos para compor a análise, vamos restringir, neste momento, a abordagem aos licenciados e licenciandos em matemática.



tratamento de um assunto que, no senso comum, é bastante simples, haja vista estar permanentemente na vida de todos.

Começemos por um dos estudos mais antigos da filosofia grega sobre o tempo: as explicações de Aristóteles em sua obra *Física*, Livro IV. Todavia, antes de chegar a este tópico, o filósofo grego define *Movimento* (Livro III) e *Lugar* (Livro IV). O movimento é o processo de transição da potência (o que algo pode ser) para o ato (o que algo é)⁵, e pode ser de quatro modos distintos: substancial (mudança na essência de algo, como a morte de um organismo), qualitativo (mudança na qualidade de algo, como a oxidação do ferro), quantitativo (mudança na quantidade de algo, como o crescimento de uma planta) e locativo (mudança de lugar, como alguém caminhando). Já o lugar é o limite imóvel mais próximo que contém um corpo⁶, e é sempre relativo a esse, podendo ser abandonado pela coisa nele contida, pois é separável dela; todo lugar tem um antes e um depois, um acima e um abaixo. É com relação aos *lugares* que Aristóteles determina o *movimento*, o que só é possível no *tempo*.

Todavia, sem mudanças não há tempo; pois quando não mudamos em nosso pensamento, ou não percebemos que estamos mudando, não nos parece que o tempo tenha transcorrido [...]. Portanto, assim como não haveria tempo se o agora não fosse diferente, senão um e ele mesmo, assim também se pensa que não há um tempo intermediário quando não se percebe que o agora é diferente. E dado que, quando não distinguimos nenhuma mudança, e a alma permanece em um único momento indiferenciado, não pensamos que o tempo tenha transcorrido, e dado que, quando o percebemos e distinguimos, dizemos que o tempo passou, é evidente então que não há tempo sem movimento ou mudança. Logo é evidente que o tempo não é movimento, mas não há tempo sem movimento (Aristóteles, 1995, p. 269, tradução nossa).

Portanto, o tempo aristotélico é definido em função do movimento, ou como parte de um movimento. O tempo é o que há entre o antes e depois, pois “o tempo é justamente isso: número do movimento segundo o antes e o depois” (Aristóteles, 1995, p. 271, tradução nossa).

De maneira bem diferente pensa Santo Agostinho. Em sua obra *Confissões* (Livro XI), o filósofo medieval discute a questão do tempo a partir de uma visão introspectiva, apresentando-o como uma experiência subjetiva da mente. Ele argumenta que o passado é memória, o futuro é expectativa e o presente é atenção. O tempo, portanto, é uma

⁵ Potência e ato são termos importantes na filosofia aristotélica. A potência é a capacidade ou possibilidade de um ser ou coisa se tornar algo diferente do que é, ou de realizar uma função; a potência é aquilo que o ser ou coisa pode vir a ser, mas ainda não é. Já o ato é a realização ou o estado atual de um ser ou coisa, quando sua potência já foi concretizada, isto é, quando atingiu sua finalidade. Por exemplo: uma árvore adulta é o ato de uma semente, cuja potência foi concretizada; uma estátua de mármore é o ato do bloco de mármore, cuja potência era dar-lhe forma.

⁶ Por exemplo: se tomarmos um peixe em um aquário, seu lugar é a superfície de água que encosta em seu corpo, e não toda a água do aquário.

construção psicológica: só o presente existe realmente, mas é fugaz, e passado e futuro dependem da consciência humana, como se depreende do excerto a seguir:

O que agora claramente transparece é que nem há tempos futuros nem pretéritos. É impróprio afirmar que os tempos são três: pretérito, presente e futuro. Mas talvez fosse próprio dizer que os tempos são três: presente das coisas passadas, presente das presentes, presente das futuras. Existem, pois, estes três tempos na minha mente que não vejo em outra parte: lembrança presente das coisas passadas, visão presente das coisas presentes e esperança presente das coisas futuras. Se me é lícito empregar tais expressões, vejo então três tempos e confesso que são três.

Diga-se também que há três tempos: pretérito, presente e futuro, como ordinária e abusivamente se usa. Não me importo nem me oponho nem critico tal uso, contanto que se entenda o que se diz e não se julgue que aquilo que é futuro já possui existência, ou que o passado subsiste ainda. Poucas são as coisas que exprimimos com terminologia exata. Falamos muitas vezes sem exatidão, mas entende-se o que pretendemos dizer! (Santo Agostinho, 1980, p. 270).

As palavras de Santo Agostinho rejeitam a abordagem aristotélica sobre o tempo ser apenas uma medida objetiva de movimento. Para ele, o tempo não é algo externo, mas uma distensão da alma. Sua argumentação é construída a partir de um ponto de vista profundamente teológico, influenciado pelo cristianismo, visando conciliar a experiência humana do tempo com a eternidade divina, que nega a existência do tempo com a onipresença de Deus.

Já na modernidade, Kant define o tempo como uma *forma a priori da sensibilidade*, ou seja, uma estrutura inerente à mente humana que, junto com o espaço, é uma condição necessária para que possamos perceber e compreender o mundo. Para o filósofo, “nosso conhecimento começa com a experiência” (Kant, 1987, p. 25), o que não significa que ele se origine *da* experiência⁷.

Segundo Reale e Antiseri (2004), o conhecimento científico consta fundamentalmente de proposições ou juízos que, além de serem *universais e necessários*, incrementam continuamente o conhecimento, possibilitando a expansão dos campos da ciência. Para responder à pergunta que fizera – se existem e quais seriam os conhecimentos *a priori* –, Kant divide os juízos em *analíticos e sintéticos*⁸. Os juízos

⁷ Kant propõe investigar se poderia acontecer de o nosso conhecimento da experiência ser um composto entre aquilo que recebemos pelas impressões (por meio dos nossos sentidos) e aquilo que a nossa própria faculdade de conhecer fornece. Se sim, esta “mistura” que resulta no conhecimento poderia apresentar partes de um “conhecimento independente da experiência e mesmo de todas as impressões dos sentidos” (Kant, 1987, p. 25). Para investigar a existência destes conhecimentos, Kant dá-lhes o nome de *conhecimentos a priori*, distinguindo-os dos *conhecimentos empíricos*, cujas fontes são *a posteriori*, isto é, são a experiência.

⁸ Um juízo é a conexão entre dois conceitos dos quais um deles cumpre a função de sujeito (A) e, outro, a de predicado (B). Um juízo é dito *analítico* quando o conceito do predicado está contido no sujeito e pode ser entendido ou extraído dele por pura análise (por exemplo: se dizemos “todo corpo (A) é extenso (B)”, estamos pronunciando um juízo analítico, pois o conceito de extensão é sinônimo de corporeidade, já que

analíticos são formulados *a priori*, pois não necessitam da experiência e, ainda que a ciência se valha deste tipo de juízo a todo momento, ela não se baseia neles quando amplia seu campo; já os juízos sintéticos mais comuns são aqueles formulados a partir da experiência (juízos *experimentais*), isto é, eles são *a posteriori* e sempre ampliam o conhecimento, uma vez que inegavelmente atribuem ao sujeito algo que não estava contido implicitamente nele.

Kant defendia que a ciência se baseava num terceiro tipo de juízo: um tipo que, ao mesmo tempo, unia a *aprioridade* (isto é, a *universalidade* e a *necessidade*) com a *fecundidade* (isto é, a *sinteticidade*) (Reale; Antiseri, 2004). A existência desse juízo, que chamou de *sintético a priori*, foi exemplificada por meio da construção do conhecimento matemático. Kant afirma a Matemática como ciência inequívoca – exemplo tanto para a Metafísica quanto para as outras ciências –, como o verdadeiro modelo de acordo com o qual se poderia ampliar o conhecimento sem o auxílio da experiência. Para ele, tanto as operações aritméticas⁹ quanto os juízos da geometria eram sintéticos *a priori*.

Ao abstrair o que se relacionasse com as sensações, ou seja, ao dispensar todas as características do fenômeno que só poderiam ser obtidas *a posteriori*, Kant percebeu que permaneciam no sujeito duas estruturas, as quais chamou de *formas puras da intuição*¹⁰ *sensível*: o tempo e o espaço.

Kant (1987, p. 44) enuncia: “O tempo não é um conceito empírico abstraído de qualquer experiência. Com efeito, a simultaneidade ou a sucessão nem sequer se apresentaria à percepção se a representação do tempo não estivesse subjacente *a priori*”. Com essa afirmação, o filósofo aponta o tempo como uma representação necessária subjacente a todas as intuições: é possível que haja tempo sem fenômeno, mas nunca o contrário, e é esta forma pura da intuição que permite ao sujeito perceber se os fenômenos observados são simultâneos ou sucessivos. Além disso, o tempo é uno, ou seja, possui uma única dimensão (diversos tempos não são simultâneos, mas sim sucessivos).

não há corpo sem extensão); *sintéticos* são os juízos em que o conceito B não se encontra no conceito A, mas acrescenta a este algo que não é “extraível” dele por mera análise (por exemplo: se dizemos “todo corpo (A) é pesado (B)”, estamos pronunciando um juízo sintético, pois o conceito de “pesado” não pode ser extraído, por pura análise, do de “corpo”).

⁹ Kant fala que $7 + 5 = 12$ é um juízo sintético pois, ao pensar a soma, pensa-se que o 7 deve ser acrescentado ao 5, mas não se pensa que esta soma tem 12 por resultado. Como o conceito “12” não é pensado a partir do conceito “soma”, é preciso buscar auxílio na *intuição* correspondente a estes dois números (contando nos dedos ou movendo peças num ábaco, por exemplo) e, graças a ela, vê-se nascer – sinteticamente – o conceito do novo número correspondente à soma.

¹⁰ A *intuição* é o conhecimento *imediatamente* dos objetos. Segundo Kant, o homem possui somente um tipo de intuição: a intuição própria da sensibilidade. O intelecto humano *não* intui; quando *pensa*, está se referindo sempre aos dados que lhe foram fornecidos pela sensibilidade.



Apenas o tempo e o espaço são as formas puras da intuição, sendo que o tempo é a forma (o modo de funcionamento) do sentido interno, isto é, a forma de todo dado sensível interno conhecido pelo sujeito; e o espaço é a forma (o modo de funcionamento) do sentido externo, a dizer, a condição à qual deve sujeitar-se a representação sensível de objetos externos (Reale; Antiseri, 2004). Segundo Kant, o sujeito capta as coisas como determinadas espacial e temporalmente porque possui uma sensibilidade assim configurada, uma sensibilidade que só funciona desta maneira.

Conforme assinalado anteriormente, não estávamos na expectativa de uma definição exata sobre o tempo, mas à procura de suas compreensões; e, da digressão feita até aqui, é possível o pensarmos como atrelado ao movimento (Aristóteles), como uma experiência vivenciada (Santo Agostinho) e como indispensável para a construção do conhecimento (Kant). Inegável é que outros filósofos investigaram o tempo em sua época¹¹, tentando entendê-lo, e que por isso este ente ocupa papel de destaque em suas teorias. O recorte que apresentamos aqui pinça apenas algumas possibilidades que nos ajudarão a pensar o tempo na sociedade de hoje – a Sociedade do Cansaço.

Segundo o sociólogo polonês Zygmunt Bauman, o período em que vivemos pode ser chamado de *modernidade líquida*. Essa, um novo estágio da modernidade que se contrapõe à *modernidade sólida*, é caracterizada pela fluidez, dado que

Os fluidos se movem facilmente. Eles “fluem”, “escorrem”, “esvaem-se”, “respingam”, “transbordam”, “vazam”, “inundam”, “borrifam”, “pingam”; são “filtrados”, “destilados”; diferentemente dos sólidos, não são facilmente contidos – contornam certos obstáculos, dissolvem outros e invadem ou inundam seu caminho. Do encontro com sólidos emergem intactos, enquanto os sólidos que encontram, se permanecem sólidos, são alterados – ficam molhados ou encharcados. A extraordinária mobilidade dos fluidos é o que os associa à ideia de “leveza”. Há líquidos que, centímetro cúbico por centímetro cúbico, são mais pesados que muitos sólidos, mas ainda assim tendemos a vê-los como mais leves, menos “pesados” que qualquer sólido. Associamos “leveza” ou “ausência de peso” à mobilidade e à inconsistência (Bauman, 2001, p. 8-9).

A ideia central de todas as temáticas esquadrinhadas por Bauman é a de que, atualmente, nada é feito para durar: tudo muda, tudo escorre, tudo se desfaz... para que em seu lugar sejam colocadas novas coisas que, em pouco tempo, também mudarão, escorrerão, se desfazerão, num ciclo de repetições *ad eternum*. O processo de liquefação abraça todas as dimensões do ser: o trabalho, as relações humanas, a construção da identidade, a arte, a cultura, a aprendizagem, a política, o Estado, as migrações etc. Em

¹¹ A título de complementaridade, o leitor pode estar interessado em estudar o tempo segundo outras abordagens filosóficas, como a de Platão, Plotino, Bergson, Heidegger ou Deleuze, entre outros.

sua obra magna *Modernidade Líquida*, Bauman (2001) apresenta cinco capítulos referentes às condições sociais que se liquefizeram, resultando numa alteração drástica da sociedade – um desses é *Tempo/Espaço*¹².

Em sua ótica, a modernidade sólida já tinha começado um processo de aceleração do tempo – ou, melhor dizendo, da sensação do tempo vivido. Se, nos primórdios, tempo e espaço estavam intimamente relacionados – por exemplo: o fato de duas pessoas terem passadas de tamanho diferentes não influenciava tanto no tempo gasto para percorrer determinada distância –, a invenção dos meios de transporte, que podem ser tornados mais e mais velozes, cindiram este par.

Quando tais meios de transporte não humanos e não animais apareceram, o tempo necessário para viajar deixou de ser característica da distância e do inflexível “*wetware*”¹³; tornou-se, em vez disso, atributo da técnica de viajar. O tempo se tornou um problema de “*hardware*” que os humanos podem inventar, construir, apropriar, usar e controlar, não do “*wetware*” impossível de esticar, nem dos poderes caprichosos e extravagantes do vento e da água, indiferentes à manipulação humana; por isso mesmo, o tempo se tornou um fator independente das dimensões inertes e imutáveis das massas de terra e dos mares. O tempo é diferente do espaço porque, ao contrário deste, pode ser mudado e manipulado; tornou-se um fator de disrupção (Bauman, 2001, p. 142-143).

Façamos uma pequena pausa para a primeira clarificação: a partir disso percebemos que o tempo da modernidade – já na sólida, mas muito mais ainda na líquida – rompe com a compreensão que Aristóteles tinha dele pois, embora ainda possa ser associado ao movimento, ele torna-se flexível, uma vez que os deslocamentos podem ser feitos por meio de transportes diferentes, com passagens distintas de tempo.

Seguindo:

“A partir da ciência moderna, o tempo foi sendo cada vez mais matematizado” (Brito, 2016, p. 396), no sentido de ser mais precisa e minimamente medido. Nos últimos anos, temos vivenciado, com a vida cada vez mais integrada aos ambientes virtuais, uma miniaturização do tempo; sem antes ou depois, já que tudo é para agora, vivemos um tempo “*pontuado*, marcado tanto (se não mais) pela profusão de *rupturas* e *descontinuidades*, por intervalos que separam pontos sucessivos e rompem os vínculos entre eles, quanto pelo conteúdo específico desses pontos” (Bauman, 2008, p. 46, grifos

¹² Os demais são: *Emancipação, Individualidade, Trabalho e Comunidade*. Os capítulos não são, propriamente, independentes, razão por que alguns dos seus elementos serão trazidos para nos auxiliarem na clarificação e justificação da nossa análise sobre o tempo.

¹³ *Wetware* é um termo usado para descrever o cérebro humano ou sistemas biológicos, especialmente em contextos que comparam ou integram biologia com tecnologia. O termo vem da ideia de que o cérebro é um sistema “úmido”, por ser orgânico e baseado em fluidos biológicos, que processa informações de maneira análoga a um computador.

do autor). O tempo pontuado¹⁴ não é coeso, e causa uma sensação de vivências que não conectam o antes ao agora e o agora ao depois; ele é fragmentado e reduz tudo a “instantes eternos – eventos, incidentes, acidentes, aventuras, episódios –, mônadas contidas em si mesmas, parcelas distintas, cada qual reduzida a um ponto cada vez mais próximo de seu ideal geométrico de não dimensionalidade” (Bauman, 2008, p. 46). Na atualidade, segundo Han (2021), as coisas ligadas ao tempo envelhecem numa velocidade surpreendente, muito mais rápido do que antes. “Elas decaem rapidamente naquilo que é passado e fogem à atenção. O presente se reduz à ponta da atualidade. Assim, o mundo perde algo de sua duração” (Han, 2021, p. 27).

“O próprio tempo se decompõe cada vez mais em uma simples sequência de presentes pontuais. Ele se torna aditivo. Nenhuma narração lhe dá a forma de uma estrutura que poderia levá-lo a parar” (Han, 2023, p. 89). Disso decorre que a sensação de viver apenas instantes exige dos indivíduos tomada de decisões muito rápidas, mudanças bruscas o tempo todo, riscos não calculados, afinal, “cada ponto no tempo (mas não há nenhum modo de saber com antecedência qual) pode – apenas pode – estar prenhe de oportunidade de outro big bang, embora dessa vez em uma escala muito mais modesta, de um ‘universo individual’” (Bauman, 2011, p. 177).

Esta nova configuração do tempo – o tempo pontuado – subjetiva novas formas de ser e de agir, alterando os comportamentos pessoais e coletivos, pois “o tempo exerce uma coerção de fora para dentro e seu aprendizado, desde que somos crianças, colabora na construção de nossa autodisciplina” (Brito, 2016, p. 391). Com relação ao trabalho, por exemplo, na modernidade sólida o tempo era organizador das rotinas de um trabalho *incorporado*, isto é, a execução de um trabalho dependia da presencialidade – do corpo – de um trabalhador. Se, anteriormente, na época do relógio de ponto, era possível estabelecer uma disjunção bem delimitada entre trabalho e não trabalho, “hoje edifícios de trabalho e salas de estar estão todos misturados. Com isso torna-se possível haver trabalho em qualquer lugar e em qualquer hora. Laptop e smartphone formam um campo de trabalho móvel” (Han, 2017, p. 116).

Em sua obra *No enxame: perspectivas do digital*, Han (2018) retoma esta discussão, de forma ainda mais contundente, sobre a relação atual entre tempo e trabalho:

¹⁴ Bauman traz, em seu livro, duas expressões para o tempo miniaturizado da modernidade líquida: *pontuado*, cunhado pela socióloga e filósofa francesa Nicole Aubert, em sua obra “Le culte de l’urgence: la société malade du temps”, e *pontilhado*, cunhado pelo filósofo francês Michel Maffesoli, em sua obra “L’instant éternel: le retour du tragique dans les sociétés postmodernes”. Considerando que ambos se referem ao encolhimento do tempo, os usamos indiscriminadamente.

Hoje somos, de fato, livres das máquinas da época industrial, que nos escravizavam e nos exploravam, mas os aparatos digitais produzem uma nova coação, uma nova exploração. Eles nos exploram ainda mais eficientemente na medida em que eles, por causa de sua mobilidade, transformam todo lugar em um local de trabalho e todo tempo em tempo de trabalho. A liberdade da mobilidade se inverte na coação fatal de ter de trabalhar em todo lugar. Na era das máquinas, o trabalho, simplesmente por causa da imobilidade das máquinas, era delimitável em relação ao não trabalho. Hoje essa delimitação é completamente suprimida em algumas profissões. O aparato digital torna o próprio trabalho móvel. Todos carregam o trabalho consigo como um depósito de trabalho. Assim não podemos mais escapar do trabalho (Han, 2018, p. 64-65).

O peculiar é que, muitas vezes, ainda que o trabalhador siga trabalhando para alguém, é cada vez mais comum a sensação de emancipação, uma vez que boa parte das atividades puderam passar a ser feitas fora dos tradicionais locais de trabalho, distante – mas não de todo ausente – dos olhares da chefia. Neste viés, Han (2017) esclarece que a sociedade disciplinar, conforme teorizada por Foucault, não é mais a sociedade atual, tendo essa sido substituída por uma “*sociedade de desempenho*. Também seus habitantes, não se chamam mais ‘sujeitos da obediência’, mas sujeitos de desempenho e produção. São empresários de si mesmos” (Han, 2017, p. 23, grifos do autor) não mais subjugados ao panóptico, mas cooptados por um discurso que não os deixa entrever a autoexploração, à qual se sujeitam voluntariamente. “Essa é mais eficiente que uma exploração do outro, pois caminha de mãos dadas com o sentimento de liberdade. O explorador é ao mesmo tempo o explorado” (Han, 2017, p. 30). O tempo miniaturizado, cooptado pelo neoliberalismo, age para elevar a produtividade, de modo que o paradigma da disciplina é substituído pelo paradigma do desempenho, pois o sujeito de desempenho é mais rápido e mais produtivo que da obediência (Han, 2017).

É importante percebermos que o regime neoliberal não domina pela repressão, mas envolve o indivíduo com um discurso “*smart* e se manifesta como apelo permanente a mais desempenho. Essa coação sutil ao desempenho é interpretada, de modo fatal, como liberdade. Hoje, nós nos exploramos de livre e espontânea vontade e acreditamos que *estamos nos realizando*” (Han, 2023, p. 137, grifos do autor). Assim, para os indivíduos, torna-se impossível ficar parado; não mais correm para superar o caminhar, mas se veem *patinando em gelo fino*, o que significa dizer que eles

tentam, ao máximo, fazer o que fazem com a máxima velocidade. Estando entre corredores rápidos, diminuir a velocidade significa ser deixado para trás; ao patinar em gelo fino, diminuir a velocidade também significa a ameaça real de afogar-se. Portanto, a velocidade sobe para o topo da lista dos valores de sobrevivência (Bauman, 2001, p. 260).

Quando nos damos conta, percebemos que estamos deixando de lado todas as nossas dimensões e sendo reduzidos a apenas uma: a do *animal laborans* (Han, 2017). Neste sentido, extrapolamos o conceito de *tempo pontilhado* para apresentarmos, ao leitor, o que denominamos e passamos a chamar de *tempo empilhado*, uma vez que agora, num único pontinho de tempo, ansiamos por dar conta de múltiplas atividades conjuntamente, numa atitude multitarefa que “não representa nenhum progresso civilizatório” (Han, 2017, p. 31).

Façamos uma pequena pausa para a segunda clarificação: a partir disso, percebemos que o tempo empilhado rompe com a compreensão que Santo Agostinho tinha dele, pois ele deixa de ser uma experiência subjetiva da mente para se tornar um tempo de produtividade e desempenho, isto é, um tempo convertido em algo útil.

Adiante:

A miniaturização do tempo, que incita a autoexploração travestida de desempenho, a impossibilidade de parar e a maneira multitarefas de agir, é característica fulcral da *Sociedade do Cansaço* (Han, 2017). Nessa, não há tempo que possa ser improdutivo, não há tempo para o ócio.

Em *O Elogio ao Ócio*, originalmente publicado na longínqua década de 1930, Russell (2002) já defendia que os indivíduos deveriam ter o poder de negar-se a ter seu tempo (auto)explorado, a fim de que todos tivessem “tempo mental para adquirir outros conhecimentos” (Russell, 2002, p. 39) além daqueles que estão ligados diretamente à prática do *animal laborans*. O filósofo, matemático e lógico britânico advogava pela diminuição da jornada de trabalho e pelo alargamento das horas dedicadas ao que chamou de *ócio criativo*.

A sociedade do cansaço atual faz o próprio tempo de refém. Ela o acorrenta ao trabalho e o transforma em tempo de trabalho. O tempo do trabalho é um tempo sem conclusão, sem início e sem fim. [...]. A pausa não marca, como pausa do trabalho, um outro tempo. Ela é apenas uma *fase do tempo de trabalho*. Hoje, não temos nenhum outro tempo senão o tempo do trabalho. O tempo do trabalho se totaliza como o tempo. [...] Trazemos o tempo do trabalho não apenas nas férias, mas também no sono. Por isso dormimos tão inquietamente hoje. [...] A recuperação não é o outro do trabalho, mas o seu *produto*. Também apenas a desaceleração ou lentidão não podem gerar um *outro* tempo. Ela é, igualmente, uma *consequência* do tempo de trabalho acelerado. Ela apenas *desacelera* o tempo de trabalho, em vez de transformá-lo em um outro tempo (Han, 2021, p. 33-36, grifos do autor).

Na Sociedade do Cansaço, porque a vida passou a ser percebida “apenas em termos de trabalho e desempenho, compreendemos a inatividade como um déficit que deve ser corrigido o mais rápido possível” (Han, 2023, p. 9)”; portanto, o tempo

“improdutivo” é convertido em *tempo de consumo* – uma nova modalidade que é, também, produtora de algo, e não ociosa. Quando dizemos que ela *produz*, vamos ao encontro dos autores citados – Bauman, Han e Russell –, os quais asseveram a impossibilidade de escolher pelo descanso.

Neste sentido, Han (2017) afirma que a Sociedade do Cansaço dizimou a potência negativa¹⁵ do indivíduo, criando mecanismos que amplificaram a potência positiva. E um dos mecanismos mais eficazes que essa Sociedade organizou é as redes sociais. Envoltas no manto da troca ou compartilhamento de gostos e experiências, praticamente todas as redes sociais – Facebook, Instagram, Snapchat, X, Threads, Skoob, Tiktok, etc. – e plataformas digitais – YouTube, Spotify, Wattpad, Polarsteps, Pinterest, etc. – incentivam a produção de uma identidade consumidora: de conteúdos, de ideias, de hábitos, de pessoas. “A atual informatização e digitalização do mundo levam a profanação ao extremo. Tudo toma a forma de dados e se torna calculável. Informações não são narrativas, mas aditivas. Elas não se condensam em uma narrativa” (Han, 2023, p. 169).

Por conseguinte, o consumo tende a tornar-se o vínculo mais forte das relações humanas atuais, pois, numa sociedade de consumidores, “ninguém pode se tornar sujeito sem primeiro virar mercadoria, e ninguém pode manter segura sua subjetividade sem reanimar, ressuscitar e recarregar de maneira perpétua as capacidades esperadas e exigidas de uma mercadoria vendável” (Bauman, 2008, p. 20).

O consumo, de acordo com Bauman (2008), não está mais ligado à necessidade real de se ter algo ou à sua utilidade. Na modernidade líquida, como tudo se desfaz rapidamente, a máquina do consumo alimenta os desejos do consumidor, sem o compromisso de saciá-los, afinal, um consumidor saciado é um ex-consumidor – ele precisa ser voraz, sempre desejante. Vale lembrar que, conforme já dissemos, o consumo não é mais apenas sobre produtos, mas também sobre ideias, modos de ser e agir, o que vestir, quais restaurantes frequentar, do lado de qual afirmação estar etc. Para manter o consumidor sempre interessado, as redes e plataformas sociais jogam-lhe uma cornucópia

¹⁵ É preciso esclarecer que a potência positiva é a potência humana de fazer alguma coisa, cujo oposto é impotência; já a potência negativa é a potência do indivíduo em *não fazer* algo, isto é, é a potência – o poder – de poder negar-se a fazer algo. Para esta argumentação, Han (2017) se apoia nas discussões de Nietzsche sobre *vontade de potência* e ainda utiliza, como exemplo, o personagem Bartleby, de Herman Melville. O personagem que dá nome ao livro é um escrivão que, de um dia para outro, resolve “preferir não” e se recusa a atender os pedidos de seu patrão. À sua escrivania, ele decide não mais copiar, não mais trabalhar, não sair de seu lugar e, deste modo, a cada negativa que dá, vai colocando seu patrão, os demais funcionários e todas as demais instituições em um impasse, pois estabelece um espaço de inação total, no qual se recusa a fornecer à máquina de poder sua contribuição, e acaba por desmontar as forças atuantes, deixando um espólio de negativas que dão forma a um outro mundo (Melville, 2015).

constante de informações e atualizações. O resultado disso tudo é menos tempo – o tempo empilhado – e mais e mais e mais e mais... informações, que causam a *Síndrome da Fadiga da Informação* (SFI), termo cunhado pelo psicólogo britânico David Lewis, em 1996. A SFI é uma enfermidade psíquica causada pelo excesso de informação que, originalmente, foi diagnosticada em pessoas que precisavam trabalhar, por um longo período de tempo, com grandes quantidades de informações. Todavia,

Hoje todos são vítimas da SFI. A razão disso é que todos somos confrontados com quantias rapidamente crescentes de informação.

Um dos principais sintomas da SFI é o estupor das capacidades analíticas. Justamente a capacidade analítica constitui o pensamento. O excesso de informação faz com que o pensamento defínhe. A faculdade analítica consiste em deixar de lado todo material perceptivo que não é essencial ao que está em questão. Ela é, em última instância, a capacidade de distinguir o essencial do não essencial. A enxurrada de informações à qual hoje estamos entregues prejudica, evidentemente, a capacidade de reduzir as coisas ao essencial (Han, 2018, p. 105).

O cansaço é uma das razões pela qual os indivíduos da modernidade líquida procuram, sobretudo nas redes virtuais, conselheiros, isto é, pessoas que lhe digam, mostrem ou ensinem a fazer o que, sozinhos, não têm tempo de aprender (Bauman, 2001).

Façamos uma pequena pausa para a terceira clarificação: ainda que o tempo, num viés kantiano, continue sendo entendido como uma das formas puras da intuição para a compreensão dos fenômenos, o tempo empilhado mina as condições de conhecimento do dado sensível pelo sujeito; o que o tempo empilhado produz é, em última instância, fadiga.

E, por fim, do conjunto das três clarificações apresentadas, emerge nossa alegação: *a de que o tempo empilhado nos condiciona a viver no limite entre a saúde e a doença, minando as experiências e narrativas – no geral, e as da docência, em particular.*

Apoiados nos autores estudados, percebemos o cenário atual na contramão da experiência, conceito fundamental nos escritos de Walter Benjamin e Jorge Larrosa. A experiência como aquilo que “nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (Larrosa, 2022, p. 18) “é cada vez mais rara pelo excesso de trabalho” (Larrosa, 2022, p. 23) pois, para acontecer, ela requer um sujeito que viva um tempo desacelerado, aberto às imprevisibilidades, que possa parar e refletir, que volta e meia se entregue ao ócio. É estando aberto às possibilidades – e imprevisibilidades – que o sujeito pode viver experiências, às quais atribuirá sentidos, sendo o par *experiência/sentido* uma forma de se relacionar com o mundo – e, por conseguinte, de aprender – que precisa ser restaurada, pela ótica desses dois autores. “A experiência, em sentido fático, não é um resultado do trabalho e do desempenho. Ela não se deixa produzir pela atividade. Antes, ela pressupõe

uma forma particular de passividade e de inatividade” (Han, 2023, p. 26). Han (2023) insiste em dizer que ela é impossível numa sociedade em que todos produzem o tempo todo, uma vez que não há pausas, nem conclusões, ou mesmo tempo para o ócio criativo. Na contrapartida, o filósofo clama para que fechemos os olhos, ou seja, para que criemos/administremos/lutemos por um tempo possível para nos colocarmos alheios àquilo que nos envolve, resgatando a *vita contemplativa*.

Hoje, a percepção é incapaz da conclusão, pois ela zapeia pela rede digital sem fim. A rápida alternância entre imagens torna impossível o fechar os olhos. Este pressupõe um demorar-se contemplativo. As imagens, hoje, são construídas de tal modo que não é mais possível fechar os olhos. Ocorre um contato imediato entre elas e o olho, que não permite nenhuma distância contemplativa. A coação por uma vigilância e visibilidade permanente dificultam fechar os olhos. A transparência é expressão da hipervigilância e da hipervisibilidade (Han, 2021, p. 15-16).

Afastando-nos cada vez mais da *vita contemplativa* e naturalizando o tempo empilhado, estamos abrindo mão não só das possibilidades de experiência, mas também da produção do conhecimento, do belo, da arte, dos vínculos... Isso nos conduz, a passos trôpegos, a abrir mão da própria vida. Todavia, o futuro da humanidade depende “da reativação da capacidade contemplativa: da capacidade que *não age*. A *victa activa* degenera em hiperatividade e termina não só no *burnout* da psique, mas também de todo o planeta, se ela não incorpora em si mesma a *vita contemplativa* (Han, 2023, p. 151-152, grifos do autor).

Han (2017) adverte, veementemente, que a Sociedade do Cansaço, “enquanto uma sociedade ativa, desdobra-se lentamente numa sociedade do *doping*” (Han, 2017, p. 69, grifos do autor). Sua fala contém o alerta e a preocupação sobre o crescimento do consumo de ansiolíticos, que é o modo como muitíssimos indivíduos conseguem seguir ativos e mais produtivos no menor espaço de tempo imaginável. “A consequência patológica de uma autoexploração” é o *burnout* (Han, 2017, p. 97). “O sujeito do desempenho é incapaz de chegar a uma conclusão. Ele se despedaça sob a coação de sempre ter de produzir mais desempenho. Precisamente essa incapacidade de chegar a uma conclusão e de encerrar conduz ao *burnout*” (Han, 2021, p. 30). O *burnout* é o polo diametralmente oposto da experiência. No lugar em que ele ocorre, as narrativas – de experiência, de aprendizagem, de vida – desaparecem, perdem totalmente o valor. No tempo empilhado, a memória praticamente inexistente.

Em oposição à memória [*Gedächtnis*], que aponta para uma estrutura narrativa, a memória virtual [*Speicher*] é sem história, ou seja, sem conclusão. Ela é meramente aditiva. A memória [*Gedächtnis*] é, hoje, desnarrativizada, tornando-se um amontoado de lixo e de dados, um “depósito de tralhas” (Paulo Virilio), que está inteiramente entupido com todo tipo possível de imagens e



símbolos desgastados, inteiramente desordenados e mal adquiridos (Han, 2021, p. 19-20).

Do exposto até aqui, podemos inferir que, com a miniaturização do tempo, é esperado, do indivíduo da sociedade atual, atitudes de autoexploração, ausência de experiências, disponibilidade constante ao consumo, busca por soluções imediatas, alta produtividade, assunção de riscos etc – ações que, conjuntamente, conduzem ao adoecimento. A questão que nos falta ver agora é de que modo a vivência deste tempo empilhado tem impactado nas ações docentes.

3 O tempo empilhado como um novo tempo da docência

O tempo da docência tem sido cada vez mais capturado pela lógica da produtividade e do consumo. Os professores, para poderem garantir um salário que lhes permita sobreviver com dignidade, trabalham muitas horas em sala de aula; muitas vezes atuam em duas ou três escolas, em condições as mais adversas. Em meio à rotina de deslocamento entre escolas, “dando aula” em diversas turmas, imersos em sistemas e planilhas online de controle de frequências, registros de planejamentos e avaliações externas, não há brechas para que seja possível o exercício sistemático da reflexão sobre a prática ou para uma formação contínua que, de fato, possibilite um desenvolvimento profissional. Também há pouca – ou nenhuma – brecha para a experiência, pois o sujeito dessa é um indivíduo desacelerado, aberto ao imprevisto, contemplativo (Larrosa, 2022; Han, 2023).

Já há alguns anos diversos autores vêm discutido que a precarização docente está diretamente associada ao adoecimento docente (Penteado; Souza Neto, 2019; Silva *et al.* 2023; Araújo; Pinho; Masson, 2019). Porquanto o cenário já era preocupante antes da pandemia de COVID-19, os legados dessa agravaram-no ainda mais: o aumento do trabalho online e assíncrono, a inserção de sistemas de controle de frequências, planejamento e avaliação por parte das secretarias de educação, legitimados pelo discurso da transparência e (re)organização dos processos pedagógicos, que colocam em evidência o trabalho do professor e lhe atribuem, em boa medida, o sucesso ou fracasso dos estudantes são práticas de gestão hoje normalizadas. O resultado desse processo é o agravamento do adoecimento físico e mental de professores e professoras, em índices alarmantes (Pontes; Rostas, 2020; Gehling; Montoito, 2024; Saraiva; Traversini; Lockmann, 2020).

Estudos têm apontado o crescente processo de adoecimento dos professores e professoras brasileiros, a exemplo de Fernandes e Lorenzi (2022), Vasconcelos e Lima (2021), Silva (2020) e Machado e Sálua (2024), dentre outros. As pesquisas sinalizam causas e fatores desencadeantes desse adoecimento, com destaque para a sobrecarga de trabalho, a desvalorização social e profissional do magistério, os baixos salários e uma suposta autonomia, sendo que as consequências são diversos transtornos psicológicos, tais como: depressão, ansiedade, desânimo, estresse, síndromes do pânico e de *burnout* (Machado; Sálua, 2024) – no caso específico do *burnout*, a que Han (2023) dá tanto destaque em seus textos, pensamos ser relevante destacar a pesquisa de Dias e Silva (2020), que, ao fazerem uma revisão integrativa sobre o tema, encontraram mais de 100 artigos que o discutiam, considerando o período de produção desses entre 2014 e 2019.

O adoecimento vem na esteira da fadiga e da percepção de que não é possível fazer tudo o que é solicitado para ser feito no tempo previsto. O tempo, ou a falta dele, passa a ser um fator de sofrimento, agonia e ansiedade para os professores, independentemente do nível em que atuam, quer seja na Educação Básica (Machado; Santos; Silva, 2020) ou no Ensino Superior (Dalcin, 2025). O tempo da docência passou a ser o tempo empilhado, regido pela égide da produtividade e pela busca do melhor desempenho possível, algo que percebemos das reflexões registradas no memorial de Dalcin (2025, p. 66):

Cada vez mais no mundo acadêmico somos provocados, atravessados, pressionados, incitados a produzir muitos artigos que precisam ser publicados em periódicos bem qualificados, a orientar vários estudantes em diferentes níveis (TCC, mestrado, doutorado, pós-doutorado), a ministrar disciplinas, orientar estágios, produzir relatórios e projetos de pesquisa e extensão. A quantidade tem sido tão ou mais importante do que a qualidade do que se produz.

Para dar conta do tempo empilhado, professoras e professoras têm buscado nas redes sociais e na internet materiais, vídeos, planos de aula e modelos de atividades que possam subsidiar ou complementar suas aulas; dito de outro modo, os professores têm buscado materiais que “economizem” o seu tempo.

Ao buscarem no outro o já pronto, renunciam ao planejamento personalizado e à criação de atividades e recursos que atendam às necessidades específicas de um grupo de estudantes em um determinado contexto e local. Assim, acabam por desconsiderar as diferenças, diluindo-as em atividades matemáticas padronizadas e genéricas.

É importante trazermos à tona que, em vários casos, nossa observação¹⁶ constatou que os docentes não têm adotado nem mesmo os livros didáticos distribuídos nas escolas pelo PNLD. Temos ouvido relatos de professores e professoras que afirmam não os usar pelo fato de que as edições mais contemporâneas abordam o conteúdo em contextos diversos, muitas vezes com textos introdutório “longos”, e que trazem “poucos exercícios”; alguns professores argumentam ainda que é necessário ir “direto ao ponto”, aos exercícios, pois não há mais tempo – como assim, *não há mais tempo?*; o tempo “desapareceu” então? – para a leitura ou para compreender o contexto, de modo que é preciso seguir com o conteúdo, mesmo que poucos estudantes de fato estejam aprendendo. Brito (2016, p. 398, grifos do autor) problematiza um cenário em que evidenciamos uma luta tensa entre o docente e o tempo, quando comenta ações normalizadas no cotidiano de uma sala de aula:

Como temos feito isso [lecionar] se passamos por cima de uma questão fundamental como a do “*tempo*”? Por outro lado, nós professores continuamos não explicando conteúdos em que os alunos apresentam dúvidas porque, se o fizermos, não teremos “*tempo*” de cumprir o currículo. Não desenvolvemos atividades alternativas em sala, porque o “*tempo*” de aula não permite, deixamos de lado certos conteúdos porque não temos “*tempo*” para trabalhá-los.

Tais movimentos estabelecem-se e normalizam-se ancorados na diretriz máxima de cumprir a matriz de referência – sem esquecer de anotar e declarar cada código de habilidade trabalhada – e preparar os estudantes para as provas padronizadas, o que vem a ser um exemplo crasso do paradigma do exercício alinhado perfeitamente à Sociedade do Cansaço, na esteira do neoliberalismo, que se esforça por regular cada vez mais os modelos de avaliação, os currículos e as práticas pedagógicas (Arantes, 2019; Pinheiro, 2014; Sampaio, 2012).

Falando no docente – e, por que não, no estudante/graduando de matemática? – que precisa fazer seu tempo “render”, a internet mostra-se a esse como um ambiente sedutor e que promete essa distorção do tempo: em um passeio inicial por redes sociais e canais do YouTube, típico de uma pesquisa exploratória, é possível identificar uma quantidade considerável de vídeos e materiais produzidos por *Edutubers* para serem consumido por professores e estudantes. Os chamados *Edutubers* são “produtores de

¹⁶ Quando falamos da “nossa observação”, referimo-nos a situações que temos percebido em nosso cotidiano: tanto nas instituições em que trabalhamos como naquelas em que acompanhamos os discentes em estágio, percebemos pilhas e pilhas de livros didáticos que foram recebidos e nunca foram desempacotados; eles se encontram, muitas vezes, armazenados em lugares aos quais os estudantes não têm acesso, ou relegados a espaços impróprios, como embaixo de uma escada, no depósito da escola etc.



conteúdo do YouTube que se voltam a práticas educativas, sejam aulas propriamente ditas, sejam textos de popularização de conhecimentos científicos” (Gonçalves-Segundo; Isola-Lanzoni, 2020, p. 87).

Não nos deteremos em analisar a qualidade educacional, ou o conteúdo de tais vídeos, pois tais questões escapam ao escopo deste artigo. Neste momento, daremos destaque a alguns enunciados, que nos chamam a atenção sob o ponto de vista da discussão filosófica do tempo empilhado, de vídeos produzidos sobre tópicos da disciplina de matemática. Seus enunciados incitam aqueles que veem os vídeos a crerem que é possível aprender matemática de forma rápida e eficaz ao acessar tais conteúdos/vídeos – ao menos seus enunciados trazem esta promessa. Seleccionamos alguns dos enunciados que localizamos para principiarmos uma análise:

- TODA A MATEMÁTICA explicada em 25 minutos¹⁷;
- Como memorizar ABSOLUTAMENTE TUDO¹⁸;
- O que é uma Função? Entenda tudo em 18 minutos¹⁹;
- O Método Infalível Para Ficar Bom em Matemática²⁰;
- CONHEÇA O CAMINHO MAIS CURTO E MAIS COMPLETO PARA VOCÊ DOMINAR A MATEMÁTICA²¹;
- Como Aprender tão RÁPIDO que parece ilegal (Sem Meme)²².

Tais enunciados, dentre outros vários, acabam por reafirmar a crença de que é possível aprender, em um curto tempo, a partir de técnicas ou dicas específicas e de forma passiva, assistindo/consumindo os vídeos. O consumidor é bombardeado por imagens e informações que, em um primeiro momento, podem gerar interesse e a percepção de que algo foi compreendido, mas que em algumas horas ou dias será esquecido. Tais conteúdos “pedagógicos” podem até provocar um interesse momentâneo por algum tópico ou ideia matemática, podem até mesmo auxiliar no processo de memorização ou compreensão de uma estratégia ou procedimento de cálculo específico, mas o que nos preocupa é a mensagem subjacente que fortalece uma compreensão sobre o tempo do aprender e do ensinar, sobre o tempo capturado pelo neoliberalismo que, ao ser reduzido o máximo

¹⁷ <https://www.youtube.com/watch?v=obKEn1KkMUI> . Nos títulos dos vídeos citados, mantivemos a grafia em maiúsculas ou caixa alta tal qual esses aparecem na plataforma de acesso.

¹⁸ <https://www.youtube.com/watch?v=3vdzghRCprU>

¹⁹ <https://www.youtube.com/watch?v=6OkI2V-kUo4>

²⁰ <https://www.youtube.com/watch?v=CXXQf9W2sHg>

²¹ <https://universonarrado.com/licoes-de-matematica/>

²² <https://www.youtube.com/watch?v=IOJHX05846g>



possível, promete deixar o estudante/professor “livre” para desempenhar outra tarefa – nunca é ficar livre para o ócio criativo, é sempre ficar livre para dar conta de outro afazer.

Partindo da promessa de que com um tempo “curto”, de 18 ou 25 minutos, é possível apreender “TODA A MATEMÁTICA” e memorizar “ABSOLUTAMENTE TUDO”, indagamo-nos: até que ponto tais vídeos de fato podem cumprir com o prometido? De quem é a “culpa” caso o aprendizado não se concretize após o tempo previsto? Provavelmente, após uma série de buscas por outros vídeos, e outros, mais outros, pode-se chegar a algum lugar, mas a que custo? Quais sentidos são atribuídos? O que resta ao final? No desenfreado ritmo de acumulação de informações, é possível dar-se a aprendizagem? Qual reflexão o professor faz, se faz, destes materiais antes de usá-los em aula ou indicá-los aos seus estudantes?

É sabido, no senso comum, que é preciso desconfiar das receitas milagrosas, mas não parece haver essa desconfiança em relação aos discursos que circulam pelas redes sociais e internet, haja vista o sucesso das *fake news*, apesar de todos os esforços no seu combate. Em parte, no caso de professores e estudantes que buscam e consomem tais vídeos, o desejo de dominar o tempo, de torná-lo útil e produtivo, se sobrepõe ao bom senso – todavia, um olhar já acostumado e reflexivo sobre a Sociedade do Cansaço identifica, facilmente, neste material por nós selecionado, os busílis da atualidade, sobretudo o professor/estudante que se coloca na figura de consumidor de um produto que promete uma economia de tempo, idealizado por algum tipo de conselheiro virtual que, em algum momento próximo, vai “vender” um outro produto complementar ou que suplantará o já consumido – neste caso, um vídeo com nova abordagem, sobre outro tópico, mais bem editado ou algo assim.

Parece-nos inegável que os enunciados comentados *naturalizam* o tempo empilhado e que o cansaço gerado pela incessante busca pela sua superação/adequação fortalece a pobreza de experiência – inclusive a experiência da docência! –, algo já identificado por Walter Benjamin como uma das mazelas da modernidade.

Como bem analisa Benjamin (2012, p. 127),

Pobreza de experiência: isso não tem que ser entendido como se as pessoas ansiassem por novas experiências. Não, elas anseiam por se libertar das experiências, desejam um ambiente em que possam trazer à tona tão pura e claramente sua pobreza, a externa e também a interna, de modo que algo decente resulte disso. Nem sempre são ignorantes ou inexperientes. Frequentemente pode-se dizer o contrário: eles “devoraram” tudo, “a cultura” e “o ser humano”, e ficaram fartos e cansados disso. Ninguém mais do que eles sente-se afetado pelas palavras de Scheerbart: “Vocês estão todos tão cansados – e apenas porque não concentram todos os seus pensamentos em um plano muito simples, mas grandioso. Ao cansaço segue-se o sono, e então não é raro



que o sonho compense a tristeza e o desânimo do dia, realizando a existência inteiramente simples, mas muito grandiosa, para a qual falta força enquanto se está acordado.

A pobreza da experiência gera uma nova barbárie, que ofusca cada vez mais a possibilidade da experiência, que é constantemente banalizada pela busca das soluções imediatas e pelo uso de tecnologias que desconectam homens e mulheres do mundo-vida. A pobreza das experiências fomenta uma docência empobrecida, reprodutiva, massificada. No entanto, há sempre espaço para subversão e resistência.

4 Subversões e resistências

Apesar de ser essa a última seção do nosso artigo, não a escrevemos com a pretensão e a alcunha de “Considerações finais” ou “Conclusões”, isso porque concordamos com Soares *et al.* (2018, p. 331, grifos nossos) quando esses dizem que um ensaio teórico possui “características do texto científico, como o caráter dissertativo, com discussão teórica, no propósito de defender, racional e logicamente, um ponto de vista ou uma ideia, sem [...] *pretensão de esgotamento do assunto*”.

Na contramão do tempo empilhado, é preciso abrir brechas para que a experiência aconteça; é preciso restaurar ou, até mesmo, reinventar a relação com o tempo, uma aposta – pessoal e pedagógica – que temos feito via arte. As artes, historicamente, criam espaços de resistência e subversão. No tempo presente isso não é diferente – podemos citar, como um exemplo, os murais de Villeglé²³, que tão bem representam a efemeridade do tempo empilhado, com suas composições de figuras rasgadas e sobrepostas, como grandes *outdoors* em que uma nova propaganda é colada sobre a anterior, que nem chegou a ser velha.

²³ Jacques Mahé de La Villeglé (1926 – 2022) foi um pintor e artista plástico francês. As obras aqui reproduziam são, da esquerda para a direita: “Barcelona, Sagrada Família” (2000) e “Popeck & Smaïn – Fumel, 3” (1998).

Figura 1: Composição com duas obras de Jacques Villeglé



Fonte: Art Majeur

Não à toa, diversos filósofos apontam a arte como uma forma de subversão, de estar no mundo e, até mesmo, de uma resistência que visa à sobrevivência, considerando que “a arte age como terapia para a recuperação das forças” (Feiler, 2021, p. 208) que a rotina insiste em esgotar.

Nietzsche (2012, p. 197), por exemplo, é taxativo ao afirmar que “toda arte, toda filosofia pode ser vista como remédio e socorro, a serviço da vida que cresce e que luta”. Para o filósofo niilista, a arte é uma necessidade da existência humana, sendo essa uma das razões por que “a arte tem mais valor que a verdade” (Nietzsche, 1974, p. 36). Seu papel primordial não é entreter, contrariando o senso comum que vê as aulas de Educação Artística como momentos para os estudantes relaxarem da aspereza de outras disciplinas, e sim ser uma força vital que (re)afirma a vida e dá sentido à existência humana, mesmo diante do caos e do sofrimento.

Pensando a partir destes pontos – ou seja, da arte como fomentadora da experiência – e aproximando a arte da matemática, temos realizado algumas intervenções pedagógicas e reflexões teóricas que buscam (re)capturar o par experiência/sentido e possibilitar a vivência de um tempo outro na docência²⁴, tanto junto aos professores em

²⁴ Apresentar ou comentar tais atividades foge ao escopo deste artigo. Nesta última seção trazemos a arte como uma possibilidade de subversão e resistência que, aliada à nossa prática enquanto docentes de matemática, tem sido considerada. Fazemos, aqui, uma última reflexão teórica, não uma prescrição que

formação quanto com os já atuantes. Possibilitar espaços para o fazer docente a partir de práticas que envolvem a produção de fotografias (Carvalho; Dalcin, 2023; Oliveira; Dalcin, 2025) e a criação de ilustrações baseadas nos quadros do pintor russo Georgy Kurasov (Montoito; Dalcin, 2025) são atividades que se prostram na contramão da normalização do tempo empilhado, pois elas prolongam-se no tempo e clamam por estudantes/docentes dispostos a investirem numa (auto)formação estética, fugindo do consumo de materiais prontos.

Ao refletir sobre as novas relações humanas com o tempo e como isso tem impactado nas ações do docente de matemática, objetivo principal deste artigo, conjecturamos sobre a nova configuração do tempo – o tempo empilhado –, sobre como esse tem impactado nas vivências e experiências – ou falta de experiências – docentes e sobre como a arte, aproximada da matemática, pode favorecer subversões e resistências para um trabalho não – ou menos – adoecedor; tais conjecturas visam ampliar e clarificar o cenário das discussões sobre esta temática. E este cenário parece-nos permeado por outras diversas questões difíceis e delicadas com as quais, pensamos, teremos que em breve nos defrontar enfaticamente: não é a hora de repensarmos os currículos dos cursos de formação de professores num viés experiência/sentido? Não é o momento de direcionarmos mais as atividades docentes para o ensino e pesquisa, do que para a burocratização? Por que normalizamos o “banco de horas”, utilizando o tempo de vida como vil moeda no ambiente de trabalho? Não é o instante de relativizarmos as avaliações de larga escala em detrimento de outras que deem conta das especificidades dos grupos envolvidos? *Não é já tempo de o professor ter tempo?*

E, por fim: podemos pensar numa docência de menos Cronos e mais Kairós?

Referências

ARANTES, N. F. B. **Avaliação em larga escala**: Prova Brasil interfaces com o contexto escolar. 2019. 200f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Escola de Formação de Professores e Humanidades, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2019.

ARAÚJO, T. M.; PINHO, P. S.; MASSON, M. L. V. Trabalho e saúde de professoras e professores no Brasil: reflexões sobre trajetórias das investigações, avanços e desafios. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 35, n. 1, p. 1-14, 2019.

ARISTÓTELES. **Física**. Madri: Editorial Gredos, 1995. Coleção Biblioteca Clásica Gredos.

comunica projetos já desenvolvidos querendo-os apresentá-los como inspiração para outros professores – se assim o fizéssemos, estaríamos repetindo a prática dos *edutubers*, “fornecendo” aos docentes um material pronto para ser replicado.



ART MAJEUR. **Jacques Villeglé**. Disponível em: <https://www.artmajeur.com/jacques-villegle>. Acesso em: 15 mai. 2025.

BENJAMIN, W. **Magia e Técnica, Arte e Política**. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012.

BONJOUR, L.; BAKER, A. **Filosofia**: textos fundamentais comentados. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

BAUMAN, Z. **A ética é possível num mundo de consumidores?** Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BAUMAN, Z. **Vida para consumo**. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

BICUDO, M. A. V. Filosofia da Educação Matemática: por quê? **Bolema**, Rio Claro, ano 22, n. 32, p. 229-240, 2009.

BICUDO, M. A. V.; GARNICA, A. V. M. **Filosofia da Educação Matemática**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. Coleção Tendências em Educação Matemática.

BICUDO, M. A. V.; VENTURIN, J. A. Filosofando sobre Educação Matemática. **Perspectivas da Educação Matemática**, Campo Grande, v. 9, n. 20, p. 278-306, 2016.

BRITO, A. Tempo, História e Educação Matemática. **Bolema**, Rio Claro, v. 30, n. 55, p. 390-401, ago. 2016.

CARVALHO, B. L. M.; DALCIN, A. Matemática e Fotografia no Ensino Médio: entre Enquadramentos e Sombras. In: ENCONTRO NACIONAL DO GRUPO DE PESQUISA HISTÓRIA, FILOSOFIA E EDUCAÇÃO MATEMÁTICA – HIFEM, 8., 2023, Porto Alegre. **Anai...** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2023. p. 100-111

CHAUÍ, M. **Convite à Filosofia**. 14. ed. São Paulo: Ática, 2020.

DALCIN, A. **Memorial acadêmico**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2025.

DIAS, B. V. B.; SILVA, P. S. C. Síndrome de burnout em docentes: revisão integrativa sobre as causas. **CuidArte Enfermagem**, [S.L.], v. 14, n. 1, p. 95-100, jan./jun. 2020.

FEILER, A. F. Nietzsche e a arte como terapia da cultura: como opor resistência, para a superação em tempos de pandemia. **Dissertatio**, Pelotas, v. 54, p. 189-211, 2021.

GONÇALVES-SEGUNDO, P. R., ISOLA-LANZONI, G. A Terra é plana?: uma análise da articulação entre argumentação epistêmica, multimodalidade e popularização científica no YouTube. **Redis**: Revista de estudos do discurso, Porto, v. 8, p. 84-121, mês (se houver). 2019.

HAN, B. **Infocracia**: digitalização e crise da democracia. Petrópolis: Vozes, 2021.

HAN, B. **No enxame**: perspectivas do digital. Petrópolis: Vozes, 2018.

HAN, B. **Sociedade do cansaço**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2017.

HAN, B. **Vita contemplativa**: ou sobre a inatividade. Petrópolis: Vozes, 2023.

KANT, I. **Crítica da razão pura**. São Paulo: Nova Cultural, 1987.



LARROSA, J. **Tremores**: escritos sobre a experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2022. Coleção Educação: Experiência e sentido.

FERNANDES, F. T.; LORENZI, R. L. L. **Estatísticas e indicadores epidemiológicos de saúde dos professores**: um novo olhar com base em dados públicos oficiais. São Paulo: Fundacentro, 2022.

GEHLING, C. G.; MONTOITO, R. Marcas que ficaram nos corpos: narrativas de professores de matemática sobre o exercício da docência durante a pandemia de COVID-19. **Boletim Cearense de Educação e História da Matemática**, Fortaleza, v. 11, n. 33, p. 1-21, 2024.

MACHADO, M. G. de C.; SÁLUA, C. Adoecimento psíquico de professores: mapeamento e breve análise da literatura no período de 2018 a 2023. **Itinerarius Reflectionis**, Jataí, v. 20, n. 3, p. 1-16, 2024.

MACHADO, G. C.; SANTOS, A. M.; SILVA, R. S. Trabalho docente: reflexões sobre a saúde e o sofrimento psíquico do professor. **Práxis**, Novo Hamburgo, Ano 17, n. 1, p. 16-30, jan./abr. 2020.

MARCONDES, D. **Iniciação à História da Filosofia**: dos pré-socráticos a Wittgenstein. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

MONTOITO, R.; DALCIN, A. Criatividade nas aulas de matemática: insurreição via arte e inteligência artificial. **Educação Matemática Debate**, Montes Claros, v. 9, n. 17, p. 1-22, maio. 2025.

MONTOITO, R.; DALCIN, A. Quase a mesma coisa: pensando uma topologia da tradução e/em pesquisas em Educação Matemática à luz de Wittgenstein. **Educação Matemática Pesquisa**, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 180–218, 2022.

MELVILLE, H. **Bartleby, o escrevente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

NIETZSCHE, F. **A gaia ciência**. 2. ed. São Paulo: Companhia de Bolso, 2012.

NIETZSCHE, F. **O nascimento da tragédia no espírito da música**. São Paulo: Abril Cultural, 1974.

OLIVEIRA, L. F. C.; DALCIN, A. Produção de fotografias e leitura de imagens com licenciandos em Matemática. In: ENCONTRO NACIONAL DO GRUPO DE PESQUISA HISTÓRIA, FILOSOFIA E EDUCAÇÃO MATEMÁTICA – HIFEM, 9., 2024, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2025. p. 113-125.

PENTEADO, R. Z.; SOUZA NETO, S. Mal-estar, sofrimento e adoecimento do professor: de narrativas do trabalho e da cultura docente à docência como profissão. **Saúde e sociedade**, São Paulo, v. 28, n.1, p. 135-153, 2019.

PINHEIRO, J. M. **Estudantes forjados nas arcas do Colégio Militar de Porto Alegre (CMPA)**: “novos talentos” da olimpíada brasileiras de matemática das escolas públicas (OBMEP). 2014. 218 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2014.

PONTES, F. R.; ROSTAS, M. H. S. G. Precarização do trabalho docente e adoecimento: COVID-19 e as transformações no mundo do trabalho, um recorte investigativo. **Thema**, Pelotas, v. 18, n. Especial, p. 278-300, 2020.



REALE, G.; ANTISERI, D. **História da Filosofia**: de Spinoza a Kant. Vol. 4. São Paulo: Paulus, 2004.

SAMPAIO, E. M. R. **O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) nas escolas de Campo Grande/MS**: a influência na prática pedagógica segundo os professores de matemática. 2012. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2012.

SANTO AGOSTINHO. **Confissões**. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1980. Coleção Os Pensadores.

SARAIVA, K.; TRAVERSINI, C.; LOCHMANN, K. A educação em tempos de COVID-19: ensino remoto e exaustão docente. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-24, 2020.

Recebido em: 17 de maio de 2025.

Aceito em: 22 de agosto de 2025.