

Maria Alice  
Gouvêa Campesato

**TEMPOS  
LÍQUIDOS,  
PAREDES  
SÓLIDAS:**

percepções das relações  
tempo/espaco no  
currículo escolar



UNISINOS

Arte da capa: imagem livre de direitos autorais.  
Autor: Daniel S. da Cunha.  
E-mail: [danielcunhapp@gmail.com](mailto:danielcunhapp@gmail.com)  
São Leopoldo/RS, 2017.

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS  
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO EDUCACIONAL  
NÍVEL MESTRADO**

**MARIA ALICE GOUVÊA CAMPESATO**

**TEMPOS LÍQUIDOS, PAREDES SÓLIDAS:  
percepções das relações tempo/espço no currículo escolar**

**Porto Alegre**

**2017**

MARIA ALICE GOUVÊA CAMPESATO

**TEMPOS LÍQUIDOS, PAREDES SÓLIDAS:**

percepções das relações tempo/espaço no currículo escolar

Dissertação apresentada como requisito parcial  
para obtenção do título de Mestre em Gestão  
Educativa, pelo Programa de Pós-Graduação  
em Mestrado Profissional em Gestão  
Educativa da Universidade do Vale do Rio  
dos Sinos – UNISINOS  
Área de concentração: Educação

Orientador: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Viviane Klaus

Porto Alegre

2017

C195t Campesato, Maria Alice Gouvêa.

Tempos líquidos, paredes sólidas: percepções das relações tempo/espaço no currículo escolar, Porto Alegre - RS / por Maria Alice Gouvêa Campesato. – 2017.

314 f. : il., color. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) — Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional, Porto Alegre, RS, 2017.

Catálogo na Publicação:  
Bibliotecário Thiago Lopes da Silva Wyse - CRB 10/2065

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS**  
**UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO EDUCACIONAL**  
**NÍVEL MESTRADO**

MARIA ALICE GOUVÊA CAMPESATO

**TEMPOS LÍQUIDOS, PAREDES SÓLIDAS:**

percepções das relações tempo/espço no currículo escolar

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Gestão Educacional, pelo Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Gestão Educacional da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS

Orientador: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Viviane Klaus

Aprovado em 22 de fevereiro de 2017

BANCA EXAMINADORA

---

Professora Doutora Viviane Klaus – (Orientadora) – UNISINOS

---

Professora Doutora Clarice Salete Traversini – UFRGS

---

Professor Doutor Artur Eugênio Jacobus – UNISINOS

Porto Alegre

2017

*Queridos filhos Dudu e Carol:  
dedico este trabalho a vocês.*

## AGRADECIMENTOS

Concluir um trabalho é, talvez, tão difícil quanto começar. A página em branco é sempre um grande desafio. Desafio que se coloca na tessitura da escrita, assim como na tecitura dos fios que se cruzam, com possibilidades infinitas, múltiplas. Desafios que se colocam na escolha do curso, na escolha do tema, na definição do problema de pesquisa. A primeira letra, a primeira palavra. Os agradecimentos são a última parte, embora apareçam no início. Nunca entendi o porquê. Penso que esta deveria ser a última. Mas aqui recorro a um dos temas desta pesquisa: o *tempo*. Por que seguir a linearidade dos fatos, afinal de contas? Dessa forma *não linear*, visto que no início está o fim, e o fim remete a um novo início, num devir constante que é a vida, inicio os agradecimentos.

Agradeço à minha orientadora, professora Viviane Klaus, com quem compartilhei minhas inquietações, angústias, dúvidas existenciais, indignações. Professora com quem aprendi muito: nas aulas, nas orientações e no estágio-docência. E com quem também compartilhei várias alegrias; momentos únicos, singulares! Encontros que acontecem em nossas vidas... Agradeço por sua paciência, seu profissionalismo, sua ética – algo tão difícil hoje! – seu preciosismo, e sua parceria. Me senti cuidada ao longo desses quase dois anos de encontros. Talvez o difícil dos agradecimentos esteja aí: sabemos que estamos nos tornando, de alguma forma, órfãos. Estamos sendo colocados no mundo: não terá mais alguém para dizer “refaz este capítulo”, “isso ficou meio solto”, “talvez seria melhor colocares uma nota de rodapé”, “lembrei de um texto de...”. Mas isso faz parte da vida acadêmica...faz parte da vida! Já sinto saudades...

Agradeço à coordenação e aos professores do Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional da Unisinos, pelas aulas e pelo carinho que tiveram para conosco nesse tempo. Em especial, aos professores Flávia Werle, Maria Isabel da Cunha, Beatriz Daudt Fischer, Mary Forster, e Artur Jacobus pelo olhar atento, cuidadoso e crítico. À professora Rosângela Fritsch, pelo acolhimento no curso, nas aulas, e no estágio-docência, com quem muito aprendi que é possível ser firme com ternura.

Agradeço à Larissa, secretária querida e incansável para resolver os problemas que surgiam pelo caminho. Ao Daniel Cunha, pelas caronas e belíssima capa deste trabalho.

Aos queridos colegas de mestrado, cuja convivência alegre e criativa foi fundamental para vencer o cansaço: *a melhor turma* deste curso; animação garantida!

Aos professores Clarice Traversini e Artur Jacobus, por aceitaram ao convite de compor a banca e por fazerem uma leitura atenta, minuciosa e encorajadora: olhar pormenorizado e zeloso. Trataram este trabalho com delicadeza ímpar...



À Luíza, pelo imenso apoio, e à Marina, pelas tantas dicas acadêmicas. À Anne Linden, pelas palavras de encorajamento. Ao Moisés, amigo de anos, que vinha alegrar as noites de sábado, quando eu fazia uma pausa na escrita...

Agradeço ao grupo de professores da “do Carmo”, pela força e paciência com os maus-humores matinais.... Agradeço, em especial, aos colegas Alessandra, Ana Lúcia, Camile, Carol, Chica, Edna, Josiara, Juliano, Luís Henrique, Natália, Ricardo, Simone; aos gestores Alexandre, Bárbara, Ladi, Luiz Otávio, Natália. À secretária Lísia, que colaborou muito para a coleta de dados; à Débora, pela correção do *abstract*. Reforço o agradecimento à Bárbara, por organizar os horários para os encontros do grupo focal, e aos gestores já citados, incluindo aqui o Ricardo, por tornarem possíveis tais encontros, apesar das dificuldades que enfrentaram – e que não foram poucas – para que isso ocorresse. Reforço o agradecimento aos “paralelos” Camile e Juliano, que seguraram algumas aulas para que eu pudesse participar de seminários e realizar meu texto final.

Aos meus pais, que desde sempre incentivaram meus estudos e, durante o mestrado, foram sensíveis à ausência, e mantiveram-se apoiando e compreendendo que a distância se fazia necessária... Além disso, foram responsáveis pela criação e confecção do *case* que envolve este trabalho.

Às minhas irmãs, Cláudia e Fernanda, meu sobrinho Guilherme, meu cunhado Tiago, pelo apoio, e por compreenderem minha ausência; e à minha sobrinha Renata, a *fofa linda!*

Ao Luiz, companheiro de tantos anos, pelos muitos “cafés filosóficos”, em que trocamos inquietações, angústias e felicidades. Também pelos esclarecimentos de inúmeros conceitos, também filosóficos, e pelo apoio na “infraestrutura” doméstica, segurando as pontas sozinho, enquanto eu me dedicava à pesquisa. Seu incentivo foi fundamental!

Ao meu filho, Luiz Eduardo, pelo auxílio nas transcrições das entrevistas, pela leitura atenta – e crítica – dos tantos textos, e pela grande ajuda na correção do trabalho. Além disso, com a Carolina, compreendeu o quanto este trabalho significava, significa para mim.

Agradeço a todos vocês: OBRIGADA!!!

## RESUMO

Esta dissertação apresenta um estudo sobre a instituição escola, problematizando o tempo e o espaço contemporâneos em sua articulação com o currículo. Tal estudo foi desenvolvido em uma escola de ensino fundamental do município de Porto Alegre, e buscou analisar de que formas as relações tempo/espaço contemporâneas são percebidas no cotidiano escolar pelos professores dessa instituição, e como tais relações afetam o currículo. A investigação se deu a partir de três eixos: tempo, espaço e currículo; e como ferramentas metodológicas utilizaram-se grupo focal e entrevistas, complementadas com a análise de alguns documentos da instituição. Este trabalho está organizado em três partes: “Apresentando a pesquisa ou *escolhendo os retalhos*”; “Compondo a pesquisa ou *juntando os retalhos*” e “Apresentando a proposta de intervenção ou *entregando a colcha*”. A composição do texto com a utilização da metáfora da tecitura constitui-se como um elemento-chave neste trabalho, aproximando a pesquisa da artesanaria, cujos destinos não se podem prever. Isso está relacionado à temática; à ideia de suspensão do tempo, proposto por Larrosa, Masschelein e Simons; e à de trama histórica, de Veyne. Assim, na primeira parte, esta dissertação expõe o cenário da investigação e articula a trajetória da pesquisadora com as indagações de pesquisa; mostra outros estudos que tratam dessa temática; e apresenta a definição do problema e a metodologia empregada. A segunda parte faz um mergulho histórico na Modernidade, mostra como se dá a emergência do sujeito moderno e a constituição da maquinaria escolar. Também aborda as inquietações desta pesquisa: com o tempo, em que faz reflexões a partir dos estudos de autores como Elias, Bergson e Bauman, e de conceitos como duração, solidez e liquidez; com o espaço, que traz algumas questões sobre o esquadramento do espaço escolar, a docilização e disciplinamento dos corpos, dialogando com autores como Foucault, Veyne, Gallo, Noguera-Ramírez; e inquietações com o currículo, que faz um histórico do currículo e estudos sobre ele, e problematiza alguns aspectos que se tornaram normatizados e normalizados, em que autores como Veiga-Neto, Silva, Corazza, Deleuze, Guattari, Lopes, Lopez-Ruiz contribuem significativamente para tais questionamentos. Nessa parte encontram-se as análises das falas que se deram no grupo focal e nas entrevistas. A terceira parte da dissertação apresenta uma proposta de intervenção, cuja escolha se deu no grupo focal: a formação de professores. Por fim, constatou-se que os sujeitos investigados percebem a escola como um espaço potente, porém percebem-se atropelados pela velocidade, fluidez, insegurança, excesso de atribuições e burocracias. Por isso, a formação é vista como de fundamental importância para o grupo pesquisado, constituindo-se como um espaço potencializador para que a contemporaneidade possa ser compreendida e, a partir disso, o currículo escolar possa ser (re)pensado. Assim, a

*formação* configura-se como uma possibilidade de enfrentamento aos desafios que se colocam aos professores e às escolas, com o imperativo da produtividade, em que os currículos voltam-se, cada vez mais, a *resultados*.

**Palavras-chave:** Tempo. Espaço. Currículo. Contemporaneidade. Formação de professores.

## ABSTRACT

This dissertation presents a study on the *school* institution, problematizing the contemporary time and space in its articulation within the curriculum. This study was developed at a public elementary municipal school in Porto Alegre, and sought to analyze the ways in which contemporary time / space relationships are perceived in the daily life by the teachers of this institution, and how such relationships affect the curriculum. The research was based on three axes: time, space and curriculum; and as methodological tools, a focal group and interviews were used, complemented with the analysis of some documents of the institution. This work is organized in three parts: “Presenting the research or *choosing the flaps*”; “Composing the research or *putting together the patchwork*” and “Presenting the intervention proposal or *delivering the quilt*”. The composition of the text with the use of the metaphor of *tecitura* constitutes a key element in this work, approaching the research of handicraft, whose destiny cannot be foreseen. This is related to the theme; to the idea of suspension of time, proposed by Larrosa, Masschelein and Simons; and to Veyne's historical plot. Thus, in the first part, this dissertation exposes the research scenario and articulates the trajectory of the researcher within the research inquiries; it shows other studies that deal with this issue; and presents the definition of the problem and the methodology used. The second part takes a historical dip in Modernity, showing how the emergence of the modern subject and the constitution of the school machinery takes place. It also addresses the concerns of this research: with time, in which it makes reflections from the studies of authors such as Elias, Bergson and Bauman, and concepts such as duration, solidity and liquidity; with space, which brings some questions about the school space, the docilization and disciplining of the bodies, dialoguing with authors such as Foucault, Veyne, Gallo, Noguera-Ramírez; and concerns with the curriculum, that makes a history of the curriculum and studies about it, and problematizes some issues that have become normalized, in which authors like Veiga-Neto, Silva, Corazza, Deleuze, Guattari, Lopes, Lopez-Ruiz contribute for such problematization. In this part, there are the analyzes of the speeches and interviews given in the focus group. The third part of the dissertation presents the intervention’ proposal, which was chosen in the focus group: teacher training. Finally, it was verified that the investigated subjects perceive the school as a potent space, but they find themselves run over by speed, fluidity, insecurity, excess of attributions and bureaucracies. Therefore, teacher training is considered to be of fundamental importance for the researched group, constituting itself as a potential space for contemporaneity to be understood and, from this, the school curriculum can be (re) thought. Thus, teachers’ training

becomes a possibility to face the challenges attributed to teachers and schools, with the imperative of productivity, where curricula are increasingly turning to results.

**Keywords:** Time. Space. Curriculum. Contemporaneity. Teacher training.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Abadia Monte Saint-Michel.....	56
Figura 2: EMEF Nossa Senhora do Carmo .....	75
Figura 3: EMEF Nossa Senhora do Carmo .....	76
Figura 4: <i>As meninas</i> , de Velázquez.....	84
Figura 5: Campbell's Soup Cans.....	97
Figura 6: <i>Quilt</i> “original” .....	128
Figura 7: <i>Quilt</i> a partir de outra .....	128
Figura 8: Persistência da memória, de Salvador Dalí.....	131
Figura 9: Charles Chaplin em <i>Tempos Modernos</i> .....	138
Figura 10: Sala de aula flexível nos Estados Unidos.....	174
Figura 11: Classe descontraída.....	174
Figura 12: Alunos escolhem o que querem estudar.....	175
Figura 13: Sala de aula na modernidade sólida .....	182
Figura 14: Sala de aula na modernidade líquida.....	183

## Lista de Gráficos

Gráfico 1: Distribuição da população do Bairro Restinga por faixa-etária.....	66
Gráfico 2: Distribuição do número de alunos da escola por turno .....	69
Gráfico 3: Distribuição de alunos da EMEF Nossa Senhora do Carmo por turno.....	70
Gráfico 4: Teses e dissertações sobre formação docente produzidas de 2000 a 2015 .....	240
Gráfico 5: Levantamento de Teses e dissertações produzidas .....	241
Gráfico 6: Recursos do PDDE Educação Integral destinados à escola pesquisada.....	242
Gráfico 7: Recursos Federais destinados à EMEF Nossa Senhora do Carmo.....	242

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Índice de Desenvolvimento Humano .....	65
Quadro 2 – Tema I: A importância de conhecer o lugar onde trabalha.....	232
Quadro 3 – Tema II: Formação, PPP e os Ciclos .....	234
Quadro 4 – Formação: Teses e Dissertações distribuídas por grupos temáticos.....	239
Quadro 5 – Programas Federais de incentivo à formação docente.....	244
Quadro 6 – Passo a passo da Pesquisa.....	254
Quadro 7 – Proposta de formação docente.....	256
Quadro 8 – Formação: Eixo I .....	258
Quadro 9 – Organograma .....	263
Quadro 10 – Formação: Eixo II.....	265
Quadro 11 – 1º Encontro do Grupo Focal: As memórias.....	267
Quadro 12 – 2º Encontro do Grupo Focal: Percepções sobre a escola em diferentes tempos/espacos .....	267
Quadro 13 – 3º Encontro do Grupo Focal: Reflexão sobre a Contemporaneidade.....	268
Quadro 14 – 4º Encontro do Grupo Focal: Espaços escolares e currículo .....	268
Quadro 15 – 5º Encontro do Grupo Focal: Tempos escolares e currículo .....	269
Quadro 16 – 6º Encontro do Grupo Focal: Função da Escola.....	269
Quadro 17 – 7º Encontro do Grupo Focal: Papeis do professor.....	270
Quadro 18 – 8º Encontro do Grupo Focal: Papeis dos Gestores .....	270

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

ANPED – Associação Nacional dos Pesquisadores em Educação

BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento

BM – Banco Mundial

Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CNAS – Conselho Nacional de Assistência Social

DOS – Disk Operating System (Sistema operacional em disco)

EAD – Educação a Distância

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental

ENIAC – Electronic Numerical Interpreter and Calculator (Calculadora e intérprete numérico eletrônico)

GF – Grupo Focal

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IBICT – Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia

Ideb – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDH – Índice de Desenvolvimento Humano

IDHM – Índice de Desenvolvimento Urbano Municipal

Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

MEC – Ministério da Educação

MoMA – Museum of Modern Art (Museu de Arte Moderna)

NAI – Núcleo de Ação Institucional

OP – Orçamento Participativo

PAR – Plano de Ações Articuladas

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PNE – Plano Nacional de Educação

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PPCI – Plano de Prevenção e Proteção Contra Incêndio

PPP – Projeto Político Pedagógico

RDH – Relatório de Desenvolvimento Humano

SMED – Secretaria Municipal de Educação

SOE – Serviço de Orientação Educacional

UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro

UFBA – Universidade Federal da Bahia



UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura)

Unicamp – Universidade Estadual de Campinas

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

UNIVALI – Universidade do Vale do Itajaí

USP – Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>DAS POSSIBILIDADES DE LEITURA DESTA DISSERTAÇÃO.....</b>	<b>16</b>
<b>I PARTE: APRESENTANDO A PESQUISA OU <i>ESCOLHENDO OS RETALHOS</i>.....</b>	<b>20</b>
<b>CAPÍTULO I: TRAVESSIAS, CORES DA CARTILHA E AS COMBINAÇÕES FLUTUANTES .....</b>	<b>22</b>
1.1 Retratos da pesquisadora: o encontro com o outro e as cores da cartilha – cenas escolares de um passado presente .....	24
1.2 Mesmo tema, diferentes olhares: dialogando com outras pesquisas num breve “estado da arte” .....	30
1.3 Definição do Tema ou Problema: discursos, espaço, tempo e o currículo .....	35
1.4 Traçando linhas metodológicas: a escuta atenta de combinações flutuantes; penetrando em outros universos e no universo do outro .....	45
<b>CAPÍTULO II: CENAS DA PESQUISA .....</b>	<b>56</b>
2.1 Cenas arquitetônicas: da solidez octogonal à liquidez dos possíveis afetos – esboço de um retrato escolar.....	56
2.2 Cenas da Rede Municipal de Porto Alegre .....	58
2.3 Cenas do Bairro, cenas da escola .....	61
2.3.1 Primeira Cena: apontamentos sobre o bairro e sobre a escola .....	64
2.3.2 Segunda Cena: o cotidiano da escola – família italiana e as bergamotas de outono.....	72
<b>II PARTE: COMPONDO A PESQUISA OU <i>JUNTANDO OS RETALHOS</i> .....</b>	<b>77</b>
<b>CAPÍTULO III: REVISITANDO A HISTÓRIA, OU “PERCORRENDO OS PORÕES” .....</b>	<b>79</b>
3.1 Retratos da Modernidade .....	82
3.1.1 Cenas religiosas .....	85
3.1.2 Cenas artísticas .....	90
3.1.3 Cenas da Ciência e as novas tecnologias .....	100
3.1.4 Cenas da infância.....	110
3.2 Retratos da escola da Modernidade.....	115

3.3.1 Cenas pedagógicas.....	121
------------------------------	-----

<b>INTERMEZZO.....</b>	<b>127</b>
------------------------	------------

<b>CAPÍTULO IV: INQUIETAÇÕES E OS INCÔMODOS RELÓGIOS DERRETIDOS DE DALI.....</b>	<b>130</b>
--	------------

<b>4.1 Inquietações com o tempo.....</b>	<b>131</b>
--	------------

4.1.1 O tempo na Modernidade sólida.....	136
--	-----

4.1.2 O tempo na Modernidade líquida .....	139
--	-----

4.1.3 Tecendo os fios da pesquisa: como os sujeitos percebem o tempo .....	144
--	-----

<b>4.2 Inquietações com o espaço .....</b>	<b>168</b>
--	------------

4.2.1 Continuando a tecer os fios da pesquisa: como os sujeitos percebem o espaço.....	176
--	-----

<b>4.3 Inquietações com o currículo.....</b>	<b>199</b>
--	------------

4.3.1 A trama da pesquisa: como os sujeitos percebem o currículo? .....	215
---	-----

<b>III PARTE: APRESENTANDO A PROPOSTA DE INTERVENÇÃO OU ENTREGANDO A COLCHA.....</b>	<b>229</b>
--	------------

<b>CAPÍTULO V: FORMAÇÃO DE PROFESSORES PRODUZINDO NOVAS TRAMAS .....</b>	<b>230</b>
--	------------

<b>5.1 O Produto a partir do grupo focal: por que a Formação? .....</b>	<b>231</b>
---	------------

5.1.1 Formação, uma palavra intransitiva: um breve histórico, “estado da arte” e algumas considerações.....	237
---	-----

5.1.2 A escolha metodológica pelo Grupo focal como proposta de formação.....	247
--	-----

<b>5.2 Apresentação da Proposta de Intervenção.....</b>	<b>255</b>
---	------------

5.2.1 Formação de Professores Ingressantes .....	256
--	-----

5.2.2 Formação Continuada de Professores .....	264
--	-----

<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS: (IN)CONCLUSÕES DE UMA TECITURA .....</b>	<b>271</b>
---	------------

<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>275</b>
--------------------------	------------

Apêndice.....	296
---------------	-----

## DAS POSSIBILIDADES DE LEITURA DESTA DISSERTAÇÃO

[...] a experiência da leitura tem sempre uma dimensão de incerteza que não se pode reduzir.

(LARROSA, 2007, p. 143).

Muitas são as possibilidades de leitura de um texto: em primeiro lugar porque o ato de ler pode se dar de diversas formas; segundo, porque as afecções que dela decorrem são singulares àquele que lê. Dessa forma, convido o leitor à leitura de um texto que, mesmo que acadêmico, procura nas brechas, fendas, fissuras, provocar algo “em direção ao que não é possível antecipar e pré-ver”. (LARROSA, 2007, p. 143).

Apresento, então, a estrutura desta dissertação, que está organizada de maneira a possibilitar que sua leitura possa ser feita de forma não-linear, uma vez que os capítulos, embora interligados, mantêm certa independência uns dos outros.

Este texto, então, constitui-se em três partes: a primeira, a que intitulei de “Apresentando a pesquisa ou *escolhendo os retalhos*”; a segunda, “Compondo a pesquisa ou *juntando os retalhos*” e a terceira “Apresentando a proposta de intervenção ou *entregando a colcha*”.

A primeira parte, “Apresentando a pesquisa ou *escolhendo os retalhos*”, é composta pelos capítulos I e II, em que procuro, como diz o título, apresentar o cenário da pesquisa. O capítulo I está organizado em quatro seções, e busca articular minha trajetória enquanto aluna, professora e pesquisadora, com as indagações de pesquisa; levantar outros estudos que tratam sobre a temática; bem como apresentar a definição do problema e a metodologia empregada.

Já o capítulo II, *Cenas da pesquisa*, é constituído por três seções: a primeira delas trata sobre a arquitetura e o espaço escolar; a segunda procura fazer um breve histórico sobre a Rede Pública do município de Porto Alegre; e a terceira, divide-se em duas subseções, em que a primeira apresenta alguns dados sobre o bairro em que a escola pesquisada está inserida, e traz alguns apontamentos sobre essa instituição específica; e a segunda fala sobre alguns aspectos relacionados ao cotidiano dessa escola.

A segunda parte, “Compondo a pesquisa ou *juntando os retalhos*”, é composta pelos capítulos III e IV. O capítulo III é dividido em duas seções: a primeira delas, *Retratos da Modernidade*, apresenta alguns aspectos importantes para que se consiga compreender em que contexto a escola foi criada e suas articulações na contemporaneidade. Para tal, ela foi dividida em quatro subseções, às quais intitulei de cenas: *Cenas Religiosas*; *Cenas Artísticas*; *Cenas da Ciência* e *Cenas da Infância*, em que trato, separadamente, cada temática, com o propósito de

discorrer sobre os diferentes fios que compõem a trama histórica da Modernidade. Importa dizer que essas discussões articulam-se e complementam-se. Esse capítulo serve como subsídio para que se consiga estabelecer algumas questões que marcaram o surgimento da escola enquanto instituição. A segunda seção, *A escola da Modernidade*, que possui uma subseção, *Cenas Pedagógicas*, tem por intenção apresentar a constituição da escola, sua organização e um sucinto histórico da Pedagogia.

O *Intermezzo*, colocado entre os capítulos IV e V, procura fazer uma síntese do que foi discutido anteriormente, a fim de manter claros, ao leitor, os propósitos da pesquisa, bem como as tramas que foram estabelecidas ao longo do trabalho.

O capítulo IV, *Inquietações e os incômodos relógios derretidos de Dali*, está dividido em três seções, e procura abordar as inquietações que provocaram a pesquisa realizada: as *Inquietações com o Tempo*, organizado em duas subseções, *O tempo nas Modernidade sólida* e *O tempo na Modernidade líquida*, em que busco fazer algumas reflexões a partir dos estudos de autores como Elias, Bergson e Bauman. As outras duas seções que compõem esse capítulo são *Inquietações com o espaço*, em que procuro estabelecer relações e problematizar a respeito da organização espacial escolar a partir de sua fundação na Modernidade; e *Inquietações com o currículo*<sup>1</sup>, em que faço um breve histórico acerca do currículo e os estudos sobre ele, e busco problematizar algumas questões a esse respeito. Nesse capítulo, apresento as análises das falas<sup>2</sup> que se deram no grupo focal e nas entrevistas. Decidi incluí-las aqui, visto que realizei tais análises a partir dos três eixos que compõem a investigação: o *tempo*, o *espaço* e o *currículo*. Percebi que, assim como para mim, as questões presentes nesses eixos constituem-se em incômodos, também, para os professores e gestores da instituição pesquisada.

A terceira parte, “Apresentando a proposta de intervenção ou *entregando a colcha*”, apresenta o produto da pesquisa, ou seja, a proposta de intervenção. Essa proposta surgiu a partir das discussões do grupo focal, e a temática se deu por escolha desse grupo.

Em alguns momentos, estendi a escrita, incluí pormenores, detalhes, minúcias, – especialmente no capítulo III, que fala da Modernidade –, por julgar que cada elemento, cada

---

<sup>1</sup> É importante destacar que neste trabalho, a ideia de currículo extrapola à da lista de conteúdos, ou das grades curriculares: currículo aqui é entendido como “artefato escolar que, além de tratar do *que* e do *como* ensinar e aprender [...] funciona como um dispositivo que nos ensina determinadas maneiras de perceber, significar e usar o espaço” (VEIGA-NETO, 2009, p. 32). Dessa forma, quando me refiro a percepções das relações tempo/espaço no currículo escolar, considero aspectos como as relações entre os sujeitos e a organização dos espaços e dos tempos, por exemplo.

<sup>2</sup> Com relação à transcrição das falas, tanto do GF quanto das entrevistas, procurei deixá-las como foram ditas, ou seja, sem correção de concordância, plural ou qualquer outra, visto que corrigi-las seria cortar o fluxo da conversa, enquadrá-las na formalidade da escrita. Dessa maneira, aparecem palavras como “tô”, “meu”, “tava”, etc.

minúcia, atravessa, ajuda a compor a trama histórica, e auxilia o leitor a compreender melhor as reflexões feitas acerca da temática tempo/espço contemporâneos e o currículo escolar. Procurei, assim, fazer um *mergulho histórico* na Modernidade, buscando por acontecimentos, enunciados, criações, inventos, que viessem a construir este cenário. Em alguns momentos, também optei por referenciar datas (especialmente na seção *Cenas da Ciência*), a fim de evidenciar a velocidade com que ocorreram as mudanças nesse período. Assim, para conseguir apresentar a temática deste trabalho, a pesquisa histórica, a minúcia e o detalhe foram imprescindíveis; sem esse *mergulho* na Modernidade, não conseguiria abordar esse tema.

Alerto ao leitor que, quanto à estrutura do texto, a escolha dos títulos, assim como a forma de apresentação, com a utilização de epígrafes que abrem capítulos, seções ou subseções – a maioria delas extraídas de textos literários –, não estão ali por acaso; ao contrário, elas foram minuciosamente buscadas para compor a arquitetura da proposta, *como quem crava delicadamente, e com a firmeza necessária, a agulha no tecido*. Servem para provocar o pensamento e a sensibilidade do leitor e convidá-lo à leitura.

Com o mesmo propósito, utilizei algumas imagens no corpo do texto. Talvez uma apresentação um pouco ousada, com alguns elementos não muito convencionais a um trabalho acadêmico. No entanto, essa “ousadia” está bastante relacionada ao tema, aos autores com quem procurei conversar ao longo da narrativa, e à crença de que a escrita, mesmo que acadêmica, faz parte de um processo criativo, em que estão em jogo questões outras, que vão além da tentativa, ou da necessidade, de explicitar as intenções ou resultados de uma pesquisa.

Saliento que tal zelo estético é uma forma de respeito àquele que lê; como um bom anfitrião que bem recebe o visitante. Desse modo, escolho os pedaços de tecido, os *retalhos*, com muito cuidado, para que, posteriormente, possam deles emanar uma composição, um trabalho, uma obra, uma colcha. Porém, a colcha importa menos do que o cuidado com que foi buscado cada pedaço de pano, e organizado, reorganizado, costurado.

Por fim, ressalto que esta dissertação, ao mesmo tempo em que apresenta um produto<sup>3</sup>, a *proposta de formação de professores*, que será apresentada na última parte deste texto, ela mesma – a dissertação – se constitui num produto, uma vez que poderá servir de apoio teórico para a própria formação, pois, além das problematizações feitas acerca dos temas *tempo/espço/currículo*, traz informações importantes sobre a Rede Pública Municipal de Porto

---

<sup>3</sup> O mestrado profissional tem como um dos objetivos “[p]romover a articulação entre a formação profissional e a formação acadêmica por meio do compartilhamento de estudos, desenvolvimento e implementação de estratégias pedagógicas de gestão em espaços de educação formais e não formais”. (UNISINOS, 2012). O produto, dessa forma, se constitui como uma estratégia pedagógica de gestão.

Alegre, sua história, estrutura, organização e alguns princípios pedagógicos. Além disso, procura apresentar a Modernidade como um momento importante para a constituição do sujeito moderno, da escola e de toda sua maquinaria, fundamentais para a reflexão e a formação docentes. Tais questões apontadas vêm a justificar o volume do próprio texto apresentado, pois preferi incluir os elementos expostos, anteriormente, no corpo do trabalho, e não constituí-los como anexos ou elementos estranhos, visto que estão interligados e fazem parte desta trama.

**I PARTE: APRESENTANDO A PESQUISA  
OU  
ESCOLHENDO OS RETALHOS**



*Acordava ainda no escuro, como se ouvisse o sol chegando atrás das beiradas da noite. E logo sentava-se ao tear. Linha clara, para começar o dia. Delicado traço cor da luz, que ela ia passando entre os fios estendidos, enquanto lá fora a claridade da manhã desenhava o horizonte.*

(COLASANTI, 2004, p.18).



Semelhante à Penélope, que com paciência aguardava o retorno de Ulisses, a Moça Tecelã, de Colasanti, se punha a tramar os fios cuidadosamente, e os desmanchava com o mesmo cuidado com que tecera. Fios emaranhados que compõem uma trama, mas que pressupõem a repetição do movimento atento. A metáfora da tecitura,

[...] da arte de tecer e do tear, tem se propagado amplamente, principalmente no universo acadêmico, pois estimula e possibilita aos pesquisadores a utilização de diferentes materiais de apoio no exercício do pensamento: concentração, harmonia, paz e (in)quietude. O tear é um instrumento de origem simples, que acompanha o homem em sua trajetória de ser pensante; capaz de adaptar-se ao meio pelo uso da mente e das mãos, assim como o pensar e o escrever. (SOUZA, 2007, p. 17).

Dessa forma, o fragmento, cuidadosamente escolhido para epígrafe – assim como o trabalho de quem tece –, se articula, se emaranha nas ideias desta escrita, que inicia cruzando os fios, num espaço não homogêneo, ou mesmo previsível, de um destino agendado, pois “entre o feltro e o tecido existem muitos abraçamentos, muitas misturas”. (DELEUZE, GUATTARI, 1997, p. 182). Assim, a técnica da escrita mescla-se à do artífice tecelão.

Início a primeira parte desta dissertação apresentando a temática, que tem muita aproximação com o trabalho de quem tece, ou de quem costura uma colcha de retalhos. Tal aproximação, em primeiro lugar, diz respeito ao *demorar-se*: tanto na arte da tecitura quanto na da escrita, o tempo é de fundamental relevância, ou melhor: a sua *suspensão* o é. Estancar, como se possível fosse, o movimento que corre à nossa volta; segurar os ponteiros do relógio; acalmar o batimento cardíaco, como se repousando estivéssemos. Descrevo cenas comuns e cotidianas, assim como são as cenas de uma escola: semelhante às das demais. Guardam, porém, suas diferenças, suas singularidades. Tal como a escrita de uma dissertação, tão semelhante e comum às demais, e tão singular em suas especificidades.

O tempo, que insiste em se fazer presente, inclinando-se a um futuro incerto – como o trabalho docente, ou a feitura de uma colcha – é um dos temas que, com o espaço e o currículo, compõe esta pesquisa.

Assim, nesta primeira parte, procuro introduzir questões que me levaram a escolher por tais temas, apresentando um pouco de minha trajetória enquanto aluna, professora, estudante, pessoa. Também apresento algumas pesquisas que desenvolveram temática semelhante a esta; bem como a definição do problema de pesquisa, seus objetivos, a metodologia utilizada, e o cenário da investigação.

## CAPÍTULO I – TRAVESSIAS, CORES DA CARTILHA E AS COMBINAÇÕES FLUTUANTES

*N’O último voo do flamingo, sentados na berma do desfiladeiro, os personagens fazem da folha em que escreviam um pássaro de papel. E lançam essa fingida ave sobre o último abismo, reinvestindo na palavra mágica reinício de tudo. A terra, a árvore, o céu: é na margem desses mundos que tento a ilusão de uma costura. É na escrita que aspira ganhar sotaques do chão, fazer-se seiva vegetal e, de quando em quando, sonhar o voo da asa rubra. [...]*

(COUTO, 2006, p. 224).

Na tentativa de esboçar uma escrita que consiga traduzir minha aspiração de *ganhar sotaques de chão*, para depois *sonhar o voo*, ensaiando uma possível costura entre as diversas *forças* que me constituem enquanto pessoa, profissional e estudante; na ousadia de colocar incertezas, práticas cotidianas e saberes construídos, que inicio esta escrita. Esta pesquisa surgiu a partir de algumas inquietações que me têm acompanhado nos últimos anos; inquietações essas que me fizeram procurar por caminhos outros, que permitam com que encontre possíveis respostas para que outras dúvidas surjam, num processo de crescimento, de buscas, de encontros e de prováveis novas buscas, num movimento incessante que é a vida. É esse o desafio que lancei a mim mesma ao optar por um curso na área da gestão. Por que gestão? Talvez porque seja um universo diferente daquele em que habito diariamente e que, de certa forma, me sinto confortável em *nele* transitar – *mesmo que com inquietações*. Talvez penetrar nesse outro universo, tão distante do meu até agora, meu pensamento se torne mais livre e, assim consiga atingir o voo, ainda que de *fingida ave*.

Neste tempo de incertezas – e aqui não me refiro somente às minhas incertezas, mas àquelas provocadas pela volatilidade, fluidez, velocidade, e imaterialidade de um *mundo líquido* (BAUMAN), em que tudo nos parece escorrer das mãos –, torna-se bastante desafiador – e talvez pouco “producente” – pensar em escola, currículo, tempos e espaços. Ainda há espaço para essa instituição? A escola tem futuro? Como esse tempo líquido se articula no espaço escolar? Que sujeitos ela hoje está produzindo? Como esses sujeitos percebem e se percebem no espaço escolar? De que forma as relações entre espaço e tempo contemporâneos se articulam com o currículo escolar? E como isso tudo se relaciona com a gestão? Inquietações essas que

se materializaram à medida que escrevia. Não busquei, neste trabalho de pesquisa, por respostas que viessem a tranquilizar tais inquietações, ou por soluções, ou verdades definitivas; mas ambicionava encontrar possibilidades de ressignificar o *currículo* e as relações que se estabelecem *nele* e com *ele*.

A partir das inquietações apontadas com relação à escola, seus tempos, espaços, currículo – que serão exploradas no capítulo IV –; da busca por teses e dissertações que tratassem dessa temática – as quais serão apresentadas neste capítulo, na seção 1.2 –, cheguei ao problema de pesquisa: *De que formas as relações tempo/espaço contemporâneas são percebidas<sup>4</sup> no cotidiano escolar pelos professores de uma escola municipal da Rede Pública de Porto Alegre? Como tais relações afetam o currículo?*

Para tal, desenvolvi a pesquisa em uma escola pública da rede municipal de Porto Alegre: a Escola Municipal de Ensino Fundamental Nossa Senhora do Carmo<sup>5</sup>. Os motivos que me fizeram optar por essa instituição estão explicitados no capítulo II. Tal investigação se deu a partir de grupo focal e de entrevistas, conforme será explanado neste capítulo, na seção 1.4.

No que se refere ao campo teórico, as análises procuraram dialogar com alguns autores<sup>6</sup> que trabalham em uma perspectiva *foucaultiana*. Essa escolha se deu porque tais autores têm provocado, já há algum tempo, meu pensamento, e foram suas provocações que me levaram ao desejo de pesquisar. Também utilizo outros autores que não trabalham na perspectiva apontada, mas que trazem contribuições significativas para o estudo desenvolvido.

Como cheguei até a posição em que me encontro agora – a de pesquisadora? Que travessias percorri, e o que nelas encontrei que me constitui? Quais caminhos escolhi no processo de investigação? Travessias, cartografias e tramas que vão se desenrolando na incerteza, na dúvida e nos possíveis encontros.

Encontros também com o passado, que aos poucos foi se tornando presente e ganhando vida nesse entrelaçamento de ideias, de afetos: são desenhos da infância, retratos da adolescência, escolhas profissionais. Neste momento, as imagens tornam-se mais nítidas e ousado descrevê-las, mesmo sabendo que são uma representação daquilo que meu pensamento hoje produz com certa nostalgia.

---

<sup>4</sup> Do latim *p̄rcip̄ere*, o verbo perceber significa 'adquirir conhecimento de, por meio dos sentidos' 'entender, compreender'. (CUNHA, 2012, p. 488). Seu significado, dessa forma, está relacionado a “receber e experimentar uma classe de sensações através de órgãos que, estimulados, desencadeiam o processo de recepção sensorial” (MICHAELIS, 2016), ou seja, aos sentidos.

<sup>5</sup> A divulgação do nome da escola se faz necessária, em virtude do contexto da pesquisa e das análises realizadas. Para tal, obtive autorização da equipe gestora da instituição, e saliento que não há qualquer questão que venha a comprometer a integridade dessa instituição ou dos profissionais em que lá trabalham. Porém, mantive sigilo com relação aos nomes dos participantes da pesquisa.

<sup>6</sup> Esse assunto será explorado neste capítulo, na seção 1.4.

## 1.1 Retratos da pesquisadora: o encontro com o outro e as cores da cartilha - cenas escolares de um passado presente

*Até a adolescência, a memória tem mais interesse no futuro que no passado e por isso minhas lembranças da cidadezinha ainda não estavam idealizadas pela nostalgia.*

(MÁRQUEZ, 2003, p. 7).

Escrever sobre si é olhar-se no espelho, um espelho embaçado pelo tempo, com imagens – estas em movimento – difíceis de serem apreendidas, imagens que se confundem com a memória e com o próprio passado. Difícil de perceber, uma vez que a imagem refletida nesse espelho é presente, atual. São nuances, cores capturadas pela retina sob a influência da intensidade da luz. De que forma essas *imagens*<sup>7</sup> se relacionam com a pesquisa?

Lembrar sempre traz algo novo, possibilita uma nova experiência do viver, mesmo que de forma, muitas vezes, *idealizada pela nostalgia*. E nesse exercício quase arqueológico de procurar por momentos, com a delicadeza de quem manuseia o barro mole; de remover, aos poucos e com todo o cuidado, as camadas de poeira que se sobrepõem a essas imagens, muitas vezes desbotadas, mas ainda vivas; ou com um sopro suave, retirar a opacidade das coisas e buscar na memória aquelas imagens que não se apagaram com o tempo; reinventamo-nos.

Dizia minha avó Maria que, antes de eu nascer, vira uma chuva de estrelas. Talvez venha daí meu prazer de olhar para o céu à noite. Também disse ter visto São Jorge sobre um cavalo branco. Nunca vi esse santo, mas desde sempre tive interesse por assuntos ligados ao medievo, bem como por histórias fantásticas. Com relação a essas, minha avó tinha um dom natural, um talento único que conseguia assustar a mim e a meus primos quando dormíamos em sua casa. Pessoa de pouco estudo e com muita sabedoria. Essa tradição de contar histórias me tem acompanhado desde a infância, e tem promovido muitos encontros na sala de aula. Talvez venha daí minha vontade, desde cedo, de ser professora.

Tive uma infância *normal*, apesar de meu pai ter um desejo grande que eu fosse cientista. Em datas como Natal ou aniversário, normalmente, os presentes que eu ganhava eram trenzinhos elétricos, lunetas e coisas do gênero. À minha mãe sobrou a tarefa de tomar decisões

---

<sup>7</sup> Imagem aqui está relacionada ao conceito que Elias (1998) desenvolve sobre o tempo, estabelecendo uma diferenciação entre imagem e lembrança: para esse autor, a imagem produz, articula-se com o presente, enquanto a lembrança é impotente. Esses conceitos serão desenvolvidos no capítulo IV.

mais racionais, visto que me pai era – e ainda é – dado a assuntos pouco pragmáticos. Esses movimentos que articulam *realidade e fantasia* permeiam o meu cotidiano, provocam a criação, me auxiliam a realizar tarefas de natureza prática, como preencher cadernos de chamada, por exemplo, e a realizar atividades pouco convencionais, como projetos que rompem com a clássica organização de tempos e espaços na escola.

Quanto ao meu nome, foi dado por causa da personagem *Alice*, de Lewis Carroll. Embora isso seja fruto de minha imaginação, identifico-me com essa obra por duas razões: a curiosidade de Alice e a pressa do Coelho, que parece estar sempre correndo contra o tempo. E o tempo é algo contra o qual venho travando batalhas constantemente. O tempo de lazer, o tempo de comer, o tempo de trabalhar. O tempo marcado pela velocidade do relógio, pelo despertador que toca incessantemente dizendo que é hora de acordar. O tempo escolar, que muitas vezes marca, interrompe o pensamento, estanca a criação, tal qual numa fábrica. Como *suspender* esse tempo e torná-lo potente?

A escola tem feito parte de minha vida: primeiro, aluna, agora, professora. Lembro do dia em que minha mãe me matriculou no Jardim de Infância: corri tanto de felicidade que caí e machuquei os dois joelhos. Misto de felicidade e mertiolate. É minha primeira memória de escola. Também lembro quando, no ano seguinte, aprendi a ler. Estava sozinha, manuseando a cartilha em que tinha um menino chamado Renato. Gostava de manusear aquela cartilha colorida; meu primeiro livro. Também tinha vovô e vovó. A casa deles ficava no morro (aqueles morros simetricamente arredondados e muito verdes), o céu era sempre azul e a casa era daquelas que o telhado vermelho forma um triângulo. Comecei a juntar as letras, depois as sílabas, formar as palavras, e fiz um imenso exercício para conseguir guardá-las na memória para, enfim, formar as frases. Foi uma das experiências mais emocionantes de minha vida escolar, pois estava *lendo*. Às vezes, nós, professores, esquecemos do quão difícil é aprender. Essa visita aos *tempos de cartilha* me tem feito refletir, também, sobre isso.

Ao longo do percurso, tive bons e maus momentos, mas a escola sempre me traz boas recordações. Acredito que os *maus* foram menores – ou talvez tenham significado menos, não sei ao certo. Mas para mim, o momento mais marcante foi a época em que estava no Segundo Grau (como era chamado o Ensino Médio naquele tempo) numa escola de freiras. Foi quando comecei a me dar conta de que as pessoas podiam ser diferentes e não havia problema algum nisso. Foi a primeira vez que fiz parte de um grupo – não do grupo quase que obrigatório e natural de primas ou de vizinhas: era um grupo de verdade. Nos reuníamos depois da aula e nos finais de semana para estudar, fazer trabalhos, criar e ensaiar coreografias e peças de teatro, ir ao cinema. Trocávamos ideias, sonhos e segredos. E são os segredos a parte mais importante

do encontro com outro, pois, ao compartilhá-los, abrimos nossa alma, desnudamo-nos de nós mesmos. E foi nesse grupo que encontrei, pela primeira vez, pessoas que não se envergonhavam de chorar de emoção, ou de abraçar o outro e dizer “te amo”. A escola produziu e ainda produz afetos, encontros.

Era final dos anos 70 e início dos 80. Épocas difíceis para muitos. Não sabia bem ao certo, mas percebia que tinha algo estranho e que a vida era maior do que parecia ser. Lembro do dia em que, na oitava série, a professora de Moral e Cívica evitou um capítulo do livro dizendo que aquele assunto não deveria ser estudado. Tratava-se da *Revolução Russa*. Somente anos mais tarde, é que tive ideia do que isso significava. A escola também guarda segredos.

Estudei boa parte da minha vida lá, nessa escola de freiras. Tinha muita disciplina, bastante rigidez, mas também tinha algo de acolhedor, que me fazia gostar de estar ali. Foram tempos de grandes contradições e desafios. Desafios que acompanharam aquelas então meninas tornarem-se adolescentes, sonhadoras, estudantes de Magistério, que acreditavam que transformariam o mundo, acabariam com as injustiças, viveriam em comunidades e plantariam seus alimentos. Também seriam professoras diferentes e suas aulas seriam coloridas e felizes. A escola pode provocar sonhos.

Após concluir o curso de Magistério (1982), fiz vestibular e comecei a cursar História. Foi ali que aprendi a estudar, pois não entendia muitas das coisas que eram faladas e discutidas em aula. Lembro de passar horas estudando, lendo e relendo textos, tentando entender o que Marx dizia sobre “o capital”, ou a “mais valia”. Também comecei a militar no Diretório Acadêmico e lá conheci pessoas com as quais me relaciono até hoje: amizades que resistiram ao tempo e à distância. Também eram pessoas que não se envergonhavam e ainda não se envergonham de chorar...

Também foi lá que conheci meu marido e companheiro, com quem tenho dividido dores, questionamentos, dúvidas, aprendizagens e felicidade. Dois filhos nasceram daí: Luiz Eduardo e Carolina. Pessoas de quem me orgulho, e por quem experimento um sentimento que desconhecia: o amor incondicional.

Há pouco tempo, cursei Letras e incorporei a Literatura<sup>8</sup> às minhas outras tantas paixões. E essas paixões somam-se, misturam-se, potencializam-se. O estudo da literatura me fez

---

<sup>8</sup> A Literatura está presente em meu cotidiano, pois mesmo quando leio textos “não-literários” (como os escritos por Larrosa, Corazza, Deleuze, Nietzsche e Foucault), os mesmos carregam um componente muito forte dessa arte, pois utilizam metáforas e outras figuras de retórica para expressarem o pensamento. Isso tem influenciado bastante minha escrita, e está relacionado com a ideia de leitura como formação, proposta por Larrosa (2007, p. 135), quando afirma que “o conhecimento moderno – da ciência e da tecnologia – caracteriza-se justamente pela sua separação do sujeito cognoscente. Mas isso é também algo historicamente contingente. A primeira face do meu tema, a saber, a leitura como formação, seria tentar pensar essa misteriosa atividade que é a leitura como

compreender o significado das histórias fantásticas de minha avó; o significado da tradição de contar histórias, que passa de geração a geração, e que agora, com mais propriedade, conto aos meus alunos.

Quanto às aquelas meninas que experimentaram, pela primeira vez, as dúvidas da existência, os questionamentos: não formamos a comunidade, poucas exercem o magistério e acredito que nenhuma plante seus próprios alimentos, nem mesmo eu. Também não acabamos com as injustiças e nem transformamos o mundo. Só posso afirmar, com certeza, duas coisas: a primeira delas é que o *encontro com o outro* foi o que mais marcou minha vida escolar; e a segunda, é que *minhas aulas são coloridas*. Nunca havia pensado nisso, mas acredito que as cores daquela cartilha permanecem vivas em minha memória, como se o tempo, por piedade, talvez, a tivesse poupado do esmorecimento.

Como essas imagens narradas se relacionam com uma pesquisa<sup>9</sup>? De que forma minha história faz, produz, provoca, afeta, interfere e permeia meu cotidiano? Como essa história ajuda a produzir *outras histórias*?

Histórias que se dão em uma escola da rede pública do município de Porto Alegre, onde sou professora há dez anos. É uma escola localizada no bairro Restinga, da qual falarei posteriormente<sup>10</sup>. Lá tenho tido a oportunidade de ocupar diversos espaços; de experimentar e experimentar-me; de estender os limites das possibilidades colocadas como realidades prontas, definidas, *pré-destinadas*<sup>11</sup>. E aqui não me refiro somente às minhas possibilidades, mas às dos alunos com quem convivo diariamente. Alunos esses, vistos, muitas vezes, como *incapazes*, com *dificuldade de aprendizagem: os excluídos*.

Há em meu cotidiano um misto de alegrias, fracassos e sucessos. Um dia não é igual ao outro, assim como nem eu nem meus alunos somos os mesmos que éramos no dia anterior. E é esse movimento que torna essa profissão tão interessante. Pois a vida é experimentada ou *pode ser* experimentada a cada gesto – pensado, arquitetado, *coreografado* – ou não.

Ao longo dos últimos anos, venho desenvolvendo projetos artísticos que articulam a dança, a música, o teatro, as artes visuais e a literatura. Esses projetos acontecem fora do horário regular da escola: é o Programa Cidade-Escola, da Secretaria Municipal de Educação de Porto

---

algo que tem a ver com aquilo que nos faz ser o que somos. E para mim a questão da formação está magistralmente enunciada no subtítulo de *Ecce homo*, de Nietzsche: *Wie man wird, was man ist – como se chega a ser o que se é*’.

<sup>9</sup> Farei tal articulação na seção 1.4, em que falarei sobre a metodologia da pesquisa.

<sup>10</sup> Capítulo II, seção 2.3.

<sup>11</sup> O destino é aqui entendido como fado, sorte. Quando utilizo *pré-destinados*, referindo-me aos alunos com quem trabalho, tenho o propósito de chamar a atenção para o que o senso comum normalmente aponta, uma ideia posta *à priori*, de que as chances deles aprenderem são mínimas, ou por dificuldades ou por defasagens que se colocam previamente.

Alegre, em que professores desenvolvem atividades artísticas ou esportivas com alunos de diferentes idades e níveis de escolaridade. É importante salientar que eles não constituem reforço escolar, muito embora possam contribuir para o desenvolvimento intelectual e social – há que se fazer um estudo a respeito desse assunto. Tais projetos têm ampliado o espaço da sala de aula e provocado nos alunos uma nova – ou novas – possibilidade(s) de aprendizagem, de encontro, de relação com o outro, de desafios, de crescimento. São projetos em que qualquer um pode participar: não há pré-requisito, testes ou qualquer outra forma de seleção; basta o desejo de estar ali, de querer fazer parte. São momentos em que o tempo parece estar suspenso: não há pressa em aprender. Porém, isso parece acontecer nos espaços de projeto, não na sala de aula, o que me fez refletir sobre a escola, seus tempos e seus espaços. Será que ela deixará marcas nas memórias daquelas crianças e jovens, como deixou na minha? Como os sujeitos que habitam esse espaço se relacionam entre si, com os lugares e com os tempos? Como os professores que ali trabalham percebem tais relações?

Inquietações, questionamentos, dúvidas, que se colocam a cada dia e que me fizeram ingressar no mestrado. Pretendi potencializar as experiências que me constituem enquanto pessoa e profissional: as histórias fantásticas da minha avó, os anos de estudo de dança, os cursos de graduação em História e Letras, o magistério, a curiosidade, o prazer de olhar para o céu à noite, o amor incondicional<sup>12</sup>...

São esses afetos, esses encontros com o outro na produção da diferença; no entendimento de que o coletivo não é a soma de individualidades; na concepção de que o crescimento e a aprendizagem não se dão de forma linear e arbórea, predefinida, com destino certo, mas que pode ser *rizomática*<sup>13</sup>, em que não tem início certo ou final determinado; na crença de que é possível pensar em educação que *ultrapasse as fronteiras*; na aprendizagem baseada na experiência; que têm servido de inspiração para meu trabalho docente. Conforme aponta Larrosa (2002, p. 21), a experiência “é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos

---

<sup>12</sup> Aqui me refiro ao amor que tenho por meus filhos: um amor sem condições ou limites. Mas também me refiro à minha profissão de professora, quando em determinados momentos me pego experimentando esse amor por meus alunos. Talvez esse sentimento esteja relacionado à construção que se fez historicamente de que exercer a profissão do magistério exige dom, vocação, sacrifício. Mas, também, talvez nesses momentos esteja simplesmente experimentando um sentimento de afeto pelo outro, por um olhar, um sorriso, um desenho, uma flor ou um abraço dado a mim. Talvez o olhar responsável de um adulto para com aquela criança ou jovem que ali está. Talvez, quem sabe, e bem provavelmente, tudo isso aconteça; não sempre, não tudo ao mesmo tempo, mas em alguns momentos em que me deixo tocar por algo que não sei muito bem explicar o que é.

<sup>13</sup> Utilizo o conceito de rizoma de Deleuze e Guattari (1995, p.15), extraído da biologia - bulbos e tubérculos - que traz a ideia de não linearidade, em que “qualquer ponto de um rizoma pode ser conectado a qualquer outro [...] diferente da árvore ou da raiz que fixam um ponto, uma ordem”. Um rizoma como haste subterrânea distingue-se absolutamente das raízes e radículas”. (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p.17).



toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece”.

Pensar a escola como um espaço da experiência, não a experiência exterior, que ocorre à revelia dos corpos e dos sujeitos, mas a experiência como aquilo que *nos toca*, nos afeta, é um desafio e uma possibilidade também de pensar sobre o tempo: o tempo da escola, o tempo na escola, o tempo *da e na vida*. É também provocar o pensamento, de forma que aquilo que se pensa e se diz sobre as coisas produzam sentido.

As palavras determinam nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras, não pensamos a partir de uma suposta genialidade ou inteligência, mas a partir de nossas palavras. E pensar não é somente “raciocinar” ou “calcular” ou “argumentar”, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece. (LARROSA, 2002, p. 21).

Assim, as palavras da cartilha colorida misturam-se às do poeta, do professor, do filósofo, da avó; trazendo um pouco daquele movimento observado nas imagens do espelho embaçado pelo tempo, imagens que se confundem com o presente, e ao mesmo tempo se renovam, produzindo múltiplas outras imagens, trazendo possibilidades *outras* de encontro com elas mesmas, numa reinvenção da própria vida; palavras que criam e produzem pensamento e realidade.

Palavras que vão tecendo e compondo um cenário de pesquisa; palavras que perturbam e provocam realidade; palavras que se movimentam no passado e no presente, de forma que o tempo passa a ser percebido de outro modo, e o espaço se desdobra e se confunde com o tempo. Perturbações de um mundo veloz que muda tão rapidamente que parece que nunca conseguimos acompanhar tais mudanças. Discursos que se produzem sobre tudo; opiniões que se multiplicam; verdades que se normatizam; mundo contemporâneo. A escola parece perder sua função e parece estar sendo (re)inventada, (re)produzida, (re)configurada. Assim, a palavra foi dando forma à pesquisa, esboçando contornos, definindo o problema que pretendi investigar.

A partir das inquietações que me têm acompanhado e das indagações sobre a escola, – sobre como o espaço e o tempo contemporâneos produzem o currículo –, procurei pesquisar por produções acadêmicas que tratassem dessa temática, fazendo um breve “estado da arte”, a fim de investigar de que maneira minha pesquisa se justificava, se há trabalhos que abordam essa temática, e em que medida a minha pesquisa se diferencia das demais. Apresento, então, os resultados dessa investigação na próxima seção.

## 1.2 Mesmo tema, diferentes olhares: dialogando com outras pesquisas num breve “estado da arte”

Os questionamentos apontados anteriormente me fizeram buscar por produções acadêmicas – teses e dissertações – que apresentavam temáticas similares. Dessa forma, percorri, inicialmente, dois bancos de dados, com o propósito de investigar o que tem sido pesquisado nas universidades. Para tal, utilizei, num primeiro momento, o Banco de Dados de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). Iniciei a busca simples, sem filtro, com a frase *tempos e espaços escolares*, e encontrei 1.042 resultados. Como o número foi expressivo, acrescentei o filtro *educação*, e o resultado baixou para 150 trabalhos. Após a leitura dos títulos desses trabalhos e dos respectivos resumos, selecionei 2 que apresentavam relação com minha pesquisa: a dissertação de mestrado de Isabela Bilecki da Cunha, “A postura docente diante dos ciclos de aprendizagem”, defendida na Universidade de São Paulo (USP) no ano de 2007; e a tese “O sujeito descentrado e a educação como estética”, de Guilherme Augusto Rezende Lemos, defendida na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) em 2014.

A primeira pesquisa aproxima-se da minha, na medida em que foi realizada em uma escola municipal organizada por ciclos de aprendizagem; abordando a organização do currículo, tempos e espaços; e realizando, além de observações, entrevistas com os professores da instituição investigada. O segundo trabalho tem seu foco no currículo, fazendo um estudo bastante minucioso sobre suas possibilidades e potencialidades. Embora as aproximações apontadas, nenhum dos trabalhos está voltado para a relação tempo/espaço/currículo contemporâneos.

Posteriormente agrupei os 144 trabalhos restantes por temas, e criei um quadro, a fim de oferecer ao leitor uma melhor visualização a respeito do que tem sido produzido sobre essa temática. Tal quadro encontra-se no Apêndice A.

Realizei igual procedimento no Banco de Dados de Dissertações e Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), utilizando a mesma frase para busca, e encontrei 895.719 registros. Como o número de trabalhos encontrados era bastante elevado, coloquei o seguinte filtro: “tempos e espaços escolares”, e obtive o resultado de 37. Após a leitura dos seus respectivos resumos<sup>14</sup>, selecionei um que apresenta temática semelhante à minha: a dissertação de Iara Suzana Dahlke, “Produzindo tempos, espaços,

---

<sup>14</sup> Alguns trabalhos não foram encontrados, pois a CAPES não disponibiliza link de acesso a trabalhos anteriores à Plataforma Sucupira. Dessa forma, agrupei alguns desses trabalhos a partir de seus títulos.

sujeitos: seriação escolar e governo dos corpos”, realizada na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), em 2001. No entanto, como não consegui ter acesso ao texto (mesmo buscando diretamente no banco de teses e dissertações da instituição), não pude considerá-lo para estabelecer relações com minha pesquisa. Dessa forma, não consegui qualquer trabalho que se relacionasse ao meu no banco de dados da CAPES.

Como minha investigação seria em uma escola da rede pública de Porto Alegre, e havia encontrado poucos trabalhos que tinham aproximação com o que pretendia, nos dois bancos de dados, CAPES e IBICT, resolvi investigar no Repositório Digital da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, utilizando os mesmos descritores: *tempos e espaços escolares*, em que encontrei 3.031 trabalhos. Incluí, então, o filtro *escola*, e obtive 166 resultados. Após a leitura dos resumos, selecionei 6 que mantêm semelhança com o tema proposto: a dissertação “A questão do tempo nas aprendizagens dos educadores da escola cidadã”, de Sandra Difini Kopzinski (2002); a tese: “Os incluídos na escola: o disciplinamento nos processos emancipatórios”, de Maria Luisa Merino de Freitas Xavier (2003); a tese: “Da escola do hardware para a escola do software: o processo educativo sob a lógica da compressão do tempo e do espaço”, de Débora Conforto (2006); a dissertação: “Práticas escolares : aprendizagem e normalização dos corpos”, de Mirtes Lia Pereira Barbosa (2006); a tese: “Escola cidadã : dos perigos de sujeição à verdade”, de Luciane Uberti (2007); e a dissertação “Política curricular da rede municipal de Porto Alegre: recontextualização no espaço da escola”, de Graziella Souza dos Santos (2012).

A pesquisa realizada por Kopzinski (2002) analisa de que maneira o tempo “surge na aprendizagem dos educadores e nas possibilidades de construção de novos referenciais a partir das experiências de troca entre os agentes do processo de aprendizagem”. Embora a aprendizagem dos professores não seja o foco de meu trabalho, aproxima-se daquilo que investiguei, pois, o tempo tem grande destaque naquele trabalho. A tese de Xavier (2003) “aborda a caracterização da população presente nas escolas municipais de POA”, e faz análises importantes no que diz respeito à constituição do sujeito aluno. Esse trabalho tem aproximação com o que realizei, na medida em que problematiza, também, a percepção dos professores com relação a seus alunos. A tese de Conforto (2006) “aborda os movimentos desencadeados na instituição escolar com a chegada dos ambientes informatizados nas escolas da rede municipal de Porto Alegre”. Essa pesquisa apresenta algumas afinidades com a minha, uma vez que problematiza as categorias de tempo e de espaço na contemporaneidade.

A dissertação de Barbosa (2006) “tem como foco de análise as práticas escolares dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental com o objetivo de desnaturalizar o que parece tão

corriqueiro e essencial no cotidiano de tais práticas” na proposta de ciclos de aprendizagem. Esta pesquisa tem certa relação com minha investigação, visto que analisa como as práticas agem sobre outros sujeitos, incluindo professores. A tese de Uberti (2007)

[...] analisa a forma pela qual tal prática discursiva torna visível e enunciável determinadas forças de poder, ao demarcar relações e posições sociais; um certo discurso de verdade, na forma pela qual estabelece assertivas verdadeiras; algumas modalidades de subjetividade, ao fazer proposições educativas para diferentes sujeitos; e específicas formas de saber, por meio de conhecimentos pedagógicos destinados a resolver urgências educacionais.

Dessa forma, esse trabalho guarda bastante relação à pesquisa que desenvolvi, pois, em suma, todos os elementos apontados são constitutivos do currículo escolar. Já dissertação de Santos (2012)

[...] trabalha com o pressuposto de que as mudanças introduzidas no campo educacional de Porto Alegre estão relacionadas com o campo macrossociológico, que evidencia um movimento de globalização das políticas e perspectivas neoliberais e gerenciais. A relevância do currículo é enfatizada ao entendê-lo como núcleo mais edificante dos projetos escolares e centro das funções da escola. Por essa razão, examinar as recontextualizações da política curricular realizadas pelas escolas no âmbito de seus currículos foi o caminho escolhido para a análise.

Essa pesquisa aproxima-se da minha, por relacionar a constituição do currículo ao mundo globalizado contemporâneo.

Embora as pesquisas citadas apresentem aproximações com a que desenvolvi, tratam de algumas das temáticas propostas aqui, aprofundando um ou outro aspecto, mas não tratam da percepção dos professores sobre tempo/espço/currículo, afastando-se, dessa forma, deste estudo.

Posteriormente, realizei uma nova busca nas mesmas bases de dados, desta vez para encontrar pesquisas sobre o currículo. Iniciei a busca no Banco de Dados de Dissertações e Teses da CAPES utilizando o termo *currículo*, para o qual encontrei 11.604 registros. Utilizei, posteriormente os filtros “currículo”, área: *educação*, e programa: *educação*, e obtive o resultado de 1.033 registros. Como, mesmo com a utilização dos filtros, o número era bastante elevado, realizei nova busca, utilizando *currículo escolar*, gerando 41.258 registros encontrados. Realizei nova busca, utilizando agora “*currículo escolar*” e os filtros: área: *educação*, programa: *educação*, e encontrei 75 registros. Após a leitura dos resumos desses trabalhos, selecionei 2 que apresentavam relação com o meu: a dissertação de Cláudia Vidaletti Matos Neves, “Currículo e relações de poder: um estudo com professores dos anos iniciais de

um município catarinense”, da Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI), defendida em 2015; e a tese de Danise Vivian, “O tempo escolar no currículo da escola de tempo integral: uma relação entre ‘temos todo o tempo do mundo’ e ‘não temos tempo a perder’”, defendida em 2015, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

A dissertação de Neves (2015), procura “identificar como as relações de poder se manifestaram no processo de revisão do currículo escolar dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental do município de Itajaí”. Embora realizado em outro município, aproxima-se de meu estudo, por perceber o currículo como atravessado por “relações móveis, ou seja, elas podem alterar-se, elas não são dadas de uma vez para sempre”. Já a tese de Vivian (2015) busca “compreender como o tempo escolar ampliado proposto pelo Programa Mais Educação é operacionalizado na instituição educacional e de que maneiras sua ampliação produz efeitos no currículo escolar”. Apesar de meu estudo não estar diretamente focado na ampliação do tempo escolar, isso, de forma indireta, está presente nas relações que se dão na escola e no currículo. Além disso, as relações tempo/espço/currículo e contemporaneidade são bastante presentes no trabalho de Vivian.

Repeti a pesquisa no Banco de Banco de Dados de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), buscando por *currículo escolar*, sem utilização de filtros, e encontrei 1.963 resultados. Acrescentei o filtro assunto: *educação*, e obtive 61 trabalhos. Após realizar o procedimento de leitura dos resumos, encontrei 2 pesquisas que apresentam relação com a minha: a dissertação “O currículo na encruzilhada pós-moderna: um estudo de caso de uma escola pública paulistana”, de Uira Fernandes, defendida na Universidade de São Paulo (USP), 2007; e a dissertação “Espaços Aprendentes: um novo olhar sobre o planejamento das ações pedagógicas”, de Hebe Cristina Manguiera Carvalho Jesus, da Universidade Federal da Bahia (UFBA), 2016.

#### O trabalho de Fernandes (2007)

[...] parte do debate posto pelo pensamento pós-moderno aos estatutos da modernidade e procura investigar sua relação com a teoria e prática educacional e mais especificamente escolar e com o campo do currículo. Buscou-se analisar como o pensamento, o discurso e a condição pós-moderna podem e/ou afetam o currículo e a vida da escola.

Esse trabalho tem bastante aproximação com minha pesquisa, por abordar tempo/espço/currículo e suas relações na contemporaneidade. A dissertação de Jesus (2016), que tem por objetivo “investigar como os professores percebem os espaços da escola, e a relação que fazem com o planejamento das ações pedagógicas” guarda algumas aproximações com

minha pesquisa, no que se refere à tentativa de analisar as percepções dos professores quanto ao espaço escolar e o currículo, muito embora o tempo não faça parte desse estudo.

Por fim, realizei a mesma pesquisa no Repositório Digital da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), utilizando busca simples, sem filtro, a palavra *currículo*, obtendo 2.893 resultados. Incluí, então o filtro assunto: *escola*, e o número baixou para 166 resultados. Após a leitura dos resumos, selecionei 8 trabalhos que apresentam certa relação com o meu. No entanto, 6 desses trabalhos já haviam aparecido na busca realizada anteriormente. Dessa forma, restaram 2 trabalhos: a dissertação “Desconstruções edificantes: uma análise da ordenação do espaço como elemento do currículo”, de Cristianne Maria Famer Rocha (2000); e a tese de Fabio Sager (2002), “O significado do espaço físico da escola infantil: uma abordagem das representações sociais do lugar”.

A dissertação de Rocha (2000) busca

[...] analisar a relação entre espaço(s) escolar(es) e pedagógico(s), descrevendo as continuidades e as rupturas que tais marcas imprimiram aos espaços por elas ocupados (ou até mesmo determinados). Assim como, analisar alguns dos mecanismos de sujeição (controle) e disciplinamento (vigilância) que se ativaram, particularmente na idade Moderna, em relação ao uso e à disposição dos espaços [...].

Esse trabalho tem muita proximidade com minha investigação, porém não procura ver como os sujeitos percebem as relações tempo/espaço contemporâneas e de que maneira tais relações afetam o currículo. A tese de Sager (2002) tem como “objetivo principal investigar as representações sociais do lugar de professores, arquitetos e crianças com relação à escola”. Dessa forma, o espaço ocupa o centro de análise deste trabalho, aproximando-se do que pesquisei, embora o tempo não seja analisado naquela tese. Os trabalhos de Kopzinski (2002), Xavier (2003), Conforto (2006); Barbosa (2006); Uberti (2007) e Santos (2012) já foram tratados anteriormente, pois haviam aparecido nos resultados para a busca por “tempos e espaços escolares”

Assim como na pesquisa sobre tempos e espaços escolares, elaborei um quadro contendo os assuntos separados por temáticas sobre *currículo escolar*. Tal quadro encontra-se no Apêndice B.

À medida que fui avançando nas buscas, fazendo a leitura atenta dos textos que apresentam alguma similaridade com as indagações que me levaram à pesquisa, comecei, aos poucos, a definir o problema, pois percebi que, embora existam semelhanças, diferenciam-se da temática desta pesquisa, por algumas questões. A primeira delas diz respeito ao meu estudo se dar em uma escola específica e sobre a qual ainda não se realizou qualquer investigação

dessa natureza; também, porque busquei analisar de que forma a liquidez contemporânea interfere e produz as impressões dos sujeitos – professores – em que lá trabalham.

Outro aspecto que considero relevante na investigação que realizei relaciona-se ao fato de que há poucas pesquisas nessa temática dentro da Rede Pública do município de Porto Alegre. Ainda que cada escola desta Rede tenha especificidades, singularidades, todas elas seguem as diretrizes propostas pela SMED, e, portanto, apresentam muitas semelhanças. Além disso, em sua quase totalidade, tais escolas situam-se em regiões periféricas do município, e apresentam, portanto, características muito similares, especialmente no que se refere às comunidades<sup>15</sup> em que estão inseridas. Considero importante também apontar que, apesar desta pesquisa ter ocorrido em uma escola específica, conforme mencionado anteriormente, as reflexões, bem como as conclusões surgidas a partir desta investigação, poderão servir de apoio para estudos futuros nessa instituição e em outras deste município. Por fim, acredito que a proposta de intervenção apresentada neste trabalho poderá ser utilizada pela escola investigada, a *EMEF Nossa Senhora do Carmo*, tendo em vista que foi elaborada a partir da escuta dos professores dessa instituição. Mas também poderá ser utilizada por outras escolas desta e das demais redes de ensino, visto que procura apresentar uma possibilidade de formação, tanto para professores ingressantes, como formação continuada para os docentes.

Assim, a partir desse breve “estado da arte”, e pelos motivos apontados, cheguei à conclusão de que o estudo proposto se fazia relevante, e assim, o problema foi, finalmente, definido, cujo processo de definição será apresentado na seção que segue.

### **1.3 Definição do Tema ou Problema: discursos, espaço, tempo e o currículo**

*Para mim, cantar a experiência tem a ver com abrir, nas instituições educativas, um tempo livre, liberado, roubado à necessidade à utilidade, para ver se nesse tempo livre podemos constituir juntos algo assim como um espaço público, da palavra e para a palavra, do pensamento e para o pensamento, mas também um espaço de qualquer um e para qualquer um, sem*

---

<sup>15</sup> Embora uma comunidade não seja igual à outra, e não tenho o interesse de buscar por homogeneização de padrões de comportamentos, ou manifestações culturais, ou formas de pensar, enfim, não se pode negar que os bairros em que está localizada a grande maioria das escolas dessa Rede apresentam algumas semelhanças, muitas delas decorrentes de problemas de infraestrutura, condições econômicas e sociais, violência, problemas relacionados ao uso abusivo de drogas e álcool, etc. Somam-se a isso questões ligadas à contemporaneidade, das quais falarei no Capítulo IV.

*guardiões na porta, sem ninguém que exija qualificações de nenhum tipo para nele participar, um espaço em que o único que teríamos em comum seria, precisamente, a capacidade de falar e de pensar. Porque o saber hierarquiza (somos desiguais com respeito ao que sabemos), mas a capacidade de falar e a capacidade de pensar é o que todos compartilhamos, é o que nos faz iguais.*

(LARROSA, 2012, p. 291).

Muitos discursos têm sido feitos a respeito da crise na escola, ou crise na educação. Percebe-se que tais discursos são atravessados por muitas *verdades* que, gradativamente, vão tomando corpo, concretude, e se naturalizando. Com isso, a escola vai se *neutralizando*, perdendo a sua função socializadora e coletiva. Os ataques contra ela

[...] hoje se manifestam como apelos insistentes para maximizar os ganhos da aprendizagem e otimizar o bem-estar para todos. Mas por trás desse apelo está à espreita uma estratégia de neutralização da forma escolar [uma estratégia que reduz a escola a uma instituição provedora de serviços para a aprendizagem avançada, para satisfazer as necessidades da aprendizagem individual e para otimizar os frutos da aprendizagem individual. Esse foco na aprendizagem, que hoje parece tão obvio para nós, é de fato implicado no apelo para que se conceba nossas vidas individuais e coletivas como empresas focadas na satisfação otimizada e maximizada de nossas necessidades. Nesse contexto, a aprendizagem aparece como uma das mais valiosas forças de produção de novas competências e forma o motor para o acúmulo de capital humano]. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2015, p. 293).

Dessa forma, falas como “a escola está desatualizada”, “os professores estão despreparados para lidar com as novas gerações”, “as aulas são desinteressantes”, “professores estão desmotivados pelos baixos salários”, “os alunos não aprendem”, “o que as crianças fazem na escola?”, “a educação brasileira está em crise”, ganham força e sentido, produzem realidade. Tais enunciados se dão, constroem e articulam-se nos mais diversos espaços – escolares ou não –, e provocam reações: há aqueles que defendem a escola, e outros que pregam por sua extinção. Independentemente dos motivos que provocam essas reações<sup>16</sup>, a escola está em crise<sup>17</sup>, assim como o mundo.

<sup>16</sup> Há muitos interesses mercadológicos na escola, que vão desde vendas de equipamentos tecnológicos, até metodologias, manuais e sistemas de ensino. Também é importante considerar a formação de um público aluno-consumidor, professor-consumidor, comunidade-consumidora.

<sup>17</sup> Bauman (2009, p. 163) argumenta que o sentimento de crise na educação está relacionado “com a dissolução universal das identidades, com a desregulamentação e a privatização dos processos de formação de identidade,



Mas em que consiste, afinal, a crise? Ou, talvez melhor: de onde vem essa sensação de que tudo está em crise? E se, como argumentaram Hardt e Negri (2003, p. 93), “a própria modernidade é definida por crise”, pouco há de novo nessa crise que nos atravessa e pela qual nós todos atravessamos, exceto a sua intensidade e a sua abrangência. De fato, parece que jamais as sociedades humanas experimentaram de modo tão intenso, profundo e abrangente essa sensação de crise. (VEIGA-NETO, 2008, p. 2).

Esse questionamento parece ser de fundamental relevância, especialmente quando tanto se tem falado a respeito de escolarização/descolarização, resultados em avaliações, violência escolar, tecnologias, inovação, informação, velocidade. *Se a Modernidade se define por crise*, conforme apontado por Veiga-Neto (2008), então podemos concluir que não há novidade no que se refere à crise na escola, uma vez que ela é uma instituição essencialmente moderna. Talvez o diferencial é que agora a crise tornou-se pública e publicizada, visto que a informação acontece praticamente simultânea ao evento, e a *crise* – seja ela na escola, na família ou na privacidade –, tornou-se ela própria uma mercadoria: a notícia, o manual pedagógico, o antidepressivo, a cirurgia plástica, a alimentação saudável. Parece haver antídotos e remédios para tudo; há inclusive manuais de procedimentos para gerenciar *momentos de crise*.

Após uma breve busca na *internet* sobre notícias a respeito da crise na escola, encontrei algumas que ilustram meu questionamento inicial. Embora o objetivo aqui não seja o de analisar tais discursos, visto que o meu olhar está dirigido para os sujeitos que ocupam o espaço escolar, acredito ser importante utilizar, neste momento, alguns trechos das matérias encontradas, pois elas também ajudam a produzir esses sujeitos e a forma como percebem seu cotidiano, seu trabalho e a si próprios.

#### TEXTO 1

*A crise na educação e a violência nas escolas: quem já paga por isso? Em relação à crise na educação, em todos os níveis, não há um horizonte de melhora. Além de enfrentar os problemas da falta de estrutura, baixo investimento em qualificação profissional e valorização dos professores, a escola praticamente se transformou, sobretudo no ensino fundamental, em um campo de batalha devido à tensão constante em seu meio e ao alto índice de violência até em sala de aula. (SILVA, G., 2015).*

O texto, que inicia com a afirmação – e a decorrente materialidade da crise na educação –, apresenta no título três ideias: de que a educação está em crise; que essa crise está intimamente associada à violência; e que há vítimas. Posteriormente, reforça a ideia de crise, e acrescenta que *não há horizonte*, conduzindo o leitor ao pensamento de que a escola está com

---

com a dispersão das autoridades, a polifonia das mensagens de valor e a subsequente fragmentação da vida que caracteriza o mundo em que vivemos - o mundo que prefiro chamar de *pós-moderno*”.

seus dias contados. Isso provoca uma sensação de impotência, como se não houvesse nada a ser feito.

## TEXTO 2

*Crise na Educação: Governo vai cortar mais dinheiro das áreas sociais. Dentre as várias áreas sociais atingidas pelo ajuste fiscal implementado pela presidenta Dilma, a Pátria Educadora é certamente quem mais sofre. Nesta sexta-feira (22), o governo federal anunciou mais um corte de verbas no orçamento do Ministério da Educação de R\$ 9,8 bilhões. (PATRIOTA, 2015).*

Este texto também traz, em seu título, a crise na educação, porém aqui não é por problemas de violência, mas por cortes orçamentários na área educacional, o que também pode provocar certa sensação de impotência por parte do leitor: algo contra o qual parece não se poder fazer coisa alguma; é fato, realidade posta.

## TEXTO 3

*“Temos uma escola do século 20 para alunos do século 21”, diz presidenta da Ubes. Dentre as bandeiras defendidas pela Ubes, Bárbara aponta a necessidade de reformulação do currículo do ensino médio: “Nós temos uma escola do século 20, com professores formados em doutrinas do século 19, para alunos do século 21. A gente precisa mudar isso.” Bárbara defende, ainda, a necessidade de ampliação da assistência estudantil, como forma de garantir a permanência do jovem na escola. (REDAÇÃO RBA, 2015).*

## TEXTO 4

*“Escola vive crise porque não dialoga com seu tempo”, diz discípulo de Paulo Freire. O quadro do ensino público no Brasil, apesar dos muitos avanços realizados nos últimos anos, não é dos mais animadores. [...] O modelo de escolarização que nós temos é incompatível com os desejos da sociedade, incompatível com o país que a gente precisa. Essa escola está para trás, ela não avançou. Ela continua indo no modelo do século XIX. Ela se parece muito com a fábrica, sistema fabril de reprodução; ela se parece com cadeia, porque tem grade; ela se parece com um quartel, porque é tudo em ordem, hierarquizada; ou às vezes se parece com um hospício, absolutamente esquizofrênica. Como é que ela sai disso? Ela tem que romper com esse pensar e ir para outro lado: pensar em educação. (PORTAL EBC, 2015).*

Já os textos 3 e 4 defendem a ideia de que o currículo escolar e as escolas estão defasadas em relação ao tempo: o primeiro deles posiciona temporalmente a escola um século atrás de seu tempo, com professores *formados em doutrinas do século 19*; e o segundo texto relaciona a escola também ao século XIX, mas acrescenta *que o modelo de escolarização que nós temos é incompatível com os desejos da sociedade, incompatível com o país que a gente precisa*. Aqui cabem alguns questionamentos, pois seria possível identificar os desejos da sociedade, tendo em vista sua complexidade? Ter-se-ia, assim, que fazer escolhas para decidir quais desejos

seriam *válidos*. Quanto à segunda parte do enunciado, *o país que a gente precisa*, traz a ideia de que todos precisamos de um país único; isso seria, novamente, pensar que é possível estabelecer um único pensamento, uma única forma de percepção das próprias *realidades brasileiras*<sup>18</sup>.

#### TEXTO 5

*Ricardo Semler: “Trocaria uma aula de matemática por uma hora de videogame”. Hoje, o conhecimento de todos os professores de uma boa escola cabe num ‘pen drive’. Por que estamos usando o cérebro das crianças para armazenar conhecimento, quando um minuto de pesquisa no Google resolve? No ano 1400, ou mesmo em 1900, era necessário. Hoje, é imbecilidade institucional, que apenas desgasta e elimina a magia do conhecimento, que vai se esvaindo na medida em que se pedem equações inócuas ou descrições de átomo, formatadas por escritores de terceiro time, que ganham para criar nomenclaturas rasas”.* (MELO, 2015).

Considero este texto, dentre os selecionados, o que provoca mais possibilidades de estudo, pois apresenta muitas “verdades”. Devido à brevidade desta análise, elenco duas delas. A primeira, que o *conhecimento dos professores de uma boa escola cabe num ‘pen-drive’*, sugere duas questões: que os professores que não trabalham em uma *boa escola*<sup>19</sup> possuem menos conhecimento que os outros, e a segunda questão que isso propõe, é com relação ao próprio conhecimento. Seria ele o aspecto mais importante para um professor? Não seria o que o conhecimento produz, de que forma afeta, como se relaciona, provocando outros conhecimentos, provocando, nos alunos, desejo em aprender? O enunciado em questão atribui, ao professor, um papel restrito ao conhecimento específico que este profissional possui. No entanto, o *fazer pedagógico* envolve outros conhecimentos e que, muitas vezes não são – *e nem podem ser* – mensurados, e são eles que diferenciam a escola de outro espaço de aprendizagem. Para Masschelein e Simons (2015, p. 288),

[...] a escola (através do professor, da disciplina escolar e de sua arquitetura) faz possível para a nova geração um olhar atento para o mundo, para alguma coisa. A escola forma a atenção e torna atento, ou para colocá-lo de outra forma, ela não somente torna as coisas conhecidas, mas também expõe os estudantes a elas e confere-lhes ‘autoridade’, faz com que eles possam ‘falar com elas’, invoca-os a serem ‘vivos’ por assim dizer (o evento mágico da escola) e os estudantes podem se interessar. A escola é também um espaço de interesse.

<sup>18</sup> Utilizo aqui o termo no plural por acreditar que não há uma única realidade: há uma diversidade de realidades, mesmo quando nos parece haver homogeneidade de padrões de comportamentos, formas de pensar e de manifestar tais pensamentos.

<sup>19</sup> O que vem a ser uma boa escola? Essa também seria uma discussão importante.

Essa exposição dos estudantes às coisas do mundo, provocando a atenção e o interesse é, também, papel do professor, pois é a esse profissional que cabe *apresentar* o mundo aos alunos. O mundo que transcende conhecimentos específicos – não que esses tenham papel secundário – mas a possibilidade de interpretá-los e de (re)significá-los.

Corazza (2001, p. 13-14) entende que “todo o professor é um pesquisador” e esse papel “consiste, justamente, em nossa potência, em nossa força, em nossa vontade de educar; naquela energia, feita de velocidades e lentidões, que nos leva a permanecer educando, apesar de tantos fatores adversos e desanimadores”. Potência, força, vontade de educar, energia, são “conhecimentos” imensuráveis.

Posteriormente, o empresário diz que estamos *usando o cérebro das crianças para armazenar conhecimento, quando um minuto de pesquisa no Google resolve*, e aqui parece haver certa confusão de natureza conceitual, visto que está empregando “conhecimento” ao invés de “informação”. A informação pode ser obtida em qualquer lugar, pois vivemos na “era da informação”, porém, o conhecimento e a experiência, não.

O sujeito da informação sabe muitas coisas, passa seu tempo buscando informação, o que mais o preocupa é não ter bastante informação; cada vez sabe mais, cada vez está melhor informado, porém, com essa obsessão pela informação e pelo saber (mas saber não no sentido de “sabedoria”, mas no sentido de “estar informado”), o que consegue é que nada lhe aconteça. (LARROSA, 2002, p. 22).

Essa ânsia pela informação, pela velocidade com que a informação é buscada e, logo em seguida, substituída por outra, mais nova, mais atual, mais recente, faz com que, na maioria das vezes, não consigamos sentir, perceber, experimentar coisa alguma. Acredito que é a isso que Larrosa (2002, p. 21) se refere quando diz que “[a] cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece”.

#### TEXTO 6

*Educação brasileira fica entre 35 piores em ranking global. Relatório que mede a qualidade do capital humano em cada país mostra que educação ruim é o que mais atrasa os brasileiros. São Paulo – O Fórum Econômico Mundial (WEF, na sigla em inglês) é mais um órgão internacional a martelar o que mesmo as autoridades brasileiras reconhecem: quando se trata de educação, o Brasil está mais perto dos piores exemplos do mundo do que dos melhores. Em seu Relatório de Capital Humano, o WEF colocou o país na 88ª posição de um total de 122 países quando se trata de educação. [...] A educação é a principal culpada por deixar o Brasil na 57ª colocação geral de qualidade de mão-de-obra, já que nos demais indicadores – como emprego e ambiente estrutural – o desempenho brasileiro fica até 12 casas abaixo. Não só isso: Brasil está melhor que a média da América Latina e de países*

*de mesmo nível de renda em todos os pilares do índice. Menos, claro, em Educação.* (PRATES, 2013).

Por fim, o último texto selecionado aborda um dos assuntos que mais tem circulado nas mídias nos últimos tempos: o desempenho dos alunos brasileiros nas avaliações de larga escala. Essa notícia apresenta dados do Fórum Econômico Mundial, que colocou o Brasil na 88ª posição dentre os 122 países participantes, e acrescenta que a *educação é a principal culpada por deixar o Brasil na 57ª colocação geral de qualidade de mão-de-obra*. Tais dados podem provocar diversas possibilidades de análise, e muitos estudos têm sido feitos no que diz respeito a esse assunto. Creio que seja importante refletir em que bases são realizadas tais avaliações e o que tem sido explorado nesses instrumentos.

Essa sucinta e bastante superficial leitura das notícias me instigou a pensar na relação de discursos que se formulam a partir da escola, nela e sobre ela, bem como, de que forma criam realidade sobre/no próprio espaço escolar. A partir de minha trajetória, do “estado da arte” e da pauta sobre a crise da educação e da escola – principalmente no que se refere ao descompasso entre o tempo/espaço moderno e o contemporâneo, foi que resolvi investigar.

Percebo que nós, professores, estamos, de certa forma, confusos sobre nosso papel e sobre o papel da escola na Contemporaneidade. Há momentos em que parece que não sabemos para onde ir, em como lidar com essa nova “configuração” de alunos, mergulhados em um tempo diferente daquele em crescemos e no qual recebemos nossa formação; tempo em que se acreditava em um projeto de vida, em um futuro, muitas vezes meticulosamente traçado por nossos pais ou por nós mesmos; tempo em que a escola estava relacionada e era a principal responsável por esse futuro. Agora a escola parece não exercer mais essa função, não ter mais esse papel; ao menos é isso que sentimos muitas vezes. Será que é assim? Como os professores sentem a escola hoje? O que é docência, ou o que são *docências*<sup>20</sup>, afinal?

Resultados ruins, indisciplina, violência, desinteresse: a escola parece estar sempre aquém, correndo contra o tempo, tentando resolver problemas, *apagar incêndios*, e pouca coisa parece “dar certo”. Muitas vezes sentimos angústia e frustração. Alguns colegas são levados a afastamentos por questões psiquiátricas, e o número de professores que vem recorrendo ao uso de antidepressivos<sup>21</sup> tem aumentado consideravelmente.

---

<sup>20</sup> “Docências no plural”, conforme aponta Schuler (2014, p.16), “múltiplas, infinitas, buscando escapar à escravidão da explicação e da busca de sua identidade, dos alunos, dos saberes em questão”.

<sup>21</sup> Embora muitos estudos venham sendo realizados acerca da medicalização nos diversos espaços e grupos sociais (profissionais, mulheres, crianças, etc.), a afirmação que faço ao uso de antidepressivos vem do que observo na minha e em outras escolas com as quais tenho contato. Retomarei essa questão no capítulo IV.

No entanto, também há muitas tentativas para resolver ou minimizar os problemas apontados: são projetos envolvendo o coletivo da escola ou dos ciclos; salas e diversos espaços da escola, caprichosamente decorados; aulas preparadas com entusiasmo; reuniões pedagógicas; formações para professores; conselhos de classe participativos; instrumentos de acompanhamento do desenvolvimento dos alunos; organização de saídas pedagógicas; ampliação do tempo na escola; laboratório de aprendizagem e aulas de reforço; enfim, há uma gama variada de práticas sendo empregadas para que os alunos tenham desejo e prazer em aprender e em estar na escola.

Percebe-se, porém, que apesar de todas essas iniciativas, os resultados não parecem ser significativos, pois a maioria de nossas crianças e adolescentes apresenta um desenvolvimento muito aquém<sup>22</sup> do esperado. E aqui não estou me referindo às avaliações externas, mas à dificuldade de interpretação de textos e enunciados, o que interfere significativamente no entendimento do que é trabalhado em sala de aula em todas as disciplinas. Nos anos iniciais, apesar de tais dificuldades, as crianças demonstram interesse e vontade em aprender: ainda são *curiosas*. No entanto, à medida que essas crianças crescem, tal interesse vai desaparecendo, como se não houvesse assunto que pudesse provocar alguma curiosidade. Essa constatação está presente nos discursos produzidos pelos professores em instrumentos como o *mapeamento*<sup>23</sup>. Para fins de estudo e análise, cito alguns excertos<sup>24</sup> obtidos nos mapeamentos realizados nos dois primeiros trimestres do ano de 2014:

*“No geral, não tem os requisitos básicos para acompanhar propostas de II ciclo. São extremamente dependentes, precisam de auxílio o tempo todo. Realizam muito jogos e brincam bastante. Houve um crescimento, mas muito aquém do que necessitariam. Não conseguem fazer um movimento reflexivo sobre as atividades”.* (Professora do 3º Ano A, 2º Tri).

*“A turma demonstra bastante dificuldade na aprendizagem, a maioria dos alunos ainda não está alfabetizada”.* (Professora da Turma de Progressão, 1º Ciclo).

---

<sup>22</sup> Esse desempenho é apontado pelos professores em diversos momentos, porém observo que muitos de nossos alunos também percebem a si como *não-aprendentes*, com dificuldades ou com defasagens. Frequentemente ouço comentários que o “colégio é fraco”, que se estivessem em outra escola não conseguiriam ser aprovados. São discursos que se produzem e que acredito serem fortemente influenciados por outros discursos que ocorrem, também, fora do ambiente escolar.

<sup>23</sup> Mapeamento é um instrumento criado pela mantenedora, a fim de garantir maior conhecimento das realidades das escolas. Esses mapeamentos são preenchidos pelos professores em quatro momentos do ano: no início do ano letivo, e no final de cada um dos trimestres.

<sup>24</sup> Para preservar o sigilo a respeito das turmas e dos professores, utilizei nomenclatura diferente da utilizada nesta escola, criando nomes fictícios para tais turmas.

*“É uma turma com níveis de aprendizagem bem diferentes, variando entre alunos silábicos a alfabéticos<sup>25</sup>. As atividades oferecidas visam contemplar todos os alunos, de acordo com seus respectivos níveis de aprendizagem”.* (Professora do 4º Ano A).

*“Os alunos apresentam muita dificuldade em interpretação e raciocínio. Não querem pensar. Para eles, o trabalho é copiar e fazer de acordo com o que é dito naquele momento. Se já foi explicado anteriormente, não interessa para eles. Tem que ser novamente e novamente reexplicado dia a dia. Não consideram o caderno uma fonte de pesquisa ou orientação para o seu trabalho escolar. Outra dificuldade reside na questão ortográfica. Trocam muitas letras e palavras e não aplicam o que é estudado”.* (Professora do 4º Ano B).

*“O nível dos alunos é distinto: a maioria lê, compreende e escreve. Poucos escrevem ‘ortograficamente’. Verifica-se muita dificuldade na expressão escrita. A turma já realiza as operações com mais segurança e estão no processo de construção da tabuada”.* (Professora do 4º Ano C).

*“A turma é muito apática. No geral não demonstram interesse e comprometimento com a aprendizagem; quase nunca realizam as atividades que lhes são propostas, possuem dificuldades na leitura e na escrita, o raciocínio lógico-matemático da maioria dos alunos precisa ser desenvolvido através de operações concretas, pois ainda não conseguem lidar com o abstrato”.* (Professora do 5º Ano A).

*“Constatai que esses alunos encontram-se em diferentes níveis de dificuldades de aprendizagem, além de ter alunos de inclusão (cadeirante de 14 anos; síndrome de Down e outra com problemas fonológicos e de comprometimento intelectual; outros, com deficiência cognitiva não diagnosticada) e muitos problemas de indisciplina”.* (Professora do Turma de Progressão, 2º Ciclo).

Constata-se, em todas as falas, que os alunos apresentam um nível de desempenho abaixo do esperado, provocando grande preocupação nos professores. Também pode-se observar, em algumas falas, o “descomprometimento” ou o *desinteresse* dos alunos em aprender. Não obstante essa preocupação seja real, de fato, cabe aqui problematizar se nesses discursos não estamos, nós professores, reduzindo tais problemas ao desinteresse e à falta de comprometimento dos alunos. Não estaremos esperando de nossos alunos comportamentos semelhantes aos nossos<sup>26</sup>, quando éramos estudantes?

<sup>25</sup> Aqui a professora (como as demais professoras da escola que trabalham com turmas de alfabetização) utiliza a nomenclatura dos níveis de escrita proposta por Emília Ferreiro, em que a fase silábica é quando a criança percebe que a quantidade de letras com que vai escrever uma palavra pode ter correspondência com a quantidade de partes que reconhece na emissão oral; são os “pedaços sonoros, ou as sílabas. Já a fase alfabética é quando a criança faz a correspondência entre fonemas e grafias. Geralmente isso acontece quando já consegue ler e expressar graficamente o que pensa ou fala.

<sup>26</sup> Aqui caberia uma outra problematização: não estaríamos nós, professores idealizando um aluno em nós mesmos? – ou, dito de outra forma, *será que nós éramos realmente interessados em aprender?* Sugiro a leitura

*“Turma em que os alunos, em sua maioria, apresentam muitas dificuldades; apresentam comportamento bastante imaturo; trabalham somente sob pressão; a falta de comportamento mais adequado prejudica suas aprendizagens”.* (Professores do 7º Ano A – 1º Tri).

*“Turma com grande potencial, que tem demonstrado, porém, um rendimento muito aquém do esperado. Alunos apáticos, poucos são participativos, há muitos atrasos, excessivas atitudes dispersivas, baixíssimo comprometimento, resistência à realização das atividades. Sentimento de que já estão formados. (9º Ano B – Observações iniciais). Ao final do trimestre, o perfil da turma não se alterou”.* (Professores do 9º Ano B, 1º Tri).

*“A apatia da turma em aula é preocupante. Apenas alguns alunos participam com perguntas ou respondem os questionamentos do professor sem ter muita vergonha de falar. São frequentes e não há muitas reclamações em relação ao comportamento ou à postura da turma”.* (Professores do 8º Ano A, 1º Tri).

*“A [nome da turma] se caracteriza por alunos que possuem dificuldades específicas. O que se pode notar nela é que, no geral, há desinteresse em relação aos estudos. Alguns alunos reclamam que as tarefas propostas são de um nível inferior ao deles, mas ao desenvolverem essas atividades, apresentam problemas. A grande quantidade de faltas impede um trabalho mais eficiente, pois os alunos perdem a noção de rotina em sala de aula, que precisa ser retrabalhada a cada novo encontro. Possivelmente esses problemas se agravaram em virtude da perda de referência, do norte que a professora [...] lhes dá. Por outro lado, ao ser motivada por assuntos que chamem sua atenção, a turma consegue desenvolver as atividades, desde que não sejam maçantes. A dificuldade de aprendizagem, para quase todos, se dá em relação à leitura e interpretação de pequenos textos”.* (Professores da Turma de Progressão A, 1º Tri).

Já nesses discursos, observa-se que o perfil dos alunos se modifica com relação ao primeiro grupo. Embora também seja apontada a dificuldade ou defasagem na aprendizagem, a preocupação dos professores concentra-se na falta de interesse. Em primeiro lugar, essa falta de interesse pode estar relacionada à própria faixa etária em que se encontram esses estudantes. Em segundo lugar, pode também ser atribuída à *falta de sentido*<sup>27</sup> que tem a escola para eles.

Analisar os discursos produzidos pelos professores<sup>28</sup> e de que forma tais discursos produzem realidade, criam o currículo, configuram os tempos e os espaços da escola, tornou-se fundamental neste trabalho. Essa escolha não se deu inicialmente, pois pretendia escutar os alunos também, ouvir o que eles tinham a dizer, como percebiam o espaço escolar. No entanto, percebi que o foco de análise deveria estar no professor, pois era ele quem parecia estar

---

da tese de Maria Luisa Xavier (2003), que faz importante estudo a respeito da invenção da categoria aluno. Essa questão será retomada aqui no capítulo IV.

<sup>27</sup> Abordarei tal questão no Capítulo II.

<sup>28</sup> Tais discursos são atravessados por outros discursos, pela memória de outros tempos, pela crise da modernidade.



incomodado, sentindo frustração e angústia: nossos alunos são nascidos em um mundo globalizado, volátil, fluido – eles não conheceram *outra escola*.

Dessa forma, partindo de minha trajetória pessoal e profissional, das pesquisas realizadas sobre o que se tem produzido nas universidades relacionado à temática apontada, levando em consideração os discursos realizados – dentro e fora da escola – sobre a crise na educação, muitas possibilidades de pesquisa surgiram, porém, as relações espaço-tempo-curriculo tornavam-se urgentes de ser estudadas, investigadas.

Então, a partir de toda a composição apresentada até aqui, foi possível constituir o problema de pesquisa que norteou a presente investigação: *De que formas as relações tempo/espaço contemporâneas são percebidas no cotidiano escolar pelos professores de uma escola municipal da Rede Pública de Porto Alegre? Como tais relações afetam o currículo?*

As ferramentas metodológicas utilizadas para tal investigação serão explicitadas na próxima seção.

#### **1.4 Traçando linhas metodológicas: a escuta atenta de combinações flutuantes; penetrando em outros universos e no universo do outro**

*Horizonte*

[...]

*Linha severa da longínqua costa –  
Quando a nau se aproxima ergue-se a encosta  
Em árvores onde o Longe nada tinha;  
Mais perto, abre-se a terra em sons e cores:  
E, no desembarcar, há aves, flores,  
Onde era só, de longe a abstracta linha.*

[...]

(PESSOA, 2006, p. 68).

Pesquisar é como navegar: lançar-se a águas, muitas vezes desconhecidas, como um viajante que deseja encontrar algo novo. Assim como o viajante, o pesquisador anseia por alguma coisa que ainda não foi vista ou sobre a qual não se tenha falado; ou uma nova possibilidade de perceber o que lhe é familiar. Pesquisar é também libertar-se de verdades arraigadas, que condicionam, fixam e capturam o olhar e o pensamento; é estar aberto a possibilidades que vão surgindo ao longo da trajetória. É também fazer escolhas: novamente a figura do navegante, que deve decidir por qual caminho irá prosseguir, caminho muitas vezes

árido, difícil e perigoso; porém *inevitável*. É também, e principalmente, aguçar os sentidos, estar pronto e aberto a escutar, a observar, a manter-se dentro e fora ao mesmo tempo, com o cuidado e o distanciamento necessários, a fim de que realize seu ofício. Para tal, há que se desprender dos medos, das dificuldades, e arriscar-se nesse desafio de penetrar em universos outros, no universo *do outro*.

*Qual seria a forma mais adequada para conseguir penetrar nesses outros universos, ou nesse universo do outro?* Essa seja, talvez, uma indagação comum àqueles que se propõem a pesquisar. No entanto, as respostas para tal questionamento são múltiplas, uma vez que cada pesquisador é singular, único em sua empreitada.

Conforme nos aponta Costa (2007a, p. 147), pesquisar “é uma aventura” em que “pistas, intuições, suspeitas, dúvidas merecem ser objeto de atenção, e não deveriam ser descartadas sem antes perscrutar-se cuidadosamente várias possibilidades de conectá-las com aquilo que está sendo investigado”.

O cuidado e a atenção a novas pistas que vão surgindo no caminho; a sensibilidade em dar ouvido àquilo que toca, afeta; a escuta à intuição; o zelo em tratar as informações obtidas, sem, contudo, perder o propósito de sua viagem investigativa e exploratória – assim como aquele que explora novas terras, novos mundos –, são essencialmente importantes ao investigador.

No que diz respeito ao papel que esse ocupa – o de *investigador* –, é necessário que se considere que não há neutralidade, como pressupunha a ciência moderna; ao contrário, somos sujeitos constituídos por histórias, por culturas; que pensamos, sentimos e agimos a partir de determinados lugares: “lugares em que nos inserimos e posicionamos se delineiam pela tessitura entre referenciais teóricos com posições e interesses éticos e políticos, exigências acadêmicas e emoções”. (MEYER, 2013, p. 9). Essas posições, esses lugares que ocupamos permeiam nossas escolhas, se articulam “com algumas possibilidades de elaborar perguntas, planos de ensino e projetos de pesquisa, com possibilidades de movimentar-se no processo de sua implementação e de analisar e avaliar o que neles fazemos”, conforme aponta Meyer (2013, p. 9).

Assim, volto o olhar agora para minha pesquisa, cujo objetivo geral é *analisar de que formas as relações tempo/espço contemporâneas são percebidas no cotidiano escolar pelos professores de uma escola municipal da Rede Pública de Porto Alegre, e como tais relações afetam o currículo*.

A partir desse objetivo geral, a fim de organizar o processo investigativo, formulei os específicos, os quais apresento neste momento:

- compreender de que maneira as relações que se dão na contemporaneidade interferem na percepção dos professores e gestores acerca do tempo, do espaço e do currículo escolar;
- investigar como o tempo e o espaço se articulam com o currículo escolar, a partir da percepção dos professores e gestores da instituição pesquisada;
- criar uma proposta de intervenção para a instituição pesquisada, a partir da escolha do grupo focal.

Considerando as questões apontadas anteriormente, apresento os instrumentos metodológicos utilizados. Saliento que tais instrumentos não foram utilizados como um modelo pronto em que tentei encaixar minhas hipóteses, minhas suspeitas a respeito daquilo que pesquisava; ao contrário, tentei, com muito esforço, “superar as limitações impostas pelo formalismo metodológico instaurado pela ciência moderna, [...] em oposição a uma visão de ciência em que o rigor é assegurado por supostos e interessados atributos de neutralidade, objetividade e assepsia conceitual”. (COSTA, 2007, p. 14). Tal tarefa não foi algo fácil, pois sempre que tentamos ir de encontro a verdades naturalizadas, vamos de encontro a nós mesmos, uma vez que somos constituídos nesses *regimes de verdade*. A dificuldade também se dá nas próprias escolhas que fazemos, ao optar por fugir de um modelo que já é certo, um padrão, um modo seguro de fazer pesquisa. A insegurança está justamente em produzir algo novo, em arriscar-se em terrenos desconhecidos. Mas não é assim que se produz conhecimento? Não é experimentando e experimentando-se nas tentativas, nos erros? Nos conselhos daqueles mais experientes do que nós? Nos conhecimentos já produzidos por outros? Dessa forma, arrisquei-me nessa aventura, ainda nova para mim.

Ao aventurar-me nesta investigação<sup>29</sup>, optei pelo *grupo focal* e *entrevista* como ferramentas metodológicas, além de realizar análise de alguns documentos da escola, para que pudesse obter dados que auxiliassem, juntamente com a entrevista e o grupo focal, a compreender como está articulado o currículo da instituição pesquisada. Essa opção se deu em virtude da necessidade de ouvir, com atenção, aquilo que os sujeitos tinham a dizer: uma escuta atenta, que se constituiu como um grande aprendizado, como veremos mais tarde, nos capítulos IV e V.

Assim, para que essa escuta atenta acontecesse de forma potente, produtiva, junto aos professores, organizei os encontros com o grupo focal propondo temas<sup>30</sup> que possibilitassem a

---

<sup>29</sup> Apresentei, previamente, à Equipe Gestora da escola, minha proposta de pesquisa e, juntamente com a Coordenação Pedagógica, organizei o cronograma de trabalho. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido Institucional encontra-se no Apêndice C. Informo que no momento em que este Termo foi assinado, o título da pesquisa era provisório, e sofreu alteração posteriormente.

<sup>30</sup> A organização dos encontros do Grupo Focal se encontra no Apêndice E.

discussão das relações espaço/tempo contemporâneas e o currículo. Essa opção metodológica mostrou-se muito rica, pois oportunizou a emergência de elementos que, muitas vezes, não são aparentes e que não se manifestam numa entrevista individual ou mesmo numa observação. Conforme Bomfim (2009, p. 780), o grupo focal

[...] difere da entrevista individual por basear-se na interação entre as pessoas para obter os dados necessários à pesquisa. Sua formação obedece a critérios previamente determinados pelo pesquisador, de acordo com os objetivos da investigação, cabendo a este a criação de um ambiente favorável à discussão, que propicie aos participantes manifestar suas percepções e pontos de vista. (PATTON, 1990; MINAYO, 2000).

Outro aspecto importante, com relação à opção pelo grupo focal como estratégia de pesquisa, diz respeito à proposta de intervenção<sup>31</sup> realizada, ou seja, a mesma foi elaborada com base nas análises das discussões que se deram nos encontros com esse grupo. Dessa forma, a proposta de intervenção surgiu a partir dos discursos que se produziram no coletivo. Isso está relacionado à ideia de que não há uma realidade a ser *desvelada, descoberta*; mas de que forma essa realidade é pensada, à medida que o discurso é construído; ou seja, ao falarmos constituímos realidade. Conforme aponta Veiga-Neto (2002a, p. 31), o que declaramos a respeito das coisas

[...] nem são as próprias coisas (como imagina o pensamento mágico), nem são uma representação das coisas (como imagina o pensamento moderno); ao falarmos sobre as coisas, nós as constituímos. Em outras palavras, os enunciados fazem mais do que uma representação do mundo; eles produzem o mundo. A perguntas do tipo: *então, não existe uma realidade exterior a nós?* ou *o mundo só se constitui quando eu falo/penso sobre ele?*, pode-se responder que essas são questões mal formuladas.

A questão que se coloca está associada à forma como determinada realidade é pensada e criada. Ao produzirmos discurso, produzimos realidade. A respeito da realidade, Veiga-Neto (2002a, p. 31) argumenta que o importante “não é saber se existe ou não uma ‘realidade real’, mas, sim, saber como se pensa essa realidade”, uma vez que é o discurso que estabelece o pensamento, pois “longe de nos informar uma verdade sobre a realidade ou colocar essa realidade em toda a sua espessura, o máximo que pode fazer é colocá-la como uma re-presença, ou seja, representá-la”. Dessa forma é que “assume imensa importância compreender a representação como o produto de uma exterioridade em que cada um se coloca e a partir da qual

---

<sup>31</sup> Como requisito para a conclusão do Mestrado Profissional, há a necessidade de que seja criado um *produto*, uma proposta de intervenção, conforme apontado anteriormente. A apresentação da proposta de intervenção está no capítulo V.

cada um traz, a si e aos outros, o que ele entende por mundo real”. (VEIGA-NETO, 2002a, p. 31).

É com base nessa representação do real, ou da(s) *realidade(s)*, que se faz tão importante a articulação com os discursos produzidos na sociedade e os discursos que se produziram ao longo dos encontros com o grupo focal. De acordo com Dal’Igna (2005, p. 56), “uma das contribuições advindas da técnica de grupo focal (porém não inerente a esta) é justamente a possibilidade de propiciar tanto a interação entre as participantes quanto um espaço para confronto de ideias acerca de um mesmo tema ou questão”.

A investigação, assim, aconteceu nesse conjunto de ideias, em que não estavam mais apenas nas mãos do pesquisador as impressões sobre determinadas verdades; ao contrário, tais verdades<sup>32</sup> surgiram dos próprios encontros. Saliento que, embora seja uma estratégia bastante adequada a esta pesquisa, o uso do grupo focal pressupõe que os objetivos da mesma estejam claros, pois como aponta Gondim (2003, p. 153), o “ponto de partida para se levar a termo um projeto de pesquisa que esteja apoiado no uso de grupos focais é a clareza de propósito. As decisões metodológicas dependem dos objetivos traçados”.

É essa clareza de propósito que irá definir ou influenciar de que forma os grupos serão compostos, qual será o número de participantes, se a composição se dará por similaridades entre seus componentes (status social, idade, gênero, por exemplo), o tipo de recurso tecnológico, o local a ser utilizado, formas de análise, etc. (GONDIM, 2003).

Assim, ao organizar o grupo focal, propus que fosse formado por cerca de dez participantes. Isso se deu em momento de reunião pedagógica na escola, em que apresentei a proposta da pesquisa e fiz o convite a meus colegas. Quanto aos critérios para a composição desse grupo elenquei os seguintes: desejo e disponibilidade em participar; estar exercendo a docência em sala de aula; não estar na gestão ou na equipe gestora da escola, a fim de não inibir a participação das pessoas. No que se refere aos encontros, pretendi realizar sete<sup>33</sup>, com a duração de uma hora e meia cada, com a intenção de que todos tivessem a oportunidade de falar, e que o grupo pudesse aprofundar as discussões sobre o tema central da pesquisa. Doze colegas<sup>34</sup> manifestaram interesse em participar. Um deles, no entanto, faz parte da equipe

---

<sup>32</sup> Utilizo aqui a contribuição de Foucault (2001, p.13), que considera a verdade como, “o conjunto das regras segundo as quais se distingue o verdadeiro do falso e se atribui ao verdadeiro efeitos específicos de poder; entendendo-se também que não se trata de um combate ‘em favor’ da verdade, mas em torno do estatuto da verdade e do papel econômico-político que ela desempenha”.

<sup>33</sup> Devido a problemas ocorridos no decorrer do primeiro semestre (interdição da escola por problemas na tubulação de gás e irregularidades no Plano de Prevenção contra Incêndio, e a greve dos municipais), modifiquei a estrutura dos encontros, reduzindo-os para 6, mas garantindo o número de horas previsto. Retornarei aos problemas apontados, mais adiante, neste capítulo.

<sup>34</sup> Duas colegas participaram apenas do primeiro encontro, mas suas falas são consideradas neste trabalho.

diretiva da escola. Dessa forma, como tal interesse ia de encontro aos critérios previamente estabelecidos e anunciados, consultei os demais colegas interessados em participar, a fim de averiguar se haveria algum problema; se o grupo sentiria algum constrangimento com a presença de alguém que faz parte da gestão da escola. Os colegas não se opuseram a essa participação, inclusive porque esse gestor atua, também, como professor em parte de sua carga-horária na instituição.

Assim, composto o grupo<sup>35</sup>, iniciamos os encontros, que aconteceram na escola e foram gravados em áudio e, posteriormente, transcritos na sua íntegra. A estrutura das discussões e as datas em que aconteceram as reuniões com o grupo focal encontram-se no Apêndice F. Os materiais analíticos, tanto do GF quanto das entrevistas, aparecem em quadros, com o propósito de destacá-las do restante do texto. Cada professor ou gestor é identificado por uma letra, escolhida aleatoriamente, a fim de manter o sigilo dos participantes.

A opção pela entrevista<sup>36</sup>, por sua vez, se deu em virtude da natureza de minha pesquisa, visto que essa ferramenta metodológica está diretamente relacionada com o grupo focal e com o problema que me levou à investigação. A entrevista complementou, dessa forma, o trabalho com o grupo focal, pois minha intenção de ouvir o que os gestores<sup>37</sup> tinham a dizer sobre o assunto, a partir de suas narrativas e trajetórias pessoais e profissionais, eram de extrema importância. Acredito que a entrevista seja um excelente recurso, uma vez que promove encontros que possibilitam a *escuta atenta*. Para Marconi e Lakatos (2003, p. 195), a entrevista “é um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional”.

Para tal, realizei entrevista<sup>38</sup> semiestruturada, organizada em tópicos de perguntas, porém sem a rigidez que uma entrevista estruturada proporia, ou seja, com um roteiro pronto a ser seguido. Essa escolha se deu com o propósito de que, a partir das falas dos entrevistados, pudesse identificar aspectos, elementos, sentimentos, que não havia pensado ou percebido.

Acredito que a entrevista tem um caráter relevante no processo de investigação, porque, no momento da conversa, o pesquisador observa e leva em consideração, além do discurso produzido, as expressões, os olhares, os movimentos, os gestos. Para Szymanski (2004, p. 12),

---

<sup>35</sup> O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido encontra-se no Apêndice D. Informo que no momento em que este Termo foi assinado, o título da pesquisa era provisório, e sofreu alteração posteriormente.

<sup>36</sup> O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido encontra-se no Apêndice E. Informo que no momento em que este Termo foi assinado, o título da pesquisa era provisório, e sofreu alteração posteriormente.

<sup>37</sup> A necessidade de ouvir os gestores se deu por dois motivos: em primeiro lugar, porque tais profissionais encontram-se, neste momento, na posição de gestores, mas todos eles são professores. O segundo motivo relaciona-se à importância de compreender como esses profissionais percebem os temas propostos sob o ponto de vista do cargo que ocupam agora, ou seja, da gestão.

<sup>38</sup> A organização das entrevistas, como tópicos, cronograma, etc., estão explicitados no Apêndice G.

a entrevista é “fundamentalmente uma situação de interação humana em que estão em jogo e as percepções do outro e de si, expectativas, sentimentos, preconceitos e interpretações dos protagonistas: entrevistador e entrevistado”.

Para Duarte (2004, p. 115), as entrevistas são essenciais quando se pretende estudar crenças, valores, práticas e “sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados”. Acrescenta, ainda, que, se as entrevistas forem bem realizadas,

[...] permitirão ao pesquisador fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade e levantando informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelecem no interior daquele grupo, o que, em geral, é mais difícil obter com outros instrumentos de coleta de dados. (DUARTE, 2004, p. 115).

Esse mergulho em profundidade, a que a autora se reporta, é importante para que se consiga penetrar na complexidade das relações que acontecem na escola, bem como criar propostas de intervenção para o contexto estudado. No entanto, é necessário salientar que os resultados da pesquisa são parciais, transitórios, móveis; em primeiro lugar, devido ao caráter dinâmico do mundo; e em segundo, pela inviabilidade de o conhecimento abarcar todas as possibilidades de composição de um determinado campo, por mais específico que ele possa se apresentar. “Assim, como a contingência parece ser nosso limite, abdicar à pretensão de totalidade também significa admitir e aceitar a provisoriidade do conhecimento”. (COSTA, 2007a, p. 148). E é nessa *provisoriidade do conhecimento* que criamos novos significados sobre o mundo, numa criação constante, num eterno *devir*<sup>39</sup>.

Para Veiga-Neto (2002a, p. 33, grifo meu), as formas como compreendemos o mundo, especialmente o mundo social, “se dão em *combinações flutuantes* entre olhares e enunciados, entre visão e palavra, entre formações não-discursivas e formações discursivas”. Assim, a compreensão que temos ou fazemos sobre as coisas, sobre o mundo, modificam-se constantemente.

Não há um porto seguro, onde possamos ancorar nossa perspectiva de análise, para, a partir dali, conhecer a realidade. Em cada parada nós no máximo conseguimos nos amarrar às superfícies. E aí nós construímos uma nova

<sup>39</sup> O termo empregado por Heráclito, por volta de 500 a.C, que escreveu “Tudo flui e nada permanece, tudo dá forma e nada permanece fixo. Você não pode pisar duas vezes no mesmo rio, pois outras águas e ainda outras, vão fluir”. (SAVITT, 2013). Para Silva (2001, p. 88), “a produção de sujeitos humanos não é, nunca, completa; ela é sempre uma obra-em-andamento e um local de experimentação contínua. Daí o fato de que o sujeito humano é sempre um corpo pleno a advir; ele perdura sem jamais existir como tal. Ser é devir. Em outras palavras, o sujeito perdura por meio de um contínuo romper-se, mas esse não é um evento negativo”.

maneira de vermos o mundo e com ele nos relacionarmos, nem melhor nem pior do que outras, nem mais correta nem mais incorreta do que outras. (VEIGA-NETO, 2002a, p. 33).

É importante salientar, no entanto, que a *provisoriedade*, ou as *combinações flutuantes*, não negam ou sobrepõem-se aos conhecimentos anteriores, mas combinam-se, encadeiam-se, provocam diversas maneiras de pensar. Conforme aponta Corazza (2011, p. 16), a educação “feita por aqueles que nos antecederam, em outros tempos e espaços, constitui a efetiva e necessária condição para elaborar e executar nossa própria docência-pesquisa”, bem como experimentar “outras possibilidades educacionais”.

Nessa *docência-pesquisa*<sup>40</sup>, entrevistei a diretora da instituição, um orientador educacional, dois coordenadores pedagógicos e a coordenadora de projetos<sup>41</sup> da instituição, com o propósito de apontar questões a partir do ponto de vista de quem se encontra no papel de gestor, como apontado anteriormente. Essa escolha se deu para que pudesse identificar questões relevantes, uma vez que a entrevista é

[...] um jogo interlocutivo em que um/a entrevistador/a ‘quer saber algo’, propondo ao/à entrevistado/a uma espécie de exercício de lacunas a serem preenchidas...Para esse preenchimento, os/as entrevistados/as saberão ou tentarão se reinventar como personagens, mas não personagens sem autor, e sim personagens cujo autor coletivo sejam as experiências culturais, cotidianas, os discursos que os atravessam e ressoam em suas vozes. Para completar essa ‘arena de significados’, ainda se abre espaço para mais um personagem: o pesquisador, o analista, que – fazendo falar de novo tais discursos – os releerá e os reconstruirá, a eles trazendo outros sentidos. (SILVEIRA, 2007, p. 137).

Essas entrevistas foram realizadas na própria escola, a fim de facilitar os encontros e evitar deslocamentos desnecessários. Saliento que tais momentos de escuta produziram outras possibilidades de pensar a pesquisa, a investigação e a mim mesma. Tive a oportunidade de experimentar-me enquanto entrevistadora: não foi uma tarefa banal, ao contrário; exigiu de mim uma atenção extrema, uma velocidade para aproveitar o momento, o “dito”, e aprofundar aquilo que estava sendo posto. Ao mesmo tempo, tive um grande cuidado para respeitar o entrevistado e para não conduzir a entrevista aos propósitos da pesquisa. Talvez, em alguns momentos, tenha

<sup>40</sup> Utilizo aqui o termo empregado por Corazza, uma vez que, enquanto pesquisadora, também sou docente na instituição e, por mais esforço que fizesse, caso julgasse importante e necessário, não conseguiria separar um papel do outro, até porque foi a inquietação enquanto professora que me levou ao mestrado e à consequente pesquisa. É também importante ressaltar que todo professor pode ser um pesquisador, na medida em que está sempre em busca de novas possibilidades, quer sejam de pensamento, quer sejam de tecnologias, metodologias, etc. Também é um pesquisador por estar em constante observação da sala de aula, dos alunos, da escola e do mundo.

<sup>41</sup> Essa coordenadora é responsável por todos os projetos que ocorrem dentro e fora da escola, que caracterizam a educação de tempo integral proposta pela SMED; alguns em parceria com o MEC.



deixado o tema escapar, fugir. Mas não era isso que havia proposto ao optar pela *escuta atenta* e as *combinações flutuantes*? Confesso que foi difícil, mas foi uma experiência muito valiosa para mim enquanto pesquisadora e pessoa.

Quanto à análise documental, utilizei, como complemento do grupo focal e da entrevista, alguns documentos, como o Histórico da instituição, o Projeto Político Pedagógico, o Plano de Ensino de cada Ciclo, e alguns mapeamentos realizados nos anos anteriores. Essa escolha ocorreu em virtude da necessidade de contextualização da pesquisa, visto que nesses documentos encontram-se algumas questões importantes para a análise, como as ideias sobre currículo, sobre a organização dos tempos e dos espaços, as percepções dos professores a respeito de seus alunos em diversos momentos do ano letivo. De acordo com Gil (2002, p. 45), a pesquisa documental

[...] assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica. A diferença essencial entre ambas está na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa.

Assim, a análise desses documentos, combinados às entrevistas realizadas e às discussões que se deram no grupo focal, permitiram que conseguisse aprofundar os temas a que me propus abordar, assim como oferecer à instituição a proposta de intervenção. Acredito que essas estratégias auxiliaram para que obtivesse alguns indícios, algumas pistas que pudessem responder aos questionamentos que me provocaram fazer tal investigação.

Considero importante colocar, neste momento, algumas das dificuldades que encontrei ao longo desta pesquisa. A primeira delas refere-se à “velocidade” das coisas que acontecem no cotidiano escolar, ou dito de uma maneira menos coloquial, e talvez mais filosófica: o *imponderável* das coisas. Esse imponderável diz respeito àquilo que não está no *script*, que *foge ao controle*, ou que compõe as nossas vidas. Tivemos, entre os meses de abril e maio, a interdição da escola em virtude de vazamento de gás. Essa interdição durou 17 dias, pois nossa escola estava com vazamento na rede de tubulação e não tinha um Plano de Prevenção e Proteção Contra Incêndio (PPCI). Ficamos, nesse período, afastados da instituição, proibidos de entrar. Esse momento foi extremamente tenso, pois a cada dia aguardávamos pela solução dos problemas. Isso, além de interferir em nossa rotina, prejudicou o calendário escolar: mesmo que não tenha ocorrido por responsabilidade nossa, ou de nossos alunos, esses dias tiveram que ser recuperados. Somam-se a esses, os dias de paralisação devido à greve dos municipais, que aconteceu de 14 a 30 de junho. Assim, o ano letivo de 2016 terminou em 6 de janeiro de 2017.

Essas questões interferiram em uma série de atividades que realizaríamos na escola, dentre elas, no cronograma previsto para os encontros com o grupo focal, e nos agendamentos das entrevistas com os gestores.

Outra dificuldade encontrada diz respeito à escolha do quê analisar, uma vez que a riqueza, tanto das falas que se deram no grupo focal, quanto as das entrevistas, foi muito grande. Tive que priorizar algumas, em detrimento de outras, e confesso que foi um dos momentos mais árduos deste trabalho.

Por fim, uma dificuldade que se colocou muito forte refere-se à *arquitetura* da dissertação. Como conseguir organizar as diversas partes, – as quais separei, ao longo desse processo em pastas/arquivos, que foi uma maneira que encontrei de conseguir explorar ao máximo cada assunto –, de forma a não deixar o trabalho *enrijecido*? Como articular os capítulos, seções e subseções de maneira a torná-los *fluidos* aos olhos do leitor? Este foi – e está sendo – um dos grandes desafios: não queria que os *tempos líquidos* deixassem o leitor confuso, mas, ao mesmo tempo, não queria que as *paredes sólidas* se constituíssem como barreiras a uma leitura que me esforcei para deixar prazerosa. Dessa forma, o desafio está feito, e espero que consiga dar conta dessa empreitada a que me propus.

No que diz respeito ao campo analítico desta investigação, busquei trabalhar com conceitos foucaultianos que serviram de base para que pudesse aprofundar o “dito”. Saliento, no entanto, que tal escolha metodológica não tinha por princípio trazer verdades, descobrir questões obscuras; ao contrário, buscou exercitar o pensamento a respeito da escola, seus tempos, seus espaços e seus currículos. Nesse sentido, enquanto professora e pesquisadora, acredito que o papel

[...] do intelectual não é mais o de se colocar "um pouco na frente ou um pouco de lado" para dizer a muda verdade de todos; é antes o de lutar contra as formas de poder exatamente onde ele é, ao mesmo tempo, o objeto e o instrumento: na ordem do saber, da "verdade", da "consciência", do discurso. (FOUCAULT, 1979, p. 71).

A metodologia, dessa maneira, pode ser entendida, conforme Meyer e Paraíso (2014, p. 18) “de modo bem mais livre do que o sentido moderno atribuído ao termo ‘método’”. Conforme Passos, Kastrup e Escóssia (2009, p. 10), o sentido tradicional da palavra metodologia “está impresso na própria etimologia da palavra: *metá-hódos*. Com essa direção, a pesquisa é definida como um caminho (*hódos*) predeterminado pelas metas dadas de partida”. Porém, apesar desse *fechamento* que a própria etimologia da palavra sugere, a metodologia pode ser compreendida como

[...] um certo modo de perguntar, de interrogar, de formular questões e de construir problemas de pesquisa que é articulado a um conjunto de procedimentos de coleta de informações – que, em congruência com a própria teorização, preferimos chamar de “produção” de informação – e de estratégias de descrição e análise. (MEYER; PARAÍSO, 2014, p. 18).

Partindo dessa ideia, as análises das falas dos professores e dos gestores constituíram o *corpus* desta pesquisa, a partir daquilo que foi *dito*, segundo o entendimento de que “aquilo que se diz está, sempre e inexoravelmente, condicionado pelo ato de dizer” (VEIGA-NETO, 2007, p. 91); não busquei por elementos ocultos, intencionalidades, significados outros que não apenas e simples o *dito das coisas*, uma vez que esforçar-se para fazer “aparecer, em sua pureza, o espaço em que se desenvolvem os acontecimentos discursivos não é tentar restabelecê-lo em um isolamento que nada poderia superar; não é fechá-lo em si mesmo; é tornar-se livre para descrever, nele e fora dele, jogos de relações”, como afirma Foucault (2008a, p. 32). Para não fechá-lo em si, mas abri-lo ao mundo, cada fala foi tratada na sua especificidade, naquilo que ela própria manifestava a partir das problematizações que iam surgindo ao longo das conversas.

Alguns autores forneceram as ferramentas teóricas para que pudesse fazer tais análises: Foucault; Bauman; Bergson; Deleuze; Guattari; Veyne; Larrosa. Acrescento a esses, outros que utilizei neste trabalho, e que foram de fundamental importância para que pudesse compreender muitos dos conceitos apontados anteriormente, numa espécie de tradução: Corazza, Gallo, Lopes, López, Lopez-Ruiz, Narodowsky, Popkewitz, Saraiva, Schuler, Silva, Veiga-Neto.

É importante mencionar, também, que os documentos utilizados nesta Dissertação foram compreendidos como monumentos. Foucault (2008a, p. 157), ao referir-se a arqueologia, diz que ela

[...] não trata o discurso como *documento*, como signo de outra coisa, como elemento que deveria ser transparente, mas cuja opacidade importuna é preciso atravessar frequentemente para reencontrar, enfim, aí onde se mantém à parte, a profundidade do essencial; ela se dirige ao discurso em seu volume próprio, na qualidade de *monumento*. Não se trata de uma disciplina interpretativa: não busca um "outro discurso" mais oculto. Recusa-se a ser "alegórica".

O discurso, dessa maneira, percebido como monumento, não oculta, não interpreta ou procura por uma verdade escondida pronta a ser desvelada. O monumento se apresenta na sua potência e na sua concretude. Ele, por se mostrar, possibilita que possamos enxergá-lo a nosso modo, à nossa maneira.

## CAPÍTULO II – CENAS DA PESQUISA

### 2.1 Cenas arquitetônicas: da solidez octogonal à liquidez dos possíveis afetos - esboço de um retrato escolar

Figura 1 – Abadia Monte Saint- Michel



Fonte: Milra (2013).

*Tão logo subimos pela trilha íngreme que se desatava ao redor do monte, vi a abadia. Não me espantaram as muralhas que a cingiam por todos os lados, iguais a outras que vi em todo o mundo cristão, mas a mole daquilo que depois soube que era o Edifício. Esta era uma construção octogonal que à distância parecia um tetrágono (figura perfeitíssima que exprime a solidez e a intocabilidade da Cidade de Deus), cujos lados meridionais se erguiam sobre o planalto da abadia, enquanto os setentrionais pareciam crescer das próprias faldas do monte, sobre o qual se enervavam a pique. Digo que de certos pontos, de baixo, parecia que a rocha se prolongava até o céu, sem solução de tintas*

*e de matéria, e virava a uma certa altura, fortaleza torreão (obra de gigantes que tivessem grande familiaridade tanto com a terra como com o céu). Três fileiras de janelas davam o ritmo ternário da sua sobrelevação, de modo que aquilo que era fisicamente quadrado na terra, era espiritualmente triangular no céu. [...] E não há quem não veja a admirável concórdia de tantos números santos, cada um revelador de um sutilíssimo sentido espiritual. [...] E é sorte que, sendo uma límpida manhã de inverno, a construção não me surgiu como é vista nos dias de tempestade.*

(ECO, 2003, p. 29-30).

Diferentemente dessa abadia, qual imagem o noviço *Adso* guardara por tantos anos em sua memória, e que talvez o tempo a tenha acrescentado mais detalhes, e a distância nela tenha adicionado mais beleza – que *talvez* somente tempo e distância têm o poder de produzir com tamanha sensibilidade, a ponto de não sabermos mais se corresponde à sua *real estrutura* –, o prédio escolar da atualidade tem um desenho arquitetônico bastante simples e não representa elevação que pareça se prolongar para o céu. Nem mesmo os muros que protegem seu interior guardam semelhança com as muralhas descritas nessa passagem do romance de Humberto Eco. No entanto, ambas construções parecem ter proximidade por guardarem segredos, provocarem afetos e produzirem *memórias*. Tentar penetrar nesse universo, tão potencialmente rico, tornou-se um grande desafio para esta pesquisadora que se aventurou a investigar o cotidiano de uma escola contemporânea. Aventura temerosa; porém instigante.

Neste momento de escrita, procuro compor um cenário, fazer recortes, traçar uma cartografia capaz de permitir um esboço das diversas realidades que constituem a relação espaço/tempo contemporâneos no currículo escolar desta escola de Porto Alegre: a Escola Municipal de Ensino Fundamental *Nossa Senhora do Carmo*, onde sou professora. A escolha se deu em virtude das inquietações que me tem acompanhado, de algumas das quais já falei anteriormente, e de outras que surgirão ao longo desta escrita.

## 2.2 Cenas da Rede Municipal de Porto Alegre

Criada no ano de 1955, a Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre é composta por 98 escolas, sendo 42 de Educação Infantil, 54 de Ensino Fundamental, 2 de Ensino Médio, e atende mais de 50 mil alunos da Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Educação Especial. Nessa Rede trabalham cerca de 4 mil professores e 900 funcionários. (PORTO ALEGRE, 2016a).

Ao longo desses 60 anos, têm sido diversas as propostas pedagógicas da Secretaria Municipal de Educação. Na década de 50, a proposta voltava-se à democratização da educação, prevista pela LDB 4.024, que “defendia educação gratuita dos 7 aos 14 anos. Esse período caracteriza-se também pela construção de escolas de madeira chamadas de *brizoletas*<sup>42</sup> e por uma proposta pedagógica com enfoque humanista”. (PORTO ALEGRE, 2016b).

Na década de 1960, essa Rede tinha por meta principal “implantar a Campanha Paulo Freire ‘Pró-Eradicação do Analfabetismo do Adulto’”. Nessa época Porto Alegre já era a cidade brasileira que, em proporção ao número de habitantes, contava com a maior rede escolar do país”. (PORTO ALEGRE, 2016b).

Já a proposta pedagógica que balizava os anos 70 era “A Cidade que Educa” ou “A Cidade Educativa”, em que se arguia que a tarefa de educar deveria ser de todos os setores da sociedade, não apenas da escola e da família: “A responsabilidade com a educação é de todos”. (PORTO ALEGRE, 2016b).

A década de 80 é marcada por dois momentos: na primeira metade desse período, o lema era “No Rumo de uma Gestão Participativa”, em que numa “dimensão filosófica tinha-se como fundamento da educação humanizar e personalizar o homem, um homem entendido como corpo, espírito, ser no mundo, ser com os outros e ser histórico”. Já na segunda metade dos anos 1980, a educação municipal foi marcada pela implantação gradativa dos Centros Integrados de Educação Municipal (CIEMs) com turno integral, com ênfase “ao atendimento dos estudantes de 7 a 14 anos e a alfabetização de adultos, através da agilização de dois grandes

---

<sup>42</sup> “Leonel Brizola (1922-2004) elaborou o Plano de Emergência de Expansão do Ensino Primário que pretendia a escolarização de todas as crianças em idade escolar dos 7 aos 14 anos e a erradicação do analfabetismo, implantando o programa Nenhuma Criança Sem Escola no Rio Grande do Sul que, num primeiro momento, ficou conhecido como o Plano das Duas Mil, em razão da meta governamental de construir duas mil escolas em dois anos. O projeto deu origem à construção dos prédios escolares que se popularizaram como Brizoletas ou as Escolinhas do Brizola. Nos quatro anos do governo Brizola (1959-1963), foram construídos 1.045 prédios escolares, com 3.360 salas de aula e capacidade para 235.200 alunos”. (MUSEU JULIO DE CASTILHOS, 2014).

projetos: ‘Nenhuma Criança sem Escola’ e ‘Nenhum Adulto Analfabeto’, visando uma proposta de educação popular e participativa”. (PORTO ALEGRE, 2016b).

No ano de 1989, “depois de quatro anos de um governo também considerado de oposição, representado pelo Partido Democrático Trabalhista (PDT), que rompeu com o longo período de administrações governistas, assume a Prefeitura de Porto Alegre a Frente Popular” (TITTON, 2003, p. 44), elencando, como uma das prioridades de seu governo, a Educação.

Os anos 90 foram caracterizados pela proposta construtivista, em que foram construídas “quatro escolas com um projeto arquitetônico construtivista que privilegiava o espaço de convívio no pátio coberto em posição central no terreno e com blocos de formato quadrangular ao seu redor”. (PORTO ALEGRE, 2016b). Também nessa década aconteceu o Congresso Constituinte que elaborou os “Princípios de Convivência, Gestão, Currículo e Avaliação, dentro do Projeto *Escola Cidadã: aprendizagem para Todos*”. Após o Congresso, iniciou-se a implantação de organização curricular com os Ciclos de Formação<sup>43</sup>, em que uma

[...] nova organização do ensino que reorienta o funcionamento da instituição escolar, recriando os espaços e os tempos, estimulando novas práticas educativas, instituindo uma estrutura escolar que está produzindo novas referências, novos comportamentos e atitudes, novas posturas para a construção de uma cultura voltada para a inclusão, para a emancipação e para a construção de sujeitos sociais autônomos”. Em 18 de agosto de 1998, o então Prefeito Raul Pont cria o Sistema de Ensino de Porto Alegre, através da Lei 8198/98. A partir daí integram o Sistema Municipal de Ensino de Porto Alegre: as Instituições de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Médio e Educação Profissional mantidas pelo Poder Público Municipal; as Instituições de Educação Infantil criadas e mantidas pela iniciativa privada; o Conselho Municipal de Educação e a Secretaria Municipal de Educação. (PORTO ALEGRE, S/d).

Os anos 2000 trazem novamente outra proposta pedagógica, por meio do conceito de “Cidade Educadora”, em que “o poder público e a sociedade, de forma articulada, exercem sua função educadora na busca da construção de uma cultura fundada na solidariedade entre indivíduos, povos e nações, que se opõe ao individualismo neoliberal”. (PORTO ALEGRE, S/d).

Na segunda metade dessa década, com a mudança de governo, a SMED “tem como proposta a Cidade que Aprende” (PORTO ALEGRE, 2016b), uma cidade

---

<sup>43</sup> No Apêndice H encontra-se entrevista realizada com a gestora de projetos da escola pesquisada, em que fala sobre sua experiência na construção, elaboração e participação nesse processo em que os Ciclos de Aprendizagem foram implantados na Rede municipal de Porto Alegre. Incluí esta entrevista porque além de contribuir para a proposta de formação, considero relevante trazer algumas percepções de alguém que fez parte desse momento significativo desta Rede de ensino.

[...] que se abre ao inusitado, ao aprender como um eterno aprendiz. Uma cidade que, num generoso gesto permanentemente solidário, acolhedor, cria e recria o coletivo, aceita o diferente, abre espaços às singularidades, ao novo. Uma cidade que se abre às vozes de cada um e de todos, vozes sempre múltiplas num movimento permanente que produz acontecimentos em variadas frentes e espaços, em uma dança que faz acontecer, que promove mudanças, nos faz caminhar, de forma renovada, revivificada todos os dias. (PORTO ALEGRE, S/d).

Nesse período houve um grande investimento em formações de professores e eventos pedagógicos de porte internacional. As *Conversações Internacionais*<sup>44</sup>, nome dado à série de eventos que aconteceram entre os anos de 2006 e 2008, promoveram a participação de “mais de 60.000 pessoas entre professores, alunos, pais e funcionários das escolas da RME, visitantes e demais interessados”. (PORTO ALEGRE, 2016b).

As Conversações eram vistas como um espaço para se pensar a educação, exercitar o pensamento, conversar e experimentar diversas práticas das escolas da rede. “É uma aposta no pensamento como criação, na multiplicidade dos saberes e experiências e nos diferentes modos como cada uma das escolas se apresenta por meio da Escola faz Arte, da Escola faz Ciência, da Escola Joga e Brinca, da Escola faz Leitores e Escritores”. (PORTO ALEGRE, S/d).

A segunda década desse milênio tem como proposta “O Conhecimento Fazendo a Diferença”, trabalhando com “quatro Eixos Prioritários: Gestão Educacional de Resultados, Conhecimento, Inclusão e Integralidade da Educação”. (PORTO ALEGRE, 2016b).

Entre os Programas e Projetos destacam-se: Educação em Tempo Integral – Escola Aberta, Cidade Escola –; Inclusão Digital – Robótica Educacional e Mídias Escolares; Fronteiras da Educação – Diálogos com a Geração Z e com os Professores; Jogos Escolares... Hoje, na SMED, a busca pela excelência está sintetizada no trinômio Articular, Integrar e Qualificar, que investe na ampliação do atendimento a crianças, adolescentes e jovens; na realização de uma gestão articuladora e sustentável; na inclusão, no mais amplo sentido do conceito, nas ações que estimulem a produção de conhecimentos e, principalmente, na integralidade da educação, propondo uma oferta maior de oportunidades complementares de formação e enriquecimento curricular. (PORTO ALEGRE, 2016b).

Percebem-se, assim, mudanças bastante significativas em termos de propostas pedagógicas da SMED, propostas essas de cunho filosófico bastante diverso, permeadas pelas mudanças sociais ocorridas nessas seis décadas. Também não se pode esquecer que as linhas que conduzem o trabalho dos secretários de Educação do município estão vinculadas às propostas de governo dos diversos partidos políticos que ocupam a administração de cada

---

<sup>44</sup> *Paisagem da Educação* foi o primeiro deles, realizado no ano de 2006; seguido de *Composições do Pensamento Educacional*, no ano de 2007; e *Diferença e Fabulação*, em 2008.



período. Assim, muitos projetos deixam de existir e muitas diretrizes são rapidamente substituídas por outras a cada vez que há modificação no Executivo do município. Esse fator vem a contribuir para provocar ou aumentar a insegurança dos professores, visto que tais mudanças, muitas vezes, são extremamente bruscas<sup>45</sup>.

Também é importante destacar que a Rede está em constante modificação, não somente pelas questões de natureza política, apontadas anteriormente, mas também devido ao crescimento da cidade, fazendo com que novas escolas sejam construídas. Da mesma forma, cabe ressaltar que há uma movimentação, também grande, no quadro funcional de cada instituição que compõe essa Rede, tendo em vista as solicitações de remanejamento<sup>46</sup>, as aposentadorias, os afastamentos por licenças médicas, e as exonerações.

A Escola Nossa Senhora do Carmo, inaugurada no ano de 2002, surgiu em virtude da expansão populacional que se deu na região extremo-sul do município, e em especial, no Bairro Restinga, nas últimas décadas. Dessa forma, a escola foi criada a partir da demanda da comunidade, por meio do Orçamento Participativo. Para que se conheça melhor a instituição, é necessário que se conheça o bairro em que está inserida. Assim, a próxima seção apresenta alguns aspectos que compõem as cenas desse lugar, procurando compreender esse espaço e articulá-lo à temática desta pesquisa.

### **2.3 Cenas do Bairro, cenas da escola**

O título *cenas* se deu em virtude do recorte necessário para que se consiga lançar o olhar sobre alguns elementos relacionados à minha pesquisa, a fim de refletir de que forma se organizam e se entrelaçam as cenas cotidianas da escola e do bairro onde ela está inserida. Assim, busquei auxílio em outras áreas, especialmente na Geografia, com o propósito de estabelecer algumas considerações epistemológicas importantes a respeito de conceitos como espaço, lugar, paisagem e cena.

---

<sup>45</sup> Saliento que esta é a situação em que nos encontramos neste momento, em que houve troca de governo e não sabemos, ainda, quais serão as diretrizes que orientarão as propostas pedagógicas da SMED a partir de agora.

<sup>46</sup> *Remanejamento* é o nome dado à transferência de professores e/ou funcionários de uma instituição para outra, conforme solicitação do próprio servidor. Isso se dá em virtude de, quando nomeado, o servidor está a serviço da Secretaria e de sua necessidade de quadro e, portanto, não há muita opção de escolha. Dessa forma, muitos profissionais são lotados, muitas vezes, em escolas distantes de onde residem. Na EMEF Nossa Senhora do Carmo, apenas 10% dos professores moram em bairros próximos à Restinga. Os demais residem entre 17 e 25 quilômetros de distância da escola; e dois deles, em outros municípios: Eldorado do Sul e Canoas. Quatro outros professores residem em Viamão, no entanto isso não se constitui como problema para eles, porque esse município fica relativamente próximo ao bairro Restinga. Eventualmente, o remanejamento acontece por solicitação das direções das instituições, por motivos variados.

Cenas relacionam-se a imagens, sensações, percepções, afecções. Também dizem respeito a espaços, tempos e lugares. De acordo com Coelho (2008, p. 2), as “imagens enquanto expressões de sensibilidades remetem ao mundo do imaginário, da cultura e do conjunto de significações tecidas acerca do mundo”.

Para Santos (2006, p. 67), a paisagem “se dá como um conjunto de objetos reais-concretos. Nesse sentido a paisagem é transtemporal, juntando objetos passados e presentes, uma construção transversal”. Por sua vez, o espaço é “sempre um presente, uma construção horizontal, uma situação única. Cada paisagem se caracteriza por uma dada distribuição de formas-objetos, providas de um conteúdo técnico específico”.

Assim, a paisagem, criação construída historicamente, coexiste no momento atual. Para Santos (2006, p. 67), no “espaço, as formas de que se compõe a paisagem preenchem, *no momento atual, uma função atual*, como resposta às necessidades atuais da sociedade. O autor complementa que os “movimentos da sociedade, atribuindo novas funções às formas geográficas, transformam a organização do espaço, criam novas situações de equilíbrio e ao mesmo tempo novos pontos de partida para um novo movimento. (SANTOS, 2006, p. 69).

Viñao-Frago e Escolano (2001, p. 61) argumentam que o espaço “se projeta ou se imagina; o lugar se constrói. Constrói-se a *partir do fluir da vida* e a partir do espaço como suporte; o espaço, portanto, está sempre disponível e disposto para converter-se em lugar, para ser construído”.

De acordo com os estudos de Coelho (s/d, p. 9), a paisagem “era sinônimo de pintura” até o século XVIII. “Um momento significativo na história da representação de paisagens é aquele quando as paisagens pintadas se apropriam da totalidade do quadro, tratando não somente dos objetos, mas da relação entre eles”. (COELHO, S/d, p. 9).

O século XIX é “paisagista por excelência, tanto na Europa quanto nos países da colonização”. (COELHO, S/d, p. 10). Conforme a autora, duas escolas de pintura caracterizaram a arte francesa desse período: “a escola de Babizon (com Jean-Baptiste Corot) e a dos impressionistas (Monet, Daubigny, Pissaro e outros). A subjetividade ganha maior expressão com Van Gogh, Cézanne e os fauvistas até superar o dualismo que distanciava o artista da paisagem”. (COELHO, S/d, p. 10). Percebe-se, assim, a modificação que acontece a respeito do entendimento sobre paisagem.

Com a invenção do daguerreótipo,<sup>47</sup> no final do século XIX, a fotografia passa a produzir imagens que até então eram representadas pela pintura, popularizando, assim, as cenas das

---

<sup>47</sup> “O Daguerreótipo foi o primeiro equipamento fotográfico fabricado em escala comercial da história. Criado em 1837 por Louis Jacques Mandé Daguerre e fabricado por Alphonse Giroux, foi apresentado publicamente

paisagens. Para Benjamin (1987, p. 97), o daguerreótipo influenciou significativamente os artistas da época da invenção desse aparelho: “a pintura ao ar livre estava começando a abrir perspectivas inteiramente novas aos pintores mais progressistas”. Com a popularização do daguerreótipo, e com o processo de urbanização cada vez mais intenso, as cidades começam a transformar-se em *cartões-postais*.

As relações entre habitante e cidade estão vinculadas às transformações da modernidade urbana, em virtude de “importantes invenções surgidas a partir do século XIX, como o telefone, o automóvel, o avião, o cinema”, modificando, dessa forma, o “comportamento humano”. (CIDADE, 2006, p. 2). Um dos aspectos mais influenciados pela Modernidade, conforme apontam os estudos de Cidade (2006, p. 2), foi a relação entre a “percepção visual/sensorial” e o “fator velocidade de deslocamentos”.

A autora acrescenta que as “ideias de Modernidade associadas com a máquina e com teorias a respeito da visão” influenciaram as “vanguardas artísticas modernas no início do século XX, como, por exemplo, o cubismo e futurismo e o surrealismo”. (CIDADE, 2006, p. 3). O cubismo e o surrealismo, ainda de acordo com Cidade (2006, p. 3), “exploraram a multiplicidade de pontos de vista ressaltando a ideia de velocidade e deslocamento do observador”, enquanto o surrealismo “explorou os pontos de vista incomuns, insólitos, utilizando para isto também a máquina – aparelho fotográfico”.

Assim, não somente a forma de representar uma dada paisagem modificou, mas principalmente, a forma como o homem modificou seu olhar sobre essa paisagem. As mudanças ocorridas no século XX, especialmente no período pós-guerra, alteraram sobremaneira os modos de organização, de entendimento e de representação do espaço. Essas mudanças articulam-se com a velocidade, com a percepção quanto à conceituação de afastamento ao tempo-espaço, uma vez que

[...] dirige nossa atenção às complexas relações entre *envolvimentos locais* (circunstâncias de co-presença) e *interação através de distância* (as conexões de presença e ausência). Na era moderna, o nível de distanciamento tempo-espaço é muito maior do que em qualquer período precedente, e as relações entre formas sociais e eventos locais e distantes se tornam correspondentemente “alongadas”. A globalização se refere essencialmente a este processo de alongamento, na medida em que as modalidades de conexão

---

em 1839, na França. No mesmo ano, o governo do país declarou o invento como domínio público. A captação de imagem era feita através de exposição manual (cerca de 25 minutos), para então grafar uma placa de prata sensibilizada com vapor de iodo. O contato com a luz transforma os cristais de iodeto de prata em prata metálica, formando uma imagem latente, revelada posteriormente com o uso do vapor de mercúrio. A fixação era feita com hipossulfito de sódio. O resultado é uma imagem detalhada, em positivo e em baixo relevo”. (NETO, 2011). A respeito desse invento, Benjamin (1987) faz uma análise bastante aprofundada no capítulo “Pequena história da fotografia”.

entre diferentes regiões ou contextos sociais se enredaram através da superfície da Terra como um todo. (GIDDENS, 1991, p. 60).

Como as conexões com o espaço se estabelecem diferentemente do que acontecia até a segunda metade do século XX, a percepção e a representação desse espaço já não seguem mais a ótica da busca por uma *realidade a ser descoberta*. Assim, a arte contemporânea não procura representar uma paisagem, um espaço ou um lugar; ao contrário, como argumenta Bauman (1998, p. 134), “ela já não admite que a verdade que precisa ser captada pela obra de arte se ache em ocultação ‘exterior’ – na realidade não-artística e pré-artística – esperando ser encontrada e receber expressão artística”. O autor acrescenta que as “imagens não representam, mas *Simulam* – e a simulação se refere ao mundo sem referência, de que toda referência desapareceu”. (BAUMAN, 1998, p. 135).

E é nessa *não-referência* em que nos encontramos na Contemporaneidade, no convívio diário com a falta de sentido, com a dissociação do espaço/tempo, com a aparente falta de expectativas por parte de nossos alunos, e com a ausência de direção, de rumo, de caminho a seguir em nosso trabalho docente, que faz com que nós, professores, tenhamos a sensação de que nosso trabalho parece não surtir efeito, por mais esforço que exerçamos. Assim, o cotidiano da escola é atravessado por múltiplos sentimentos, que oscilam com bastante frequência. Para que se consiga compreender essas realidades, é importante que se conheça o lugar. Assim, na subseção que segue, apresento alguns aspectos a respeito do Bairro Restinga e da escola analisada.

### 2.3.1 Primeira Cena: apontamentos sobre o bairro e sobre a escola

A EMEF Nossa Senhora do Carmo situa-se na região extremo-sul do município, o Bairro Restinga. Este bairro apresentou um crescimento demográfico de 12,95% entre os anos de 2000 e 2010, conforme apontam os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), sendo o terceiro maior em número de habitantes.

A Região tem 60.729 habitantes, representando 4,31% da população do município, com área de 38,56 km<sup>2</sup>, representa 8,10% da área do município, sendo sua densidade demográfica de 1.574,92 habitantes por km<sup>2</sup>. A taxa de analfabetismo é de 4,03% e o rendimento médio dos responsáveis por domicílio é de 2,10 salários mínimos. (IBGE, 2010).<sup>48</sup>

---

<sup>48</sup> Disponível em: <[http://portoalegremanalise.procempa.com.br/?regiao=9\\_10\\_0](http://portoalegremanalise.procempa.com.br/?regiao=9_10_0)>. Consulta em: 18 abr.2015.

A *Restinga* encontra-se entre uma das cinco que fazem parte das dezessete zonas do OP<sup>49</sup> de Porto Alegre que apresentam o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) abaixo da média nacional. É o que mostra o Índice de Desenvolvimento Urbano Municipal<sup>50</sup>, divulgado no Atlas do Desenvolvimento Urbano no Brasil, conforme podemos constatar no quadro seguinte.

Quadro 1 – Índice de Desenvolvimento Humano

Espacialidades	IDH 2010
<b>Brasil</b>	<b>0,727</b>
Nordeste	0,638
Ilhas	0,659
Lomba do Pinheiro	0,683
Restinga	0,685
Extremo Sul	0,714
Norte	0,729
Glória	0,733
Cruzeiro	0,747
Partenon	0,764
Humaitá / Navegantes	0,765
Leste	0,777
Eixo Baltazar	0,779
Centro Sul	0,797
Cristal	0,809
Sul	0,843
Noroeste	0,890
Centro	0,935

Fonte: PORTO ALEGRE (2015).

Alguns outros dados referentes à população deste bairro são relevantes para que se possa caracterizar, mesmo que de forma parcial, a região em que a escola está inserida. Conforme os dados do IBGE do ano de 2010, a população negra ocupa 38,50% do total da população da Restinga, e o número de pessoas com, pelo menos, uma das deficiências investigadas<sup>51</sup> em relação ao total da população no ano de 2010 foi 28,44%, ou de 17.271 pessoas, em números absolutos. (PORTO ALEGRE, 2015).

A população de adultos aumentou no decênio 2000/ 2010 em 9,16%, enquanto a de crianças de 0 a 11 anos de idade diminuiu em 17,21%, no mesmo período. A composição por

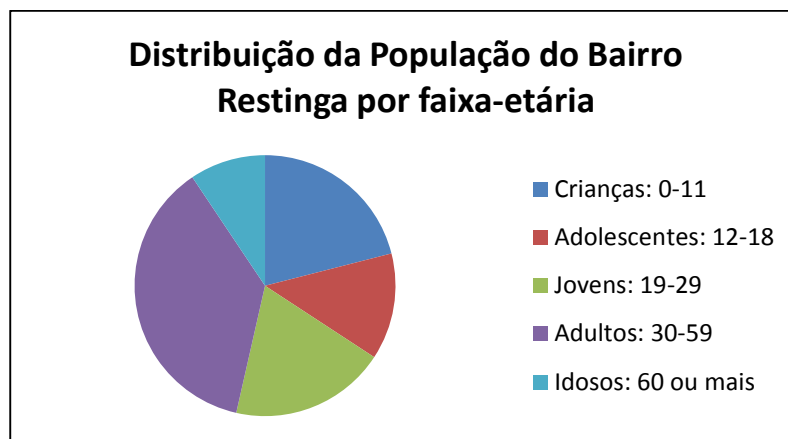
<sup>49</sup> O Orçamento Participativo (OP) desde 1989 consiste em um processo dinâmico de decisão da população sobre as prioridades de investimentos da Prefeitura Municipal de Porto Alegre. Instrumento político que assegura a participação direta da população na definição das prioridades do orçamento público surgindo como resposta aos limites da democracia representativa, combinando características desta com outras da democracia direta, modernizando a relação entre o Estado e a sociedade através de um novo modelo de gestão democrática. Disponível em: <[http://www.observapoa.com.br/default.php?p\\_secao=52](http://www.observapoa.com.br/default.php?p_secao=52)>.

<sup>50</sup> O Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) é uma medida composta de indicadores de três dimensões do desenvolvimento humano: longevidade, educação e renda.

<sup>51</sup> As deficiências investigadas foram auditiva, mental/intelectual, motora e visual.

faixa etária dessa região se dá, conforme o Gráfico 1 indica, da seguinte forma: crianças, 21,02%; adolescentes, 13,19%; jovens, 19,32%; adultos, 37,06% e idosos, 9,41%.

Gráfico 1: Distribuição da população do Bairro Restinga por faixa-etária



Fonte: Gráfico criado pela autora a partir dos dados do IBGE 2010.

Os índices de violência são bastante elevados: o número de homicídios no ano de 2010 foi de 44,5% nesse bairro<sup>52</sup>, enquanto que no Centro foi de 7,2%. Já o percentual de mortes em acidentes de trânsito foi de 16,50%, ao passo que, no Cristal<sup>53</sup>, o índice foi de 0%.

No que se refere à população jovem do bairro Restinga, os números são alarmantes: o homicídio juvenil masculino no ano de 2012 foi de 78,57%, mostrando um aumento de 17,85% com relação ao período da atual gestão (2011-2016). (PORTO ALEGRE, 2015).

Acrescento alguns dados com relação à saúde: a gravidez na adolescência em 2012 foi de 19,67%, e a mortalidade infantil, no mesmo ano, apontou 18,89%. (PORTO ALEGRE, 2015).

Quanto à educação, a taxa de analfabetismo nessa região caiu de 6,02% (2000) para 4,03% (2012) – pessoas de 15 anos, ou mais, analfabetas –, mas ainda apresenta-se bastante elevada, se comparada às demais regiões da cidade. O abandono escolar no Ensino Fundamental em 2013 apontou 0,48%, indicando uma melhora de 19,15% desde 2011; já no Ensino Médio, a taxa de abandono foi de 6,63%, tendo avançado em 53,08% no período indicado. (INEP, 2015).

Não pretendo aqui fazer uma análise aprofundada sobre esses índices, porém creio ser importante ressaltar que eles nos auxiliam a compreender alguns aspectos presentes no

<sup>52</sup> Esses números são relativos ao total da população do município.

<sup>53</sup> Os bairros Centro e Cristal foram citados por apresentarem os menores índices em homicídios e mortes no trânsito, respectivamente.

cotidiano de nossos alunos, procurando fazer uma breve leitura do espaço em que a Escola Municipal de Ensino Fundamental Nossa Senhora do Carmo está inserida.

Em primeiro lugar, destaco a alta taxa de homicídio apontada e sua relação com a constante queixa dos professores relacionada ao desinteresse dos alunos, especialmente os adolescentes que frequentam os Anos Finais do Ensino Fundamental. Considero que a violência cotidiana a que nossos estudantes são submetidos – e que não consta dos dados apurados pelo IBGE, como abuso sexual, tráfico de drogas, alcoolismo, agressões físicas e verbais, por exemplo – e que acaba por *banalizar a vida* e as relações sociais –, é um, dentre outros fatores, que pode contribuir para essa aparente falta de interesse de nossos alunos pelos assuntos relacionados à escola.

Essas questões têm sido temas de discussões promovidas em reuniões pedagógicas e formações realizadas na escola. Apesar dessas discussões, há que se fazer um estudo mais aprofundado a esse respeito. Tais problemas apareceram em diversos momentos nas discussões que se deram no Grupo Focal, bem como nas entrevistas realizadas com os gestores da escola.<sup>54</sup>

Em segundo lugar, e não menos importante, com a crescente inserção dessa população, antes marginal<sup>55</sup>, no mundo do consumo, e sua incapacidade econômica de usufruir dos bens e produtos que lhes são oferecidos constante e incessantemente, faz com que um sentimento se crie: *a frustração*. Percebe-se que esse sentimento se materializa nas atitudes agressivas das crianças e dos adolescentes na escola, na sala de aula, e para com seus colegas e professores. Conforme o Projeto Político Pedagógico (PPP) da EMEF Nossa Senhora do Carmo (2015a, p. 6):

Estar conectado ao mundo globalizado acarreta novos obstáculos à organização escolar. O desejo de consumir os múltiplos objetos e serviços que são oferecidos pelas diferentes mídias, limitado pela questão financeira, cria uma dinâmica conflituosa de frustração; dinâmica esta intensificadora de práticas sociais marcadas pela agressividade.

O grande número de ocorrências de indisciplina e violência registrado todos os dias no SOE da escola, bem como os relatos dos professores, vem a corroborar essa afirmação. Observam-se mais ocorrências dessa natureza (brigas, xingões, palavrões) nos anos iniciais, ou seja, entre as crianças. Nos anos finais de escolarização, em que os alunos são adolescentes e que parecem possuir maior entendimento de que seu acesso a esse sonhado mundo do consumo

---

<sup>54</sup> Na seção 1.4, que trata sobre metodologia da pesquisa, foram elencados alguns questionamentos a esse respeito, e que poderão servir de ponto de partida para futuras investigações.

<sup>55</sup> O termo aqui é empregado como substantivo, ou seja, refere-se à pessoa que vive à margem da sociedade.

é bastante limitado, a violência manifesta-se de outra forma: por meio da indiferença, do desinteresse.<sup>56</sup>

A V Unidade da Restinga<sup>57</sup>, unidade em que está a EMEF Nossa Senhora do Carmo, pode ser marcada pela forte influência do tráfico e consumo de drogas; sendo o *tráfico*, muitas vezes, a fonte de renda das famílias. Outro aspecto importante é que uma grande quantidade de moradores não possui empregos formais e muitas famílias sobrevivem de relações trabalhistas esporádicas, embora essa realidade venha se modificando nos últimos anos, pois tem havido uma melhoria visível nas condições socioeconômicas dessa comunidade, conforme nos aponta o PPP (2015a, p. 6) da escola.

[...]. Atualmente [...] é notável o aumento do número de famílias com renda sistemática, o que tem elevado as suas possibilidades de acesso não apenas aos meios básicos de sobrevivência, mas também às questões relacionadas à tecnologia e à informação, ainda que de forma incipiente. A maioria das famílias da comunidade escolar dispõe dos meios contemporâneos de comunicação e informação, como televisão (inclusive com pacotes de canais fechados), telefone celular, *internet*, aparelhos de DVD e computadores. Esta situação atesta uma gradativa inserção da comunidade nos fluxos globais de informação, ainda que não represente diretamente a correspondente inserção nos meios de consumo. [...]

Observa-se, assim, uma grande modificação do perfil dos alunos desta escola desde a sua fundação. Modificação essa que criou uma espécie de “vácuo”, de “vazio”, de “inadequação” do currículo, dos conteúdos selecionados e das metodologias, provocando no corpo docente uma sensação de “impotência” e de “distanciamento” frente a essa nova realidade que se apresenta. Gerenciar tais tensões a fim de potencializar o ensino e a aprendizagem, provocando nos alunos o interesse por suas aprendizagens, parece ser um dos grandes desafios do professor na atualidade. É o desafio que se impõe frente a uma nova forma de relação presente no mundo contemporâneo, fluido, *líquido* (BAUMAN, 2003). A instantaneidade das relações, a velocidade das informações, a volatilidade dos valores, o consumo ou o desejo do consumo excessivo, são elementos presentes nessa *atualidade líquida*. Como pode a escola hoje dar conta desses alunos, promover o cumprimento de sua função última de formar e educar?

<sup>56</sup> Essa é uma hipótese que lanço a partir da percepção que tenho sobre o cotidiano da escola e da sala-de-aula. No entanto, caberá um estudo futuro mais aprofundado a esse respeito, uma pesquisa para investigar como esse fenômeno se dá.

<sup>57</sup> O Bairro Restinga é subdividido em 5 regiões, ou unidades. A *Quinta*, como é chamada, é uma unidade relativamente recente, não possui espaços culturais, além dos oportunizados pela EMEF Nossa Senhora do Carmo e pela ACM Restinga. Alguns moradores não têm acesso a serviços básicos de infraestrutura, como luz, água e esgotos. Recentemente foram inaugurados o Instituto Federal do Rio Grande do Sul e o Hospital da Restinga, que estão localizados próximo à escola.



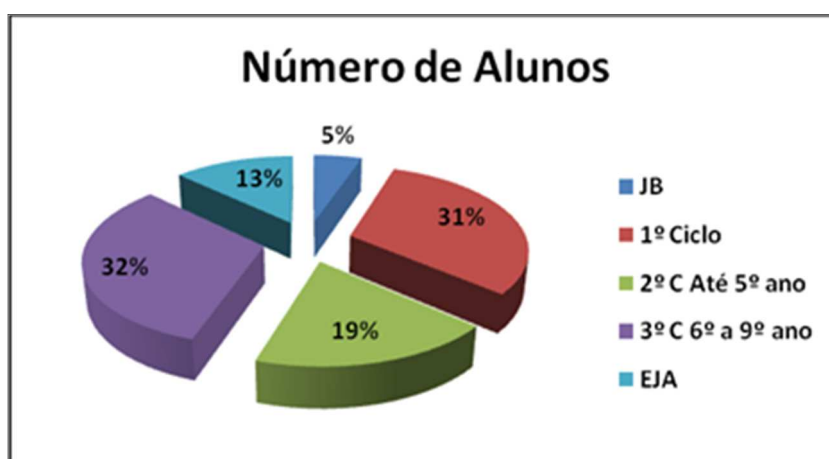
São desafios que se colocam, problemas que podem ser vistos como possibilidades potentes de aprendizagem e de crescimento.

A escola, quando fundada, em 2002, contava com dois pavilhões de madeira (ao modelo das brizoletas): o primeiro deles, “frontal à praça da 5ª Unidade, possuía duas salas de aulas grandes e duas pequenas, além de uma sala de aula pequena que foi destinada a todos os serviços de apoio, incluindo biblioteca e sala dos professores”. (PPP, 2015a, p. 7). O segundo pavilhão “em posição lateral, contava com um refeitório conjugado à cozinha, uma sala de aula grande e uma sala pequena. Ligando os dois pavilhões, havia uma área coberta com os banheiros”. (PPP, 2015a, p. 7). Em 2005 foi construído mais um pavilhão, que ficava localizado paralelamente ao primeiro, formando um U, com quatro salas de aula. Também foram construídas a cozinha de alvenaria e mais duas salas no primeiro pavilhão. No ano seguinte foi construído mais um pavilhão, este não tinha conexão com os demais.

No ano de 2010, teve início a construção da escola definitiva de alvenaria. Contudo, a “escolinha” de madeira (como era referida pela comunidade) deixou de ser utilizada apenas em 2012, quando o primeiro prédio de alvenaria foi ocupado. Até aquele momento, ocorreram muitos problemas relativos à obra, atrasando todas as previsões de entrega. A escola pronta foi entregue apenas no início de 2013, quando todas as turmas e serviços passaram a ocorrer nos prédios de alvenaria. (PPP, 2015a, p. 8).

A EMEF Nossa Senhora do Carmo possui 904<sup>58</sup> alunos, distribuídos nos três turnos, conforme indicado no gráfico abaixo:

Gráfico 2: Distribuição do número de alunos da escola por turno

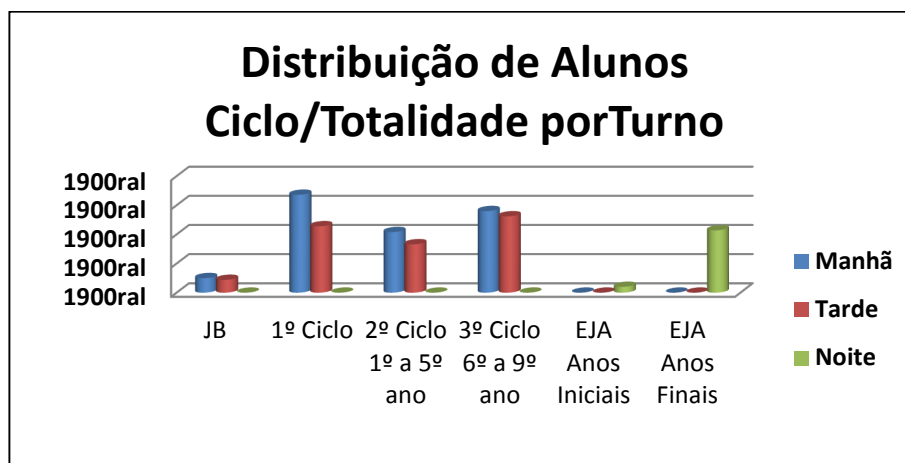


Fonte: Gráfico criado pela autora a partir dos dados do Censo Escolar 2014.

<sup>58</sup> O número de estudantes oscila ao longo do ano, pois há uma mobilidade muito grande de alunos, que são transferidos, mudam-se para outros bairros e/ou municípios, em grande parte por problemas ocorridos na comunidade (desentendimentos com vizinhos, problemas com atividades ilícitas, ameaças de morte, etc).

Podemos observar que há um equilíbrio entre o número de alunos da Educação Infantil/Anos Iniciais e alunos dos Anos/Totalidades Finais do Ensino Fundamental. A distribuição das turmas apresenta-se da seguinte forma: 2 turmas de Educação Infantil, num total de 47 alunos; 12 turmas de 1º Ciclo (1º ao 3º ano), com 282 alunos; 7 turmas de 2º Ciclo (4º e 5º anos), 187 alunos; 11 turmas de 3º Ciclo (6º ao 9º ano), com 271 estudantes; e 6 turmas de EJA (Totalidades Iniciais e Finais), com 107 alunos.

Gráfico 3: Distribuição de alunos da EMEF Nossa Senhora do Carmo por turno



Fonte: Gráfico criado pela autora a partir dos dados do Censo Escolar 2014.

O corpo docente é composto por 70 professores, todos funcionários concursados e efetivos da Prefeitura Municipal de Porto Alegre. Na sua totalidade, os professores possuem curso superior, e em sua grande maioria são pós-graduados, sendo que há um número elevado de especialistas; 8 são mestres; 2 são doutores, 1 está cursando mestrado; e 1 está cursando doutorado.

A Equipe Diretiva constitui-se da seguinte forma: 1 Diretora e 1 Vice-Diretora<sup>59</sup>; 3 Coordenadores Pedagógicos; 4 Orientadores Educacionais; 1 Coordenadora Cultural; 1 Coordenadora de Projetos; e 1 Secretária.

De acordo com o seu PPP (2015a, p. 33), a escola oferece espaços diferenciados de aprendizagem, com o objetivo “de instrumentalizar os alunos a fim de que possam desenvolver diferentes linguagens e habilidades que os capacitem a enfrentar as mais diversas situações” que são: o Laboratório de Aprendizagem, para alunos com dificuldades de aprendizagem ou distorção idade/ano-ciclo; Reforço Escolar, para alunos que apresentam dificuldades pontuais

<sup>59</sup> Para a gestão 2017/2019, a SMED ampliou este número para dois profissionais. No entanto, não temos certeza de que para as próximas gestões, a mantenedora conservará tal ampliação, visto que houve troca de governo e ainda não estão claras as diretrizes desta administração.

de aprendizagem; a Sala de Integração e Recursos (SIR), para alunos com NEEs; e a Hora do Conto, para alunos da Educação Infantil e 1º Ciclo. Com exceção desta última, as atividades são desenvolvidas individualmente ou em pequenos grupos.

Além dessas atividades, a instituição tem os seguintes projetos: *Brinquedoteca*, *Informática*, *Quinta em Cordas* (estudo e prática da música) e *Quinta em Movimento* (estudo de dança), sendo que todos esses projetos são desenvolvidos por professores da escola, a quem são destinadas horas semanais para o desenvolvimento das atividades. Com exceção da Brinquedoteca, que atende alunos da Educação Infantil e 1º Ciclo, e da Informática, que atende alunos das turmas integrais, os demais projetos são oferecidos, por adesão, a todos os alunos que tenham o desejo de participar. Também participam desses dois últimos projetos, alguns ex-alunos e membros da comunidade.

Já o Programa Mais Educação<sup>60</sup> oferece as seguintes atividades:

[...] acompanhamento pedagógico (no qual são desenvolvidas atividades ligadas ao letramento e ao numeramento); comunicação, uso de mídias e cultura digital e tecnológica (através do qual são desenvolvidas atividades ligadas a tecnologias educativas); cultura, artes e educação patrimonial (no qual são desenvolvidas atividades de dança e de Grafitti); e esporte e lazer (na qual são oferecidas múltiplas vivências esportivas, tais como o karatê e futsal). (PPP, 2015a, p. 35).

No ano de 2016, a escola ampliou o tempo dos alunos, por meio de 6 turmas de turno integral<sup>61</sup>, com projetos que tinham por propósito qualificar o atendimento dos estudantes na escola. Tais projetos foram elaborados pelos professores da instituição que, por sentirem a necessidade de permanecer mais tempo com seus estudantes, tomaram a iniciativa, juntamente com os coordenadores pedagógicos da instituição, de promover outras formas de organização do tempo e dos espaços numa perspectiva de reorganização do currículo escolar. Tais projetos foram respaldados pela gestão escolar e aprovados pela Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre.

---

<sup>60</sup> Em 2016, devido ao não-repasso de verbas, esse programa não aconteceu.

<sup>61</sup> Dessas 6 turmas, duas são de 1º ano, duas de 2º ano e duas de 5º ano. Essas turmas iniciam as atividades às 7h30min e encerram às 15h15min. Os alunos de 1º e 2º anos permanecem na escola durante o horário de intervalo entre os turnos da manhã e da tarde, e são atendidos por monitores do convênio da Fundação de Educação e Cultura do Sport Club Internacional (FECI) e pela professora que trabalha com o projeto de Informática. Os alunos das duas turmas de 5º ano vão, em sua grande maioria, para casa neste horário, retornando à tarde. Isso acontece porque a mantenedora não disponibilizou monitores para atenderem esses alunos, embora o projeto tenha sido enviado no mês de setembro e aprovado no mês seguinte do ano de 2015.

### 2.3.2 Segunda Cena: o cotidiano da escola – família italiana e as bergamotas de outono

Observo correria. O SOE constantemente atendendo ocorrências de alunos. Há sempre um número grande de crianças e adolescentes sentados no corredor, do lado de fora da sala, esperando pelo atendimento. Somam-se a eles, não com pouca frequência, um número considerável de pais, mães, responsáveis por esses alunos, que por algum motivo, foram chamados à escola. Alguns dos estudantes estão ali porque não se sentem bem: dor de barriga, febre, dor de cabeça, corpo com feridas, pé machucado. Outros porque foram retirados da sala de aula pelos professores: a maior parte, por problemas de comportamento, por se negarem a fazer determinada atividade ou por terem sido demasiadamente desrespeitosos. Ainda há aqueles eventuais que estão ali por terem sido flagrados em atitudes inadequadas na hora do recreio ou no pátio da escola por alguém da Direção. São três as professoras que atendem no SOE durante o dia: todas possuem 40 horas semanais para desempenhar essa função. Eventualmente outras pessoas da Equipe Diretiva auxiliam nessa tarefa, incluindo a Diretora e a Vice-Diretora da escola.

Na escola, há dois prédios com dois andares; dois prédios de um andar – um destinado à Educação Infantil, mas que é também ocupado por turmas de Primeiro Ano, e o outro em que se localizam a Cozinha, o Refeitório, a Sala de Artes e o Laboratório de Ciências –; duas quadras esportivas, sendo uma delas coberta. Além disso, há um prédio menor, também de um andar, onde ficam os banheiros, dois deles para uso dos professores. Há, no pátio, uma área coberta, que é passagem do prédio do refeitório ao dos banheiros e das quadras. Ali foi construído um palco de madeira, onde são feitas as apresentações artísticas nos diversos eventos que acontecem ao longo do ano. É também nesse local que os estudantes do segundo ao quinto ano fazem as filas no início de cada turno e no final do recreio.

No corredor onde estão os alunos aguardando pelo atendimento do SOE, encontram-se a biblioteca, a secretaria, a sala da direção, a da supervisão (e também da coordenação cultural e de projetos), o banheiro e a sala dos professores. É o primeiro prédio, localizado à direita do portão de entrada da escola. Tanto este prédio, quanto o outro de dois andares, tem sua entrada pela lateral que fica voltada para o pátio interno. As janelas das salas do lado direito estão direcionadas para a rua em que passam ônibus e carros, e as do lado esquerdo, para o pátio e para a passagem que conduz ao portão. Assim, as salas de aula são barulhentas em ambos os lados. Além disso, como o prédio está orientado para o leste, as salas do lado direito, que voltam-se para o norte, recebem luz solar durante a tarde, o que as deixa extremamente quentes no verão ou em dias de temperatura elevada. Outro aspecto importante, é que não se consegue

ter uma visão da rua de entrada da escola, uma vez que a única janela que existe no andar térreo pertence a um pequeno depósito da biblioteca.

Neste prédio, além dos setores mencionados, que funcionam no andar térreo, há salas de aula no andar superior, ocupadas por alunos de 6º a 9º anos, fazendo que no corredor circule uma grande quantidade de pessoas. O trânsito, então, é ininterrupto ao longo do dia, com alguns raros momentos de tranquilidade. Poucos são os professores que conseguem ler ou planejar na sala destinada para isso, pois o banco em que sentam os alunos que aguardam pelo atendimento do SOE fica bem na frente, do outro lado do corredor da porta da sala dos professores.

Também são poucos os que falam com volume de voz adequado: quase todos (incluindo alunos, professores e funcionários – além de alguns pais que invadem, às vezes, o corredor) falam muito alto, principalmente na sala dos professores: é uma escola barulhenta!

Alguns professores estão lá desde quando a escola foi provisoriamente inaugurada nos pavilhões de madeira. Isso os aproximou, fazendo com que criassem laços afetivos mais estreitos, que vão além do relacionamento profissional. A maioria dos demais professores que foram ingressando ao longo desses treze anos acabou por incorporar essa forma de relacionar-se: muitos dividem seus problemas, suas angústias e suas alegrias. Isso também se dá em virtude de grande parte do corpo docente ter um regime de trabalho de quarenta horas semanais: como o tempo que separa os turnos da manhã e da tarde é de apenas uma hora e dez minutos e a escola é distante dos locais onde moram, os professores permanecem ali durante o horário do almoço. A sala dos professores neste horário transforma-se em uma pequena *sala de jantar*.

Há duas geladeiras, dois fornos de micro-ondas, dois sofás, uma mesa grande, que fica no centro da sala, e uma pequena, que fica próximo à pia e que serve de suporte para as garrafas térmicas de café e água quente, açúcar e os potinhos que aguardam pacientemente para serem aquecidos na hora do almoço. Frequentemente há biscoitos e pães, cucas e bolos, que algumas pessoas levam para compartilhar com as demais. Também há várias cadeiras em torno da mesa central, e dois sofás, que servem de descanso após o almoço. É bastante frequente as pessoas dividirem seus alimentos: saladas, arroz, carne, sobras de churrasco de domingo, sopas, etc. Tudo isso sempre com muita conversa, gargalhadas e alguns choros. Parece ser uma família em que os seus membros brigam, se abraçam, choram e riem muito, e com a mesma facilidade que isso ocorre em uma casa italiana de um filme de Ettore Scola, de Martin Scorsese, ou de Francis Ford Coppola.

Alguns conseguem cochilar nesse horário, apesar do barulho. Outros refugiam-se na biblioteca e alguns outros, quando não chove ou não está muito frio, sentam-se nos bancos

espalhados pelo pátio da escola. Nos dias ensolarados de outono e de inverno, o número desses aumenta em virtude das *bergamotas*<sup>62</sup>.

Por volta de uma hora, a sala torna-se pequena; os professores que trabalham no turno da tarde juntam-se aos que, agora, despertam, arrumam seus cabelos, retocam os batons, pegam seus casacos, abrem os armários para pegar materiais, encontram seus cadernos de chamada nos escaninhos e, recentemente, *batem* o seu cartão-ponto<sup>63</sup>. Também é o horário em que o portão é aberto para que os alunos do turno da tarde dirijam-se ao refeitório para almoçarem antes da aula. Não há porteiro: dessa forma o trabalho é realizado pela Equipe Diretiva – que se reveza por meio de uma escala previamente organizada – além de funcionários da limpeza que auxiliam nessa tarefa.

O sinal bate: hora de começar mais um turno de trabalho. Os professores colidem com os adolescentes dos anos finais que entram no prédio, uma vez que caminham em sentidos contrários. Algumas vezes, já há alunos sentados no banco aguardando pelo SOE.

Nas paredes dos corredores há muitos cartazes: alguns elaborados por professores; outros pelos *setores*, como biblioteca e coordenações; e outros pelos alunos. Nas salas de aula do prédio B, onde ficam as turmas do segundo ao quinto ano, há muitos trabalhos expostos, murais coloridos, alfabetos, relógios, varais literários e *cantinhos de leitura*. Em algumas, há tapetes e almofadas. Já no prédio A, o espaço é organizado em salas ambiente: Sala de Matemática, de História, de Português, de Geografia, de Música, de Inglês, e uma sala que é ocupada, no turno da manhã pela turma de Progressão<sup>64</sup> do Terceiro Ciclo. Dessa forma, nas trocas de blocos<sup>65</sup>, os alunos encaminham-se às respectivas salas, conforme seu horário, que está afixado no mural que se encontra no final da escada entre os dois andares. Diariamente os estudantes dirigem-se, ao subir para as salas, ao mural, uma vez que frequentemente os horários são alterados em virtude de alguns professores estarem ausentes por diversos problemas, que vão desde enfermidades consigo ou com filhos, até acidentes de carro.

---

<sup>62</sup> A safra de tangerinas no Brasil se estende, normalmente, de março a setembro, com concentração nos meses de maio a agosto. (SEBRAE, S/d).

<sup>63</sup> O ponto eletrônico, nome contemporâneo do “cartão-ponto”, começou a operar no dia 3 de agosto de 2015 em três escolas da Rede: duas de Educação Infantil e uma, *a nossa*, de Ensino Fundamental. Está em fase de experiência e logo será instalado nas demais escolas do município. Até o final de 2016, 24 escolas desta rede já haviam introduzido o ponto-eletrônico.

<sup>64</sup> As Turmas de Progressão são compostas por alunos que apresentaram fracasso escolar ao longo de sua trajetória ou por alunos que apresentam distorção idade/ano-ciclo. Atualmente a escola possui apenas uma Turmas de Progressão; uma turma constituída por adolescentes do 3º Ciclo. Essas turmas de progressão só são compostas se há professores que optam por serem referências das mesmas. Apenas algumas escolas ainda mantêm esse tipo de turma, uma vez que há muitos que defendem a ideia de que os alunos não devem ser agrupados dessa forma. Nossa experiência nos leva a acreditar que os efeitos são muito positivos no sentido de promover espaço em que tais alunos percebem-se capazes de aprender, uma vez que o tempo, aqui, é tratado de uma outra forma.

<sup>65</sup> Desde o início do ano de 2015, o tempo é dividido em blocos de duas horas e cinco minutos cada.

No prédio em que ficam as turmas de jardim e primeiro ano, as salas também são decoradas com alfabetos, cartazes de rotina, espelhos. São quatro salas ao todo, e cada uma delas tem banheiros adequados para a faixa etária dessas crianças e *closets* onde são guardados materiais pedagógicos, jogos e brinquedos.

Por toda a parte para qual se olha nessa escola, vê-se cor: os bancos de madeira espalhados pelo pátio; as colunas cilíndricas que sustentam os telhados; o chão do pátio e de alguns corredores; as paredes. É uma escola colorida!

Figura 2: EMEF Nossa Senhora do Carmo



Fonte: EMEF... (2015).

Figura 3: EMEF Nossa Senhora do Carmo



Fonte: EMEF... (2015).



**II PARTE: COMPONDO A PESQUISA**  
**OU**  
***JUNTANDO OS RETALHOS***



*Ela trabalhava nisso havia quinze anos, levando-a consigo por toda parte numa sacola informe de brocado, que continha toda uma coleção de pedaços de tecido colorido, com todas as formas possíveis. Ela jamais conseguia decidir-se a dispô-los segundo um modelo definitivo, por isso ela mudava-os, recolocava-os, refletia, mudava-os, recolocava-os novamente como pedaços de um jogo de paciência nunca terminado, sem recorrer às tesouras, alisando com seus dedos suaves.*

(FAULKNER, 1929, apud DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 182).

Guardadas as proporções temporais, este momento assemelha-se muito ao da moça narrada por Faulkner: a procura da melhor disposição dos tecidos. Tecidos que emaranham-se na composição, mas que mantêm sua especificidade. Desafio que se coloca na arte do *patchwork* e da escrita; um ofício que ao mesmo tempo em que se lhe é esperado por uma definição, não se quer deixar apreender pela necessidade objetiva das coisas.

Dessa forma, inicio a segunda parte deste trabalho: organizando os elementos que o constituem, com o propósito de articular as intenções da pesquisa com os *resultados* que dela surgiram. Esta segunda parte, então, procura *juntar as peças* expostas nos capítulos anteriores, buscando compreender de que maneira a maquinaria escolar se constitui. Para isso, faço um mergulho na Modernidade, conforme dito anteriormente, a fim de que os temas centrais desta pesquisa – tempo, espaço e currículo – possam ser percebidos como construções históricas, e não elementos naturais. Compreender como se dão as mudanças na maneira de pensar na Modernidade é de fundamental importância para este estudo, uma vez que é nela que a escola, nos modelos como a conhecemos hoje, é concebida.

Posteriormente, apresento as inquietações que me levaram à pesquisa, procurando problematizar o tempo, o espaço e o currículo. Para isso, acrescento às minhas, as inquietações apontadas pelos professores da EMEF Nossa Senhora do Carmo, e procuro analisar como tais inquietações ou percepções afetam o currículo.

Assim, a Segunda parte está organizada em dois capítulos: *Revisitando a História, ou “percorrendo os porões”*, em que discuto a Modernidade; e *Inquietações e os incômodos relógios derretidos de Dali*, em que apresento as inquietações com o tempo, o espaço e o currículo contemporâneos, e realizo análise das percepções dos professores da instituição pesquisada sobre esses temas, propondo alguns questionamentos a respeito do currículo escolar.

### CAPÍTULO III – REVISITANDO A HISTÓRIA, OU “PERCORRENDO OS PORÕES”

*Para onde é preciso viajar. – A observação imediata de si está longe de ser suficiente para aprender a se conhecer: precisamos de história, pois o passado continua a correr em nós em cem ondas; nós próprios nada somos senão aquilo que sentimos dessa correnteza a cada instante. Até mesmo aqui, se quisermos entrar no rio de nosso ser aparentemente mais próprio e mais pessoal, vale a proposição de Heráclito: não se entra duas vezes no mesmo rio.*

(NIETZSCHE, 1999, p. 119).

Busco, neste momento, visitar a história; algo que tenho adiado desde que iniciei este processo investigativo. Isso se dá, em grande parte, pela minha formação em História, fazendo com que auto exija um certo *preciosismo* na pesquisa e na decorrente e necessária escrita.

A arbitrariedade da escrita é algo de que não se pode esquecer, embora dela não se possa fugir. Que critérios usamos, quando, dentre tantos acontecimentos, fatos, elementos, relações, escolhemos alguns em detrimento de outros? Por que escolhemos esses e não aqueles? Responder a essas perguntas é um processo difícil, pois, ao mexermos no “passado da humanidade”, mexemos no nosso próprio passado, provocando inquietações, *desacomodações*. Isso talvez explique o porquê do adiamento desta escrita.

A história, na medida em que está a serviço da vida, está a serviço de uma potência a-histórica e por isso nunca, nessa subordinação, poderá e deverá tornar-se ciência pura, como, digamos, a matemática. Mas a questão: até que grau a vida precisa em geral do serviço da história, é uma das questões e cuidados mais altos no tocante à saúde de um homem, de um povo, de uma civilização. Pois, no caso de uma certa desmedida de história, a vida desmorona e degenera, e por fim, com essa degeneração, degenera também a própria história. (NIETZSCHE, 1999, p. 275-276).

Por estar *a serviço da vida, a serviço de uma potência a-histórica* é que a história provoca tanto desconforto, pois ela está associada a elementos subjetivos e arbitrários. Essa arbitrariedade no estudo da história é compartilhada por diversos historiadores, mesmo entre aqueles com diferentes posicionamentos teórico-filosóficos: “O historiador pode dedicar dez páginas a um só dia e comprimir dez anos em duas linhas: o leitor confiará nele, como um bom romancista, e julgará que esses dez anos são vazios de eventos”. (VEYNE, 1998, p. 12-13); “Mesmo aquelas teorias que enfatizam a importância de transições descontínuas, como a de

Marx, veem a história humana como tendo uma direção global, governada por princípios dinâmicos gerais”. (GIDDENS, 1991, p. 11); “Acrescentarei apenas que não há história imóvel e que a história também não é a pura mudança, mas sim o estado das mudanças significativas”. (LE GOFF, 1990, p. 48).

Dessa forma, o estudo da história não é algo neutro; ao contrário. Revisitar a história, nesse caso, é *percorrer os porões*, separar o que *interessa*, guardar com cuidado aquilo que, talvez, venha a ser utilizado posteriormente, caminhar por lugares escuros, ser surpreendido pelo próprio pensamento no encontro provável com aquilo que num pré-conceito, julgava-se *improvável*.

As idas aos porões nos mostram que o mundo social tem história e é bem mais complexo do que nos fizeram supor as metanarrativas iluministas da totalidade, da continuidade e do progresso meliorista, bem como da onipresença da dialética e da sua onipotência para tudo explicar e resolver. [...]. Se nos deixarmos prender nos andares intermediários, sem habitar o sótão e o porão, perderemos boa parte de nossa própria condição humana, pois, enquanto lá no sótão se dão as experiências da imaginação e da sublimação, é lá no porão que estão as raízes e a sustentação racional da própria casa. [...] (VEIGA-NETO, 2012, p. 268-269).

Assim, abandono o conforto dos salões e das áreas nobres da casa, e aventuro-me a andar por esses porões, buscando por elementos que venham a compor um cenário, fazendo recortes no passado, escolhendo e julgando o que possa ser mais interessante neste momento, dando atenção demasiada a algum fato ou acontecimento, e não a outro: como se fora um *historiador*.

[...] de uma página para outra, o historiador muda de tempo, sem prevenir, conforme o "tempo" das fontes, que todo livro de história é, nesse sentido, um tecido de incoerência, e que não pode ser de outro modo; esse estado de coisa é, certamente, insuportável para um espírito lógico e basta para provar que a história não é lógica, mas, para isso, não há remédio, nem pode haver. (VEYNE, 1998, p.12).

Também aventuro-me nesses porões como um fotógrafo que busca capturar, através das lentes de sua câmera, um momento, e torná-lo eterno; não no sentido de prendê-lo e de reduzir sua potência àquela imagem, agora cristalizada, morta e fria; ao contrário, um fotógrafo que busca potencializar tal momento, multiplicá-lo, explorá-lo, trazê-lo como inspiração para o exercício do pensamento e, portanto, *da vida*. Dar movimento a uma cena que tornou-se, inevitavelmente, imóvel pelas mãos do próprio fotógrafo. Será isso possível nesse *tecido de incoerência*?

Embora plenamente visível, a manifestação da identidade impermutável de quem fala e age retém certa curiosa intangibilidade que frustra toda tentativa de expressão verbal inequívoca. No momento em que desejamos dizer *quem* alguém é, nosso próprio vocabulário nos induz ao equívoco de dizer *o que* esse alguém é; enleamo-nos numa descrição de qualidades que a pessoa necessariamente partilha com outras que lhe são semelhantes; passamos a descrever um tipo ou “personagem”, na antiga acepção da palavra, e acabamos perdendo de vista o que ela tem de singular e específico. (ARENDDT, 2007, p. 195).

E nesse dizer restrito da palavra que dá corpo e forma a uma descrição que busca apreender as diversas realidades que coexistem e se articulam, acabamos por reduzir pela semelhança, pela identidade, pelo código comum à própria *coisa*. Quando pensamos em história, seja ela de uma narrativa ficcional, como um conto, um romance ou uma novela, ou seja, ela escrita com “H” maiúsculo, nos levando a crer que é mais “verdadeira” que a anterior, também acabamos por restringir e esquecemos de perceber suas singularidades. Neste último caso, o da *História*, nos atemos aos “fatos marcantes”, aos “acontecimentos genéricos”, às “lutas de classes”, aos “períodos históricos”, de tal forma que ainda analisamos história dividindo-a temporalmente: História Antiga, História Medieval, e assim por diante. No estudo da Literatura não é muito diferente: Período Barroco, Arcadismo, Romantismo. Histórias datadas que tentam explicar de que forma os fatos, os acontecimentos<sup>66</sup> se dão dentro de uma ordem determinada e fixa. Ora, não viviam camponeses na Rússia durante a Revolução de 1917, em situações muito semelhantes ao *camponês medieval*? Não há pessoas no mundo hoje que ainda não dominam a escrita (não seriam elas, portanto, de acordo com uma nomenclatura ainda utilizada, *pré-históricas*?). De acordo com Veyne (1998, p. 214), a história “é um palácio do qual não descobriremos toda a extensão (não sabemos quanto nos resta de não-factual a historicizar) e do qual não podemos ver todas as alas ao mesmo tempo; assim não nos aborrecemos nunca nesse palácio em que estamos encerrados”.

Aqui o autor se refere à impossibilidade de conhecermos “tudo”, pois, por mais que estejamos empenhados, só conseguimos captar “traços”, partes. Isso tem relação, também, com a intenção que temos quando buscamos compreender algo: conseguimos perceber aquilo para o qual nossos olhares se voltam. São fragmentos, recortes, parcelas, retratos em que o artista procura o melhor ângulo que possa capturar um momento, uma paisagem, um aspecto de algo que, para ele, tem significado.

Assim, este capítulo está organizado em duas seções intituladas *Retratos da Modernidade e Retratos da escola*. Essa escolha se deu em virtude do esforço que faço em

---

<sup>66</sup> *Acontecimento* aqui colocado na perspectiva clássica, sinônima a fato histórico.

capturar alguns elementos que constituem a Modernidade, uma vez que no “retrato, não há captura do espontâneo, do incidental, não há flagrante: há uma relação documentada”. (RECHENBERG, 2014, p. 10). Dessa forma, o retrato pode ser entendido como uma captura, que se dá por meio da fotografia, da pintura, ou, neste caso, da narrativa. As subseções, por outro lado, às quais chamo de *Cenas*, procuram trazer movimento a esses retratos, evidenciar nuances, ampliar determinadas imagens para perceber detalhes, minúcias, na tentativa ousada de capturar o *espontâneo*.

### 3.1 Retratos da Modernidade

*Ao fazer escolhas e definir suas intenções, o fotógrafo (operador do aparelho), no gesto de fotografar, interfere conceitualmente na imagem que será captada, atuando diretamente com suas concepções pessoais e posições (escolhas) de ordem subjetiva. Portanto, essas escolhas, que operam dentro de uma pluralidade de significados própria de uma imagem, interagem e resultam diretamente dos critérios estéticos, políticos, éticos, ideológicos, culturais de quem a produz, se projetando através de uma simbologia igualmente própria.*

(BATISTA; SILVEIRA, 2007, p. 32).

No gesto tendencioso *de traçar um plano de captura* de um determinado momento histórico, elenco algumas imagens que julgo importantes para essa pesquisa a qual me desafio a fazer. Pensar a *escola*, em seus desdobramentos, requer a seleção minuciosa de cenários que consigam dar conta, mesmo que parcialmente, da complexidade de uma época constituída por inúmeros atravessamentos<sup>67</sup>. Atravessamentos esses que, ao longo do século XIV, se deram no mundo ocidental: crise econômica e social, afetada pelo esgotamento do solo, pelas revoltas camponesas, ligadas às condições de miséria, e pelas epidemias. A mortalidade chegou a atingir um terço da população em virtude da peste negra: chegando à Europa por volta de 1347, reduzindo em larga escala o contingente populacional, resolvendo o problema demográfico “através da supressão do excedente de bocas a alimentar”. (MOLLAT, 1989, p. 193).

---

<sup>67</sup> O conceito de "atravessamento" em Deleuze expressa a ideia de forças deflagradoras, o conjunto de vetores que produz múltiplas dimensões nos sujeitos. (ABREU, 2013, p. 87).

Passada a metade do século XIV, tudo ganha um outro tom. A mudança de iluminação é por um lado o resultado de perturbações acidentais (das quais a mais dramática foi, em 1348-1350, a grande epidemia de peste negra) que provocaram em algumas décadas uma real mutação das maneiras de viver em todo o mundo ocidental. (DUBY, 2009, p. 8).

Também nesse período começaram a intensificar as viagens marítimas mais longas, fazendo aumentar as relações comerciais e alargando a *ideia de mundo*. Dessa forma, a sociedade feudal europeia foi, aos poucos, se modificando, assim como a maneira do homem de perceber e de pensar esse mundo. “O que estava acontecendo era uma profunda transformação que deixava para trás muitos valores, esquemas cognitivos, crenças, certezas e práticas que haviam predominado nos mais de mil anos anteriores”. (VEIGA-NETO, 2004, p. 5).

Nesses atuais esquemas e recentes configurações, havia que se

[...] inventar novas maneiras de pensar e compreender o mundo. Como sempre acontece, para que se efetivasse tal transformação, não bastava deixar o passado para trás; era preciso achar ou inventar coisas novas. Ora, em contraposição aos valores espirituais do último milênio, foi o próprio Homem, em sua existência terrena, que se apresentou como centro dos interesses; ele funcionou tanto como catalisador quanto como ponto de convergência das atenções e preocupações de artistas, literatos, filósofos. (VEIGA-NETO, 2004, p. 5).

Assim, o homem moderno configurava-se, compondo em meio a esse cenário em que pensamentos distintos se mesclavam, encontravam e rearticulavam: o novo homem passou a inventar-se a si próprio; o *senhor de si*.

Figura 4: *As meninas*, de Velázquez



Fonte: Maria (2014).

*O pintor está ligeiramente afastado do quadro. Lança um olhar em direção ao modelo; talvez se trate de acrescentar um último toque, mas é possível também que o primeiro traço não tenha ainda sido aplicado. O braço que segura o pincel está dobrado para a esquerda, na direção da palheta; permanece imóvel, por um instante, entre a tela e as cores. Essa mão hábil está pendente do olhar; e o olhar, em troca, repousa sobre o gesto suspenso. Entre a fina ponta do pincel e o gume do olhar, o espetáculo vai liberar seu volume.*

(FOUCAULT, 1999, p. 2).

Essa obra do pintor espanhol Diego Velázquez, que introduz a subseção *Cenas Religiosas*, oferece muitas possibilidades de análise e de interpretação. Há diversos trabalhos acerca dessa obra barroca<sup>68</sup> que nos instiga a pensar a respeito dos personagens que não se encontram fisicamente na pintura – apenas com suas imagens refletidas no espelho, o rei Filipe IV e sua esposa Mariana –; sobre o pintor, que parece chamar para que o espectador faça parte

<sup>68</sup> Michel Foucault faz um estudo minucioso sobre essa pintura, intitulado *Las meninas*, em sua obra *As palavras e as coisas*.



da cena; sobre a infanta Margarida e suas aias; sobre o visitante que está em deslocamento, como se estivesse entrando ou saindo daquele agora atelier, iluminado por um raio dourado de sol que entra pela janela. No entanto, essa obra está aqui para deslocar o pensamento para uma outra possibilidade, talvez menos potente, mas mesmo assim, importante: os contrastes anunciados. Contrastes presentes no estilo barroco que vêm a provocar um exercício de percepção de um recorte feito no tempo e no espaço. Esses contrastes, que a pintura evidencia no jogo de cores e de intensidade de luz, representam o contraste presente no jogo entre o humano e o divino, o sagrado e o profano. A escolha desta obra, assim, arbitrária – como qualquer escolha – tem como intencionalidade chamar a atenção do leitor também para o aspecto religioso de um momento em que havia uma tentativa de retomada de alguns valores que pareciam ter sido abandonados, como o *teocentrismo*, e de outros que já se faziam *realidade*, como o *antropocentrismo*.

A seguir, apresento algumas cenas da Modernidade: *cenar religiosas*, *cenar artísticas*, *cenar da ciência* e *cenar da infância*. Procurei organizar desta forma, a fim de evidenciar e detalhar aspectos que constituem a Modernidade e que estão relacionados com as formas de percepção do espaço e do tempo e, conseqüentemente, do currículo modernos, e que ainda se fazem presentes no cotidiano das escolas contemporâneas.

### 3.1.1 Cenas religiosas

*Pois no coração desse organismo se mantém a igreja,  
ponto de articulação entre a terra e o céu.*

(DUBY; BARTHÉLEMY; RONCIÈRE, 2009, p. 57).

*Zaratustra, porém, ao ficar sozinho  
falou assim ao seu coração: Será  
possível que este santo ancião ainda  
não ouviu no seu bosque que Deus  
já morreu?...*

(NIETZSCHE, 2002, p. 25).

A Igreja, que durante a Idade Média se manteve no controle da produção intelectual, nesse conjunto de mudanças vai perdendo sua soberania e seu poder: o *teocentrismo*, aos poucos, é substituído pelo *antropocentrismo*. *Deus* passa a ter outro significado, e o homem, de

certa forma, toma *Seu* lugar no que se refere ao seu próprio destino. Esse *novo homem* passa a experimentar-se e a trazer às suas próprias mãos o rumo de sua vida, até então conduzida pelos desígnios divinos, contrapondo-se ao pensamento medieval. A ideia proposta pelo racionalismo, de que o conhecimento só poderia ser produzido a partir da observação e da experimentação, e o contato cada vez mais próximo de mundos distantes, vão tornando esse mundo menor e, por conseguinte, o homem maior.

Até a Reforma Protestante e a criação de novas igrejas – que se deu a partir do século XVI –, a Igreja Romana era uma das maiores proprietárias de terra de toda a Europa; terras essas que havia conquistado ao longo da Idade Média em troca de apoio político do papa e dos clérigos com os senhores e com os reis. Para conter as ideias protestantes, iniciou um movimento chamado de contrarreforma, que procurou adequar o catolicismo aos valores que surgiam do capitalismo comercial.

Esse movimento criou o Índice dos Livros Proibidos (*Index Librorum Prohibitorum*), relação de obras consideradas heréticas e que não deveriam ser lidas: bíblias luterana, calvinista e anglicana, e obras de intelectuais, como Galileu Galilei, Giordano Bruno e Isaac Newton. O poder aqui deslocou-se de uma forma diferente, que foi além da ideia e da associação que comumente se faz de que poder está intrinsecamente ligado à repressão<sup>69</sup> e ao constrangimento físico: especialmente por meio do discurso, a proibição acaba por tornar-se necessária e *desejada*. Conforme aponta Foucault, o poder é produtivo, pois o que

[...] faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso. Deve-se considerá-lo como uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social muito mais do que uma instância negativa que tem por função reprimir. (FOUCAULT, 1979. p. 7-8).

Partindo dessa perspectiva, o poder não pode ser entendido como algo bom ou mal, como aprendemos a percebê-lo: pode, porém, estar a serviço do bem e do mal. Pelbart (1993, p. 38) argumenta que “Foucault insistiu em que o poder é produtivo, isto é, ele cria, incita, instiga, embora nós continuemos a vê-lo exclusivamente como aquele que coíbe, impede,

---

<sup>69</sup> No que diz respeito ao poder, Foucault (2004, p. 26), argumenta que “[...] não se aplica pura e simplesmente como uma obrigação ou uma proibição, aos que ‘não têm’; ele os investe, passa por eles e através deles; apoia-se neles, do mesmo modo que eles, em sua luta contra esse poder, apoiam-se por sua vez nos pontos em que ele os alcança. O que significa que essas relações se aprofundam dentro da sociedade, que não se localizam nas relações do Estado com os cidadãos ou na fronteira das classes e que não se contentam em reproduzir ao nível dos indivíduos, dos corpos, dos gestos e dos comportamentos, a forma geral da lei ou do governo; que se há continuidade (realmente elas se articulam bem, nessa forma, de acordo com toda uma série de complexas engrenagens) [...]”.

castra”. Para Pelbart (1993, p. 38), quando utilizamos o “modelo da lei, modelo jurídico por excelência, ele funciona segundo um outro regime, o da produção”.

Nesse sentido, Foucault foi um dos primeiros a entender que o modelo concentracionário, o das instituições totais, dos espaços fechados, no seu desaparecimento progressivo, estavam dando lugar a outro dispositivo muito mais sutil, invisível, ágil e poderoso, cuja genealogia ele próprio traçou em sua *História da sexualidade*. (PELBART, 1993, p. 38).

Dessa forma, o poder soberano da Igreja até então, revestiu-se de um novo aparato discursivo para combater os *infieis e protestantes*. Com o uso de retórica convincente, disciplina rígida e profundo conhecimento das Escrituras, a Igreja inaugurou a *Companhia de Jesus*, criada pelo padre espanhol Ignácio de Loyola em 1534. Assim, os jesuítas passaram a controlar as instituições de ensino de diversas regiões do mundo ocidental. Conforme Varela e Alvarez-Uria (1992, p. 9-10), os colégios dos jesuítas institucionalizaram a transmissão de conhecimentos e a “formação de vontades”, modificando as formas de educação que até então se praticavam: “esta novidade responde em realidade a uma certa perda de poder político e territorial por parte da nobreza de armas frente à realeza e aos representantes dos recém constituídos estamentos administrativos ligados por sua vez aos reformadores eclesiásticos”. (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1992, p. 9-10). Assim, a partir do século XVII, a nobreza passou a substituir os antigos preceptores<sup>70</sup> de seus filhos pelos “colégios de nobres dirigidos pela Companhia de Jesus”.

Se antes a Igreja produzia saberes e culturas dentro dos mosteiros, agora essa produção se desloca para além de seus muros. Assim, a religião, a educação, a ciência e a arte, meticulosamente desenvolvidas pelos monges medievais, e com o propósito teocêntrico, também se modificam. Essas modificações, no entanto, não se dão de forma homogênea, nem simultaneamente, mas são marcadas especialmente pelo contato com os povos orientais a partir do século XVI, em que costumes diferentes começam a fazer parte do cotidiano europeu. Um dos elementos constitutivos desses costumes é a religião, que passa a ter outro sentido, adquirir outra significação; os “povos começaram a se distinguir por seus ‘costumes’, entre os quais a religião não será mais do que um componente”. (VEYNE, 2011, p. 95). Essa mistura de costumes, de formas diferentes de pensar, que vão se multiplicando à medida que as relações

---

<sup>70</sup> Tanto na Grécia como em Roma, os preceptores eram responsáveis pela formação dos jovens no espaço privado, individualizado. (ROMANOWSKI, 2007). Essa forma de educação se estende até a modernidade para aqueles jovens de famílias abastadas.

se complexificam, potencializam outras possibilidades de manifestação e de expressão desse homem moderno.

As mudanças ocorridas no mundo ocidental, em especial com a descoberta do Novo Mundo, a Reforma Protestante e o Iluminismo, alteraram a forma do homem de conceber e de se relacionar com Deus. “Modernidade designa, antes de tudo, uma mudança de atitude do homem ocidental frente ao mundo e frente a si mesmo. De observador da natureza e dos acontecimentos o homem passa a ver-se como transformador”. (ZILLES, 2008, p. 38).

Para Bauman (2009, p. 301), se “a eternidade administrada por Deus é imune às ações humanas, não existe razão para medir a vida terrena humana por seus padrões”. O autor argumenta que a Reforma estava carregada de elementos humanistas, possibilitando aos homens a liberdade de dedicarem-se a outras coisas “que não aquelas mantidas nos compartimentos secretos dos escritórios divinos, nas coisas que nós, humanos, somos capazes de compreender e dirigir para nossa vantagem”. (BAUMAN, 2009, p. 301).

De acordo com Zilles (2008, p. 38), Voltaire (1694-1778) investe críticas à tradição religiosa, questionando “todo tipo de autoridade, inclusive a de Deus”. Porém é Nietzsche (1844-1900) que “dissolve toda filosofia da religião, fundamentada na metafísica do absoluto, que, como ‘teologia natural’, tentava construir a ponte para a razão humana”. (ZILLES, 2008, p. 41).

A morte de Deus, anunciada por Nietzsche no final do século XIX, embora possa ter provocado estranhamento para aqueles que acreditavam numa força metafísica, capaz de explicar o que parecia não ter explicação, supunha a crença de que a ciência prevaleceria sobre a religião. Antagonismos já presentes na filosofia grega, a religião parecia ser o duplo da ciência. Embora a modernidade com sua ênfase no homem tenha suplantado o poder divino, a contemporaneidade proporciona redenção aos seus antepassados, pois o “crescimento dos movimentos religiosos pelo mundo constitui um dos fenômenos mais surpreendentes da atualidade. Surpreende, sobretudo, que tal crescimento se realize exatamente em uma época marcada pelos avanços tecnológicos”. (NUNES, 2008, p. 547).

De acordo com Bauman (2009, p. 301-302), a

[...] afirmação de Nietzsche sobre a morte de Deus significava apenas que a vida dos humanos em nossos tempos modernos tornou irrelevante a questão da existência ou não de Deus. Vivemos *como* se estivéssemos sós no Universo. Tem sido um princípio do pensamento moderno que as proposições que não podem ser provadas ou refutadas com os meios disponíveis aos humanos não possuem sentido, e, portanto, não são dignas de um discurso sério. Se você não pode falar sobre certas coisas, alertou Ludwig Wittgenstein, é melhor permanecer em silêncio.

Conforme Rodrigues (2008), houve uma considerável modificação no cenário religioso global no século XX, especialmente no período que sucedeu a Segunda Grande Guerra, percebida na proliferação dos novos movimentos religiosos (NMRs). O autor argumenta que tal fenômeno está articulado ao movimento de contracultura, cuja crítica à “sociedade ocidental excessivamente materialista, individualista, moralista, tecnicista e racional” (RODRIGUES, 2008, p. 30) buscava introduzir uma visão mais holística de mundo.

Para Rodrigues (2008), diversos fatores contribuem para a proliferação dos NMRs: a perda de uma identidade cultural, em virtude da globalização; o individualismo; o crescimento de problemas sociais (desemprego, prostituição, drogadição, violência, etc.); falta de sentido, angústia; discurso desatualizado da Igreja.

Esse crescimento de movimentos religiosos pode estar relacionado à insegurança provocada por diversas questões que permeiam a contemporaneidade e provocam no homem o sentimento de ter “seu organismo habitado por um perigo progressivo de perda de organicidade, de desorientação, que a qualquer momento pode chegar a um verdadeiro enlouquecimento do corpo e levá-lo à morte”. Sente-se inteiramente impotente”. (ROLNIK, 1995, p. 6).

Nesse cenário contemporâneo, a religião tornou-se ela própria uma mercadoria, pois sua “fragmentação e privatização [...] provocaram o fim do monopólio das religiões/Igrejas históricas e, por causa disso, a religião pode hoje ser facilmente encontrada e ‘consumida’ no mega e aberto *supermercado mundial da fé*”. (RODRIGUES, 2008, p. 35).

Diversas manifestações religiosas que se alastram nos múltiplos espaços de um mundo globalizado e com fronteiras tênues que separam as mais variadas culturas trazem, também, um extremismo muito forte, mediado por intolerâncias e fundamentalismos. A religião transformada em mercadoria faz com que as organizações que almejam poder religioso ou político, uma vez que “atuam no mesmo território, têm em vista a mesma clientela e prometem atender a necessidades semelhantes, não surpreende que tendam a intercambiar técnicas e estratégias, e a adotar, com pequenos ajustes, métodos e argumentos uns dos outros”. (BAUMAN, 2009, p. 153).

Dessa maneira, ainda conforme Bauman (2009, p. 153), os fundamentalismos religiosos investem esforços para apreender problemas sociais

[...] que se julga pertencer ao domínio e à propriedade da política; os fundamentalismos políticos (ostensivamente seculares) em geral se valem da linguagem religiosa sobre o combate decisivo do bem contra o mal e usam a tendência monoteísta para detectar, anatematizar e exterminar qualquer sintoma, por minúsculo, inócuo e marginal que seja, de heresia ou

heterodoxia, inclusive a atitude morna ou indiferente em relação à (una e única) doutrina verdadeira.

De qualquer maneira, a contemporaneidade, independentemente da matriz religiosa a que pertençam os atuais “fiéis”, conserva valores maniqueístas de um pensamento binário, cujo início não se deu na modernidade, mas foi por ela organizado. É importante ressaltar, porém, que a modernidade rompe com padrões de pensamento, hábitos, costumes que se tinha até então, conforme apontado anteriormente, em que o homem percebe o mundo de uma forma diversa da que percebia, representando esse mundo também de forma diversa, conforme a subseção que segue.

### 3.1.2 Cenas artísticas

As manifestações artísticas na Modernidade vão esboçando novas nuances, atribuindo outros significados às obras, compondo movimentos: a valorização do homem e da natureza contrapõe-se ao divino e ao sobrenatural, conceitos que haviam impregnado a cultura da *Idade Média*<sup>71</sup>. A arte medieval produzida nos mosteiros buscava a aproximação dos homens com Deus; o paraíso, assim, ganhava forma pelas mãos dos monges. Conforme Covre e Costa (2014, p. 22), as iluminuras ou “livros iluminados (decorados com desenhos e pinturas) foram uma das formas encontradas pelos medievais de enriquecer suas obras” e um dos recursos utilizados para formar uma composição que fosse facilmente memorizada.

As conquistas marítimas e o contato mercantil com a Ásia ampliaram o comércio e a diversificação dos produtos de consumo na Europa a partir do século XV. Com o aumento desse contato com o Oriente, muitos comerciantes europeus fizeram riquezas e acumularam fortunas, dispondo assim, de condições financeiras para investir na produção artística de escultores, pintores, músicos, arquitetos e escritores.

Apesar de as cidades italianas dos séculos XIV e XV terem acumulado grandes riquezas, em virtude do comércio, o Renascimento cultural não esteve limitado à Península Itálica; espalhou-se para outros países europeus como Inglaterra, Espanha, Portugal, França, Polônia e Países Baixos. De acordo com Ranun (2009), a intimidade passou a ser representada com mais intensidade: “pintores holandeses banalizaram” jardins fechados transformando-os em quintal; conversação a dois; casais de jovens jogando xadrez; ou uma mãe catando “piolhos nos cabelos

---

<sup>71</sup> Chamo a atenção aqui, novamente, para a homogeneização: este é um recorte de um momento específico em que para analisá-lo é necessário que se estabeleçam algumas aproximações; ou dito de outra forma, isso não se deu ao mesmo tempo em todos os lugares.

da filha”. A intimidade a que se refere o autor é representada em diversas cenas cotidianas, como no caso de uma velha “sentada sozinha em seu pequeno quintal despojado de verde – um tema repetido nos cantos escuros da casa – literalmente interioriza essas intimidades e incita o observador a refletir sobre seu próprio fim”. (RANUN, 2009, p. 218-219).

Com princípios crescentes de valorização do sujeito, é muito comum encontrar os retratos ou mesmo cenas de família, fato que não elimina a produção de caráter religioso, particularmente na Itália. Nos Países Baixos destacou-se a reprodução do natural de rostos, paisagens, fauna e flora, com um cuidado e uma exatidão assombrosos, o que acabou resultando naquilo a que se deu o nome de *Janela para a Realidade*.

O retrato europeu do século XV faz penetrar em um espaço imaginário, que é o espaço interior, e em um espaço vertiginoso, pois que o retrato nasceu de um encontro entre um pintor e seu modelo, e está destinado a suscitar tantos encontros pessoais quanto forem os olhares fixados em uma imagem semelhante ao modelo desaparecido. (BRAUNSTEIN, 2009, p. 582).

Neste período, era bastante comum as famílias nobres encomendarem pinturas (retratos) e esculturas aos artistas. Para Ranun (2009), os retratos duplos, pintados em uma única tela, tornaram-se frequentes nos séculos XVII e XVIII, em países protestantes. “Na Inglaterra e em suas colônias, os casais refugiam-se na intimidade do jardim e do parque”. (RANUN, 2009, p. 218). Os menos abastados economicamente registravam, por escrito, as cenas que os mais ricos faziam na pintura.

A pintura, a partir do século XV, traz “inovadoras resoluções pictóricas com a manutenção de uma temática profana e sagrada em que ambas conhecem uma nova fonte inspiradora: o legado grego”. (PAIS, 2014, p.17). Essas inovações estão fortemente relacionadas a aspectos de natureza técnica, bem como a formas de percepção e de representação do mundo. O emprego da luz tem um papel importantíssimo, visto que “ajuda a criar o volume das formas e que, pela gradação dos valores cromáticos, permite uma profundidade perspéctica maior”. (PAIS, 2014, p. 196). Nesse sentido, a utilização desse elemento

[...] adquirira toda uma metodologia para a construção de um espaço virtual tridimensional. Para representar a luz divina de uma forma mais convincente, houve a necessidade de recorrer a novas soluções pictóricas: a representação da luz simbólica espiritual em redor da cabeça dos santos tornou-se uma abstracção da realidade, a auréola circular colidia com a perspectiva, o círculo plano de Giotto exigia a auréola elíptica de Leonardo. Quando os pintores se decidem pelo uso da luz tal como se revela na natureza, ela manterá a cumplicidade que sempre possuiu com o mundo, porém, será alvo de uma nova presença. (PAIS, 2014, p. 20).

O contraste entre claro e escuro, sombra e luz, e o uso da perspectiva, sugerem a profundidade e o volume dos corpos; a realidade tridimensional é representada sobre uma superfície plana, em que o jogo de cores permite destacar elementos mais importantes e obscurecer aqueles considerados secundários.

Estilisticamente, o século XVII ficou conhecido como o século do barroco. Indo além de qualquer definição simplista ou de balizar o período de vigência de uma arte barroca, cabe aqui notar que, desde sua configuração como expressão artística, o barroco sempre carregou um sentido de imperfeição frente ao clássico, de não linearidade das formas, de exacerbação na escrita, de complexidade na música. (LEITE, 2013, p. 66).

A pintura, de acordo com Pais (2014, p. 19), trazia um princípio teórico platônico: “a *mimesis* remetia para uma representação em que a ilusão de tridimensionalidade (a perspectiva cônica)<sup>72</sup> deveria atingir um grau eficaz de simulacro do mundo”, em que essas representações “deviam expressar volumetrias convincentes”, e isso era obtido por meio do jogo de “claro/escuro”; luz e sombra. Alguns outros elementos também foram importantes para que fosse dada ênfase à “realidade”, como a utilização de telas, substituindo os grandes murais e afrescos de outrora, e o uso de tinta a óleo, que garantia maior durabilidade às obras, atendendo aos interesses mercantis. A arte, aos poucos, passa a ganhar um caráter de *mercadoria*:

[...] Samuel Pepys conhece bastante bem os fornecedores para comprar, como *connaissanceur*, gravuras, móveis e cama. Esta arte menor de interiores torna-se fonte de inspiração para a grande arte da pintura. A pintura holandesa do século XVII gosta de representar o interior doméstico em sua perfeição — ideal de uma nova arte de viver. (ARIÈS, 2009, p. 17).

O caráter mercantil que se anuncia cada vez mais forte, à medida que a Modernidade avança no tempo, não está restrito à pintura: na música, tal movimento também é percebido a partir do século XVI. De acordo com Tenório (2007), já no início desse século, instrumentos de corda dedilhada passam a ser utilizados com maior frequência: a música impressa surge como atividade comercial e a música instrumental adquire maior importância.

A polifonia, que coexistia paralelamente ao canto gregoriano, desde o final da Idade Média, introduz a harmonia composta por mais de uma linha melódica, evidenciando as inquietações que agora fogem aos mosteiros, tentando escapar às espessas e sólidas paredes que separam o *divino* do *mundano*.

---

<sup>72</sup> Utilizo aqui o texto original de Pais, ou seja, em português de Portugal em que, portanto, difere-se em alguns vocábulos do brasileiro.



A música barroca representa, por meio das sonoridades, os contrastes entre o baixo contínuo do violoncelo ou do cravo em oposição à agudez de instrumentos como o violino, por exemplo. “A época barroca concebia a música como um ‘discurso de sons’, com o solista construindo seu ‘discurso’ a partir das regras de retórica; naturalmente o diálogo, a conversa, a controvérsia eram a forma mais interessante de discurso”. (HARNONCOURT, 1998, p. 221-222).

No que diz respeito à harmonia e à melodia na música barroca, Deleuze (1991, p. 204) aponta que “a harmonia vertical em acordes/acordes subordina a melodia horizontal, as linhas horizontais da melodia. Evidentemente, estas não desaparecem, mas são submetidas a um princípio harmônico”. De acordo com esse autor, os musicólogos definem a música barroca a partir de alguns critérios:

[..] música como representação expressiva – a expressão remete aqui ao sentimento como a um efeito do acorde (por exemplo uma dissonância não-preparada, expressão do desespero e do furor) –; a harmonia vertical, primeira por direito em relação à melodia horizontal, uma vez que ela está em acordes não mais por intervalos, e trata a dissonância em função dos próprios acordes; o estilo concertante, que passa por contrastes em vozes, instrumentos ou grupos de densidade diferente; a melodia e o contraponto que mudam de natureza (contraponto luxuriante e contínuo homófono); o baixo contínuo preparando ou consolidando uma tonalidade que os acordes compreendem e na qual se resolvem, mas também submetendo as linhas melódicas ao princípio harmônico. (DELEUZE, 1991, p. 205-206).

Essa construção harmônica, o estilo concertante dos contrastes, aliados ao baixo contínuo provocam uma *sensação de incômodo*. Essa *sensação* expressa a angústia de uma homem frente a inúmeras mudanças que o atravessam. Conforme Lucas (2007, p. 225), uma das principais características da composição barroca é a “ideia de música como discurso de paixões, [que] ganhou impulso com o aparecimento da *Poética* de Aristóteles na Europa”. De acordo com essa autora, escritores do século XVII reportam-se à música como “imitação sonora” por meio do *trivium*, em que “a voz (cantada), a melodia e o ritmo musicais são entendidos como veículos para mover o público, imitando as paixões humanas”. (LUCAS, 2007, p. 225). A autora acrescenta que essa similaridade de propósito entre a música e o discurso verbal propiciou que se desenvolvessem “aproximações sistemáticas entre música e oratória. Nesse sentido, a música relaciona-se ao gênero de artes ligadas à palavra, o *trivium*, que, segundo Boécio, reúne a dialética, a gramática e a retórica”. (LUCAS, 2007, p. 225).

A *Poética*, de Aristóteles, então, influencia significativamente as artes dos séculos XVII e XVIII, visto que “a música imita os afetos humanos, e sua finalidade principal é edificar o indivíduo, incitando-o à virtude, ou excelência da alma, que é o fim de toda ação e de toda arte”

(LUCAS, 2007, p. 227), com a finalidade de edificação moral. Isso se dá até o final do século XVIII, quando outros valores começam a adquirir maior força, como as discussões sobre a beleza. Tais discussões propunham que os sentidos mais refinados do homem seriam a visão e a audição<sup>73</sup> e que esses sentidos teriam a capacidade de apreensão do belo, gerando, assim, certo tipo de prazer sensorial, conforme aponta Lucas (2007).

Deleuze (1991, p. 194) argumenta que a música, especialmente desde o Renascimento, apresenta caráter ambíguo uma vez que é “ao mesmo tempo, o amor intelectual a uma ordem e a uma medida suprassensíveis e o prazer sensível que decorre de vibrações corporais”.

Esses elementos apresentam traços comuns, tanto nas artes visuais como na Literatura, evidenciando a existência de forças diversas, de sentimentos difusos com relação à vida, ao mundo e ao próprio Deus. Para Carvalho (2011, p. 276-277), no que diz respeito à produção literária do século XVII, “os gêneros poéticos [...] encontravam-se já bastante mesclados entre si, mas a perfeição dos efeitos poéticos era ainda buscada na especificidade dos afetos previstos nas normas retóricas de cada gênero”.

O homem desse momento se vê entre o *Céu* e a *Terra*, atormentado pela ideia de pecado e, portanto, merecedor de punição ou de castigo divino, enquanto também acredita ser o senhor de seus desejos e de seu destino. Essa ambiguidade aparece com bastante força nas artes de forma geral, conforme já apontado anteriormente, e na produção escrita literária, de forma específica: o jogo de palavras – o *cultismo* –, associado ao jogo de ideias e – o *conceptismo* –, ao jogo de conceitos, são características presentes na escrita barroca.

As mudanças que se dão na Europa entre os séculos XVI e XVIII trazem “outro funcionamento da escrita e da palavra. Presa na órbita da sociedade moderna, sua diferenciação adquire uma *pertinência* epistemológica e social que não tinha antes”. (CERTEAU, 1982, p. 212-213). Conforme Carvalho (2011, p. 171), a ideia de literatura é “posterior ao século XVIII”, e alguns conceitos relacionados a essa arte, “como os de subjetividade e expressão do eu, direitos autorais, originalidade e liberdade criadora suplantam ou mesclam-se a ordens retóricas antigas como lugar-comum, imitação, autoridade e autoria, ‘novidade’ combinatória, agudeza”. (CARVALHO, 2011, p. 171).

A arte literária modificou-se, também, em função das relações comerciais que se estabeleciam e se intensificavam a partir do século XVI. No caso da literatura, tal mudança se

---

<sup>73</sup> É importante salientar que, nas instituições escolares, a audição e a visão são os dois sentidos mais explorados, relegando a um segundo plano o olfato, o tato e o paladar. Isso se dá na modernidade, mas ainda é bastante presente na atualidade. No entanto, com a presença cada vez maior de alunos com NEEs, essa característica se tem modificado.

dá, de forma especial, a partir da invenção da prensa de Gutemberg, em que a produção de livros, em escalas bem maiores, e com custos menores do que os manuscritos elaborados artesanalmente, necessitava de um mercado consumidor. A invenção foi de extrema importância para o aumento da circulação de conhecimentos e ideias no Renascimento, apesar de grande parcela da população europeia ainda ser analfabeta nesse período<sup>74</sup>. Para tal, era necessário que houvesse, antes, um público leitor. O papel da escola seria importante, também, para compor esse novo cenário. Conforme Zilberman (2004, p. 226), o cenário modificou-se quando a

[...] “cultura do livro” transformou-se em “indústria do livro”, graças ao aparecimento e expansão da imprensa. O objeto de culto, preservado em museus e acessível a muito poucos, saiu à praça pública, transformou-se em mercadoria e foi em busca do consumo. A literatura já existia, mas ainda não vivia a ambiguidade que vai marcá-la na modernidade, a saber, a divisão entre o apego à arte desinteressada e criativa, de um lado, e a sedução do mercado, a ambição de ser comercializada e vender, de outro.

Outro aspecto importante a ser destacado, ainda com relação à arte literária, diz respeito ao surgimento, em meados do século XVIII, de uma literatura escrita para crianças, assim como um aparato de produtos (incluindo a escola, a pedagogia, a indumentária) direcionados a uma infância<sup>75</sup> recém inventada.

Assim percebe-se a grande relação entre a escola, as artes, a religião e a ciência, nesse entrelaçamento de ideias, uma vez que os “fatos não existem isoladamente, no sentido de que o tecido da história é o que chamaremos de uma trama, de uma mistura muito humana e muito pouco científica”. (VEYNE, 1998, p. 20). Dessa forma, a constituição da escola se dá nesse período efervescente em termos de criação, de modificação nas relações do homem consigo, com a natureza, com o trabalho; do surgimento da ciência, com o aumento das técnicas; do nascimento de novos valores, de pensamentos diversos.

Porém, apesar de tais modificações, é somente a partir do final do século XIX que a produção artística rompe com os modelos de representação do mundo. As grandes modificações ocorridas na vida social, política e tecnológica, influenciaram sobremaneira os artistas, que

---

<sup>74</sup> Para Chartier (2009, p. 123-124), o “desenvolvimento da alfabetização e a difusão da leitura, para retomar os termos de Philippe Ariès, constituem, portanto, com diferenças e variantes, um dos fatos principais que contribuem para modificar a ideia que o homem ocidental tem de si mesmo e de sua relação com os outros. Todavia, o fato é mensurável apenas nos dois últimos séculos da era moderna, pois, salvo raras exceções, só a partir do final do século XVI – e frequentemente depois – documentos maciços ou séries contínuas podem fornecer assinaturas válidas para a contagem. A situação cultural dos países europeus no fim da Idade Média ou no século XVI continua sendo uma incógnita, e sem dúvida seria inexato supor que em toda parte ela se caracteriza por uma fraca alfabetização e um monopólio dos clérigos sobre a cultura escrita”.

<sup>75</sup> Tais questões serão abordadas na subseção 3.1.4, *Cenas de infância*.

buscaram novas formas de expressão, expressão não mais baseada em modelos tradicionais normativos, mas na experiência. “É a experiência, e não a ruptura, um dos seus traços específicos. Na impossibilidade de se pautar pelo passado, os modernos conduzem suas vidas fundadas na experiência. A experiência é o fundamento da identidade”. (BUENO, 2010, p. 30).

Nesse sentido, as cidades, que, “com seus signos, marcas e grafismos dos anúncios de rua tomam o lugar das paisagens impressionistas”, exercem forte influência na produção artística, substituindo “o culto da natureza e a fascinação pela paisagem” (VENEROSO, 2006, p. 148), presentes até o século XIX.

Outro aspecto importante com relação à representação de mundo diz respeito à representação do “belo”: arte como representação da realidade; arte como representação do belo. Se até a Modernidade tal conceito sofreu muitas alterações, na Contemporaneidade as diversidades de entendimento, compreensão e conceitualização a respeito da arte como representação (do belo, da realidade), se multiplicam. E, de uma forma mais abrangente, o conceito e o entendimento do que vem a ser “produção cultural”. De acordo com Harvey (2008, p. 148), a “estética relativamente estável do modernismo fordista cedeu lugar a todo o fermento, instabilidade e qualidades fugidias de uma estética pós-moderna que celebra a diferença, a efemeridade, o espetáculo, a moda e a mercadificação de formas culturais”.

Conforme Archer (2001, p. 1), até o início da década de 1960, as obras de arte ainda eram pensadas como parte, ou da categoria da pintura, ou da categoria escultura. “As colagens cubistas e outras, a performance futurista e os eventos dadaístas já haviam começado a desafiar este singelo ‘duopólio’, e a fotografia reivindicava, cada vez mais, seu reconhecimento como expressão artística”. Porém, apesar desses movimentos, a ideia de arte restringia-se ainda à pintura e à escultura.

A partir dos anos 60, tais certezas de classificação modificam-se. “Sem dúvida, alguns artistas ainda pintam e outros fazem aquilo que a tradição se referia como escultura, mas essas práticas agora ocorrem num espectro muito mais amplo de atividades”. (ARCHER, 2001, p. 1). As famosas latas de sopa Campbell, de Warhol, exibidas pela primeira vez em 1962, são um exemplo dessa mudança. Essa pintura pode provocar diversas possibilidades de interpretação e de afecção também. Talvez uma pergunta venha sendo repetida, desde então, pelos milhares de expectadores: “Isto é Arte?” Tal pergunta está associada à ideia que se tinha – ou ainda tem – de Arte.

Figura 5: Campbell's Soup Cans



Fonte: MoMa (2016).

A decomposição de certezas reflete as noções contemporâneas de tempo e de espaço: se até o início dos anos 60, o espaço retangular destinado à pintura estava “definido como o lugar ideal da imagem”, a tela da contemporaneidade “parece ter trazido algo diferente à estrutura da imagem”. (ALLOUCHERIE, 2012, p. 10). Assim, os elementos que compõem uma obra, bem como a técnica utilizada para tal empreendimento se mesclam, interpenetram, confundem-se, escapam aos modelos e padrões, visto que a materialização da imagem não possui mais lugar; “ela encontra a mobilidade infinita da imagem interior; sua dimensão impalpável e nômade é aumentada ao infinito, o que acompanha a amplificação de sua duplicidade”. (ALLOUCHERIE, 2012, p. 10).

A intensificação da aceleração contemporânea converte-se em

[...] impulsos, em sensações, em uma arte energética feita de virtualidades “enquanto se sucedem”, em tempo real. Assim, a deslocalização da arte, segundo Virilio, estaria sendo produzida paulatinamente, de modo que desde a inspiração no corpo, nas covas, nas igrejas e sua progressiva possibilidade de transporte e coleção, se convertendo, aceleradamente, em “não lugar”, deslizando constantemente. (FARINA, 2011, p. 120).

Se, por um lado, essa deslocalização, que provoca o rompimento com o lugar, uma vez que ele deixa de existir, por outro, pode proporcionar diversas formas de percepção estética sobre o corpo, “que abraça o que o perturba, que incorpora a vertigem e a aceleração das transformações operadas pelo tecnológico e o científico na materialidade do próprio corpo e das formas éticas e políticas nas quais se reconhecia”. (FARINA, 2011, p. 122).

Esse fenômeno, no entanto, não está restrito às artes visuais, mas às demais formas de expressão artística: à música, que cada vez mais tem incorporado elementos sonoros diversos; à literatura, que está cada vez mais presente nas demais formas artísticas; às artes cênicas, em que o teatro e a dança têm rompido com os padrões da tradição, tanto em performance, quanto na própria concepção de corpo, espaço e linguagem.

A dança na contemporaneidade “traz diferentes olhares do/para o corpo, em diferentes formas de apresentações dos corpos dançantes, nos diversos espaços cênicos. [...]. Portanto, o corpo que dança na cena contemporânea apresenta-se como transformação do real, da transgressão do cotidiano”. (JOSÉ, 2011, p. 5). O corpo, assim, recebe outra conotação e outra possibilidade de conexão com outros corpos, com o tempo e com o espaço, diferentemente do que acontecia na Modernidade, em que a “ordem, a estrutura, o centro e a linearidade” eram concepções reguladoras da produção artística. Tais concepções são substituídas por multiplicidade, descentralidade e não-linearidade. (JOSÉ, 2011). “A noção de simultaneidade dissolve a hierarquia no próprio corpo e a relação deste com os outros corpos e o espaço na cena da dança”, conforme aponta José (2011, p. 84).

Na música, especialmente a partir da segunda metade do século XX, há uma explosão de experimentos que misturam, combinam, articulam, rearticulam sensações sonoras, técnicas, afetos. Esses arranjos estão relacionados aos inventos tecnológicos que permitiram com que as composições musicais pudessem ser gravadas, arranjadas, mixadas e divulgadas em uma velocidade nunca antes vista: a indústria fonográfica tem papel relevante no processo de massificação/popularização da produção musical contemporânea.

Junior (2006, p. 3-4) argumenta que o surgimento dos primeiros aparelhos de reprodução sonora, como “o gramofone, o fonógrafo, o rádio e o toca discos” possibilitaram que uma grande parcela da população, que não tinha “conhecimento da notação musical”, passasse a consumir música. Para esse autor, a ideia de álbum quer dizer

[...] um produto musical com mais de quarenta minutos que configura a ideia de uma ligação entre suas diversas faixas, está diretamente relacionada ao surgimento do Long-Play, disco de vinil, de 12 polegadas, com 33 1/3 rotações por minuto que permitia aumentar a quantidade de dados armazenados (JUNIOR, 2006, p. 3-4)

modificando, consideravelmente, a relação entre a produção e o consumo da música. Tais mudanças que se dão na produção musical dizem respeito às estratégias necessárias para que um álbum pudesse ser realizado, desde a concepção até sua produção, pois era indispensável que “produtores, compositores e intérpretes levassem em consideração a ligação entre as oito

ou dez faixas, a ordem, a sequência e a coerência das músicas – agora, lançadas ao mesmo tempo no mercado fonográfico”. (JUNIOR, 2006, p. 3-4).

Dessa forma, a descontinuidade que se percebe na produção artística contemporânea tem forte vínculo com o desenvolvimento tecnológico e com a produção de outro tipo de indústria (não mais ligada a produtos somente, mas, principalmente, a serviços): a indústria do entretenimento, que além de responsável pela criação, publicização, divulgação, é também responsável pela produção de subjetivação.

Com relação a Isso, Harvey (2008, p. 313) argumenta que “o desenvolvimento de uma produção e de um marketing culturais numa escala global também foi um agente primordial de compressão do tempo-espaço, em parte porque projetou um *musée imaginaire*, um clube de jazz ou uma sala de concerto na sala de estar de todos”.

De acordo com Santaella (2003, p. 26), a partir dos anos 80 “começaram a se intensificar cada vez mais os casamentos e misturas entre linguagens e meios, misturas essas que funcionam como um multiplicador de mídias”, produzindo “mensagens híbridas”.

Percebe-se que tal hibridismo provoca novas possibilidades de linguagem, de expressão, visto que o “artista contemporâneo trabalha não mais com desejo de rompimentos ou superações, mas com o de deslocamentos, através de colagens e simultaneidades. O próprio museu hoje perde sua aura para se tornar um depósito de objetos passíveis de serem colados, conectados”. (GONÇALVES, 2007, p. 7). Esses deslocamentos possibilitam a criação de novas modalidades de expressão e combinações particulares entre imagem e texto, movimento e som, desvinculado de contextos e empregos tradicionais, utilizados de maneira inusitada, ressignificada. Essa ressignificação híbrida, anunciada pelos artistas vanguardistas do início do século XX, torna-se mais aceita e compreendida, conforme Gonçalves (2007). Exemplos disso são “fotos e pinturas-esculturas, vídeo-performances, teatro-dança, ambientes-objeto etc. Com isso, é a própria experiência da arte que se modifica, bem como nossos parâmetros de percepção e discurso”. (GONÇALVES, 2007, p. 8).

É importante ressaltar, no entanto, que, embora esses deslocamentos no que se refere à arte – não somente a ela – sejam potentes e provoquem a expressão, a manifestação, a criação, e o acesso, visto que saiu dos museus, das galerias e dos grandes teatros, tornando-se “democrática”, também é capturada pelo mercado, tornando-se ela própria, mercadoria. Como escapar a essa “captura”? Ou como produzir brechas, escapes, fendas, fissuras? Talvez esse seja o grande desafio que se coloca hoje para os artistas. Mas não só a eles.

### 3.1.3 Cenas da Ciência e as novas tecnologias

De origem grega, a palavra tecnologia (junção dos vocábulos *techné* – saber fazer e *logos* – razão), vem adquirindo grande destaque nos diversos espaços da sociedade contemporânea. De acordo com Lévy (1999, p. 22), a tecnologia não é um aparato dissociado das atividades humanas, “um autor autônomo, separado da sociedade e da cultura”. Para ele, ao contrário, a técnica é um aspecto “de análise dos sistemas sociotécnicos globais, um ponto de vista que enfatiza a parte material e artificial dos fenômenos humanos, e não uma entidade real, que existiria independentemente do resto, que teria efeitos distintos e agiria por vontade própria”. (LÉVY, 1999, p. 22).

O domínio da fabricação e conservação do fogo pode ser considerado como a primeira grande invenção tecnológica da humanidade. Além do fogo, outras invenções antecederam a invenção da escrita: a roda; a agricultura e as ferramentas; a construção de meios de transportes (como carros com rodas e barcos); máquinas (como o moinho e a alavanca); e a domesticação e criação de animais. Rosa (2012) argumenta que muitas das técnicas utilizadas até o século XIII foram inventadas na *Pré-história*<sup>76</sup>.

A partir do Século XIII, um grande número de invenções tomou destaque no cenário de uma Modernidade que começava a ser desenhada: a bússola magnética, que viria a contribuir, fortemente, para o desenvolvimento da navegação; a pólvora, que se tornaria a base do poder militar; o relógio mecânico, que modificaria, de forma irreversível, a relação do homem com o tempo; e o papel, que substituiria o pergaminho e o papiro.

O desenvolvimento da cartografia foi de grande relevância para que o homem se aventurasse ao desconhecido. A substituição dos postulanos pelas cartas de navegação, juntamente com a melhoria dos instrumentos como o astrolábio e o quadrante e a melhoria das embarcações, como o tamanho das velas, o leme de popa e as caravelas, permitiram o desenvolvimento da navegação marítima. (ROSA, 2012).

Quanto à cartografia, é importante ressaltar a importância dos mosteiros medievais, em que os monges buscavam ilustrar os mapas-múndi, não pela acurácia geográfica, mas como reforço aos textos religiosos. A preocupação aqui não estava voltada para a descrição detalhada do mundo físico, mas representava a elevação ao mundo espiritual, divino. “O mapa-múndi, na

---

<sup>76</sup> Utilizo aqui o termo *pré-história*, para caracterizar o período que se dá antes da invenção da escrita (por volta de 3200 a.C, na Mesopotâmia), porém não concordo com sua utilização, pois denota que tudo que antecedeu à escrita não é história. Essa é uma discussão bastante longa e que não cabe neste momento, no entanto alerto que tal problematização se faz necessária, especialmente quando nos referimos a currículo escolar.



idade média, era um documento visual por excelência, constituindo-se em instrumento pedagógico de importância inestimável”. (RIBEIRO, 2010, p. 33).

Este mundo habitado e conhecido teve, a partir do final do século XII e no decorrer do século XIII, sua representação cada vez mais detalhada e enriquecida por uma expressiva variedade de imagens. O mapa-múndi tornou-se uma enciclopédia, espalhando as mais variadas informações sobre a terra conhecida. Ao mesmo tempo, a produção cartográfica se multiplicou integrando-se a um movimento maior, que assimilava a transcrição dos textos de Geografia, e os relatos sobre o Oriente, transmitidos pelas cruzadas. (RIBEIRO, 2010, p. 32-33).

Também nesse período houve um avanço considerável na agricultura, na mecânica e na utilização de novas fontes de energia. Pode-se citar a roda d'água, os moinhos de vento, o arado, a atrelagem dos cavalos, a máquina de fiar, a máquina de tecer, ponte pênsil, a melhoria da qualidade do vidro e o surgimento dos primeiros óculos. (ROSA, 2012).

Na Ciência, ainda de acordo com Rosa (2012), os estudos de astronomia de Copérnico trouxeram a ideia de que o Sol estava no centro do sistema solar, o heliocentrismo, contrariando a então vigente Teoria Geocêntrica, que considerava a Terra como o centro do Universo. Galileu Galilei desenvolveu instrumentos ópticos; construiu telescópios para aprimorar o estudo celeste; desenvolveu os primeiros estudos do movimento uniformemente acelerado e do movimento do pêndulo e defendeu a ideia de que a Terra girava em torno do Sol, contrariando a crença da época, que dizia o contrário, ou seja, que o Sol girava em torno da Terra. Isso fez com que fosse perseguido, preso e condenado pela Inquisição da Igreja Católica, que considerava esta ideia como sendo uma heresia. Galileu teve que desmentir suas teorizações para escapar da fogueira, conforme apontam os estudos de Rosa (2012).

Para Gonzatti et al (2008, p. 74), o “debate sobre a ‘física’ do Universo trouxe consigo questões religiosas e filosóficas. A Inquisição [...] punia rigorosamente quem defendesse um ideário diferente”. Giordano Bruno não teve a mesma sorte que Galilei, uma vez que insistiu até o fim em sua tese de que o universo seria infinito e povoado por infinitas quantidades de estrelas como o Sol, e por outros planetas. Influenciado pelas ideias de Copérnico e antecipando as de Galilei, Bruno não cedeu à pressão do poder inquisitório do Santo Ofício e foi condenado à morte na fogueira: “foi queimado vivo” e “Copérnico não autorizou a publicação de sua obra *De Revolutionibus*, temendo as condenações da Igreja. A primeira publicação da obra de Copérnico só chega-lhe às mãos no leito de morte, em 1543”. (GONZATTI et al, 2008, p. 74).

Essas punições exercidas pela igreja podem ser entendidas, sob uma ótica foucaultiana, como uma relação de poder-saber, em que “não é a atividade do sujeito de conhecimento que

produziria um saber, útil ou arredo ao poder, mas o poder-saber, os processos e as lutas que o atravessam e que o constituem, que determinam as formas e os campos possíveis do conhecimento”. (FOUCAULT, 2004a, p. 27).

Percebe-se, assim, a preocupação do homem moderno com o Universo, a finitude, a busca pela “verdade” científica.

O contato, cada vez mais frequente, com outras culturas e outras formas de pensar e de interpretar o mundo, possibilitou que o homem desse período passasse a ver a si e aos fenômenos que o cercavam de forma diferente. A partir do século XVII, o aperfeiçoamento de técnicas tornou possível a criação de diversos aparelhos e instrumentos de medição e de precisão, que auxiliaram as pesquisas nas áreas da Matemática, da Biologia, da Física e da Astronomia, bem como no desenvolvimento da indústria.

A lançadeira de fiar (1733) possibilitou a fabricação mais intensa de tecidos maiores; a criação do tear mecânico (1785), que produzia o equivalente à mão-de-obra de 200 operários; e a máquina de descaroçar algodão (1793) impulsionaram a indústria têxtil. Na metalurgia, houve a substituição do carvão vegetal pelo coque, em 1709; a descoberta do processo de “pudlagem” (1782), possibilitando a fabricação do ferro fundido; a fabricação da máquina a vapor; a construção de um navio, em 1807, por Robert Fulton; a criação da locomotiva a vapor, em 1814, por George Stephenson; a pavimentação das estradas com pedra britada, a partir de 1806; são alguns exemplos da grande quantidade de inventos tecnológicos do período. (ROSA, 2012).

Por volta da segunda metade do século XVIII, uma gama de instrumentos foi criada, aperfeiçoando, dessa forma, as pesquisas. Em 1749 foi gerado o primeiro eletrômetro-aerômetro, que possibilitava medir a faísca elétrica; Ebenezer Kinnerley concebeu o termômetro elétrico de ar “capaz de estimar o aumento de pressão causado pela passagem de uma faísca elétrica por um volume de ar confinado”. (ROSA, 2012, p. 316).

Em meados do século XIX, a produção do carvão, que já vinha, há algum tempo, sendo medida, conforme Hobsbawn (1982, p. 55), em “milhões de toneladas, passou a ser mensurada em dezenas de milhões para países individualmente, e em centenas de milhões para o mundo”. Aproximadamente metade desse carvão era oriundo da Inglaterra, país cuja produção de ferro também chegava a 2,5 milhões de toneladas em 1850. Na década de 1870, a Alemanha, a França e os Estados Unidos “produziam cada um entre um e dois milhões de toneladas, enquanto a Inglaterra, ainda a ‘oficina do mundo’, permanecia bem na frente com 6 milhões, ou seja, metade da produção mundial”. (HOBSBAWM, 1982, p. 55).

Percebe-se, assim, o grande estreitamento entre as invenções científico-tecnológicas e o processo produtivo. Esse estreitamento tornou-se cada vez mais intenso, alterando as percepções e relações espaço-temporais. No século XIX, a preocupação com a pesquisa fez com que se buscassem tecnologias mais avançadas, que pudessem dar conta da demanda da expansão industrial. Não é por acidente, coincidência ou acaso que o laboratório de pesquisa se deu dentro da fábrica. Conforme Hobsbawm (1982, p. 57), “as décadas do meado do século desenvolveram duas formas de indústria baseada numa tecnologia ainda mais revolucionária: a química e (na medida em que dizia respeito a comunicações) a elétrica”. E nessa expansão capitalista, a escola se fazia cada vez mais necessária.

De acordo com o historiador (1982), as invenções técnicas do primeiro período industrial não requeriam conhecimento científico muito avançado, e isso só se modificou por volta da metade do mesmo século.

Se, num primeiro momento da chamada Revolução Industrial, os produtos têxteis foram responsáveis pela expansão da indústria, no século XIX tais responsáveis passaram a ser o ferro e o carvão: enquanto a produção da lã havia aumentado o dobro, entre os anos de 1840 a 1870, a produção do carvão e do ferro tinha quintuplicado nesse período, de acordo com os estudos de Hobsbawm (1982). “Nosso período ainda não era a idade do aço, nem mesmo ainda a era dos armamentos que deram ao novo material um ímpeto significativo. Era a idade do ferro”. (HOBSBAWM, 1982, p. 57).

Na Europa, o laboratório de pesquisa estava fortemente vinculado às universidades ou a instituições de ensino avançadas, visto que os processos passaram a ser cada vez mais complexos. Assim, “o professor tornou-se uma figura industrial mais importante do que nunca: não foi ao grande L. Pasteur (1822-95) que os produtores de vinho na França foram procurar para resolver um difícil problema?” (HOBSBAWM, 1982, p. 57). Era crucial, então, que os países investissem em seus sistemas educacionais: fazia-se necessário e urgente que a população fosse letrada, a fim de que pudesse compreender os processos de manejo da ciência moderna. Dessa forma, não era a originalidade tão importante nesse período quanto a capacidade de “compreender e manipular ciência: ‘desenvolvimento’ mais do que pesquisa”. (HOBSBAWM, 1982, p. 57-58).

“A maior inovação industrial, excetuando-se os campos científicos acima mencionados, foi provavelmente a produção em massa de maquinaria, que tinha sido construída virtualmente à mão, como as locomotivas e os navios o são até hoje”. (HOBSBAWM, 1982, p. 60). Os Estados Unidos foram os maiores responsáveis pela engenharia de produção em massa, como na fabricação do revólver Colt, do rifle Winchester, dos relógios, da máquina de costura, e das

linhas de montagem, ou seja, “o transporte mecânico do objeto de produção de uma operação à seguinte. [...] Estes produtos eram, de alguma forma, especializados e atípicos”, de acordo com Hobsbawm (1982, p. 60).

No que diz respeito a essa produção em massa, os Estados Unidos assumiram posição de destaque, visto que, em 1875, produziam 400 mil relógios de pulso enquanto o restante do mundo possuía aproximadamente 62 mil locomotivas. (HOBBSAWM, 1982).

Essa produção em massa tem seu apogeu no início do século XX, com o fordismo, introduzindo a produção em série e a especialização do trabalho. Segundo Harvey (2008, p. 121), o fordismo inicia em 1914, “quando Henry Ford introduziu seu dia de oito horas e cinco dólares como recompensa para os trabalhadores da linha automática de montagem de carros”. Com esse sistema de linha de montagem, por meio do compartilhamento de tarefas, proposto por Ford, a produção em série marcou, consideravelmente, as relações homem-máquina-trabalho. A linha de montagem, proposta por Ford, permitiu que se produzisse uma quantidade maior de produtos – automóveis – a um preço mais baixo, gerando lucros maiores.

Com relação ao compartilhamento de tarefas, o tratado de F.W. Taylor em *Os Princípios da Administração Científica* relatava de que maneira a “produtividade do trabalho podia ser radicalmente aumentada através da decomposição de cada processo de trabalho em movimentos componentes e da organização de tarefas de trabalho fragmentadas segundo padrões rigorosos de tempo e estudo do movimento”, segundo Harvey (1992, p. 121).

No entanto, essa divisão de tarefas, embora com sofisticação maior a partir do fordismo, já vinha sendo experimentada desde o século anterior. Conforme Foucault (2001), a compartimentação do trabalho nas grandes oficinas do século XVIII com a sua repartição de tarefas não teria acontecido sem uma nova distribuição do poder na própria organização das forças produtivas. Essa “repartição de tarefas” é a base do sistema capitalista em sua forma pesada, em que os trabalhadores respondiam a uma voz de comando, organizada de forma hierárquica,

[...] do engajamento entre capital e trabalho fortificado pela mutualidade de sua dependência. Os trabalhadores dependiam do emprego para sua sobrevivência; o capital dependia de empregá-los para sua reprodução e crescimento. Seu lugar de encontro tinha endereço fixo; nenhum dos dois poderia mudar-se com facilidade para outra parte- os muros da grande fábrica abrigavam e mantinham os parceiros numa prisão compartilhada. (BAUMAN, 2001, p. 168).

Dessa maneira, a compressão espaço-tempo (HARVEY, 2001) torna-se cada vez maior, percebida nos inventos tecnológicos que buscam acelerar o processo produtivo e o

encurtamento de distâncias, “imprimindo maior velocidade aos deslocamentos dos corpos e das informações”. (SARAIVA, 2006, p. 20). As máquinas voadoras mais pesadas que o ar, finalmente, tornam realidade o antigo desejo do homem de voar. De acordo com Saraiva (2006, p. 20), o “telégrafo e o telefone deram novo ritmo ao fluxo de informações. As tecnologias digitais aceleram ainda mais essas velocidades”.

No campo da Astronomia, a partir da segunda metade do século XIX, há um avanço considerável nas pesquisas, em virtude da “melhoria dos instrumentos, como o aperfeiçoamento das lentes e dos espelhos dos telescópios refratores e refletores e a inovação do círculo meridiano, do heliômetro, do bolômetro, do fotoheliógrafo, do fotômetro e do micrômetro”. (ROSA, 2012b, p. 77). Esse avanço tecnológico na Astronomia se dá, em grande parte, devido ao desenvolvimento teórico e experimental da Matemática, da Química e da Física, favorecendo a pesquisa em várias áreas, como “Óptica, Termodinâmica, Mecânica, Eletromagnetismo, Física das partículas, Resistência de material, Computação, Química, Biologia”, conforme os estudos de Rosa (2012b, p. 77).

Einstein contribuiu significativamente para romper com padrões de pensamento até então tidos como universais, pois, ao “enunciar a Teoria da Relatividade, unificando espaço e tempo num sistema quadridimensional, consolida uma virada epistemológica, aplicando um duro golpe nos imperativos categóricos kantianos”. (SARAIVA, 2006, p. 44). Para Rosa (2012b, p. 176), o Princípio da Relatividade, que diz que “as leis da Física são as mesmas em todos os sistemas inerciais de referência” e o Princípio da constância da velocidade da luz, são postulados fundamentais na Teoria especial da relatividade de Einstein. Rosa (2012b, p. 176) argumenta que, em virtude desses postulados, Einstein “provaria que não existe Espaço, Tempo, Massa e Repouso absolutos, como sustentava Newton<sup>77</sup>. [...]. Tudo é relativo ao referencial do observador. O Tempo, por exemplo, se aplica somente ao referencial em que está sendo medido”.

São inúmeras as mudanças que se deram no campo da ciência, a partir do século XX, em que “conceitos como os de Matéria, Tempo, Espaço e Força seriam revistos, noções como as de átomo e continuidade seriam refinadas, as ideias modernas de relatividade e incerteza seriam inseridas”. (ROSA, 2012b, p. 160).

Os avanços investigativos e experimentais, assim como instrumentos de pesquisa, possibilitaram que, durante a Segunda Guerra Mundial, o interior do átomo pudesse ser

---

<sup>77</sup> Para Newton, o “Tempo absoluto, verdadeiro e matemático, por sua própria natureza, sem relação a nada externo, permanece sempre semelhante e imutável” e “o espaço absoluto, em sua própria natureza, sem relação com qualquer coisa exterior, permanece sempre semelhante e inamovível”. (ROSA, 2012b, p. 176).

estudado com maior profundidade, possibilitando, também, que a bomba atômica pudesse ser construída, provocando efeitos catastróficos.

Nos anos 60, a disputa entre Estados Unidos e União Soviética promove a chamada *corrida espacial*. “Diante da liderança inicial soviética incontestável em alcançar a Lua, o Presidente Kennedy anunciaria, em maio de 1961, a determinação americana de começar programa com vistas a colocar o Homem na Lua”. (ROSA, 2012b, p. 114). Os Estados Unidos enviaram ao espaço nove sondas para investigar as condições do solo lunar, sendo que apenas duas conseguiram obter sucesso. Entre os anos de 1966 e 1967, foram realizadas cinco missões para selecionar zonas de alunissagem, efetuando mapeamento fotográfico do solo lunar. Em 1969 é lançada a Apollo 11, que conseguiu, finalmente, pousar na superfície lunar, conforme Rosa (2012b).

Estudos nas áreas da Química e da Biologia permitiram com que a célula pudesse ser investigada com mais profundidade, levando a importantes descobertas na Biologia Molecular, como o DNA (*deoxyribonucleic acid*), o Ácido desoxirribonucleico (ADN), que contém as informações sobre o desenvolvimento de organismos vivos. Os estudos sobre o assunto tiveram início no final do século XIX, e são inúmeras as contribuições desses estudos para diversas áreas, especialmente à Medicina Genética e à Medicina Legal. (ROSA, 2012b). Na década de 90, vários laboratórios de pesquisa genética “anunciariam a descoberta de genes em diversos cromossomos como responsáveis por doenças (câncer de cólon, câncer da mama, mal de Alzheimer, síndrome de Down, obesidade, esquizofrenia, sintomas de envelhecimento, distúrbio renal)”. (ROSA, 2012b, p. 347).

No que diz respeito à comunicação, com a invenção do telefone, do rádio, da televisão e do computador, as distâncias deixaram de ser um empecilho às pessoas. “As transmissões eletromagnéticas propiciaram primeiro a criação do telégrafo, que transmitia apenas código Morse. Em 1900 foi feita a primeira ligação radiotelegráfica de 300 km, entre Cornwall e a ilha de Wight, na Inglaterra”. (PERLES, 2007, p. 8-9).

Entre os anos de 1893 e 1894, o padre brasileiro Roberto Landell de Moura realizou a primeira transmissão de voz por meio do eletromagnetismo, embora a invenção do rádio seja atribuída ao italiano Guglielmo Marconi, que em 1896 patenteou “o primeiro aparelho transmissor sem fios”. (PERLES, 2007, p. 9).

A primeira demonstração oficial de seu invento foi a transmissão entre a avenida Paulista e o bairro de Sant’Ana, sem a ajuda de fios, de sua própria voz, através da irradiação de uma onda eletromagnética, em junho de 1900, na presença de autoridades e da imprensa, 22 anos antes do Centenário da Independência. (GONTIJO, 2006 apud PERLES, 2007, p. 9).

O cinematógrafo dos irmãos Lumière, em 1895, introduz a imagem em movimento, transformando “o século XX num gigantesco cenário e laboratório de experiências para a elaboração da linguagem cinematográfica”. (NÓVOA, p. 160). Para esse autor, quando o cinematógrafo

[...] foi apresentado ao mundo ninguém poderia supor quantas revoluções ele guardava potencialmente. O impacto provocado por imagens que reproduziam a realidade foi acachapante. O público iniciante, e inocente, ao ver o famoso trem capturado pelos Lumières se levantava assustado e imaginando poder ser dragado pela locomotiva gigante [...]. (NÓVOA, p. 160).

Inicialmente mudo, acompanhado por música que era reproduzida ao vivo, enquanto as ações se desenrolavam na tela, somente cerca de três décadas depois, o desenvolvimento técnico permite com que o som seja introduzido nos filmes, possibilitando os diálogos entre os personagens.

A década de 1930 ensaia as primeiras transmissões televisivas, interrompidas, posteriormente, pela Primeira Grande Guerra, “concretizado o invento que uniu o som e a imagem em movimento”. (PERLES, 2007, p. 10). Para Perles (2007, p. 10), tal como acontecera com o rádio, “a televisão também nasceu de um conjunto de descobertas iniciadas em 1817, quando o químico sueco, Tons Jacob Berzelius, descobriu o selênio, que produzia uma corrente de elétrons sempre que atingido por um feixe de luz”. O iconoscópio, um aparelho criado em 1923 por Vladimir Zworykin daria origem ao “tubo de imagem dos televisores, também chamado de cinescópio”. (PERLES, 2007, p. 10).

Esses inventos marcaram a sociedade do século XX, aproximando manifestações culturais até então distanciadas: a cultura popular e a erudita. (SANTAELLA, 2010). Para essa autora, o surgimento da

[...] cultura de massas a partir da explosão dos meios de reprodução técnico-industriais – jornal, foto, cinema – seguidos da onipresença dos meios eletrônicos de difusão – rádio e televisão -, produziu um impacto até hoje atordoante naquela tradicional divisão da cultura em erudita, culta, de um lado, e cultura popular, de outro. Ao absorver e digerir, dentro de si, essas duas formas de cultura, a cultura de massas tende a dissolver a polaridade entre o popular e o erudito, anulando suas fronteiras. Disso resultam cruzamentos culturais em que o tradicional e o moderno, o artesanal e o industrial mesclam-se em tecidos híbridos e voláteis próprios das culturas urbanas. (SANTAELLA, 2010, p. 52).

Tais cruzamentos, manifestos nos meios de comunicação de massa, configuram a Contemporaneidade, onde tais hibridismos se dão indistintamente, uma vez que todos são consumidores, sujeitos do mercado e regulados pelo desejo do consumo.

Para Saraiva (2006, p. 101), no final do século XVIII, com a “emergência do biopoder, [...] surge uma crescente necessidade por parte do Estado de coletar dados sobre a população e analisar esses dados estatisticamente, exigindo, conseqüentemente, a realização de operações matemáticas cada vez mais complexas”.

A autora (2006) argumenta que, quando da realização do censo realizado no Estados Unidos, no ano de 1880, os dados obtidos somente conseguiram ser tabulados num período de sete anos. Isso fez com que o *Census Bureau* promovesse um concurso para incentivar a criação de uma forma mais rápida de realizar essa função. Herman Hollerith venceu a competição com a utilização de “cartões perfurados para gravar os dados. Esses cartões seriam lidos por máquinas, dando maior rapidez à tabulação. No censo de 1890, quando foi utilizada a invenção de Hollerith, os dados foram tabulados em três anos”. (SARAIVA, 2006, p. 102).

Saraiva (2006) acrescenta que, a partir desses resultados, Hollerith fundou uma companhia, a *Tabulation Machine Company* (TMC), que posteriormente converteu-se na *International Business Machines* (IBM), em 1924. “O cartão perfurado foi o método mais utilizado para a leitura de informações até metade do século XX”. (SARAIVA, 2006, p. 102).

Conforme Saraiva (2006), a Segunda Guerra Mundial fez surgir a necessidade de que se criassem máquinas capazes de operar cálculos balísticos. Ainda de acordo com Saraiva (2006, p. 102), a partir do final dos anos 1930 e o início da década seguinte, surgiram diversas máquinas de calcular “eletromecânicas, precursoras do computador digital. Essas máquinas eram compostas por relés e engrenagens”. Também nesse período, foram criadas diversas máquinas para decifrar os códigos secretos dos alemães. Saraiva (2006, p. 102) aponta que o “primeiro computador digital que apareceu foi o ENIAC (Electronic Numerical Interpreter and Calculator), em 1946. Desenvolvido para fins militares durante a guerra, seu funcionamento era totalmente eletrônico”.

Ainda em concordância com os estudos de Saraiva (2006), no ano de 1960, a IBM (International Business Machines) lançou o chip, o que permitiu que os computadores pudessem reduzir em tamanho e em custo, tornando-os mais baratos e populares: surgiam os microcomputadores. “Em 1975, Bill Gates e Paul Allen lançam o primeiro software adaptado para uso em microcomputadores e em 1979 criam o sistema operacional DOS (Disk Operating System). Em 1977, surgiu o Apple, considerado o primeiro microcomputador comercializado em larga escala”. (SARAIVA, 2006, p. 103).

Saraiva (2006) destaca que as modificações que se dão no *hardware* e no *software* dos computadores, a partir dos anos 1980, buscam atender aos desejos de satisfação de um mercado consumidor cada vez mais expressivo. O computador tornou-se uma *necessidade*.



Parece razoável afirmar que os ambientes gráficos e a comercialização da internet estão entre os principais fatores articulados com as mudanças na forma de viver no mundo contemporâneo. O computador, essa máquina que surge como um auxiliar para intensificar a ordem moderna, como um ordenador capaz de tornar a própria ordem mais ordenada, acabou por tornar-se uma das principais condições para o rearranjo e dissolução da Modernidade, contribuindo com a emergência da Contemporaneidade. (SARAIVA, 2006, p. 106).

Assim, o *ordenador da ordem* passa a constituir nosso cotidiano e torna-se naturalizado.

Isso tem forte relação com a forma como a palavra *tecnologia* vem sendo empregada na atualidade, ou seja, normalmente acompanhada de adjetivo ou de locução adjetiva: tecnologias da informação; tecnologias da comunicação; tecnologia assistiva; tecnologias automotivas; tecnologias digitais; tecnologias sociais; tecnologias do imaginário; tecnologias educacionais.

A cada dia parecem surgir mais e novos termos para dar conta da complexa fragmentação em que nossa sociedade mergulha. No que diz respeito a essas novas tecnologias, Lévy afirma que as coisas que

[...] identificamos, de forma grosseira, como “novas tecnologias” recobre na verdade a atividade multiforme de grupos humanos, um devir coletivo complexo que se cristaliza, sobretudo em volta de objetos materiais, de programas de computador e de dispositivos de comunicação. É o processo social em toda sua opacidade, é a atividade dos outros, que retorna para o indivíduo sob a máscara estrangeira, inumana, da técnica. (LÉVY, 1999, p. 28).

Pensar em tal opacidade a que se refere o autor, torna-se imprescindível, especialmente quando estamos com o olhar voltado à escola, seus tempos, espaços e currículo.

#### 3.1.4 Cenas da infância

*A infância é algo que nossos saberes, nossas práticas e nossas instituições já capturaram: algo que podemos explicar e nomear, algo sobre o qual podemos intervir, algo que podemos acolher. A infância, deste ponto de vista, não é outra coisa senão o objeto de estudo de um conjunto de saberes mais ou menos científicos, a coisa apreendida por um conjunto de ações mais ou menos tecnicamente controladas e eficazes, ou a usuária de um conjunto de instituições mais ou menos adaptadas às suas necessidades, às suas características ou às*

*suas demandas. Nós sabemos o que são as crianças, ou tentamos saber, e procuramos falar uma língua que as crianças possam entender quando tratamos com elas, nos lugares que organizamos para abrigá-las.*

(LARROSA, 2006, p. 184).

Parece-nos absurdo pensar que a criança é uma *invenção* tão recente quanto a escola. Até a Modernidade, a infância era percebida de diferentes maneiras; às vezes como um problema, um estorvo para aqueles cuja condição de pobreza e de fome era extrema; uma diversão ou entretenimento para outros. Muitas crianças eram mortas no nascimento, quando os abortos não conseguiam obter sucesso; outras eram expostas, deixadas em lixeiras, jogadas nos meios das ruas, ou simplesmente abandonadas pelos campos.

[...] o sentimento da infância não existia – o que não quer dizer que as crianças fossem negligenciadas, abandonadas ou desprezadas. O sentimento da infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem. Essa consciência não existia. Por essa razão, assim que a criança tinha condição de viver sem a solicitude constante de sua mãe ou de sua ama, ela ingressava na sociedade dos adultos e não se distinguia mais destes. (ARIËS, 1981, p. 156).

Na cultura grega, a primeira infância era vivida dentro da família, e as crianças submetidas à autoridade máxima do pai, que tinha o direito de reconhecê-las ou de abandoná-las. Esse hábito tornou-se frequente também em Roma. Era a família a responsável por sua educação nos primeiros sete anos de vida e o referencial em relação à educação, à cultura, à saúde, à formação moral e à estrutura psicológica.

[...] a criança é vista como um ser inferior – como as mulheres e os escravos. Assim, a criança é um outro – e um outro inferior – em relação ao cidadão da *pólis*. A percepção dessa alteridade não faz da criança um adulto que ainda não cresceu, um adulto em miniatura, mas sim um outro cuja natureza é diferente da natureza do adulto. Mas tal alteridade não identifica a criança com as mulheres e os escravos, pois, ao contrário desse e daquela, a criança poderá mudar sua natureza e tornar-se um homem. Portanto, a alteridade e a inferioridade serão passageiras se, e somente se, a criança for cultivada, educada. Assim, enquanto criança, esse ser é um ser ainda aberto a muitas possibilidades. É pela Educação que se realizarão, para o bem ou para o mal, tais possibilidades. (VEIGA-NETO, 2004, p. 10).

Na Roma Antiga, o nascimento de uma criança “*não era apenas um fato biológico*”, mas também um fato de aceitação paterna. Isso porque quando o pai elevava a criança do chão o mesmo estava aceitando criá-la, sendo este um ato de adoção. De acordo com Veyne (1989),

durante este período da história, a contracepção, o aborto, o abandono e morte de crianças eram atitudes corriqueiras e consideradas legítimas; sendo estes abandonados, raramente sobreviviam. De acordo com Veyne (1989), os romanos não percebiam o nascimento de um filho como algo apenas biológico: era o chefe da família que decidia se a criança deveria, ou não, viver. Práticas como aborto, contracepção, enfeitamento de crianças livres ou infanticídio de crianças filhas de escravas, eram bastante comuns e legais na Roma Antiga. O autor complementa que tais práticas só serão

[...] malvistas e, depois, ilegais, ao se difundir a nova moral que, para resumir, chamamos de estóica. Em Roma um cidadão não "tem" um filho: ele o "toma", "levanta" (tolkre); o pai exerce a prerrogativa, tão logo nasce a criança, de levantá-la do chão, onde a parteira a depositou, para tomá-la nos braços e assim manifestar que a reconhece e se recusa a enfeitá-la. A mulher acaba de dar à luz (sentada, numa poltrona especial, longe de qualquer olhar masculino) ou morreu durante o trabalho de parto, e o bebê foi extraído de seu útero incisado: isso não basta para decidir a vinda de um rebento ao mundo. (VEYNE, 1989, p. 23).

Na Idade Média, um período em que a mortalidade infantil é muito grande, devido às escassas condições sanitárias, à precariedade de hábitos de higiene, à extrema pobreza, às doenças frequentes, pode-se entender o *desapego* que as famílias tinham com relação a seus filhos.

Em ambiente popular ou camponês, a mortalidade dos bebês é considerável no momento das pestes (1348-1430). Desde esse momento, e mais ainda a partir do século XV, o infanticídio (por sufocação) não é mais um fenômeno excepcional, e os abandonos tornaram-se suficientemente numerosos para levar à criação de asilos (San Gallo, Innocenti, 1445, em Florença), geradores por sua vez de novos abandonos. Os bebês, sobretudo de sexo feminino, são muito frágeis, por vezes muito pouco desejados, para que o apego real que se tem por eles resista às graves coerções da pobreza. (RONCIÈRE, 2009, p. 228).

As crianças nascidas em lares economicamente mais abastados eram entregues logo após o nascimento às amas de leite, que ficavam responsáveis por seu cuidado até que tivessem idade de retornar às suas famílias de origem. Isso se dava quando conseguiam sobreviver. Tal atitude se tornou frequente porque a “tradição médica e popular dizia que uma mulher, quando estivesse aleitando, não tinha mais o direito de manter relações sexuais, do contrário o leite se estragaria”. (FOUCAULT, 1979, p. 275). Dessa forma, as mulheres, especialmente as mais abastadas, enviavam seus filhos às amas-de-leite, garantindo a retomada de suas atividades sexuais e, “assim segurar seus maridos”. (FOUCAULT, 1979, p. 275).

Havia uma verdadeira indústria do aleitamento. As mulheres pobres faziam isto para ganhar dinheiro. Mas não havia nenhum meio de verificar como a criança estava sendo criada, nem mesmo se a criança estava viva ou morta. De tal forma que as amas de leite, e sobretudo os intermediários entre as amas e os pais, continuavam a receber pensão de um bebê que já tinha morrido. Algumas amas tinham um índice de dezenove crianças mortas em vinte que lhe haviam sido confiadas. Era terrível! Foi para evitar esta desordem, para restabelecer um pouco de ordem, que se encorajaram as mães a aleitar seus filhos. (FOUCAULT, 1979, p. 275-276).

Ter um filho nessa época, poderia representar um grande problema familiar, provocando, muitas vezes, sérios conflitos conjugais. Em um lar pobre, alimentar mais uma criança era tarefa impossível, dependendo do grau de miséria em que a família se encontrava. Também havia o problema de uma gravidez não desejada, o que provocava grandes aborrecimentos sociais. Não é de se estranhar, portanto, o infanticídio e o abandono.

As filhas de pobres ou os bastardos são confiados aos asilos, os filhos de viúvas deixados por muito tempo com amas-de-leite, depois entregues à família do pai (Toscana, fim dos séculos XIV-XV). Bastardos, viúvas, é a linhagem que impõe aqui seus desígnios. Sua honra, sua coesão, seu interesse, prevalecem sobre os sentimentos eventuais das mães. Ao dar seu consentimento (que jamais é exigido) ao seu segundo casamento, estas mostram também, de resto, ao fim de uma escolha certamente difícil, que preferem sua condição de esposa à sua condição de mãe. Nesses conflitos em que estão implicados ao mesmo tempo o privado da linhagem, o do casal legítimo, o das mães, enfim, o dos próprios filhos, não é fácil para os interessados ver claro. (RONCIÈRE, 2009, p. 269).

Assim, as crianças, ao longo da época medieval, possuem um papel social mínimo. São, geralmente, representadas como “pessoas em miniatura”, e isso se manifesta na representação de sua vestimenta e em sua participação na sociedade. Até o século XIII, as crianças após deixarem os cueiros, usavam os mesmos tipos de vestimentas que os adultos de sua condição, conforme aponta Ariès (1981, p. 56): “o traje da época comprova o quanto a infância era então pouco particularizada na vida real”. Isso só irá modificar-se posteriormente, no século XVI, em que a criança passa a ser vestida diferentemente do adulto, mostrando a preocupação em dele diferenciá-la:

O primeiro traje das crianças foi o traje usado por todos cerca de um século antes, e que num determinado momento elas passaram a ser as únicas a envergar. Evidentemente, não se podia inventar do nada uma roupa para as crianças. Mas sentia-se a necessidade de separá-las de uma forma visível, através do traje. Escolheu-se então para elas um traje cuja tradição fora conservada em certas classes, mas que ninguém mais usava. A adoção de um traje peculiar à infância, que se tornou geral nas classes altas a partir do fim do século XVI, marca uma data muito importante na formação do sentimento da infância, esse sentimento que constitui as crianças numa sociedade

separada da dos adultos (de um modo muito diferente dos costumes iniciatórios). (ARIÈS, 1981, p. 63).

Ainda de acordo com os estudos de Áries (1981), o sentimento sobre infância irá modificar-se no século XVII: a criança deixará de ser percebida e pensada sob o ponto de vista da “brincadeira” e da “distração”, e a preocupação de educadores e moralistas irá voltar-se para o interesse psicológico e social.

Era preciso antes conhecê-la melhor para corrigi-la, e os textos do fim do século XVI e do século XVII estão cheios de observações sobre a psicologia infantil. Tentava-se penetrar na mentalidade das crianças para melhor adaptar a seu nível os métodos de educação. (ARIÈS, 1981, p. 202).

Ariès (1981) afirma que o sentimento da infância desenvolveu-se paralelamente ao sentimento da família, se manifestando por meio de intimidade e diálogo familiar de modo que a família volta-se para a criança. Neste contexto a criança surge para ser amada e educada, sendo que esses deveres constituíram a família base da sociedade. Essa transformação implicou no planejamento dos nascimentos, pois os pais passaram a se sentir responsáveis pelo futuro da criança.

A sociedade europeia tornava-se menos feudal, menos provinciana e menos religiosa (VEIGA-NETO, 2004) e passava a voltar-se a questões de caráter mais humanista, que buscavam por respostas a indagações antigas e adormecidas por cerca de mil anos; as fronteiras físicas que separavam os lugares e as culturas haviam aberto outras possibilidades de existência para essa sociedade que se lançava a terras desconhecidas. Com isso, começam novas formas de produção de si, em que o privado passa a contrapor-se ao coletivo característico de um tempo anterior. Nestas novas categorias, em que o sujeito não é mais das *linhagens*, das *sociabilidades*, do *coletivo*, a vida e as formas de expressão voltam-se para a intimidade, percebida no autoconhecimento, na solidão, na construção de espaços privados e da ideia de família nuclear (a comodidade).

A vida no passado, até o século XVII, era vivida em público: apresentamos vários exemplos desse domínio da sociedade. As cerimônias tradicionais que acompanhavam o casamento, e que eram consideradas mais importantes do que as cerimônias religiosas, como a bênção do leito nupcial, a visita dos convidados aos recém-casados já deitados, as brincadeiras durante a noite de núpcias etc., são mais uma prova do direito da sociedade sobre a intimidade do casal. Por que haveria alguma objeção, se na realidade não existia quase nenhuma intimidade, se as pessoas viviam misturadas umas com as outras, senhores e criados, crianças e adultos, em casas permanentemente abertas às indiscrições dos visitantes? A densidade social não deixava lugar para a família. Não que a família não existisse como realidade vivida: seria paradoxal

contestá-la. Mas ela não existia como sentimento ou como valor. (ARIÈS, 1981, p. 275).

Aí começa a esboçar-se a construção de um “eu” único, que se torna cada vez mais intenso, à medida que a Modernidade avança aos dias atuais. E a criança participa, agora, desse desenho que se esboça, cada vez mais nítido, ao homem moderno. Inicia-se, então, um grande investimento nesse novo ser que nasce: a *escola*; e com ela a *pedagogia*, que diz como aquela deve funcionar; a *medicina infantil*, que explica às mães o que deve ser feito para que seus filhos tenham saúde; a *indústria têxtil*, que procura fazer roupas confortáveis para que as crianças possam movimentar-se; a *psicologia*, que estuda como a criança pensa; a *indústria de brinquedos*, que explora as cores e as formas; a *indústria cultural e de entretenimento*, que cria cada vez mais histórias, livros, filmes, peças, espetáculos e jogos de todo o tipo. Tudo separado por faixa-etária e gênero.

Nosso mundo é obcecado pelos problemas físicos, morais e sexuais da infância. Essa preocupação não era conhecida da civilização medieval, pois para essa sociedade não havia problemas: assim que era desmamada, ou pouco depois, a criança tornava-se a companheira natural do adulto. As classes de idade do neolítico, a paideia helenística, pressupunham uma diferença e uma passagem entre o mundo das crianças e o dos adultos, uma passagem que era realizada por meio da iniciação ou de uma educação. A civilização medieval não percebeu essa diferença, e, portanto, não possuiu essa noção de passagem. O grande acontecimento foi, portanto, o reaparecimento no início dos tempos modernos da preocupação com a educação. (ARIÈS, 1981, p. 278).

Também foi necessário que se criasse um sistema de controle capaz de garantir a segurança de tal investimento. Assim surgem conjuntos de leis, regras e normas específicas às crianças: os estatutos, os tratados médicos, os decretos; ou seja, um aparato jurídico cada vez mais específico, detalhado e *necessário*. Foucault (1999, p. 123), salienta que “estes conjuntos não consistem em uma homogeneização, mas muito mais em uma articulação complexa através da qual os diferentes mecanismos de poder procuram apoiar-se, mantendo sua especificidade”. Para ele, a associação contemporânea que se dá entre “família, medicina, psiquiatria, psicanálise, escola, justiça, a respeito das crianças, não homogeneíza estas instâncias diferentes, mas estabelece entre elas conexões, [...] que supõem que cada uma mantenha, até certo ponto, suas modalidades próprias”. (FOUCAULT, 1999, p. 123).

Assim, os mecanismos de poder se estendem às mais diversas áreas, ou instâncias, que, conforme citado, não se dão de forma homogênea, a fim de que consigam manter suas particularidades. A escola, como um desses mecanismos, encontra-se numa rede que procura, por um lado, estabelecer conexões com os demais, especialmente por meio do controle sobre

os corpos no tempo e no espaço, e por outro, garante sua peculiaridade na medida que mantém esses corpos sob seu domínio por um grande período de tempo<sup>78</sup>. A próxima seção procura apresentar de que forma esse mecanismo se constituiu.

### 3.2 Retratos da escola da Modernidade

*Mas o que é uma escola? Como se constituiu? Quando se dá sua emergência?*

De origem grega, a palavra *skholê*, *ês* significa “descanso, repouso, lazer, tempo livre; estudo; ocupação de um homem com ócio, livre do trabalho servil, que exerce profissão liberal, ou seja, ocupação voluntária de quem, por ser livre, não é obrigado a; escola, lugar de estudo”; e posteriormente, no latim *schòla*, *scholae* ou “lugar nos banhos onde cada um espera a sua vez; ocupação literária, assunto, matéria; escola, colégio, aula; divertimento, recreio” (MARTINS, 2005, p. 35), essa palavra tem assumido diferentes definições e interpretações ao longo dos séculos, especialmente nos últimos duzentos anos.

Tais modificações semânticas estão diretamente relacionadas às mudanças ocorridas na sociedade, pois, ao longo do tempo, as impressões sobre a escola, bem como seu *papel social* se tem modificado, assumido outras conotações, provocado debates, gerado discursos – esses dos mais variados, desde aqueles que a defendem ferrenhamente, até os que pregam por sua extinção. A *escola*, e juntamente com ela a *educação*, tem ocupado manchetes e atraído a atenção de setores que veem nela uma grande possibilidade de mercado. Não podemos negar que a escola tornou-se *naturalizada e mercantilizada*.

Conforme apontam os estudos de Costa (2009), “a escola da atualidade está impregnada de marcas das sociedades contemporâneas”, referindo-se aos aparatos mercadológicos que tomam parte dos espaços escolares contemporâneos. De acordo com a autora, isso não somente ocorre por meio de serviços oferecidos dentro das instituições, onde há desde farmácias até salões de beleza e restaurantes *fast-food*, mas também no que a transforma como “consumidora de produtos novidadeiros (pacotes instrucionais, testes padronizados, materiais didáticos e mobiliários)”.

Ela também tem sido rentável inspiradora de argumentos literários em narrativas que acionam as emoções e agitam bilheterias da indústria cinematográfica, arregimentam audiências para a mídia televisiva ou seduzem

---

<sup>78</sup> Aqui o tempo é entendido de duas formas: o tempo diário que os estudantes permanecem na escola – e que tende a aumentar, em virtude da ampliação de carga-horária e dos turnos integrais; e o tempo de permanência desses mesmos estudantes ao longo de anos – ou décadas se pensarmos na continuidade para além da educação básica.

leitores em revistas e livros. A telenovela *Rebeldes*, o sucesso midiático *High School Musical* e o fenômeno literário *Harry Potter* são exemplos bem atuais de narrativas em que a escola é componente importante da trama. (COSTA, 2009, p. 522).

Assim, a escola contemporânea, acaba por receber outras configurações, de forma a se tornar o palco de um espetáculo em que quase tudo é *mercadoria* e, ao mesmo tempo, passa a ser ela o próprio *espetáculo*. Independentemente dos discursos que se fazem sobre ela, a escola é um produto: seduz não somente leitores de livros e revistas, mas está presente nos programas de rádio e de televisão, nas notícias e, mais recentemente, na Bolsa de Valores<sup>79</sup>. Mesmo aqueles que pregam pelo seu fim tornam-se seus consumidores. Essas tecnologias de poder que se esboçam com cada vez mais nitidez na escola contemporânea aparecem como um desdobramento daquelas que marcaram seu surgimento enquanto instituição.

Sabe-se que a sociedade moderna tinha e tem como fim o desenvolvimento civilizatório da maquinaria capitalística. Portanto, a escola monta um aparato com suas próprias tecnologias de poder, para dar conta de sua função, tais como: o caderno de ocorrência, as regras de convivências, as hierarquias profissionais, as propostas curriculares, as chamadas, as sinetas, os instrumentos de avaliação, com o esquadramento do tempo, do espaço e dos movimentos, bem como os observatórios científicos. Essas são algumas das formas de poder-saber produzidas e atreladas à maquinação escolar que possibilitam disciplinar os corpos em nome do progresso e da normalidade. (CORAZZA, 2015, p. 229).

Dos corpos da atualidade, diferentemente daqueles disciplinados que serviam ao *progresso* e à *normalidade*, já não se exige mais tal façanha<sup>80</sup>: os espaços de convivência são mais amplos e movimentos mais livres para que as mentes se ocupem de pensamentos outros, voltados à individualização, à competitividade, ao desempenho. No entanto, tais espaços também produzem a criação, o exercício da coletividade, o pensamento.

A escola hoje também conserva muitos daqueles aparatos citados por Corazza, como o caderno de ocorrências, agora mais requintado, e que pode ser consultado em qualquer momento por algum pai que queira acompanhar o *funcionamento* de seu filho (basta ter uma senha e o registro estará *online*, em tempo real); as regras de convivência são democraticamente discutidas por alunos e professores e, posteriormente, expostas em locais bastante visíveis; as chamadas, que nas escolas mais avançadas em termos tecnológicos, não mais se constituem daqueles cadernos em que o professor registrava as ausências ou presenças do dia, mas o

<sup>79</sup> Empresas da área da educação, como Kroton, Estácio, Anima Educação e Ser Educacional exemplificam a afirmação.

<sup>80</sup> É importante salientar, no entanto, que a disciplina não foi extinta; pois ela aparece com grande intensidade em alguns espaços educacionais.



controle se dá quando o aluno passa pela catraca com seu cartão de estudante, em caso de dúvida basta consultar as imagens registradas por alguma das tantas câmeras que vigiam o pátio e os corredores<sup>81</sup>; e a avaliação, que agora tornou-se objeto de atenção de diversos setores da sociedade, e faz parte de estudos, teses, artigos e de *rankings*. Mas de que forma isso acontece? Como a escola monta esse aparato?

Para entendermos como isso se deu, é importante que façamos um breve histórico dessa *maquinaria*. Ariès afirma que, enquanto espaço fechado – esse “longo processo de enclausuramento das crianças (como dos loucos, dos pobres e das prostitutas) que se estenderia até nossos dias, e ao qual se dá o nome de escolarização” – (1981, p. 3) ocorre somente no século XVII. No entanto, para que esse *espaço* destinado ao ensino chegasse a se tornar essa *organização*, bem semelhante às nossas escolas atuais, foi necessário que se pensassem e estabelecessem práticas pedagógicas, que incluem a separação dos alunos por faixa etária, a organização dos espaços, a definição das matérias, o estabelecimento da disciplina, a arquitetura, o mobiliário e o *tempo*.

Na realidade essa maquinaria de governo da infância não apareceu de súbito, mas, ao invés disso, reuniu e instrumentalizou uma série de dispositivos que emergiram e se configuraram a partir do século XVI. Trata-se de conhecer como se montaram e aperfeiçoaram as peças que possibilitaram sua constituição. (VARELLA; ALVAREZ-URIA, 1992, p. 1).

De acordo com esses autores, as instituições fechadas que afloraram a partir desse período, como os albergues, as prisões, os hospícios, os hospitais e as escolas, tinham em comum a aplicação da ordem: era necessário que os jovens, em se tratando do espaço escolar, fossem afastados dos *perigos do mundo*. De certa forma, tais perigos estavam relacionados ao esgotamento do modelo feudal, ao desgaste dos valores espirituais propostos pela igreja católica, processo de urbanização das cidades, surgimento da burguesia, ainda que de forma incipiente: a sociedade europeia estava passando por profundas mudanças. “Nisso tudo estavam também implicadas novas percepções sobre o espaço e o tempo e os usos que se pode fazer deles, bem como todo um conjunto de correlatas mudanças na vida cotidiana”. (VEIGA-NETO, 2004, p. 5).

Essas novas percepções sobre o tempo e o espaço na Modernidade – que estão relacionadas com a constituição de um novo modo de vida, explorado neste capítulo a partir de diversas cenas que se articulam – permeiam as práticas escolares, uma vez que o espaço delimita

---

<sup>81</sup> Porém, apesar das inovações e dos aparatos tecnológicos, muitas escolas ainda utilizam equipamentos como cadernos e livros de registro, que são preenchidos de forma manuscrita pelos professores, ou mesmo mimeógrafos, sinetas, quadro e giz.

a colocação e o movimento dos corpos e o tempo passa a ser um tempo útil, produtivo, diferentemente daquele tempo livre de suspensão entendido pelos gregos da antiguidade.

Conforme Masschelein e Simons (2013, p. 26), na Grécia antiga,

[...] a escola fornecia tempo livre, isto é, tempo não produtivo, para aqueles que por seu nascimento ou por seu lugar na sociedade, sua posição, não tinham direito legítimo de reivindicá-lo. Ou dito ainda de outra forma, o que a escola fez foi estabelecer um tempo e um espaço que estava, em certo sentido, separado do tempo e do espaço tanto da sociedade (em grego: *polis*) quanto da família (em grego: *oikos*). Era, também, um tempo igualitário e, portanto, a invenção do escolar pode ser descrita como a democratização do tempo livre.

A escola exerce, assim como as demais instituições modernas (hospitais, asilos, hospícios e prisões), um forte poder disciplinar e de controle. Foucault (2004a, p. 128) argumenta que ao longo de “séculos, as ordens religiosas foram mestras de disciplinas: eram os especialistas do tempo, grandes técnicos do ritmo e das atividades regulares”. Ainda conforme Foucault (2004a), o tempo é cada vez mais detalhado, e as tarefas nas escolas elementares, acompanhadas de ordens em que as respostas devem ser imediatas. O corpo está cada vez mais associado ao tempo. “Define-se uma espécie de esquema anátomo-cronológico do comportamento”. (FOUCAULT, 2004a, p. 129). Dessa forma, há uma decomposição do ato, em que a posição do corpo, dos membros e das articulações é estabelecida; “para cada movimento é determinada uma direção, uma amplitude, uma duração; é prescrita sua ordem de sucessão. O tempo penetra o corpo, e com ele todos os controles minuciosos do poder”. (FOUCAULT, 2004a, p. 129).

No que diz respeito a esses *controles minuciosos* aos quais se refere Foucault, o exame tem um papel importantíssimo nesse cenário e irá persistir até a atualidade, com mecanismos cada vez mais elaborados e requintados. Os alunos passam a ser avaliados, e, dessa forma, diferenciados de acordo com seus resultados – *suas aptidões* ou *capacidades*. Segundo Foucault (2004a, p. 155), “a escola torna-se uma espécie de aparelho de exame ininterrupto que acompanha em todo o seu comprimento a operação do ensino”. Isso possibilita a mensuração, a sanção e a classificação. Também cria a comparação “de cada um com todos”. (FOUCAULT, 2004a, p. 155). Além das provas diárias a que os estudantes eram submetidos – ortografia, aritmética, catecismo, caligrafia –, nas Escolas Cristãs “devia haver uma prova todo mês, para designar os que merecessem ser submetidos ao exame do inspetor”, conforme Foucault (2004a, p. 155).

E o exame é a técnica pela qual o poder, em vez de emitir os sinais de seu poderio, em vez de impor sua marca a seus súditos, capta-os num mecanismo

de objetivação. No espaço que domina, o poder disciplinar manifesta, para o essencial, seu poderio organizando os objetos. O exame vale como cerimônia dessa objetivação. (FOUCAULT, 2004a, p. 156).

Essa organização disciplinar, no entanto, não apenas controla os corpos no tempo e no espaço, mas também o cuidado com esses corpos. Segundo Revel (2009), a limpeza, do final da Idade Média até o século XVIII, não faz uso da água, e dá atenção ao corpo apenas às partes expostas – rosto e mãos; os cuidados “concentram-se no visível, na roupa, e sobretudo na roupa-branca, cujo frescor ostentado na gola e nos punhos constitui sinal autêntico do asseio”. (p. 192). A água é vista como algo perigoso, “susceptível de penetrar por toda parte”. (REVEL, 2009, p. 192). Somente a partir de meados do século XVIII, a higiene é destacada pela medicina e difundida nas escolas, e

[...] logo se tornará, aliás, o dispositivo inédito de uma nova forma de controle coletivo dos comportamentos. Vemos que a socialização das técnicas do corpo, por mais que seja expressamente regulamentada, na verdade só consegue impor-se através de vários registros de representações e de práticas estabelecidas ao mesmo tempo e que ultrapassam o campo específico da civilidade. (REVEL, 2009, p. 192).

A higiene passa a fazer parte do currículo e torna-se, inclusive, matéria de estudo, conforme será apontado no capítulo IV, seção 4.2.

De acordo com Narodowsky (1993, p. 140), as primeiras décadas do século XIX trazem uma nova forma de organização da escola, cuja ênfase não se dá na educação simultânea proposta nos dois séculos anteriores, e nem na “construção de um olhar único, capaz de abarcar em um só e único ato o conjunto do corpo infantil”, conforme propunham La Salle e Charles Démia. Essa nova proposta pedagógica, que se dá a partir de autores ingleses (Andrew Bell e Joseph Lancaster) e se propaga na Europa e na América, introduz reformas na educação, configurando uma “experiência singular” e universal.

Para Narodowsky (1993, p. 141), são diversos os fatores que rompem com a estrutura educacional realizada até então, “porém é a utilização de monitores que parece distingui-la [...] a ponto de nomeá-la por esta característica: ‘método de monitoria’ ou ‘método de instrução mútua’ ou ‘método mútuo’.” Essa proposta pedagógica é baseada na utilização de “monitores” – *alunos mais avançados* – que ensinam a seus colegas, num sistema piramidal: a base é composta por muitos alunos; no nível intermediário estão os monitores; e no topo, o mestre, que é responsável pelo controle do processo. Embora esse sistema de monitoria já fosse utilizado anteriormente, o método lancasteriano diferencia-se por colocar o monitor como protagonista, deixando de ser um mero auxiliar, como vinha sendo utilizado no passado.

Também, por transformar as relações sociais no espaço escolar, uma vez que o “lugar daquele que ensina será ocupado por alguém que ainda se encontra em processo de formação dentro do próprio esquema institucional”, de acordo com os estudos de Narodowsky (1993, p. 143).

Assim, o ensino não se dá de forma simultânea, mas alternada, ou mútua, como era chamada na época. “A utilização sistemática do modelo monitoral traz para a pedagogia uma ruptura com a simultaneidade áulica”, pois, apesar de os monitores ensinarem até dez crianças simultaneamente, conforme os textos lancasterianos previam, essa simultaneidade se dá no “espaço conciso de uma tática local”. (NARODOWSKY, 1993, p. 143-144).

Agora será instituída a alternância como estratégia geral na execução das atividades: os que agora são alunos logo poderão ser docentes; os avançados ensinam aos atrasados, os quais, por sua vez, adquirem condições para formar outros alunos em condições inferiores e assim por diante. (NARODOWSKY, 1993, p. 144).

Outro aspecto importante a ser considerado é que esse sistema faz com que a vigilância e o controle agora passem a ser de todos, em que, conforme Narodowsky (1993, p. 154), “a autoridade se espalha pelo corpo infantil”, cada aluno pode vigiar os demais.

Esse sistema é, também, essencialmente centrado no mérito, na recompensa, uma vez que propõe premiações para aqueles que obtiverem melhores resultados, incentivando, dessa forma, a competição e a ambição para a obtenção individual desses prêmios. Assim, valores baseados em “bons modos” e a “boa educação” são substituídos pelo aproveitamento máximo, ou seja, a produtividade. É importante salientar que esse modo de pensar a escola está intimamente associado ao sistema produtivo; o capitalismo industrial e o processo crescente de urbanização, industrialização e produtividade.

Torna-se necessário ressaltar que, para que essa organização acontecesse com eficácia, de acordo com os estudos de Narodowsky (1993), haveria que se criar instrumentos mais sofisticados de controle, ou seja, registros, em que a maior preocupação estaria voltada para o controle exaustivo da permanência dos alunos nas salas em diferentes momentos do dia. “É evidente que esta é a maior preocupação: a fixação do corpo infantil na instituição, a vigilância sobre quem entra, quem sai, quem adoece, os que esperam entrar, os que são premiados: tudo meticulosamente descrito, contabilizado e exaustivamente calculado”. (NARODOWSKY, 1993, p. 152).

Outro aspecto importante no método lancasteriano diz respeito ao uso do tempo na instituição escolar, uma vez que o “tempo escolar passa a ser recompensado, um tempo pago, condicionando o desenvolvimento das atividades. [...] Durante todo o tempo, o corpo deve estar

ligado a uma tarefa específica [...] que resultará em conquistas individuais”, segundo Narodowsky (1993, p. 167).

Embora esse sistema tenha chegado ao seu fim, especialmente em função da organização e papel de destaque dado aos monitores, o que provocara descontentamento por parte dos professores e pedagogos da época, pois descentralizava o papel de “controle do saber”, muitas de suas práticas foram cooptadas pela pedagogia moderna e persistem até hoje. Os exames, a vigilância meticulosa dos alunos, o uso do tempo *útil*, são elementos que ainda compõem as instituições escolares.

Apesar de muitas transformações que se deram ao longo desses pouco mais de dois séculos, especialmente no que diz respeito às tecnologias, a escola parece ter mudado pouco. Embora haja uma tentativa muito grande por parte de diversos grupos econômicos, mas não somente deles, a estrutura escolar ainda está organizada muito semelhante à escola moderna. Isso tem provocado muitos discursos contra esta instituição, conforme veremos mais adiante.

Conforme se pode perceber, os colégios, assim como os demais espaços de *enclausuramento*, inauguraram novas formas de utilização do espaço e do tempo, de organização das disciplinas, de normas de conduta, de novos hábitos de higiene, de distinções por *períodos da vida*, do *currículo*; da *pedagogia*. Na subseção que segue, apresento um breve histórico das cenas pedagógicas.

### 3.2.1 Cenas pedagógicas

Embora a figura do pedagogo estivesse presente já na Grécia antiga, é somente a partir do século XVI que começam a se esboçar algumas ideias relacionadas à formação de jovens, em que os movimentos de Reforma e Contra-Reforma contribuem para isso. Os jesuítas exerceram forte influência na constituição e organização escolar. Conforme Veiga-Neto (2004, p. 11), a pedagogia inaciana<sup>82</sup> busca “integrar a educação moral cristã com a educação intelectual das crianças e jovens, de modo a formar uma sociedade melhor, segundo os preceitos da Igreja católica e, desse modo, servir melhor à glória de Deus”. Veiga-Neto (2004, p. 11) argumenta que Loyola “compreende claramente o papel político que a educação escolarizada pode desempenhar no seu projeto sócio-religioso”, diferentemente do que acontecia na educação cristã medieval. Para Veiga-Neto (2004, p. 11), Loyola propagava uma “escola única, a fim de estender, à sociedade, o que ele pensava ser adequado em termos éticos, políticos e

---

<sup>82</sup> Esse assunto será retomado na terceira parte deste trabalho, no capítulo V, seção 5.2, quando abordarei a Formação de Professores.

principalmente cristãos [...]. No mesmo sentido vão as recomendações contidas na *Ratio Studiorum*”, rompendo, dessa forma, com a distinção entre a formação para o clero e a formação dos demais membros da sociedade.

Ainda segundo Veiga-Neto (2004, p. 11), a pedagogia de Loyola é diferencialista, ou seja, o método deveria ser adaptado às aptidões de cada estudante, e a exigência feita a cada um deveria variar de acordo com tais aptidões, evidenciando “estreita conexão platônica entre, de um lado, a educação da criança e do jovem e, do outro, o tipo de sociedade que se almeja construir”. Veiga-Neto (2004, p. 11) argumenta que isso é bastante relevante, na medida que os princípios inicianos “tiveram ampla e profunda influência na educação escolar, tanto leiga quanto religiosa, ao longo da Modernidade”.

Houve, nesse período, uma retomada dos valores estéticos e de pensamento da Antiguidade Clássica Greco-Romana, traduzidos na literatura, na arte e na filosofia. Os pensamentos de Aristóteles e de Platão receberam nova interpretação, vistos, depois de séculos, sob o olhar do *homem moderno*. A pedagogia, dessa forma, foi buscar, especialmente nas ideias de Platão, a base para explicar o mundo, estabelecendo, assim, a separação deste em dois: o da *iluminação* ou da *verdade*, e o da *escuridão* ou da *ignorância*, conforme explicitado na *Didática Magna*, de Comenius (1592-1670).

Fique, portanto, assente que a todos aqueles que nasceram homens é necessária a educação, porque é necessário que sejam homens, não animais ferozes, nem animais brutos, nem troncos inertes. Daí se segue também que, quanto mais alguém é educado, mais se eleva acima dos outros. Seja, portanto, o Sábio a concluir este capítulo: «Aquele que não faz caso nenhum da sabedoria e do ensino é um infeliz, as suas esperanças são vãs (ou seja, espera em vão conseguir o seu fim), infrutuosas as suas fadigas e inúteis as suas obras» (Sabedoria, 3, 11). (COMENIUS, 2011, p. 109).

Estabelecendo paralelo entre a Ciência e a Educação, Comenius comparou a criança a uma planta, que deveria ser semeada, regada e podada: *O modo de desenvolver-se do homem é semelhante ao da planta*.

Do que foi dito, é evidente que é semelhante a condição do homem e a da árvore. Efetivamente, da mesma maneira que uma árvore de fruto (uma macieira, uma pereira, uma figueira, uma videira) pode crescer por si e por sua própria virtude, mas, sendo brava, produz frutos bravos, e para dar frutos bons e doces tem necessariamente que ser plantada, regada e podada por um agricultor perito, assim também o homem, por virtude própria, cresce com feições humanas (como também qualquer animal bruto cresce com as suas feições próprias), mas não pode crescer animal racional, sábio, honesto e piedoso, se primeiramente nele se não plantam os germens da sabedoria, da

honestidade e da piedade. Agora importa demonstrar que esta plantação deve ser feita enquanto as plantas são novas. (COMENIUS, 2011, p. 111).

Comenius referiu-se também a Aristóteles, quando afirmou que este filósofo “comparou a alma humana a uma tábua rasa, onde nada está escrito e onde se pode escrever tudo”. (p. 87). Isso evidencia o pensamento de que o homem nasce pronto para aprender aquilo que se quiser ensinar; eis uma grande diferença desse pensamento para o de Rousseau, que afirma que o homem nasce bom, mas a sociedade o *corrompe*. Conforme Paiva (2007, p. 327), “o homem é a suprema obra de arte da Natureza e a bondade é a dádiva natural que possibilita sua realização. Rousseau não se contenta em apenas admirar essa obra de arte, mas quer avaliar suas características próprias na forma que saiu das mãos do autor das coisas”. Dessa forma, posiciona o homem

[...] em duas perspectivas: a histórica [...] um tanto quanto pessimista, mas que traduz a real situação de desigualdades e guerra do ser humano ao longo da história. E a outra, a possível, é a perspectiva mais propriamente rousseauiana, na qual o autor desenvolve um plano universal de desenvolvimento da humanidade. Perspectiva um tanto quanto ideal, platônica, mas cuja singularidade está no fato de que trabalha o dever-ser pela arte (educacional e política) do conserto, da reconciliação. Como a degeneração veio pelas mãos do homem, cabe a ele reconciliar-se com sua própria natureza, consigo mesmo e com o próximo. (PAIVA, 2007, p. 327).

Os ideais clássicos ganharam uma nova roupagem, adequada aos princípios renascentistas de liberação do indivíduo e realização do sujeito moderno. Dessa forma, a organização e, sobretudo, a ordenação, se faziam cada vez mais necessárias. Veiga-Neto (2004, p. 6) assinala que “o que aconteceu foi o aparecimento de uma nova maneira de pensar a ordem, de pensar o que significa ordenar e como deve se dar a ordenação das coisas”. Era necessário que se organizassem os saberes que se tinham construído acerca da educação, para que se pudesse ordenar os espaços escolares; surge aí a Pedagogia. “Não apenas a reunião desses saberes, mas também o tipo de ordenamento disciplinar que foi sendo dado a eles revelou-se extremamente eficaz e poderoso para as ações de educar crianças e jovens”. (VEIGA-NETO, 2004, p. 6). Assim, de acordo com o autor, a disciplinaridade coloca-se em

[...] dois eixos inseparáveis: o eixo dos saberes e o eixo do corpo, funcionando o eixo dos saberes tanto como um produtor – um substrato capaz de tornar possível e dar sentido à disciplina corporal – quanto como um produto das práticas de poder sobre os corpos que se submetiam, e ainda se submetem, ao poder disciplinar. (VEIGA-NETO, 2004, p. 6-7).

A disciplina, então, regula e exerce controle sobre o corpo, docilizando-o, tornando-o apto para as atividades escolares, e também para aquelas que o mundo do trabalho posteriormente irá exigir. “O objetivo é a produção de corpos dóceis e exercitados. Dessa forma, os procedimentos da disciplina exercem uma coerção contínua e ininterrupta sobre os corpos afixados em distintos e episódicos espaços de confinamento”. (MORAES; VEIGA-NETO, 2008, p. 8).

Os indivíduos, através de exercícios, são treinados para diferentes tarefas a partir de sua repetição gradual e progressiva, de acordo com a série temporal em que está inserido. Dessa forma, a disciplina interessa-se, muito particularmente, por uma rotinização minuciosa das atividades dos corpos, de modo que o tempo da vida, conforme Foucault (1996), se torne tempo de trabalho, o tempo de trabalho se torne força de trabalho, e a força de trabalho se torne força produtiva. (MORAES; VEIGA-NETO, 2008, p. 8).

No entanto, essa disciplina não está vinculada à penalidade, à punição severa de castigos corporais. A disciplina é aqui entendida como técnica, “métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que asseguram a sujeição constante de suas forças e lhe impõem uma relação de docilidade-utilidade”. (FOUCAULT, 2004a, p. 118).

É importante ressaltar que não há homogeneidade de pensamento a respeito de práticas pedagógicas: enquanto os jesuítas propunham uma educação severa, Rousseau (1712-1778) preconizava uma educação aprazível. Dessa forma, escreveu, em 1762, *Emílio*, uma obra filosófica de cunho pedagógico, que trata da relação do homem com a sociedade.

*Emílio* surgiu das mãos do pensador como um exemplo de obra de arte, representando o homem como um fenômeno natural que cuja bondade a sociedade não conseguiu sufocar. Apesar de suas ideias convergirem com as de seus contemporâneos, contrapuseram-se à prática pedagógica de severidade, especialmente a proposta pelos jesuítas.

Que devemos pensar, então, dessa educação bárbara que sacrifica o presente por um futuro incerto, que prende uma criança a correntes de todo o tipo e começa por torná-la miserável, para lhe proporcionar mais tarde não sei que pretensa felicidade de que provavelmente não gozará jamais? Mesmo que eu considere razoável essa educação por seu fim, como encarar sem indignação essas pobres infelizes submetidas a um jugo insuportável e condenadas a trabalhos contínuos como os galeotes, sem ter certeza de que tantos trabalhos algum dia lhes serão úteis! A idade da alegria passa-se em meio a prantos, a castigos, a ameaças, à escravidão. Atormenta-se a infeliz para seu próprio bem, e não se vê a morte que a chama e vai apanhá-la no meio dessa triste condição. Quem sabe quantas crianças morrem vítimas da extravagante sabedoria de um pai ou de um professor? Felizes por escaparem à sua crueldade, a única vantagem que tiram dos males que lhes fizeram sofrer é morrer sem ter saudades da vida, de só conhecerem os tormentos. (ROUSSEAU, 2004, p. 72).



No entendimento de Rousseau, somente dois valores seriam inalienáveis ao homem: a *vida* e a *liberdade*, uma vez que são dons vindos da natureza. Para ele, nenhum homem tinha o direito de privar outro da liberdade, pois isso seria violar a própria natureza. Portanto, no que se referia a Emílio, a liberdade seria o valor maior a ser cultivado em sua educação, e a autonomia e a autossuficiência, capacidades que deveria adquirir. Sua educação, assim, iria fortalecê-lo física e espiritualmente para que não fosse oprimido ou subjugado por outros homens, e para que enfrentasse os desafios impostos pela natureza. Nesse sentido, educar era, para Rousseau, *reinventar a liberdade*. Argumentava (2004) que a infância deveria ser respeitada e que a felicidade e a brincadeira eram as ocupações infantis, e quando as crianças pulavam, corriam e brincavam durante todo o dia, não estavam “não fazendo nada”. “Platão, em sua República, que acreditam tão austera, só educa as crianças com festas, jogos canções, passatempos: parece que fez tudo ensinando-lhes a se divertirem”. (ROUSSEAU, 2004, p. 97).

Já Immanuel Kant (2006, p. 95), em *Sobre a Pedagogia*, apresentou seu texto com a afirmação de que “o homem é a única criatura que precisa ser educada”, justificando, assim, a importância da pedagogia, visto que o homem não nasce pronto, mas precisa ser *disciplinado*, tornar-se *culto*, *prudente* e ter *moral*. Nessa obra, o pensador alemão do final do século XVIII desenvolveu a ideia de que a educação ocorre em dois momentos: o primeiro, a que ele denominou de *educação física*, compreendendo análise sobre os cuidados do corpo; e o segundo momento, a *educação prática ou moral*, referindo-se à construção do ser humano, ou seja, o uso da cultura para que pudesse viver como um ser livre e autônomo. Mas seria somente por meio do uso da razão que o homem poderia escolher *tornar-se bom*, um *sujeito da moral*:

Não é um ser moral por natureza. Torna-se moral apenas quando eleva sua razão até aos conceitos de dever e da lei. Pode-se, entretanto, dizer que o homem traz em si tendências originárias para todos os vícios, pois tem inclinações e instintos que o impulsionam para um lado, enquanto que sua razão o impulsiona ao contrário. Ele, portanto, poderá torna-se moralmente bom apenas graças à virtude, ou seja, graças a uma força exercida sobre si mesmo, ainda que possa ser inocente na ausência dos estímulos (KANT, 2006, p. 95).

Para ele, a humanidade estaria bastante distante do *estágio final da moralização*, por viver em um tempo de *treinamento disciplinar*, de *cultura* e de *civilização*, muito distante do *tempo de moralização*. Assim, o fim da moralização está na formação do *caráter* do ser humano. Dessa forma, a moral deve propor os fundamentos da personalidade do indivíduo. Com a proposta de educação como a formação de um ser humano ideal, seriam necessárias *disciplina* e *coaço*, fundamentais elementos para a *liberdade* e a *moral*. De acordo com Veiga-

Neto (2000), Kant “talvez tenha sido o primeiro a caracterizar, formalmente, a escola moderna como a grande instituição envolvida com o disciplinamento dos corpos infantis, em especial no que concerne aos usos que tais corpos fazem do espaço”.

A disciplina, conforme já apontado anteriormente, exerce um papel fundamental no currículo, na pedagogia e na escola moderna. No entanto, para Veiga-Neto (2000) ela não é mais “tão importante ou necessária como o foi até há poucas décadas”, uma vez que “o que está em jogo é a questão da própria sobrevivência da escola como a principal instituição capaz, em termos gerais, de promover a socialização e, em termos específicos, de contribuir para uma maior justiça social”. (VEIGA-NETO, 2000).

Talvez a escola ainda seja um dos poucos – se não *único* – espaços em que a socialização (entendida aqui não como agremiação, mas como espaço público de coletividade) e a democracia (entendida aqui como igualdade de todos, em que não importam origens sociais, interesses particulares) podem ser exercidas na sua mais pura potência.

## **INTERMEZZO**

*[...] ainda que os pontos determinem trajetos, estão estritamente subordinados aos trajetos que eles determinam [...]*

(DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 50).

Faço aqui uma pausa, com o propósito de explicar como o próximo capítulo está organizado, e como se articula com o anterior, procurando juntar as linhas desta trama, montando, aos poucos, o *patchwork*. No quarto capítulo, apresento, conforme anunciado anteriormente, as *inquietações-temas* desta pesquisa: tempo, espaço e currículo, em que estão incluídas as análises feitas a partir das percepções dos professores da escola pesquisada. Também coloquei tais questões após o capítulo que trata da Modernidade para que tais articulações possam ser estabelecidas com mais facilidade pelo leitor. Dessa forma, o capítulo *Inquietações*, está constituído de três seções: *Inquietações com o Tempo; Inquietações com o espaço; Inquietações com o currículo*.

A seção *Inquietações com o Tempo* está dividida em três subseções: *O tempo na Modernidade sólida*, que procura apresentar como a Modernidade modificou a maneira de o homem perceber e de se relacionar com o espaço e com o tempo, e de que forma essa relação-percepção constituiu a escola moderna; *O tempo na Modernidade líquida*, que faz algumas problematizações a respeito da velocidade e fluidez contemporâneas; e *Tecendo os fios da pesquisa: como os sujeitos percebem o Tempo*; que traz algumas falas dos sujeitos pesquisados a respeito da temática, bem como as análises que tais falas suscitaram.

A seção *Inquietações com o espaço*, que aborda alguns aspectos referentes ao espaço escolar, apresenta, em sua subseção, *Continuando a tecer os fios da pesquisa: como os sujeitos percebem o Espaço*, as percepções dos professores e gestores pesquisados a respeito desse tema, e as respectivas análises que tais percepções provocaram.

A terceira seção deste capítulo, as *Inquietações com o currículo*, apresenta um breve histórico sobre o currículo e se divide em uma subseção: *A trama da pesquisa: como os sujeitos percebem o currículo?*, que traz as percepções dos sujeitos pesquisados a respeito desse tema, bem como as análises realizadas a partir dessas percepções.

Saliento que tal composição foi uma forma, dentre outras possíveis, que encontrei para tecer esta pesquisa. No entanto, poderia ser de outra maneira, de várias maneiras. Tomando as palavras da epígrafe, assim como os pontos determinam os trajetos, *estão estritamente*

*subordinados aos trajetos que eles determinam*, pois, “todo ponto é uma alternância e só existe como alternância. Um trajeto está sempre entre dois pontos, mas o entre-dois tomou toda a consistência, e goza de uma autonomia bem como de uma direção próprias. A vida do nômade é *intermezzo*”. (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 50-51).

O movimento delicado da mão de quem passa, com firmeza, a agulha por entre os tecidos que se vão juntando – repetidas vezes; inúmeras vezes –, com o vagar de quem escolhe, cuidadosamente, quais pedaços coser; etapa por etapa, compondo uma colcha –, se assemelha ao trabalho, também artesanal, do pesquisador.

Essa *artesanaria* da pesquisa pressupõe, assim como a confecção de um *patchwork*, fazer escolhas, posicionar-se politicamente, pois “interpretar dados de uma pesquisa é sempre uma ação política e comprometida. Percebemos que a realidade se apresenta como uma possibilidade, nunca como uma determinação”. (CUNHA, 2006, p. 128).

Figura 6: *Quilt* “original”



Fonte: ADAFCA.

Figura 7: *Quilt* a partir de outra



Fonte: Criada pela autora.

O observador mais atento poderá perceber que uma *quilt* contém imagens da outra. Qual delas é a *original*? A segunda figura resulta de uma montagem que fiz numa experiência de constituir, a partir de elementos que me agradavam esteticamente, – procurando por certa simetria e ênfase em imagens, cujo contraste de cor parecia ser mais intenso –, uma nova colcha. O propósito desta experiência é o de aproximar a composição, a montagem de um mosaico à análise das narrativas da pesquisa, partindo do princípio de que as peças poderiam ter sido organizadas de outra forma; de *infinitas* formas.

Assim, este intermezzo procura organizar as diversas partes que compõem esta *escrita-pesquisa-produto*, propondo uma parada para sistematizar as ideias. Esta parada é necessária e importante para:

1. retomar o objetivo da pesquisa: *analisar de que formas as relações tempo/espaço contemporâneas são percebidas no cotidiano escolar pelos professores de uma escola municipal da Rede Pública de Porto Alegre, e como tais relações afetam o currículo;*
2. lembrar que esta dissertação se constitui, ela própria, como um produto, uma vez que poderá servir de embasamento teórico à formação de professores;
3. articular a proposta estética, incluindo aqui a linguagem metafórica utilizada, da arte da colcha de retalhos com a ideia de que as possibilidades são muitas, tanto na construção da pesquisa, quanto nos seus desdobramentos, pois as escolhas são arbitrárias, os resultados são parciais, e não servirão como modelo a ser seguido, mas como ideia aberta a outras possibilidades que possam ser inventadas, compostas, articuladas: como numa colcha de retalhos;
4. reforçar a ideia de que o tempo dissociado do espaço é uma invenção moderna e, portanto, ambos podem ser pensados de outras formas, assim como o currículo;
5. articular o capítulo anterior, que buscou, numa trama histórica, apresentar as cenas que compõem a Modernidade com as inquietações-temas desta pesquisa: tempo, espaço e currículo.

#### 4. CAPÍTULO IV – INQUIETAÇÕES E OS INCÔMODOS RELÓGIOS DERRETIDOS DE DALI

*[...] a pesquisa nasce sempre de uma preocupação com alguma questão, ela provém, quase sempre, de uma insatisfação com respostas que já temos, com explicações das quais passamos a duvidar, com desconfortos mais ou menos profundos em relação a crenças que, em algum momento, julgamos inabaláveis. Ela se constitui na inquietação.*

(BUJES, 2007, p. 15-16).

Conforme anunciado anteriormente, neste capítulo procuro apresentar as três questões presentes na temática desta pesquisa, ou seja, inquietações com o *tempo*, com o *espaço* e com o *currículo*. Conforme abordado no capítulo anterior, que faz um apanhado histórico de algumas questões que constituem a Modernidade, procurei evidenciar que as formas de percepção do homem moderno foram se modificando, na medida em que a sociedade e as relações se tornaram mais complexas.

Para tal, procuro fazer um breve histórico de cada um dos temas, em que na primeira seção *inquietações com o tempo*, dividida em três subseções, abordo o tempo na modernidade sólida, o tempo na modernidade líquida, e apresento as percepções dos sujeitos pesquisados sobre essa temática. Posteriormente, na seção *inquietações com o espaço*, procuro abordar alguns aspectos com relação ao espaço escolar, e na subseção, apresento as percepções dos professores e gestores da escola investigada acerca do tema. Por fim, na seção *inquietações com o currículo*, faço um apanhado histórico a respeito da constituição do currículo, bem como de algumas linhas teóricas de estudo sobre o currículo e na subseção apresento as inquietações dos sujeitos investigados sobre o tema.

É importante ressaltar que a separação realizada entre os temas tempo/espaço/currículo, se dá por uma questão didática, a fim de facilitar a compreensão do leitor acerca desses temas, mas reforço que estão completamente atrelados entre si.

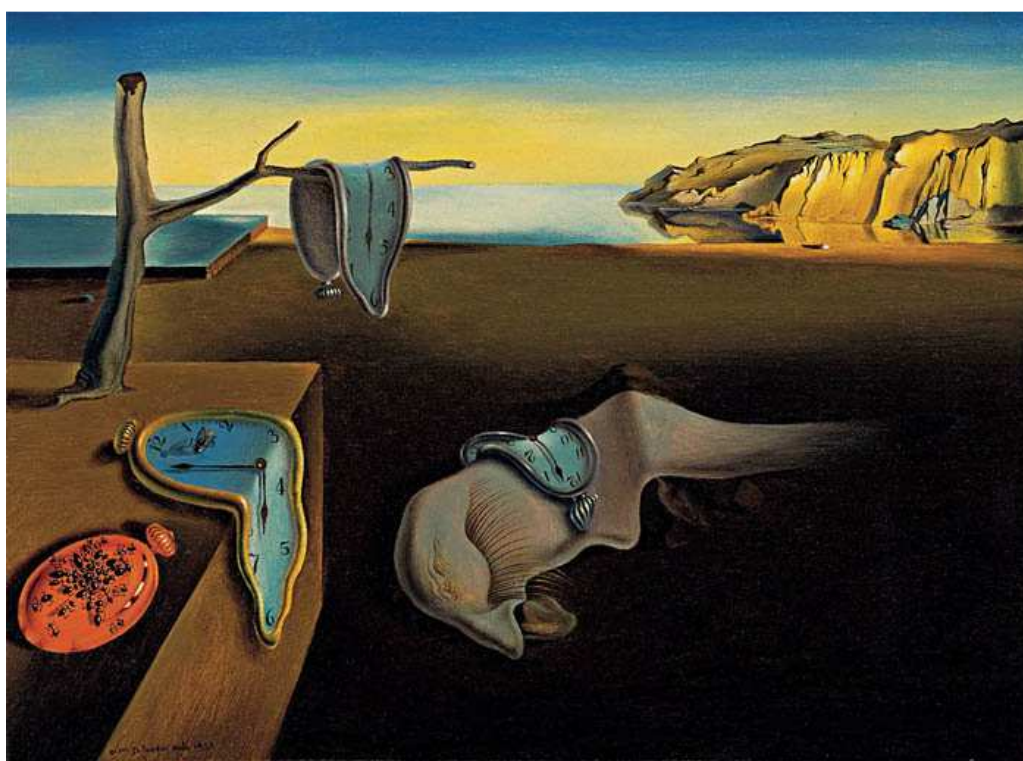
Assim, este capítulo articula-se com o anterior, procurando retomar como a Modernidade modificou a maneira de o homem perceber e de se relacionar com o espaço e com o tempo, e de que forma essa relação-percepção constituiu a escola moderna, ao mesmo tempo em que a escola constituiu o que dizemos ser a Modernidade.

#### 4.1 Inquietações com o Tempo

*Os relógios são processos físicos que a sociedade padronizou, decompondo-os em sequências-modelo de recorrência regular, como as horas ou os minutos.*

(ELIAS, 1998, p. 7).

Figura 8: Persistência da memória, de Salvador Dali



Fonte: Persistência... (2015).

A *Persistência da memória*, de Salvador Dalí, é uma obra que provoca, instiga, causa incômodo: não um incômodo estético; ao contrário, sob esse aspecto, a pintura *faz bem aos olhos*<sup>83</sup>. No entanto, sob o ponto de vista da existência, ela perturba. São quatro relógios expostos ao calor do sol; um sol que já se põe num espaço liso, espaço próximo a águas calmas – ou talvez *cansadas* – relógios que se derretem, esvaem-se como o tempo; um tempo que parece fugir. Silêncio e solidão. Solidão e silêncio: nem um *tic-tac*; esses relógios já não funcionam mais. Matéria; máquina que sucumbiu à intempérie. Uma dessas máquinas

<sup>83</sup> Essa é uma expressão bastante frequente e utilizada quando se quer dizer que algo é “belo”. O conceito de beleza é relativo e muito associado a padrões. Caberia uma reflexão mais aprofundada a esse respeito, uma vez que tais padrões estão diretamente articulados ao currículo escolar. No entanto, por uma questão de natureza prática, tais reflexões permanecem como sugestão, ou como problematização ao leitor.

permanece fechada, e dela não se consegue obter muita informação: o que terá ali dentro? Por que ela permanece fechada? E esse lugar, por que não tem ninguém ali? A árvore secou: não há frutos, folhas, flores. Não há sequer galhos. Uma árvore seca e morta que sustenta um relógio também morto. Um relógio que não deu conta do *tempo*. São dois tempos: o tempo do sol – da *natureza* – e o tempo da máquina – do *relógio*.

Muitos autores têm abordado a questão do tempo, e são diversas as formas de percepção e de análise sobre o tema. Cícero (século I a. C) reflete sobre a passagem do tempo em sua obra *Saber envelhecer*; Sêneca<sup>84</sup> (século I) discute a respeito da efemeridade da vida em *Sobre a Brevidade da Vida*. Santo Agostinho (século IV) aborda a passagem do tempo em *Confissões*, em que estabelece diferenciação entre eternidade e tempo. Para ele, a eternidade é imutável, enquanto o tempo modifica-se constantemente e é, portanto, mensurável. (SILVA, I., 2012). Nos primórdios do Renascimento,

[...] Francesco Petrarca retomou a preocupação com o tema da passagem do tempo em seus *Triunfos* (PETRARCA, 2006). Petrarca estudou atentamente textos antigos, realizou leituras de Plutarco, Sêneca, Cícero, e suas considerações sobre a passagem do tempo certamente estão relacionadas às desses autores. Escritos por volta de 1350, os *Triunfos* não tratam apenas do tempo. A obra é composta por seis poemas que louvam, na sequência, o Amor, a Castidade, a Morte, a Fama, o Tempo e a Eternidade. Cada um dos triunfos celebrados supera aquele abordado anteriormente. Desse modo, o Tempo triunfa sobre todos os outros, exceto sobre a Eternidade. Nesse sentido Petrarca se aproxima da visão de Santo Agostinho [...] ao situar a Eternidade como a morada de Deus, ao passo que o Tempo é dos homens, e aniquila a natureza – por isso triunfa sobre as outras coisas: transforma-as e as extingue todas. (SILVA, I., 2012, p. 228).

Os antigos gregos tinham uma concepção sobre esse assunto aparentemente<sup>85</sup> diversa da que temos hoje; era um tempo mitológico, em que os deuses possuíam características humanas, como ódio, paixão, inveja. Chronos e Kairós nos apresentam duas formas de concepção do tempo: um, o tempo dos mortais, e o outro, o tempo do movimento.

Elias (1998, p. 8) aponta que “até a época de Galileu, o que chamamos tempo, ou mesmo o que chamamos *natureza*, centrava-se acima de tudo nas comunidades humanas”. Para este autor, a ideia que temos hoje de tempo é diferente daquela que tínhamos no passado, visto que era percebido como marcação da duração de cursos naturais e experiências sociais, como o dia

<sup>84</sup> Bauman faz importantes reflexões a esse respeito. Esse assunto será retomado mais adiante, na subseção 4.1.3, *Tecendo os fios da pesquisa: como os sujeitos percebem o Tempo*.

<sup>85</sup> Aparentemente na medida em que, no geral, se evita pensar a esse respeito. No entanto, ao se tentar analisar o tempo, pode-se estabelecer grande relação entre Chronos e Kairós, uma vez que Chronos aproxima-se da percepção de tempo da modernidade, enquanto Kairós aproxima-se da percepção de tempo que temos hoje (na *pós-modernidade*): um tempo fugidivo, que nos escapa e sobre o qual não temos controle.



e a noite, as estações do ano, as fases da vida, o ritmo das marés, etc. Dessa forma, “a experiência do tempo como um fluxo uniforme e contínuo só se tornou possível através do desenvolvimento social da medição do tempo”. (ELIAS, 1998, p. 36).

Nesse sentido, o tempo que regulava as atividades sociais como a época de colheita, por exemplo, foi adquirindo outras conotações, conforme as sociedades humanas tornaram-se mais complexas. Nasceram os calendários, os relógios e uma série de instrumentos de marcação do tempo, que passaram a ser tornar cada vez mais precisos. Assim, no momento em que “os homens consideram que esses processos naturais são imprecisos demais para servir às finalidades que eles lhes destinam, resta-lhes a opção<sup>86</sup> de construir padrões de medida mais exatos e mais confiáveis”. (ELIAS, 1998, p. 40).

Assim, os homens “vivem dentro de um mundo de símbolos que eles mesmos criaram”. (ELIAS, 1998, p. 36). Se, por muitos milênios, conseguiram sobreviver sem o uso de artefatos de medição do tempo, e tampouco tinham a necessidade de criar mecanismos internos de autorregulação para que pudessem orientar-se à passagem desse tempo, hoje, os

[...] seres humanos são feitos de tal modo que suas chances de sobrevivência, tanto no plano individual quanto em termos coletivos, são muito pequenas, caso não desenvolvam desde a infância seu potencial natural de autodisciplina frente à irrupção momentânea de suas pulsões e impulsos afetivos, e isso no âmbito de uma comunidade humana, segundo normas precisas de regulação das condutas e dos sentimentos. (ELIAS, 1998, p. 23).

À medida que os processos de urbanização vão se complexificando, também os seres humanos vão modificando suas impressões com relação a si próprios e à passagem do tempo. Ainda de acordo com Elias (1998, p. 156), problemas como o calendário, que foi uma preocupação grande daqueles que nos antecederam há alguns séculos atrás, agora já não é mais, e por não apresentarem-se mais como dificuldades, “as pessoas esvaziam da memória as antigas épocas em que eles ainda causavam problemas”. (ELIAS, 1998, p. 156).

---

<sup>86</sup> É importante mencionar que há interpretações diversas acerca do tema. Para Douglas Allen, por exemplo, a criação de instrumentos de precisão alterou a forma de organização das instituições europeias, especialmente a inglesa. Isso se deu “após a Revolução Industrial. Como resultado das inovações tecnológicas no período 1750-1850, o papel da natureza e da sorte foram reduzidos, a variabilidade diminuiu e o desempenho poderia ser melhor mensurado. Os navios a vapor e os trens tornaram a velocidade nos transportes mais previsíveis, os relógios possibilitaram a mensuração do tempo, e as vacinas deixaram a vida e as doenças menos vulneráveis. Como resultado, os custos de transação baixaram. Isto pôs fim à necessidade de arranjos institucionais pré-modernos nos serviços públicos, tornando a manutenção desta organização, agora desnecessária, muito dispendiosa, abrindo caminho para a burocracia moderna e profissional, baseada em desempenho, diretamente empregado pelo estado e pago em salários. [...] Allen parte do princípio de que o arranjo dos serviços públicos é principalmente, ou mesmo totalmente, impulsionado pela lógica econômica (custos de transação) e que os custos de transação são determinados pela tecnologia”. Fonte: BAVEL, Bas Van. History as a laboratory to better understand the formation of institutions. In: p. 1-23, Journal of Institutional Economics. Cambridge, May 2014, pp 1-23. Tradução da autora.  
Disponível em: < [http://journals.cambridge.org/abstract\\_S1744137414000216](http://journals.cambridge.org/abstract_S1744137414000216)>. Acesso em: 18 out., 2016.

De certa maneira, parece que evitar refletir sobre problemas relacionados ao tempo é uma forma de facilitar a adaptação que a sociedade contemporânea exige em sua complexidade e velocidade. O passado e o presente tornam-se distantes e separados; o evento anterior já aparenta não servir mais.

Há realmente um tempo presente? Não me refiro aqui ao presente continuado, aquele que acontece no momento em que escrevo; essas formas gerúndias utilizadas pelos agentes de telemarketing: estou falando sobre o tempo verbal *presente simples*, que aprendemos a conjugar nos primeiros anos do Ensino Fundamental e que os professores de Língua Portuguesa<sup>87</sup> ainda seguem ensinando. Existe tal tempo?

Essa ideia a que me refiro de *presente simples* é abordada por Bergson (1999) em seu conceito de *duração*<sup>88</sup>. Segundo o autor, decorrer é condição própria do tempo e esse tempo “decorrido” pertence ao passado, e aquilo a que chamamos de presente refere-se ao momento em que o tempo decorre.

Mas não se trata aqui de um instante matemático. Certamente há um presente ideal, puramente concebido, limite indivisível que separaria o passado do futuro. Mas o presente real, concreto, vivido, aquele a que me refiro quando falo de minha percepção presente, este ocupa necessariamente uma duração. (BERGSON, 1999, p. 161).

Assim, a duração estende-se ao mesmo tempo ao passado e ao futuro, uma vez que no momento em que falamos, o passado já está distante de nós e é sobre o futuro que o momento está inclinado; se pudéssemos “fixar esse indivisível presente, esse elemento infinitesimal da curva do tempo, é a direção do futuro que ele mostraria”. (BERGSON, 1999, p. 161). É necessário que o estado psicológico a que chamamos de presente, conforme Bergson (1999, p. 161), “seja ao mesmo tempo uma percepção do passado imediato e uma determinação do futuro imediato”. A esse passado imediato no momento em que é percebido, chama de sensação, uma vez que sensação expressa “uma sucessão muito longa de estímulos elementares; e o futuro imediato, enquanto determinando-se, é ação ou movimento”. (BERGSON, 1999, p. 161).

Bergson (1999, p. 162), conclui, assim, que o “presente consiste num sistema combinado de sensações e movimentos”, sendo, “por essência, sensório-motor”. O presente

<sup>87</sup> Esse questionamento me vem acompanhando há algum tempo, desde quando percebi a dificuldade dos alunos em compreenderem ou empregarem (*mesmo sem o entendimento*) o “Presente Simples”. Dei-me conta de que tal tempo verbal, de fato, não existe fora das aulas de Língua Portuguesa.

<sup>88</sup> Em sua obra publicada em 1897, *Matéria e memória – ensaio sobre a relação entre corpo e espírito*, Bergson apresenta esse conceito.

seria a consciência do próprio corpo, na medida em que “experimenta sensações e ao mesmo tempo executa movimentos”. (BERGSON, 1999, p. 162).

Sensações e movimentos localizando-se em pontos determinados dessa extensão, só pode haver, a um momento dado, um único sistema de movimentos e de sensações. Por isso meu presente parece ser algo absolutamente determinado, e que incide sobre meu passado. Colocado entre a matéria que influi sobre ele e a matéria sobre a qual ele influi, meu corpo é um centro de ação, o lugar onde as impressões recebidas escolhem inteligentemente seu caminho para se transformarem em movimentos efetuados; portanto, representa efetivamente o estado atual de meu devir, daquilo que, em minha duração, está em vias de formação. (BERGSON, 1999, p. 162).

O conceito de duração é uma possibilidade de dar sentido ao presente simples a que me refiro; não um presente imóvel e fixo que a própria conjugação verbal propõe, na medida que atribui uma certa continuidade de ações para que se configure tal presente. Ao contrário, o conceito de duração, mesmo que “absolutamente determinado”, implica o movimento corpo/espço/devir: não pré-determina o rompimento com o passado ou com o futuro, pois faz parte do próprio presente.

No que se refere ao passado, Bergson (1999) estabelece uma diferença conceitual entre *lembrança* e *imagem*. Para ele, o passado torna-se imagem e esta interfere na ação presente, passando a fazer parte desse presente, ao passo que a lembrança “ao contrário, impotente enquanto permanece inútil, não se mistura com a sensação e não se vincula ao presente, sendo, portanto, inextensiva”. (BERGSON, 1999, p. 164). Sendo o presente sensório-motor, ou seja, relacionado ao corpo e às sensações e movimentos percebidos e produzidos por ele/a partir dele, a lembrança, por não estar ligada a qualquer sensação, só passa a fazer parte desse presente quando atualiza-se em imagem.

Se por muito tempo a humanidade conseguiu viver sem o controle do tempo, a partir da Modernidade essa relação homem/tempo/espço passa a ser outra. A velocidade, característica de nossa época – em que a instantaneidade permeia nossas relações –, provoca novas formas de percepção a respeito da vida e do mundo. Como isso se deu? De que forma chegamos à liquidez contemporânea<sup>89</sup>? Nas próximas subseções, faço uma breve reflexão a respeito do tempo nas duas modernidades – a *sólida* e a *líquida*.<sup>90</sup>

<sup>89</sup> É relevante ressaltar, no entanto, que os acontecimentos não se dão de forma homogênea; não é igual em todo o lugar. Assim como hoje ainda há grupos que vivem sem a pressão contemporânea da velocidade ou da instantaneidade, ou mesmo da fluidez das relações, em outras épocas não foi diferente. Dessa forma, quando fazemos um recorte para analisar determinado aspecto, corremos o risco de enquadrar modos e formas de viver e de perceber o mundo e acabamos por fazer generalizações, homogeneizações, e negamos a própria diferença.

<sup>90</sup> Aqui utilizo os conceitos de Bauman.

#### 4.1.1 O tempo na Modernidade sólida

Se até a Modernidade as relações do homem com o tempo diziam respeito a atividades laborais associadas aos ciclos naturais, como sol e lua, estações do ano, etc., conforme apontado anteriormente, na Modernidade tais relações vão se tornando cada vez mais complexas. À medida que o processo de urbanização aumenta, as relações comerciais se intensificam, e os inventos tecnológicos tornam-se cada vez mais presentes, há a necessidade de formas de produção mais ágeis, mais elaboradas e ordenadas. Com isso, a organização e o controle dessas atividades são de fundamental importância: isso inclui o *controle do tempo*.

Nas fábricas, o trabalho se torna cada vez mais especializado, e a rotina, que antes era regida pelos ciclos da natureza, passa a ser controlada pelo relógio: o tempo deixa de ser cíclico e passa a ser progressivo, com o ritmo constante das máquinas. O tempo de trabalho passa a ser uma moeda, um valor.

A invenção do relógio, dessa forma, foi fundamental para a marcação e o controle do tempo; o relógio é um artefato essencialmente moderno. De acordo com Viñao Frago e Escolano (2001, p. 43), ele não somente

[...] facilitou o cômputo das horas, como induziu uma verdadeira revolução na autorregulação das atividades humanas e na própria organização social. Todos os edifícios emblemáticos da comunidade (a igreja, a prefeitura, a escola...) incorporaram o relógio como um elemento visível nas torres, frontispícios ou qualquer outra zona destacada de sua fachada exterior.

Para Giddens (1991, p. 21), a invenção do relógio foi essencial para a separação desse binômio, uma vez que o relógio “expressava uma dimensão uniforme de tempo *vazio* quantificado de uma maneira que permitisse a designação precisa de *zonas* do dia (a *jornada de trabalho*, por exemplo)”. Ainda de acordo com esse autor, embora nas sociedades pré-modernas houvesse maneiras de controlar o tempo, esse tempo sempre esteve associado ao lugar, pois ninguém “poderia dizer a hora do dia sem referência a outros marcadores socioespaciais: *quando* era quase, universalmente, ou conectado a *onde* ou identificado por ocorrências naturais regulares”. (GIDDENS, 1991, p. 21).

De acordo com Silva, I. (2012, p. 231), os relógios mecânicos

[...] dos séculos XV e XVI eram engenhos bastante complexos e traziam uma inovação em seu mecanismo: graças ao emprego do *foliot* e da roda de escape, eram sensivelmente mais precisos do que as máquinas antigas de movimento contínuo. Esse sistema interrompia regularmente a decida do peso do relógio, transformando as horas em medidas praticamente idênticas. Com isso, o tempo passou a ser percebido como algo isolado da vida, em sua forma pura.

Foi a partir do relógio mecânico, precisamente através do uso desse instrumento de medida, que a ideia de exatidão tomou posse desse mundo, transformando-o no mundo da precisão. O relógio é essencialmente o instrumento da modernidade.

Ainda de acordo com a autora, o relógio instalado nas torres das cidades foram os primeiros contatos do homem com esse artefato e com essa nova forma de percepção do tempo, uma vez que “era o único mecanismo complexo que as pessoas viam e ouviam todos os dias repetidamente; ele lhes ensinou que o tempo, invisível, inaudível e ininterrupto, podia ser composto de quantidades”. (SILVA, I., 2012, p. 231).

Com o surgimento das fábricas, esse tempo – *mensurável e sentido* – passou a fazer parte da rotina dos trabalhadores e das pessoas, e o controle sobre ele passou a ser cada vez mais importante e necessário. O toque contínuo organizava as atividades, marcava o início e o fim das tarefas, conduzia o ritmo das vidas.

Assim como controlador do tempo na fábrica, o relógio “incorporado ao edifício escola é um organizador da vida na comunidade e também da vida da infância” (VIÑAO FRAGO; ESCOLANO, 2001, p. 43-44), pois é com ele que se monitoram os tempos dentro dessa instituição: os horários de entrar e o de sair; o horário de comer; a hora de brincar; a hora de ir ao banheiro; a de aprender *essa* ou *aquela matéria*. É também incorporado ao currículo formal, passando a ser, inclusive, *estudado*.

De acordo com Saraiva (2008, p. 4), as “noções espaço-temporais modernas encontram-se hoje bastante modificadas”, e tais modificações podem ser percebidas já no final do século XIX.

A aceleração do deslocamento do corpo, por meio de inventos como o trem e o automóvel, e das informações, com o telégrafo e o telefone, alteram a percepção e o uso do espaço e do tempo e colocam-se como parte das condições que produzem novos significados espaço-temporais. O tempo necessário para vencer o espaço, encolhe. (SARAIVA, 2008, p. 4).

Essas percepções a respeito do espaço e do tempo acentuam-se com a especialização do trabalho. O modelo fordista<sup>91</sup> de produção reorganiza os corpos e a forma de percepção do homem sobre o mundo. “O fordismo era a autoconsciência da sociedade moderna em sua fase *pesada, volumosa* ou *imóvel e enraizada, sólida*”. (BAUMAN, 2001, p. 69). Uma solidez que,

---

<sup>91</sup> Para Silva (2000, p. 60-61) o fordismo é “[c]aracterística com a qual se descreve, a partir do modelo da fábrica de automóveis Ford, estabelecida nas primeiras décadas do século XX, a produção em massa e o processo capitalista de trabalho baseado na linha de montagem. O fordismo teria sido substituído, na atual fase do capitalismo, pelo pós-fordismo, caracterizado por uma produção voltada para um consumo diversificado e por um processo de trabalho flexível e descentralizado.

de certa forma, promovia sensação de segurança e de bem-estar. Para Bauman (2001, p. 69), nesse período “de sua história conjunta, capital, administração e trabalho estavam, para o bem e para o mal, condenados a ficar juntos por muito tempo, talvez para sempre – amarrados pela combinação de fábricas enormes, maquinaria pesada e força de trabalho maciça”.

Figura 9: Charles Chaplin em *Tempos Modernos*



Fonte: Tempos... (2015).

Encerro esta discussão com a imagem do filme *Tempos Modernos*, de Charles Chaplin, de 1936. Homem, máquina, produção, repetição, movimento, tempo: palavras-chave de um mecanismo produtivo, em que a “potencialidade dos utensílios; e até quando Carlitos se defronta com as máquinas, ele retém delas a ideia de um utensílio desmesurado que se converte automaticamente na situação contrária”. (DELEUZE, 1985, p. 191-192). Por meio de um personagem perdido dentre as máquinas, confuso sobre seu papel, sobre si e sobre o mundo que o cerca, o

[...] humanismo de Chaplin, mostrando que basta um "nada" para virar a máquina contra o homem, para fazer dela um instrumento de captura, de imobilização, de frustração, até mesmo de tortura, ao nível das necessidades mais elementares (as duas grandes máquinas de *Tempos Modernos* são confrontadas a simples alimentação do homem, opondo a ela dificuldades inextricáveis). (DELEUZE, 1985, p. 191-192).

A solidez dessa Modernidade de construções maciças, movimentos enrijecidos, papéis definidos que marcam um tempo sobre o qual “O Vagabundo” parecia flutuar, vai aos poucos, se tornando fluido.

### 3.1.2 O tempo na Modernidade líquida

*O relógio estava batendo. Os círculos de chumbo se dissolveram no ar.*

(WOLF, 2013).

Como o tempo é percebido na Contemporaneidade? De que forma ele interfere, permeia as relações? Para Bauman, tal tempo é tratado como fluido, líquido, instantâneo, uma vez que sua recente instantaneidade “

[...] muda radicalmente a modalidade do convívio humano – e mais conspicuamente o modo como os humanos cuidam (ou não cuidam, se for o caso) de seus afazeres coletivos, ou antes o modo como transformam (ou não transformam, se for o caso) certas questões em questões coletivas. (BAUMAN, 2001, p. 147).

Essa instantaneidade refere-se à aceleração do mundo contemporâneo: ela está presente na velocidade com que descartamos para consumir, imediatamente, algo que iremos, em seguida, descartar novamente; isso não só diz respeito a bens de consumo materiais, mas às relações entre as pessoas. Tudo passou a ser descartável.

A instantaneidade do tempo modifica significativamente as concepções, impressões que se tem sobre a escola e as relações que ali se dão. Apesar de ainda existirem as marcações do tempo, tal qual na *Modernidade sólida*<sup>92</sup>, paradoxalmente, as percepções sobre ele provocam sensação de impotência e de fracasso. Frequentemente ouvem-se exclamações como “Não consegui trabalhar tudo o que gostaria”; “Os alunos dessa turma demoram muito para fazer as tarefas”; “Perdi muito tempo na correção da atividade”; “O filme era muito longo e tomou todo o tempo da aula, não permitindo com que pudéssemos discuti-lo”. Tais exclamações não foram retiradas de falas específicas de determinado professor, mas elas são constantes e naturalizadas, passando a ter um caráter quase que institucional.

---

<sup>92</sup> O autor se refere ao sólido como um tempo em que os homens projetavam seu futuro, programavam suas vidas, suas carreiras, suas famílias: tempo que parecia ser mais lento, menos veloz. As próprias relações entre as pessoas eram duradouras. Tudo parecia durar mais tempo: os casamentos, os móveis, os utensílios. Hoje, tudo parece ser descartável. Bauman trabalha com essa ideia em diversos livros, como *Modernidade Líquida*, *A vida fragmentada*, *Amor Líquido*, *O mal estar da pós-modernidade*.

Descrições de líquidos são fotos instantâneas, que precisam ser datadas. 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. (BAUMAN, 2001, p. 8).

Diferentemente do que acontecia há algumas décadas atrás, os vínculos que se estabelecem na Contemporaneidade são fluidos, escorregadios, não se consegue apreendê-los. O que era antes, já não o é mais. Enquanto que em tempos sólidos as pessoas projetavam seus futuros, escolhiam suas profissões, organizavam suas vidas, faziam poupanças para uma viagem ou para a aquisição da casa própria, hoje têm dificuldades de fazer planos de longo prazo: quase tudo é momentâneo, instantâneo, fugaz. O tempo líquido é o tempo presente: o agora. Os sólidos, dessa forma, modificam-se em contato com os líquidos.

Do encontro com sólidos emergem intactos, enquanto os sólidos que encontraram, 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 inconstância: sabemos pela prática que quanto mais leves viajamos, com maior facilidade e rapidez nos movemos. (BAUMAN, 2001, p. 8).

Tais alterações estão presentes no ambiente escolar, sem que muitas vezes nos demos conta disso. Nós, professores, sentimos que estamos correndo contra o tempo – esse tempo líquido que nos foge –, que não estamos conseguindo atingir, tocar, afetar nossos alunos. Tudo parece tão mais leve e, ao mesmo tempo, tão mais pesado: hoje temos acesso a tecnologias que vêm a facilitar o trabalho, a enriquecer nossas aulas; no entanto nada parece surtir muito efeito. Essa impermanência nos parece afetar profundamente.

Nossa experiência do espaço e do tempo encontra-se alterada, e isso configura uma condição crítica para uma instituição inventada para ajudar a edificar o mundo da ordem, da longa duração, das coisas certas, das ideias claras e distintas. Algumas discussões atuais têm cobrado da escola uma maior abertura aos modos de ser contemporâneos, às novas formas de vida. E se a escola ainda se mantém quase impermeável às mudanças, isso talvez possa ser atribuído em grande proporção às lacunas na formação de professores, que tem encontrado empecilhos para articular-se dentro desse espírito dos novos tempos, e dar conta, dentre outros imperativos, do que Williams (1961, 1969) e outros denominam de mudanças na "estrutura do sentimento". (COSTA, 2010, p. 147).



Bauman (2001, p. 70-71), ao se referir sobre o tempo, utiliza-se de uma alegoria que ilustra a ideia sobre a Modernidade sólida e a Modernidade líquida: *passageiros em viagem*. Os passageiros de um Capitalismo Pesado, como ele se refere à primeira Modernidade apontada, dirigem-se ao navio, ao passo que os passageiros do Capitalismo Leve, ao avião. Assim, os passageiros

[...] do navio "Capitalismo Pesado" confiavam (nem sempre sabiamente) em que os seletos membros da tripulação com direito a chegar à ponte de comando conduziriam o navio a seu destino. Os passageiros podiam devotar toda sua atenção a aprender e seguir as regras a eles destinadas e exibidas ostensivamente em todas as passagens. Se reclamavam (ou às vezes se amotinavam), era contra o capitão, que não levava o navio a porto com a suficiente rapidez, ou por negligenciar excepcionalmente o conforto dos passageiros. Já os passageiros do avião "Capitalismo Leve" descobrem horrorizados que a cabine do piloto está vazia e que não há meio de extrair da "caixa preta" chamada piloto automático qualquer informação sobre para onde vai o avião, onde aterrizará, quem escolherá o aeroporto e sobre se existem regras que permitam que os passageiros contribuam para a segurança da chegada. (BAUMAN, 2001, p. 70-71).

Essa insegurança de sermos os únicos responsáveis pelo nosso destino é uma característica que permeia nossas vidas, mesmo que, muitas vezes, não tenhamos consciência disso. O panóptico de Bentham<sup>93</sup> foi aperfeiçoado e substituído por uma gama variada de sofisticados aparelhos de controle. Para Veiga-Neto (2000)<sup>94</sup>, “talvez não precisemos mais da escola como máquina panóptica simplesmente porque o próprio mundo se tornou uma imensa e permanente máquina panóptica”.

O barateamento dos circuitos fechados de televisão e os potentes e rápidos sistemas de informação e bancos de dados estão possibilitando, por um lado, a ampla disseminação, a contínua presença e a ubiquidade da visibilidade panóptica, e, por outro lado, o abrandamento das tradicionais tecnologias de confinamento, quadriculamento do espaço e fracionamento do tempo. (VEIGA-NETO, 2000).

A fragilidade, a velocidade e a flexibilidade são características de um mundo globalizado, em que a “repulsa à rotina burocrática e a busca da flexibilidade produziram novas

<sup>93</sup> No final do século XVIII, Jeremy Bentham criou um projeto de prisão circular, em que um observador poderia ter a visão e o controle de todos os presos; podia observar sem ser observado. “O Panóptico tornou-se, por volta dos anos 1830-1840, o programa arquitetural da maior parte dos projetos de prisão. Era a maneira mais direta de traduzir “na pedra a inteligência da disciplina”<sup>56</sup>; de tornar a arquitetura transparente à gestão do poder<sup>57</sup>; de permitir que a força ou as coações violentas fossem substituídas pela eficácia suave de uma vigilância sem falha; de ordenar o espaço segundo a recente humanização dos códigos e a nova teoria penitenciária”. (FOUCAULT, 2004, p.209)

<sup>94</sup> Este texto foi proferido no Simpósio *Espaços e tempos escolares*, no 10º ENDIPE, Rio de Janeiro, 31 de maio de 2000 e, portanto, não há indicação de páginas.

estruturas de poder e controle, em vez de criarem as condições que nos libertam”, conforme Sennet (2009, p. 53). Para esse autor, o “sistema de poder que se esconde nas modernas formas de flexibilidade” é composto por três “elementos<sup>95</sup>: reinvenção descontínua de instituições; especialização flexível de produção; e concentração de poder sem centralização”. (SENNET, 2009, p. 53). Essas formas de flexibilidade dão a aparente sensação de que o trabalhador tem total controle sobre seu tempo. No entanto, de acordo com seus estudos, Sennet argumenta que o controle sobre os trabalhadores pode, muitas vezes, se tornar maior do que se estivessem dentro de seus locais de trabalho.

Os trabalhadores, assim, trocam uma forma de submissão ao poder – cara a cara – por outra, eletrônica; [...] A microadministração do tempo avança rapidamente, mesmo quando o tempo parece desregulado em comparação com os males da fábrica de alfinetes de Smith ou o fordismo. A "lógica métrica" do tempo de Daniel Bell passou do relógio de ponto para a tela do computador. O trabalho é fisicamente descentralizado, o poder sobre o trabalhador mais direto. Trabalhar em casa é a ilha última do novo regime. (SENNET, 2009, p. 68).

A flexibilização, entretanto, não diz respeito apenas ao tempo<sup>96</sup>, mas também à maneira como o homem contemporâneo relaciona-se com o trabalho; uma relação não mais marcada pela venda de sua *força produtiva*, mas pela sua competência, pela habilidade que tem de criar soluções rápidas para momentos de crise, pela “capacidade continuamente alimentada e melhorada de aprender e inovar, que pode se atualizar de maneira imprevisível em contextos variáveis”. (LÉVY, 1996, p. 60-61).

Com efeito, dois caminhos se abrem aos investimentos para aumentar a eficácia do trabalho: ou a reificação da força de trabalho pela automação, ou a virtualização das competências por dispositivos que aumentem a inteligência coletiva. Num caso, pensa-se em termos de substituição: o homem, desqualificado, é substituído pela máquina. No caminho da virtualização, em troca, concebe-se o aumento de eficácia em termos de coevolução homem-máquina, de enriquecimento das atividades, de acoplamentos qualificadores

---

<sup>95</sup> *A especialização flexível* tenta pôr, cada vez mais rápido, produtos mais variados no mercado. [...] *A Reinvenção descontínua de instituições*. Os manuais e revistas de negócios hoje tendem a retratar o comportamento flexível como exigindo o desejo de mudança; mas na verdade trata-se de um determinado tipo de mudança, com determinadas consequências para nosso senso de tempo. [...] *A Concentração sem centralização*. Um regime flexível tem uma terceira característica. As mudanças nas redes, mercados e produção que ele utiliza permitem o que parece ser um oxímoro, a concentração de poder sem centralização de poder. [...]. (SENNET, 2009, p. 54-64).

<sup>96</sup> Nas escolas, esse tipo de flexibilização ainda não ocorre, ao menos nas escolas da Rede Pública do município de Porto Alegre. Ao contrário, estão sendo instalados *cartões-ponto* eletrônicos. No entanto, na rede privada, já há alguns casos em que professores (aqui não estou me referindo a cursos EAD, mas a aulas regulares) ministram aulas à distância, em ambientes virtuais ou canais abertos da *internet*. De qualquer maneira, a forma como se estabelecem as relações de trabalho dentro do magistério importa menos do que a forma como a velocidade e a liquidez interferem nos sujeitos que fazem parte do ambiente escolar.

entre as inteligências individuais e a memória dinâmica dos coletivos. (LÉVY, 1996, p. 60-61).

É importante salientar que essa nova proposição organizacional voltada a competências, habilidades, velocidade e adaptação, não é restrita ao universo empresarial: ela está hoje presente –, e com cada vez mais força –, nas escolas. A lista de conteúdos foi substituída pelo quadro de competências e habilidades, ou seja, o currículo escolar está cada vez mais voltado ao mundo do trabalho, ao mundo produtivo e, conseqüentemente – e não menos importante –, ao mercado.

Para Pelbart (1993, p. 34) a

[...] obsessão contemporânea, mais do que controlar o tempo, consiste em abolir o tempo. Paul Virilio analisou magistralmente essa questão e concluiu: se ontem o sonho da onipotência do homem era o controle do espaço, da extensão física da matéria, hoje o homem realiza um sonho ainda mais demiúrgico, um regime de temporalidade que tende a abolir a própria duração.

Por fim, é importante trazer para a reflexão outro elemento, apontado por Lévy, e que tem grande relação com minha pesquisa: a virtualização do mercado, ou, em termos específicos, a virtualização do conhecimento. Com a ampliação das redes de informação e de comércio online (*sites, bancos de dados, blogs, redes sociais*), qualquer pessoa pode ter acesso às mais diversas possibilidades de compra e de venda. Isso não está apenas voltado a bens de consumo (vestuário, eletrodomésticos, móveis), ou “bens culturais” (filmes, livros, trabalhos acadêmicos, música), mas a serviços especializados, uma vez que a consulta

[...] a banco de dados médicos e jurídicos on-line por não especialistas progride continuamente. Os indivíduos podem assim questionar um diagnóstico ou um conselho dado por um profissional “de vizinhança”, e até mesmo ter acesso direto à informação pertinente junto aos melhores especialistas mundiais por intermédio de bancos de dados, de sistemas especialistas ou de sistemas hipermídia concebidos para ser consultados pelo grande público. (LÉVY, 1996, p. 62).

Lévy (1996, p. 62) conclui que, devido a esse sistema de informação, toda uma categoria de profissionais, como jornalistas, editores, professores, médicos, advogados, funcionários médios “corre doravante o risco de ser vista como intermediários parasitas da informação”, ou comerciantes, banqueiros, agentes financeiros diversos, como parasitas da “transação”, tendo, assim, sua função ameaçada. “Esse fenômeno é chamado a “desintermediação”. (LÉVY, 1996, p. 62). Observa-se que esse questionamento se faz presente em discursos a respeito da escola, ou do papel da escola e, conseqüentemente, do professor.

Conforme abordado na seção 1.3, tais enunciados têm produzido mudanças significativas na forma como se tem percebido a escola. Com relação a isso, Masschelein e Simons (2015, p. 294) apontam que o “espaço de ambiente de aprendizagem não é a materialização de tempo livre/público, de tempo de atraso, mas de tempo de investimento”. Dessa forma, a escola é percebida como um espaço produtivo<sup>97</sup>, um espaço de resultados. “Torna-se sem importância o lugar onde são produzidos esses resultados e por isso as escolas são desafiadas a provar seu valor agregado”. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2015, p. 294). Alunos e professores devem provar sua produtividade, convertendo-se como responsáveis pelos resultados do seu desempenho. Masschelein e Simons (2015, p. 294) argumentam que “os aprendizes (com treinadores de aprendizagem, etc.) têm de gerenciar o investimento de seu tempo de modo eficiente”. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2015, p. 294). Para esses autores (2015) a escola é um dos poucos espaços, na atualidade, que possibilita a suspensão do tempo.

Todas essas questões atravessam o cotidiano escolar e, por conseguinte, constituem, não somente os sujeitos em que lá estão, mas o *currículo*. Da mesma forma, a escola, por meio do currículo, reproduz, reforça tais ideias. *De que forma, então, o tempo é percebido pelos sujeitos que participaram desta pesquisa?*

#### 4.1.3 Tecendo os fios da pesquisa: como os sujeitos percebem o Tempo

*Na vida prática, o tempo é uma riqueza de que somos avaros; na literatura, o tempo é uma riqueza de que se pode dispor com prodigalidade e indiferença: não se trata de chegar primeiro a um limite preestabelecido; ao contrário, a economia de tempo é uma coisa boa, porque quanto mais tempo economizamos, mais tempo poderemos perder.*

(CALVINO, 1990, p. 59).

*De que forma a liquidez contemporânea interfere na maneira como os sujeitos percebem o tempo e se relacionam nos espaços escolares? Como isso se articula com o currículo?*

---

<sup>97</sup> Produtivo aqui entendido não como *potente*, mas como eficiente, com “atividades de produção dirigidas por resultados determinados.” (MASSCHELEIN e SIMONS, 2015, p. 294).

Esta subseção procura analisar os discursos produzidos pelos professores nos encontros com o grupo focal, e nas entrevistas realizadas com os gestores, sobre a temática *tempo*. Devo ressaltar, no entanto, que estabelecer separação entre os temas desta pesquisa – *tempo, espaço e currículo* –, foi uma tarefa árdua, uma vez que esses temas estão interligados, são interdependentes: não há como conceber o currículo, isolando-o do tempo e do espaço. Porém, foi a maneira que encontrei de deixar o texto mais didático.

Dessa forma, procuro, nesta subseção, apontar algumas questões, levantadas pelos professores e gestores da escola, relacionadas ao tempo. Questões essas que, em determinado momento relacionam-se a aspectos macro, e em outros, a aspectos micro, de sala de aula. Assim, algumas problematizações procuram discutir a gestão e o impacto da fragmentação do tempo, do alargamento das funções da escola na saúde dos docentes, bem como, a responsabilização que é atribuída a professores e gestores escolares a respeito do fracasso ou sucesso docente.

A compartimentalização do tempo e, conseqüentemente, do currículo, foi uma questão que surgiu nos encontros do grupo focal, uma vez que há grande dificuldade, por parte de alguns professores, de trabalharem de uma forma menos fragmentada. É importante salientar que apenas dois dos professores que integram/integraram este grupo atuam no Terceiro Ciclo<sup>98</sup>; e três outros professores trabalham nos demais ciclos como professores especializados. Dessa forma, a maioria dos componentes deste grupo são professores unidocentes. Julgo relevante salientar tal aspecto porque, para o professor unidocente, “generalista”, tal problema, embora possa existir em alguns momentos, não se torna relevante, pois ele organiza o seu próprio tempo dentro da sala de aula. Já os professores “especialistas” trabalham um bloco, de cerca de duas horas por semana, com cada turma. Dessa maneira, romper com a fragmentação torna-se muito difícil, e exige um esforço bastante grande por parte dos professores e da equipe pedagógica. Soma-se a isso um problema que vem ocorrendo nos últimos anos neste município, que é a compartimentalização dos professores, ou seja, alguns trabalham apenas 10 horas na escola, complementando sua carga-horária em outras instituições da Rede. Dessa forma, o trabalho coletivo torna-se praticamente inviável.

---

<sup>98</sup> Dos doze professores que integraram o grupo, cinco têm formação em licenciaturas: uma em Educação Física, uma em Língua Inglesa, uma em Artes, um em História e um em Biologia. Porém, quanto aos professores de Educação Física, Artes e Língua Inglesa, o primeiro atende alunos de 1º e 2º Ciclos, a segunda, alunos de Educação Infantil e 1º Ciclo, e a terceira, atende alunos de 2º e de 3º Ciclos. Dessa forma, apenas os professores de História e de Biologia trabalham com alunos de 3º Ciclo.

**Professor F:** “A gente ainda tá falando em interdisciplinaridade, [...] a gente ainda tá falando em compartimentalização das disciplinas, quando na verdade se fala em transdisciplinaridade há muito tempo, entendeu?”

Grupo Focal, Encontro II, 31/03/2016

**Professor X:** “Na escola, a gente trabalhou uma vez com a transdisciplinaridade, que foi no projeto da opressão...e isso faz tempo. [...] E foi esse o único momento que a gente conseguiu fazer alguma coisa de transdisciplinaridade. Talvez pela orientação que a escola tem hoje, essa correria que a gente passa todo o tempo, a gente não consiga.”

Grupo Focal, Encontro II, 31/03/2016.

Esse problema da compartimentalização dos professores se agrava ainda mais na EJA: neste ano, apenas dois, dos dez professores, têm a carga horária completa<sup>99</sup>: um unidocente e um especialista. Assim, as reuniões pedagógicas, de discussão e planejamento de um trabalho coletivo, e de acordo com a legislação, não acontece, descaracterizando a proposta dessa modalidade de ensino.

**Gestor E:** “[...] a estrutura da EJA, pensada, previu que o aluno poderia avançar em qualquer momento. A própria matrícula na EJA é, pelo projeto, tido como qualquer tempo e qualquer momento. O funcionamento da EJA seria descolado do civil, e o aluno, na medida em que conquistasse esses aprendizados, ia avançando. [...] E pra isso acontecer, os professores necessariamente tem que ser de 20 horas [...]. Só que, ao longo do tempo, e com a visão – novamente – empresarial, se começou a não ter mais professores de 20 horas. Já não se considerava mais como necessária a reunião de professores para elaboração de projeto. Não só pensando a sala de aula como quatro paredes, mas o próprio movimento, ou seja, o currículo de conhecimento sistemático, como o próprio currículo oculto. O ambiente escolar, as formas, as múltiplas possibilidades. E isso que se trata, se deveria tratar em reunião pedagógica, foi esfacelada com professores cumprindo 10 horas, 15 horas, carga horária quebrada. Que, atualmente, nenhum dia tu consegue ter todos os professores. As combinações ficam parciais, de corredor, [...] porque o pedagógico tem que ter olho no olho, e um conversando com o outro. Então as áreas de conhecimento, na EJA, não se encontram mais. Na medida em que vai passando, a EJA vai sendo desestruturada por dentro.

Entrevista V, 01/09/2016.

<sup>99</sup> Conforme o Artigo 29 da **Lei nº 6.151, de 1988**, “O regime normal de trabalho do Magistério é de vinte horas semanais, cumpridas no exercício das atribuições próprias do cargo de Professor ou Especialista em Educação na Secretaria Municipal de Educação” (PORTO ALEGRE, 1988). Essas horas podem ser acrescidas de mais 10 ou 20 horas como regime especial de trabalho.

Essa dificuldade está relacionada a dois aspectos: o primeiro diz respeito à própria organização escolar, as chamadas “grades curriculares”, e o segundo, à “velocidade” do tempo. Quanto à primeira questão, a forma de organização das diferentes disciplinas e sua distribuição no tempo no “horário escolar”, segundo Gallo (2009), tornou-se, desde a Modernidade, algo natural e, portanto, não se costuma pensar qual o propósito disto. Para Gallo (2009, p. 16), na modernidade, “com o advento do método científico, assistimos a uma proliferação cada vez maior e mais rápida das disciplinas, que num movimento intenso de especialização, vão se subdividindo e criando novas áreas”. O autor retoma a imagem criada por Descartes: a árvore dos saberes. Essa imagem representa o conjunto de saberes, em que as raízes configuram o conhecimento originário – o *mito*; o tronco, a consistência e sustentação do “todo” – a *filosofia*; e os galhos configuram as diferentes *disciplinas*, que se ramificam. (GALLO, 2009).

A imagem da árvore está presente no currículo, por meio da organização das disciplinas. “E, através da árvore, o anseio à totalidade, por mais que se tenha investido na fragmentação dos saberes, na compartimentalização das disciplinas na composição dos currículos”. (GALLO, 2009, p. 16). Esse parece ser um paradoxo essencialmente moderno, pois ao mesmo tempo em que a separação das disciplinas fragmenta, por outro lado há uma ideia de univocidade, de todo. Porém é um “uno” inalcançável.

Assim, conforme Gallo (2009), para dar conta da fragmentação dos saberes, percebida pelos professores, quando seus alunos conseguiam aprender determinados assuntos, ou “matérias”, mas não conseguiam estabelecer relações com as demais, começou-se a pensar em formas de procurar rearticular esses saberes. Uma dessas formas foi a interdisciplinaridade, que, para Gallo (2009, p. 17), “é a tentativa de superação de um processo histórico de abstração do conhecimento que culmina com a total desarticulação do saber que nossos estudantes (e também nós, professores) têm o desprazer de experimentar”. Ainda em concordância com o autor, essa fragmentação ou compartimentalização se reforça pelo “aparelho burocrático”, como programas, livros didáticos e diários de classe, além da formação a que nós, professores, fomos submetidos, uma vez que fomos “*treinados* para trabalhar desta maneira, reproduzindo nos alunos as estruturas dos *arquivos mentais estanques*”. (GALLO, 2009, p. 20).

Dessa forma, promover uma educação em que os saberes não sejam compartimentados torna-se difícil, uma vez que a “grade curricular” apresenta-se como um grande empecilho. Gallo (2009, p. 21) aponta duas possibilidades: “a pedagogia de projetos e os temas transversais”. Com relação à primeira ideia, a proposta de organização curricular estaria voltada à construção coletiva de projetos temáticos, em que cada professor desenvolveria seus conteúdos a partir de um assunto. A segunda possibilidade procuraria “inverter a lógica da grade curricular: em lugar

de ela ser articulada em torno das disciplinas, são escolhidos alguns temas que serão o eixo do currículo, e atravessarão todas as disciplinas<sup>100</sup>”. (GALLO, 2009, p. 21). No entanto, aqui também estaria presente a ideia de totalidade.

Assim, surgem muitas críticas a respeito da interdisciplinaridade, dentre elas, as de Edgar Morin, que alega, segundo Gallo (2009), que a interdisciplinaridade não consegue vencer a fragmentação dos saberes. Com base nisso, Morin propõe a *transdisciplinaridade*, uma vez que ela “teria condições de quebrar as fronteiras rígidas entre as disciplinas, promovendo uma ‘religação dos saberes’, rumo a uma visão da complexidade e da totalidade do mundo. Em sua concepção, a realidade é complexa (variada, com múltiplos aspectos), mas una”. (GALLO, 2009, p. 22).

Pergunto, então: teremos, de fato, uma realidade única? Haverá uma unidade do mundo? Será o mundo uma grande árvore, que se ramifica e ramifica, mas que, no fundo, é única? Será o currículo, por sua vez, expressão dessa unidade que se fragmenta, podendo ser recuperada em seguida? Em outras palavras, a metáfora da árvore é uma boa imagem para pensarmos os processos de produção e circulação dos saberes? Ela nos faz pensar ainda mais ou, ao contrário, paralisa nosso pensamento? (GALLO, 2009, p. 22).

Esses questionamentos trazidos por Gallo são fundamentais quando se pretende pensar no currículo escolar, em seus tempos e seus espaços. São questões filosóficas de percepção do mundo, e não deveriam estar do lado de fora da escola. No entanto, percebo, não somente a partir das análises das discussões surgidas no grupo focal, como também nas reuniões pedagógicas e outros espaços formais de discussão, que tais questões não são consideradas. Há que se aprofundar as discussões a esse respeito<sup>101</sup> se tivermos a intenção de romper com a maneira de pensar o mundo como uma totalidade.

A segunda questão que se coloca como obstáculo para um currículo mais coletivo e menos fragmentado refere-se à “velocidade” do tempo. Esse tempo veloz, que tem sido abordado ao longo desta pesquisa, é um dos grandes desafios da escola na contemporaneidade. De que maneira suspender esse tempo, de forma a tornar a escola um espaço potente e coletivo?

Aqui cabem algumas considerações relevantes e necessárias para que o tempo possa ser percebido de outras maneiras. Em primeiro lugar, é importante ressaltar que a escola modificou a ênfase do *ensino* para a *aprendizagem*. De acordo com Noguera-Ramírez (2009, p. 23), no

---

<sup>100</sup> A metodologia dos temas transversais foi criada por um grupo de professores espanhóis na Universidade Autônoma de Barcelona e depois adotada no Brasil, sendo a referência básica para os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. (GALLO, 2009, p. 21).

<sup>101</sup> Esse é um dos temas propostos para a formação continuada de professores, que será exposta no Capítulo V, quando da apresentação da proposta de intervenção.



“período que aqui nomeamos como Modernidade é possível distinguir, pelo menos, três momentos ou modos de pensar e praticar a educação”: o primeiro, ao qual ele denomina de “sociedade do ensino” (entre os séculos XVII e XVIII), cujas práticas de ensino foram constituintes da “razão do Estado” e da composição do sujeito; o segundo, ao qual o autor chama de “Estado Educador”, que tem início no final do século XVIII, e traz uma nova concepção de educação expandindo-a para diferentes classes sociais; e o terceiro momento, que se dá a partir do final do século XIX, em que “se estabeleceriam as bases conceituais do que se pode chamar, várias décadas depois, de ‘sociedade da aprendizagem’ pela sua ênfase na atividade do sujeito que não só aprende, mas aprende a aprender”. (NOGUERA-RAMÍREZ, 2009, p. 23).

Ainda conforme o autor (2009, p. 24), cada um desses momentos está relacionado a uma forma específica de saber e de ser sujeito: a “didática foi o saber constituído na e para a sociedade do ensino” e a forma de subjetivação seria o *Homo docilis*; as tradições pedagógicas modernas, como as Ciências da Educação, a Teoria Curricular e a Pedagogia “foram as disciplinas que apareceram vinculadas ao Estado Educador ou à ‘sociedade educadora’”, em que a forma de subjetivação seria o *Homo civilis*; e a Psicopedagogia e sua concepção de aprendizagem, compreendida como “adaptação, resolução de problemas ou experiência, foi a disciplina ligada à ‘sociedade da aprendizagem’ e o sujeito correspondente a essa forma particular de governo seria o *Homo discentis*”. (NOGUERA-RAMÍREZ, 2009, p. 23).

Para Masschelein e Simons, que retomam a etimologia da palavra grega *scholè*<sup>102</sup> para explicar de que maneira a escola modificou o enfoque do ensino para aprendizagem, as atividades escolares dizem respeito ao

[...] tempo do conhecimento/matéria que tem por objetivo o conhecimento/matéria (relacionado com o estudo), da capacidade que tem por objetivo a capacidade (conectada ao exercício) e da conversação/argumentação que tem por objetivo a si próprio (que está em jogo no pensamento). Tempo para deixar alguém em boa forma. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2015, p. 286-287).

Nessa perspectiva, o tempo é “in-destinado” e é um tempo do atraso, uma vez que a finalidade imediata foi adiada ou suspensa. “Estudo, exercício e pensamento são deste modo, e

---

<sup>102</sup> A palavra Grega *scholè* significa antes de tudo ‘tempo livre’, outros sentidos relacionados são: prazo, descanso, estudo, escola, prédio da escola. Tempo livre, porém, não é tanto tempo de lazer quanto tempo para o jogo, o estudo e o exercício, o tempo separado do tempo de produção. *Scholè* como tempo para cultivar a si e aos outros, para ter cuidado de si, quer dizer da relação de cada um consigo mesmo, com os outros e com o mundo. Ver: Masschelein & Simons, 2010.

isso é importante, práticas que em si próprias *desaceleram e instalam um atraso*”. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2015, p. 287).

A criança na escola diferencia-se, então, de uma criança “aprendiz de artesão”. Se o tempo livre da escola separa a criança das atividades práticas do mundo, da vida produtiva, dos afazeres que possuem aplicabilidade, finalidade, propósitos, intenções, significa que esse tempo é *suspense* ou *adiado*. Assim como a vida produtiva é adiada, suspensa, a família, a sociedade, o passado e o futuro também o são. Dessa maneira, a escola, ao suspender<sup>103</sup> as outras instituições da vida – o que não significa ignorá-las – recebe as crianças sob o ponto de vista da igualdade, uma vez que “oferece aos estudantes, por exemplo, a oportunidade de deixar para trás seu passado e seu contexto familiar, e logo de tornarem-se estudantes como todos os outros. E uma suspensão similar existe do lado dos professores [...], e do lado dos temas das matérias [...]”. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2015, p. 287).

Se a escola grega tinha a característica de manter o mundo produtivo do lado de fora, a escola contemporânea tem sido, cada vez mais, levada a voltar-se para tal mundo: de um tempo livre; ocioso; de lazer; improdutivo, a escola tem se transformado em um espaço de tempo produtivo e tempo de investimento. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2015). Conforme esses autores (2015, p. 293), por detrás desses discursos que procuram “maximizar os ganhos da aprendizagem e otimizar o bem-estar para todos [...] está uma estratégia de neutralização da forma escolar”. Essa estratégia, a que Masschelein e Simons (2015) se referem, busca a satisfação de necessidades individuais – tanto em termos de aprendizagem quanto de resultados obtidos a partir dela – em que o foco na aprendizagem articula-se com a concepção de gerenciamento de nossas vidas, individuais e coletivas, como se fossem empresas voltadas à otimização da satisfação e maximização das necessidades. A aprendizagem, então, aparece como uma grande possibilidade de acúmulo de *capital humano*.

Assim, as diversas formas de controle que foram se tornando cada vez mais sofisticadas a partir da Modernidade, e imprescindíveis ao mercado, são introduzidas no cotidiano escolar: aos controles tradicionais de hierarquização e esquadramento do tempo (cronogramas, calendários escolares e horários), do currículo (grades, livros didáticos, diários de classe), e disciplinares (códigos de conduta, comportamentos esperados, etc.), vão se incorporando outros. A burocratização e o alargamento das atribuições da escola se fazem cada vez mais

---

<sup>103</sup> “Suspender não significa destruir ou ignorar, mas ‘evitar temporariamente estar na força ou no efeito’. A educação como forma de suspensão não está destruindo ou negando nada, por exemplo o passado ou as instituições, mas está desorientando as instituições, interrompendo o passado”. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2015, p. 287).

intensos, assim como a cobrança por resultados. Dessa forma, a pressão sobre os resultados dos alunos nas diversas avaliações de larga escala existentes, e nas decorrentes reformas educacionais, cada vez mais intensas nos sistemas educacionais globais, recaem sobre os ombros dos professores e dos gestores escolares.

De acordo com Ball (2002, p. 4), essa reforma da educação se “alastra neste momento pelo mundo, nas palavras de Levin (1998), como uma ‘epidemia política’. Uma instável, irregular, mas aparentemente imparável torrente de ideias reformadoras intimamente relacionadas entre si”, norteadas por sistemas educacionais cujas histórias e situações políticas e econômicas são muito diversas. “Esta epidemia é sustentada por agentes poderosos, tais como o Banco Mundial e a OCDE<sup>104</sup>; atrai políticos de diversas facções e está a implantar-se profundamente nos “mundos assumidos” de muitos educadores acadêmicos”. (BALL, 2002, p. 4).

Dessa forma, quando são colocadas à escola atribuições que visam resultados, o tempo passa a ser um tempo de investimento. Assim, “o espaço de um ambiente de aprendizagem parece ser o espelho perfeito de nossa hiperativa sociedade em aceleração, visando os retornos de investimento de modo tão efetivo e eficiente quanto possível”. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2015, p. 294). Os autores (2015, p. 295) argumentam que esse espaço converte-se em um “serviço (público) que atende os indivíduos e a própria sociedade/comunidade/economia com fins na reprodução de si mesma, para se fortalecer, crescer ou expandir”.

Tais resultados desse ambiente de aprendizagem estão articulados àquilo que Ball (2002, p. 4) chama de *performatividade*, ou seja, “uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação que se serve de críticas, comparações e exposições como meios de controle, atrito e mudança”. O autor acrescenta que são os desempenhos que validam a qualidade “de um indivíduo ou organização dentro de um determinado âmbito de julgamento/avaliação[...]. O aspecto chave do movimento de reforma educacional em curso são as discussões em torno do controle do âmbito de julgamento e dos seus valores”. (BALL, 2002, p. 4). Dessa forma, tanto os professores quanto os alunos têm que atestar sua produtividade: aos primeiros cabe a

---

<sup>104</sup> Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) foi criada, em 1948, para executar o Plano Marshall financiado pelos Estados Unidos para a reconstrução de um continente devastado pela guerra. Hoje, 35 países são membros da OCDE em todo o mundo, e regularmente recorrem um ao outro para identificar problemas, discutir e analisá-los, bem como, promover políticas para resolvê-los. Em maio de 2007, o Conselho fortaleceu a cooperação da OCDE com o Brasil, Índia, Indonésia, República Popular da China e da África do Sul, através de programas de “empenho reforçado”. Fonte: <http://www.oecd.org/> tradução minha.

incumbência dos resultados; aos segundos, o gerenciamento eficiente de seu tempo. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2015).

Para Ball (2002, p. 8), a concentração nos resultados coloca em cena uma figura relativamente nova “no palco das organizações do sector público – o gestor. O propósito da devolução, como refere a OCDE, é ‘encorajar os gestores a centrarem a sua acção nos resultados, dando-lhes flexibilidade e autonomia no uso de recursos humanos e financeiros’.” A flexibilização e a autonomia estão presentes nos mais diversos documentos oficiais, como na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/96, que diz, em seu artigo 15, que os “sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público”. (BRASIL, 1996). Tal autonomia também está prevista em alguns programas criados no Brasil nas últimas décadas, como é o caso do Programa Dinheiro Direto na Escola<sup>105</sup> (PDDE), que foi criado em 1995, com a finalidade de

[...] prestar assistência financeira, em caráter suplementar, às escolas públicas da educação básica das redes estaduais, municipais e do Distrito Federal e às escolas privadas de educação especial mantidas por entidades sem fins lucrativos, registradas no Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS) como beneficentes de assistência social, ou outras similares de atendimento direto e gratuito ao público. (BRASIL, s/d).

O objetivo desse programa é “a melhora da infraestrutura física e pedagógica das escolas e o reforço da autogestão escolar nos planos financeiro, administrativo e didático, contribuindo para elevar os índices de desempenho da educação básica”. (BRASIL, s/d). Assim, além do repasse de recursos financeiros diretamente às instituições de ensino<sup>106</sup>, o Estado transfere a elas a “liberdade” e a responsabilidade de gerir tais recursos, dando maior “autonomia” a essas instituições. Se, por um lado, essa liberdade constitui o Estado Democrático, por outro, também o desresponsabiliza da gestão, ficando apenas com o papel de fiscalizar e controlar os

---

<sup>105</sup> O programa engloba várias ações e objetiva a melhora da infraestrutura física e pedagógica das escolas e o reforço da autogestão escolar nos planos financeiro, administrativo e didático, contribuindo para elevar os índices de desempenho da educação básica. Os recursos são transferidos independentemente da celebração de convênio ou instrumento congênere, de acordo com o número de alunos extraído do Censo Escolar do ano anterior ao do repasse. Até 2008, o programa contemplava apenas as escolas públicas de ensino fundamental. Em 2009, com a edição da Medida Provisória nº 455, de 28 de janeiro de 2009 (transformada posteriormente na Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009), foi ampliado para toda a educação básica, passando a abranger as escolas de ensino médio e da educação infantil.

Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/dinheiro-direto-escola/dinheiro-direto-escola-presentacao>. Acesso em 15 set. 2016.

<sup>106</sup> No capítulo V retomo a questão desse programa e o valor repassado diretamente à EMEF Nossa Senhora do Carmo, por meio do FNDE.

investimentos realizados pelas instituições. Assim, o gestor público (o diretor de escola, por exemplo) assume o papel que antes era exercido pelo Estado.

Saliento que, no município de Porto Alegre, a gestão escolar é exercida, em sua grande maioria, por professores, ou seja, profissionais graduados em cursos de licenciatura e que, portanto, não possuem formação em gestão educacional. Isso, aliado às questões apontadas anteriormente, como a reconfiguração do estado, escassez de recursos, aumento de demandas, responsabilização dos gestores pelos sucessos e fracassos, gestão empresarial invadindo as escolas, pressão por resultados, vem a contribuir fortemente para essa percepção de que o tempo é *insuficiente* frente às demandas.

**Pesquisadora:** *Dentro das tuas atribuições, o que tu não consegues fazer? E por quê?*

**Gestora B:** “[...] acompanhar os alunos nas turmas, ter essa vivência, eu tenho muito medo chegar lá pelas tantas e começar a falar de uma realidade que não existe, porque a gente vai se afastando da sala de aula, e, bem ou mal, agora fazem três anos que eu não estou na sala de aula. [...] nos últimos três anos, muita coisa mudou. A relação de professor e aluno, eles mudaram, nós mudamos, e eu não tô lá. Não tô em sala de aula. Isso é algo que eu desde o início, que eu entrei na coordenação lá do B, eu tentei me organizar, pra estar mais próxima, mas a demanda não... É claro, pode ser uma questão até de prioridades, de rever as prioridades.”

**Pesquisadora:** *Como assim, qual é essa demanda, de que natureza é?*

**Gestora B:** “Eu acho que é de conhecer mesmo as coisas por um outro olhar. Porque na verdade eu conheço as turmas, conheço os alunos, mas tudo sob o olhar dos professores.”

**Pesquisadora:** *Mas digo, a demanda que tu tens, de não conseguir dar conta disso?*

**Gestora B:** “É que são muitas coisas. A escola tem opções, por exemplo, um dia da semana é voltado só pra reuniões de pequeno coletivo. É uma maneira de estar próximo dessas turmas. Mas eu continuo não estando lá, tô aqui... Em outro dia da semana que se perde inteiro em reunião, com equipe e reunião pedagógica, inteiro. É outro dia que eu sei que mais nada é feito. Às vezes eu tenho uma ou duas horinhas na tarde, mas é só. E aí talvez seja mesmo a questão das prioridades, porque também existe toda uma demanda de, por exemplo, calendário. O calendário ficou como uma atribuição minha, naturalmente [...]. É um negócio que te rouba horas, e rouba mesmo [...] Ok, embasamento pedagógico existe ali, mas no restante de contar os minutos, que cada dia letivo é composto, pra que feche as 800 horas e os 200 dias, e aí tem trabalho também que é gerado por uma confusão que existe dentro da mantenedora, que te passa orientações diferentes o tempo todo. [...] Aí tu faz pras pessoas, muitas vezes, nem lerem. Então tem essas questões que te exigem.”

Entrevista II, 19/07/2016.

**Pesquisadora: E o que menos te agradou fazer?**

**Gestor E:** “Processo de burocratização que a escola, principalmente a pública, vem passando. Cada vez tu tem menos tempo de ser professor, de te preocupar com questões pedagógicas, pra te transformar... ser sugado pela máquina burocrática. Ou seja, excesso de papéis, funções que não deveriam estar vinculados ao ato de ensinar. Por exemplo, gerir contas de terceiro. Prestação de contas que não tem nada de pedagógico. O investimento da verba, sim, escolher onde tu vai investir verba dentro de uma escola é extremamente pedagógico. Agora, a burocracia de tu fazer um serviço contábil, não tem nada de pedagógico. É outro profissional que, se a mantenedora pública acha que é importante, que tivesse um contador, uma pessoa com conhecimento específico de contabilidade dentro da escola pra fazer isso. Muitas vezes, inclusive, muitas escolas, não só do município, mas do próprio estado, passam a ter reuniões de contabilidade. Boa parte do tempo pedagógico tá sendo absorvido pela burocracia contábil”.

Entrevista V, 01/09/2016.

O tempo destinado à preparação de aulas, planejamento, correção de atividades, e execução de tarefas burocráticas também foi apontado pelos professores e gestores como insuficiente. O excesso de atividades, assim como os problemas de disciplina, falta de interesse, desatenção dos alunos, aliado a cobranças externas, que se relacionam com o mundo líquido, abordado anteriormente nesta dissertação, tem provocado bastante desgaste nos professores. Esse desgaste tem levado a diversos problemas de saúde, ocasionando afastamentos, alguns temporários e outros definitivos.

**Pesquisadora: Como as relações espaço e tempo contemporâneas afetam o currículo escolar?**

**Gestora B:** “Eu acho que a maior interferência é na agonia que a gente sente. Porque ainda que a gente se permita e pense que a educação possa fugir daquilo que é o óbvio, a gente se cobra muito. A gente ainda sofre porque o aluno não tá alfabetizado no final do terceiro ano. Não tô nem falando do primeiro, mas do terceiro. E eu acho que são essas coisas, pensar que o tempo tá passando, o que que vai ser dessa criança, e aí tu pensa no embaralhado que se forma na cabeça de cada professor. Será que tu fez o teu suficiente? Aí tu pensa na quantidade de tarefas que tu fez. [...]. E isso é agonia pura, de não estar dando conta. E aí tu pensa em muitas outras coisas, tu tem trinta crianças de 10 anos, e tu tem que dar conta de todas elas. Sendo que uma delas tem a síndrome do não sei o quê, a outra não tem pai, a outra foi violentada, e a outra tá bem. E tu tem que dar conta. Muito difícil. E a gente se agonia, sofre, todo mundo depressivo, tomando remédio, sofrendo.[...]”

Entrevista II, 19/07/2016.

**Professor F:** “A gente devia ter, nós professores, devíamos ter aquele tempo...ter 40 horas, mas trabalhar 20. A gente deveria ter muito mais tempo fora da sala de aula pra poder preparar...até pela questão emocional! Porque, olha, quantos de

*nós tem problemas de saúde?! Eles nem divulgam os índices de medicalização das pessoas, mas a gente sabe que é altíssimo! E por quê? Porque a gente tá sempre correndo atrás, sempre correndo atrás, cada vez tem que fechar, porque são 200 dias, 800 horas, tantos blocos por semana, e sempre isso, sempre isso, sempre isso, e que tempo tu tens, entendeu?! [...].*

**Professor L:** “*Não tem! A gente não tem tempo nem pra se olhar! Eu sinto às vezes na escola um negócio assim: é todo mundo, 60 juntos, mas separados!*”

**Professor X:** “*É, aqui eu tenho uma vantagem, porque a gente tem o planejamento, que rende bastante, e a compensação! Quando eu trabalhava no Estado, eram 40 horas direto em sala de aula, quer dizer pau e pau! E não tinha tempo pra nada, né. Tu entrava numa sala e saía de outra, entrava numa e saia...*”

**Pesquisadora:** *Mas os alunos eram tipo os nossos? Era mais tranquilo, não?*

**Professor X:** “*O Fundamental era horrível também, de vez em quando, mas o Médio era mais tranquilo. Mesmo assim, era correria total.*”

**Pesquisadora:** *Tem isso também, né? As nossas escolas são situadas em zonas mais periféricas e isso interfere bastante na clientela.*

**Professor X:** “*E por isso a gente tem tanto desgaste.*”

[...]

**Professora Y:** “*[...]40 horas na minha vida, em sala de aula é... como é aquela palavra?...*”

**Pesquisadora:** *Desumano?*

**Professora Y:** “*É, não é essa [...]insalubridade. Insalubre, porque não tem como, né?*”

Grupo Focal, Encontro V, 24/05/2016.

Essa relação entre o tempo trabalhado<sup>107</sup> em sala de aula e os problemas de saúde decorrentes desse *tempo excessivo*, trazido pelos docentes, é muito relevante, embora no município de Porto Alegre, os professores não excedam à carga-horária prevista na legislação. De acordo com a “Instrução Gab. SMED, número 01/91, que dispõe ‘75% da Carga Horária em atividades diretamente ligadas ao aluno, isto é, 15 H/R e 25% em atividades de estudo planejamento do trabalho’.” (CADERNOS PEDAGÓGICOS, 1999, p. 55). Isso significa que, a cada 20 horas de trabalho, 15 são de atividade em sala de aula.

Para compreender a relação desse tempo com a problemática levantada no GF, é importante que se retomem os conceitos de tempo, abordados anteriormente neste capítulo, quanto à *duração*, ou seja, se o presente se constitui a partir de sensações extensivas, em que o corpo é um centro de ação, “colocado entre a matéria que influi sobre ele e a matéria sobre a qual ele influi [...]; portanto, representa efetivamente o estado atual de meu devir, daquilo que, em minha duração, está em vias de formação” (BERGSON, 1999, p. 162), então a ideia de

<sup>107</sup> Aqui o tempo também pode ser percebido como algo mais abrangente, que extrapola o tempo cronológico: o tempo sentido, percebido, o tempo da *duração*, estudado por Bergson, e que foi o enfoque dado pela gestora pedagógica ao se referir a aspectos que provocam *angústia* nos professores, como o aluno que ainda não se alfabetizou, ou àquele que sofreu abuso, por exemplo.

tempo está relacionada à sensação corpórea. Sendo assim, a marcação matemática do tempo não está articulada às nossas impressões e, dessa forma, os períodos, os cronogramas, as horas-aula, são apenas marcações arbitrárias. Dito de outra forma: quando um professor está em sala de aula e consegue realizar o trabalho a que se propôs, com a participação dos alunos, o interesse pela “matéria”, etc., esse tempo é percebido como “bom”, prazeroso. No entanto, quando esse mesmo professor, por outro lado, não consegue realizar o seu trabalho, tendo que interromper constantemente as explicações para conter brigas de alunos, conversas demasiadas, etc., não conseguindo, assim, realizá-lo conforme havia preparado, ou mesmo que consiga explicar a “matéria”, mas os alunos não demonstram interesse, não participam, etc., esse tempo passa a ser percebido como ruim, frustrante.

Isso tem relação com o alargamento das funções da escola, ou o “o encaixe da escola com o tempo de agora: ela está se tornando mais flexível e abarcando o que não era considerado sua função em tempos anteriores” (TRAVERSINI, 2011), promovendo para que o tempo se torne insuficiente, contribuindo para a sensação de frustração por parte dos professores e gestores educacionais.

Esse, me parece um grande problema que os professores têm enfrentado atualmente, e que foi muito discutido nos encontros do GF. A sensação de frustração que vai se somando a cada aula, por diversas horas consecutivas, pode provocar *stress* e diversos problemas de saúde. Embora, de acordo com Andrade e Cardoso (2012), a literatura brasileira a respeito das relações entre trabalho e saúde dos professores seja muito incipiente, a partir da década de 1990 tem havido um avanço significativo de publicações que investigam os impactos do trabalho sobre a saúde mental<sup>108</sup>, como *stress* e Síndrome de Burnout<sup>109</sup>.

É importante salientar que o que pode provocar essa doença não é somente o trabalho em sala de aula, mas é um conjunto de fatores que se articulam na atualidade e que tenho procurado discutir ao longo desta escrita. As mudanças ocorridas no mundo globalizado, em especial a partir da década de 1990, em que houve modificação no perfil dos trabalhadores, a fim de que se adaptassem aos novos padrões gerenciais de qualidade, intensificou o trabalho

---

<sup>108</sup> Esses estudos demonstraram que os profissionais envolvidos em atividades onde há o contato direto com o público, como os profissionais da saúde e da educação, são mais vulneráveis à Síndrome de Burnout (Carlotto e Palazzo, 2006; Contaifer e col., 2003; Silva e Carlotto, 2003; Jimenez e col., 2002; Maslach e col., 2001; Codo e Vasques, 2000a; Maslach e Leiter, 1999; Schaufeli e col., 1993; Maslach, 1993). O trabalho de Schaufeli e colaboradores (1993) demonstrou que é a doença ocupacional mais frequente entre os profissionais da área de educação. (ANDRADE, CARDOSO, 2012, p. 134).

<sup>109</sup> A expressão inglesa *Burnout* designa aquilo que deixou de funcionar por exaustão de energia, esgotamento físico, psíquico e emocional, em decorrência da má adaptação do indivíduo a um trabalho altamente estressante e com grande carga tensional. (ANDRADE, CARDOSO, 2012, p. 133).



em virtude do ritmo acelerado, das responsabilidades (que cada vez mais ficam restritas ao sujeito), da complexificação das tarefas. (ANDRADE, CARDOSO, 2012).

Andrade e Cardoso (2012) encontraram, em suas pesquisas, estudos que mostram que o desequilíbrio na saúde dos trabalhadores pode provocar elevação nos índices de absenteísmo, ocasionando licenças médicas, e gerando problemas para as organizações, que são levadas a realizar reposições de funcionários, contratações, transferências, treinamentos de novos funcionários, etc.

Os docentes, ainda de acordo com as autoras (2012, p. 134), “formam uma categoria especialmente exposta aos riscos psicossociais. Farber (1999) destaca a baixa valorização dos professores como um fator importante para o desenvolvimento da Síndrome de Burnout”. Tal problema está relacionado ao contexto profissional e à organização institucional, cujas situações levam a um desequilíbrio entre as expectativas que esses profissionais têm e a realidade do trabalho cotidiano. Nessas situações estão presentes a relação com os estudantes e o desinteresse que os mesmos demonstram; sobrecarga de trabalhos (horas de dedicação; proporção aluno/professor; horários; nível de comprometimento com os alunos; incongruência entre desenvolvimento profissional e formação; clima organizacional; demandas da coordenação, administração e da supervisão; baixa remuneração salarial). (Burke e col., 1996; Byrne, 1991; Manassero e col., 1995; Doménech, 1995; Friedman, 1991,1995; Crane e Iwanicki, 1986). (ANDRADE, CARDOSO, 2012).

Além disso, ainda conforme Andrade e Cardoso (2012, p. 134), nos últimos anos, as “responsabilidades e exigências que recaem sobre os educadores têm aumentado consideravelmente, coincidindo com um processo histórico de uma rápida transformação do contexto social, o qual tem sido traduzido em uma modificação do papel do professor”. Tais mudanças acarretam maior desgaste físico e emocional, uma vez que a cada dia são colocados, aos professores, novos desafios. Isso pode levar ao desenvolvimento de diversas doenças e, em particular a Síndrome de Burnout. “Um tipo diferente de esquizofrenia é vivido por professores individualmente, sendo o compromisso e a entrega, o julgamento e a autenticidade dentro da prática sacrificados pela impressão e desempenho”. (BALL, 2002, p. 12). Segundo o autor (2012), há uma “ruptura” entre aquilo que os professores entendem como uma “boa prática” e as “necessidades” dos alunos e os desempenhos, uma vez que “compromissos de ‘serviço’ já não têm valor ou significado e o julgamento/avaliação profissional está subordinado às exigências da performatividade e *marketing*”. (BALL, 2002, p. 19). Isso tem modificado os “códigos éticos”, uma vez que as “tecnologias políticas do mercado, gestão e performatividade não deixam espaço para um ser ético autónomo ou colectivo. Estas tecnologias têm

potencialmente profundas consequências para a natureza do ensinar e do aprender”. (BALL, 2002, p. 19).

Tais aspectos exercem forte influência sobre a percepção e as crenças a respeito de si, do outro, e do papel que cada professor exerce em seu trabalho. A insegurança, dessa forma, refere-se a diversas questões, que vão desde a escolha profissional – e o questionamento sobre tal escolha – até a maneira como esses sujeitos se relacionam com a área de conhecimento em que atuam.

Embora não seja o foco deste trabalho estudar a questão da saúde docente, considero de fundamental importância trazer esse tema ao debate, por duas razões: a primeira porque ela surgiu, conforme já referi anteriormente, no Grupo Focal e nas entrevistas; segundo, porque percebo que o número de colegas que tem se afastado da escola por motivos médicos é bastante alto. No ano de 2015, 50% dos professores (35 dos 70) tiveram problemas de saúde, que vão desde questões respiratórias até depressão. Desses 35 professores que entraram em licença médica, 12 tiveram apenas um afastamento; os demais 23 afastaram-se mais de uma vez, sendo que alguns tiveram licenças prolongadas. O total de dias de afastamento de professores por licença médica foi de 1.661 dias. Isso tem forte implicação no *clima*<sup>110</sup> da escola, e é importante que o coletivo de professores, em um trabalho conjunto com a Gestão da instituição e da mantenedora, pense possibilidades para lidar com tal situação. Acredito que a Formação, tanto aos professores ingressantes, quanto a continuada, pode auxiliar nesse sentido, na medida que possibilita, aos docentes, oportunidades de conhecerem a rede, a instituição e a comunidade na qual ela está inserida, além de possibilitar a reflexão acerca de questões essenciais que permeiam a contemporaneidade. Evidentemente que há questões maiores, mais profundas, que se dão na esfera política e que pouco podemos fazer para modificar esse cenário, no entanto há possibilidades de que, na *micropolítica* cotidiana, se pense em alternativas para tornar este ambiente mais *salutar*.

Cabe buscar na análise de Foucault, em que trata da microfísica do poder, alguns elementos que podem servir de suporte a esse pensamento que tento esboçar aqui. A ideia de que o poder exercido na microfísica “não seja concebido como uma propriedade, mas como uma estratégia, que seus efeitos de dominação não sejam atribuídos a uma ‘apropriação’, mas a disposições, a manobras, a táticas, a técnicas, a funcionamentos”. (FOUCAULT, 2004a, p. 26).

---

<sup>110</sup> O termo aqui compreendido como clima organizacional

Esse poder, por outro lado, não se aplica pura e simplesmente como uma obrigação ou uma proibição, aos que “não têm”; ele os investe, passa por eles e através deles; apoia-se neles, do mesmo modo que eles, em sua luta contra esse poder, apoiam-se por sua vez nos pontos em que ele os alcança. O que significa que essas relações aprofundam-se dentro da sociedade, que não se localizam nas relações do Estado com os cidadãos ou na fronteira das classes e que não se contentam em reproduzir ao nível dos indivíduos, dos corpos, dos gestos e dos comportamentos, a forma geral da lei ou do governo; que se há continuidade (realmente elas se articulam bem, nessa forma, de acordo com toda uma série de complexas engrenagens), não há analogia nem homologia, mas especificidade do mecanismo e de modalidade. Finalmente, não são unívocas; definem inúmeros pontos de luta, focos de instabilidade comportando cada um seus riscos de conflito, de lutas e de inversão pelo menos transitória da relação de forças. (FOUCAULT, 2004a, p. 26-27).

Essa forma de conceber o poder não como algo externo e imposto a nós, mas como um *micropoder*, que permeia as relações que se estabelecem no cotidiano escolar, pode nos auxiliar a pensar em maneiras de romper com estruturas que parecem rígidas e intransponíveis. Para isso, no entanto, há que se dispor a ver de outras maneiras, a colocar as verdades como transitórias, colocar-se em xeque, visto que a

[...] derrubada desses “micropoderes” não obedece [...] à lei do tudo ou nada; ele não é adquirido de uma vez por todas por um novo controle dos aparelhos nem por um novo funcionamento ou uma destruição das instituições; em compensação nenhum de seus episódios localizados pode ser inscrito na história senão pelos efeitos por ele induzidos em toda a rede em que se encontra. (FOUCAULT, 2004a, p. 27).

Esse pôr-se em xeque, colocar-se à prova, *perceber* as coisas sob outros pontos de vista foi uma questão que surgiu nos encontros do Grupo Focal, como pode-se observar nas falas que seguem.

**Professora T:** “E eu acho, que pensando um pouco na escola, a gente também tem isso, assim. A gente tem medo de dar liberdade pras crianças, porque a gente tem medo de perder o que gente sabe que é seguro...”

Grupo Focal, Encontro III, 26/04/2016.

**Professora Z:** “E isso é, eu acho que é uma das nossas grandes dificuldades...essa coisa do contexto; a gente enxerga tudo muito fragmentado; muito sob a minha ótica, né?... muito sob a minha ótica! É difícil a gente pensar na ótica... que também tem outras óticas, não só a minha, né? Eu acho que essa é uma das dificuldades que a gente tem...”

Grupo Focal, Encontro II, 31/03/2016.

O pensar sob outras óticas requer um desvencilhar-se de si, que exige grande parcela de coragem. Mexer em verdades cristalizadas nem sempre pode ser prazeroso; ao contrário, pode provocar uma desconforto muito grande. Pois, conforme Veiga-Neto e Lopes (2010) “olhar sob outra ótica” ou “pensar de outro modo” assemelha-se a uma viagem em que não se conhece previamente o roteiro e não há ponto de chegada, o que deixa essa viagem mais difícil, mas também mais excitante, uma vez que “viajar exige levantar as âncoras, desconfortar-se e deixar para trás o que parecia ser um porto seguro”. (VEIGA-NETO; LOPES, 2010, p. 159).

Para esses autores (2010, p. 160), “pensar de outro modo” torna-se uma aventura difícil e arriscada. *Difícil* por exigir que se empenhem esforços para desprender das amarras que nos ligam a formas estabelecidas de pensamento, “ancorar-se sobre pressupostos já estabelecidos [...] ou situar-se em determinados enquadramentos é sempre muito mais fácil do que se lançar para fora de tais pressupostos e enquadramentos, inventando, buscando [...] novos modos de ver e pensar o mundo”. (VEIGA-NETO; LOPES, 2010, p. 161). *Arriscado*, por desconfortar o que já estava conformado, provocando incômodo naquelas pessoas que já se sentiam confortáveis, cômodas em suas verdades e certezas. Para Veiga-Neto e Lopes (2010, p. 161), qualquer “alteração num estado de coisas, mesmo que seja para o bem de muitos, desperta a desconfiança e a resistência até mesmo para esses muitos (potenciais) beneficiários”. Conforme discutido anteriormente, tempo, espaço e currículo são fabricações modernas; tonaram-se naturalizadas, e essa naturalização provoca uma reação bastante grande no que diz respeito ao pensar: faz-se de determinada maneira porque sempre se fez assim; parecendo haver uma recusa ao pensamento, conforme aponta um dos gestores da escola analisada.

**Gestor C:** “o que me desagrada é ser impotente em fazer algumas coisas que eu julgo importante. Na função de coordenador pedagógico [...] muitas vezes, quase sempre, trazer discussões, trazer problematizações sobre o nosso trabalho, sobre o sentido do que a gente faz, e sentir uma couraça muito grande por parte da maioria dos professores. Uma certa proteção de não querer pensar”.

Entrevista III, 30/07/2016.

Dessa maneira, o exercício de “pensar de outros modos”, mesmo sendo difícil e arriscado, ainda conforme Veiga-Neto e Lopes (2010, p. 163), consiste num “exercício de abertura e humildade intelectual cujas implicações epistemológicas e éticas não são triviais. Trata-se de uma prática que não deve ser tomada como um simples ‘ir contra’ ou como uma simples busca de um suposto exotismo na diferença”. Os autores alegam que o “pensar de outros modos” deve ser percebido como “uma prática de liberdade intelectual que, se conduzida com

cuidado e seriedade, é capaz de sustentar a ação política com uma racionalidade consequente e de tornar mais respirável o ar que se respira”. (VEIGA-NETO; LOPES, 2010, p. 163).

Esse exercício de abertura e liberdade intelectual a que os autores se referem é, para mim, essencial quando se pensa em educação. Perceber as verdades como transitórias, suspeitar dessas verdades, a todo momento, assim como suspeitar do próprio pensamento, requerem, segundo Veiga-Neto e Lopes (2010, p. 163), grandes esforços, mas podem produzir efeitos gratificantes, pois possibilitam “entendimentos mais refinados sobre o presente e nos abrem possibilidades para o futuro. Além disso, eles também ativam nossas indagações e atiçam nossas indignações. Entender o presente, abrir-se para o futuro, saber indagar e conseguir indignar-se” são vitais para um pensamento “relevante e para uma ação consequente”, pois são o “combustível” que “alimenta o circuito onde se situam as célebres questões nietzschianas acerca do presente – ‘que estão os outros fazendo de nós?’, ‘que estamos nós fazendo de nós mesmos?’” (VEIGA-NETO; LOPES, 2010, p. 163).

Dessa forma, “pensar de outros modos”, ou “olhar sob outras óticas” é, antes de tudo, assumir uma postura aberta para com a vida, para com o mundo. É conduzir a vida, mesmo correndo riscos de não saber muito bem aonde vai chegar. Acredito que essa postura aberta deva permear as ações que se tem em sala de aula, as escolhas que fazemos ao pensar o currículo, a forma como organizamos nosso espaço de sala de aula e como promovemos e habitamos os outros espaços escolares, a maneira como podemos fazer um “bom uso do tempo”, em que nossas aulas sejam encontros potentes, muito menos pela quantidade de recursos didáticos e dinâmicas que empregamos, e muito mais pelo prazer de promover o exercício constante do pensamento em nossos estudantes. Assim, “pensar de outros modos” deve ser um exercício permanente em nós e em nossos alunos, com todos os riscos e dificuldades que possam surgir no caminho.

Pensar de outras formas é uma alternativa bastante interessante, especialmente num tempo – ou *época* – em que as certezas se dissiparam, e a impressão que temos é que não há saída, como se nos “tivessem roubado algo”:

**Professora Y:** “[...] tiraram a sociedade inteira de algum lugar e não se sabe mais que lugar é esse, e tá todo mundo aí perdido! [...] Eu também vejo assim que essa... e que nem eles muito bem sabem em lidar com isso, e a gente não tá sabendo lidar com isso também.”

Grupo Focal, Encontro II, 31/03/2016.

*Estamos todos perdidos porque tiraram a sociedade inteira de algum lugar e não se sabe mais que lugar é esse:* a fala dessa professora consegue descrever, de forma bastante precisa, a insegurança a que “estamos submetidos” na contemporaneidade. A Caderneta de Poupança, algo tão presente em minha infância e adolescência, se tornou algo obsoleto: quem hoje guarda dinheiro para algum evento no futuro? Quem traça planos para seus próximos anos? Quem escolhe uma profissão para a vida? Essas preocupações de um *mundo sólido* desapareceram, quase que por completo, do mundo hoje. O problema é que não se colocou nada no lugar. Larrosa (2013) afirma que, assim como perdemos o sentido comum em muitas questões de nossa época, a educação perdeu o sentido muito rapidamente, visto que poucos têm claro qual é tal ideia. Para ele, a Educação

[...] tem a ver com a preservação da infância “se amamos nossos filhos o bastante para não abandoná-los a seus próprios recursos e prepará-los para a tarefa de renovar o mundo comum<sup>111</sup>”. Aí, a educação tem que ver com o amor à infância e com a renovação do mundo. Tem a ver com essas duas coisas. E aí é muito claro o que significa a escola – dentro dessa perspectiva, é muito claro.[...] Mas se trataria disso, eu creio que já não há uma ideia de educação, uma diretriz, tampouco há uma ideia de justiça, diretriz, ou uma ideia do comum, diretriz. Eu creio que já não há essas ideias. E por isso o mundo está perdendo um pouco do sentido comum. E por isso a escola está tão frágil, quando as forças dominantes de hoje em dia tentam se apropriar dela, porque não tem como resistir; não tem sequer uma ideia de educação com que resistir. Se tem uma ideia de justiça, as pessoas têm algo com o quê resistir; se a ideia de justiça desaparece, o que fazemos? (LARROSA, 2013).

De acordo com Bauman (2009, p. 61), se, no passado, “nossos ancestrais” tinham uma ideia de liberdade “como um estado em que não nos dizem o que fazer e não somos forçados a fazer o que preferiríamos não fazer, não previram, e nem podiam, era que o reino da liberdade que eles imaginaram viria com uma etiqueta de preço, e que este seria alto”. O alto “preço”, nesse caso, é a insegurança, a incerteza e a falta de proteção, considerando a quantidade de escolhas com que nos defrontamos todos os dias. Escolhas essas feitas sem “a convicção de que os movimentos trarão os resultados antecipados, que os investimentos de hoje trarão ganhos amanhã ou que se afastar das opções que parecem ruins hoje não transformarão o amanhã em uma perda dolorosa”. (BAUMAN, 2009, p. 61). Isso reflete uma falta de certeza em quem e em quê confiar, uma vez que o futuro parece cada vez mais incerto. Essa sensação de insegurança nos acompanha a todos os lugares, e está presente em nosso cotidiano escolar. E com muito mais intensidade nos locais em que estão as escolas municipais de Porto Alegre.

---

<sup>111</sup> ARENDT, 1958.

Das 53 escolas de Ensino Fundamental, apenas uma está localizada no Centro; uma, no bairro Santana. Não há qualquer escola municipal de Ensino Fundamental em bairros mais centrais, ao contrário: a grande maioria delas está situada em bairros periféricos, algumas dentro de vilas, com grandes problemas de violência, criminalidade e tráfico de drogas. Para Bauman (2009, p. 120), esses espaços são habitados por “pessoas incapazes de escolher quem elas encontrarão e por quanto tempo, impossibilitadas de pagar para ter suas escolhas respeitadas; por pessoas sem poder, que experimentam o mundo como uma armadilha e não como um parque de aventuras”; que vivem em um lugar que não lhes permite saída, “mas onde os *outros* podem entrar e sair à vontade. O dinheiro, o único cacife para assegurar a liberdade de escolha, moeda legal na sociedade de consumo, está escasso ou é diretamente negado a eles”. (BAUMAN, 2009, p. 120). Assim, a insegurança não é restrita apenas àqueles que têm acesso aos bens de consumo, mas também àqueles que não o tem.

Isso é percebido nas relações que se dão dentro do ambiente escolar e que constam dos registros realizados diariamente pela equipe de orientação da escola. Também estão presentes nos discursos dos professores, quando se referem a problemas disciplinares, falta de respeito, brigas, etc. As atitudes violentas dos alunos parecem bem mais como um recurso de “defesa” de um “território sitiado”, como diz Bauman (2009), do que desrespeito pela figura do professor, pois essa postura “selvagem, raivosa, agitada e aturdida diante dos perigos que são ao mesmo tempo ubíquos e intangíveis. Seus inimigos – os intrusos estrangeiros – parecem tão potentes e poderosos graças à própria fraqueza incapacitante deles”. (BAUMAN, 2009, p. 120).

**Professor G:** “[...] a única maneira de um cara [...] entender isso - é obvio que não vai entender - seria que a gente conseguisse fazer com que as pessoas realmente socializassem e tivessem nos mesmos lugares [...] o pobre poder ir e o rico tem que ir pra periferia, e a gente não permite. A gente tá cada vez mais isolando: a classe média, a classe baixa, o “direita”, o “esquerda” prum lado, e a gente tá se afastando e não tem mais diálogo. E não porque não tem mais diálogo, mas não tem isso aqui! Tipo, esta mesa! [referindo-se aos encontros do GF]”.

Grupo Focal, Encontro III, 26/04/2016.

Dessa forma, lidar com a insegurança – que é comum a todos: pais, alunos, professores, funcionários, sociedade – num tempo veloz, que nos escapa; em que tudo é transitório, passageiro, fugaz; que a satisfação das necessidades é efêmera, é uma questão que merece ser discutida com profundidade no ambiente escolar.

**Professor F:** *“A gente tá vivendo assim, numa sociedade extremamente consumista. E aí as pessoas se tornando cada vez mais hedonistas, todo mundo só quer prazer, todo mundo só que ter, prazer, prazer, prazer.”*

Grupo Focal, Encontro II, 31/03/2016.

**Professora Y:** *“Essa busca pelo prazer constante...”*

Grupo Focal, Encontro II, 31/03/2016.

**Professor F:** *“É o consumo...”*

Grupo Focal, Encontro II, 31/03/2016.

**Professora Y:** *“A mídia diz pra gente ‘você está obrigada a ser feliz!’...”*

Grupo Focal, Encontro II, 31/03/2016.

**Professora T:** *“Por isso é que eu acho que é muito difícil mudar o comportamento de todos os indivíduos, como cultura assim, sabe... O negócio da cultura do consumo?! Como é que a gente vai mudar a cultura individual de cada um, em relação a cada tipo de consumo que a gente tem, sabe? É muito difícil!”*

Grupo Focal, Encontro III, 26/04/2016.

**Professor F:** *“A gente sabe dessa sociedade de consumo, né, a gente se esforça pra fugir dela... Eu queria ter 200 pares de tênis na minha casa. [...] tenho que fazer uma força sobre-humana, tá ligado? Porque toda vez que eu entro na internet, eu vejo lá, o facebook me põe um anúncio dum tênis que eu achei legal”.*

Grupo Focal, Encontro III, 26/04/2016.

**Professora D:** *“Pois é, quando o capitalismo se deu conta disso, no século passado...Porque o que é que tinha? É isso que ele fala da transição da produção pro consumo, né. Porque saiu de uma sociedade de produção pra uma sociedade de consumo.[...]”*

**Professor F:** *“É a obsolescência programada”.*

Grupo Focal, Encontro III, 26/04/2016.

Como fugir à lógica do consumo? Seria isso possível em nossa sociedade? Há como interromper esse fluxo incessante de ofertas – não de produtos – mas de *modos de viver*? Independentemente das respostas a essas questões, que no caso deste estudo não importam tanto quanto compreender de que forma nos tornamos uma sociedade de consumidores. Para isso, é necessário que se compreenda a mudança de enfoque da governamentalidade liberal, para a neoliberal. De acordo com Saraiva e Veiga-Neto (2009, p. 180), “enquanto no liberalismo a



liberdade do mercado era entendida como algo natural, espontâneo, no sistema neoliberal a liberdade deve ser continuamente produzida e exercitada sob a forma de competição”. Se a ênfase na troca de mercadorias era o “princípio de inteligibilidade” do liberalismo, no neoliberalismo tal princípio é o da competição. Assim, “a governamentalidade neoliberal intervirá para maximizar a competição, para produzir liberdade para que todos possam estar no jogo econômico. Dessa maneira, o neoliberalismo constantemente produz e consome liberdade”. (SARAIVA; VEIGA-NETO, 2009, p. 189). Assim a liberdade torna-se ela própria, uma mercadoria a ser consumida.

Para esses autores (2009), a passagem de uma sociedade de produtores para a de consumidores, evidencia um deslocamento de ênfase da governamentalidade focada no livre mercado para uma governamentalidade focada na competição, ou seja, a importância não está na quantidade de mercadorias a vender, mas na concorrência pela “conquista dos consumidores. O que importa é inovar, é criar novos mundos porque, segundo Lazzarato (2006), consumir não significa mais comprar e destruir, como rezava a cartilha da economia clássica, mas pertencer a um mundo”. (SARAIVA; VEIGA-NETO, 2009, p. 189). Esse pertencimento modifica-se de acordo com o grupo social, que hoje, diferentemente do que acontecia há algumas décadas, torna-se cada vez mais heterogêneo. Se no passado, havia grupos distintos, mas que internamente mantinham características comuns, hoje não mais. Encontramos grupos cada vez mais variados; grupamentos também momentâneos, que se dão por interesses fugazes, transitórios. Assim, o pertencimento deve ser o mais breve possível, “pois na sociedade de consumidores a concorrência para captura da atenção é incessante”, conforme Saraiva e Veiga-Neto (2009, p. 189).

Se no capitalismo industrial, a acumulação do capital se dava pela expropriação do trabalho material, no capitalismo cognitivo, a multiplicação do capital se dá na criação, na produção ou geração de ideias: é a sociedade do conhecimento. No entanto, a criação não é algo limitado às organizações, nem tampouco ao sujeito, conforme argumentam Saraiva e Veiga-Neto (2009, p. 192), “pois aquele que estaria desempenhando a função de autor é apenas um ponto de catalisação dos diversos fluxos que nele se cruzam. Conhecimentos, opiniões, ideias circulam pela sociedade e são a matéria-prima da criação”.

No que se refere à percepção do tempo, no capitalismo industrial, ele era linear, contínuo, ao passo que no capitalismo cognitivo, o tempo é “descontínuo, marcado pela invenção. Ou, utilizando um conceito de Maffesoli (2003), é um tempo pontilhista, marcado por rupturas e discontinuidades, isto é, pelo ritmo das inovações, pela irrupção do acontecimento”. (SARAIVA; VEIGA-NETO, 2009, p. 193). Isso leva à percepção de que o

presente é o "agora", o imediato, aquilo que não tem conexão com o passado e que não tem previsão a respeito do futuro. Essa *presentificação* é, talvez, uma das maiores dificuldades enfrentadas pelos professores, conforme se pode perceber nas falas que seguem.

**Professor X:** *“Da parte que me toca, trabalhar a História nesses termos é muito difícil, porque eu tenho uma lógica, e essa lógica tá em tudo que é lugar, que o passado não existe: que o presente é que existe e é contínuo, sabe? Tudo que acontece está no presente, então, pra quê estudar o passado? Pra quê estabelecer relações com o tempo que, sei lá, teus pais viveram, teus avós viveram? Não interessa!”*

Grupo Focal, Encontro V, 24/05/2016.

**Professora D:** *“Mas é que do ponto de vista da História, e de como conhecer a humanidade, mesmo, de conhecer como é que a humanidade se constitui, tu saber o passado é extremamente importante...[...] E pra mim essa é a grande dificuldade com as crianças, que a gente tem reclamado, porque pra eles, tu tens que construir com eles de que no passado nem tudo foi igual...”*

Grupo Focal, Encontro V, 24/05/2016.

**Professor X:** *“Aí é que tá: até que ponto, numa sociedade que define o presente, o imediatismo como algo principal, a História pode se colocar? [...] Dessa forma, professor de História é uma figura em extinção. Ou de Filosofia, ou de qualquer tipo de Humanas..”*

Grupo Focal, Encontro V, 24/05/2016.

Assim, se na sociedade industrial adquirir bens tinha como finalidade guardá-los, e isso produzia um adiamento da satisfação, uma crença no futuro; na sociedade de consumidores, a importância está na satisfação imediata dos desejos que logo em seguida serão substituídos por outros: não há planos para o futuro. “Nesse cenário de incertezas, qualquer tipo de plano de longo prazo, seja para as empresas, seja para o poder público, torna-se, no mínimo, arriscado”. (SARAIVA; VEIGA-NETO, 2009, p. 193).

Esses valores estão presentes no cotidiano de nossas escolas; nossos alunos já são nascidos neste mundo, em um mundo onde tudo é veloz, fugaz, e os desejos devem ser atendidos logo: não há por *quê* esperar. Essa aceleração a que estamos submetidos – mais ainda nossos alunos – é um dos inúmeros fatores que contribui para provocar a desatenção, a falta de interesse, o descomprometimento com os assuntos escolares. E é essa uma das grandes críticas que a escola tem recebido ultimamente, quando os discursos convergem para a afirmação de que *a escola está defasada com relação ao tempo*. Saraiva e Veiga-Neto (2009) argumentam que é importante que se pense de que maneira somos governados, para que possamos compreender o que acontece no mundo e, particularmente nas escolas na contemporaneidade.

Saraiva e Veiga-Neto (2009, p. 197) alegam que o ingresso de novos elementos (dispositivos de controle e noopoder<sup>112</sup>) na governamentalidade “estaria deslocando o privilégio da escola na produção das subjetividades”. Isso se dá em virtude de tecnologias que proporcionam a “cooperação entre cérebros à distância, [...] disponibilizando, especialmente a jovens e crianças, um novo repertório de valores e de comportamentos, muitas vezes conflitantes com aqueles que são apresentados nos ambientes escolares”. (SARAIVA; VEIGA-NETO, 2009, p. 197).

**Professor X:** “E joga essa ideia de pensar: olha, tu tem que ter prazer todo o tempo, o tempo todo...criar uma experiência que seja totalmente surreal, onde ele consiga estabelecer prazer, consiga estabelecer um gosto, e às vezes tu não tem isso numa escola! Às vezes tu não consegue, por mais que tu queira dar uma aula agradável, essa aula agradável não rola.”

Grupo Focal, Encontro V, 24/05/2016.

No que diz respeito ao prazer constante, ou a busca constante pelo prazer, tão caro ao mundo contemporâneo, Bauman (2009) retoma os escritos de Sêneca, que em *Sobre a vida feliz*, fala acerca da efemeridade da satisfação e alerta que a “que chega mais rápido também é a primeira a morrer. [...] Em *Sobre a brevidade da vida*, Sêneca observa que este tipo de vida era o destino de pessoas que haviam esquecido o passado, não se preocupavam com o presente e temiam o futuro”. (BAUMAN, 2009, p. 194). Assim, a obsessão pelo prazer imediato, já percebido na Roma de Sêneca, se diferencia da contemporânea pelo “ número de pessoas que tem a experiência, em primeira mão, da miséria que é viver num tempo achatado e fatiado. [...] O que costumava ser uma escolha de poucos, agora é o destino de muitos”. (BAUMAN, 2009, p. 195).

Saraiva e Veiga-Neto (2009, p. 198) argumentam que a escola na atualidade guarda um forte vínculo com a escola disciplinar Moderna, embora todas as transformações por que tenha passado. Porém, essa escola não foi prevista para ser “uma escola de prazer, uma escola para atender os desejos imediatos das crianças. O funcionamento da maquinaria escolar não era movido pelo desejo, mas pela vontade. Um dos grandes ensinamentos era justamente este: dominar o desejo, desenvolver a vontade”. Assim, a satisfação estava em constante adiamento: o final do ano, o final de uma etapa, o futuro. “A sala de aula era um lugar de trabalho. O único

---

<sup>112</sup> Lazzarato (2006) cria o termo noopoder a partir do prefixo *noo*, termo grego que designa a parte mais elevada da alma (e também é o nome de um provedor de internet francês), procurando com isso nomear esse outro vivo que se afasta do *bios*. [...] Conforme Lazzarato (2006), o noopoder se constitui por técnicas de controle a distância que capturam a memória e a atenção, cujo ponto de aplicação já não são os corpos, mas que se exercem preferencialmente na modulação das mentes. (SARAIVA, 2008, s/p).

prazer admissível era o prazer de aprender aquilo que estava sendo ensinado. A escola da Modernidade sólida pensava no longo prazo, em uma temporalidade linear e contínua”. (SARAIVA, VEIGA-NETO, 2009, p. 198).

Porém, conforme os autores (2009, p. 198), nos últimos anos, com a “progressiva entrada, na escola, das pedagogias psicológicas, [...] assistimos a uma reorganização da temporalidade. Ainda que a ética da procrastinação continue muito presente, as teorias e as metodologias que vêm orientando o trabalho pedagógico na atualidade” voltam-se para a satisfação instantânea, centrada nos interesses dos alunos. O tempo, assim, oferece a recompensa direta, “em curto prazo, produzindo uma satisfação imediata. O tempo contínuo da escola disciplinar torna-se assim um tempo pontilhista, marcado pela sucessão de projetos”. (SARAIVA, VEIGA-NETO, 2009, p. 198).

No que se refere a pedagogias de projetos, os autores (2009, p. 199) trazem importante reflexão a respeito da ideia relacionada à aprendizagem na contemporaneidade: “mais importante do que aprender um determinado conteúdo, é aprender a aprender”. Essa habilidade a ser adquirida pressupõe um constante processo, o qual não termina nunca, uma vez que há sempre algo novo a ser aprendido. Dessa forma, o sujeito que se espera que a escola forme é um sujeito “em permanente reconfiguração de si”, capaz de aprender a aprender, um sujeito “empresário de si, colocando-se num processo de gestão daquilo que, segundo Foucault (2008a), é chamado de capital humano pelo neoliberalismo”. (SARAIVA, VEIGA-NETO, 2009, p. 199). Os autores (2009) complementam que essa gestão de si implica procurar por estratégias que venham a ampliar esse capital humano, e o papel da escola reside em ensinar tais estratégias.

Conforme se pode perceber, o tempo é uma questão essencial nas discussões sobre escola e currículo. As falas aqui citadas e analisadas deixam bastante evidente o quanto esse tema merece ser estudado com profundidade nas formações, encontros e reuniões pedagógicas.

## **4.2 Inquietações com o espaço**

O processo de urbanização que se deu na sociedade ocidental, especialmente a partir da segunda metade do século XIX, alterou consideravelmente as relações com o tempo, com o espaço e com o trabalho. “Em 1850, França, Alemanha e Estados Unidos também eram sociedades predominantemente rurais; um século mais tarde, a urbanização prevalecera, apresentando um alto índice de concentração populacional”. (SENNET, 2003, p. 261). A arquitetura urbana desse século, conforme Sennet (2003, p. 265), “tanto promoveu a circulação

de grande número de indivíduos quanto incapacitou o movimento de grupos ameaçadores, surgidos com a Revolução Francesa”. Inspirados nos iluministas, que pensavam as cidades “como artérias e veias”, os urbanistas da Modernidade imaginaram novos usos ao espaço: conforme Sennet (2003, p. 265-266), se, “antes concebia-se o indivíduo estimulado pela multidão agitada, agora ele estaria protegido por ela”.

“Três grandes projetos marcaram essa mudança: a construção de Regent’s Park e Regent Street, em Londres, no início do século; a reconstrução das ruas parisienses pelo barão Haussmann, por volta de 1850; e a construção do metrô de Londres, no fim do período”. (SENNET, 2003, p. 265-266). Tais mudanças na arquitetura urbana das cidades modernas não dizem respeito apenas aos aspectos externos (as fachadas, as ruas e avenidas, aos parques e praças, aos locais de grande circulação), mas também à maneira como se concebiam os espaços internos. E a escola era um desses espaços.

Viñao-Frago e Escolano (2001) analisaram diversos registros encontrados em manuais utilizados no ensino primário no final do século XIX e início do século XX. Tais registros apontam o uso que a escola tradicional faz do espaço-escola, tomando-o como um elemento didático central na composição de diversas matérias de ensino, frequentemente utilizado em livros didáticos e cartilhas de alfabetização. Segundo os autores (2001, p. 50), “Minha escola é grande, limpa, com muitas janelas. Nas paredes há um retrato do Caudilho e uma imagem da Virgem Maria” é um exemplo dos valores de signos religiosos e políticos presentes nas cartilhas escolares. Os autores (2001) acrescentam que as mudanças que se deram na sociedade europeia a partir da segunda metade do século XIX têm forte relação com o industrialismo, o positivismo científico, o movimento higienista e com o taylorismo, e são fortemente incorporadas nos discursos pedagógicos.

Além do espaço-escola ser utilizado em cartilhas e livros de alfabetização, constituem-se como matéria de currículo, aparecendo nos manuais de matemática, como por exemplo, em cálculos ou problemas sobre quantidades de alunos e sistemas de medidas; e em atividades de geografia, como em noções de localização, realização de escalas, etc. Na literatura, a escola também tem sido um tema recorrente, uma vez que, conforme Viñao-Frago e Escolano (2001, p. 57), a “viagem imaginária começa e termina no próprio espaço-escola”.

Para Rocha (2000, p. 24), o espaço, independentemente de qual seja ele,

[...] é um elemento importante na determinação de nossas atitudes, permanências, resistências e convivências no mundo. Ele é constituidor, determinante, impositivo ou permissivo. O modo como vemos o espaço e como nele nos vemos, diferente nas diversas épocas e culturas, nos permite perceber essas sutis determinações.

Assim, a autora (2000, p. 24) argumenta que, no espaço escolar, as relações que se estabelecem dentro ou fora dele, são determinadas, pois, quando "dispormos pessoas e objetos em ambientes/locais, ao delimitarmos o espaço uso/circulação, ao separarmos, hierarquizarmos, permitirmos ações, enfim, ao determinarmos possibilidades e impossibilidades, percebemos o quão comprometido o espaço está na constituição" da escola e dos sujeitos que ali estão, ou por ali passaram.

Quanto à relação tempo e espaço, Viñao-Frago e Escolano (2001, p. 63) apontam que "são muitas as influências e entrecruzamentos" entre eles, visto que a noção de tempo está associada à "recordação de espaços diversos ou de fixações diferentes de um mesmo espaço". Assim, o espaço diz respeito àquele vivido, que faz parte de nossa história. Dessa forma, tanto o território quanto o lugar são "realidades individuais e grupalmente construídas". (VIÑAO-FRAGO; ESCOLANO, 2001, p. 64).

Os autores (2001) apontam que, tal como a casa, o espaço escolar foi se modificando: no princípio as escolas eram compostas por salões com mobiliários (bancos e mesas e cadeiras) de forma desorganizada, assim como o eram as salas das casas. A separação de espaços para fins específicos, como banheiros, pátios, bibliotecas e outras dependências parece ser algo mais recente.

Ainda conforme Viñao-Frago e Escolano (2001), a necessidade que se tivesse um espaço definido e edifício próprio específico à escola é uma construção histórica e social. Isso está relacionado com a especialização das tarefas e com a profissionalização do trabalho docente. Para que o prédio escolar fosse definido e próprio, era necessário que houvesse signos arquitetônicos próprios que o diferenciasse e isolasse dos demais edifícios públicos, civis, religiosos.

Segundo Foucault (2004a, p. 126), gradativamente, sobretudo a partir de 1762, o espaço escolar "se desdobra; a classe torna-se homogênea, ela agora só se compõe de elementos individuais que vêm se colocar uns ao lado dos outros sob os olhares do mestre". O esquadrinhamento do espaço começa a se tornar cada vez mais ordenado, garantindo a ocupação organizada dos corpos nesse lugar. A organização nas fileiras, as filas de estudantes nos diversos espaços da escola; a posição dada a cada um referente a cada atividade; "a colocação que ele obtém de semana em semana, de mês em mês, de ano em ano; alinhamento das classes de idade umas depois das outras; sucessão dos assuntos ensinados, das questões tratadas segundo uma ordem de dificuldade crescente". (FOUCAULT, 2004a, p. 126).

Essa organização vai se tornando cada vez mais requintada: é o controle e a ordenação do corpo no espaço, do corpo no tempo. Há uma hierarquização de rotinas, uma cronologia de

tarefas e de etapas para essas tarefas. A divisão, a separação e o controle exercem o disciplinamento dos corpos – no tempo e no espaço escolar. As crianças ocupam e são organizadas nesse espaço, mas também seguem a marcação do tempo.

De acordo com Veiga-Neto (2000), não é tão importante o local ou o território que um corpo ocupa, mas “a sua posição em relação aos demais. E desses demais entre si e assim por diante. Dessa maneira, a distribuição espacial é sempre uma questão relacional, a fim de que se obtenha a maior economia na circulação do poder disciplinar”.

Devido ao crescimento do número de alunos das escolas paroquiais, Foucault (2004a, p. 147) aponta que “a inexistência de métodos que permitissem regulamentar simultaneamente a atividade de toda uma turma, a desordem e a confusão que daí provinham tornavam necessária a organização dos controles”.

Até o século XIX, a escola localizava-se dentro ou próximo ao edifício (templo, ginásio, palácio) que abrigava essa instituição. Aconselhava-se que fosse estabelecida em local de “bom ar e de belas saídas” e “bem abastecidas de pão, vinho e bons alojamentos”. (VIÑAO-FRAGO; ESCOLANO, 2001, p. 81). Com o crescimento das cidades, a localização, primeiramente, se dá conforme questões higiênicas e morais; e posteriormente, em virtude do deslocamento dos alunos e da função educativa.

No que diz respeito à higiene, Viñao-Frago e Escolano (2001, p. 81) destacam que o local para o estabelecimento da escola deveria ser “elevado, seco, bem arejado e com sol”, distante de lugares promíscuos e de trânsito de carruagens. Essa preocupação com o espaço escolar, já se fazia presente na Didática Magna (1621-1657): “A escola deve estar num local tranquilo, afastado dos ruídos e das distrações”. (COMENIUS, 2001, p. 229). À medida que as cidades tornavam-se maiores e as relações mais heterogêneas, houve a preocupação com que se vinculasse ao planejamento urbano. Para Viñao-Frago e Escolano (2001, p. 91), “a arquitetura escolar combinou a clausura ou encerramento com a acentuada ostentação de um edifício sólido cujas paredes constituíam a fronteira com o exterior”, ou separada dele por um espaço relativamente amplo – pátio – “e um muro ou grade que se assinalava os limites do espaço reservado”.

Quanto ao desenho arquitetônico, conforme previa a concepção modernista, era voltado a “soluções corretas, eficientes, padronizadas, modernas para os mais diferentes problemas de construção, habitação, mobiliário. O estilo deveria ser prático, com a rejeição total da arte decorativa” (ROCHA, 2000, p. 28), com a predominância de linhas retas sobre as arredondadas ou curvas, isso a fim de facilitar a visualização e o controle. De acordo com Viñao-Frago e Escolano (2001), a disposição mais utilizada era a em forma de L, de U ou de U invertido e os

corredores retos para que os alunos pudessem ser vigiados. No que tange ao ordenamento dos espaços internos, utilizações e funções, percebem-se tendências à fragmentação e à diferenciação, ou seja, um espaço para cada atividade.

“As disciplinas, organizando as ‘celas’, os ‘lugares’ e as ‘fileiras’ criam espaços complexos: ao mesmo tempo arquiteturais, funcionais e hierárquicos”. (FOUCAULT, 2004a, p. 126). Os espaços, assim, ao mesmo tempo em que, conforme Foucault (2004a, p. 126) fixam, marcam, “permitem a circulação; recortam segmentos individuais e estabelecem ligações operatórias; marcam lugares e indicam valores; garantem a obediência dos indivíduos, mas também uma melhor economia do tempo e dos gestos”. Nesse sentido, Foucault (2004a) acrescenta que os espaços apresentam características reais e ideais. Reais, porque orientam a localização e organização dos prédios, das salas e do mobiliário. Ideais porque colocam sobre “essa organização caracterizações, estimativas, hierarquias”. (FOUCAULT, 2004a, p. 126).

A localização da sala da direção ficava inicialmente num lugar central para que se pudessem vigiar os professores, bem como entrar e intervir nas aulas. Posteriormente, o papel do diretor modifica-se, fazendo com que este passe a atuar como representante da instituição na comunidade e responsável pelos serviços pedagógicos e administrativos, passando a sala a localizar-se próxima à entrada do edifício e perto da secretaria e dos serviços administrativos.

A sala dos professores, assim como galeria ou vestíbulo localizado próximo a entrada, mostra o caráter fragmentado de alunos e professores, cujo espaço comum era prévio à separação. Conforme os estudos de Foucault (2004a, p. 145), nas “salas de refeições, fora preparado ‘um estrado um pouco alto para colocar as mesas dos inspetores dos estudos, para que eles possam ver todas as mesas dos alunos de suas divisões, durante as refeições’.”

Nos banheiros, colocaram latrinas com meias-portas, a fim de que as cabeças e pernas dos alunos, pudessem ser vistos pelo vigia, porém com separações entre uma latrina e outra para que os alunos não pudessem ver uns aos outros. (FOUCAULT, 2004a). Percebe-se, assim, que as formas de controle vão se tornando mais sofisticadas.

A sala de aula nos modelos mais tradicionais é um espaço normalmente retangular, fechado, em que a única abertura permitida é o visor envidraçado na porta ou a grande janela para o exterior. “A fragmentação organizativa e a autonomia do professor favorecem o isolamento”. (VIÑAO-FRAGO; ESCOLANO, 2001, p. 117). Essa fragmentação, provocando um isolamento, é tão intensa que se buscam tentativas de romper com tal separação, a partir da criação de espaços abertos que se pudessem formar grupos de diferentes composições, disposição dos móveis de maneiras diferentes e o desenho das salas em hexágonos ou arredondados, sem estrado e com móveis mais leves.



“A organização de um espaço serial foi uma das grandes modificações técnicas do ensino elementar”. (FOUCAULT, 2004a, p. 126). Essa organização espacial, atribuindo lugares individuais, fez com que o professor conseguisse ter mais controle sobre todos os alunos de uma só vez, diferentemente do sistema tradicional adotado até então, que enquanto um aluno era atendido individualmente pelo professor, os demais permaneciam sem vigilância. Esse sistema organizou, ainda conforme Foucault (2004a, p. 126) “uma nova economia do tempo de aprendizagem. Fez funcionar o espaço escolar como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar”.

Essa *máquina de ensinar* reorganiza-se diferentemente na Contemporaneidade, quanto ao tempo e ao espaço, bem como à própria função social que exerce. Na escola da atualidade, no que diz respeito ao uso dos espaços, percebem-se dois movimentos: enquanto algumas escolas persistem no modelo tradicional moderno de organização e controle, outras propõem algumas inovações, tanto em termos de disposição física dos mobiliários quanto aos próprios mobiliários. Algumas instituições têm optado por espaços amplos, com espécies de “ilhas” de trabalho, em que os alunos organizam-se em grupos – ou equipes –, com o propósito de que os estudantes estejam preparados para seu *futuro profissional*, tornando-se, assim, *autônomos, criativos e capazes de encontrar soluções para os problemas*.

Masschelein e Simons (2015, p. 294) argumentam que as escolas “têm que formular resultados da aprendizagem, concebidos como resultados das atividades de aprendizagem e por isso estas aparecem imediatamente como atividades de produção dirigidas por resultados determinados”. Isso faz com que se busque *design* de ambientes que “vinculam várias trajetórias de aprendizagem, oportunidades e recursos (em vez de coisas comuns)”, que se dão a partir de “talentos individuais [...] redundando assim num tipo de continuação da seleção natural por outros meios e sacralizando a matéria escolar (a ser escolhida em função de sua contribuição para produzir definidos resultados)”. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2015, p. 294).

A seguir, apresento três espaços escolares contemporâneos e levanto alguns questionamentos sobre eles.

Figura 10: Sala de aula flexível nos Estados Unidos



Fonte: Hypeness (2015).

*Sala de aula flexível: conheça o modelo em que os alunos podem estudar o que quiserem. O bom é que cada vez menos escolas mundo afora aceitam esse modelo tradicional de ensino. Em julho desse ano, a Universidade de Harvard realizou o “Learning Spaces Week” (“Semana dos Espaços de Aprendizado”), a fim de discutir o impacto dos espaços físicos de aprendizagem. Desde então algumas escolas vêm mudando o jeito de fazer com que o aluno se sinta à vontade para estudar. Um bom exemplo disso é a Albemarle County Public School, nos Estados Unidos, que incorporou o modelo da “sala de aula flexível”, que oferece espaços pequenos – equipados com móveis, sofás e diversos tipos de cadeiras – dentro de uma classe descontraída, onde os alunos são estimulados a escolher o que querem estudar.*

Figura 11: Classe descontraída



Fonte: Flickr (2009).

*O instituto de Design de Stanford possui as matérias de engenharia, medicina, negócios, direito, humanas, ciência e educação. A colaboração é a linha guia da escola e tem desenvolvido modelos para resolver problemas criativamente, aliada*

*a dezenas de organizações parceiras que atuam em conjunto e alocam os estudantes para enfrentar problemas da vida real. Nesta escola, os estudantes não simulam problemas, mas resolvem eles. A escola trabalha a essência da criatividade e metodologias de resolução criativa de problemas. (STANFORD, S/d).*

Figura 12: Alunos escolhem o que querem estudar



Fonte: Lumiar (2015).

*A Escola Lumiar propõe uma metodologia de ensino em que o aprendizado acontece por meio da reprodução de situações e aplicação de ideias que estimulam inquietude, curiosidade e criatividade no estudante. O Synapses, grupo de pessoas e entidades que propõe uma metodologia educacional que conduz a formação de estudantes, incentiva o aprendizado em grupo, o conhecimento gerado por aplicação de ideias e habilidades individuais. (LUMIAR, 2015).*

Não obstante tais propostas sejam interessantes, sob o ponto de vista do estímulo à criatividade e à busca de soluções em grupo para determinados problemas, cabe problematizar com que propósito essas inovações estão se tornando cada vez mais frequentes nos espaços educativos, inclusive em escolas públicas. Ou seja, preparar futuros profissionais não seria uma forma de reduzir o papel da escola? Outra questão que me parece importante: *resolver problemas em grupo é o mesmo que resolver problemas coletivamente?* Não estariam essas propostas apenas voltadas à formação de pessoas – *profissionais e consumidores* – para o mercado flexível? Faz-se necessária, então, a pergunta: *com que propósito esse novo uso do espaço torna-se cada vez mais presente nas escolas? Quantas destas discussões estão diretamente relacionadas com o imperativo da inovação?*

Dessa forma, a reflexão se faz essencial e urgente, pois a modificação no uso do espaço, tornando-o mais amplo, aberto, flexível, não garante necessariamente mudanças nas práticas

pedagógicas, ou no currículo. Algumas dessas problematizações relacionadas ao uso do espaço escolar foram feitas pelos professores e gestores da instituição pesquisada, conforme subseção que segue.

#### 4.2.1 Continuando a tecer os fios da pesquisa: como os sujeitos percebem o Espaço

*Corpos, ferramentas e o tempo natural trabalharam integrados por séculos. Como exemplo, citamos a arte de tecer, uma das mais antigas atividades humanas. Um processo complexo, que envolvia muitos fios, dispostos na urdidura, que combinados e entrelaçados transformavam-se em tecidos; os pés guiando o tear e as mãos selecionando os fios e carretéis. Corpos, teares e um ritmo natural comandado pelo corpo, trabalhavam sincronizados, e neste labor estavam presentes as sensações, a imaginação e as emoções.*

(UGARTE, 2005, p. 2).

Se até a Modernidade os corpos movimentavam-se de forma “des-organizada”, foi a partir dela que diversas técnicas de controle do corpo, regras de comportamento, normas sociais de conduta em público, controle dos gestos, se dão de maneira minuciosa. Conforme Foucault (2004a, p. 118), não “é a primeira vez, certamente, que o corpo é objeto de investimentos tão imperiosos e urgentes; em qualquer sociedade, o corpo está preso no interior de poderes muito apertados, que lhe impõem limitações, proibições ou obrigações”. No entanto, há mudanças significativas no que diz respeito às técnicas empregadas para a docilização dos corpos, que variam em termos de escala, de objeto do controle e da modalidade. (FOUCAULT, 2004a).

A escala, em primeiro lugar, do controle: não se trata de cuidar do corpo, em massa, *grosso modo*, como se fosse uma unidade indissociável, mas de trabalhá-lo detalhadamente; de exercer sobre ele uma coerção sem folga, de mantê-lo ao nível mesmo da mecânica – movimentos, gestos atitude, rapidez: poder infinitesimal sobre o corpo ativo. O objeto, em seguida, do controle: não, ou não mais, os elementos significativos do comportamento ou a linguagem do corpo, mas a economia, a eficácia dos movimentos, sua organização interna; a coação se faz mais sobre as forças que sobre os sinais; a única cerimônia que realmente importa é a do exercício. A modalidade enfim: implica numa coerção ininterrupta, constante, que vela sobre os processos da atividade mais que sobre seu resultado e se exerce de acordo com uma codificação que esquadrinha ao máximo o tempo, o espaço, os movimentos. (FOUCAULT, 2004a, p. 118).

Essas técnicas de controle constante e minucioso sobre o corpo são chamadas de *disciplinas*. (FOUCAULT, 2004a). A escola tem um papel essencial – mas não somente ela, conforme já abordado anteriormente neste trabalho – como máquina de fabricação dos corpos. Dessa forma, o espaço escolar é pensado para organizar, adestrar, docilizar – disciplinar – esses corpos.

A disposição e organização dos corpos no espaço escolar foi uma das questões discutidas pelo Grupo Focal, especialmente no que diz respeito ao número de alunos por sala.

**Professor F:** “A qualidade do trabalho que a gente consegue desempenhar tá muito ligada ao número de alunos. A [nome da esposa], em Canoas, tem turmas com 40 alunos. Eu não me imaginaria dando aula pra uma turma de 40 alunos. Não, pelo menos nessa realidade que a gente tem aqui. Bah, a gente tem aqui turmas de 25, 28, eu já acho demais, entendeu? Porque é um grupo muito grande, tu não consegue, às vezes, administrar tudo que tá acontecendo ali!”

Grupo Focal, Encontro IV, 17/05/2016.

**Professora H:** “Nós temos 24 alunos, mas vê uma aula de sábado, como é produtiva com 15: quanto tu consegue olhar pra cada um, especialmente na alfabetização, que ali tu tem que parar e ver a maneira, a hipótese que a criança tá tendo da leitura...Sentar com ele, e fazer com que ele chegue à conclusão de que tá faltando letra, que precisa de mais coisa. Aquilo, com menos alunos, tu consegue fazer muito mais fácil, e a criança absorve aquilo ali, às vezes numa manhã, o que tu explicou durante um trimestre inteiro!”

Grupo Focal, Encontro IV, 17/05/2016.

**Professora D:** “Pra mim o número de alunos ...esse ano eu percebo isso, assim, porque é a primeira vez que eu tenho o período compartilhado...o bloco compartilhado que funciona! [...] Porque tu trabalhar com 14, 15... e tu trabalhar com 30! É... Pra mim isso é o principal agravante! É o que...qualificaria o teu trabalho seria reduzir o número de alunos! Eu não tenho a menor dúvida disso!”

Grupo Focal, Encontro IV, 17/05/2016.

Percebe-se que, para os docentes, a grande quantidade de alunos em cada turma dificulta o trabalho, tanto do professor, quanto do aluno, pois, quando há um número mais reduzido de estudantes em sala de aula (como acontece em dias de chuva ou nos sábados letivos, por exemplo), os professores conseguem realizar um trabalho mais qualificado, ou seja, com atenção mais individualizada<sup>113</sup> aos alunos.

<sup>113</sup> Individualizada, no sentido que abordo aqui, não diz respeito às necessidades individualistas, mas à simples possibilidade de que, nesses momentos, os professores conseguem estabelecer uma relação mais próxima, olhar atentamente para cada aluno, sanar as dificuldades dos estudantes, esclarecer dúvidas, algo praticamente impossível quando as salas estão cheias (com 24 alunos – no caso do 1º Ciclo; 30, no caso do 2º Ciclo – 4º e 5º anos; e 28, no caso do 3º Ciclo – 6º ao 9º ano).

É importante salientar que, embora ter até 30 alunos em sala de aula possa não representar um alto valor numérico em alguns espaços escolares, na escola analisada, esse número é considerado bastante elevado. São diversas as razões que levam a essa afirmação. A primeira delas diz respeito a questões disciplinares: a disciplina – ou a falta dela – tem sido um dos grandes problemas nesta escola. Diariamente há um número elevado de estudantes atendidos pelo SOE em virtude de problemas de ordem disciplinar: falta de respeito com o professor ou colegas, agressões físicas e verbais com os colegas, descumprimento das normas de convivência<sup>114</sup> – questões discutidas anteriormente. Além disso, há alguns casos extremos: alunos que frequentam a sala do SOE todos os dias, chegando a permanecer mais tempo nesta sala, ou no corredor aguardando atendimento, do que na sua sala de aula. É importante salientar que, quando me refiro aqui ao tempo demasiado que alguns alunos aguardam por atendimento do SOE, estou problematizando se esse encaminhamento é o mais adequado. Será que *perturbar* na sala de aula não é uma estratégia que os alunos utilizam para fugirem ao trabalho que lá está sendo proposto? O que há de tão interessante no SOE que não há na sala de aula<sup>115</sup>?

Além disso, a indisciplina está fortemente associada à não-aprendizagem. Traversini (2011) atenta que, ao admitirmos que os conhecimentos “podem ser redescritos pelas relações e comportamentos apresentados pelos alunos, podemos estar [...] punindo e culpabilizando os sujeitos das escolas, em especial da periferia, como *não-aprendentes, lentos, violentos, inaptos às aprendizagens escolares*”.

Outro aspecto relevante diz respeito à dificuldade de aprendizagem. O número de estudantes que apresentam dificuldades – ou considerados – com dificuldades<sup>116</sup> de aprendizagem é bem elevado. Com relação a isso, Lopes e Fabris (2005, p. 9) afirmam que as

<sup>114</sup> Embora o SOE da escola tenha pastas organizadas por turma, onde são registrados todos os atendimentos individuais, não há levantamento do número de atendimentos realizados por dia, ou quais as maiores ocorrências registradas. A escola carece deste tipo de organização das informações.

<sup>115</sup> Com relação a isso, Xavier (2003, p. 96) faz alguns questionamentos importantes, quando diz que a escola “parece continuar preocupando-se preponderantemente com as chamadas dimensões cognitivas, com os chamados “conteúdos”, em detrimento das dimensões ditas afetivas, psicológicas e/ou comportamentais. Tais dimensões não são contempladas, de uma forma sistemática, nos planejamentos pedagógicos diários, semanais e mesmo nos planejamentos mais amplos. Não há projetos de socialização explícitos. A constituição intencional de identidades e subjetividades como e onde está sendo proposta?”

<sup>116</sup> Aqui caberia uma discussão mais aprofundada, visto que a não aprendizagem é, também, uma produção, uma criação. No entanto, devido à proposta deste trabalho, não aprofundarei tal questão, mas referencio alguns textos importantes para tal discussão: Costa (2005) *Quem são? Que querem? Que fazer com eles? Eis que chegam às nossas escolas as crianças e jovens do século XXI*; Esteban (2002), *O que sabe quem erra?: reflexões sobre avaliação e fracasso escolar*; Gallo (2012); Lopes e Veiga-Neto (2004), *Os meninos*; Lopes e Dal’Igna (2007), *In/Exclusão nas tramas da escola*; Lopes; Lockmann; Hattge e Klaus (2010), *Inclusão e biopolítica*; Lopes e Fabris (2005), *Dificuldade de aprendizagem: uma invenção moderna*; Traversini e Costa (2006), *Formas de ensinar produzem o aprender?*; Traversini (2008), *Por que interditamos a reprovação escolar?*; Veiga-Neto (1995), *Michel Foucault e educação: Há algo de novo sob o sol?*; Veiga-Neto (2007), *Globalização, (des)igualdade e conhecimento escolar: as armadilhas para a inclusão*; Xavier (2003), *Os incluídos na escola: o disciplinamento nos processos emancipatórios*.

“representações hegemônicas que criam o sujeito com ‘problemas de aprendizagem’ geralmente estão legitimadas por discursos que, no território contestado da educação escolar, possuem melhores condições de articular a produção do diferente”. As autoras argumentam que a não-aprendizagem,

[...] quando centrada no sujeito, requer para si uma ação de correção, de modo a apagar aquilo que é visto como caráter indesejável no corpo de quem o porta. Os discursos que enfatizam que o sujeito é quem porta uma dificuldade, uma deficiência ou uma limitação — que estariam determinando a sua não-aprendizagem — estão produzindo cada vez mais pedagogias reabilitadoras que não estão olhando para além da materialidade dessas supostas deficiências. Tais pedagogias, ainda que importantes, parecem não perceber que, para além das marcas visíveis do corpo, existem sujeitos que olham para si a partir daquilo que, como especialistas, enunciamos sobre eles. (LOPES; FABRIS, 2005, p. 15)

Isso está fortemente vinculado ao alargamento das funções da escola, já comentado anteriormente.

Além disso, fatores ligados à infraestrutura do lugar onde os alunos moram interferem consideravelmente em seus assuntos escolares: diversos estudantes vivem em espaços muito pequenos, com dois cômodos, não tendo um lugar para estudar, fazer seus temas ou mesmo descansar. Alguns, ainda, não dispõem de banheiros, uma vez que suas casas estão localizadas em uma região que não tem saneamento básico (tratamento de esgoto, água encanada, etc.), tendo que utilizar latrinas e buscar água em torneira comunitária para higiene, preparo de comidas, etc.

A precariedade do espaço em que alguns alunos vivem pode ser um fator que venha a interferir na higiene corporal, provocando, muitas vezes, problemas de aceitação pelos demais colegas, sendo um dos motivos de brigas e desentendimentos. Essa precariedade também, em muitos casos, prejudica a realização de temas de casa ou mesmo de estudo, assim como o próprio cuidado com o material escolar. Não é raro crianças perderem folhas, trabalhos, cadernos e livros por tais materiais ficarem acessíveis a irmãos pequenos ou mesmo animais domésticos. Alguns, ainda, perdem tais materiais em épocas de chuva pelo excesso de goteiras em suas casas.

Além das questões apontadas, em muitos casos, não há grande incentivo em casa para o estudo, especialmente para as meninas<sup>117</sup>, que desde muito novas (antes dos dez anos) ajudam

---

<sup>117</sup> No caso das meninas, [...] uma das principais causas de evasão escolar é a gravidez na adolescência. De acordo com o estudo Situação Educacional dos Jovens Brasileiros na Faixa Etária de 15 a 17 anos, 1,6% das meninas desse grupo que estudam são mães. Esse número salta para 28,8% entre as jovens que estão fora da sala de aula, o que mostra que a evasão e o abandono podem estar relacionados à gravidez na adolescência, em especial

a tomar conta dos irmãos, limpar a casa, preparar as refeições, etc. Isso muitas vezes acaba contribuindo para a evasão escolar.

Há ainda a falta de perspectiva no que se refere ao futuro<sup>118</sup>: muitos alunos não acreditam na educação escolar como forma de ascensão social. Dessa maneira, a interferência externa pode se tornar mais atrativa do que os esforços feitos pelos professores em sala de aula. Por fim, há uma questão que permeia tudo isso, que é a liquidez contemporânea, já abordada algumas vezes neste trabalho. Dessa forma, os professores, ao afirmarem que o número de alunos por turma é muito alto, levam em consideração as questões referidas anteriormente.

Soma-se a isso um problema de ordem espacial: o tamanho das salas de aula é muito pequeno para o número de alunos. Isso vai agravando na proporção em que os corpos ficam maiores, com o processo natural do crescimento. Mesmo as salas que têm capacidade para 30 alunos<sup>119</sup> são pequenas. Não se consegue organizar um *layout* de seminário ou mesmo de grupos. Poucos professores conseguem dispor de um espaço em sala de aula para fazer um “cantinho de leitura”, espaço de estudo, ou mesmo um espaço lúdico. Dessa forma, o espaço acaba por limitar o trabalho docente, de acordo com as falas dos professores.

**Professor X:** “Sem contar o espaço da sala de aula!”

**Professor F:** “É, sem contar o espaço...é verdade!”

**Pesquisadora:** “O espaço físico, né?”

**Professor F:** “Físico!”

**Professor X:** “O espaço físico. Pra mim foi uma ...a sala de História não comporta! O pessoal fica batendo um no outro, porque não tem como passar no corredor.”

Grupo Focal, Encontro IV, 17/05/2016.

**Professora W:** “[...] As salas são minúsculas! Aí eles pensam assim: são 24 classes, mais a professora, mas não pensam que tem armário, não pensam que tem corpos que se movimentam..”

Grupo Focal, Encontro IV, 17/05/2016.

---

entre as jovens de famílias de baixa renda. Além disso, se analisarmos os dados sobre a taxa de natalidade entre adolescentes, é possível constatar que as regiões com maior número de mães jovens são também aquelas com maiores taxas de abandono escolar. De acordo com dados do Ministério da Saúde, de 2005, do total de partos realizados nas regiões Norte e Nordeste, 28,5% e 25,1%, respectivamente, foram de mães entre 10 e 19 anos de idade. A média nacional de mães nessa faixa etária é de 21,8%. (BRASIL, 2007, p. 19-20). Muitos alunos participantes do Bolsa Família, que têm sua presença na escola monitorada pelo Ministério da Educação (MEC), também apontam diferentes formas de violência, como negligência de pais ou responsáveis, exploração sexual, trabalho infantil e violência doméstica, como causa para a baixa frequência à escola (veja tabela na página 18). (BRASIL, 2007, p. 20).

<sup>118</sup> Como já abordado anteriormente, isso não é uma característica exclusiva dos alunos de escolas públicas de periferia: a falta de crença no futuro permeia a sociedade contemporânea.

<sup>119</sup> Como referido anteriormente, as salas de aula não possuem o mesmo tamanho: umas têm capacidade para 25 alunos e outras para 30 alunos.



Um aspecto importante relacionado ao espaço físico diz respeito ao mobiliário, que é também inadequado, especialmente aos alunos menores. As mesas, bem como as cadeiras, têm estrutura de ferro, o que as deixa pesadas e difíceis de transportar. Além disso, as classes e cadeiras (tamanho padrão) são muito grandes para alguns alunos, que não conseguem encostar seus pés no chão, deixando-os desconfortáveis e, conseqüentemente, ansiosos. Somam-se a isso as classes com “espaços para copos<sup>120</sup>”, que além de serem um convite aos alunos para depositarem lixo ali, dificultam a realização de cartazes ou outros trabalhos em que se utilizam folhas de tamanho A3, por exemplo.

A padronização do mobiliário está relacionada a diversos aspectos, dentre eles o econômico. Isso se pode observar na história do mobiliário escolar, que tem sofrido alterações desde as primeiras instituições construídas na Modernidade. Muitas dessas alterações procuraram levar em consideração questões relacionadas à saúde; outras, questões econômicas; e outras, a praticidade.

A importância conferida à criação dos sistemas de ensino e ao mobiliário escolar, na segunda metade do século XIX, se dá internacionalmente e as Exposições Universais são veículos significativos de propagação de uma modernidade pedagógica que se expressa nos objetos e materiais escolares. As grandes feiras universais fizeram das carteiras objetos de desejo e de necessidade para a escola moderna. Neste caso, além de um valor higiênico e comercial, há um valor cultural associado à aquisição de determinados bens. Esse valor cultural faz crer que mobiliário moderno é igual a escola moderna que é igual a qualidade de educação. (ALCÂNTARA, 2014, p. 272).

No entanto, apesar do “status” moderno, o mobiliário produzido para atender a um número crescente de alunos fez com que fossem criados móveis econômicos. Conforme Alcântara (2014), com a utilização do coque, que substituiu o carvão vegetal como combustível, e o uso do forno de revérbero para a produção do ferro fundido de segunda fusão, o ferro passou a difundir-se na construção e na fabricação de móveis. O ferro fundido passou a ser utilizado em grande escala na primeira metade do século XIX devido ao aumento da produção e à diminuição do custo. Já na segunda metade do mesmo século, o ferro fundido passa a ser intensamente utilizado na produção de carteiras escolares (ALCÂNTARA, 2014), que começam a ser utilizadas – e posteriormente fabricadas – nas escolas brasileiras.

A carteira, cuja presença na escola moderna, não pode ser dissociada das prescrições da medicina e da higiene; cuja propaganda e circulação se deram a partir das Exposições Universais, chega às escolas públicas paulistas

---

<sup>120</sup> Esses espaços são constituídos de uma circunferência (do diâmetro de um copo) e de um retângulo (de cerca de 20 centímetros de comprimento) em baixo-relevo inscritos em cada mesa. Há ainda o brasão, em relevo, da Prefeitura de Porto Alegre.

de diferentes modos. Primeiro, via importação, sobretudo, pela ação dos agentes e representantes comerciais. Depois, é fabricada, no país, pela nascente indústria de mobiliário escolar que vê na escola um mercado importante consumidor. (ALCÂNTARA, 2014, p. 272).

Para Benconstta (2013), embora a orientação por parte dos administradores públicos fosse a de que o investimento se desse em mobiliários simples, resistentes e de baixo custo, isso nem sempre ocorria. No início do século XX, começaram a ser utilizados móveis escolares adaptáveis aos diferentes tipos de alunos (altura e faixa-etária), diferentemente do que ocorria no século anterior, em que “o que existia nos estabelecimentos de ensino estava resumido a bancos e mesas confeccionados em madeira e divididos coletivamente para até seis pessoas”. (BENCOSTTA, 2013, p. 23). Dessa forma, houve uma grande quantidade de profissionais (construtores, médicos, professores e arquitetos) que começaram a patentear mesas e bancos escolares: “Jules Rappa, Félix Narjoux, Mauchain, Deyrolle, Dedet, Dr. Boissière, Prof. Louis, Savary, Billard, Brudenne, Müller, Fischel e Nisius, cujas invenções privilegiavam o uso do ferro fundido e da madeira, ou quando não apenas madeira”. (BENCOSTTA, 2013, p. 23).

Figura 13: Sala de aula na modernidade sólida



Fonte: Bencostta, (2013).

**Professora K:** “Tinha na minha escola aquelas mesas fixas, tu não mexias o banco, tu que te acomodava na cadeira, né. O teu corpo não interessava ali. Eu não lembro de interferir no trabalho do meu colega e ele no meu! [...] Mas por quê? Porque a gente vinha de uma preparação diferente da família. A gente sabia que estava ali para algumas coisas que a gente tinha que cumprir em sala, que ela [a professora]

*ia pedir. A hora do recreio era a hora liberada, e a hora que ela nos levava pro pátio, era a hora dirigida: ninguém saía correndo para cada lado!”*

Grupo Focal, Encontro II, 31/03/2016.

É interessante perceber, na fala dessa professora, que estudou em uma escola de uma cidade do interior do Rio Grande do Sul, a mudança de comportamento do aluno, num período inferior a 40 anos: os corpos pareciam estar mais adaptados à rotina escolar; e o comportamento “adequado” era uma das respostas que se esperava dos alunos. Ser aluno pressupunha controlar seu corpo, seus gestos, seu tom de voz. Toda a organização espacial da sala de aula, seus mobiliários, o estrado para o professor, o espaço em que as mesas eram colocadas, enfim, todos esses recursos, que não variavam muito de sala para sala ou de escola para escola, auxiliavam na produção de um tipo de aluno. Na atualidade percebem-se comportamentos distintos: as salas de aula, mesmo as consideradas inadequadas (como é o caso da escola aqui analisada), são, sem dúvida alguma, mais flexíveis e adaptadas às necessidades dos estudantes, permitindo movimentos mais livres e produzindo um outro tipo de aluno e um novo corpo, mais *autônomo*.

Figura 14: Sala de aula na modernidade líquida



Fonte: acervo da autora (2016).

Segundo Rocha (2000, p. 31), a classe escolar, que era organizada em filas, prejudicava a mobilidade dos alunos (pois o mobiliário impedia sua passagem), modificou-se e “atomizou ainda mais alunos-indivíduos-autônomos”. A carteira que os mantinha presos e sob controle disciplinar foi substituída pela vigia constante uns dos outros, visto que agora todos podem se

observar mutuamente. Para Rocha (2000, p. 31), se os móveis escolares antigos, feitos de material maciço, mais pesados, constituíam-se como impeditivos ao movimento livre, por outro lado, “permitiam ousadias que hoje sequer nem imaginamos. A não visibilidade que tais móveis proporcionavam permitiam indisciplinas incontroláveis mesmo aos olhos do mais atento professor”. A autora argumenta que, na atualidade, não há mais a necessidade que exista controle por parte do professor, uma vez que “todos se veem mutuamente e se controlam recíproca e continuamente, impedindo e reprimindo aquelas ousadias-indisciplinas do passado por antecipação”. (ROCHA, 2000, p. 31).

Assim, o controle externo, feito pelos professores e inspetores de ensino, foi se modificando para um controle interno, em que a regulação se dá de maneira diversa, visto que que a exposição tornou-se cada vez mais um assunto público. Não é por acaso que os alunos, quando encaminhados ao SOE, ou mesmo em momentos de autoavaliação, sabem expressar, de forma muito semelhante ao julgamento feito por professores ou colegas, como é seu comportamento. Isso não quer dizer que eles consigam manter o “comportamento” que deles se espera, mas demonstram saber que comportamento é esse, ou que é deles esperado.

No que diz respeito ao espaço mais amplo, ou seja, à localização da escola, os professores do Grupo Focal apontaram que o posicionamento dos prédios é um problema:

**Professor F:** “[...] Olha o espaço que eles tinham pra construir essa escola, e eles construíram, conseguiram construir os dois prédios na única rua onde passa ônibus, entendeu?! Eles tinham todo espaço pra construir, e eles conseguiram construir nas únicas duas ruas...isso é uma coisa pra mim inadmissível uma coisa dessas! Como é que os caras conseguiram fazer isso?”

Grupo Focal, Encontro IV, 17/05/2016.

**Professora W:** “Não se discute essa questão da construção das escolas! Não teria que ter um diálogo conosco?”

Grupo Focal, Encontro IV, 17/05/2016.

A disposição dos prédios no terreno da escola foi considerada um equívoco, pois os edifícios ficam muito próximos à rua em que passam os ônibus que circulam em direções opostas, o que significa que o barulho provocado por eles é constante, perturbando as aulas.

Além disso, brigas de vizinhos, discussões na rua, carros de som com ofertas de farmácia, supermercados, circos, feiras e, em épocas de campanhas eleitorais, candidatos a um cargo público, são também constantes. Por outro lado, as salas que estão voltadas para o interior da escola, ficam próximas da área coberta (onde sempre há alguma aula de Educação Física) e para o corredor de entrada e saída da escola, tornando também as salas deste lado do prédio

expostas a barulho constante. No final dos turnos (manhã e tarde), os professores que trabalham no prédio A (3º ciclo) não conseguem dar aula depois das 11h 50 min, no turno da manhã e 17h 30min, no turno da tarde, horários em que os alunos pequenos estão se deslocando para a saída, pois o barulho é muito intenso.

Acrescido a isso está a posição solar: conforme apontado anteriormente, as salas que estão do lado que fica para a rua recebem raios solares durante toda a tarde, o que as tornam insuportáveis em dias de calor neste turno. Percebe-se que a construção desta escola não procurou atender a especificidades locais, mas manteve um modelo arquitetônico padrão, típico de uma arquitetura de massas, uma das premissas modernas: a racionalidade. (KOWALTOWSKI, 2011).

A produção industrial influenciou a construção civil com a aplicação intensa da tecnologia, racionalidade e aumento de produção, implicando uma padronização de projeto e de seus elementos, o que levou a uma arquitetura de massas, com normas universais para acomodações mínimas (Rowe, 1995). O resultado arquitetônico dessas premissas nem sempre atende às aspirações reais de satisfação, deixando de lado as particularidades do tempo, do espaço e da cultura. (KOWALTOWSKI, 2011, p. 109).

Assim, para atender a uma demanda crescente, de ampliar a oferta de vagas para os alunos<sup>121</sup>, foi necessário que fossem construídas novas escolas. Dessa forma, a preocupação com uma arquitetura adequada ao local torna-se secundária. Isso acaba interferindo bastante na qualidade de ensino ofertada, pois questões como ruído ou barulho constante, iluminação, sol em excesso, falta de ventilação, salas pequenas, etc., são elementos importantes ao conforto e bem-estar daqueles que permanecem muitas horas em tais espaços, como é o caso de alunos e professores. Não é incomum, em dias de muito calor, uma quantidade bastante grande de crianças queixarem-se de dor de cabeça, ou mesmo de tontura. Isso também ocorre com professores. Eventualmente ocorrem desmaios de alguns alunos e problemas de quedas de pressão em alguns professores. Dessa forma, se o princípio legal da garantia de acesso e permanência é priorizado, aquele que se refere à qualidade da educação<sup>122</sup> não é atendido.

Conforme Kowaltowski (2011) muitas construções escolares obedecem a um projeto padrão que, muitas vezes, não está de acordo com questões locais específicas, ocasionando ambientes pouco favoráveis e bastante desconfortáveis. Essas edificações padronizadas têm por

---

<sup>121</sup> A Constituição Federal (1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96), e o Plano Nacional de Educação (Lei 13005/2014) preveem nos artigos nº 214, nº 4 e nº 2, respectivamente, a universalização no atendimento escolar brasileiro.

<sup>122</sup> Aqui me refiro à oferta de condições adequadas para que os alunos – e professores - consigam desempenhar suas atividades. O exercício do pensamento, neste caso, fica prejudicado em virtude das questões apontadas.

objetivos atender a um número cada vez mais crescente de estudantes; diminuir os custos de construção, realizando obras em massa; reduzir os custos do projeto e o tempo de execução da obra. Kowaltowski (2011) argumenta que a defesa por esse tipo de construção se dá em virtude da possibilidade de que o produto tenha maior qualidade em relação às construções não-padronizadas, tendo em vista a repetição da edificação e da especialização da mão-de-obra e a correção de eventuais problemas nas obras futuras, uma vez que o projeto será executado, testado e avaliado. Outro aspecto levantado pela autora em relação à construção padronizada, diz respeito à identificação de um projeto arquitetônico a uma administração ou momento político, uma vez que o “reconhecimento da tipologia construtiva é considerado importante, como uma assinatura ou um símbolo da gestão”. (KOWALTOWSKI, 2011, p. 103). Para a autora (2011), os argumentos contrários ao uso de projetos padrão não são muito divulgados.

No entanto, a padronização de projetos recebe críticas por não atender a especificidades do local e ao “momento da construção, além de faltar uma adequação às situações específicas. Os dados mostram que o projeto padrão desencadeia a proliferação de falhas, quando deveria ocorrer exatamente o processo inverso”. (KOWALTOWSKI, 2011, p. 108). Isso ocorre porque não há correções na repetição da obra, e as avaliações pós-ocupação não acontecem de maneira comprometida e responsável, o que, conforme aponta Kowaltowski (2011, p. 109), “garantiria implantações futuras com índices de satisfação e qualidade cada vez maiores”.

No que diz respeito à orientação solar e de ventos dominantes, a autora (2011, p. 109) afirma que “é peculiar a cada situação e demanda ajustes para a proteção solar das aberturas, sem prejuízo à captação de ventos desejáveis”. Da mesma forma, o “formato do lote, a topografia e as condições geológicas nunca são iguais. São necessários ajustes dos acessos à edificação, afastamento de fontes de ruído, sistema estrutural, drenagem e conexões das infraestruturas”. (KOWALTOWSKI, 2011, p. 109). Entretanto, ainda de acordo com Kowaltowski (2011), tais adaptações muitas vezes não são tarefas simples, e demandam modificações significativas, reduzindo, assim, a vantagem do custo de um projeto padrão.

Outro aspecto relacionado à arquitetura escolar diz respeito às especificidades dos alunos com NEEs que frequentam hoje a escola: conforme os professores e gestores da instituição analisada, a inclusão se dá de forma parcial, pois não são oportunizadas às escolas condições concretas de receber os alunos com NEEs.

**Gestora A:** “[...]tem aquela gravura onde aparece um triângulo, onde o aluno é um triângulo. Várias formas geométricas, e ele não se encaixa em nenhuma. A outra figura é a da fábrica. Entram 100 e saem 2. A escola continua excludente.

*Não estamos fazendo inclusão, nós fazemos adaptação. Nós não incluímos os nossos alunos, nós adaptamos a escola a eles.”*

Entrevista I, 19/07/2016.

Se até algumas décadas atrás as escolas brasileiras recebiam poucos alunos com necessidades especiais, com a universalização do ensino, não mais. Dessa forma, oferecer a essas estudantes possibilidades de locomoção, acesso e pertencimento a todas as dependências da escola é de fundamental importância e o primeiro passo para que a inclusão ocorra – e não fique restrita ao campo discursivo.

Enquanto que na Modernidade, a partir do século XIX, os processos de separação entre os *normais* e os *anormais* se deu por meio de instituições disciplinares (asilos psiquiátricos, penitenciárias, casas de correção, hospitais e escolas), exercendo vigilância e controle sobre o *anormal*, esboçando “recortes finos da disciplina sobre o espaço confuso do internamento, trabalhá-lo com os métodos de repartição analítica do poder, individualizar os excluídos, mas utilizar processos de individualização para marcar exclusões” (FOUCAULT, 2004a, p. 165), a Contemporaneidade torna, cada vez mais, as paredes daquelas instituições mais flexíveis, colocando *normais* e *anormais* sob o mesmo teto. Hoje não é mais possível “governar pela exclusão: é necessário incluir para conhecer, para controlar, para normalizar. É perigoso não incluir. Abre-se espaço na escola para os ‘anormais’ referidos por Foucault (1997) e para os ‘estranhos’ de Zygmunt Baumann (1998)”. (XAVIER, 2003, p. 95).

Para Veiga-Neto e Lopes (2007, p. 953-954), se o Estado na Modernidade “deixa de ser definido em termos territoriais, e passa a ser definido em função de sua população, é preciso registrar que, hoje em dia [...], cada vez mais, o espaço parece que se estabelece pela captura do tempo e pela diferenciação cultural”. Assim, o controle da economia e dos corpos dos sujeitos, “principalmente por meio do governo desses corpos, confundem-se; desse modo, governando os corpos, o Estado governa tudo. Só isso já seria uma justificativa para que o Estado promova a inclusão”. (VEIGA-NETO; LOPES, 2007, p. 954).

Desse modo, entendendo as políticas públicas de inclusão escolar como manifestações da governamentalização do Estado moderno, é fácil compreendê-las como políticas envolvidas com (e destinadas a) uma maior economia entre a mobilização dos poderes e a condução das condutas humanas. O que elas buscam é “atingir o máximo resultado a partir de uma aplicação mínima de poder” (Goldstein, 1994, p. 198). E, na medida em que aquilo que se coloca em jogo são condutas humanas que preservem e promovam a própria vida, entra-se diretamente no conceito de biopoder. (VEIGA-NETO; LOPES, 2007, p. 955).

Conforme Veiga-Neto e Lopes (2001, p. 955), “a invenção do biopoder, a partir de meados do século XVIII, foi correlata à invenção do conceito de população: um conjunto de indivíduos que são pensados coletivamente como uma unidade descritível, mensurável, conhecível e, por isso mesmo, governável”. Os autores acrescentam que, a partir disso, a população recebe o tratamento de um “corpo vivo”, em que o Estado assume para si a “responsabilidade de governar para promover a vida”, o que significa “tanto cuidar para que cada um permaneça vivo quanto prevenir a extinção da própria espécie. [...] a antiga máxima ‘deixar viver – fazer morrer’ foi substituída pelo moderno *fazer viver – deixar morrer*”. (VEIGA-NETO; LOPES, 2007, p. 955). No entanto, os autores (2007, p. 955) salientam que, apesar dessa mudança em termos de governmentação das populações, o poder disciplinar não deixou de existir; ao contrário, passou a articular-se com o biopoder, “cada um complementando o outro e até se potencializando mutuamente”.

Assim, ao aproximar os corpos normais dos anormais, o Estado, por meio das políticas inclusivas, exerce seu governmentação sobre a população, promovendo “o maior ordenamento possível dos elementos que a compõem. Tal ordenamento, na lógica das políticas de inclusão, funda-se no direito à igualdade, aqui entendida como mesmas garantias de acesso e permanência para todos”. (VEIGA-NETO; LOPES, 2007, p. 959).

Esse ordenamento a que os autores se referem ocorre por meio de procedimentos que aproximam, classificam, comparam as peculiaridades dos estudantes. Assim, Veiga-Neto e Lopes (2007) argumentam que, se ao mesmo tempo as instituições são includentes, por meio da garantia de acesso a todos, são também excludentes, pois tais procedimentos de aproximação, classificação e comparação promovem a exclusão desses alunos. Dessa forma, “a igualdade de acesso não garante a inclusão e, na mesma medida, não afasta a sombra da exclusão”. (VEIGA-NETO; LOPES, 2007, p. 959).

Portanto, abrir as portas àqueles que, até então, estavam apartados do espaço escolar não significa que tais sujeitos estejam “incluídos”. Garantir, por meios legais, o ingresso, acesso e permanência desses alunos é fundamental, no entanto, em que circunstâncias tal garantia se dá pressupõe duas questões: a primeira diz respeito à escola receber as crianças e jovens sob o ponto de vista da igualdade; a segunda, à escola recebê-los sob a perspectiva da diferença<sup>123</sup>. A primeira diz respeito à ideia de que a escola é “uma das poucas instituições que recebe as

---

<sup>123</sup> Diferença aqui no sentido proposto por Deleuze, não subordinada aos padrões da representação presentes na filosofia. Quando se refere à ideia de representação platônica, diz: “Todo o platonismo [...], é dominado pela ideia de uma distinção a ser feita entre a “coisa mesma” e os simulacros. Em vez de pensar a diferença em si mesma, ele já a relaciona com um fundamento, subordina-a ao mesmo e introduz a mediação sob uma forma mítica”. (DELEUZE, 1988, p. 121).



pessoas do ponto de vista da igualdade. Quer dizer, dentro da sala de aula não há ricos nem pobres, nem brancos nem negros, nem deficientes e normais, nem inteligentes e menos inteligentes, sendo que todos são iguais”. (LARROSA, 2013). A segunda questão, a de receber os estudantes na perspectiva da diferença, pressupõe o rompimento com a identidade, “com esse centro fixo ao redor do qual tudo deveria girar, com a narração do “outro” tendo como referência ainda um modelo identitário”. (SCHULER, 2009, p. 151). Também rompe com o “conceito de identidade inventado em diferentes ciências humanas, médicas e jurídicas, o qual seria conectado ao Estado, estando sob o jugo de suas leis e normas. Rompe com essa identidade do cidadão, trabalhador, empregado, consumidor, normalizado”. (SCHULER, 2009, p. 151-152). A diferença, dessa forma,

[...] não é o outro da identidade, não é refém da expressividade do mesmo, mas diferença. Somos todos diferença, uns em relação aos outros, abrindo-se aí uma possibilidade de mexermos em uma educação que quer produzir mesmidades, pois vivemos infinitos modos de estar neste mundo. (SCHULER, 2009, p. 152).

Assim, o espaço escolar pode ser pensado como possibilidade de romper com as “mesmidades” e de provocar múltiplos acontecimentos, pois “embora estejamos inseridos em redes discursivas que nos antecedem e ultrapassam, as tramas sempre têm lugares de escape. Pelas frestas, desvios, buracos, as subjetividades deslizam, fluem, e podem tornar-se diversas”. (COSTA, 2005, p. 2). Esses “escapes” podem ser compreendidos como uma maneira de não se deixar apreender pela monotonia cotidiana, que insiste em privar nossas sensações, percepções, impressões a respeito das coisas que nos cercam, da vida, do mundo, e de nós mesmos.

De acordo com Sennet (2003, p. 15), um dos grandes problemas contemporâneos relaciona-se à “privação sensorial a que aparentemente estamos condenados pelos projetos arquitetônicos dos mais modernos edifícios; a passividade, a monotonia e o cerceamento tátil que aflige o ambiente urbano”. (SENNET, 2003, p. 15). Essa privação a que o autor se refere está presente também na arquitetura escolar. Conforme Rocha (2006), as imagens, constituídas por desenhos, fotografias e projetos, são os elementos de delimitação e conformação espaciais. Por meio dessas imagens, “se inventam e se representam espaços que – depois de construídos – expressarão a forma, o programa e o uso dos mesmos, além das presumíveis expectativas daqueles que os imaginaram, daqueles que os desejaram e daqueles que os desfrutarão”. (ROCHA, 2006, p. 86). No que concerne à delimitação do uso dos espaços, primeiramente idealizados e posteriormente construídos, a arquitetura escolar, na maioria das vezes, não contempla a expectativa daqueles que utilizam tais espaços.

Rocha (2000) argumenta que, embora a aparência dos edifícios escolares seja bastante diversa e de acordo com a função a qual se destinam, expressas nas fachadas dos prédios, internamente há três elementos que são invariáveis: o espaço destinado ao ensino; o espaço administrativo e o espaço de uso comum. Para a autora, o primeiro deles, que é a sala de aula, é aquele a que se destina maior espaço construído, assim como é o que “normalmente contabiliza mais, pois o incremento governamental à atividade escolar, por exemplo, tem sido medido e publicizado em vários governos em função do número de salas de aulas construídas”. (ROCHA, 2000, p. 88). A autora acrescenta que as salas constituem o “eixo principal” dos prédios escolares, pois é em torno delas que se organizam os demais espaços. Com relação ao segundo espaço, o destinado à administração, que é composto de secretaria, sala dos professores e sala da direção, normalmente ocupa uma área bem menor. E o terceiro espaço, que é aquele de uso comum, corresponde ao pátio, banheiros e salas de circulação. (ROCHA, 2000).

Esses espaços guardam características similares, tanto no que diz respeito ao tempo – uma vez que as escolas modernas tinham organização semelhante – quanto no que se refere ao perfil da instituição: da Educação infantil à Universidade; da escola privada, localizada em bairros nobres, à escola pública, situada em bairros periféricos, todas essas instituições aproximam-se muito em relação à forma de organização do seu espaço físico.

Esse aspecto apareceu nas falas das professoras/gestoras entrevistadas, em que uma é oriunda de escola pública, e ingressou na instituição na década de 70, e outra, de escola privada, que começou seus estudos na década de 90.

**Pesquisadora:** “[...] *E do tempo que tu era estudante, tu percebe muita diferença?*”

**Gestora A:** “*Não. Vejo professores da minha época, tive o privilégio de ter bons professores. Vejo que nos alunos sim, uma diferença é a entrada da violência, das drogas na escola. Acho que, graças a Deus, as escolas que eu tive o prazer de trabalhar não teve invasão do tráfico pra dentro, e nem da violência armada. Mas quando eu era aluna, nem existia isso, nunca. Eu sou filha do Instituto de Educação, na Osvaldo Aranha, [...]. Fui lá na creche, fiz jardim, maternal, primeiro grau, segundo grau, só não fiz a faculdade. Hoje quando eu passo e vejo aquela escola gradeada e destruída, me entristece. Já tive que pedir autorização pra ir na capela, que era um espaço onde, independente da tua religião todo mundo sempre ia. E chorei dentro da capela, de tristeza de ver uma escola que tem uma história. E a escola era muito viva, nós matávamos aula – eu era terrível! [...], acho que a escola não mudou muito.*”

Entrevista I, 19/07/2016.

**Pesquisadora:** “*E a estrutura de escola, tu acha que mudou?*”

**Gestora B:** “*Se eu comparar com o que eu tinha lá [escola privada onde estudou] como estrutura, é. Ainda acho que o município tem uma estrutura relativamente ok, talvez porque nossa escola seja nova. Pelo menos a parte do concreto, as coisas ainda funcionam mais ou menos. Mas eu tinha laboratório de química, tinha laboratório de física, quadra de esportes muito maior, com muito mais utilidades sendo possibilitadas. A escola era muito grande, então abriram projetos pelas salas de aula, e isso a gente não consegue fazer. Um dia como hoje, que a gente chama todos os alunos no mesmo turno, a gente não tem nem sala de aula pra dar conta disso. Não tem espaço físico. Então a gente tem que contar um pouco com a sorte, que não venham todos, se não, não vai ter onde botar. Aí também te restringe em relação a algumas pirações que tu possa querer fazer em termos de projetos diferentes.*”

Entrevista II, 30/07/2016.

Nas duas falas o espaço escolar onde estudaram é percebido, por ambas, de forma muito semelhante ao espaço da escola Nossa Senhora do Carmo. Porém, na primeira fala, a professora menciona que aquilo que cerca a escola está diferente: as drogas, a violência. Isso, segundo ela, impede o livre acesso das pessoas ao edifício escolar, antes acessível a qualquer pessoa. O cercamento aparece como decorrência disso, assim como a necessidade de autorização, por parte da instituição, para entrar em um espaço que também era acessível a todos e a qualquer um, que é a capela daquela instituição. De qualquer maneira, ela não percebe mudanças no espaço escolar.

Na segunda fala, o espaço físico é percebido como um elemento que restringe algumas atividades e propostas pedagógicas que tenham por propósito envolver um número maior de alunos, uma vez que os locais destinados a tais atividades possuem tamanho limitado, que não comporta o coletivo de estudantes. Dessa forma, alguns projetos têm que ser adaptados, e outros se tornam inviáveis.

Além disso, é importante salientar que a expansão da escolarização no cenário brasileiro, que faz com que todos estejam na escola, colocando como grande desafio às instituições educacionais da atualidade, o rompimento de um modelo idealizado de aluno.

É importante mencionar que, se por um lado, a construção dos prédios definitivos da EMEF Nossa Senhora do Carmo proporcionou maior conforto e organização, por outro interrompeu um fluxo criativo que se dava anteriormente. Alguns projetos que aconteciam na velha escola de madeira – o *coleginho* – perderam, de certa forma, seu “encanto”. Refiro-me aqui a diversos eventos que talvez só tenham sido possíveis em virtude da estrutura relativamente “móvel” dos prédios.

Por diversas vezes, em épocas do Adote um Escritor<sup>124</sup>, os professores faziam mutirão para derrubar as paredes internas das salas de aula a fim de transformar esses espaços em um grande salão: um anfiteatro onde se realizavam grandes espetáculos musicais. As classes das salas de aula serviam de base para o palco. Além disso, aquelas paredes de madeira, com suas frestas, possibilitavam que as pessoas que estivessem na sala ao lado pudessem ouvir o que estava sendo desenvolvido na outra sala. Assim, a comunicação acontecia de uma forma extremamente veloz. Se isso, em alguns momentos, prejudicou a aula de algum professor, em outros possibilitou a organização de projetos interdisciplinares.

Acredito que, de certa maneira, aquela estrutura precária<sup>125</sup>, sob o ponto de vista da estrutura física, material, fez com que os professores criassem estratégias<sup>126</sup> para lidar com tais adversidades. As estratégias passaram a constituir a cultura<sup>127</sup> desta instituição.

A cultura desta escola foi algo que apareceu, por diversas vezes, nas discussões do Grupo focal, bem como nas entrevistas realizadas com os gestores.

**Professor L:** “*Eu acho que ...eu tinha participado da rede de Canoas, e... quando eu entrei aqui – acho que até comentei numa reunião, agora não lembro – quando eu entrei, né, como foi diferente pra mim! Como eu comecei... eu tinha uma visão de escola pública que eu comecei a desconstituir aqui na escola! Porque eu vi, e foi a partir do Adote! Depois do Adote, que eu comecei a, tipo, a galera se junta pra fazer as coisas, se ajuda...ah, tá fazendo um negócio ali, tipo sobe, ah, vamos fazer... Essa coisa: foi pro conselho de classe – como é esse aluno? Ah, vem a história dele, contavam toda a história da criança... E tu acaba indo, eu acho, nessa... eu sinto que eu melhorei muito depois que eu entrei nessa escola..”*

[...]

**Professora H:** “*E foi o que passava naquela escolinha de madeira que construiu o grupo que é agora!”*

**Professora W:** “*Exatamente!”*

<sup>124</sup> O Programa de Leitura Adote um Escritor foi criado em 2002, com o objetivo de incentivar a leitura nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Em sua primeira edição, sob a coordenação da professora Angela da Rocha Rolla, o projeto-piloto foi desenvolvido em 10 escolas. O projeto previa o repasse de verba às escolas para a aquisição de obras literárias do escritor escolhido e, após a leitura e a realização de atividades pedagógicas relacionadas aos livros, ocorria a visita do escritor adotado. Nos anos seguintes, devido ao sucesso da iniciativa, ampliou-se o interesse das escolas e hoje 100% da Rede participa do Programa. Fonte: <https://bibliotecasmed.wordpress.com/adote-um-escritor/>

<sup>125</sup> Essa precariedade potencializou o trabalho nesta escola específica, em circunstâncias peculiares, com um grupo também específico. Possivelmente em outras circunstâncias, essa precariedade provocasse formas distintas de lidar com as situações *adversas*.

<sup>126</sup> É importante ressaltar, no entanto, que se tal precariedade promoveu para que o grupo produzisse estratégias e possibilidades para lidar com as adversidades, trouxe muitas dificuldades e problemas para a comunidade escolar.

<sup>127</sup> De acordo com Freitas (1991), a cultura é como um comportamento que está “entranhado” na organização, sendo entendida “como um instrumento de poder e também um conjunto de representações imaginárias sociais que constroem e reconstroem nas relações cotidianas dentro da organização [...]” (FREITAS, 1999, p.97). Para a mesma autora (1991), existem oito elementos que compõem a cultura organizacional: valores, crenças, ritos, rituais, cerimônias, histórias, tabus e a figura do herói. (COUTINHO, 2008, p. 68).

**Professora H:** “Claro que toda hora entra uma pessoa nova e outra, mas o... Eu me incomodava no início, ‘mas que tanto essas mulheres se apegam àquilo lá? A escola mudou, a escola cresceu, as pessoas mudaram, e ficam naquilo – ah, a escolinha de madeira!’ E constituiu o grupo ...e que continua dando assim a cara, ou a essência do que é hoje!”

Grupo Focal, Encontro IV, 17/05/2016.

**Professora W:** *Tem um DNA do Carmo...*

Grupo Focal, Encontro IV, 17/05/2016.

Conforme já abordado anteriormente, são diversos os projetos coletivos que têm sido desenvolvidos nesta escola e que, conforme apontado pelos professores, essa coletividade é algo presente naquilo que chamam de “DNA do Carmo”. Essa forma de ver a si mesmo como parte de uma coletividade é algo muito forte nesta escola, como o é a forma que esses professores percebem-se como um grupo potente, um grupo que trabalha e que está sempre procurando “qualificar” seu trabalho.

**Pesquisadora:** “*Tu acredita na escola?*”

**Gestora D:** “*Eu acredito. Muito. Na escola de forma geral, mas eu acredito mais nessa escola, pelo trabalho que fazemos aqui e pelo grupo que nós somos. Nós somos um grupo diferente, aqui se trabalha, se trabalha muito; se estuda, se estuda muito; e aqui não se gosta de fazer mais ou menos. A gente percebe qualidade. Professores de qualidade.[...]*”

Entrevista IV, 02/08/2016.

**Pesquisadora:** “*Eu gostaria que tu falasses um pouquinho sobre tua trajetória profissional.*”

**Gestora B:** “*[...] acabei fazendo o concurso, meio por fazer, sem expectativa, sem estudar, e acabei ficando bem posicionada e fui chamada muito cedo. Aí vim pro município. No início me desesperei, com o a maior parte dos professores, porque a realidade é muito dura. E o que tu espera como professor tem que ser modificado. [...]. É doloroso, muito difícil. E eu lembro claramente do dia que eu pensei “ou eu vou embora, ou eu fico”. [...] Decidi que ia ficar, e a caminhada foi levando pra um momento em que eu tive que optar por continuar na particular, que eu gostava muito, ou vir totalmente pro município, e acabei vindo. Muito por acreditar no que a gente faz aqui, por gostar muito dessa comunidade, desse trabalho, e muito por pensar que pra me substituir lá tem muita gente, pra me substituir aqui, na vila, nem tanto. [...] Foi uma das decisões mais certas, com certeza. Vim em 2010, essa é a única pública. Com exceção dos estágios, mas os estágios foram em escolas estaduais. Tu tem um gostinho do que é trabalhar numa escola pública, mas aqui a escola é pública de verdade [...].*”

Entrevista II, 19/07/2016.

A história desta escola, em sua singularidade, mistura-se a outras histórias, também

singulares, que compõe uma Rede bastante diversa, pois nas escolas do município de Porto Alegre, há uma heterogeneidade de formas, modelos, padrões, que expressam intenções econômicas, sociais e políticas daqueles que as idealizaram. Isso diz respeito não somente à época em que cada edifício foi construído, mas quais eram as necessidades mais urgentes de cada período. Assim, encontramos escolas construídas há cerca de 20 anos, com um padrão arquitetônico bastante diverso daqueles encontrados em escolas construídas mais recentemente, como é o caso da EMEF Nossa Senhora do Carmo.

É importante salientar que neste município, há 4 escolas construídas com um padrão arquitetônico articulado à proposta pedagógica construtivista<sup>128</sup>, em que a organização espacial das salas de aula é bastante diversa das que são construídas hoje. Naquelas escolas, há apenas quatro salas por pavimento, uma em cada esquina do quadrado, e possuem a forma hexagonal, oportunizando maior aproximação entre os alunos da turma, uma vez que suas mesas são dispostas em pequenos grupos, “propiciando trocas entre os mesmos, além da fácil circulação dos alunos e do professor entre os grupos e um melhor relacionamento entre si”. (ROCHA, 2000, p. 127).

Além disso, cada uma das salas de aula dispõe de “dois ângulos de janelas que asseguram iluminação e ventilação cruzadas permanentes – maior conforto ambiental – e garantem economia de energia elétrica”, de acordo com os estudos realizados por Rocha (2000, p. 127). A ventilação também se dá por uma janela posta sobre a parede em que ficam as portas de entrada das salas de aula, “que ventila através da chaminé de ventilação localizada acima do vazio central”. (ROCHA, 2000, p. 127).

Apesar desses projetos apresentarem elevado padrão arquitetônico, denotando preocupação com questões que interferem diretamente na qualidade do espaço físico, em 1997, o então secretário de Educação do município de Porto Alegre, José Clóvis de Azevedo “anunciou publicamente o fim da arquitetura construtivista, argumentando que tal proposta (de se construírem prédios, segundo ele, caros e considerados bonitos) não se justificava e não garantia o aprendizado” (ROCHA, 2000, p. 80), preferindo modelo menos dispendioso.

Percebe-se, então, que o aspecto econômico, presente no discurso do secretário, condiciona a qualidade física do espaço. Se, de um lado, é oportunizado o acesso à educação a um número cada vez maior de pessoas, por outro, aspectos significativos para oferecer um

---

<sup>128</sup> Essas escolas foram construídas durante a Administração Popular, no período em que Ester Grossi esteve à frente da SMED. Em 1991, foi apresentado o Projeto Arquitetônico para a Escola Construtivista, como ‘espaço físico do construtivismo’, concebido e coordenado pela SMED. Algumas escolas da RME foram construídas com base nesse projeto. (TITTON, 2003, p. 52).

ensino de maior qualidade<sup>129</sup>, tornam-se menos importantes. Isso diz respeito ao espaço físico e aos serviços oferecidos aos estudantes, em especial aos alunos de EJA, conforme problematiza o gestor dessa modalidade.

**Gestor E:** “[...] E aí a gente volta à questão de estrutura da escola. A estrutura física, e de apoio pedagógico. Uma coisa muito interessante que ocorre com os alunos, comparando aluno de dia e noturno. Tem alunos do dia que terminam concluindo seus estudos à noite, na EJA, sendo que durante o dia, de forma muito precária, são oferecidas certas coisas, como laboratório de aprendizagem, sala de recursos. Sendo que, à noite, esse aluno, porque passou pra noite, deixa de ter esses recursos disponíveis. O próprio setor da biblioteca funciona de forma precária, e tem a ver com recursos humanos. [...] E então teria que ter um investimento bem maior na escola pra qualificar os espaços, porque não existe tempo sem espaço, e não existe espaço sem historicidade. Essa tríade, espaço, tempo, historicidade, elas são uma coisa só. São facetas do tempo. Então, não adianta tu ter muitas horas dentro de uma escola sem recurso. Ou o inverso também, ter muito poucas horas, e bastante recursos, também não vai resolver”.

Entrevista V, 01/09/2016.

A estrutura a que se refere o gestor tem sido bastante discutida nesta escola, em reuniões pedagógicas e espaços de formação, uma vez que aos alunos da EJA não são oportunizados recursos que são disponibilizados aos alunos do diurno, conforme apontado. Dessa maneira, jovens e adultos, que por inúmeros motivos não conseguiram concluir o Ensino Fundamental, não recebem atendimento especializado, como Laboratório de Aprendizagem e Sala de Integração e Recursos (SIR), por exemplo, dando a impressão de que em um único espaço há duas escolas: uma diurna e outra noturna, o que vem a contribuir para uma fragmentação pedagógica e curricular.

Então, um modelo arquitetural menos dispendioso está articulado não somente a custos mais baixos de construção, como também à economia no próprio espaço escolar, uma vez que as salas de aula passaram a ter menor área, a fim de que um mesmo espaço possa oferecer maior número de vagas. Dessa maneira, as construções mais atuais, apresentam projetos arquitetônicos similares (tomo como exemplos as EMEFs Nossa Senhora do Carmo e Moradas da Hípica), com disposição espacial semelhante, assim como tamanho das salas de aula. Embora tais escolas possuam sala de atividades múltiplas, concebidas para realização de palestras, mostras de filmes e aulas de dança, seu tamanho é muito pequeno, não comportando mais do que duas turmas. Dessa forma, não existe, nesses projetos, espaço adequado para atividades

<sup>129</sup> Qualidade no sentido de oferecer um espaço físico confortável, conforme já apontado anteriormente.

artísticas ou mesmo para uma atividade que busque integração maior entre os alunos de turmas diversas.

Uma alternativa, então, é o uso da área coberta. Essa, no entanto, apresenta alguns problemas: é ao ar livre, situada entre os banheiros dos alunos e o refeitório, também passagem para as quadras esportivas e para a área destinada à Educação Infantil. Ou seja, há uma circulação bastante grande de pessoas ali. Dessa forma, determinadas atividades realizadas, com insistência, pelos professores, acabam por prejudicar as aulas que acontecem nos dois prédios (A e B), além das aulas de Artes e de Ciências, que se encontram no mesmo prédio do refeitório. Dessa maneira, pensar em utilizar os espaços da escola de forma a qualificar as aulas, integrar os alunos, romper com a fragmentação, é uma tarefa bastante difícil, conforme constatou-se na fala da gestora pedagógica, quando lhe foi perguntado a respeito de mudanças no espaço escolar hoje em relação à quando era estudante.

Por fim, outro aspecto considerado importante para o grupo de professores que integraram o Grupo Focal refere-se ao conforto e à estética do espaço.

**Professora W:** “[...] E quando eu falava do Integral, dessa coisa de ‘ah, vamos integralizar’, nós não pensamos nisso, nessa coisa das A20 e das B20: no espaço apropriado, que as A10 lá têm, bem ou mal, tem espaço apropriado! Nós não temos! Os nossos alunos da A20 não têm um espaço onde descansar um pouco. A gente não consegue colocar colchonetes e ter um espaço na sala de aula, ou uma atividade diferente, que não seja apenas a questão do conteúdo, ali...que possam ter outras experiências! Então...”

**Professora Y:** “Sofás, né?! Um lugar confortável pra se sentar em outra posição, um espaço de ‘estar’, né?! Uma sala de estar...”

**Professora W:** “De estética, de bonito...”

**Professora Y:** “Com sofás, com pufes...”

Grupo Focal, Encontro IV, 24/05/2016.

O aspecto estético levantado pelos professores pode levar a uma reflexão mais aprofundada, e que merece algumas considerações que extrapolem ao senso comum relacionado ao “belo”. De origem grega, a palavra *aisthêsis*, conforme Talon-Hugon (2008, p. 7) “designa simultaneamente a faculdade e o acto de sentir (a sensação e a percepção), e esta etimologia parece designar a estética como o estudo dos factos de sensibilidade no sentido lato (os *aisthêta*) por oposição aos factos de inteligência (os *noêta*)”. Dessa forma, a sensibilidade articula-se àquilo que Foucault chama de “estética da existência”, a partir do “cuidado de si”.

“O cuidado de si constituiu, no mundo greco-romano, o modo pelo qual a liberdade individual ou a liberdade cívica, até certo ponto foi pensada como ética”. (FOUCAULT, 2004b, p. 268). Em suas análises, Foucault (2004b, p. 268-269) argumenta que o tema do cuidado de



si esteve presente no pensamento moral desde “os primeiros diálogos platônicos até os grandes textos do estoicismo tardio Epícteto, Marco Aurélio”. No entanto, ainda conforme o autor, nossa sociedade, a partir de determinado momento – em que não sabe precisar –, passou a ver o cuidado de si com desconfiança, “denunciado de boa vontade como uma forma de amor a si mesmo, uma forma de egoísmo ou de interesse individual em contradição com o interesse que é necessário ter em relação aos outros ou com o necessário sacrifício de si mesmo”. (FOUCAULT, 2004b, p. 269).

Para os gregos e os romanos, especialmente aos gregos, o cuidado de si pressupunha conhecer-se a si próprio, ocupar-se de si para exercitar a liberdade, ainda conforme Foucault (2004b, p. 269), um “problema essencial, permanente, durante os oito grandes séculos da cultura antiga. Nela temos toda uma ética que girou em torno do cuidado de si e que confere à ética antiga sua forma tão particular”.

Tal cuidado implica, assim, o conhecimento de si, que é a perspectiva socrático-platônica, mas implica, também, o “conhecimento de um certo número de regras de conduta ou de princípios que são simultaneamente verdades e prescrições. Cuidar de si é se munir dessas verdades: nesse caso a ética se liga ao jogo da verdade”. (FOUCAULT, 2004b, p. 269).

É importante ressaltar que, conforme apontado anteriormente, a maneira como nossa sociedade percebe esse cuidado é bastante diversa daquela da antiguidade. Hoje, o *cuidado de si* é percebido como *investimento*: “as palavras ‘investir’, ‘investimento’, ‘investidores’, aparecem com enorme frequência na linguagem corriqueira e no uso cotidiano. ‘Investe-se’, assim, em quase tudo, no aprendizado, na carreira, mas também na amizade e nos relacionamentos mais íntimos”. (LOPEZ-RUIZ; 2004, p. 241). Assim, o cuidado de si na Contemporaneidade diz respeito a um cuidado constante para não se tornar obsoleto ao mercado. Esses cuidados constantes e permanentes (com saúde, aparência, educação, carreira, etc.) não têm *valor em si*, mas na finalidade a que se propõem, ou seja, possibilidades de ganhos futuros.

Dessa forma,

[...] as necessidades e desejos do homem não são mais o fim das despesas nele feitas. O fim do investimento humano, como o de qualquer investimento, são os ganhos a obter a partir de uma determinada aplicação de tempo e recursos financeiros – que podem resultar, para a economia nacional, num aumento da capacidade produtiva; ou, para o indivíduo, em melhores possibilidades de renda futura – mas não visam diretamente à satisfação de necessidades humanas por si mesmas. (LOPEZ-RUIZ; 2004, p. 236).

Essa discussão é extremamente importante ao voltarmos nossa atenção ao espaço escolar e suas relações com o currículo, uma vez que a escola é um espaço de produção de subjetividades. Assim, as preocupações, expressas nas falas dos professores com relação à estética do espaço escolar, provocam uma discussão fundamental relativa ao currículo.

A estética da sala de aula e do ambiente escolar pode ser uma possibilidade de praticar a experiência do cuidado de si – e do *outro*, pois conforme Pereira e Farina (2012, p. 20), a “atitude estética é uma atitude desinteressada, é uma abertura, uma disponibilidade não tanto para a coisa ou o acontecimento ‘em si’, naquilo que ele tem de consistência, mas para os efeitos que ele produz em mim, na minha percepção, no meu sentimento”. Assim, a atitude estética relaciona-se, ainda de acordo com Pereira e Farina (2012, p. 20), “à abertura que o sujeito tem ante o mundo”.

Pereira e Farina (2012, p. 21) entendem “percepção, sensibilidade, experiência estética e regime sensível como dimensões da experiência coletiva e individual que se formam no corpo, que se fazem carne e gesto cotidianos”. Assim, ao oportunizarmos aos alunos experiências estéticas, oportunizamos possibilidades de encontro com o mundo, pois quando

[...] se produz um arranjo entre sujeito e mundo [...] e esse arranjo gera um estado diferente, um potencial deslocamento no modo de ser do sujeito, uma vertigem, um embrulho no estômago, estamos falando do aparecimento do primeiro movimento de emergência da obra de arte. Uma experiência estética, nesses termos, assemelha-se ao estado de espírito daquele que se apaixona: no encontro com seu amado, inaugura-se um tipo de relação que não é de dominação, mas de composição, de arranjo, que desloca boa parte das referências que até então o constituíam e o projetam numa espécie de abismo. É aquele momento em que faltam palavras para dizer, para descrever. Falta matéria racional para explicar o que está se passando. (PEREIRA; FARINA, 2012, p. 21).

Essa atitude de surpresa com relação à vida, que nos acontece quando *algo se passa em nós* (LARROSA), quando faltam palavras para descrever aquilo que experimentamos em nosso corpo: não seriam essas as manifestações de quando aprendemos? Não estaria aqui uma forma de romper com padrões normatizados, com verdades absolutas, com binarismos? A experiência estética pode ser um dos *lugares de escape* aos quais Costa (2005) se refere. Pode ser também uma possibilidade de experimentar um tempo diverso daquele fugidio que nos escapa a todo momento; questões essas levantadas pelos professores ao referirem-se a *estética*.

### 4.3 Inquietações com o currículo

*A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.*

(LARROSA, 2002, p. 24).

Início a terceira *inquietação* – que, na verdade, é apenas um fragmento, um recorte didático, uma maneira de tentar tornar mais claras, inteligíveis, *também para mim*, as *inquietações de escola* – em um exercício, ou numa tentativa de suspender opiniões, juízos, automatismos da ação, e demorar-me nos detalhes. Suspender o tempo, o espaço, e o currículo é, dessa forma, uma possibilidade de ir de encontro às etimologias rígidas, às verdades normatizadas e normalizadas, às prescrições. “Outras formas de expressão podem ser experienciadas, em outras relações de saber-poder, puxando outras formas de conteúdo. Formas de expressão que possibilitam a dispersão de outros enunciados, de outras formas de ver e maneiras de dizer”. (CORAZZA, 2008, p. 2). E, a partir de tal suspensão, possibilitar a *arte do encontro*.

Após alguns séculos de tradição de educar, parecem pertinentes os questionamentos de Corazza (2008, p. 3): “já temos condições teóricas e práticas de indagar: – *O que já sabemos e fizemos em Pedagogia, Currículo, Educação? O que, atualmente, temos condições de saber e fazer? O que, daqui para a frente, poderemos fazer com tudo isso?*” Assim, pensar o currículo como tributário de ideias e ideais daqueles que nos antecederam e – ao mesmo tempo – promover outras maneiras de concebê-lo nestes tempos fluidos, sem, contudo, perder de vista, esquecer, ignorar a tradição, é tarefa deveras complexa. E ousada. No entanto, há que se buscar tal “gesto que é quase impossível nos tempos que correm”. (LARROSA, 2002, p. 24).

Mas o que é um currículo? Qual sua história? De que ele é feito? Ele ainda tem lugar na atualidade? É possível pensar em currículo hoje? Ele ainda tem sentido? Afinal, *o que quer um currículo?* (CORAZZA, 2001a).

De origem latina, a palavra currículo deriva do verbo *currere*, que significa correr, e também pode significar carreira, corrida, pista de corrida, trajeto a ser percorrido. (ROCHA, 2000). A essa palavra “se associam basicamente duas ideias: a de curso (como continuidade) e a de etapa (como parte de um contínuo). Currículo, portanto, está relacionado a processo ou percurso, que decorre no tempo, em momentos subsequentes”. (ROCHA, 2000, p. 18).

Dessa forma, a etimologia não está distante do sentido que o currículo tem ainda hoje, especialmente no que diz respeito à sequência, ordenação, hierarquização, continuidade, etapa. Basta olharmos as grades curriculares das escolas e demais instituições de ensino, ou mesmo a própria organização educacional: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Graduação, Pós-graduação. Tal organização remete à ideia de estágios, em que, a cada etapa vencida, o estudante está apto a *avançar* para a conseguinte. O *saber*, dessa forma, torna-se hierarquizado.

Essa hierarquização pode levar à ideia de um saber hermético, fechado em si mesmo, que não se articula com outros saberes. Também pressupõe que a aprendizagem deve ocorrer conforme está previsto na organização curricular, ou seja, há que aprender primeiro algumas coisas, e depois outras. Também pressupõe que todos devem aprender as mesmas coisas ao mesmo tempo; não há possibilidade de escolha.

Se, por um lado, é o currículo que dá a sustentação epistemológica às práticas espaciais e temporais que se efetivam continuamente na escola, por outro lado, são as práticas que dão materialidade e razão de ser ao currículo. E, na medida em que tanto as práticas quanto o currículo se sustentam na disciplinaridade, é esta que funciona como um articulador entre ambos: as práticas e o currículo. [...] Em qualquer caso, são operações de confinamento, quadriculamento, distribuição, atribuição de funções, hierarquização. Em qualquer caso, trata-se sempre de organizar economicamente o espaço e o tempo. (VEIGA-NETO, 2002c, p. 172).

Dessa maneira, ao invés de a aprendizagem se tornar algo aberto, potente, instigante, desejante, *uma educação menor*, parafraseando Deleuze e Guattari<sup>130</sup> quando se referem à uma

---

<sup>130</sup> Deleuze e Guattari discutem essa questão em *Kafka - por uma literatura menor*. “Os dois pensadores franceses colocam três características principais a serem observadas, para que possamos identificar uma obra como literatura menor. A primeira dessas características é a desterritorialização da língua. [...]. Sua segunda característica é a ramificação política. [...] A terceira característica das literaturas menores é talvez a mais difícil de entender e para se identificar, em alguns casos. Nas literaturas menores, tudo adquire um valor coletivo. Os valores deixam de pertencer e influenciar única e exclusivamente ao artista, para tomar conta de toda uma comunidade. Uma obra de literatura menor não fala por si mesma, mas fala por milhares, por toda a

*literatura menor*, ela constitui-se “como uma imensa máquina de controle, uma máquina de subjetivação, de produção de indivíduos em série”. (GALLO, 2001, p. 174).

Essa máquina de subjetivação nos ensina modos de ser e de estar, de perceber e de usar o espaço e articulá-lo com o tempo, conforme aponta Veiga-Neto (2009, p. 32): “um artefato escolar que, além de tratar do *que* e do *como* ensinar e aprender – isso é, além de tratar de *conteúdos* e de *modos* de ensinar e aprender – funciona como um dispositivo que nos ensina determinadas maneiras de perceber, significar e usar o espaço”. O autor (2009, p. 32) acrescenta que o currículo é, dessa forma, “uma máquina de espacialização e de temporalização”.

Assim, o currículo “funciona nos ensinando a usar determinadas maneiras de perceber, significar e usar o espaço”, bem como, de uma forma mais sutil, “promove uma articulação entre o espaço e o tempo, de modo que, de uma só vez, ele nos ensina sobre o espaço, sobre o tempo e sobre as relações entre ambos”. (VEIGA-NETO, 2009, p. 33).

O currículo é também atravessado por relações de poder: tais relações vão desde a simples escolha de determinado conteúdo a ser ensinado, até a organização e distribuição dos corpos nos tempos e nos espaços. Para Silva (2015, p. 50), o currículo “é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja a identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade”.

Esse artefato, que nos constitui enquanto alunos, professores, profissionais, *sujeitos*, tem sido objeto de análise, especialmente a partir do século XIX. Porém, apesar de inúmeros estudos e teorizações sobre o currículo, o entendimento que se tem sobre ele está permeado por concepções forjadas na Modernidade. Seria possível pensar em um currículo em que não houvesse a hierarquização do conhecimento – ou do saber?

Nesta seção, que traz um breve histórico do currículo, procuro apontar algumas possibilidades de percebê-lo como quem vai “parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar”. (LARROSA, 2002, p. 24).

---

coletividade”. (GALLO, 2001, p. 172-173). Dessa forma, Gallo utiliza essas características de uma literatura menor apontadas por Deleuze e Guattari, trazendo-as para o campo da educação. Conforme Gallo, a “primeira característica é a da desterritorialização; se na literatura é alíngua que se desterritorializa, na educação a desterritorialização é dos processos educativos. [...] A segunda característica é a ramificação política. Se toda educação é um ato político, no caso de uma educação menor isso é ainda mais evidente, por tratar-se de um empreendimento de revolta e de resistência. [...] Por fim, a terceira característica é o valor coletivo. Na educação menor todo ato adquire um valor coletivo. O educador-militante, ao escolher sua atuação na escola, estará escolhendo para si e para todos aqueles com os quais irá trabalhar. Na educação menor, não há a possibilidade de atos solitários, isolados; toda ação implicará em muitos indivíduos. Toda singularização será, ao mesmo tempo, singularização coletiva. A educação menor é um exercício de produção de multiplicidades. (GALLO, 2001, p. 174-176).

Conforme Silva (2015, p. 21), o “termo *curriculum*, [...] no sentido que hoje lhe damos, só passou a ser utilizado em países europeus, como França, Alemanha, Espanha, Portugal muito recentemente, sob influência da literatura educacional americana”. Isso, no entanto, não significa que *o quê e como ensinar* não fossem preocupações presentes daqueles que se ocupavam com os assuntos escolares antes do Renascimento.

[...] a partir do neoplatonismo pós-renascentista que se instituíram aqueles saberes que viriam, mais tarde, a ser agrupados sob a designação genérica de Ciências Humanas, para nos darmos conta de que tais saberes se articularam tomando como fundamento – implícita ou explicitamente – a doutrina platônica dos dois mundos e a distinção latente entre a boa cópia – a cópia bem fundada ou ícone – e a má cópia – o simulacro. (VEIGA-NETO, 2002b, p. 202).

Para Veiga-Neto (2002b, p. 202), embora a partir de Kant, a ideia que separava o mundo em dois – o das *essências* e o das *aparências* – tivesse sido posta de lado, a “Filosofia moderna ainda é tributária da representação”. Dessa maneira, apenas houve um deslocamento do sujeito limitado, da Metafísica platônica, para o sujeito “como condição de possibilidade”, da Filosofia Transcendental kantiana. Assim, ainda de acordo com Veiga-Neto (2002b), a Filosofia continua presa, centrada e fundada no sujeito. “Seria preciso lembrar aqui que a Pedagogia moderna reúne todo um conjunto de saberes (analíticos e prescritivos) inteiramente sintonizados justamente com essa concepção de mundo e de sujeito?” (VEIGA-NETO, 2002b, p. 202).

Embora a preocupação com o currículo tenha acompanhado aqueles que procuravam, conforme Moreira e Silva (2002, p. 9), “entender e organizar o processo educativo escolar”, foi somente a partir do século XIX e início do XX, nos Estados Unidos, que ele passou a ser investigado de forma mais sistemática, “dando início a uma série de estudos e iniciativas que, em curto espaço de tempo, configuraram o surgimento de um novo campo”.

De acordo com Moreira e Silva (2002), após a Guerra Civil americana<sup>131</sup> concebeu-se uma nova maneira de percepção daquela sociedade, estreitamente vinculada a valores advindos do mundo industrial, como cooperação e especialização. Isso se deu em virtude da mudança ocorrida na economia: se antes o sistema era de livre competição, agora era regido por monopólios. Assim, foi necessário o aumento do número de empregados e de instalações; as relações eram outras e exigiam maior esforço para que se ascendesse socialmente.

Além disso, o processo de urbanização e a presença cada vez maior de imigrantes, com costumes, hábitos, culturas diferentes, “acabou por ameaçar a cultura e os valores da classe

---

<sup>131</sup> A Guerra Civil Americana, ou Guerra de Secessão, ocorreu nos Estados Unidos entre os anos de 1861 e 1865, após os estados escravagistas do sul declararem secessão e formarem os Estados Confederados da América.

média americana, protestante, branca, habitante de cidade pequena” (MOREIRA; SILVA, 2002, p. 10), exigindo com que essa sociedade criasse estratégias de manter seus valores e crenças. Era necessário que se estabelecesse um “projeto nacional comum”, com o propósito de garantir a manutenção dos valores que desapareciam e, ao mesmo tempo, ensinar aos filhos dos imigrantes os comportamentos *adequados*, conforme argumentam Moreira e Silva (2002, p. 10).

A escola, assim, foi o espaço em que tal projeto podia ser efetivado. Dessa maneira, o currículo passou a ser o instrumento de controle social, em que valores, crenças, hábitos e modos de agir podiam ser inculcados nas crianças e jovens. “Viu-se como indispensável, em síntese, organizar o currículo e conferir-lhe características de ordem, racionalidade e eficiência”, segundo os estudos de Moreira e Silva (2002, p. 11).

Nesse período em que a história norte-americana encontrava-se num processo crescente de industrialização, urbanização, e imigração, a organização escolar tornava-se necessária. Portanto, era crucial que a escolarização de massas tivesse propósitos definidos, como que tipo de educação deveria ser ofertado; se ela deveria “formar o trabalhador especializado ou proporcionar uma educação geral, acadêmica à população” (SILVA, 2015, p. 22); o que deveria ser ensinado; e de que maneira deveria ser ensinado eram algumas das preocupações<sup>132</sup> correntes.

Diante disso, duas tendências<sup>133</sup> tomam destaque: uma voltada para a “elaboração de um currículo que valorizasse os interesses do aluno e outra para a construção científica de um currículo que desenvolvesse os aspectos da personalidade adulta então considerados *desejáveis*”, segundo Moreira e Silva (2002, p. 11).

Conforme Silva (2015), é nesse cenário que Bobbit escreve o livro “The curriculum”, em 1918, considerado a obra que inaugura o currículo como uma área especializada de estudos. Com forte influência do modelo organizacional proposto por Taylor, Bobbit argumentava que “o sistema educacional deveria ser tão eficiente quanto qualquer empresa econômica”. (SILVA, 2015, p. 23).

---

<sup>132</sup> Como principais marcos no desenvolvimento do campo, do início da década de vinte ao final da de cinquenta, podemos citar: a publicação do 26º Anuário do *National Society for the Study of Education*; a conferência sobre teoria curricular na Universidade de Chicago em 1947; a publicação, em 1949, do livro *Princípios Básicos de Currículo e Ensino*, escrito por Ralph Tyler; e, finalmente, o movimento de estrutura das disciplinas, desenvolvido mais intensamente após o lançamento do Sputnik pelos russos em 1957. (MOREIRA; SILVA, 2002, p. 12).

<sup>133</sup> A primeira delas é representada pelos trabalhos de Dewey e Kilpatrick e a segunda pelo pensamento de Bobbit. A primeira contribuiu para o desenvolvimento do que no Brasil se chamou de escolanovismo e a segunda constituiu a semente do que aqui se denominou de tecnicismo. (MOREIRA e SILVA, 2002, p. 11).

No final dos anos cinquenta, a escola norte-americana foi alvo de acusações (mais especificamente por parte dos educadores progressistas), especialmente em virtude da perda da corrida espacial. Assim, o governo federal estadunidense fez investimentos para a reforma dos currículos, treinamento de professores, novos programas, materiais, com o intuito de restabelecer a *qualidade* da educação. Nesse sentido, os esforços voltaram-se ao pensamento indutivo, “a partir do estudo dos conteúdos que correspondiam às estruturas das diferentes disciplinas curriculares”. (MOREIRA; SILVA, 2002, p. 12).

Porém, isso não veio a consolidar a reforma pedagógica que se pretendia naquele país, visto que problemas sociais se intensificavam (como racismo, desemprego, violência e a participação do país na Guerra do Vietnã), fazendo com que valores e instituições tradicionais fossem severamente questionados. Assim, o movimento da contracultura dos anos sessenta, que trazia concepções distintas daquelas até então alicerçadas, pôs em xeque algumas verdades, como, por exemplo, de que a escola poderia promover a ascensão social. Era necessário que fosse transformada – ou suprimida.

Com o presidente Nixon<sup>134</sup> no poder (1969-1974), houve uma grande retomada do conservadorismo, em que o “discurso pedagógico” voltou-se a algumas tendências: havia aqueles que propagavam a ideia de eficácia, outros que defendiam a liberdade na escola, e ainda aqueles que pregavam pela extinção dessa instituição. No entanto, conforme Moreira e Silva (2002, p. 14), “nenhuma questionava mais profundamente a sociedade capitalista que se consolidara, nem o papel da escola na preservação dessa sociedade.”

Dessa forma, alguns autores, cujas preocupações relacionavam-se às injustiças e desigualdades sociais, e com o papel da escola em reproduzir tal estrutura social, buscaram suporte em teorias desenvolvidas na Europa, como o neomarxismo, a teoria crítica da Escola de Frankfurt<sup>135</sup>, a psicanálise, o interacionismo simbólico e outras que viriam a colaborar com novas formas de compreender o currículo escolar.

---

<sup>134</sup> Saliento que enquanto havia um conservadorismo no mandato Nixon, no Brasil e em diversos países da América Latina vivia-se sob um regime ditatorial. Vários países nesse período sofreram golpes de Estado: Argentina (1962); Brasil (1964); Peru (1968); Uruguai e Chile (1973). Os Estados Unidos e a política conservadora tem forte relação com esses golpes.

<sup>135</sup> A Escola de Frankfurt reuniu um grupo de teóricos europeus que tinham por propósito elaborar uma teoria crítica sobre a sociedade. “Em 1923, uma autorização ministerial dava início à construção do edifício que abrigaria um instituto de ciências sociais vinculado à Universidade de Frankfurt, o Instituto de Pesquisas Sociais (Institut für Sozialforschung). O Instituto seria o ponto de convergência de um grupo de pensadores nascidos na virada do século XIX para o XX, basicamente formado por Theodor W. Adorno (1903-1969), Max Horkheimer (1895-1973), Erich Fromm (1900-1980) e Herbert Marcuse (1898-1979). Além deles, outros intelectuais viram suas obras serem ligadas posteriormente à Escola de Frankfurt, como Walter Benjamin (1892-1940) e Siegfried Kracauer (1889-1966). O projeto teórico inicial de cunho fortemente marxista deu lugar a um projeto filosófico e político único, ao propor uma teoria crítica que fosse capaz de apreender a sociedade do início do século XX (Rüdiger, 2001)”. (MOGENDORFF, 2012, p. 152).



Para Veiga-Neto (2002b, p. 204),

[...] o ethos kantiano da crítica permanente – chegado ao campo da Pedagogia sobretudo pela via da Teoria Crítica da Escola de Frankfurt – deu, entre outros e ao mesmo tempo dois resultados. Um deles: o desencanto ou até a desconfiança, em relação ao papel libertador da escola – vide, por exemplo, as Teorias Críticas do Currículo (SILVA, 1992). O outro resultado: num certo contraponto ao desencanto, um otimismo decorrente do entendimento de que a escola é o locus privilegiado para formar a consciência crítica capaz de arrancar o homem para fora da caverna – vide, por exemplo, a Pedagogia da Libertação.

Silva (2015, p. 45) aponta que o “início da crítica neomarxista às teorias tradicionais do currículo e ao papel ideológico do currículo está fortemente identificado com o pensamento de Michael Apple”. Embora anteriormente já tivesse trabalhos orientados à uma “crítica radical à educação liberal” (2015, p. 45) – como em Althusser e Bordieu –, o conhecimento escolar e o currículo não eram elementos centrais. (SILVA, 2015). Para Apple, o vínculo que existe entre as estruturas sociais econômicas mais amplas e a educação e o currículo “é mediado por processos que ocorrem no campo da educação e do currículo e que são *aí ativamente* produzidos. Ele é mediado pela ação humana”, ainda conforme os estudos de Silva (2015, p. 45-46). Dessa forma, o que ocorre no campo educacional “e no currículo não pode ser simplesmente deduzido do funcionamento da economia”. (SILVA, 2015, p. 45-46).

Como se pode perceber, o currículo, na análise de Apple, não é algo neutro: ele apresenta estreito vínculo às estruturas econômicas e sociais mais abrangentes. Se para os padrões tradicionais, o conhecimento seria algo dado, em que “o questionamento [...] não vai além de critérios epistemológicos estreitos de ‘verdade e falsidade’”, cujos “modelos técnicos de currículo” (SILVA, 2015, p. 47) preocupam-se em como organizá-lo, para Apple, a preocupação tem como foco o “por que” organizar o currículo de uma determinada forma em detrimento de outra. Assim, questões como *quais interesses* estavam envolvidos na seleção de determinado conhecimento, ou *que relações de poder* estão presentes na seleção de um determinado currículo em especial, são fundamentais para Apple.

Silva (2015, p. 49) afirma que “Michael Apple contribui, de forma importante, para politizar a teorização sobre o currículo”, trazendo questionamentos fundamentais entre o currículo e relações de poder. Tais questionamentos referem-se à forma como a divisão social interfere no currículo; como tal divisão reforça para reproduzi-la, a partir da maneira como o currículo organiza o conhecimento; como a organização curricular beneficia determinados

---

grupos sociais; qual conhecimento o currículo beneficia e de quem é esse conhecimento; de que maneira se criam “resistências e oposições ao currículo oficial”. (SILVA, 2015, p. 49).

Dentre os autores norte-americanos que desenvolveram uma teorização crítica sobre o currículo está Henry Giroux<sup>136</sup>, que a partir dos conceitos produzidos pelos autores da Escola de Frankfurt (Adorno, Horkheimer, Marcuse), “ataca a racionalidade técnica e utilitária, bem como o positivismo das perspectivas dominantes sobre o currículo”, conforme nos mostram os estudos de Silva (2015, p. 51). Essas perspectivas, para Giroux, ao estarem voltadas para “critérios de eficiência e racionalidade técnica, deixavam de levar em consideração o caráter histórico, ético e político das ações humanas e sociais e, particularmente, no caso do currículo, do *conhecimento*”. (SILVA, 2015, p. 51, grifo meu). Para Giroux, isso faz com que o currículo reproduza as desigualdades e injustiças que se dão na sociedade. (SILVA, 2015).

Giroux, embora com forte inclinação ao marxismo, tentava evitar “uma identificação com a rigidez economicista de certos enfoques marxistas. A produção teórica da Escola de Frankfurt, com sua ênfase na dinâmica cultural e na crítica da razão iluminista e da racionalidade técnica, ajustava-se perfeitamente a esse objetivo”. (SILVA, 2015, p. 52). Esse autor (2015) afirma que a compreensão de currículo para Giroux baseia-se nos conceitos de emancipação e libertação; conceitos que são influenciados pela Escola de Frankfurt.

“Tomando de empréstimo a Habermas o conceito de ‘esfera pública’, Giroux argumenta que a escola e o currículo devem funcionar como uma ‘esfera pública democrática’.” (SILVA, 2015, p. 54). Assim, para Giroux, tanto a escola, quanto o currículo, deveriam ser espaços para que os alunos pudessem exercer práticas democráticas de discussão, participação, reflexão e questionamento, e os docentes deveriam estar “ativamente envolvidos nas atividades da crítica e do questionamento, a serviço do processo de emancipação e libertação”. (SILVA, 2015, p. 54-55).

Percebe-se aí uma forte influência do pensamento de Paulo Freire, com a concepção de educação libertadora e sua crítica à educação bancária. Em *Pedagogia do Oprimido*, Freire afirma que na visão bancária da educação,

[...] o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro. O educador, que aliena a ignorância, se mantém em posições fixas,

<sup>136</sup> Giroux, em suas últimas obras, diferentemente do que ocorria na primeira fase de seu trabalho, tem “se voltado [...] para temáticas e direções que algumas vezes parecem um tanto distantes daquelas nas quais se concentrava inicialmente. [...] Embora sempre em conexão com a questão pedagógica e curricular, suas análises parecem ter se tornado crescentemente mais culturais do que propriamente educacionais”. (SILVA, 2015, p. 51).

invariáveis. Será sempre o que sabe, enquanto os educandos serão sempre os que não sabem. A rigidez destas posições nega a educação e o conhecimento como processos de busca. (FREIRE, 1996, p. 57-58).

De acordo com o pensamento de Freire, essa rigidez impede a superação da contradição educador-educando, em que o educador é aquele que sabe, que educa, que pensa, que atua, que opta e que escolhe: é o *sujeito* da relação, enquanto que o educando é aquele que não sabe, que não pensa, que é passivo no processo, transformando-se no *objeto*. Isso faz com que a escola perpetue a prática da dominação das minorias sobre a maioria.

Para o educador-educando, dialógico, problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição – um conjunto de informes a ser depositado nos educandos, mas a revolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo, daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada. (FREIRE, 1987, p. 58).

Dessa forma, Freire propõe uma pedagogia voltada para a relação dialógica, em que professores e estudantes são *aprendentes*. É importante destacar que a obra de Freire influenciou e ainda tem forte influência no pensamento educacional brasileiro e mundial<sup>137</sup>.

No final dos anos setenta, novas tendências viriam a configurar o campo do currículo, em que o planejamento, a implementação e o controle dessa matéria deixavam de ser supervalorizados; os objetivos comportamentais deixaram de ser enfatizados; e a pesquisa quantitativa na educação passou a ser considerada não mais como a melhor maneira de produção do conhecimento. Surgiu, então, a Sociologia do Currículo, “voltada para o exame das relações entre currículo e estrutura social, currículo e cultura, currículo e poder, currículo e ideologia, currículo e controle social etc”. (MOREIRA; SILVA, 2002, p. 16).

Conforme apontam os estudos de Silva (2015), na Inglaterra, a crítica ao currículo se dava a partir da sociologia, tendo em seu início, como marco, o livro organizado por Michael Young, *Knowledge and control*, publicado em 1971, que reunia ensaios de Pierre Bourdieu e Basil Bernstein e outros autores ligados ao Instituto de Educação da Universidade de Londres. “Se nos Estados Unidos, a crítica tinha como referência as perspectivas tradicionais sobre currículo, na Inglaterra a referência era a ‘antiga’ sociologia da educação”. (SILVA, 2015, p. 65). A crítica da Nova Sociologia da Educação (NSE) estava voltada para a tradição da pesquisa empírica realizada acerca dos resultados relacionados ao fracasso escolar. Tais críticos

---

<sup>137</sup> Atualmente, considerando-se Cátedras, Institutos Paulo Freire pelo mundo e o Conselho Internacional de Assesores, o IPF (Instituto Paulo Freire) constitui-se numa rede internacional que possui membros distribuídos em mais de 90 países em todos os continentes, com o objetivo principal de dar continuidade e reinventar o legado de Paulo Freire. (INSTITUTO PAULO FREIRE, s/d).

argumentavam que a sociologia aritmética – como eles se referiam a essa sociologia – “se concentrava nas variáveis de entrada (classe social, renda, situação familiar) e nas variáveis de saída (resultados dos testes escolares, sucesso ou fracasso escolar), deixando de problematizar o que ocorria entre esses dois pontos”. (SILVA, 2015, p. 65). Ou seja, não havia questionamento sobre a natureza do conhecimento ou do papel do currículo enquanto produtor dessas desigualdades. Além disso, a NSE questionava a tradição de um currículo voltado ao desenvolvimento do pensamento conceitual, centrado, de acordo com Silva (2015, p. 66), em um “conhecimento universalista, conceptual e abstrato”. Assim, o autor (2015) argumenta que a NSE buscava apurar as relações que se estabeleciam entre os fundamentos que norteavam a seleção e distribuição do conhecimento escolar, e aqueles que norteavam a distribuição de recursos econômicos e sociais. Silva (2015, p. 67) aponta que “a questão básica da NSE era a das conexões entre currículo e poder, entre a organização do conhecimento e a distribuição de poder”.

Na esfera da sociologia crítica da educação, que se deu na Inglaterra nos anos 1970, Basil Bernstein tem posição de destaque. Para ele, a aprendizagem se dá conforme a posição que uma pessoa ocupa na divisão social, determinando, assim, o código aprendido, que, por sua vez, determina a consciência dessa pessoa, ou seja, “o que ela pensa e, portanto, os significados que ela realiza ou produz na interação social”. (SILVA, 2015, p. 74). Para Bernstein, o código é aprendido em diversos âmbitos sociais, como família e escola, “sempre de forma implícita, ao se viverem as estruturas sociais em que o código se expressa”. (SILVA, 2015, p. 75). No que diz respeito ao currículo, Silva (2015) aponta que, para Bernstein, a aprendizagem não se dá de forma explícita por meio dos conteúdos, mas implicitamente, conforme a estrutura do currículo ou da pedagogia.

Os estudos iniciais de Bernstein, ainda de acordo com Silva (2015), estavam ligados às preocupações no campo da educação nos anos sessenta, como o fracasso escolar dos estudantes da classe operária e a tentativa das reformas educacionais para minimizar as divisões entre o ensino dirigido às classes dominantes (com viés acadêmico) e o destinado à classe operária (de cunho profissionalizante). Dessa forma, Bernstein objetivava compreender os motivos do fracasso, e de que maneira as diferentes pedagogias acabavam por contribuir para a “reprodução cultural – sobretudo o papel daquilo que ele chamou de *pedagogia invisível*”. (SILVA, 2015, p. 76). Para ele, havia uma discrepância entre o código elaborado pela escola e o dos estudantes da classe operária, o que poderia ser um fator que contribuía para o fracasso escolar.

A teorização de Bernstein foi significativa para o campo do estudo sobre o currículo, uma vez que ela mostra “que é impossível compreender o currículo (e a pedagogia) sem uma

perspectiva sociológica. Afinal, uma teorização crítica de educação não pode deixar de se perguntar qual o papel da escola no processo de reprodução cultural e social”. (SILVA, 2015, p. 76).

Mais recentemente, surgem as teorias pós-críticas do currículo<sup>138</sup> – multiculturalistas, pós-modernas, pós-disciplinares, pós-estruturalistas – que opõem-se ao entendimento de um currículo sequencial, linear, disciplinar. Tais teorias têm em comum o rompimento com os ideais totalizantes do saber que separam o conhecimento científico do conhecimento cotidiano, colocando em dúvida a(s) “verdades(s)” a respeito do mundo.

É importante ressaltar que o termo “teorias” para as perspectivas pós-críticas tem um entendimento conceitual diferente do que tinha anteriormente, conforme nos aponta Bujes (2007, p. 21):

[...] é preciso tornar mais explícito o uso do termo teoria na produção dos campos pós-moderno, pós-estruturalista e dos Estudos Culturais [...]. O conceito de teoria sofre um profundo questionamento a partir desses campos de estudo. Nas formulações que os antecedem, a noção de teoria implica a suposição de que a teoria descreveria o real, ela o "descobriria". Assim, a teoria representaria ou refletiria a realidade, existindo um "real" que precederia as formulações destinadas a explicá-lo. Na perspectiva em que me coloco e que corresponde aos campos citados acima, a teoria está implicada na produção da "realidade". Ao descrever um objeto, a teoria também o produz, uma vez que ela "conforma" certos modos possíveis de vê-lo e de falar sobre ele, portanto, um objeto é produto dos discursos que se enunciam sobre ele. Os conceitos que emitimos não correspondem, definitivamente e de modo inquestionável, a alguma "entidade real", eles são apenas um dentre os modos possíveis de nos referirmos a algo que tomamos como real: históricos, contingentes, ultrapassáveis.

Assim, essas teorias buscam reconhecer as diversas culturas e suas identidades e diferenças, as relações entre saber e poder, desconfiando sempre das certezas colocadas e percebidas como universais. Dessa forma, as teorias pós-críticas em Educação “nos levam a questionar as subjetividades de personagens por demais familiares. [...] Tais teorias nos fazem suspender a naturalidade a-histórica com que postulamos uma antropologia constitutiva ou qualquer ontologia transcendental”. (CORAZZA, 2001a, p. 56).

Segundo os estudos de Silva (2015), a partir das análises pós-estruturalistas e dos Estudos Culturais o currículo passa a ser *problematizado*, levando em consideração aspectos não percebidos ou questionados pelas chamadas teorias críticas, como por exemplo, no que diz respeito à raça e etnia, essas teorias concentravam seus estudos nos aspectos relacionados ao

---

<sup>138</sup> No que diz respeito aos estudos realizados no Brasil, Paraíso (2004) mapeou trabalhos apresentados na ANPED que adotavam perspectivas pós-críticas entre os anos de 1993 até 2003. Segundo a autora, até 1992 não foi encontrado qualquer trabalho utilizando tais perspectivas, comprovando o caráter recente dessas teorias.

acesso à educação e ao currículo, analisando os motivos que levavam as crianças e jovens pertencentes a grupos étnicos e raciais minoritários ao fracasso escolar. No entanto, tais análises, ainda de acordo com Silva (2015, p. 99) “deixavam de questionar o tipo de conhecimento que estava no centro do currículo que era oferecido às crianças e jovens pertencentes aqueles grupos”. O currículo, então, não era problematizado, colocado sob suspeita. Silva (2015) afirma que foi somente a partir das análises pós-estruturalistas e dos Estudos Culturais que o currículo, bem como, os conceitos de “raça” e “etnia” passaram a ser problematizados.

Dessa maneira, o pós-estruturalismo, com inspiração especialmente em Foucault, põe em dúvida a noção do sujeito “moderno, centrado e autônomo que passa a ser compreendido como produto de um processo histórico, cultural e social”. (MONTEIRO, 2015, p. 73). No campo dos Estudos Culturais, o currículo passa a ter outra conotação, em que “o conhecimento não é uma revelação ou um reflexo da natureza ou da realidade, mas o resultado de um processo de criação e interpretação social” (SILVA, 2015, p. 135). Não há separação entre as diversas formas de conhecimento, uma vez que todas elas

[...] são vistas como o resultado dos aparatos – discursivos, práticas, instituições, instrumentos, paradigmas – que fizeram com que fossem construídas como tais. As implicações dessa perspectiva não devem ficar restritas à análise. É possível pensar num currículo que enfatizasse precisamente o caráter construído e interpretativo do conhecimento. (SILVA, 2015, p. 135-136).

Assim, para os Estudos Culturais, não há hierarquização de saberes, visto que o conhecimento dito escolar, acadêmico, formal, equipara-se com o conhecimento cotidiano, pois ambos “expressam significados social e culturalmente construídos, ambos buscam influenciar e modificar as pessoas, estão ambos envolvidos em complexas relações de poder”. (SILVA, 2015, p. 136). Porém, assim como o pós-modernismo, o pós-estruturalismo e o pós-colonialismo, os Estudos Culturais exercem pouca influência na concepção de políticas curriculares e no cotidiano das escolas e instituições de ensino, pois a “epistemologia dominante é fundamentalmente realista: o conhecimento é algo dado, natural. O conhecimento é um objeto pré-existente: ele já está lá; a tarefa da pedagogia e do currículo consiste em simplesmente revelá-lo”. (SILVA, 2015, p. 136).

Para Veiga-Neto (2002b, p. 206), um grande número de estudiosos contemporâneos tem procurado

[...] compreender os fenômenos sociais a partir de uma perspectiva que desnaturalize o espaço e o tempo. [...]. Os recentes estudos de Epistemologia e de História da Ciência têm demonstrado que as maneiras como

compreendemos o espaço e o tempo – e como nos relacionamos com eles – não são universais, mas estão profundamente determinadas pela cultura, por práticas que se dão na própria materialidade das relações sociais, econômicas, políticas e suas correlativas representações simbólicas.

Conforme foi apontado anteriormente neste trabalho, a *compressão* do espaço – e do tempo – característico da Modernidade, rompeu com a ideia que prevalecia até o Renascimento de um “sentido sensorial imediato, para serem percebidos e vividos/manipulados como entes abstratos, impessoais, universais, transcendentés”. (VEIGA-NETO, 2002b, p. 208). O autor (2002b, p.208) argumenta que, se, no mundo medieval, havia separação “entre espaço interno (rígido, sensorial, percorível, doméstico) e espaço externo (fluido, desconhecido, misterioso, mágico)”, a Modernidade substitui tal ideia, estabelecendo separação entre *espaço* e *lugar*. Assim, o lugar passa a ser um espaço ideal. Sendo um espaço ideal, o lugar inaugurado na Modernidade vai se tornando cada vez mais privado, específico, individual. É importante destacar que isso compõe muitos entendimentos que se tem sobre o currículo na atualidade.

Para Veiga-Neto (2002b, p. 219), as “implicações desse desdobramento, desse deslocamento de um espaço imediato – o lugar ‘concreto’ – em relação a um espaço transcendente – o espaço ‘abstrato’ –, tiveram consequências variadas e profundas”. Veiga-Neto (2002b) afirma que a ideia de que as coisas podem ser conhecidas se geometrizadas, quantificadas, presentes no pensamento de Pitágoras, chega até nós por meio do neoplatonismo. Dessa forma, entende-se

[...] também porque a disciplinaridade (dos saberes) foi se ampliando e se tornando cada vez mais prolífica e minuciosa nas assim chamadas ciências naturais, uma vez que essas estavam tomando do aristotelismo o entendimento de que tudo o que existe pode ser ordenado em classes. Enquanto a classe se define pelas propriedades comuns a um grupo de objetos ou fenômenos, é a disciplina que representa a classe. Essa representação é pensada duplamente: nos assim chamados plano da forma – a própria disposição espacial disciplinar – e o plano do conteúdo – os próprios conteúdos disciplinares. (VEIGA-NETO, 2002b, p.209).

De acordo com Veiga-Neto (2002b, p. 213), o currículo “tem operadores através dos quais ele se coloca em movimento e vai dispondo ordenações minuciosas na maquinaria escolar. Alguns desses operadores estão particularmente envolvidos com a construção da espacialidade moderna”. Essa espacialidade está presente nos calendários, cronogramas, horários escolares, que ensinam “um tipo de percepção e uso do espaço, um tipo de propriedade e abrangência simbólica do espaço, além de propiciarem uma conexão entre tempo e espaço”. (VEIGA-NETO, 2002b, p. 213),

O autor acrescenta que, ao mesmo tempo em que esses controladores e organizadores temporais funcionam como espacializadores do tempo, também funcionam como espacializadores epistemológicos, uma vez que “conformam (espacialmente) nossa percepção sobre o tempo e nosso entendimento sobre os nossos próprios saberes, além de conformarem os usos que fazemos de ambos – tempo e saberes”. (VEIGA-NETO, 2002b, p. 214).

No que se refere à “grade curricular”, Veiga-Neto (2002b, p. 215) a considera outro operador, ou seja, “um dispositivo de espacialização do tempo e dos saberes”. Assim, tanto as grades quanto os horários desempenham o mesmo papel: “conformadores espaço-temporais da Modernidade, em termos de engendrar os nossos entendimentos e usos do espaço e do tempo”.

Já os Parâmetros Curriculares Nacionais Brasileiros<sup>139</sup> (PCNs), sob a égide da flexibilidade e adaptabilidade, esses “novos artefatos curriculares”, conforme Veiga-Neto (2002b, p. 216), funcionam como dispositivos disciplinares, assim como as grades. Veiga-Neto (2002b, p. 216) chama a atenção para “o fato de que esses novos dispositivos têm de ser entendidos numa dimensão que transborda, em muito, as suas declaradas dimensões epistemológicas e políticas”.

No que diz respeito aos professores<sup>140</sup>, de forma geral, percebo que há um sentimento de insegurança no que se refere a qual caminho tomar, que escolhas fazer. Essa percepção pode estar associada, em certa medida, à Contemporaneidade. Com as mudanças ocorridas nas últimas décadas, especialmente a partir do processo de globalização, de velocidade da informação, de novas tecnologias lançadas a cada dia, a forma de pensar o mundo tem se reconfigurado, provocando uma sensação de incerteza sobre o currículo. Para Veiga-Neto (2002b, p. 45), tais mudanças “estão se refletindo, necessariamente, na teorização educacional e, mais especificamente, na teorização sobre o currículo”.

Esse descentramento dos valores culturais europeus, associado com as mudanças econômicas ocorridas no mundo, colocou em xeque as formas de pensar e de viver modernas que se construíram nos últimos duzentos ou trezentos anos. Essas novas formas de pensar e de viver foram construídas

---

<sup>139</sup> Os Parâmetros Curriculares Nacionais são diretrizes orientadoras à Educação, criadas pelo Governo Federal, para atender aos princípios propostos pela LDB e previstos na Constituição Federal de 1988. A “LDB reforça a necessidade de se propiciar a todos a formação básica comum, o que pressupõe a formulação de um conjunto de diretrizes capaz de nortear os currículos e seus conteúdos mínimos, incumbência que, nos termos do art. 9º, inciso IV, é remetida para a União. Para dar conta desse amplo objetivo, a LDB consolida a organização curricular de modo a conferir uma maior flexibilidade no trato dos componentes curriculares, reafirmando desse modo o princípio da base nacional comum (Parâmetros Curriculares Nacionais), a ser complementada por uma parte diversificada em cada sistema de ensino e escola na prática, repetindo o art. 210 da Constituição Federal”. (BRASIL, 1997, p. 14).

<sup>140</sup> Retomo o objetivo desta pesquisa, que é *analisar de que formas as relações tempo/espaço contemporâneas são percebidas no cotidiano escolar pelos professores de uma escola municipal da Rede Pública de Porto Alegre, e como tais relações afetam o currículo.*



pelo Iluminismo e constituem o que se convencionou denominar Modernidade. Agora, diz-se que a Modernidade acabou, está esgotada, e que vivemos, hoje, na Pós-modernidade. (VEIGA-NETO, 2002c, p. 47).

A escola do século XXI, da *Pós-Modernidade*, é bastante diferente da escola de duzentos ou trezentos anos atrás, no entanto mantém alguns traços daquela Modernidade. De acordo com Masschelein e Simons (2013, p.19), movimentos de *reescolarização* vêm procurando “restabelecer a escola”. Tanto os movimentos reformadores quanto os restauradores preocupam-se com a “escola como um agente que contribui para certo propósito (estimular a aprendizagem, desenvolver o talento, restaurar o aprendizado baseado na realização, dominar as habilidades, transmitir valores, etc.)”. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 19).

A lógica da desigualdade, da exclusão, da concorrência e da discriminação está no centro do neoliberalismo, e este está rapidamente se tornando hegemônico em escala mundial. Isso tem pelo menos dois efeitos imediatos sobre o currículo. Em primeiro lugar, parece que mais do que nunca o conhecimento está sendo desigualmente distribuído. Então, como evitar isso? Em segundo lugar, a distribuição desse conhecimento segue a lógica neoliberal, isto é, o conhecimento escolar – e, de resto, a própria escolarização – deixa de ser entendido como um elemento socializador e como um direito social, e passa a ser entendido como uma mercadoria a ser adquirida. E é claro que aqueles que podem comprá-lo terão melhores chances de concorrer e dominar com mais êxito... (VEIGA-NETO, 2002c, p. 46).

Esses questionamentos propostos por Veiga-Neto tornam-se cruciais ao se pensar em currículo escolar. No que se refere ao primeiro questionamento, a *desigualdade da distribuição do conhecimento*, é importante salientar que os discursos correntes fazem crer que há uma preocupação social quanto a esse aspecto. As políticas públicas de acesso e de manutenção de alunos nas redes de ensino têm, de fato, promovido maior acesso de crianças e jovens que antes ficavam distantes dos bancos escolares. No entanto, com que qualidade de ensino esses estudantes são recebidos e mantidos nos espaços escolares? Há condições favoráveis para que haja uma aprendizagem mais justa e igualitária, independentemente das condições econômicas e sociais em que tais alunos se encontram? Como o espaço escolar é organizado nas instituições para que recebam os alunos?

Quanto ao segundo questionamento trazido pelo autor, a *escolarização como um elemento socializador e como um direito social*, cabem algumas reflexões. Em primeiro lugar, tais questões não estão de acordo com as necessidades do mercado, uma vez que torna-se cada vez mais evidente a preocupação em preparar futuros profissionais com habilidades ágeis e competitivas. Em segundo, parece haver um desequilíbrio muito grande em termos de

qualidade<sup>141</sup> entre escola pública e escola privada. Esse desequilíbrio está relacionado à reconfiguração do papel do estado, à governamentalidade neoliberal e as articulações com o mercado, e ao alargamento das funções da escola.

Torna-se, então, importante e urgente pensar o currículo de outra forma, que promova múltiplas possibilidades de conexão entre os diferentes saberes que atravessam o espaço escolar; pensar o currículo como rizoma<sup>142</sup>, em que “as disciplinas já não seriam gavetas que não se comunicam, mas tenderiam a soar como linhas que se misturam, teia de possibilidades, multiplicidade de nós, de conexões, de interconexões”. (GALLO, 2009, p. 24).

Se a árvore não estimula e mesmo não permite o diálogo, o rizoma, ao contrário, em sua promiscuidade, estimula os encontros e as conjunções. Mas se a imagem da árvore implica um currículo como sistema fechado e unitário, a imagem do rizoma, por sua vez, implica um currículo como sistema aberto e múltiplo. Isto é, não um currículo, mas muitos currículos. Não um mapa, mas muitos mapas. Não um percurso, mas inúmeros percursos. E sempre com pontos de partida e pontos de chegada distintos. O que não inviabiliza encontros, mas, ao contrário, os possibilita, os promove, os estimula. (GALLO, 2009, p. 24-25).

Essa maneira de perceber o currículo e a escola na pluralidade é uma possibilidade de potencializar as forças que atravessam o cotidiano escolar na atualidade. Assim, o currículo percebido não mais como um sistema arbóreo, em que tudo se compõe a partir de uma raiz fixa em que se sabe, de antemão, o destino de cada ramificação, mas ao contrário, diversos currículos, em que não se sabe o ponto de chegada, é uma tarefa árdua para o professor e o

---

<sup>141</sup> O conceito de qualidade traz muitas possibilidades de abordagem. Dessa forma, emprego o termo aqui referindo-me às aprendizagens dos alunos, constatada na forma como se comunicam, em sua capacidade de ler e de interpretar adequadamente um texto de qualquer gênero, em como conseguem compreender uma notícia, como expressam-se oralmente e por escrito de forma a serem entendidos. Também me refiro à capacidade de compreenderem uma canção, um filme, uma pintura; como estabelecem relações entre diversos temas e assuntos trabalhados em aula ou fora dela. Também é importante ressaltar que há um discurso recorrente sobre a qualidade do *privado* em relação ao *público*. Aqui não falo apenas de espaços escolares, mas de outras instituições, como bancos, hospitais e postos de saúde, enfim, do serviço público em geral.

<sup>142</sup> Algumas experiências com a proposta de um currículo rizomático, nômade, ou pós-curriculo, têm sido desenvolvidas, embora ainda seja bastante limitado o número de trabalhos realizados sobre o tema. Cabe citar as teses de Kroef (2003) “Currículo-nômade: sobrevôos de bruxas e travessias de piratas”; Matos (2014), “Procedimentos de escritura e afectologia na alfabetização de crianças: abordagens cruzadas entre a filosofia da diferença e a psicologia intercultural”; Corrêa (2013) “Entre surdezes e cegueiras, fantasmas e lobismomens: trajetos e devires de um cinema em uma educação de adultos”. Algumas experiências utilizando tecnologias educacionais como possibilidade de um currículo não arbóreo também podem ser citadas aqui: Alves, Neves e Paz (2014), “Constituição do currículo multirreferencial na cultura da mobilidade”; Almeida e Valente (2014), “Currículo e contextos de aprendizagem: integração entre o formal e o não-formal por meio de tecnologias digitais”; Gonçalves (2015) “O uso do celular como suporte pedagógico”; Lessa (2013), “Tecnologias móveis e o cenário educacional brasileiro: um estudo de caso da escola de Ensino Fundamental Maria Thétis Nunes”; Oliveira e Baldi (2015), “O potencial educativo do território hipermediatizado: dos lugares do conhecimento ao conhecimento coproduzido nos lugares”; Lopes e Valentini (2012), “Mídias locativas e realidade mixada: a produção de sentidos sobre o digital-virtual a partir da cartografia com suporte das tecnologias digitais”. As referências dessas obras encontram-se na bibliografia deste trabalho.

gestor, pois exige uma reinvenção constante, um olhar atento para as múltiplas possibilidades de intervenção e de percepção dos encontros que surgem a cada momento.

[...] nunca se sabe de antemão como alguém vai aprender – que amores tornam alguém bom em Latim, por meio de que encontros se é filósofo, em que dicionários se aprende a pensar. Os limites das faculdades se encaixam uns nos outros sob a forma quebrada daquilo que traz e transmite a diferença. Não há método para encontrar tesouros nem para aprender, mas um violento adestramento, uma cultura ou paideia que percorre inteiramente todo o indivíduo [...]. Mas a cultura é o movimento de aprender, a aventura do involuntário, encadeando uma sensibilidade, uma memória, depois um pensamento, com todas as violências e crueldades necessárias, dizia Nietzsche, justamente para 'adestrar um povo de pensadores', 'adestrar o espírito' (DELEUZE, 1988, p. 270).

Pensar a escola e o currículo como uma *educação menor* pode ser, como argumenta Gallo (2001, p. 76) “uma aposta nas multiplicidades, que rizomaticamente se conectam e interconectam, gerando novas multiplicidades. Assim, todo ato singular se coletiviza e todo ato coletivo se singulariza”. Dessa forma, o risco do sucesso e do fracasso, inerente às escolhas, torna-se um risco coletivo, em que não há centralidade no sujeito – ou no objeto –, mas “projetos, acontecimentos, individualizações sem sujeito”. (GALLO, 2001, p. 176). Uma *educação menor* possibilita pensar uma escola em que aprender possa ser uma aventura: não pelo prazer imediato, mediado por inúmeras técnicas, dinâmicas e experiências que assemelham a sala de aula a um parque de diversões, mas aventura no sentido do exercício do pensamento. Essa é uma possibilidade de pensar o currículo.

#### 4.3.1 A trama da pesquisa: como os sujeitos percebem o currículo?

Esta subseção está organizada com um formato um pouco diferente das desenvolvidas sobre espaço e tempo: as falas aparecem, em sua maioria, em bloco, ou seja, os cortes que realizei para a análise foram menores do que nas subseções anteriores. Essa escolha relaciona-se ao fato de o fluxo das conversas – tanto com o Grupo Focal como nas Entrevistas –, ser muito potente e provocar o pensamento sobre a temática proposta: o *currículo*.

Um dos temas que foi bastante discutido, em diversos momentos em que surgia alguma fala relacionada ao currículo nos encontros com o Grupo Focal, diz respeito ao conteúdo escolar.

**Professor F:** “[...] O que é que eu penso? Pra tu formar um cidadão crítico, sabe, ...uma pessoa que seja capaz de ouvir uma ideia, de entender o que aquela ideia

*significa, respeitar o direito que o outro tem de ter aquela ideia, né, pensar contra-argumentos. Todas essas habilidades mentais são coisas que tu vai desenvolver a partir do conteúdo, entendeu?! Pra mim, na verdade, conteúdo é uma ferramenta, eu não me preocupo muito se esse conteúdo faz diferença ou não, porque eu acredito que aquilo ali tá botando a cabeça deles pra funcionar...[...]*

**Professora D:** *“Eu vivo essa contradição diariamente, porque eu também trabalho conteúdo, então...eu não trabalho só...só feminismo. Risadas...Mas ah... porque... E aí entra no porquê é que eles precisam disso. Porque objetivamente se a gente quiser que eles saiam daqui ...”*

[...]

**Professora D:** *“[...] Porque eu quero que eles tenham uma outra perspectiva de vida, sabe? Que eles saiam daqui e que eles possam conhecer o mundo que é diferente [...]. E pra isso eles precisam dos conteúdos, porque senão eles nunca vão passar no vestibular...Então é muito contraditório isso. [...] Eu já fui uma grande...crítica do currículo, assim.. De achar que tinha que tacar fogo no currículo mesmo, que...E eu sinto que às vezes eu sinto falta de a gente ter um currículo mais organizado e... e de dizer ‘Bom, nós queremos que nossos alunos saiam daqui sabendo o quê?’”*

Grupo Focal, Encontro I, 10/03/2016.

**Professor X:** *“Por exemplo, eu não posso negar a ele, talvez ele não use nunca, mas eu não posso negar a ele o que foi a Mona Lisa. Eu tenho que falar sobre isso. Eu tenho que falar sobre isso, mesmo que ele não vá usar nunca, eu tenho que dar, pelo menos, uma pincelada.”*

Grupo Focal, Encontro I, 10/03/2016.

**Professor F:** *“[...] Eu acho que a escola, como propósito dela, não mudou... O propósito da socialização... E eu não digo nem da aprendizagem! Porque antes da aprendizagem o mais importante é a questão de tu exercitar o cérebro! A gente nasce com um cérebro que não tá pronto: tu precisa desenvolver ele... e aí o conteúdo é uma ferramenta pra tu fazer isso, entendeu?! Né, eu concordo com isso, bah, o aluno tem que ter ...eu sou tri conteudista. Eu acho que tem algumas coisas que ele...básicas, assim, que ele tem que...Só que, por exemplo, a minha visão, que eu acho assim que tem que ter mais significativo: habilidades de escrita, de matemática, de raciocínio...Coisas de Ciências, que é minha disciplina, esses detalhezinhos, unicelular, pluricelular, autótrofo, heterótrofo, isso daí não acho significativo. Mas eu trabalho isso, pra mim o significativo tá em que ele, entendendo isso, significa que ele conseguiu desenvolver certas habilidades mentais, né... Então é uma coisa; pra mim é isso: conteúdo é uma ferramenta..[...]*

Grupo Focal, Encontro II, 31/03/2016.

**Professora Y:** *“E a questão do conteúdo eu vejo um pouco isso, também: de aceitar ou não. Aquele dia, no grupo focal, né, que tinha aquelas escolas que mudaram completamente o jeito, a maneira das turmas e tudo, aí lá pelas tantas, um questionou “ah, mas os alunos quando saírem daqui, e o vestibular... se o mundo é assim”. Só um pouquinho: nosso papel... o que vai acontecer depois, o problema é depois. Não tenho que me preocupar se ele vai conseguir fazer... é um pouco de sair fora da sociedade, mas lá pelas tantas, tu também tem que arregaçar as*

*mangas e ver em quê tu acredita e fazer daquela forma... Se tu tá fazendo bem, se eles estão se desenvolvendo daquela maneira, vai dar certo, né?! [...]*

Grupo Focal, Encontro V, 24/05/2016.

**Professora T:** *“Mas tem uma coisa que tem mais... na seleção do doutorado, eu fiquei pensando nessa questão da liberdade e da segurança... Quanto mais falam que a gente não tá seguro economicamente, politicamente... mas a gente... a gente não, né. Mas a direita consegue botar na cabeça das pessoas... tu vai ter que abrir mão um pouquinho dessa liberdade... ah, pra garantir teu emprego, pra garantir continuar comprando o que tem que comprar, não sei o quê... E eu acho, que pensando um pouco na escola, a gente também tem isso, assim. A gente tem medo de dar liberdade pras crianças, porque a gente tem medo de perder o que gente sabe que é seguro..”*

**Professor F:** *“Porque a gente acredita ...”*

**Professora T:** *“Quando a gente vai fazer uma coisa que é mais livre, a gente fica inseguro..”*

**Professora W:** *“Porque tira o controle...”*

**Professor F:** *“É bem difícil. Eu pensei a mesma coisa sobre liberdade e segurança... Porque tu fica naquilo, né. Tu sabe que tu tem um plano curricular, um conteúdo que tu vai “ter que vencer”, mas que tu vai trabalhar ao longo do ano, aquilo ali te dá uma segurança... e tu deixar aquilo de lado pra fazer uma coisa nada a ver...”*

[...]

**Professor F:** *“É que o problema é que a gente sabe que vai ser nos cobrado..depois vai vir alguém nos cobrar. Muito dessa segurança que a gente quer manter é porque a gente sabe que aquela segurança vai fazer com que eu chegue no final do ano letivo, ou num período...num determinado período de...de docência, que alguém vai te cobrar... se tu fez aquilo ali, vai tá dentro do... entendeu? Tudo dentro do esperado, né?”*

**Pesquisadora:** *“Mas será?... Eu tava ouvindo as gravações dos outros encontros e se tocou bastante nesta questão de que a gente segue o currículo, que... até que ponto... eu acho que a cobrança é tão pequena,... ninguém nem lê teus objetivos... Será que existe essa cobrança de fato, ou a gente cria, na verdade, uma suposta cobrança, em termos de currículo, em termos de organização da escola, em termos de tempo e de espaço e de tudo mais? É só um problematização... que me fez pensar...”*

Grupo Focal, Encontro III, 26/04/2016.

Essas discussões, que se deram por diversas vezes nos encontros do grupo focal, trazem várias possibilidades de análise e suscitam alguns questionamentos. Pode-se observar que a preocupação com o *conteúdo*, explicitada nas falas desses professores diz respeito a apresentar o mundo: *“eu não posso negar a ele o que foi a Mona Lisa. Eu tenho que falar sobre isso”, “Que eles saiam daqui e que eles possam conhecer o mundo que é diferente”*; a oferecer elementos para que os alunos possam desenvolver o pensamento: *“pra mim o significativo tá em que ele, entendendo isso, significa que ele conseguiu desenvolver certas habilidades mentais, né... Então é uma coisa; pra mim é isso: conteúdo é uma ferramenta”*. Também diz

respeito a preparar os estudantes para o mundo: “*E pra isso eles precisam dos conteúdos, porque senão eles nunca vão passar no vestibular*”, “*o que vai acontecer depois, o problema é depois. Não tenho que me preocupar se ele vai conseguir fazer [...] Seja qual for o modelo, ele vai sair daqui, ir pra outro lugar, vai conseguir, vai se virar, vai crescer, ou não!*”.

A *imposição* percebida pelos professores pode ser analisada sob dois ângulos: um, que se refere ao aspecto legal, outro que se refere a questões que a própria sociedade coloca – e aqui, quando me refiro à sociedade, incluo a nós todos.

No que diz respeito ao primeiro ângulo, da imposição, a que me referi anteriormente, – *o aspecto legal* –, o artigo n. 210 da Constituição Federal de 1988, diz que “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”. (BRASIL, 1988). A partir de 1995, foram elaborados, pelo Ministério da Educação (MEC), os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN’s) para o Ensino Fundamental, e os Referenciais Curriculares para o Ensino Médio. Posteriormente, o Conselho Nacional de Educação definiu as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica. Todo esse aparato jurídico evidencia formas de governo e de controle sobre a população infantil e jovem. Essas formas de governo estão presentes em nosso fazer pedagógico, em nossas preocupações, na preparação de nossas aulas, na elaboração dos objetivos, na seleção dos conteúdos.

Preparado, escrito, editado e divulgado pelo Estado brasileiro, o Currículo Nacional é uma de suas formas privilegiadas de controle e regulação, funcionando como princípio e método para racionalizar as próprias práticas governamentais. Princípio e método, que fazem dos infantis, ao mesmo tempo, objetos da ação governamental, bem como parceiros voluntários de seu governo (cf. Burchell, 1996). Currículo Nacional de um Estado (neo)liberal, que conduz as condutas humanas, em nome da liberdade e autonomia daquelas/es que são governadas/os, fundamentalmente, como “eus” psico-morais. (CORAZZA, 2000, p. 4).

Quanto ao outro ângulo a que me referi anteriormente, da *imposição da sociedade* a respeito da obrigatoriedade em trabalharmos o conteúdo (preparar os alunos para o mundo, para o vestibular, etc.), apresenta estreita relação com a *governamentalidade democrática*, termo que, segundo Gallo (2012a, p. 59), não é utilizado por Foucault, possivelmente porque na Europa moderna “fosse óbvio demais articular governamentalidade e democracia. Porém ele faz todo o sentido na história recente do Brasil, após mais de duas décadas de regime de exceção e no contexto dos esforços de construção de uma redemocratização do país”. O que interessa para esta análise que estou tentando fazer aqui diz respeito a uma

[...] sociedade civil organizada, em face do Estado; uma economia que regula as trocas e garante a potência do mercado, com geração de riquezas; uma população, que é alvo das ações preventivas do Estado nos mais variados âmbitos, na garantia de sua qualidade de vida; a garantia da segurança dessa população como dever do Estado; e, por fim, a liberdade e a não submissão dos cidadãos como valor fundamental dessa organização social e política. (GALLO, 2012a, p. 59).

É essa pretensa liberdade que coloca em funcionamento uma maquinaria de poder e controle sobre a população, dando a impressão de que a possibilidade de escolha é um atributo dos indivíduos contemporâneos, “de modo que eles se acreditem cidadãos livres, participativos e peças centrais no jogo democrático”. (GALLO, 2012a, p. 59). Dessa forma, esses dois aspectos da obrigatoriedade, um que se coloca no discurso da lei, outro que se coloca no discurso da própria sociedade, fazem parte dessa microfísica de relações. Assim, ao pensarmos sobre o currículo escolar, de forma geral, e no conteúdo, de forma específica, estamos lidando com uma maquinaria sofisticada de governo. Parece, então, que a nós, professores, não resta muita alternativa, como se não houvesse maneira de escapar a esse controle, uma vez que ele está registrado em nossos corpos. Justamente por isso é que se torna de fundamental importância o convite feito por Larrosa (2002) na epígrafe desta seção: *parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação.*

Tais suspensões estão articuladas à percepção temporal inaugurada na Modernidade, conforme tenho abordado neste trabalho e que se constitui, para mim, como uma inquietação latente. Talvez fosse necessário que recorrêssemos a uma ancestralidade que precede a marcação do tempo.

Daí, para a genealogia, um indispensável demorar-se: marcar a singularidade dos acontecimentos, longe de toda finalidade monótona; espreitá-los lá onde menos se os esperava e naquilo que é tido como não possuindo história – os sentimentos, o amor, a consciência, os instintos; apreender seu retorno não para traçar a curva lenta de uma evolução, mas para reencontrar as diferentes cenas onde eles desempenharam papéis distintos; e até definir o ponto de sua lacuna, o momento em que eles não aconteceram [...]. (FOUCAULT, 1979, p. 15).

Suspender o automatismo da ação, ou marcar a singularidade dos acontecimentos pode ser pensar em outras formas de habitar o espaço da escola e da sala de aula, inventando maneiras, produzindo afetos. “Porque um currículo não é só um pensamento, mas a ética desejante de viver com o caos e seus devires. E porque os educadores são arquipélagos:

territórios atípicos, difíceis de delimitar, não integráveis, em errância, sempre desterritorializados”. (CORAZZA, 2010, p. 153). Tal como o currículo,

[...] a aula possui “dados”, que estão prontos, são anteriores a ela, e a ocupam: a) em primeiro lugar, dados de “conhecimento e verdade”, que determinam aquilo que é ensinado (o conteúdo) e a maneira como é ensinado (a didática); b) em seguida, dados sobre “sujeito e subjetividade”, que indicam o modo de subjetivação que a aula pratica e a identidade do Eu que ela requer; c) após, dados correspondentes à definição de “valores e critérios”, que são exigidos, postos, impostos, instituídos pela aula; d) e, finalmente, dados sobre a “vontade de poder”, que indicam a favor de quem e do quê é realizado o confronto de forças na aula. (CORAZZA, 2012).

Nesses “dados”, inscritos na aula, no currículo, e portanto, no conteúdo, está entremeadada a *preparação para o futuro*, quer seja à vida dos estudantes, de uma forma geral, quer seja aos estudos futuros que esses estudantes poderão ter. Com relação ao *futuro*, López (2015, p. 143) argumenta que “tudo na educação parece hoje precipitar-se numa fuga vertiginosa em direção ao futuro, uma fuga que impossibilita qualquer relação de presença”. Essa precipitação ao futuro está presente no cotidiano escolar, nas concepções que temos sobre a escola, seus programas, conteúdos, nas avaliações, nos objetivos, nos projetos que realizamos. Isso é tributário da Modernidade, uma vez que ela própria constituiu-se como “um grande projeto, uma maneira de entender e dar sentido ao mundo através do futuro. Suas palavras de ordem são: progresso, evolução, revolução, ruptura, desenvolvimento, mudança”. (LÓPEZ, 2015, p. 143).

De acordo com Saraiva e Veiga-Neto (2009), embora a escola da contemporaneidade apresente muitas modificações com relação àquela constituída na modernidade, sua organização ainda mantém estreita relação com a escola disciplinar, cujo funcionamento “não era movido pelo desejo, mas pela vontade. [...] A satisfação prevista pela escola disciplinar era adiada para o final do ano, para o final do ciclo, para a vida adulta, para o futuro. A sala de aula era um lugar de trabalho”. (SARAIVA; VEIGA-NETO, 2009, p. 198). Ainda de acordo com os autores (2009), a vontade era algo que se deveria aprender, e o prazer deveria ser referente àquilo que era ensinado, conforme já abordado anteriormente.

A organização curricular, dessa forma, ainda está baseada na ideia de linearidade, continuidade e de adiamento da satisfação: o final do período letivo, do ciclo, do curso, conforme abordado anteriormente neste trabalho. A novidade que a escola contemporânea inaugura está articulada à antecipação da satisfação, procurando adequar a sólida maquinaria escolar às necessidades do mundo líquido. Assim, realizam-se projetos de curto prazo, voltados às necessidades e interesses dos alunos. Conforme López (2015, p. 155), na sociedade pós-



industrial, a escola “perde seu lugar tradicional e seu sentido no processo modernizador, pois se torna cada vez mais fácil aprender por outros meios que concorrem com a escolaridade formal, por outra parte, porque a escola deve lidar com um elemento novo ‘a gestão do prazer’.”

Essa temática foi trazida pelos integrantes do grupo focal:

**Professor F:** “A escola não é... aprender não é algo divertido. Pode ser? Pode. Mas não é algo que é 100%, sabe?!”

Grupo Focal, Encontro II, 31/03/2016.

**Professor G:** “[...] todo mundo precisa de persistência pra aprender qualquer coisa [...].”

Grupo Focal, Encontro V, 24/05/2016.

**Professora T:** “Mas eu acho que tem uma coisa que o F falou que ‘ah, eles têm que saber que a escola não tem que ser sempre alegre’, daí eu fui ler, e diz assim: “ao longo de sua trajetória, de que forma você pensa que os alunos percebem a escola?” E a gente tende a pensar que a escola é a aula, né? Mas se tu for pensar na escola como um todo, eu acho que aqui, por exemplo, eles curtem vir pra escola, numa boa parte...eles curtem o recreio, quando bate, eles adoram ficar, no 3º Ciclo, ali conversando..”

**Professor F:** “Só que o problema...”

**Professora T:** “Eu tava pensando no todo. Lógico que a gente tá preocupado e quer que eles curtam é a aula, né...”

**Professor F:** “[...] Há alguns anos atrás, na nossa ...e na verdade eu nem posso falar da nossa época, porque nós viemos de épocas diferentes aqui... Mas há uns anos atrás, não tinha essa noção do prazer tão grande assim..As pessoas não queriam só ter, ter e ter... e ‘eu só quero fazer o que é bom’, né, pô, me mandavam pra aula e eu ficava ali, quatro horas sentado e aquele relógio não andava, e eu tinha que....[Risadas] ...Não... e o relógio não andava... mas é que é um trauma... e o relógio não andava... E só que hoje em dia, essa...”

**Professora Y:** “Essa busca pelo prazer constante.”

**Professor F:** “E só que hoje em dia, essa... frustração, isso tá muito maior... Os alunos não têm mais essa capacidade que a gente parecia ter de aguentar mais as coisas... ‘Eu quero é recreio de 3 horas e uma horinha de aula tá bom’, entendeu?!...”

Encontro II, 31/03/2016.

**Professora D:** “Ai, gente... A gente que estuda há mais tempo, assim, tipo...Eu já tenho uma pós-graduação, um mestrado, não tem nada mais sofrido do que aprender! Aprender é sofrido! E é doloroso! Dói, cara! Dói! Dói, é difícil. Leva tempo! Tu demora pra entender, tu larga, volta depois, lê de novo. E às vezes tu lê 4, 5 vezes a mesma coisa que tu não entende! E é assim...não é tudo...nem tudo são flores.”

Grupo Focal, Encontro V, 24/05/2016.

Com relação à ideia de prazer constante, dificuldade em lidar com a frustração, urgência de ter os desejos atendidos imediatamente, e velocidade para satisfazer necessidades, López (2015, p. 155-156) aponta que “entretenimento e trabalho constituem duas maneiras complementárias através das quais a sociedade contemporânea dá forma e sentido a esse sentimento ambivalente decorrente da condição indeterminada da potência humana”. Lidar com o sofrimento parece ser algo inadmissível nos dias que correm. Para tal problema – o *sofrimento* – existem muitas soluções: pílulas, medicamentos, spás, compras em *shopping centers*; viagens. Há remédio para tudo que o dinheiro possa comprar. Mesmo que, logo em seguida, a dose precise ser maior. Entretenimento e trabalho são “formas de suturar a ferida que suspende no humano a determinação animal. Ambas constituem duas maneiras de se furtar a esse sentimento indeterminado e angustiante que às vezes se manifesta na forma do tédio”. (LÓPEZ, 2015, p. 155-156).

O vazio que se manifesta na forma do tédio, tão presente nas reações de nossos alunos, especialmente quando são submetidos a uma aula expositiva, ou a uma atividade que exija maior concentração ou aprofundamento do *pensar*, é rapidamente preenchido quando há propostas diversificadas: projetos, desafios, atividades de curta duração.

Para Saraiva e Veiga-Neto (2009, p. 198), os “projetos de aprendizagem visam a transformar o longo prazo de recebimento da recompensa em curto prazo, produzindo uma satisfação imediata”, conforme tenho afirmado ao longo deste trabalho. Essa fragmentação afeta a percepção que os sujeitos têm sobre o tempo.

Essas questões relacionadas à efemeridade, à velocidade, à fragmentação e à necessidade de prazer constante têm forte relação com as práticas pedagógicas ou os discursos a respeito de metodologias de aprendizagem. Conforme Traversini e Costa (2006), em “cursos de formação inicial de professores muitas vezes há um “mal estar” quando se discutem metodologias, técnicas, estratégias, atividades de ensino trabalhadas nas escolas e seus efeitos para a aprendizagem e para a própria constituição do sujeito como aluno e como professor”. Para as autoras (2006), parece haver uma certa recusa por parte dos professores em discutir sobre o assunto, pois “ao falar em metodologias de ensino remete-se às perspectivas tecnicistas da década de 70 e também a receitas prontas e acabadas e cujo sucesso ou fracasso na sua “aplicação” caracteriza o bom ou mau professor”. (TRAVERSINI; COSTA, 2006). Dessa forma,

[...] talvez seja mais importante problematizar a prática pedagógica, direcionando-a menos para a concepção de um espaço de experimentação de metodologias diferenciadas e mais para uma ressignificação da

experimentação e para oportunizar a entrada num espaço de vivências de pesquisa-ensino. Em outras palavras, mais do que buscar propostas e práticas a serem aplicadas na realidade, é preciso oportunizar o conhecimento e a construção de práticas junto a este campo. (TRAVERSINI; COSTA, 2006, s/p).

Tal problematização a que as autoras se referem é de fundamental importância ao pensarmos em escola, seus tempos, espaços e currículos, pois a necessidade de prazer constante vem a contribuir para que o professor “vá se tornando cada vez mais um animador e a escola vá incorporando os paradigmas do mundo do entretenimento”. (LÓPEZ, 2015, p. 155). Entretenimento articula-se ao consumo, tornando-se uma exigência cada vez maior no mundo contemporâneo: se, na escola disciplinar moderna, o esforço constituía-se como um valor moral, “à sociedade contemporânea parece corresponder uma escola que misture eficácia e consumo, e onde a moral se orienta pela noção de felicidade, e esta se entende como gestão inteligente do prazer”. (LÓPEZ, 2015, p. 155). Se a sociedade industrial orientou sua potência para a produção, a sociedade contemporânea, conforme López (2015, p. 155-156), “transforma a potência em desejo e o desejo em consumo e, assim, orienta o aberto em direção a uma carência que jamais se preenche, uma falta produtiva”.

É importante ressaltar, no entanto, que há algumas diferenças de natureza quando aos projetos: enquanto alguns são realizados para atender à necessidade crescente de satisfação imediata de desejos, outros se constituem no sentido oposto, ou seja, prescindem da suspensão do tempo. A temática que envolve projetos foi presente, tanto no grupo focal, como nas entrevistas.

**Professor L:** “Tu falou nisso e eu me lembrei... principalmente do projeto da dança, assim: como é diferente estar com eles num ambiente em que tu tem uma tarefa definida, os objetivos definidos, que é aquilo que tu vai traçar e eles têm que cumprir aquilo...e o projeto, que pra mim é uma coisa que o J falou uma vez, né, que é tipo “ah, eu tô estudando com elas ali, até onde eu consigo ir, até onde elas vão...e aí eu troco. “Tá, dá pra fazer isso, gurias? Gostou?”... E como se constrói a relação, assim. Eu tinha alunos da Ca, que eram um pé no saco na 1ª semana “Ah, que saco essa guria!”... Ela entrou pro projeto e ficou legal: só pelo simples fato de... mudou, cara, mudou!”

**Professora Y:** “Mudou a postura dela, também... com relação a esse enfrentamento também, né. Porque no momento em que tu é “o professor”... aí tem um enfrentamento...”

[...]

**Professora Y:** “*Isso também tem a ver com o número de alunos, a mistura, também, de faixa etária... também achei bem positivo quando teve a Leituração<sup>143</sup>, que foi no ano passado, e nesse ano, também, que eu me surpreendi que um aluno me infernizava na aula, não fazia nada nunca... misturou aquele grupo e tal: O GURI TAVA FAZENDO! Tava participando, falou comigo, sabe? Mudou a postura dele porque misturou os grupos, né, não sei se não tem uma coisa de eles quererem se autoafirmarem na frente dos colegas deles...*”

Grupo Focal, Encontro IV, 17/05/2016.

**Professor F:** “[...]Eu não vejo numa escola a gente deixando de lado tipo essa organização mais tradicional, que se dá dos conteúdos, das disciplinas. Eu acho isso importante, né. [...] eu sei que é muito difícil, mas como se a gente tivesse que dobrar a carga horária da escola pra que o aluno continuasse tendo toda essa parte de currículo, de informação, mas que houvessem momentos pra desenvolver outras habilidades, entendeu? Tratar dessa questão de processamento de dados, projetos de investigação...Claro que isso demandaria aumentar um monte a carga horária, tipo profissionais: ter muito mais profissionais do que a gente tem disponível, né, ter um número maior de professores numa escola, pras crianças passarem mais tempo dentro da escola, ficar mais...meio que tem a ver com a integralização, mas integralização só tem o nome”.

**Professora H:** “*A Educação Integral, que é diferente da integralização*”.

Grupo Focal, Encontro V, 24/05/2016.

Algumas considerações podem ser feitas a partir dessas falas. Em primeiro lugar, observa-se que a percepção que os professores têm a respeito desse espaço de projeto é a de que a relação com os alunos torna-se diferente do que na sala de aula. Isso pode estar associado ao fato de que a participação das crianças ou jovens se dá por adesão, e não por imposição, obrigatoriedade. Também é importante considerar que o número de alunos que participam de cada oficina é menor do que o número de alunos das aulas regulares, tornando o contato mais próximo. Outro aspecto importante, diz respeito à mensuração: ao contrário do que ocorre na sala de aula, não há notas, conceitos, pareceres, o que não significa que não haja cobrança por *resultados*. No entanto tais resultados relacionam-se ao coletivo, ao grupo em que cada aluno participa. Na dança, para que uma coreografia consiga ser dançada, interpretada, é necessário que haja harmonia entre os bailarinos. O mesmo ocorre com a música, em que cada instrumento tem uma função, e a obra só conseguirá ser executada quando houver harmonia entre todos os instrumentos.

<sup>143</sup> Leituração foi um projeto criado pelo grupo de professores dos anos iniciais desta escola, que tinha por objetivo promover a leitura. Para tal, os alunos foram “misturados”, organizados por cores, em que cada cor representava uma “oficina literária”. Os professores organizaram-se em duplas e cada dupla havia escolhido um texto literário e preparado atividade para trabalhar com as crianças. Os professores especializados, bem como alguns gestores, participaram desse projeto. Foi uma experiência bastante potente, pois não haviam turmas separadas por faixa-etária, ou classe: a organização era aleatória. Apesar do sucesso, percebido nas avaliações realizadas com alunos e professores, este projeto aconteceu apenas uma vez, no ano de 2015.

Em se tratando de sala de aula, isso não acontece, uma vez que cada aluno é responsável por sua própria aprendizagem e pelos resultados que obtiver individualmente. Acredito que tais questões são consideradas quando os professores se referem aos projetos. Dessa forma, os projetos a que me referi anteriormente são espaços coletivos potentes, especialmente quando levamos em consideração aspectos relacionados à contemporaneidade (velocidade, individualismo, efemeridade nas relações, competitividade, consumismo). Tais espaços fogem à lógica da centralidade no indivíduo e tomam uma dimensão coletiva.

**Pesquisadora:** *E ao longo desses anos, o que mais te agradou fazer, e por que te agradou fazer?*

**Gestor C:** *“Sem dúvida é o grupo de música que eu acabei constituindo aleatoriamente lá na escola. Não sei se cabe aqui contar toda a genealogia desse processo, mas naquele lugar na relação com alunos e com a música eu senti um... Não gosto da palavra espontaneidade. Mas um afeto de ser professor muito mais forte do que dando aula de História. E eu mantenho esse grupo até hoje, e é aquilo que me dá mais prazer, que mais "me realiza", aquela coisa assim. Tanto é que eu sou capaz de gastar muito mais horas do meu tempo fora da escola planejando atividades pra minhas oficinas de música do que em uma aula de História propriamente dita. Embora isso não queira dizer muito, as minhas aulas de História às vezes são muito mais brilhantes do que a minhas aulas de música, né? Não quer dizer. Mas certamente a minha realização maior, aquilo que eu posso dizer que jamais abriria mão, seria as minhas oficinas de música. E é curioso que no ato da fala a gente percebe determinadas coisas nos olhos dos outros, isso que eu tô dizendo, se eu dissesse pros meus colegas, todo mundo diria: ‘tenho certeza que era isso, não precisava dizer’.”*

**Pesquisadora:** *“É interessante, porque na verdade essa não é a tua formação ‘formal’. É em História. E esse prazer que tu tem nesse espaço, que é bem menor do que na sala de aula, da formalidade pedagógica, ele não estaria relacionado com o espaço fora de sala de aula, de um vínculo formal?”*

**Gestor C:** *Totalmente. Eu arrisco a dizer coisas que certamente muitos teriam a ir contra mim, inclusive eu mesmo. Porque eu não penso coerentemente comigo mesmo, mas aquela questão de que quando eu tô dentro desse espaço da oficina, eu estou com alunos que aderem, que eles têm uma adesão pela vontade própria. Então o compromisso que eles estabelecem é de outra natureza, enquanto que os alunos que estão dentro da sala de aula... Têm uma adesão, certamente têm uma adesão, mas uma adesão de outra natureza. É em relação a um imperativo, que pra eles ainda é abstrato. Mas eles sabem que é importante estar lá. Mas é abstrato. Enquanto que aquele que vai pra música não. Claro, já tive muitos alunos dentro da música que desistiram, não quiseram ficar. Tranquilo, normal, mas aqueles que estão lá mergulham, e na verdade não interessa se bons ou ruins, o que interessa é que eles mergulham. Agora, enquanto essa questão formal, é mais ou menos isso, nós podemos discutir essa questão, a obrigatoriedade. Ou podemos discutir em que sentido a escola de hoje ela oferece espaços em que os alunos possam realmente se comprometer. Mas por outro lado, eu também penso que essa formação mais "forçada", eles têm que experimentar um pouco de tudo. Porque eu tenho que saber o que o mundo tem, o que o mundo oferece, o que a tradição oferece. Porque a*

*tradição é importante, é um mundo que vem de antes, é um mundo dos pais, dos antepassados, que tá aí. Pra eles pegarem esse mundo e escolherem o que eles querem fazer com esse mundo, nós não vamos estar aqui pra ver. E eles têm todo o direito e toda a liberdade de fazer desse mundo o que eles quiserem. Então eu acho que tem que ter as duas coisas. A escola tem que ter um espaço certamente forçado, também entre aspas, de mostrar o mundo, mas também espaços pra que eles mergulhem naquelas coisas que eles julgarem importantes num determinado momento. Porque se eu disser que de certa forma eles têm que mergulhar naquilo, aquilo ali é como se eu tivesse dizendo que 'aquilo está inscrito nele, a potencialidade dele é o destino dele, é o seu talento'. E não tem nada disso, de talento. Tem afeto. E o afeto pode durar um tempo, pode durar todo o tempo, e pode ser múltiplos afetos."*

**Pesquisadora:** *"Tu falou que não faz diferença se são bons ou ruins dentro da música. E faz diferença dentro de um espaço formal, na sala de aula?"*

**Gestor C:** *"Pra mim não. Pra mim o que me dói é ser indiferente, e não ser bom ou ruim."*

Entrevista III, 30/07/2016.

Percebe-se aqui, que o gestor, ao ser perguntado sobre o que mais lhe agrada em seu trabalho, remeteu-se à sua função enquanto professor de música em um projeto do Cidade-Escola. Isso é interessante, visto que, das 50 horas semanais de trabalho desse profissional, apenas 10 se relacionam ao projeto: 30 dizem respeito à gestão pedagógica, e outras 10 horas, ao trabalho de professor de História na EJA. Tal encantamento, evidenciado na fala, tem relação com *afeto* – aqui entendido no sentido deleuziano:

O afeto é impessoal, e se distingue de todo estado de coisas individuado: nem por isto deixa de ser *singular*, e pode entrar em combinações ou conjunções singulares com outros afetos. O afeto é indivisível e sem partes; mas as combinações singulares que forma com outros afetos constituem por sua vez uma qualidade indivisível, que só se dividirá mudando de natureza (o "dividual"). O afeto é independente de qualquer espaço-tempo determinado; nem por isso deixa de ser criado numa história que o produz como o expressado e a expressão de um espaço ou de um tempo, de uma época ou de um meio (por isto o afeto é o "novo", e novos afetos estão sempre sendo criados, principalmente pela obra de arte). (DELEUZE, 1985, p. 153).

Talvez o encantamento que emana da fala do *professor-artista* esteja justamente na potência do encontro com a música, cujo fim ninguém poderá prever, uma vez que isso não está posto a *priori*, não há objetivo capaz de capturar a potência desse encontro, e dos encontros que dele poderão surgir, pois "quando os *professores-artistas* compõem, pintam, estudam, escrevem, pesquisam, ensinam, eles têm apenas um único objetivo: desencadear devires". (CORAZZA, 2000, p. 7).

É importante salientar que o projeto ao qual o professor se refere acontece em horário extraclasse, e a participação dos alunos se dá por adesão, conforme dito anteriormente. A

formalidade que constitui essa atividade está muito mais relacionada à “matéria” – neste caso, a música – do que à organização física do espaço, o controle de faltas ou atrasos, ou os resultados esperados.

Ressalto, no entanto, que o aspecto coletivo colocado aqui não tem a mesma significação de *trabalho colaborativo*. Tal distinção é tênue, mas fundamental. O trabalho colaborativo<sup>144</sup> busca um resultado objetivo, prático, de realizar uma determinada tarefa ou de promover a aprendizagem por meio da atividade em grupo, em que a interação entre pares e entre o professor favorece o desenvolvimento de habilidades necessárias para a formação do indivíduo, e o resultado esperado por parte do grupo.

O conceito de *aprendizagem colaborativa*, isto é, de aprender e trabalhar em grupo, embora pareça novo, tem sido testado e implementado por teóricos, pesquisadores e educadores desde o século XVIII. O método de aprendizagem por colaboração tem sido usado por professores das mais variadas disciplinas, com o objetivo de preparar seus alunos de forma mais efetiva para os desafios encontrados fora do âmbito escolar. Corporações de trabalho também têm adotado o método de aprendizagem e trabalho em grupo, visto que a habilidade de produzir em grupos, em colaboração com outros, é uma habilidade muito valorizada em empresas e repartições. (TORRES, ALCANTARA, IRALA, 2004, p. 135).

A colaboração, assim como a cooperação, está articulada a um projeto moderno de produtividade. A diferença que se estabelece, no entanto, entre a modernidade sólida e a líquida, no que concerne à produção, é que a primeira baseava-se na fabricação de mercadorias, enquanto que a segunda “cria novos mundos”. (SARAIVA; VEIGA-NETO, 2009, p. 189). Novos mundos que produzem desejos, necessidades, cujo projeto é, de acordo com Popkewitz, Olsson e Petersson (2009, p. 84), a produção da “individualidade da vida na Sociedade da Aprendizagem. Em um nível, é concebido como parte da democracia [...]. O projeto (*design*) é também um projeto (*project*) de investigação das ciências da aprendizagem dirigidas à contínua intervenção em sala de aula”. Assim, há um movimento ininterrupto de fabricação e retroalimentação. Para Popkewitz, Olsson e Petersson (2009, p. 84), “[c]aminhos de retroalimentação significam aquilo que traz junto os objetivos da reforma, o desenvolvimento

---

<sup>144</sup> Segundo pesquisas de Johnson e Johnson (1992,1998), as experiências da Lancaster School e a Common School Movement, no começo do século XIX, foram uma das primeiras experiências de aprendizagem cooperativa em grupos em um ambiente de educação formal. No final do século XIX, a aprendizagem em grupo foi promovida em escolas públicas dos Estados Unidos pelo Coronel Francis Parker, um superintendente de escolas públicas. A escola distrital de Parker foi exemplar na implementação da aprendizagem cooperativa no âmbito educacional, atraindo a atenção de milhares de educadores, que foram até ela interessados em assistir à aprendizagem cooperativa em ação (JOHNSON; JOHNSON 1992, 1998, apud GILLIAM, 2002). O movimento da Escola Nova, no começo do século XX, embasado por teorias de educadores como John Dewey, Maria Montessori e Jean Piaget, foi uma grande influência para a *Aprendizagem Colaborativa*. (TORRES, ALCANTARA, IRALA, 2004, p. 135-136).

em curso do sistema, a disposição dos participantes e a especialização profissional. Biografia é o projeto (*project*) do projeto (*design*)”, em que a ação se torna um movimento contínuo rumo a “um futuro que acontece graças ao *design*; um fluxo que não apenas define o que será feito, como também quem será essa pessoa”.

Ainda conforme Popkewitz, Olsson e Petersson (2009, p. 83), as correntes “reformas e pesquisas educacionais compreendem as crianças e os professores como projetistas de sua própria aprendizagem e a pesquisa como um problema particular de projeto, a fim de produzir o agenciamento do indivíduo que vive uma vida de contínua inovação”. Dessa forma, numa oficina de música ou de dança, como as citadas anteriormente, os alunos trabalham coletivamente, num exercício de experimentação mútua, de troca, de vários reinícios, em que a relação com as pessoas, com as cordas de um violão, ou com as sapatilhas de dança têm o “potencial de mobilizar em nós um aprendizado, ainda que ele seja obscuro, isso é, algo de que não temos consciência durante o processo. É apenas ao final que aquele conjunto de signos passa a fazer sentido; e, pronto, deu-se o aprender”. (GALLO, 2012b, p. 3).

Para Popkewitz, Olsson e Petersson (2009, p. 85), o “agente de resolução de problemas aprende ao participar em sala de aula de uma comunidade: uma comunidade de discursos; uma comunidade de aprendentes; uma comunidade de matemáticos”, em que o espaço de sala de aula se torna um fluxo de performatividades (BALL, 2002), e o “espaço de ambiente de aprendizagem não é a materialização de tempo livre/público, de tempo de atraso, mas de tempo de investimento e produção. Não é mais um lugar onde a sociedade se coloca a distância de si mesma”. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2015, p. 294).

Romper com a lógica da performatividade torna-se um grande desafio aos professores e gestores. De que maneira se pode pensar a coletividade em um mundo voltado para a competição? Como a escola pode promover possibilidades de encontro com o outro, em que o coletivo preceda o individual, e o público anteceda o privado? Pensar projetos coletivos que atravessem o currículo pode ser uma possibilidade de pensar a escola enquanto algo *público* e *comum*. Por isso, torna-se de fundamental importância que os gestores escolares promovam espaços para discussão, troca de experiências e formação docentes. A seguir, apresento uma proposta de formação docente, surgida a partir do coletivo de professores que participaram desta pesquisa, e que poderá contribuir para que a escola possa (re)pensar e (re)significar seus tempos, espaços e currículos.



**III PARTE: APRESENTANDO A PROPOSTA DE INTERVENÇÃO**  
**OU**  
***ENTREGANDO A COLCHA***



*A leitura torna-se assim, no escrever, uma tarefa aberta, na qual os textos lidos são despedaçados, recortados, citados, in-citados e ex-citados, traídos e transpostos, entremesclados com outras letras, com outras palavras. Os textos são entremeados com outros textos. Por isso, o diálogo da leitura tem a forma de um tecido que constantemente se destece e se tece de novo, isto é, de um texto múltiplo e infinito. Enfiar-se na leitura é enfiar-se no texto, fazer com que o trabalho trabalhe, fazer com que o texto teça, tecer novos fios, emaranhar novamente os signos, produzir novas tramas, escrever de novo ou de novo: escrever.*

(LARROSA, 2006, p. 146).

## CAPÍTULO V – FORMAÇÃO DE PROFESSORES: PRODUZINDO NOVAS TRAMAS

Esta terceira parte da pesquisa foi uma das mais difíceis. Tal dificuldade se relaciona a duas questões: a primeira diz respeito à responsabilidade da entrega de um produto, uma proposta de intervenção, conforme já abordado anteriormente aqui. Essa responsabilidade diz respeito ao cuidado de não apresentar uma fórmula, uma prescrição, uma *verdade*. A segunda questão diz respeito à conclusão, sempre difícil, de um projeto. Isso pressupõe um fim, um encerramento de uma etapa. No entanto, quando se está no terreno humano, em que a cada dia, a cada momento surgem possibilidades outras de entendimento, de percepções, como concluir? O inexorável *ponto final* da escrita. Dessa forma, adianto ao leitor e, ao mesmo tempo, enfatizo e reafirmo, visto que empreendi grande esforço para afirmar a impermanência das coisas, que as conclusões são parciais, provisórias; um recorte possível e necessário para que a partir daí outras possibilidades possam surgir. É o paradoxo da pesquisa, o paradoxo da escrita, assim como é o paradoxo da existência. Assim, ao encerrar esta dissertação-pesquisa-proposta, organizo este último capítulo em duas seções: *O produto a partir do Grupo Focal*, e *Apresentação da Proposta de Intervenção*.

A primeira seção, *O produto a partir do Grupo Focal*, está organizada em duas subseções: *Formação de professores: um breve histórico, “estado da arte” e algumas considerações*, em que abordo sobre a temática formação docente, e *A escolha metodológica pelo Grupo focal como proposta de formação*, em que apresento as motivações que levaram os professores a optarem pelo GF como possibilidade de formação.

A segunda seção está organizada em uma subseção, *Apresentação da Proposta de Intervenção*, que é composta por dois eixos: *Formação de professores ingressantes* e *Formação continuada de professores*. O primeiro eixo está organizado em duas grandes temáticas: *Conhecendo a Rede*, em que procuro apresentar como está estruturada a Rede municipal de Educação de Porto Alegre, seus setores, breve histórico, propostas pedagógicas, programas e projetos; e a segunda temática, *Conhecendo a escola*, em que procuro apresentar de que maneira a EMEF Nossa Senhora do Carmo está organizada, seus setores, estrutura física, modalidades de ensino, programas e projetos. O segundo eixo, a *Formação continuada de professores*, tem como grande temática o grupo focal, e apresenta a proposta de organização dos encontros, bem como das temáticas abordadas.

Como complemento desta proposta de intervenção, apresento material teórico, anexo à dissertação (em *Compact Disc*, CD, anexo), diversos textos complementares para leitura,

organizados por temas, a fim de facilitar o processo de formação docente, bem como aos gestores pedagógicos desta e das demais instituições da Rede pública municipal de Porto Alegre, ou de outras redes de ensino.

Saliento, conforme já apontado anteriormente, que esta dissertação também poderá servir como material de apoio para a formação, uma vez que procura apresentar a constituição da instituição *escola* e sua maquinaria, problematizando a naturalização de alguns conceitos, assim como traz alguns questionamentos acerca do tempo, do espaço e do currículo escolar. Além disso, o capítulo que trata da Modernidade poderá servir de suporte para a compreensão das relações que se estabelecem nestes tempos fluidos em que vivemos.

### **5.1 O Produto a partir do grupo focal: por que a Formação?**

*A concepção da docência como dom carrega um desprestígio da sua condição acadêmica, relegando os conhecimentos pedagógicos a um segundo plano e desvalorizando esse campo na formação do docente de todos os níveis, mas, principalmente, o universitário.*

(CUNHA, 2006, p. 21).

Conforme mencionado anteriormente, a proposta de intervenção foi escolha do grupo focal. Mesmo antes dos professores decidirem qual seria o produto, muitas discussões se deram em torno da *formação*, em diversos momentos, durante os encontros, muito embora essa temática não tenha sido proposta, conforme se pode observar no cronograma<sup>145</sup>. Saliento que a proposta de intervenção, voltada para a formação docente, foi uma possibilidade sugerida pela banca no momento da qualificação.

A fim de facilitar a visualização, separei as falas em dois quadros: “A importância de conhecer o lugar onde trabalha” e “A importância da Formação: conhecer o PPP e a organização da escola por Ciclos”, respectivamente.

---

<sup>145</sup> O cronograma se encontra no Apêndice F.

Quadro 2 – Tema I: A importância de conhecer o lugar onde trabalha

<b>Tema I: A importância de conhecer o lugar onde trabalha</b>	
<b>Professora H:</b> [Sobre ser professora] <i>“Eu não aprendi no banco acadêmico. [...] 90% dos meus professores lá nunca tiveram numa sala de aula na Restinga!”</i>	Grupo Focal, Encontro III, 26/04/2016
<b>Professora W:</b> <i>“Mas porque assim: lá na faculdade, tu trabalha com uma turma hipotética, porque eu fui professora e aluna, mas tu tens a experiência dos outros colegas, entendeste? Ou tu tá ouvindo aquele monte de coisa e tu diz “Bah, quero ver naquela turma que eu estou, isso funcionar!” Tu botar todas as [nomes de alunos], todos eles numa turma e dizer: alfabetiza, querida”!</i>	Grupo Focal, Encontro III, 26/04/2016
<b>Professor F:</b> <i>“É importante isso, porque a gente, que é professor,...às vezes, pô, tu vem de uma vivência de classe média e tu nunca pisou numa periferia na vida e aí, quando vê, tu passou num concurso e tu tá trabalhando na periferia, e tem muita gente que sofre por causa disso, entendeu”?</i>	Grupo Focal, Encontro III, 26/04/2016
<b>Professora W:</b> <i>“[...] as escolas, a Escola Cidadã, era lá do PT, né? Essa época eu não peguei também. Tinha aquela pesquisa socioantropológica, todo mundo botava o pé na vila. Todos”...</i>  [...] <b>Professora W:</b> <i>“Uma pesquisa socioantropológica...o que está acontecendo? Ainda comentei com a Alice: isso desapareceu! A prefeitura quer que tu produza, que tu dê a tua aula; não tá muito preocupada com a formação! Tanto que, no ano passado [2015] nós não tivemos formação da Rede”.</i>	Grupo Focal, Encontro III, 26/04/2016
<b>Professor L:</b> <i>“[...] tu pode fazer um artigo, tu pode apresentar um vídeo, tu pode...mas enquanto a pessoa não pisar aqui, e não trabalhar aqui, e não ...ela não vai conseguir entender ...[...].”</i>	Grupo Focal, Encontro III, 26/04/2016
<b>Professora K:</b> <i>“Porque quando a gente sai do Magistério, a gente sai com a ideia de que tu pode chegar na escola e transformar a realidade... E aí tu começa a bater em questões que tu vai até te decepcionando, que tu vê que tem coisas que socialmente precisa muito mais do que a escola...”.</i>	Grupo Focal, Encontro IV, 17/05/2016
<b>Professor F:</b> <i>“[...] a gente entra em sala de aula e tu pensa: “Meu Deus, eu vou mudar a vida do meu aluno”... Esse é um pensamento muito de classe média que, assim, numa escola de periferia a gente vê muito, sabe?”.</i>	Grupo Focal, Encontro IV, 17/05/2016
<b>Professora H:</b> <i>“A gente já vem com um padrão de escola desde quando éramos alunos, a organização do espaço é igual, a organização das salas de aula é igual, o objetivo que se tem aqui é igual, então a gente acaba sempre querendo repetir coisas de... [...] Não é só isso que o aluno tem que ter nesse momento. Tem todo um</i>	Grupo Focal, Encontro IV, 17/05/2016

<p><i>contexto, toda uma situação. Principalmente onde a gente trabalha, tu dá uma volta aí... os professores novos, eu ouço algumas coisas na sala dos professores...”.</i></p> <p style="text-align: center;">[...]</p> <p><b>Professora H:</b> <i>“E eu acho que todo o professor que chega na escola tem que dar uma volta, como aquela volta que a gente deu na comunidade...”.</i></p> <p style="text-align: center;">[...]</p> <p><b>Professora H:</b> <i>“Então a gente tem que conhecer.”</i></p>	
<p><b>Professora D:</b> <i>“[...] Tipo tu sai da Faculdade de Educação da UFRGS, tu quer dar aula no município! E...Só que nenhuma faz estágio no município porque o município inviabiliza demais a questão de fazer estágio aqui! Então, a gente faz estágio em escola central de Porto Alegre, nas escolas do Estado, que é mais fácil de conseguir, porque aqui não tem. E aí quando chega na tua vida profissional tu vem dar aula aqui na periferia com...a única ideia que tu tem de escola é uma escola que, OK, é uma escola pública, mas uma escola pública central, que até pode ter menos condições de trabalho, do que a gente tem aqui, mas são crianças diferentes, né? Então isso inviabiliza muito, dificulta muito a vida do professor...”</i></p>	<p>Grupo Focal, Encontro IV, 17/05/2016</p>
<p><b>Professor F:</b> <i>“Eu tive duas decepções no município: a primeira decepção foi quando eu ingressei, em 2009, e eu cheguei naquela escolinha de madeira. [...] ainda bem que o [supervisor] deu, assim [...] fez uma recepção e ele deu uma ...assim...uma acalmada...[risos]...porque eu fiquei apavorado. [...]”</i></p>	<p>Grupo Focal, Encontro IV, 17/05/2016</p>

Fonte: Quadro criado pela autora (2016).

A partir dessas falas percebem-se algumas problematizações feitas pelos professores, como a defasagem que parece existir entre a formação acadêmica e o contexto em que as escolas da rede municipal de Porto Alegre estão inseridas; a aparente falta de conhecimento dos professores novos na rede do que vem a ser a escola organizada por ciclos; o desconhecimento, especialmente por parte dos professores novos, da comunidade à qual a escola pertence. Não pretendo aqui fazer a análise de cada uma dessas problematizações, visto que, ao longo deste trabalho, tais questões têm sido abordadas, e podem servir de suporte para a compreensão dessa temática que é *a importância de conhecer o lugar onde trabalha*.

A seguir apresento o segundo quadro, que traz excertos extraídos dos encontros com o grupo focal sobre a importância da Formação, de conhecer o PPP da instituição e a organização da escola ciclada.

Quadro 3 – Tema II: Formação, PPP e os Ciclos

<b>Tema II: A importância da Formação: conhecer o PPP e a organização da escola por Ciclos</b>	
<b>Professora K:</b> “É, a formação, até porque como a E disse, a gente tá sempre recebendo colegas novos, com várias ideias, mas se a gente não sentar e focar, a gente não consegue...Até pra eles entenderem bem a proposta, às vezes, parece que só aquela conversa, só ver o atendimento da escola, só ver o PPP, parece que é suficiente, mas eu penso que não, que a gente precisa trabalhar o miudinho, a gente precisa trabalhar junto [...]”	Grupo Focal, Encontro V, 24/05/2016
<b>Professor F:</b> “É uma outra realidade, dependendo de onde tu vem, né? Mas eu acho que essa questão da formação, isso é uma coisa...a gente já tentou ter uma reunião de ciclos algum tempo atrás, mas enfim, a pessoa não foi...[...]Então, eu acho que isso era bastante importante pra gente, sabe? Que tivesse uma...só que, claro, isso envolve troca de equipe, mas que tivesse isso no próprio PPP...”	Grupo Focal, Encontro V, 24/05/2016
<b>Professor X:</b> “De estabelecer essa questão, não uma formação, mas uma conversa, uma discussão, onde eu consiga aprender a forma como um colega meu tá pensando e como poderia enriquecer...qual a forma que poderia enriquecer num debate de escola com discurso único. [...] Mas, pela situação dos professores novos, a gente tinha que pensar nisso: não deixar que isso aconteça, não deixar que houvesse uma forma de pensar a escola diferente...haver um discurso coeso entre todo mundo.. de todos os professores. Na verdade, de toda a comunidade escolar! Pensar, por exemplo, a organização da escola[...]”	Grupo Focal, Encontro V, 24/05/2016
<b>Professor F:</b> “É algo que a gente tem falado várias vezes, mas a gente devia muito continuar estudando o que é o ciclo, entendeu? Porque, tipo, a gente estudou o Caderno 9 pra ingressar...” <b>Professora Y:</b> “E agora já nem pedem!”	Grupo Focal, Encontro VI, 07/06/2016
<b>Professor F:</b> “[...] Aí tu vai pegar uma Rede que, vamos chutar muito lá em cima, 50% dos professores saibam como deveria funcionar direitinho, e a outra metade não sabe. [...]. Se a gente tivesse, por exemplo, em todas as formações, um trabalho assim...que a ideia do ciclo fosse o foco principal, porque a partir dali tu poderias, por exemplo, ter essas coisas importantes que ...a gente já fez esse movimento em outros momentos: [...] O problema é que a gente faz isso num ano, no outro ano a gente já mudou bastante a nossa...muda o grupo de professores, então é um processo que tem que ser contínuo, sabe, contínuo. Claro que tem momentos que pra algumas pessoas vai ficar martelando na mesma, tem coisas que vão se repetir, mas eu não sei se isso é...”	Grupo Focal, Encontro VI, 07/06/2016

<p><b>Professora D:</b> “Mas eu acho que é nesse processo de mudança que é de quadro, de mudança mesmo, que a SMED aposta pra acabar com o ciclo. Porque é a memória, né. Tu já vê pelo concurso. Por que o meu concurso não cobrou o Caderno 9, se eu to indo pruma escola ciclada?”</p>	<p>Grupo Focal, Encontro VI, 07/06/2016</p>
<p><b>Professora Z:</b> “Ontem a AP ainda fez esse comentário: que provas andam sendo feitas nesses concursos aí?”</p>	<p>Grupo Focal, Encontro VI, 07/06/2016</p>
<p><b>Professora D:</b> “Por que que tipo de profissional tu seleciona pra tá numa escola? Porque eu li o Caderno 9, li porque tinha interesse, porque estudei na faculdade, porque sempre quis ser professora do município! [...]Agora, aquele professor que nunca teve contato com o ciclo, ou por falta de interesse ou por...sei lá, oportunidade, qualquer coisa. E que vai lá e faz um concurso, conversa com os professores novos que entraram aí. Quem é que sabe o que é ciclo? Eu já tive oportunidade de perguntar pra alguns, e a maioria - tem muita gente que não sabe! Que não estudou ciclo pra dar aula na Prefeitura de Porto Alegre. E aí, que tipo de gente, de profissional que...”</p>	<p>Grupo Focal, Encontro VI, 07/06/2016</p>
<p><b>Professora W:</b> “Mas aí, D. Eu entrei em 2006 aqui, e eu não lembro se na época, se tem agora, pro pessoal que chegou novo, se tem uma explicação do que é A10, A20, A30. Eu lembro que quando nós chegamos aqui, nós tínhamos [...]Eu acho que a própria, a primeira formação ali, de entrada, teria que explicar pra criatura o que é A10...É o básico!”</p>	<p>Grupo Focal, Encontro VI, 07/06/2016</p>
<p><b>Professor F:</b> “A gente deveria ter no início de ano de ano letivo... No início de ano letivo ter uma formação sobre a organização do ciclo. E se a gente não conseguir alguém que venha, porque o bom seria que a mantenedora mandasse alguém de fora. [...]”</p> <p><b>Professora Z:</b> “Especialmente um ano como esse, né. Gente, como o grupo mudou! Muitos...”</p>	<p>Grupo Focal, Encontro VI, 07/06/2016</p>
<p><b>Professora W:</b> “Quando nós entramos, tinham aquelas siglas: PPDA, o aluno vai com PSAE...Eu lembro que a [coordenadora] tava tentando explicar pra gente e tinha um colega, o [nome de aluno] dizia ‘devagar, sora, é muita informação!’ Mas a gente teve um momento ainda...”</p> <p><b>Professor F:</b> “É, mais tinha que ter...”</p> <p><b>Professora W:</b> “De sentar com o pessoal que tava ingressando, porque tinha que entender o que é B10, o que é B20. O povo não sabe, gente! E falta isso nas formações da Rede.”</p> <p><b>Professora Z:</b> “E isso reflete lá no trabalho!”</p>	<p>Grupo Focal, Encontro VI, 07/06/2016</p>

<p><b>Professor F:</b> “Mas eu acho que o que tem que ser o movimento principal é isso: é que as pessoas entendam onde elas estão indo trabalhar!”</p>	<p>Grupo Focal, Encontro VI, 07/06/2016</p>
<p><b>Gestor C:</b> “Eu percebo que entre os professores existe um critério de valor que não é muito bem o meu critério. Um critério de valor na ação deles que é o resultado de aprendizagem. Mas esse resultado tá ligado a elementos mensuráveis, e as discussões sempre acabam se deslocando pra esse efeito: aprendeu ou não aprendeu. Tudo bem, isso é um lado extremamente importante, essencial. Mas não pode ficar só nisso. Todo o resultado de aprendizagem tá ligado a um parâmetro de aprendizagem, ao efeito de uma metodologia que tá aplicada ali pra produzir um resultado”...</p>	<p>Entrevista III, 30/07/2016</p>
<p><b>Gestora A:</b> “Professores que não conseguem olhar o aluno além, como ser humano. [...] E eu acho que isso mudou, acho que as pessoas que trabalhavam na Rede estavam porque queriam estar, além de fazer um concurso, elas gostavam do que faziam”.</p>	<p>Entrevista I, 16/07/2016</p>
<p><b>Gestora B:</b> “Aí vim pro município. No início me desesperei, como a maior parte dos professores, porque a realidade é muito dura. E o que tu espera como professor tem que ser modificado. A tua demanda, aquilo que tu imagina que os alunos vão demandar de ti é muito diferente. E tu não tá pronto pra isso, porque tu aprendeu ali que vai ter que ir lá e ensinar geografia, mas por mais que eu tenha uma caminhada na educação, e sempre tenha gostado muito mais da educação do que da geografia, sempre tive isso claro. Que a Geografia era uma desculpa pra trabalhar outras coisas. Tu não é preparado pra isso que a escola vai te demandar. Eles te necessitam pra muitas coisas e ninguém te disse que alguém ia demandar essas coisa de ti. E aí tu tem que deixar de lado toda tua parte de professor com alguns objetivos e conteúdos pra te tornar outra coisa, e aí é um processo em que tu tem que deixar uma parte tua morrer pra outra. É doloroso, muito difícil. E eu lembro claramente do dia que eu pensei ‘ou eu vou embora, ou eu fico’.”</p>	<p>Entrevista II, 19/07/2016</p>
<p><b>Gestor C:</b> “De um tempo pra cá os novos professores são um pouquinho mais complicados. Eu tenho sentido, e não posso ser precipitado de fazer julgamentos quanto a isso. Deficiência na formação, critérios de seleção afrouxaram, ou então o município já não é mais tão atrativo, tanto é que as pessoas mais qualificadas não estão envolvidas? Claro, a qualificação das pessoas que estão chegando é menor, não tenho dúvida.[...] pessoas com doutorado, que em reunião coletiva não abrem a boca pra nada. Enquanto que talvez há dez anos atrás a gente tinha outras pessoas que passavam no município porque deviam ser realmente muito boas,</p>	<p>Entrevista III, 30/07/2016</p>



<i>porque era muito difícil, a concorrência extrema. Iam lá e se colocavam... É uma diferença de natureza, não de grau”.</i>	
--	--

Fonte: Quadro criado pela autora (2016).

Essas falas evidenciam a preocupação dos professores e dos gestores no que diz respeito à formação, tanto para os professores ingressantes, quanto à formação continuada. A importância de que documentos como o Caderno nº 9 e o PPP da escola sejam conhecidos e estudados surgiu em várias discussões que se deram nos encontros, e intensificou quando foi discutida a proposta de intervenção. Assim, a opção feita pelos professores pela necessidade de uma proposta de formação não foi uma escolha impensada, decidida em um momento específico: ela se deu ao longo de todos os encontros, mesmo que a temática estivesse voltada para suas percepções a respeito de tempo, espaço e currículo. Muitas possibilidades de trabalho poderiam ter surgido dessas discussões, como projetos extraclasse, atividades envolvendo os ciclos e totalidades, propostas de reorganização dos setores, de reorganização dos espaços da escola, etc.

Dessa forma, acredito que a proposta de intervenção, que irei apresentar a seguir, vem ao encontro do que foi colocado, tanto pelo grupo de professores, quanto às problematizações feitas pelos gestores pedagógicos da escola Nossa Senhora do Carmo, atendendo, dessa forma, às demandas da instituição pesquisada. Acrescento que o “estado da arte”, que apresentarei a seguir, sobre formação docente também pode ser um material potente para as equipes diretivas e coordenação pedagógica da SMED.

### 5.1.1 Formação, uma palavra intransitiva: um breve histórico, “estado da arte” e algumas considerações

*A formação é uma viagem aberta, uma viagem que não pode estar antecipada, e uma viagem interior, uma viagem na qual alguém se deixa influenciar a si próprio, se deixa seduzir e solicitar por quem vai ao seu encontro, e na qual a questão é esse próprio alguém, a constituição desse próprio alguém, e a prova e desestabilização e eventual transformação desse próprio alguém. Por isso, a experiência formativa, da mesma maneira que a experiência estética, é uma chamada que não é transitiva. E, justamente por isso,*

*não suporta o imperativo, não pode nunca intimidar, não pode pretender dominar aquele que aprende, capturá-lo, apoderar-se dele.*

(LARROSA, 2010, p.53).

A formação de professores tem sido um tema frequente em dissertações, teses, e produções realizadas dentro e fora dos ambientes acadêmicos, especialmente na última década. Tal interesse por essa temática pode estar associado à aparente descrença no modelo atual de escola<sup>146</sup> – em especial à escola pública –, à necessidade de que se ressignifique o papel dessa instituição no contexto mercantil e globalizado; aos baixos índices dos estudantes brasileiros nas avaliações externas. Fatores esses articulados entre si, que se complementam e são interdependentes.

De acordo com Garcia, Hypolito e Vieira (2005, p. 47-48), discursos

[...] sobre a escola e os docentes são recorrentes e povoam o universo simbólico acerca da educação, das instituições escolares e dos seus agentes, autorizando expectativas e produzindo uma demanda por determinado tipo de identidade. Na última década, segundo os discursos educacionais, os professores têm sido apontados como os grandes responsáveis pelo fracasso do sistema escolar público e pelo insucesso dos alunos. Esse discurso interpelou e vem interpelando os docentes da escola pública dos ensinos fundamental e médio (Anadon; Garcia, 2004; Hypolito et al., 2003), produzindo uma demanda que vem justificando as políticas de formação e certificação profissional propostas nos últimos anos.

Tal demanda apontada pelos autores pode ser um dos fatores que contribuíram para o interesse em pesquisas sobre o tema. Em consulta ao banco de dados de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), foram encontrados 77<sup>147</sup> resultados, e organizados por temáticas que os aproximavam, gerando os seguintes grupos:

<sup>146</sup> Conforme abordado anteriormente neste trabalho, a escola tem sido constantemente criticada por ser não estar atendendo às demandas de um “novo tempo”.

<sup>147</sup> Realizei a consulta em busca simples, sem filtros e obtive 9.714 resultados. Como o número era bastante elevado, acrescentei os seguintes filtros: *2000 a 2015, Educação e Português*, e o número reduziu para 1.362 trabalhos. Como a quantia ainda era muito expressiva, acrescentei mais um filtro: *formação continuada de professores*, e o resultado baixou para 254. Por fim, acrescentei o mesmo filtro, porém com o uso de “aspas”, (“*Formação continuada de professores*”) e obtive o resultado de 77 trabalhos.

Quadro 4 – Formação: Teses e Dissertações distribuídas por grupos temáticos

Temática	Número de trabalhos
Formação Geral	20
Alfabetização/Letramento	01
Educação Infantil	02
Ensino Superior	03
Inclusão/Educação Especial	05
EAD	02
Políticas Públicas	04
EJA	01
Áreas do Conhecimento: (Física:2; História:1; Matemática: 4; Educação Física:2; Ciências/Biologia/Astronomia: 9; Português/Literatura: 1; Língua Estrangeira: 2)	21
Tecnologias	12
Outros	06

Fonte: Quadro criado pela autora (2016).

Percebe-se um grande número de trabalhos relacionados a *Tecnologias*, *Formação geral* e *Áreas do conhecimento*, destacando-se as chamadas Ciências Exatas e da Natureza. Isso, em grande parte, se deve à criação de novos cursos de formação de professores nessas áreas<sup>148</sup>; à demanda de oferta de cursos voltados a recursos tecnológicos, e ao incentivo do Governo Federal à formação de docentes nessas áreas específicas.

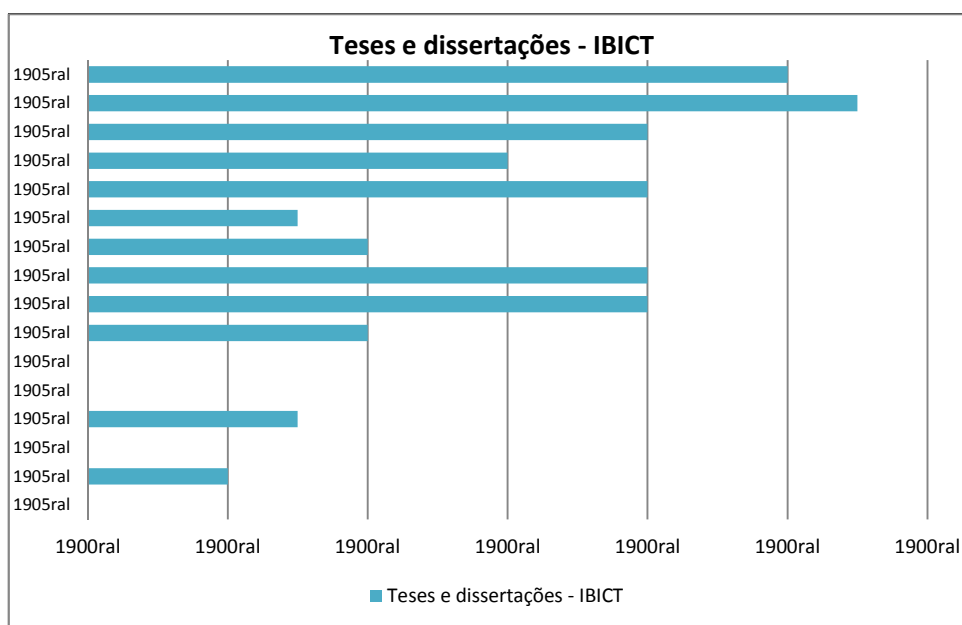
No que se refere aos trabalhos na temática *Tecnologias*, houve um crescimento considerável de 2008 a 2015: 9 trabalhos, do total de 12, foram desenvolvidos nesse período. Isso também ocorreu nas áreas das Ciências: Matemática, em que os 4 trabalhos realizados

<sup>148</sup> Em 2006 foi criado pelo Ministério da Educação o Projeto Gestor, que é um Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica / Formação de Mestres para a Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica. Em 2007, o Ministério criou o Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional (ProInfo). “O ProInfo Integrado é um programa para integrar e articular a distribuição dos equipamentos tecnológicos para as escolas (computadores, impressoras e outros equipamentos de informática), à oferta de cursos de formação continuada e a uma conteúdos e recursos multimídia e digitais, por meio do Portal do Professor, da TV Escola, etc. É ofertado a professores e gestores das escolas públicas contempladas com laboratórios de informática pelo ProInfo, a técnicos e demais agentes educacionais dos sistemas de ensino responsáveis pelas escolas e por núcleos de tecnologia educacional, três cursos de formação continuada e um curso de especialização. A oferta dos 3 cursos do ProInfo Integrado (Introdução à Educação Digital de 40h; Tecnologias na Educação: ensinando e aprendendo com as TIC de 100h; Elaboração de Projetos de 40h) beneficiou diretamente, desde 2008, 211 mil professores.”. (BRASIL, s/d). Além disso, diversas universidades brasileiras têm ofertado cursos de licenciatura relacionados a tecnologias, como as Universidade do Estado do Amazonas e Universidade Tecnológica Federal do Paraná (Curso de Licenciatura em Informática, 2005 e 2010, respectivamente); Universidade Federal de Juiz de Fora, Universidade Federal da Bahia, Universidade Federal Rural da Amazônia e Universidade Federal do Paraná (Licenciatura em Computação, 2010, as três primeiras e 2014, a última); Universidade Federal da Bahia (Computação na Educação, 2010); Universidade Federal do Oeste do Pará (Licenciatura em Informática Educacional, 2013), são alguns exemplos. Diversas Instituições Privadas de Ensino Superior têm oferecido cursos de licenciatura nas áreas de Ciência e Tecnologias. Além disso, os Institutos Federais têm investido em aberturas de cursos voltados à área de tecnologia.

ocorreram entre 2008 e 2015; e em Ciências/Biologia e Astronomia, onde, dos 9 trabalhos, 7 se deram nesse período.

Independentemente da área de interesse, é importante destacar que houve um avanço significativo em pesquisas sobre a Formação docente. Conforme se pode observar no gráfico que segue, a produção teve grande crescimento nos últimos 9 anos:

Gráfico 4: Levantamento de Teses e dissertações sobre formação docente produzidas de 2000 a 2015

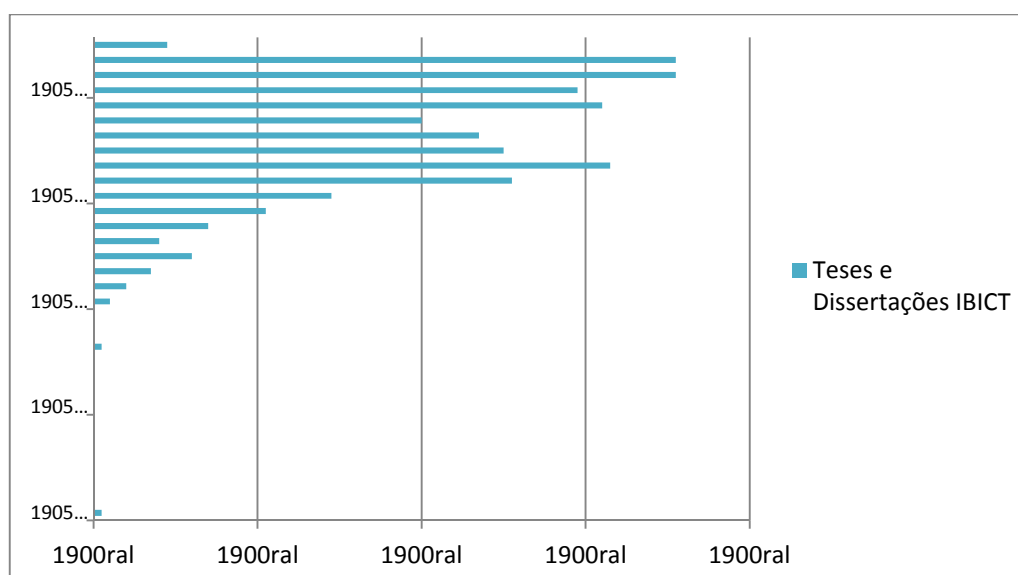


Fonte: Gráfico criado pela autora (2016).

A fim de verificar se antes do período pesquisado (2000-2015) havia interesse pelo assunto, realizei nova busca no mesmo banco de dados utilizando “formação de professores”<sup>149</sup>. Pude constatar, então, que dos 622 trabalhos encontrados, 511 foram realizados após o ano de 2009, conforme se pode observar no gráfico que segue, confirmando a afirmação anterior, de que o interesse pelo tema é relativamente recente.

<sup>149</sup> Para esta pesquisa foram utilizados os descritores “formação de professores” com os filtros “português” e “educação”.

Gráfico 5 - Levantamento de Teses e dissertações produzidas sobre formação docente



Fonte: Gráfico criado pela autora (2016).

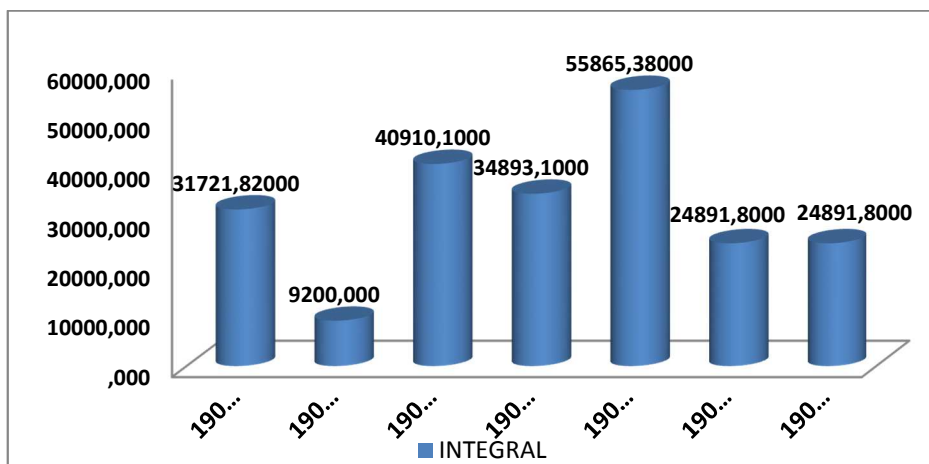
Torna-se importante ressaltar que as políticas educacionais brasileiras tiveram mudanças importantes a partir do ano de 2006, quando foi criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb)<sup>150</sup>. Essa iniciativa trouxe aumento considerável de recursos financeiros para a Educação, que, conforme o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), o “aporte de recursos do governo federal ao Fundeb, de R\$ 2 bilhões em 2007, aumentou para R\$ 3,2 bilhões em 2008, R\$ 5,1 bilhões em 2009 e, a partir de 2010, passou a ser no valor correspondente a 10% da contribuição total dos estados e municípios de todo o país”.

Em 2007, o Programa Mais Educação é instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, cujo objetivo principal é “fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar”. (BRASIL, 2007). Além dos aspectos pedagógicos de ampliação do tempo dos estudantes nas escolas, esse programa possibilitou que as instituições de ensino de todo o território nacional pudessem adquirir equipamentos, materiais pedagógicos e oportunizar a seus alunos vivências fora do ambiente escolar, por meio de repasse de recursos financeiros do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE).

<sup>150</sup> Fundo criado por meio da Emenda Constitucional nº 53/2006, regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007, substituindo o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – Fundef, que vigorou de 1998 a 2006. (BRASIL, 2017).

No que diz respeito à escola pesquisada, o Programa Mais Educação repassou, entre os anos de 2009<sup>151</sup> a 2015, o valor de R\$ 222.374,00, conforme se observa no gráfico abaixo.

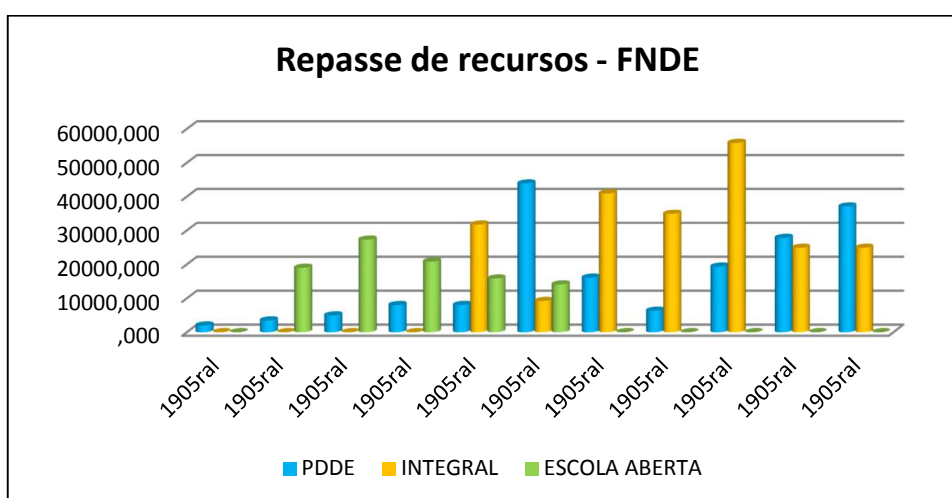
Gráfico 6: Recursos do PDDE Educação Integral destinados à escola pesquisada



Fonte: Gráfico criado pela autora com base nos dados do FNDE (2016).

Além desse recurso, a instituição recebia verba do PDDE para os programas: Manutenção Escolar, Mais Cultura, Acessibilidade, Atleta na Escola e Escola Aberta. Esse último funcionou nesta escola entre os anos de 2006 a 2010. No somatório geral, o FNDE investiu a quantia total de R\$ 496.312,40 entre o período de 2005 a 2015, como se pode constatar no seguinte gráfico:

Gráfico 7: Recursos Federais destinados à EMEF Nossa Senhora do Carmo



Fonte: Gráfico criado pela autora com base nos dados do FNDE (2016).

<sup>151</sup> O Programa Mais Educação foi implantado na EMEF Nossa Senhora do Carmo no ano de 2009, operando de forma precária, uma vez que a escola não possuía espaço físico adequado. As oficinas eram oferecidas em horários alternativos no vespertino e noite, pois eram os momentos em que havia salas *ociosas*.

Embora tais investimentos não tenham refletido diretamente na formação de professores, contribuiu, indiretamente, para a reflexão sobre diversas questões pelo grupo docente dessa instituição. Reflexão essa que se dá a partir do momento em que o espaço escolar passa a ser ocupado pela comunidade, com a participação de educadores populares – como é o caso do Escola Aberta –; e as atividades com os alunos passam a ser conduzidas pelos monitores – no caso do Mais Educação –, para citarmos apenas dois exemplos. Dessa forma, as percepções sobre o espaço, o tempo e o currículo escolar passam por mudanças significativas, bem como a percepção sobre o papel do professor e da própria instituição. Essas percepções são afetadas pelas mudanças provocadas na Contemporaneidade, conforme tenho abordado ao longo deste texto.

No entanto, embora as percepções tenham se modificado, apenas nos últimos dois anos houve investimento por parte da equipe gestora para que tais questões (tempo, espaço, currículo, escola) fossem estudadas e discutidas com maior profundidade, por meio de seminários temáticos<sup>152</sup>. Além disso, o quadro docente se alterou consideravelmente nos últimos dois anos: 31 professores ingressaram e 15 deixaram essa escola entre os anos de 2015 e 2016.

O número de professores com formação igual ou acima da exigida para exercer o cargo que ocupa no município de Porto Alegre é de 98%. Na EMEF Nossa Senhora do Carmo, essa realidade não é diferente, conforme já apresentado no capítulo II, seção 2.3.1. Isso, no entanto, não traduz a realidade do magistério de nosso país, em que, do número total de profissionais que exerciam a docência na Educação Básica com Ensino Superior no Brasil, no ano de 2014, apenas 76,2% tinham formação universitária; 49,1 % dos professores que atuavam nos anos finais do Ensino Fundamental possuíam formação superior na área em que lecionavam. No Ensino Médio, apenas 59,2% dos professores tinham a formação superior adequada e compatível com a área de conhecimento em que lecionavam, conforme os dados do Observatório do PNE (2016).

No sentido de incrementar o investimento na formação docente, diversos programas federais de incentivo foram criados na última década, como se pode constatar no quadro que segue.

---

<sup>152</sup> Em 2015, a Equipe Pedagógica da escola organizou o seminário “Ética, Política e Educação na Contemporaneidade: interfaces entre Escola, Família e Sociedade”, e no ano de 2016, deu prosseguimento a esse trabalho com o seminário “Ciclos de Aprendizagem: reflexões sobre o tempo escolar”, cuja temática foi sugerida pelos professores que participaram do Grupo Focal, reforçando a importância desta pesquisa para este grupo de professores e para a instituição.

Quadro 5 – Programas Federais de incentivo à formação docente

Programa	Ano de Criação	Objetivo	Público-alvo
Rede Nacional de Formação Continuada de Professores	2004	Contribuir para a melhoria da formação dos professores e alunos.	Professores de educação básica dos sistemas públicos de educação.
Rede de Educação para a Diversidade (Rede)		Disseminar e desenvolver metodologias educacionais para a inserção dos temas da diversidade no cotidiano das salas de aula. São ofertados cursos de formação continuada para professores da rede pública da educação básica em oito áreas da diversidade: relações étnico-raciais, gênero e diversidade, formação de tutores, jovens e adultos, educação do campo, educação integral e integrada, ambiental e diversidade e cidadania.	Professores da rede pública da educação básica
Sistema UAB	2005	Expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País". Fomenta a modalidade de educação a distância nas instituições públicas de ensino superior, bem como apoia pesquisas em metodologias inovadoras de ensino superior respaldadas em tecnologias de informação e comunicação. Além disso, incentiva a colaboração entre a União e os entes federativos e estimula a criação de centros de formação permanentes por meio dos polos de apoio presencial em localidades estratégicas. <a href="http://uab.capes.gov.br/index.php">http://uab.capes.gov.br/index.php</a>	Público em geral é atendido, mas os professores que atuam na educação básica têm prioridade de formação, seguidos dos dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos estados, municípios e do Distrito Federal
Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas – PROLIND	2008	Apoiar projetos de cursos de licenciaturas específicas para a formação de professores indígenas para atuar na Educação Indígena. Os projetos devem promover a valorização do estudo de temas como línguas maternas, gestão e sustentabilidade das terras e culturas dos povos indígenas.	Professores indígenas
Programa de Formação Inicial e Continuada, Presencial e à Distância, de Professores para a Educação Básica (PARFOR)	2009	Oferecer graduação a professores da Educação Básica já atuantes na rede pública por meio de parcerias entre o Governo Federal, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).	Professores e intérpretes de Libras que não tenham formação universitária ou a possuam em área diferente daquela em que atuam.



Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)	2010	Promover a inserção dos estudantes no contexto escolar para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas sob orientação de um docente da licenciatura e de um professor da escola.	Alunos de licenciatura que participem de projetos de iniciação à docência, desenvolvidos por instituições de ensino superior em parceria com escolas de educação básica da rede pública
Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação no Campo (Procampo)	2012	Apoiar a implementação de cursos regulares de licenciatura em educação do campo nas instituições públicas de ensino superior de todo o país, voltados especificamente para a formação de educadores para a docência nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio nas escolas rurais.	Professores que desejem atuar na docência dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio em escolas rurais.
Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência)	2013	Fomento à inovação e à elevação da qualidade dos cursos de formação para o magistério da Educação Básica, na perspectiva de valorização da carreira docente.	O programa apoia projetos de caráter institucional, de instituições públicas de ensino superior, no âmbito Federal, Estadual e Municipal, que possuam cursos de licenciaturas autorizados, na forma da lei, e em funcionamento.

Fonte: Criado pela autora, com base no Observatório do PNE (2016).

Esses investimentos, tanto no que diz respeito à formação de professores, quanto aos recursos financeiros, disponibilizados diretamente às instituições de ensino, estão articulados à globalização e às políticas neoliberais, que exigem com que os sujeitos estejam, cada vez mais, aptos a um mundo veloz, em constante aceleração – questões diretamente relacionadas com as discussões realizadas ao longo de toda a dissertação, ou seja, passagem da Modernidade Sólida para a Modernidade Líquida, das sociedades disciplinares para as sociedades de controle, do liberalismo para o neoliberalismo, da necessidade de investimento em capital humano.

As transformações que ocorrem na sociedade a partir das últimas décadas do século XX têm grande relação com aquilo que Bauman (2001) define como a passagem de uma sociedade sólida para uma líquida, em que as mudanças se dão nos âmbitos político, econômico, social e cultural. Das sociedades disciplinares às de controle, do liberalismo econômico ao neoliberalismo, da sociedade de produtores à de consumidores, os processos de subjetivação constituem-se também diversos, como já abordado anteriormente.

No mundo globalizado, o indivíduo tornou-se, ele próprio, um valor de mercado, um investimento, *capital humano* que deve ser administrado como qualquer empresa: “o capitalismo requer inúmeros empresários de si próprios, inúmeros “você S.A.”; precisa, de certa forma, de todos nós gerenciando nossas carreiras, investindo em nosso capital humano, como empreendedores-capitalistas de nossas vidas-empresas”. (LOPEZ-RUIZ, 2004, p. 317).

Dessa maneira, é importante reforçar que tais políticas públicas voltadas à formação de professores inserem-se na lógica neoliberal, em que o capital não é percebido como “exterior ao indivíduo; ambos guardam, entre si, relações de imanência. Cada indivíduo constrói seu capital-eu e é responsável por ele; ao mesmo tempo, cada indivíduo passa a ser o resultado daquilo que ele mesmo construiu como seu capital-eu”. (VEIGA-NETO, 2015. p. 6).

Está dada aí a chave para compreendermos, entre muitas outras coisas, a importância que os neoliberais dão à educação escolarizada, cada vez mais convocada a ensinar como cada um deve tornar sua vida “melhor, mais rica e mais completa [...], independentemente da classe social ou circunstâncias de nascimento”. Espera-se que a escola amplie os contingentes dos “bons consumidores” e “bons competidores”, forme indivíduos sintonizados com a governamentalidade neoliberal e a ela assujeitados, dê respostas às demandas impostas pelas novas formas hoje assumidas pelo capitalismo. (VEIGA-NETO, 2015. p. 6).

Após essa breve explanação, volto o olhar para a *formação*. De origem latina, a palavra *formação* deriva do substantivo feminino “*forma* sf. 'modo sob o qual uma coisa existe ou se manifesta' 'configuração, feitio, feição exterior’”, e data do século XIII. O vocábulo aparece formAÇÃO/-com XIV/ Do lat.formãtor -õris forMAR XIII formATIVO XVIII”. (CUNHA, 2012, p. 298). Tendo em vista essa origem etimológica, pesquisadores da área da Educação têm preferido utilizar “Desenvolvimento Profissional Docente (DPD)”.

O conceito de DPD surgiu na literatura educacional para demarcar uma diferenciação com o processo tradicional e não contínuo de formação docente (PONTE, 1998). O termo “forma-ação” profissional denota uma ação de formar ou de dar forma a algo ou a alguém. Essa ação de formar –, sobretudo, na formação inicial – tende a ser um movimento de “fora para dentro”. O formador exerce uma ação que supõe necessária para que o aluno adquira uma forma esperada pelas instituições ou pela sociedade, para atuar em um campo profissional. Por isso, o termo “formação” tem sido geralmente associado a cursos, oficinas e treinamentos. (FIORENTINI; CRECCI, 2013, p. 12-13).

No entanto, a utilização do termo “desenvolvimento” pressupõe a passagem de um estágio hierarquicamente inferior a outro, dando a ideia de evolução. De acordo com o dicionário Michaelis, esse substantivo significa “passagem gradual (da capacidade ou possibilidade) de um estágio inferior a um estágio maior, superior, mais aperfeiçoado etc.; adiantamento,

aumento, crescimento, expansão, progresso”. Dessa maneira, aqui também haveria problemas quanto ao emprego de *desenvolvimento* em detrimento de *formação*, pois ambos trazem elementos semânticos restritivos. Assim, prefiro continuar utilizando o termo tradicional e corrente, *formação*.

### 5.1.2 A escolha metodológica pelo Grupo focal como proposta de formação

*[...] o fervedouro das ruas tem algo de desagradável, algo contra o qual a natureza humana se rebela. Estas centenas de milhares de pessoas, de todas as classes e de todos os tipos que aí se entrecruzam, e se comprimem, não são por acaso homens, com as mesmas qualidades e capacidades, e com o mesmo interesse de serem felizes?... E, não obstante, ultrapassam-se uns aos outros, apressadamente, como se nada tivessem em comum, nada a fazer entre si; [...] não obstante, a ninguém ocorre dignar-se dirigir aos outros, ainda que seja apenas um olhar. A indiferença brutal, a clausura insensível de cada um nos próprios interesses privados torna-se tanto mais repugnante e ofensiva quanto maior é o número de indivíduos que se aglomeram em um espaço reduzido.*

(BENJAMIN, 2000, p. 44)

A *veloz cidade* pode provocar essa ultrapassagem apressada – em que ninguém dirige o olhar ao outro – a que se refere Benjamin. Mas também pode, nas suas fissuras, nos seus cortes, nas suas fendas, provocar outras possibilidades de percepção do outro, de si e do mundo. Ao pensarmos sobre a escola, seus tempos, espaços e currículos, podemos habitar tais fendas para criar um *novo*. Novo no sentido do não feito antes, quer seja por ação do corpo, quer seja pelo pensamento que se produz e emana desse corpo. Dessa forma, a escola – e tudo que a ela se relaciona (didática, currículo, relações) – movimenta-se, produz, cria e provoca, numa tradução

*[...] que compreende a tradição, como obra aberta, a qual recebe este nome por resultar de escolhas e mediação, lembrança e escrita de signos, imagens e espaços. Desse modo, o Currículo e a Didática são considerados movimentos da prática do pensamento educacional, na direção tradutória de atos transcriutores, que implicam menos transportar os sentidos de uma língua para outra e mais recriar discursos e culturas; dotando-os da consistência de*

romper com o estabelecido, ao empreenderem novos recomeços; e da capacidade de se apropriarem do antigo ou estrangeiro, ao entrecruzá-los com a língua educacional e fazerem ressoar suas próprias vozes. (CORAZZA, 2016, p. 3).

E é na tentativa dos recomeços, com as vozes resultantes da escuta atenta nesta pesquisa, que inicio esta subseção, procurando recriar discursos e culturas presentes no campo educacional. Quando da defesa do projeto de qualificação, a banca alertou para a potência e para os perigos de uma proposta de intervenção – o *produto* – decorrer do grupo focal, percebo que essa escolha não poderia ser mais acertada. Digo isso, porque ao escutar os sujeitos ao longo dos encontros, traduzir suas falas, seus movimentos corporais, suas dúvidas, para a língua escrita, também traduzia a mim mesma. E nessa tradução, por vezes, tive que manter-me afastada de mim mesma, a fim de não deixar que a professora ocupasse o lugar da pesquisadora. Essa é a dificuldade em realizar a pesquisa no local de trabalho, pois temos que nos isentar de nós mesmos, abandonar as certezas (mesmo que provisórias), para aventurarmo-nos na pesquisa, como se estivéssemos olhando, pela primeira vez, aquele lugar em que habitamos todos os dias. No entanto, acredito que esse desafio foi fundamental para meu crescimento enquanto professora, pessoa, e agora, pesquisadora.

Assim, inicio a apresentação dos motivos que levaram o grupo de professores, que representa a cultura da escola pesquisada, a decidirem que a proposta de intervenção deveria estar voltada para formação docente, com a utilização da técnica do grupo focal. Tal escolha bem provavelmente tenha se dado a partir de sua própria experiência partilhada nesses encontros. Dessa maneira, apresento, a seguir, algumas falas desse coletivo.

**Professor G:** *“Falando do negócio social, eu me lembrei...desse momento, agora, que a gente teve, de como, pra mim, pelo menos, foi importante ouvir as pessoas, e de trocar... e de como ficam marcadas...a coisa do social, como ficaram marcadas pra mim...[...] a gente precisava ter mais....”*

Grupo Focal, Encontro I, 10/03/2016.

**Professora B:** *“São espaços de protagonismo, né?”*

Grupo Focal, Encontro I, 10/03/2016.

**Professor X:** *“E da gente conhecer os ciclos, né... porque, por exemplo, eu não tenho contato com a S, eu não tenho contato com o pessoal do 1º Ciclo... de 2º, eu tô tendo, mas assim: o meu mundo, no momento, até o ano passado, era o 3º Ciclo e a B30! Quer dizer, eu não sabia o que tava acontecendo no 1º ciclo, no 2º ciclo... Agora a gente tá criando um vínculo maior!”*

Grupo Focal, Encontro I, 10/03/2016.

**Professor G:** “Eu acho que a ideia do Grupo Focal, não pensando em formação. Por que eu acho que não em formação? Principalmente pela questão de que, pra mim, o GF, não sei pra maioria, mas pra mim, me digam se eu estiver errado: a gente vem aqui, aberto pra aprender. Era uma coisa que eu esperava: Bah...A Alice falava ‘vai ter terça-feira’, aí eu pensava ‘ah, vai ser legal, porque a gente vai aprender alguma coisa, sei lá, vou dar alguma opinião’. Vinha aberto: na formação eu não vejo isso; e na escola, menos ainda. Eu vejo que a gente vem pra ver alguma coisa, que na real, ou eu já sei, ou não tô muito a fim de ver, né. E acaba sendo aquela coisa do expositivo e a gente acaba numa discussão rasa, que acaba não..”

Grupo Focal, Encontro V, 24/05/2016.

**Professora H:** “E a gente tem aqui na escola pessoas com um temperamento bem forte, com uma posição bem forte, que acabam anulando as outras pessoas. Porque se tu pensar, sempre SÃO OS MESMOS que falam, que brigam, que choram e que batem a porta quando saem! E aí tem aquelas pessoas lá no canto...[...] Então, são pessoas que tem conhecimento, mas que não tem a mesma disponibilidade que a gente, de bater, de botar a cara pra bater, e às vezes não tem oportunidade de se mostrar! E aí, daqui a pouco, tu vê uma fala de uma pessoa, que tu não esperava e aquilo te surpreende ‘essa pessoa pensa!’ Tu nem sabia que aquela pessoa tava ali!”

Grupo Focal, Encontro V, 24/05/2016.

**Professora Y:** “É porque é um grupo grande: tem muita gente, o tempo é curto, e muita gente fala por muito tempo [...]”.

Grupo Focal, Encontro V, 24/05/2016.

**Professor G:** “É muita gente mesmo... Por isso que um grupo pequeno ajuda!”

Grupo Focal, Encontro V, 24/05/2016.

**Professor G:** “Por mais que tá falando que tem que ter mais formação, o que eu sinto é MUITA diferença do que a gente tá tendo aqui [referindo-se ao GF], com o que a gente, com o que eu já tive de formação. Eu vejo, além do ambiente que eu queira aprender, eu vejo um ambiente de escuta, que a gente se ouve, né...”

Grupo Focal, Encontro V, 24/05/2016.

**Professora K:** “[...] uma das coisas que ela teria que adotar era o grupo focal, pra mais gente, pra continuar, porque é o momento em que tu, não só aprende, como tu também troca, como tu também organiza tuas ideias: é curso de realimentar-se.”

Grupo Focal, Encontro V, 24/05/2016.

**Professora Y:** “Como formação, eu penso mais isso, eu venho com essa ideia...eu me inscrevi por essa vontade: de ouvir, de ver o que tá acontecendo, o que vai surgir..”

Grupo Focal, Encontro V, 24/05/2016.

**Professor X:** “E talvez aí, uma coisa interessante seria a questão de não só a formação, porque formação geralmente as pessoas não respeitam... Formação é muito difícil porque tem um que vai conversar de um lado, tem um que vai

*conversar do outro, e a gente vai chamar atenção, e vai fazer “Chhh”, e às vezes a pessoa não se toca... De estabelecer essa questão, não uma formação, mas uma conversa, uma discussão, onde eu consiga aprender a forma como um colega meu tá pensando e como poderia enriquecer... qual a forma que poderia enriquecer num debate de escola com discurso único. Geralmente, a gente não tem isso[...] Mas, pela situação dos professores novos, a gente tinha que pensar nisso: não deixar que isso aconteça, não deixar que houvesse uma forma de pensar a escola diferente... haver um discurso coeso entre todo mundo... de todos os professores. Na verdade, de toda a comunidade escolar! Pensar, por exemplo, a organização da escola [...]*”

Grupo Focal, Encontro V, 24/05/2016.

**Professor F:** *“Claro, tu vai apresentar, o PPP é um documento importante, ele direciona, mas a gente devia ter uma formação maior nesse sentido! [...] Este grupo aqui é super importante, porque tu vai sempre pensando as coisas pelo teu olhar, teu olhar, teu olhar, e se não vier alguém te apresentar um olhar diferente...”*

Grupo Focal, Encontro V, 24/05/2016.

**Professor G:** *“É... Mais de aprendizado. Me causava um certo, tipo uma certa ansiedade ‘bah, vai ter o GF; ‘o que será que vai ser dessa vez?’ A formação... ‘Ah, é isso! Já sei. Tá OK, já sei o que vou dizer!’”*

Grupo Focal, Encontro V, 24/05/2016.

**Professor G:** *“O GF, mesmo! Por mais que a gente se conhecesse, eu enxergo vocês de uma maneira diferente do que eu enxergava antes.”*

Grupo Focal, Encontro V, 24/05/2016.

**Professor G:** *“Continuidade também...Eu esqueci de dizer: daí tu pincela algumas coisas e deixa discutir.. A formação fica tipo muito, várias coisas, várias coisas, várias coisas...”*

**Pesquisadora:** *“E depois morre ali?!”*

**Professor G:** *“É!”*

Grupo Focal, Encontro V, 24/05/2016.

Percebe-se, a partir dessas falas, a importância que o Grupo Focal teve para esses profissionais, e o desejo de uma proposta de formação voltada para o coletivo, *não-prescritiva*, buscando a criação, a troca, a experiência, a invenção: olhar o outro e percebê-lo na sua intensidade; ouvir o outro e ser ouvido pelo outro. Ações cada vez mais distantes da vida contemporânea e do cotidiano da escola, em que somos conduzidos pelo marcador temporal, pelo currículo, pelas obrigações, semelhante aos transeuntes das ruas de Londres descritas por Benjamin. Olhamos muitos e não vemos ninguém; escutamos vozes, mas não ouvimos o que elas dizem; angústias colocadas pela gestora pedagógica como frequentes no grupo de professores com quem trabalha.

**Gestora B:** “[...] os professores também precisam conversar. E ainda bem, eles encontram aqui um lugar de escuta, e isso ocupa muito tempo. Praticamente toda a semana tenho reuniões pedidas pelos professores, pra falar sobre a turma, sobre o município, pra só desabafar. E isso tu tem que colocar na tua rotina, isso tem que ser prioridade, porque se não a pessoa, ou vai embora, ou fica doente”.

Entrevista II, 19/07/2016.

O trabalho com o GF vem, dessa maneira, a possibilitar esse encontro com o outro, de falar e poder ser escutado. Porém, apesar da riqueza que pode oferecer, há alguns riscos, como bem alertou a banca no momento da qualificação. Tais riscos se relacionam com a dificuldade em manter o foco das discussões; de realizar a transcrição das falas, uma vez que várias pessoas participam das discussões e, às vezes, podem ocorrer falas simultâneas; de não conseguir a presença de todos os envolvidos em todos os encontros; da possibilidade de suscitar relações de poder entre integrantes e do próprio pesquisador, uma vez que o “exercício do poder consiste em ‘conduzir condutas’ e em ordenar a probabilidade”. (FOUCAULT, 1995, p. 244).

Dessa forma, é importante que o pesquisador tenha sempre presentes as questões éticas que envolvem e permeiam as relações entre as pessoas, quer seja em âmbito profissional, quer seja em âmbito pessoal. Portanto, a condução dos encontros é uma tarefa bastante complexa, que exige seriedade e maturidade, especialmente por parte daquele que conduz as reuniões, ou encontros.

No entanto, apesar dos riscos, que são inerentes à investigação, a experiência que tivemos<sup>153</sup> nesta pesquisa específica, com a utilização desta técnica, se mostrou bastante profícua, pois a participação dos envolvidos foi extremamente rica e trouxe contribuições muito significativas e importantes, que superaram as expectativas que tinha ao optar por essa forma de pesquisar. Além disso, a sistematização dos dados, procurando por aproximações e distanciamentos a respeito de um determinado tema, vem a qualificar a análise dos dados. Acrescenta-se a isso, que o grupo focal contribui significativamente com o processo formativo na escola e com a construção coletiva, pois a “docência-pesquisa integra uma tipologia das ações que são feitas com, entre, acerca, junto, no encontro com humanos”. (CORAZZA, 2011, p. 14).

Com o propósito de preparar os encontros, busquei por pesquisas já realizadas que utilizaram o grupo focal, para que pudesse conduzir tais momentos da melhor forma possível; escutar o que os participantes tinham a dizer; evitar situações conflitantes que pudessem ocorrer quando da discussão de determinado tema polêmico; controlar o tempo, a fim de garantir a

---

<sup>153</sup> Uso aqui a terceira pessoa, por perceber que os professores participantes deste grupo assumiram postura investigativa, constituindo-se eles próprios, pesquisadores.

participação de todos e o aproveitamento do debate; promover um ambiente aconchegante e agradável. De acordo com Gatti (2005, p. 24), o ambiente

[...] dos encontros deve favorecer a interação entre os participantes. Pode-se trabalhar em cadeiras avulsas, em círculo, ou em volta de uma mesa. Os participantes devem se encontrar face a face para que sua interlocução seja direta. Como os participantes permanecerão um tempo razoável em reunião, certo conforto é necessário.

Para tal, realizei os encontros na sala de aula em que trabalho, uma vez que ela apresenta uma atmosfera bastante agradável, é bem iluminada, e possui uma grande mesa disposta no centro, em torno da qual todos podiam sentar, e sobre a qual poderia colocar os lanches que preparava para cada encontro. Embora o lanche possa não parecer algo importante em uma pesquisa acadêmica, considero extremamente relevante, momento em que compartilhamos o alimento com o outro<sup>154</sup>. Percebi que isso foi significativo para esse grupo, conforme se observa no diálogo abaixo.

**Professora Z:** “Mas isso é uma característica do nosso povo, né: se reunir em torno da comida! Eu acho até que isso merecia uma tese de doutorado: de como a gente se liberta quando está comendo!”

**Professor G:** “Quando chegar o meu doutorado”...

**Professora Z:** “Porque eu vejo que as pessoas se libertam muito mais quando tão numa mesa comendo, bebendo. Claro, né”...

**Professora Y:** “Estética relacional”...

**Professora D:** “Tem que pegar as raízes históricas da comida também, né. Nem sempre a comida foi individualista assim como a nossa: cada um no seu pratinho”...

**Professora W:** “Mini-porçõezinhas”...

[...]

**Professora D:** “O alimento é uma forma de compartilhar”...

Grupo Focal, Encontro VI, 07/06/2016.

Dessa forma, ao sentarmos em torno de uma mesa, temos uma maior aproximação física, favorecendo a comunicação. Gatti (2005) aponta que, para alguns autores, a atividade com grupo focal realizado em torno de uma mesa oportuniza “condição de trabalho mais adequada [...]”. Essa disposição propicia maior conforto aos participantes e pode facilitar as diferentes formas de registro, permitindo melhor arranjo para as anotações e as gravações em áudio e vídeo”. (GATTI, 2005, p. 24).

<sup>154</sup> A tradição judaico-cristã (Bíblia) e helênica (O Banquete, de Platão), é bastante forte na cultura ocidental, ainda que a velocidade contemporânea tenha introduzido outras formas de refeição, como as *fast-foods*, ou as porções individuais, em que as pessoas fazem suas refeições isoladamente, em frente a um computador, nas mesas de trabalho ou mesmo nos metrô ou ônibus, como se pode observar nas grandes cidades.



A opção pela gravação em áudio, e não em vídeo, se deu por considerar que essa última poderia inibir a participação das pessoas. “O meio mais usado para registrar o trabalho com um grupo focal é a gravação em áudio; por isso a escolha do lugar de realização do grupo deve ser cuidadosa, de forma que a gravação possa ser feita com sucesso”. (GATTI, 2005, p. 24). Com relação à localização da sala em que foram realizados os encontros, situa-se no segundo andar, o que minimiza, um pouco, o barulho externo. Além disso, utilizei dois gravadores, que ficavam no centro da grande mesa, a fim de garantir que todas as falas fossem gravadas e que cada sessão fosse registrada por completo, caso houvesse barulho demasiado e ocorresse algum problema de ordem técnica com um dos equipamentos. Além das gravações, que foram posteriormente transcritas na íntegra, realizei anotações ao longo dos encontros, para que movimentos, gestos, expressões, e falas polêmicas ou significativas, pudessem ser registradas. Além disso, no final de cada encontro, tais anotações eram utilizadas para retomar o que havia sido discutido, com o propósito de fazer uma síntese das discussões. O mesmo era feito no início da sessão seguinte, para que pudesse recuperar o debate anterior e introduzir o tema do novo encontro. Embora essa tenha sido minha primeira experiência em conduzir um grupo focal, acredito ter conseguido desempenhar bem essa tarefa.

Creio que tal resultado esteja relacionado à organização prévia do conjunto dos encontros, bem como da especificidade de cada um deles, uma vez que cada sessão possuía um tópico específico que pautava o debate. O roteiro foi de grande importância para a condução das discussões, pois garantiu que realizasse a atividade com mais segurança, deixando os participantes à vontade, mas sem, contudo, perder o foco do propósito da pesquisa.

O estudo prévio que realizei, ao optar pelo grupo focal foi imprescindível, uma vez que as diversas pesquisas que utilizaram essa metodologia de trabalho trouxeram importantes contribuições para a elaboração do roteiro, bem como para a condução dos encontros. Destaco os trabalhos de Gondim (2002); Gatti (2005); Barbour (2009); Dal’Igna (2005; 2011; 2012); Cruz (2015)<sup>155</sup>.

É importante salientar que a utilização de um referencial metodológico que procura desprender-se de formas prontas, prescrições, modelos, opção que fiz ao escolher as pesquisas pós-críticas, provoca, por um lado, certa insegurança de não saber se está fazendo da maneira adequada, e por outro, proporciona a criação, uma vez que não há caminho certo a seguir. Dessa maneira, a atenção é constante, e os detalhes devem ser percebidos como possibilidades. Com

---

<sup>155</sup> Tais referências encontram-se na bibliografia deste trabalho.

relação a isso, Dal’Igna (2011, p. 56), ao apresentar o que denomina de “passo a passo teórico-metodológico”, salienta que o propósito não é o de

[...] inaugurar uma fórmula, nem criar recomendações e prescrições. A descrição aqui está a serviço do processo, e não somente do resultado. O que me instiga a escrever este capítulo é a oportunidade e o desafio de compartilhar com quem faz pesquisa os caminhos percorridos, apresentando as escolhas feitas durante o trajeto: (*im*)possibilidades com as quais me deparei no planejamento e implementação dos procedimentos metodológicos e na análise do material empírico. Ao mesmo tempo, faço isso para convidar, a quem aceitar, a movimentar-se, não para seguir exatamente os mesmos passos, mas para construir seus processos de pesquisa.

Assim, a autora apresenta as etapas utilizadas em sua pesquisa, conforme indicado no quadro que segue:

Quadro 6 – Passo a passo da Pesquisa

Passo 1	Defina os princípios teórico-metodológicos da investigação
Passo 2	Escolha o(s) método(s) de pesquisa
Passo 3	Leia atentamente a(s) pergunta(s) de pesquisa e organize o material empírico

Fonte: Criado pela autora com base em Dal’Igna (2011).

De acordo com Dal’Igna (2011, p. 56), “o pós-estruturalismo tem fornecido ferramentas para colocarmos em xeque pressupostos ancorados” na chamada Ciência Moderna. Assim, a autora busca “destacar os princípios teórico-metodológicos da investigação”. Dal’Igna (2011) utiliza quatro pressupostos, que são resumidos a seguir.

1. Exercite a suspeita.
2. Assuma suas intenções.
3. Abandone a pretensão de totalidade.
4. Adote uma postura ética.

No que diz respeito ao primeiro pressuposto apontado pela autora, o do *exercício da suspeita*, ela afirma que se deve desconfiar “das verdades e certezas. Como nos ensinou Foucault (2003), a verdade é produzida neste mundo e nele produz efeitos. É preciso problematizar aquilo que funciona como verdadeiro ou falso em uma dada sociedade”. (DAL’IGNA, 2011, p. 56). A autora (2011) acrescenta que, para tal, a problematização se faz necessária e imprescindível, e os resultados oriundos da pesquisa precisam ser compreendidos como parciais e transitórios.

Quando sugere que se deve *assumir as intenções*, Dal’Igna (2011, p. 57) traz questionamentos importantes a serem realizados pelo pesquisador: “Que conjunto de regras

permite distinguir o verdadeiro do falso? Que mecanismos de poder-saber possibilitam atribuir legitimidade a determinado(s) conhecimento(s)? Que efeitos são produzidos pela pesquisa?”

No que se refere ao pressuposto de *abandono à pretensão de totalidade*, Dal’Igna (2011, p. 57) argumenta a impossibilidade de se analisar a totalidade de uma problemática, uma vez que “a) os conhecimentos produzidos pela pesquisa serão sempre parciais, e não totais; b) tais conhecimentos não poderão ser analisados de forma totalitária”. Além disso, “os participantes de um grupo focal estão se expressando num contexto específico, em interações que são próprias daquele conjunto de participantes e, por isso, os pontos de vista de cada um deles não podem ser tomados como posições definitivas”. (GATTI, 2005, p. 68).

Por fim, quando se refere à *adoção de uma postura ética*, argumenta que “[t]oda pesquisa tem implicações éticas” e que essas implicações alteram-se de acordo com a “natureza da pesquisa”, “as pessoas envolvidas” e “as finalidades do estudo”. (DAL’IGNA, 2011, p. 57-58).

Ao se referir especificamente ao grupo focal, Dal’Igna (2011, p. 66-67) diferencia essa técnica de outras, como a entrevista de grupo, por exemplo, em que as “perguntas são feitas para cada participante do grupo, um por vez, com o objetivo de entrevistar no grupo, ao invés de fazê-lo com um único entrevistado”. Já o grupo focal potencializa a “produção de informações sobre tópicos específicos, a partir do diálogo entre participantes de um mesmo grupo. Esse diálogo deve estimular tanto as ideias consensuais quanto as contrárias”. Assim, percebe-se o caráter coletivo dessa técnica.

## **5.2 Apresentação da Proposta de Intervenção**

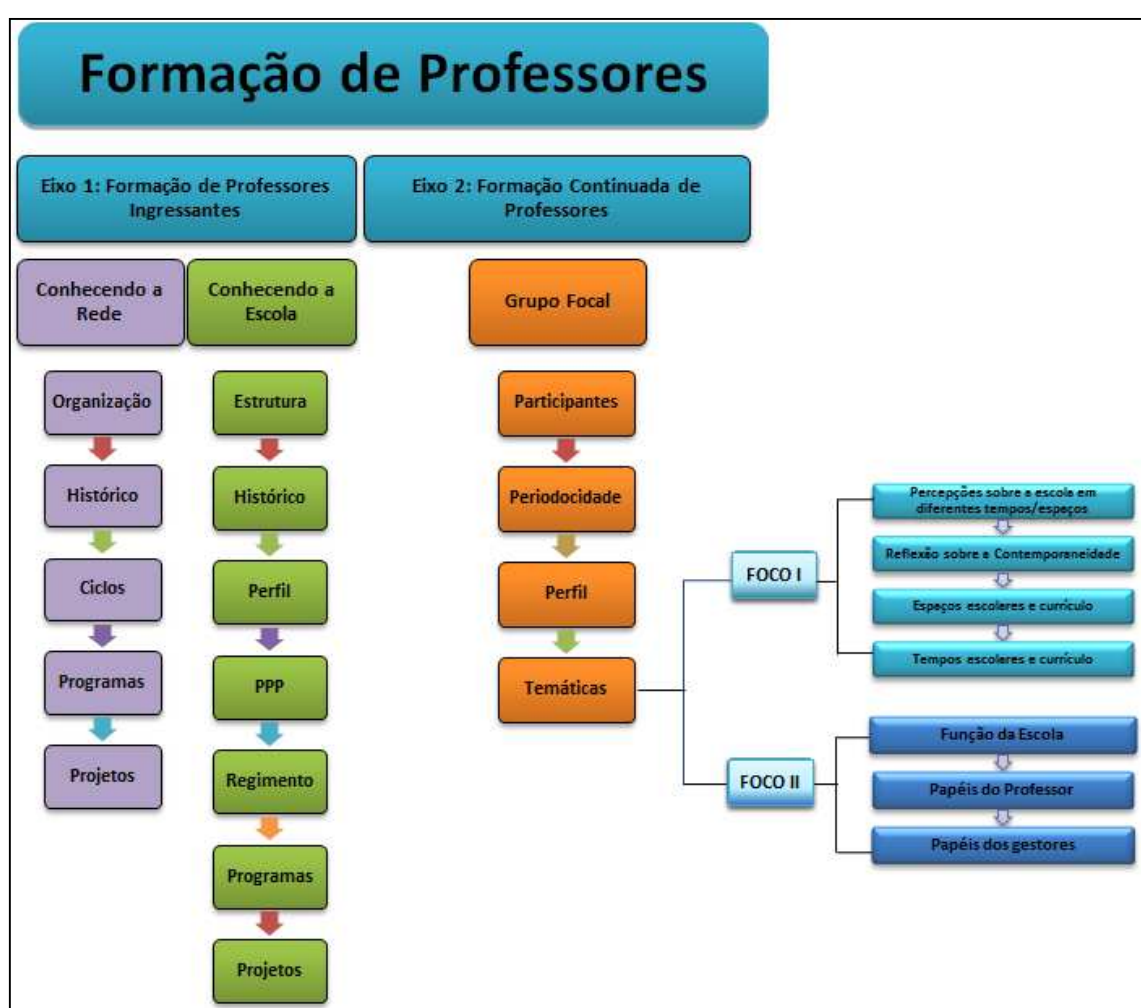
Apresento agora a proposta de intervenção, que foi sugerida pelos professores que participaram do grupo focal e desenvolvida por mim. Procurei aqui contemplar as diversas problematizações realizadas pelos professores e gestores da instituição.

Saliento, no entanto, que esta proposta não tem como objetivo apresentar um modelo a ser seguido, mas deve ser entendida como uma possibilidade de desenvolver um curso de formação de professores, que venha a contribuir para suprir as necessidades desta instituição neste momento. Além disso, poderá servir como sugestão de formação a outras instituições desta, ou de outras redes de ensino que assim o desejarem, pois, apesar de sabermos que cada espaço é único, singular, assim como cada sujeito que compõe uma comunidade escolar também o é, os aspectos relacionados ao tempo/espaço/currículo contemporâneos, explorados nesta dissertação, tornam tênues as diferenças que existem nos diversos contextos escolares.

Por isso reforço a importância de que esta proposta não seja percebida como um modelo, mas uma *possibilidade*.

Este projeto está organizado em dois grandes eixos: o Eixo I está voltado para a formação de professores ingressantes e tem por propósito apresentar a Rede e a Escola. O Eixo II visa a formação continuada de professores, utilizando grupo focal, conforme decisão dos professores participantes desta pesquisa, tendo como centralidade a temática *tempo, espaço e currículo*.

Quadro 7 – Proposta de formação docente



Fonte: Quadro criado pela autora (2016).

### 5.2.1 Formação de Professores Ingressantes

A formação de professores ingressantes, apontada como uma das preocupações tanto dos professores quanto dos gestores, é uma questão ainda pouco pesquisada no meio acadêmico. Ao analisar os textos de trabalhos apresentados nas Reuniões Anuais da Associação Nacional

de Pesquisas e Pós-Graduação em Educação – Anped – e nos Encontros Nacionais de Didática e Prática de Ensino – Endipe –, entre os anos de 1995 e 2004, André (2012) encontrou 24 trabalhos cujo foco era a formação de professor iniciante, do total de 6.978 textos.

Essa constatação foi reafirmada por Papi e Martins (2009), ao atualizar em anos mais recentes o mapeamento dos textos apresentados na Anped (2005-2007), acrescentando um exame das teses e dissertações defendidas no período de 2000 a 2007. As autoras concluíram que “a temática corresponde a 0,5% dos estudos realizados na área da Educação, em sentido amplo” (PAPI, MARTINS, 2009, p. 256), o que revela a escassa atenção que a iniciação profissional vem recebendo por parte dos pesquisadores brasileiros. (ANDRÉ, 2012, p. 117)

A autora (2012, p. 115) argumenta que “programas de iniciação à docência, que incluam estratégias de apoio, acompanhamento e capacitação”, são importantes para que o ingressante consiga lidar melhor com as diversas situações que ocorrem no ambiente escolar, auxiliando-o a minimizar o desgaste que tais situações podem provocar, além de alertá-lo para o fato de que a formação não acaba quando o curso de licenciatura chega ao fim, mas que deve ser um processo permanente. A autora aponta que reconhecer que a formação deve se dar ao longo da vida profissional é fundamental para que o “iniciante não desanime diante das dificuldades e possa buscar os instrumentos e apoios necessários, sejam eles colegas mais experientes, ex-professores da universidade, ações oferecidas na escola ou em outros espaços formativos”. (ANDRÉ, 2012, p. 116).

André (2012, p. 116) chama a atenção para que os cursos de formação aos docentes iniciantes sejam elaborados especialmente para tais profissionais, “pelas suas peculiaridades, de fase de transição, de integração na cultura docente, de inserção na cultura escolar, de aprendizagem dos códigos e das normas da profissão”. A autora salienta que a formação docente deve ter continuidade “após o período probatório”, cabendo aos “aos órgãos gestores da educação inserir os programas de inserção à docência num plano mais amplo de desenvolvimento profissional”. (ANDRÉ, 2012, p. 116).

Quadro 8 – Formação: Eixo I



Fonte: Quadro criado pela autora (2016).

### Eixo 1: Formação de Professores Ingressantes

#### ↳ Estrutura da Formação

##### ➡ Conhecendo a Rede

Duração: 16 horas

Período: Início do 1º semestre

Local: Escola de lotação do servidor

Responsável pela formação: Setor Pedagógico da Escola

#### Conhecendo a Rede

##### Organização

**Prefeitura Municipal de Porto Alegre (PMPA)**

#### ↳ Estrutura

secretarias  
departamentos  
empresas

## **Secretaria Municipal de Educação (SMED)**

### **↳ Estrutura**

#### **➔ Secretário**

#### **➔ Assessorias**

Planejamento  
Eventos  
Comunitária  
Pesquisa de Informações Educacionais  
Jurídica  
Comunicação  
Institucional e Publicações  
Comissão Especial de Licitações  
Vou à Escola e Bolsa Família

#### **➔ Diretorias**

##### **↳ Pedagógica**

Educação Infantil  
Creches Conveniadas  
PIM/PIÁ  
SEREEI  
Ensino Fundamental e Ensino Médio  
Educação de Jovens e Adultos  
Educação Especial  
Assessoria Esportiva  
Escola Aberta  
Cidade Escola  
Aspectos Legais  
Assessoria Técnica e Articulação em Redes  
Ajustamento de Vagas  
Assessoria de Temas Transversais  
Assessoria de Bibliotecas  
Inclusão Digital  
Nutrição

##### **↳ Administrativa**

Financeiro  
PROED Creches  
PROED Escolas  
PROED PPDE

### Bolsas e Convênios

Manutenção  
 Patrimônio  
 Protocolo  
 Aquisição  
 Terceirizados  
 Obras  
 Gestão de Ambientes  
 Logística

### ↳ Recursos Humanos

Desenvolvimento de Recursos Humanos  
 Equipe de Registros  
 Núcleo de Estágios  
 Ponto Eletrônico  
 Assessoria ao Magistério  
 Lotação e Regimes

### ↳ Escolas

CEMET  
 EMEIs  
 EMEFs  
 EMEB  
 EMEM

#### Histórico

História da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, criada pela Lei 1.516 de 02 de dezembro de 1955. Sugiro a utilização do capítulo II, seção 2.2, desta dissertação.

#### Ciclos

Apresentação do histórico e da concepção da escola ciclada: apresentação do Caderno nº 9. Este material encontra-se em CD, em anexo.

#### Programas

#### Projetos

Apresentação dos Programas e Projetos da Rede.

↳ Assessoria Técnica e Articulação em Redes (ATAR)

↳ Políticas de Leitura na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre



Biblioteca Central da SMED

Bibliotecas Escolares (Ensino Fundamental, Médio e EJA)

Salas de Leitura (Educação Infantil)

Programa de Leitura Adote um Escritor

Projeto Baú de Histórias: Era uma vez...

↳ Políticas de Inclusão Digital

Projeto Alunos em Rede – Mídias Escolares

Projeto Robótica Educacional

↳ Assessoria de Temas Transversais (ATT)

Educação Ambiental

Educação para as Relações Étnico-raciais

Educação Musical e Artes

Educação em Direitos Humanos

↳ Assessoria Esportiva

↳ Programa Primeira Infância Melhor, Porto Infância Alegre (PIM PIÁ)

↳ Projeto Cidade Escola

Conhecendo a  
Escola

Estrutura

↳ Estrutura Física

→ Prédios

↳ Salas de aula

Educação Infantil: Prédio D

1º ao 5º ano: Prédio B

6º ao 9º ano/EJA: Prédio A – salas ambiente

Sala 16 A, 2º andar: Matemática

Sala 15 A, 2º andar: Língua Portuguesa

Sala 14 A, 2º andar: Música

Sala 13 A, 2º andar : Língua Estrangeira

Sala 19 A, 2º andar: Geografia

Sala 17 A, 2º andar: História

Sala 12 A, 2º andar: Atividades Diversas/CP

Sala de Artes: Prédio C, andar térreo

Laboratório de Ciências: Prédio C, andar térreo

Sala de Atividades Múltiplas: Prédio A, andar térreo

Sala de Integração e Recursos (SIR): Prédio B, andar térreo

Laboratório de Aprendizagem: Prédio B, andar térreo

Brinquedoteca: Prédio B, 2º andar

↳ Almojarifado: Prédio B, térreo

↳ Área Coberta

↳ Banheiros: Prédio E, andar térreo

↳ Biblioteca: Prédio A, andar térreo

↳ Cozinha e Refeitório: Prédio C, andar térreo

↳ Direção e Vice-direção: Prédio A, andar térreo

↳ Guarita do Guarda

↳ Horta Escolar: defrente ao Prédio C

↳ Sala e banheiro dos Funcionários: Prédio C

↳ Secretaria: Prédio A, andar térreo

↳ Serviço de Orientação Educacional (SOE): Prédio A, andar térreo

↳ Serviço de Orientação Pedagógica (SOP): Prédio A, andar térreo

Aqui estão incluídos a Coordenação Cultural e Coordenação do  
Cidade-Escola

↳ Quadra e Quadra Coberta

↳ Modalidades de Ensino

➡ Jardim B

➡ 1º Ciclo: 1º, 2º e 3º ano

➡ 2º Ciclo: 4º e 5º ano

➡ 3º Ciclo: 6º ao 9º ano

➡ Totalidades Iniciais/EJA:

T1: 1º ano

T2: 2º ano

T3: 3º ano

➔ Totalidades Finais:

T4: 4º e 5º anos

T5: 6º e 7º anos

T6: 8º e 9º anos

↳ Número de Alunos: 882<sup>156</sup>

↳ Número de Professores: 70

↳ Número de Funcionários Estatutários: 1

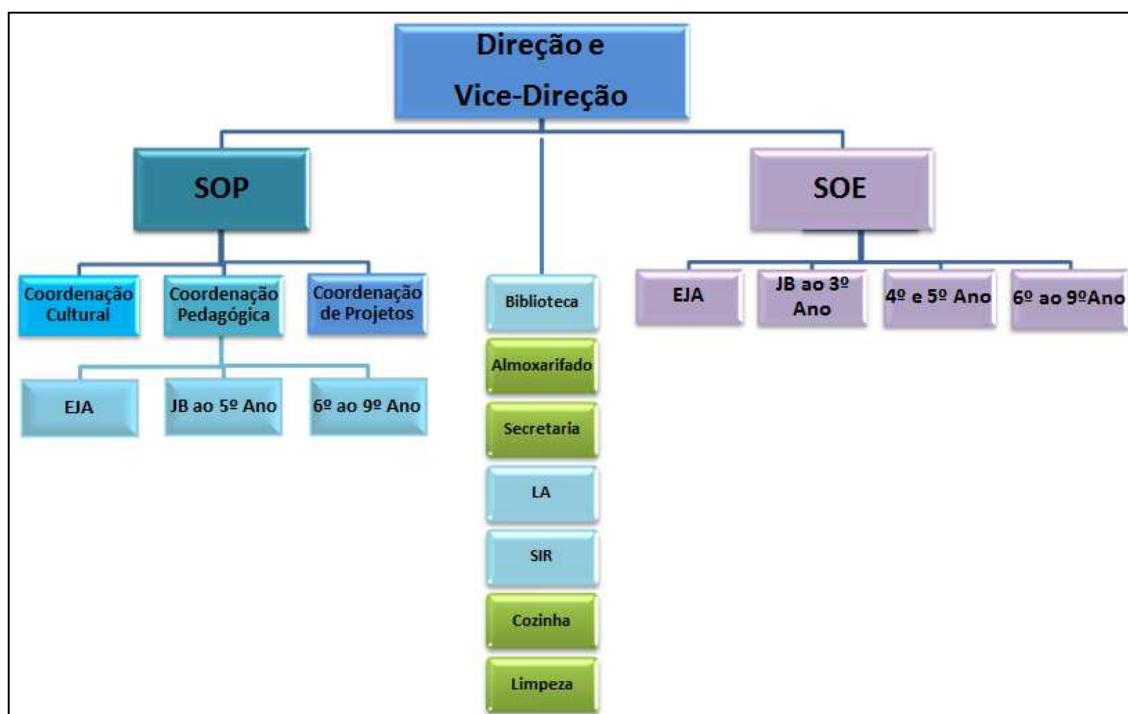
↳ Número de Funcionários Terceirizados: 14

➔ Cozinha: 7

➔ Limpeza: 7

### Organização da Equipe Diretiva e setores

Quadro 9 – Organograma



Fonte: Quadro elaborado pela autora (2016).

<sup>156</sup> Conforme apontado anteriormente (p. 68), o número de estudantes oscila ao longo do ano.

**Histórico**

- ↳ História da 5ª Unidade.
- ↳ História da Restinga
- ↳ História da EMEF Nossa Senhora do Carmo

**Perfil**

- ↳ Perfil dos Alunos
- ↳ Perfil dos Professores
- ↳ Perfil dos Funcionários
- ↳ Perfil do Bairro

**PPP**

- ↳ Apresentação do Projeto Político Pedagógico da Instituição

**Regimento**

- ↳ Apresentação do Regimento Escolar

**Programas**

- ↳ Programa Adote um Escritor

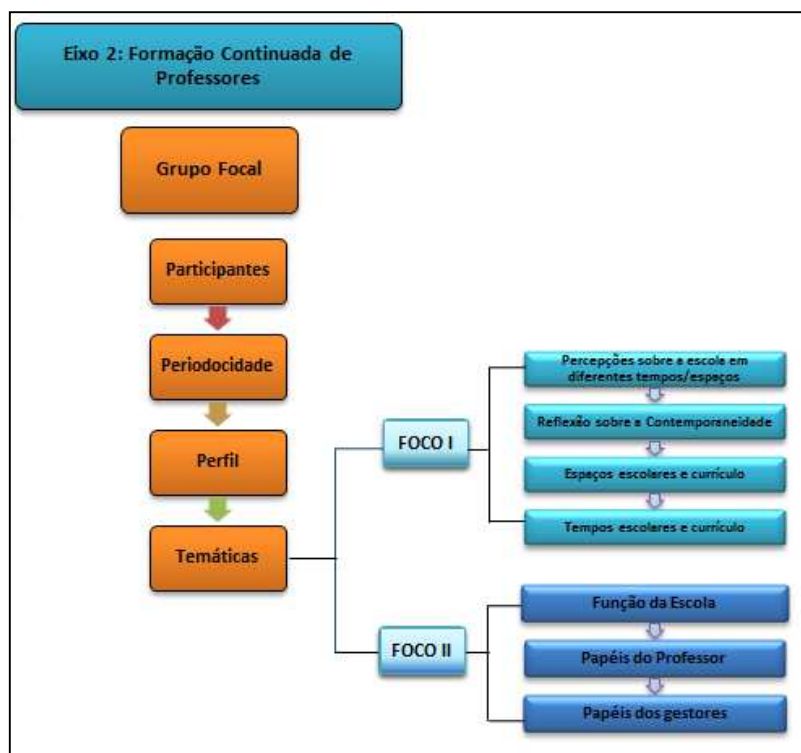
**Projetos**

- ↳ Projetos do Cidade-escola
  - ➡ 5ª em Cordas
  - ➡ 5ª em Dança
  - ➡ Brinquedoteca
  - ➡ Informática

### 5.2.2 Formação Continuada de Professores

A seguir apresento a proposta de formação continuada de professores, organizada por eixos temáticos de discussão coletiva por meio do grupo focal.

Quadro 10 – Formação: Eixo II



Fonte: Quadro criado pela autora (2016).

### Eixo 2: Formação Continuada de Professores

Este eixo busca atender à decisão dos professores, que optaram que a formação continuada se desse com encontros coletivos, de reflexão e discussão de temas relacionados à escola. Para tal, organizei esses encontros a partir de temáticas surgidas no decorrer desta pesquisa.

#### Grupo Focal

↳ O que é um grupo Focal: sugiro a leitura da seção 1.4 (capítulo I), e da subseção 5.1.3 (capítulo V) desta dissertação, bem como os textos de apoio, constantes do CD, em anexo.

#### Participantes

↳ Número de Participantes: 10 a 12. Os motivos encontram-se nos capítulos I (seção 1.4) e V (subseção 5.1.3) desta dissertação.

### Periodicidade

↳ Encontros mensais: sugiro que sejam realizados em momentos de reunião pedagógica (quintas-feiras), com duração de 1h 30min, nos meses de março, abril, maio, junho, agosto, setembro, outubro e novembro, totalizando 8 encontros.

### Perfil

↳ Características: Grupo heterogêneo, composto por representantes de todos os ciclos, conforme os motivos apontados nos capítulos I (seção 1.4) e V (subseção 5.1.3) desta dissertação.

### Temáticas

As temáticas sugeridas aqui estão baseadas na experiência realizada nesta pesquisa, e que se mostrou bastante profícua, possibilitando discussões muito ricas, conforme abordado anteriormente. Tendo em vista esse motivo, mantive a mesma estrutura de alguns dos encontros realizados, e acrescentei outras temáticas, a fim de atender algumas das demandas surgidas no decorrer desta pesquisa, oriundas do GF e das entrevistas com os gestores.

### FOCO I

Este “foco” está organizado em 4 temas: *percepções sobre a escola em diferentes tempo/espacos* (1 encontro); *reflexão sobre a Contemporaneidade* (2 encontros); *espacos escolares e currículo* (1 encontro); *tempos escolares e currículo* (1 encontro).

### Percepções sobre a escola em diferentes tempos/espacos

Como preparação prévia para os três primeiros encontros com o grupo focal, sugiro a leitura do capítulo III desta dissertação, que aborda a Modernidade e a constituição da escola e sua maquinaria, e estabelece relações com a Contemporaneidade.

Quadro 11 – 1º Encontro do Grupo Focal: Memórias de Escola

Primeiro encontro do grupo focal	
Data do encontro	Março
Tema do encontro:	Percepções sobre a escola em diferentes tempos/espacos.
Objetivos:	Promover a reflexão sobre o tema proposto a partir das memórias pedagógicas dos textos lidos previamente.
Organização do encontro:	Entrega prévia dos textos selecionados para leitura. Recepção do grupo. Leitura oral de um dos textos, realizada pela pesquisadora. Pergunta: <i>De que forma as memórias nos permitem ver como a escola é percebida em diferentes tempos e espaços?</i>
Provocação para discussão: (15 min.)	Provocações sobre memória, a partir de textos extraídos (previamente distribuídos ao grupo) do livro “Tempos de escola: memórias”, de Beatriz T. Daudt Fischer.
Discussão: (40 min.)	<i>Memórias dos professores sobre o seu tempo de escola.</i>
Tema para o próximo encontro (10 min.)	Percepções sobre a escola em diferentes tempos/espacos.
Encerramento (15 min.)	Orientações sobre o “Tema de casa”: escrita individual sobre as memórias de escola.

Fonte: Quadro criado pela autora, a partir do modelo de Cruz (2015).

### Reflexão sobre a Contemporaneidade

Quadro 12 – 2º Encontro do Grupo Focal: Percepções sobre a escola em diferentes tempos/espacos

Segundo encontro do grupo focal	
Data do encontro	Abril
Tema do encontro:	Percepções sobre a escola em diferentes tempos/espacos.
Objetivos:	Oportunizar a reflexão e a percepção sobre a escola em diferentes tempos e espaços.
Organização do encontro:	Recepção do grupo. Retomada das discussões do encontro anterior. Exibição de trechos de filmes. Pergunta para discussão: <i>Ao longo de sua trajetória, como você pensa que os alunos percebem a escola?</i>
Provocação para discussão: (15 min.)	Trechos dos filmes: “Sociedade dos poetas mortos”, de Peter Weier (1989); “Pro dia nascer feliz”, de João Jardim (2006); “Escritores da Liberdade”, de Richard La Gravenese (2007); “The Wall”, de Alan Parker (1982); “Entre os muros da escola”, de Laurent Cantet (2009); “Ao Mestre Com Carinho”, de James Clavell (1967); “Adeus, Meninos”, de Louis Malle (1987).
Discussão: (40 min.)	<i>Como os alunos percebem a escola ao longo da trajetória dos professores</i> (narrativa dos professores).
Tema para o próximo encontro (10 min.)	Reflexão sobre a Contemporaneidade.
Encerramento (15 min.)	

Fonte: Quadro criado pela autora, a partir do modelo de Cruz (2015).

Quadro 13– 3º Encontro do Grupo Focal: Reflexão sobre a Contemporaneidade

Tabela 3 – Terceiro encontro do grupo focal	
Data do encontro	Maio
Tema do encontro:	Reflexão sobre a Contemporaneidade.
Objetivos:	Problematizar as relações que se dão na Contemporaneidade.
Organização do encontro:	Recepção do grupo. Retomada das discussões do encontro anterior. Vídeo. Pergunta: <i>A partir da entrevista, como você percebe a Contemporaneidade?</i>
Provocação para discussão: (30 min.25 seg.)	Provocação inicial: BAUMAN, Zygmunt Bauman. Entrevista ao Fronteiras do Pensamento. Disponível em: < <a href="https://www.youtube.com/watch?v=POZcBNo-D4A">https://www.youtube.com/watch?v=POZcBNo-D4A</a> >
Discussão: (40 min.)	Debate sobre a sociedade contemporânea.
Tema para o próximo encontro (10 min.)	Espaços escolares e currículo.
Encerramento (5 min.)	

Fonte: Quadro criado pela autora, a partir do modelo de Cruz (2015).

### Espaços escolares e currículo

Como preparação prévia para os próximos dois encontros com o grupo focal, sugiro a leitura do capítulo IV desta dissertação, que aborda o tempo, o espaço e o currículo.

Quadro 14 – 4º Encontro do Grupo Focal: Espaços escolares e currículo

Tabela 4 – Quarto encontro do grupo focal	
Data do encontro	Junho
Tema do encontro:	Espaços escolares e currículo.
Objetivos:	Promover a reflexão sobre a relação entre espaço e currículo.
Organização do encontro:	Recepção do grupo. Retomada das discussões do encontro anterior. Imagens. Pergunta: <i>A partir das imagens e dos textos, quais as relações entre o espaço escolar e o currículo?</i>
Provocação para discussão: (15 min.)	Diversas imagens sobre a escola em diferentes tempos. Trechos do livro “A escola tem futuro?”, de Marisa Vorraber Costa. 2º momento: arquivo de fotos da escola.
Discussão: (50 min.)	Debate sobre espaço escolar e o currículo.
Tema para o próximo encontro (10 min.)	Tempos escolares e currículo.
Encerramento (15 min.)	Tema de casa: <i>Quais as relações entre espaço escolar e currículo?</i> (os professores receberão na ficha do tema a pergunta <i>o que entendes por currículo (currículo como um documento de identidade)?</i> )

Fonte: Quadro criado pela autora, a partir do modelo de Cruz (2015).



Tempos escolares e currículo

Quadro 15 – 5º Encontro do Grupo Focal: Tempos escolares e currículo

Tabela 5 – Quinto encontro do grupo focal	
Data do encontro	Agosto
Tema do encontro:	Tempos escolares e currículo.
Objetivos:	Problematizar o tempo e sua relação com o currículo escolar.
Organização do encontro:	Recepção do grupo. Retomada das discussões do encontro anterior. Exibição do vídeo: Tendências da educação contemporânea. <i>Michelle Sander</i> , diretora da Perestroika (TEDX Mauá, 2014). Pergunta: <i>A partir do vídeo e dos textos, como o tempo afeta o cotidiano escolar?</i>
Provocação para discussão: (20 min.)	1º momento: Vídeo. 2º momento: trechos do livro Silva, Tomaz Tadeu da. Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. Leitura de um trecho sobre cada teoria do currículo.
Discussão: (45 min.)	Como o tempo afeta o cotidiano escolar.
Tema para o próximo encontro (10 min.)	Tempos escolares e currículo.
Encerramento (15 min.)	Tema de casa: Como as relações espaço/tempo contemporâneas afetam o currículo escolar?

Fonte: Quadro criado pela autora, a partir do modelo de Cruz (2015).

FOCO II

Este “foco” está organizado em 3 temas: *função da escola* (1 encontro); *papeis do professor* (1 encontro); *papeis do gestor* (1 encontro).

Função da Escola

Quadro 16 – 6º Encontro do Grupo Focal: Função da Escola

Tabela 6 – Sexto encontro do grupo focal	
Data do encontro	Setembro
Tema do encontro:	Função da Escola
Objetivos:	Problematizar a função da escola na contemporaneidade.
Organização do encontro:	Recepção do grupo. Retomada das discussões do encontro anterior. Exibição do vídeo:
Provocação para discussão: (15 min.)	1º momento: Vídeo. “Função da Escola por Libâneo” Disponível em:< <a href="https://www.youtube.com/watch?v=6kk_FXVwC0">https://www.youtube.com/watch?v=6kk_FXVwC0</a> >. 2º momento: Excerto da reportagem “Novas funções da escola para a vida do aluno são debatidas no encontro Educação 360”. Disponível em:<

	<a href="http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-na-midia/indice/35113/novas-funcoes-da-escola-para-a-vida-do-aluno-sao-debatidas-no-encontro-educacao-360/&gt;">http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-na-midia/indice/35113/novas-funcoes-da-escola-para-a-vida-do-aluno-sao-debatidas-no-encontro-educacao-360/&gt;</a> .
Discussão: (50 min.)	A partir da entrevista com Libâneo e dos excertos lidos, <i>qual o papel da escola na contemporaneidade?</i> Você concorda com as colocações feitas por Libâneo e por Mozart?
Tema para o próximo encontro (10 min.)	Papeis do professor
Encerramento (15 min.)	

Fonte: Quadro criado pela autora, a partir do modelo de Cruz (2015).

### Papéis do Professor

#### Quadro 17– 7º Encontro do Grupo Focal: Papeis do professor

Data do encontro	Outubro
Tema do encontro:	Papeis do professor
Objetivos:	Problematizar o papel do professor na escola contemporânea.
Organização do encontro:	Recepção do grupo. Retomada das discussões do encontro anterior.
Provocação para discussão: (15 min.)	1º momento: Vídeo. “Metodologia inovadora acredita que prazer retém aprendizado”. Disponível em:< <a href="https://www.youtube.com/watch?v=fU6JRWOr1C4">https://www.youtube.com/watch?v=fU6JRWOr1C4</a> >. 2º momento: Excertos do livro “Em defesa da escola”, de Masschelein e Simons. Qual o papel do professor na escola atual? Você concorda com a ideia de que aula deve ser <i>entretenimento</i> ?
Discussão: (50 min.)	
Tema para o próximo encontro (10 min.)	Papeis dos Gestores
Encerramento (15 min.)	

Fonte: Quadro criado pela autora, a partir do modelo de Cruz (2015).

### Papéis dos gestores

#### Quadro 18 – 8º Encontro do Grupo Focal: Papeis dos Gestores

Data do encontro	Novembro
Tema do encontro:	Papeis dos Gestores
Objetivos:	Problematizar os papéis do gestor.
Organização do encontro:	Recepção do grupo. Retomada das discussões do encontro anterior.
Provocação para discussão: (15 min.)	A partir do que foi discutido ao longo dos encontros, qual é o papel do gestor na escola?
Discussão/ (60 min.)	
Encerramento (15 min.)	

Fonte: Quadro criado pela autora, a partir do modelo de Cruz (2015).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS: (IN)CONCLUSÕES DE UMA TECITURA

O artesão, por fim, procura pelos fios certos para concluir sua obra. No entanto, no momento em que efetuar tal tarefa, essa obra correrá o risco de ser capturada. Assim, a inconclusão parece ser uma possibilidade de não se deixar amarrar pelos fios da trama. Por outro lado, a decisão do não término também pode deixar os fios tão soltos, de maneira a ser concluída por qualquer outro e, aqui também, ser capturada. Esse talvez seja o paradoxo da criação. De qualquer modo, o aventurar-se nas tramas inconclusas, arrematando fios, mas de forma a não prendê-los o suficiente, nem deixá-los soltos o bastante, parece ser uma alternativa possível. Assim, o tecelão arrisca-se ao desconhecido do emaranhado criado por ele próprio, uma vez que

[...] cada espécie de linha tem seus perigos. Não só as linhas de segmentos que nos cortam, e nos impõem as estrias de um espaço homogêneo; também as linhas moleculares, que já carregam seus micro-buracos negros; por último, as próprias linhas de fuga, que sempre ameaçam abandonar suas potencialidades criadoras para transformar-se em linha de morte, em linha de destruição pura e simples (fascismo). (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 222)

Este é um risco inerente à vida: o perigo de abandonar as potencialidades criadoras e transformar-se em linha de morte. São desses perigos que, de certa forma, procurei falar neste trabalho, embora deles só me tenha dado conta de sua intensidade, neste momento. São os perigos que atravessam a criação, a docência, a relação com o outro. Como não se deixar morrer pelas dificuldades que enfrentamos a cada dia? Como não se deixar capturar pelos discursos que insistem em nos conduzir para uma morte-em-vida? Como não se deixar cegar pelas luzes insistentes das vitrines de um mundo voltado para o consumo? Como provocar o exercício do pensamento em nossos alunos? De que maneira suspender o tempo, que insiste em se anunciar a cada momento, interrompendo o fluxo de nossos pensamentos, como o *Big-Ben* o fazia para Clarissa Dalloway<sup>157</sup>? Como manter vivas a potência, a força criadora, a paixão pelas coisas simples? Dúvidas que estiveram presentes ao longo desse processo de investigação e que busco reforçá-las neste momento de conclusão. Por quê? Não seria este o momento de oferecer respostas? De apresentar os *resultados* da pesquisa?

Acredito que algumas *respostas* já foram anunciadas no decorrer desta dissertação, respostas parciais, provisórias, mas que, de alguma forma, podem auxiliar a produzir novas possibilidades de pensar a escola contemporânea.

---

<sup>157</sup> Personagem do romance *Mrs Dalloway*, de Virginia Woolf, publicado em 1925.

Quando iniciei esta escrita, disse que a pesquisa havia surgido

[...] a partir de algumas inquietações que me têm acompanhado nos últimos anos; inquietações essas que me fizeram procurar por caminhos outros, que permitam com que encontre possíveis respostas para que outras dúvidas surjam, num processo de crescimento, de buscas, de encontros e de prováveis novas buscas, num movimento incessante que é a vida. É esse o desafio que lancei a mim mesma ao optar por um curso na área da gestão. Por que gestão? Talvez porque seja um universo diferente daquele em que habito diariamente e que, de certa forma, me sinto confortável em *nele* transitar – *mesmo que com inquietações*. Talvez penetrar nesse outro universo, tão distante do meu até agora, meu pensamento se torne mais livre e, assim consiga atingir o voo, ainda que de  *fingida ave*. (2017, p.19).

Tais inquietações, que provocaram meu pensamento e me desafiaram a buscar por possibilidades outras de perceber o mundo, a escola, e a gestão, permitiram que novas inquietações surgissem, mas fizeram com que algumas respostas pudessem se produzir, respostas, repito, parciais e provisórias.

Retomo o objetivo desta pesquisa, que buscou *analisar de que formas as relações tempo/espço contemporâneas são percebidas no cotidiano escolar pelos professores de uma escola municipal da Rede Pública de Porto Alegre, e como tais relações afetam o currículo*, e que possibilitou que se chegasse a algumas conclusões, as quais elenco a seguir:

- a) os professores percebem a escola como um espaço importante em suas vidas e nas vidas de seus alunos.
- b) algumas questões consideradas problemáticas pelos sujeitos pesquisados, no que diz respeito ao espaço/tempo/currículo, não se constituem como elementos inibidores ou impeditivos de seu trabalho docente.
- c) o grupo de professores/gestores pesquisados percebe a escola como um espaço potente e capaz de provocar aprendizagens, encontros e afetos.
- d) apesar das dificuldades apontadas pelos docentes, eles acreditam na instituição *escola*, de forma geral, e na escola pesquisada, especificamente.
- e) aspectos ligados à contemporaneidade (velocidade, fragmentação, efemeridade, consumismo, etc.) são percebidos como elementos que interferem consideravelmente nas relações que se estabelecem na escola e em seu currículo.
- f) os professores pesquisados reconhecem a importância e necessidade da *formação docente* para a qualificação de seu trabalho e do coletivo da instituição, constituindo-se como um espaço potencializador para que os diversos aspectos da contemporaneidade (entretenimento, eficácia, consumismo, prazer constante, etc.) possam ser compreendidos e, a partir disso, o currículo escolar possa ser (re)pensado. Assim, a *formação* configura-se como uma possibilidade de

enfrentamento aos desafios que se se colocam aos professores e às escolas, com o imperativo da produtividade e da performatividade, em que os currículos voltam-se, cada vez mais, a *resultados*.

Dessa forma, os discursos produzidos nos mais diversos âmbitos sociais, que dizem que a escola está defasada com relação ao tempo, que os professores estão desmotivados, não se aplica a esta escola específica, conforme a percepção dos professores em que lá trabalham. No entanto, esses sujeitos percebem que existe um descompasso entre a escola e as novas configurações contemporâneas. Conforme aponta Traversini (2011), atualmente

[...] o desencaixe da escola parece ser percebido pela crise dos dois eixos que a disciplina movimenta, quais sejam: *corpos que não param* (para usar a expressão de Claudia Freitas, 2011) e conteúdos que não interessam. A liquefação das fronteiras hierarquicamente delimitadas e necessárias para o funcionamento da disciplinaridade e produção do sujeito dócil, é uma das condições que nos faz ver a escola fora “das caixas” de seu tempo.

Nesse deslocamento na ênfase do disciplinamento para a flexibilidade, ocorreu, ainda de acordo com Traversini (2011), “um processo de incorporação da vigilância, quer dizer, cada um vigia a si próprio. [...]. Enquanto a disciplina parte e reparte, ao controle interessa abarcar o máximo possível, não mais a fronteira é sua vertigem, mas seu alargamento!”

Dessa forma, o descompasso apontado pelos professores também se relaciona com o alargamento das funções da escola a que Traversini (2011) se refere, conforme abordado anteriormente neste trabalho. Assim, pensar a escola na contemporaneidade, seus tempos, espaços e currículos, é pensá-la em relação as suas permanências, continuidades, descontinuidades e rupturas; pensá-la como um espaço da produção da diferença, do exercício constante do pensamento, da suspensão do tempo.

Por fim, concordo com Masschelein e Simons (2013, p. 10) quando, numa espécie de manifesto em defesa da escola, afirmam:

Nós nos recusamos, firmemente, a endossar a condenação da escola. Ao contrário, defendemos a sua absolvição. Acreditamos que é exatamente hoje – numa época em que muitos condenam a escola como desajeitada frente a realidade moderna e outros até mesmo parecem querer abandoná-la completamente – que o que a escola é e o que ela faz se torna claro. Também esperamos deixar claro que muitas alegações contra escola são motivadas por um antigo medo e até mesmo ódio contra uma de suas características radicais, porém essencial: a de que a escola oferece “tempo livre” e transforma o conhecimento e as habilidades em “bens comuns”, e portanto, tem o potencial para dar a todos, independentemente de antecedentes, talento natural ou aptidão, o tempo e o espaço para sair de seu ambiente conhecido, para se

superar e renovar (e, portanto, mudar de forma imprevisível) o mundo. (MASSCHELEIN e SIMONS, 2013, p. 10).

Pensar a escola como instituição não somente possível e viável, mas sobretudo *necessária* parece ser uma tarefa bastante desafiadora. Aqui não estou me referindo a um modelo de escola, mas a formas de pensar a escola: uma escola em que a experiência seja aquilo que nos toca e nos acontece; em que o bem comum e a coletividade sejam entendidos e exercidos como aquilo que é comum a todos, não ao interesse de uns ou de outros; em que o tempo possa ser livre, suspenso; uma escola em que o espaço possa ser ocupado como um espaço público. Pensar na escola como um lugar de acolhimento da diferença, da invenção, da criação.

Arendt (1997, p. 247) escreveu que a educação é onde se “decide se se ama suficientemente o mundo para assumir responsabilidade por ele”, assim como é também “o lugar em que se decide se se amam suficientemente as nossas crianças para não as expulsar do nosso mundo deixando-as entregues a si próprias”. Assim, a educação e a escola dizem respeito ao amor (pelo mundo, pelas crianças) e à responsabilidade (pelo mundo, pelas crianças).

Encerro, assim, esta artesanaria, tramando os fios da tecitura de uma colcha, aos da tessitura de um texto, buscando, dentre as diversas matizes, a de tonalidade mais suave, para concluir o trabalho, nesta mescla de linhas e palavras, que se confundem e anseiam pela possibilidade de um novo (re)início.

*Então, como se ouvisse a chegada do sol, a moça escolheu uma linha clara. E foi passando-a devagar entre os fios, delicado traço de luz, que a manhã repetiu na linha do horizonte.*

(COLASANTI, 2004, p. 22).

## REFERÊNCIAS

ABREU, Regina. Compartilhando experiências e “imprevistos” relatos e reflexões sobre a prática da filmagem em pesquisas antropológicas. **Illuminuras**, Porto Alegre, v.14, n.32, p.85-112, jan./jun. 2013. Disponível em:< seer.ufrgs.br/iluminuras/article/download/37741/pdf>. Acesso em:

ALCÂNTARA, Wiara Rosa Rios. **Por uma história econômica da escola: a carteira escolar como vetor de relações** (São Paulo, 1874-1914). São Paulo, 2014. 339f. Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: História da Educação e Historiografia. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2014). Disponível em:<[http://www.usp.br/niephe/publicacoes/docs/WIARA\\_ROSA\\_RIOS\\_ALCANTARA\\_doutorado.pdf](http://www.usp.br/niephe/publicacoes/docs/WIARA_ROSA_RIOS_ALCANTARA_doutorado.pdf)>. Acesso em: 25 set. 2016.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; VALENTE, José Armando. Currículo e contextos de aprendizagem: integração entre o formal e o não-formal por meio de tecnologias digitais. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 02, n.12, p. 1162-1188. maio/out. 2014. Disponível em:< <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/20355>>. Acesso em: 01 out. 2016.

ALVES, Lynn Rosalina Gama; NEVES, Isa Beatriz da Cruz Neves; PAZ, Tatiana Santos da. Constituição do currículo multirreferencial na cultura da mobilidade. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 02, n. 12, p. 1248-1269, mai./out. 2014. Disponível em:<<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/viewFile/20106/15387>>. Acesso em: 01 out. 2016.

ANDRADE, Patrícia Santos de; CARDOSO, Telma Abdalla de Oliveira. Prazer e Dor na Docência: revisão bibliográfica sobre a Síndrome de Burnout. **Saúde Soc.** São Paulo, v. 21, n. 1, p. 129-140, 2012. Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/sausoc/v21n1/13.pdf>>. Acesso em: 05 ago. 2016.

ANDRÉ, Marli. Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**. v. 42, n. 145, p. 112-129, jan./abr. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v42n145/08.pdf>>. Acesso em: 29 mai. 2016.

ARCHER, Michael. **Arte contemporânea: uma história concisa**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ARENDT, Hannah. **A crise na educação**. Entre o passado e o futuro. Tradução Mauro W. Barbosa de Almeida. 3ª reimpressão da 5ª ed. de 2000. São Paulo: Perspectiva, 2005. Originalmente publicado em 1957.

\_\_\_\_\_. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007. Originalmente publicado em 1958.

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da família**, 2014.

AS meninas de Velazquez. In: GOOGLE IMAGENS. Google, 2015. Disponível em: <<https://>

//www.google.com.br/search?q=tempos+modernos&biw=1122&bih=528&source=lnms&tbm=isch&sa=X&sqi=2&ved=0ahUKEwi88tm6udfKAhVJWpAKHQgPDDgQ\_AUIBygC#tbm=isch&q=as+meninas+de+velazquez>. Acesso em: 26 dez. 2015. Pintura original de 1656.

BALL, Stephen J. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 15, n. 002, p. 3-23, 2002. Universidade do Minho, Braga, Portugal. Disponível em: < <http://josenorberto.com.br/BALL.%2037415201.pdf>>. Acesso em: 17 jan. 2015.

BARBOUR, Rosaline. **Grupos focais**. Porto Alegre: Artmed, 2009. Tradução Marcelo Figueiredo Duarte.

BARROS, José D' Assunção. História, Artes Visuais e Música: Imagens de uma relação interativa, através de uma análise dos estilos Barroco e Renascentista. **Revista Esboços**, Florianópolis, Santa Catarina, n. 19, p. 27-54, 2008. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/esbocos/article/viewFile/2175-7976.2008v15n19p27/8594>>. Acesso em: 30 ago. 2015.

BATISTA, Paulo Henrique Camargo; SILVEIRA, Luciana Martha Conexão – Geraldo de Barros e a fotografia como conceito. **Comunicação e Cultura**, Caxias do Sul, v. 6, n. 12, p.29-50, 2007. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conexao/article/viewFile/162/153>>. Acesso em: 31 dez. 2015.

BAUMAN, Zygmunt. **O Mal-Estar da Pós-Modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

\_\_\_\_\_. **Modernidade Líquida**. São Paulo, Jorge Zahar Editor Ltda. 2001.

\_\_\_\_\_. **Amor Líquido: Sobre a Fragilidade dos Laços** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003.

\_\_\_\_\_. **A vida fragmentada**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

\_\_\_\_\_. **A sociedade individualizada: vidas contadas e histórias vividas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2009.

\_\_\_\_\_. **44 cartas do mundo líquido moderno**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2011.

BENCOSTTA, Marcus Levy. Mobiliário escolar francês e os projetos vanguardistas de Jean Prouvé e André Lurçat na primeira metade do século XX. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 49, p. 19-38, jul./set. 2013. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/er/n49/a03n49.pdf>>. Acesso em: 25 set. 2016.

BENJAMIN, Walter. **A modernidade e os modernos**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2000.

BERGSON, Henri. **Matéria e memória**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

BERNARDO, Débora Giselli; TOLEDO, César de Alencar Arnaut de. Educação e Humanismo no pensamento de Juan Luís Vives. In: **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.25, p. 13 –32 ,mar. 2007 - ISSN: 1676-2584. Disponível em: < <http://www.histedbr.fe>>.



unicamp.br/revista/edicoes/25/art02\_25.pdf>. Acesso em: 7 set. 2016.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997. 126p

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Indicadores Educacionais.** [2015?]. Disponível em:< <http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>>. Acesso em 17 jul. 2015.

\_\_\_\_\_. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Apresentação.** Brasília, [2017?]. Disponível em:<http://www.fnede.gov.br/financiamento/fundeb/fundeb-apresentacao>. Acesso em 5 jan. 2017.

BOMFIM, I Leny A. Grupos focais: conceitos, procedimentos e reflexões baseadas em experiências com o uso da técnica em pesquisas de saúde. **Physis Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, p.777-796, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/physis/v19n3/a13v19n3.pdf>>. Acesso em: 21 nov. 2015.

BRAUNSTEIN, Philippe. Abordagens da intimidade nos séculos XIV-XV. In.: DUBY, Georges (org.). *História da Vida privada: da Europa feudal à Renascença.* São Paulo: Companhia das Letras, 2009. p. 552-648.

BUENO, Maria Lúcia – Do moderno ao contemporâneo: uma perspectiva sociológica da modernidade nas artes plásticas. **Revista das Ciências Sociais**, UFC, Fortaleza, Ceará. v. 41 n. 1, 2010, p. 27-47. Disponível em:< <http://www.periodicos.ufc.br/index.php/revciens/article/view/473/455>>. Acesso em: 13 dez. 2015.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Descaminhos. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). In: **Caminhos Investigativos II:** outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007. p. 13-34

CALVINO, Italo. **Seis propostas para o próximo milênio:** lições americanas. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CARVALHO, Maria do Socorro Fernandes de. O que há de literatura e cultura nos séculos XVI e XVII? **Revista Letras**, Santa Maria, v. 21, n. 43, p. 271-283, 2011. Disponível em: < <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/letras/article/view/6905>>. Acesso em: 13 dez. 2015.

CARVALHO, Janete Magalhães; DELBONI, Tânia Mara Zanotti Guerra Frizzera. Ética e estética da existência: por um currículo “estranho”. **Currículo sem Fronteiras**, v.11, n.1, p.170-184, Jan./Jun. 2011. Disponível em:<[www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss1articles/carvalho-delboni.pdf](http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss1articles/carvalho-delboni.pdf)>. Acesso em: 13 dez. 2015.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da História.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

CHARTIER, Roger. (org.) **História da vida privada**, 3: da Renascença ao Século das Luzes.; trad. Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

CIDADE, Daniela Mendes. Um olhar sobre a cidade. In: **I Seminário Arte e Cidade**, 2006, Salvador, p.1-15, 2006. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/gpit/wp-content/uploads/2009/09/um-olhar-sobre-a-cidade.pdf>>. Acesso em: 31 dez. 2015.

COELHO, Leticia Castilhos. A Paisagem na Fotografia, os rastros da memória nas imagens. **Grupo de Pesquisa Identidade e Território UFRGS**, Porto Alegre, [2015?], p.1-22. Disponível em: < <http://www.ufrgs.br/gpit/wp-content/uploads/2011/03/castilhos-leticia-a-paisagem-na-fotografia.pdf> >. Acesso em: 31 dez. 2015.

\_\_\_\_\_. O simbólico na paisagem através da leitura de imagens. Porto Alegre: UFRGS, **Grupo de Pesquisa Identidade e Território UFRGS**, p. 1-22, 2008. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/gpit/wp-content/uploads/2011/03/castilhos-leticia-leitura-de-imagens.pdf>.> Acesso em: 31 dez. 2015.

COLASANTI, Marina. **A moça tecelã**. São Paulo: Global, 2004.

COLCHA de retalhos. In: Pausa pra conversa. Google: 2016. Disponível em:<[https://www.google.com.br/search?safe=strict&biw=1280&bih=865&noj=1&tbm=isch&sa=1&q=colcha+de+retalhos&oq=colcha+de+retalhos&gs\\_l=img.3..0110.35988.39934.0.40340.18.12.0.6.6.0.124.1218.6j6.12.0....0...1c.1.64.img..0.18.1236...35i39k1j0i67k1.Tag1te8Uqkk#imgrc=cD\\_TYw58ybBlkM%3a](https://www.google.com.br/search?safe=strict&biw=1280&bih=865&noj=1&tbm=isch&sa=1&q=colcha+de+retalhos&oq=colcha+de+retalhos&gs_l=img.3..0110.35988.39934.0.40340.18.12.0.6.6.0.124.1218.6j6.12.0....0...1c.1.64.img..0.18.1236...35i39k1j0i67k1.Tag1te8Uqkk#imgrc=cD_TYw58ybBlkM%3a)>. Acesso em 30 out. 2016.

COMENIUS, João Amos. **Didática Magna**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011. Originalmente publicado em 1631 (versão latina da versão checa, publicada em 1627).

CORAZZA, Sandra Mara. Governamentalidade moral do currículo brasileiro. In: III SEMINÁRIO PESQUISA EM EDUCAÇÃO REGIÃO SUL, 2000, Porto Alegre. **Anais eletrônicos...** Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2000. Disponível em:<[www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2000/Ensino\\_e.../07\\_57\\_26\\_2002.pdf](http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2000/Ensino_e.../07_57_26_2002.pdf)>. Acesso em: 27 jul. 2015.

\_\_\_\_\_. **O que quer um currículo?** Pesquisas pós-críticas em educação. Petrópolis: Vozes, 2001a.

\_\_\_\_\_. Currículos alternativos/oficiais: o(s) risco(s) do hibridismo. In: **Revista Brasileira de Educação**, núm. 17, 2001b, p. 100-114. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Rio de Janeiro, Brasil. Disponível em:< [www.scielo.br/pdf/rbedu/n17/n17a07](http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n17/n17a07)>. Acesso em: 27 jul. 2015.

\_\_\_\_\_. Currículo na contemporaneidade. **Conferência Formação Continuada**: UNIFEBE (Brusque) e FURB (Blumenau). Brusque, Blumenau, SC, 21, 22 de julho de 2008. p. 1-6. Disponível em:< [www.unesp.br/prograd/e-book%20viii%20cepfe/LinksArquivos/9eixo.pdf](http://www.unesp.br/prograd/e-book%20viii%20cepfe/LinksArquivos/9eixo.pdf)>. Acesso em: 27 jul. 2015.

\_\_\_\_\_. Os sentidos do currículo. In: **Revista Teias**. v. 11, n. 22, p. 149-164, mai./ago. 2010. Disponível em:< [www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24120](http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24120)>. Acesso em 27 jul. 2015.

\_\_\_\_\_. A formação do professor-pesquisador e a criação pedagógica. In: **Revista da Fundarte**. Montenegro, n. 21, 2011, p. 13-16. Disponível em: <<http://seer>.

fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/issue/view/27/showToc>. Acesso em: 28 nov. 2015.

\_\_\_\_\_. Didaticário de criação: aula cheia, antes da aula. In: **XVI ENDIPE** - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, UNICAMP – Campinas, 2012. Campinas, SP: 23 a 26 de julho de 2012, FE/UNICAMP. Disponível em: <<http://www.endipe2012a.com.br/>>. Acesso em: 27 jul. 2015.

\_\_\_\_\_. Formação do professor-pesquisador: aprendizado que afirma a vida. In: **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 24, n. 43, p. 225-236, jan./jun. 2015. Disponível em: <<http://www.revistas.uneb.br/index.php/faceba/article/view/1330>>. Acesso em: 27 jul. 2015.

CORRÊA, Elenice Mattos. **Entre surdez e cegueiras, fastasmas e lobismomens**: trajetos e devires de um cinema em uma educação de adultos. 2013. 179 f. Tese (Doutorado em Educação). -- Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação, Centro de Estudos Interdisciplinares em Novas Tecnologias da Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2013. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/88001>>. Acesso em 01 out. 2016.

COSTA, Marisa Vorraber. Quem são? Que querem? Que fazer com eles? Eis que chegam às nossas escolas as crianças e jovens do século XXI. In: **VI Colóquio sobre Questões Curriculares e II Colóquio Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares**. Rio de Janeiro, 2005. Disponível em: <[http://www.ufrgs.br/neccso/downloads\\_pesquisadores.htm](http://www.ufrgs.br/neccso/downloads_pesquisadores.htm)>. Acesso em: 23 nov. 2015.

\_\_\_\_\_. Novos olhares na pesquisa em educação. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Caminhos Investigativos I**: novos olhares na pesquisa em educação. p. 13-22. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

\_\_\_\_\_. Uma agenda para jovens pesquisadores. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Caminhos Investigativos II**: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007a. p.139-153.

\_\_\_\_\_. A escola tem futuro? 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007b. \_\_\_\_\_. A escola rouba a cena. In: \_\_\_\_\_. **A escola tem futuro?** 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007b. p.11-22.

\_\_\_\_\_. (Org.). **A Educação na Cultura da Mídia e do Consumo**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.

\_\_\_\_\_; MOMO, Mariangela – Sobre a “conveniência” da escola. **Revista Brasileira de Educação**, v 14, n.42, p.521-533, set./dez. 2009. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782009000300009&lng=en&nrm=isso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782009000300009&lng=en&nrm=isso)>. Acesso em: 30 ago. 2015.

COUTINHO, Josefina Maria Fonseca. **A Comunicação e a Gestão do Conhecimento**: uma análise na empresa AIQ. 2008. 238 f. Tese (Doutorado em Comunicação Social) -- Programa de Pós-Graduação em Comunicação Social, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2008. Disponível em: <<http://meriva.pucrs.br:8080/dspace/bitstream/>

10923/2190/1/000401345-Texto%2bCompleto-0.pdf>. Acesso em: 8 out. 2016.

COUTO, Mia. **O último voo do flamingo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

COVRE, Bárbara; COSTA, Ricardo da. Cantigas de Santa Maria de Afonso X: análise comparativa entre texto e imagem da cantiga 04. In: FERREIRA, Álvaro Mendes (org.) **Translatio studii**: problematizando a Idade Média. Niterói, p.1-310, 2014. Disponível em: <[https://www.academia.edu/16510875/Translatio\\_Studii.\\_Problematizando\\_a\\_Idade\\_Média](https://www.academia.edu/16510875/Translatio_Studii._Problematizando_a_Idade_Média)>. Acesso em: 28 jul. 2015.

CRUZ, Éderson. **Gênero e currículo**: problematizando essa relação nos cursos de formação inicial de docentes. 2015. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) -- Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo, 2015. Disponível em: <<http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/3641/Ederson%20da%20Cruz.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 28 nov. 2015.

DALI, Salvador. **A persistência da memória**. 1931. 1 original de arte, óleo sobre tela, 24cm X 33cm. Museu de Arte Moderna, Nova York, Estados Unidos.

DAL'IGNA, Maria Cláudia. **“Há diferença”?** Relações entre desempenho escolar e gênero. 2005. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) -- Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2005. Disponível em: <<http://www.michelfoucault.com.br/files/Maria%20Dal-Igna%20-%20dissert.%20-%202017jun13.pdf>>. Acesso em: 28 nov. 2015.

\_\_\_\_\_. **Família S/A**: um estudo sobre a parceria família-escola. 2011. 182 f. Tese (Doutorado em Educação) -- Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011. Disponível em: <<http://www.michelfoucault.com.br/files/Maria%20Claudia%20Dal-Igna%20-%20tese%20-%202017jun13.pdf>>. Acesso em: 29 jul. 2016.

\_\_\_\_\_. Grupo focal na pesquisa em educação: passo a passo. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucey Alves. (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. 1. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. p. 195-217.

DELEUZE, Gilles. **A Imagem-Movimento**. Cinema I. São Paulo: Brasiliense, 1985.

\_\_\_\_\_. **Diferença e repetição**. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

\_\_\_\_\_; Guattari, Félix. **Mil Platôs**: Capitalismo e esquizofrenia. Vol.5. São Paulo: Editora 34 Ltda, 1997.

\_\_\_\_\_. **Proust e os Signos**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

\_\_\_\_\_. **Conversações**. São Paulo: Ed. 34, 2008.

\_\_\_\_\_. **A lógica do sentido**. São Paulo: Perspectiva, 2015.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/article/view/2216>>. Acesso em: 29 out. 2015.

DUBY, Georges. Abertura. In.: \_\_\_\_\_ (org.). **História da Vida privada: da Europa feudal à Renascença**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009. História da vida privada: da Europa feudal à Renascença. São Paulo: Companhia das Letras, 2009. p. 7-16.

\_\_\_\_\_; BARTHÉLEMY, Dominique; RONCIÈRE, Charles de La. A vida privada nas casas aristocráticas da França feudal. In.: DUBY, Georges (org.). **História da vida privada: da Europa feudal à Renascença**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009. p. 51-93.

ECO, Humberto. **O nome da Rosa**. Espanha: Mediasat Group, 2003.

ELIAS, Norbert. **Sobre o tempo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.

EMEF Nossa Senhora do Carmo. **Mais Educação e Cidade Escola da do Carmo**. Fotos da capa. [S.I], 22 ago. 2015. Disponível em: <<https://www.facebook.com/678319192233374/photos/a.690491341016159.1073741827.678319192233374/967477146650909/?type=3&theater>>. Acesso em: 29 jan. 2016.

Empresa Brasil de Comunicação S/A (EBC). **Escola vive crise porque não dialoga com seu tempo, diz discípulo de Paulo Freire. Brasília, mai. 2015**. Disponível em: <<http://www.ebc.com.br/educacao/2015/05/escola-vive-crise-porque-nao-dialoga-com-seu-tempo-diz-discipulo-de-paulo-freire>>. Acesso em: 06 dez.2015.

FABRIS, Elí T. Henn. A escola contemporânea: um espaço de convivência? In: **30ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd)**, 2007, Caxambu/MG. p. 1-17. Disponível em: <<http://www.ded.ufla.br/gt23/trabalhos.html>>. Acesso em: 09 set. 2016.

FARINA, Cynthia. Mutações do sensível: A arte deslocalizada e o corpo desincorporado. In: **REVISTA PORTO ARTE: PORTO ALEGRE**, V. 18, N. 30, MAIO/2011. p. 117-125. Disponível em:< [seer.ufrgs.br/PortoArte/article/view/29626](http://seer.ufrgs.br/PortoArte/article/view/29626)>. Acesso em: 11 jul. 2016.

FELDENS, Dinamara Garcia; SANTANA, Anthony Fábio Torres. Movimentos estéticos na docência e a arte de produzir a vida. In: SALES, José Albio Moreira de; FELDENS, Dinamara Garcia (orgs.). Arte e filosofia na mediação de experiências formativas contemporâneas. Fortaleza: **EdUECE**, 2012. p. 48-60. Disponível em:< <http://www.uece.br/eduece/index.php/ebooks-eduece>>. Acesso em: 8 out. 2016.

FISCHER, Beatriz Daudt. (Org.). **Tempos de Escola: memórias (vol. 1)**. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber Livro, 2011.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Tempos de Escola: memórias (vol. 2)**. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber Livro, 2011.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Tempos de Escola: memórias (vol. 3)**. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber Livro, 2011.

FLICK Fotos. [S.I], 2009. Disponível em: <<https://www.flickr.com/photos/30916203@N04/400325529/>>. Acesso em: 06 dez. 2015.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

\_\_\_\_\_. O Sujeito e o Poder. In: DREYFUS, Humbert L. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica: (para além do estruturalismo e da hermenêutica)**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

\_\_\_\_\_. **História da sexualidade II: o uso dos prazeres**. 8. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

\_\_\_\_\_. **As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas**. 8. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

\_\_\_\_\_. **Segurança, território, população**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 2004a.

\_\_\_\_\_. **Ditos & Escritos**, vol. 5: ética, sexualidade, política. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004b.

\_\_\_\_\_. **A verdade e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro: Ed. Nau, 2005.

\_\_\_\_\_. **A arqueologia do saber**. 7ed. - Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Editora Paz e terra, 1987.

FREITAS, Marcos Cezar de. Educação brasileira: dilemas republicanos nas entrelinhas da seus manifestos. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (orgs.). **Histórias e memórias da Educação no Brasil, vol III: século XX**. 4 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011. p. 165-181

GALLO, Silvio. Em torno de uma educação menor. In: **Educação e Realidade**. Gilles Deleuze. UFRGS/ Faculdade de Educação, 2001, v. 27, n. 2, jul/dez 2001. p. 169-178. Disponível em:<[seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/download/25926/15194](http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/download/25926/15194)>. Acesso em: 7 set. 2016.

\_\_\_\_\_. Eu, o outro e tantos outros: educação, alteridade e filosofia da diferença. In: **II Congresso Internacional Cotidiano: Diálogos sobre Diálogos**. Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro. 2008, p. 1-16. Disponível em:<<http://www.grupodec.net.br/wp-content/uploads/2015/10/GalloEuOutroOutros.pdf>>. Acesso em: 2 dez. 2016.

\_\_\_\_\_. Currículo: entre disciplinaridades, interdisciplinaridades... e outras idéias! **Currículo: conhecimento e cultura**, Brasília, Ministério da Educação n.1, p. 15-26, 2009. Disponível em: < <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012193.pdf>>. Acesso em: 18 out. 2015.

\_\_\_\_\_. Governamentalidade democrática e ensino de Filosofia no Brasil contemporâneo. In: **Cadernos de Pesquisa**. v. 42, n. 145, p.48-65 jan./abr. 2012a. Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/cp/v42n145/05.pdf>>. Acesso em 13 set. 2016.

\_\_\_\_\_. As múltiplas dimensões do aprender... In: Congresso de Educação Básica - COEB: aprendizagem e currículo. **Anais do...** Florianópolis: COEB, 2012b. Disponível em: <[http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/13\\_02\\_2012\\_10.54.50.a0ac3b8a140676ef8ae0dbf32e662762.pdf](http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/13_02_2012_10.54.50.a0ac3b8a140676ef8ae0dbf32e662762.pdf)>. Acesso em: 15 jan. 2014.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília-DF: Líber livro, 2005.

GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. São Paulo: Editora UNESP, 1991.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GONÇALVES, Fernando do Nascimento. Comunicação, cultura e arte contemporânea. In: **Contemporânea**. n.8, 2007.1. p. 2-10. Disponível em:< [www.e-publicacoes.uerj.br](http://www.e-publicacoes.uerj.br) > Capa > v. 5, n. 1 (2007) > Gonçalves>. Acesso em: 9 mai. 2016.

GONDIM, Sônia M<sup>a</sup> Guedes. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. **Paidéia** (Ribeirão Preto), v. 12, n. 24, 2002. Disponível em:<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid)>. Acesso em: 21 nov. 2015.

GONZATTI, Sônia Eliza Marchi; SARAIVA, Maria de Fátima O.; RICCI, Trieste Freire. Um curso introdutório à astronomia para a formação inicial de professores de ensino fundamental, em nível médio. 2008. 138 p. Produto do trabalho de conclusão do Curso de Mestrado Profissional, do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Física, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. v. 19, n. 3. **Textos de apoio ao professor de Física**. Porto Alegre: UFRGS, Instituto de Física, 2008. Disponível em: < [http://www.if.ufrgs.br/public/tapf/v19n3\\_Gonzatti\\_Ricci\\_Saraiva.pdf](http://www.if.ufrgs.br/public/tapf/v19n3_Gonzatti_Ricci_Saraiva.pdf)>. Acesso em: 13 dez. 2015.

GRIMAL, Pierre. **A Mitologia Grega**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

HARNONCOURT, Nikolaus. **O discurso dos sons**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.

HARVEY, David. **A condição Pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 2008.

HOBBSAWM, Eric J. **A era do capital** (1848-1875). 3. ed. Trad. Luciano Costa Neto. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

HYPENESS. Student at red table. [S.I], 2015. Disponível em: <<http://www.hypeness.com.br/wp-content/uploads/2015/12/Student-at-red-table.jpg>>. Acesso em: 06 dez.2015.

INSTITUTO PAULO FREIRE. Disponível em:<<https://www.paulofreire.org/sobre-o-ipf/o-instituto-paulo-freire>>. Acesso em: 25 dez. 2016.

JOSÉ, Ana Maria de São. Dança Contemporânea: um conceito possível? In: **V Colóquio Internacional** Educação e contemporaneidade. 21 a 23 set. 2011. p. 1-12. São Cristovão, SE. Disponível em:<<https://ri.ufs.br/bitstream/123456789/985/1/DancaContemporaneaConceito.pdf>>. Acesso em: 14 jul. 2016.

JUNIOR, Jeder Janotti. Por uma análise midiática da música popular massiva: Uma proposição metodológica para a compreensão do entorno comunicacional, das condições de

produção e reconhecimento dos gêneros musicais. In: **E-Compós**. Revista da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação. Agosto de 2006. v. 6. p. 1-15. Disponível em: <<http://compos.org.br/seer/index.php/e-compos/article/viewFile/84/84>>. Acesso em: 15 julh. 2016.

KANT, Immanuel. **Sobre a Pedagogia**. Tradução: Francisco Cock Fontanella. São Paulo: Editora Unimep, 2006. Originalmente publicado em 1803.

KOWALTOWSKI, DORIS C. C. K. **Arquitetura escolar**: o projeto do ambiente de ensino. São Paulo: Oficina de textos, 2011.

KROEF, Ada Beatriz Gallicchio. **Currículo-nômade**: sobrevôos de bruxas e travessias de piratas. 2003. 172 f. Tese (Doutorado em Educação). -- Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2003. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/4994/000418274.pdf?sequence=1>>. Acesso em 01 out. 2016.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana**: danças, piruetas e mascaradas. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

\_\_\_\_\_. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 19, p. 20-28, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>>. Acesso em: 16 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. Palavras desde o limbo. **Revista Teias**. v. 13, n. 27, p. 287-298, 2012. Disponível em: <<http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php/revistateias/article/download/1138/839>>. Acesso em: 9 out. 2015.

\_\_\_\_\_. Desafios da Educação. São Paulo: Universidade Virtual do Estado de São Paulo, **UNIVESP TV**, 15 mai. 2013, entrevista, 25min. 32seg. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=AzI2CVa7my4>>. Acesso em: 03 mar. 2015.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Tradução Bernardo Leitão. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1990.

LEITE, Maria Cecilia Lorea; HYPÓLITO, Álvaro Moreira. Modos de gestão, currículo e práticas pedagógicas. **Espaço do currículo**, v. 3, n. 2, p. 535-547, 2010. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec>>. Acesso em: 28 dez. 2015.

LEITE, Pedro Henrique. **Concerto Barroco de Alejo Carpentier**: tensões barrocas e fuga pela música. 2013. 139 f. Dissertação (Mestrado em História). -- Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2013. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/ppghistoria/files/2013/03/DISSERTA%C3%87%C3%83O-PEDRO-VERS%C3%83O-FINAL.pdf>>. Acesso em: 29 jan. 2016.

LE MOS, André. De que forma as novas tecnologias – como a computação em nuvem, o *Big Data* e a In ternet das Coisas – podem melhorar a condição de vida nos espaços urbanos? In: **Espaços Urbanos**: Cidades inteligentes. GVexecutivo, v.12, n. 2, 2013. p. 46-49. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/gvexecutivo/article/view/20720/19454>>. Acesso em: 24 jun. 2016.



LESSA, Livia Lima. Tecnologias móveis e o cenário educacional brasileiro: um estudo de caso da escola de Ensino Fundamental Maria Thétis Nunes. **Interfaces Científicas – Educação**. v. 1, n. 2, 2013, p. 69-79 . Disponível em:< <https://periodicos.set.edu.br/index.php/educacao/article/view/593/240>>. Acesso em: 24 jun. 2016.

LÉVY, Pierre. **O que é virtual**. São Paulo: Ed.34, 1996.

\_\_\_\_\_. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LOPES, Alice Casimiro e MACEDO, Elizabeth. **Teorias do Currículo**. São Paulo: Cortez. 2011.

LOPES, Maura Corsini; FABRIS, Eli Henn. Dificuldade de aprendizagem: uma invenção moderna. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28, 2005, Caxambu. **Anais eletrônicos...** Caxambu, 2005. Disponível em:<<http://28reuniao.anped.org.br/gt15.htm>>. Acesso em 30 nov. 2016.

LOPES, Daniel de Queiroz; VALENTINI, Carla Beatris. Mídias locativas e realidade mixada: a produção de sentidos sobre o digital-virtual a partir da cartografia com suporte das tecnologias digitais. In: **Educação Unisinos**. São Leopoldo: v. 16, n. 3, 2012. Disponível em:< <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2012.163.02>>. Acesso em: 22 abr. 2016.

LÓPEZ, Valério Maximiliano. Poética da transmissão. In: **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**. UNB, Brasília, n. 23, 2014, p. 268-281. Disponível em:<<http://docplayer.com.br/22714013-Revista-sul-americana-de-filosofia-e-educacao-resafe.html>>. Acesso em: 22 out. 2016.

\_\_\_\_\_. Habitar poeticamente a educação: notas sobre a relação entre potência e temporalidade. In: **Educação em foco**, Juiz de Fora, v. 20, n. 1, p. 141-158, mar. jun. 2015. Disponível em:<<https://educacaoemfoco.ufjf.emnuvens.com.br/edufoco/article/view/2915/30>>. Acesso em 22 out. 2016.

LÓPEZ RUIZ, Osvaldo Javier. **O “ethos” dos executivos das transnacionais e o espírito do capitalismo**. 2004. 385 p. Tese (Doutorado em Ciências Sociais). -- Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais, Departamento de Sociologia do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2004. Disponível em:< <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000331904&fd=y>>. Acesso em: 30 abr. 2016.

LUCAS, Mônica. Retórica e estética na música no século XVIII. In: **ArtCultura**, Uberlândia, v. 9, n. 14, p. 223-234, 2007. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/artcultura/article/view/1459/1306>>. Acesso em: 13 dez. 2015.

LUMIAR. A escola. [S.I], 2015. Disponível em: <<http://lumiar.org.br/index.php/a-escola/galeria-de-fotos/?album=1&gallery=2&nggpage=2>>. Acesso em: 06 dez. 2015.

MARCONI, Marina de Andrade. LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas 2003.

MÁRQUEZ, Gabriel Garcia. **Viver para contar**. Rio de Janeiro: Record, 2003.

MARTINS, Evandro Silva. A etimologia de alguns vocábulos referentes à educação. **Olhares & Trilhas**, Uberlândia, Ano VI, n. 6, p. 31-36, 2005. Disponível em: <[www.seer.ufu.br/index.php/olhasesetrilhas/article/download/3475/2558](http://www.seer.ufu.br/index.php/olhasesetrilhas/article/download/3475/2558)>. Acesso em: 23 jan. 2016.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola**: uma questão pública. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

\_\_\_\_\_; SIMONS, Maarten. Nossas crianças não são nossas crianças: ou porque a escolar não é um ambiente de aprendizagem. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**, n. 23, p. 282-297, 2015. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/viewFile/16150/11480>>. Acesso em: 3 dez. 2015.

MATOS, (2014), **Procedimentos de escrita e afetologia na alfabetização de crianças**: abordagens cruzadas entre a filosofia da diferença e a psicologia intercultural. 2014, 205 f. Tese (Doutorado em Educação. --Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2014. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/107942>>. Acesso em 23 dez. 2015.

MECA, Diego Sanchez. Nietzsche ou a eternidade do tempo. **Cadernos Nietzsche**. São Paulo, n. 33, p. 181-196, 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cniet/n33/a08n33.pdf>>. Acesso em: 31 out. 2015.

MELO, Itamar. Ricardo Semler: Trocaria uma aula de matemática por uma hora de videogame. **Click RBS**, Porto Alegre, jun. 2015. Disponível em: <<http://zh.clicrbs.com.br/rs/vida-e-estilo/noticia/2015/06/ricardo-semler-trocaria-uma-aula-de-matematica-por-uma-hora-de-videogame-4775688.html>>. Acesso em: 06 dez. 2015.

MENEZES, Paulo Roberto Arruda de. A pintura trágica de Edvard Munch: um ensaio sobre a pintura e as marteladas de Nietzsche. **Tempo Social; Rev. Sociol. USP**, S. Paulo, 5 (1-2), 1993, p. 67-111. (editado em nov. 1994). Disponível em: <[www.scielo.br/pdf/ts/v5n1-2/0103-2070-ts-05-02-0067.pdf](http://www.scielo.br/pdf/ts/v5n1-2/0103-2070-ts-05-02-0067.pdf)>. Acesso em: 12 ago. 2015.

MEYER, Dagmar E. Estermann. Postura investigativa no ensino superior. In.: **CAPACITAÇÃO PARA PROFESSORES E TUTORES**: postura investigativa no Ensino Superior na UNISINOS, 2013, São Leopoldo. **Anais eletrônicos...** São Leopoldo: UNISINOS, 2013. Disponível em: <<http://unisinis.br/blogs/formacao-docente/files/2013/08/DAGMAR-Postura-investigativa-no-Ensino-Superior.pdf>>. Acesso em: 28 nov. 2015.

MILRA, Paulo Milllktyr. **Saint-Malo, Monte Saint-Michel e Normandia**. Disponível em: <<http://milra.blogspot.fr/2013/03/saint-malo-monte-saint-michel-e.html>>. Acesso em: 25 dez. 2015.

MOGENDORFF, Janine Regina. A Escola de Frankfurt e seu legado. In: **Verso e Reverso**, vol. XXVI, n. 63, p. 152-159, 2012. Disponível em: <[revistas.unisinis.br/index.php/versoereverso/article/download/ver.2012.26.../1178](http://revistas.unisinis.br/index.php/versoereverso/article/download/ver.2012.26.../1178)>. Acesso em: 07 set. 2016.

MOLLAT, Michel. De provação em provação: entre a peste negra e as perturbações do final do século XIV. In: **Os pobres na Idade Média**, tradução de Heloisa Jahn, Rio de Janeiro: Campus, 1989, p. 193.

MONTEIRO, Maria Rosangela Carrasco. **Educação Inclusiva e Implicações no Currículo**

**Escolar:** a invenção de outros processos de ensinar e de aprender. 2015. 220 f. Dissertação (Mestrado em Educação). -- Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2015. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/131029>>. Acesso em 20 ago. 2016.

MORAES, Antônio Luiz; VEIGA-NETO, Alfredo. Disciplina e controle na escola: do aluno dócil ao aluno flexível. **Anais do IV Colóquio Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares**. Florianópolis: UFSC, p.1-18, 2008. Disponível em: <<https://www.fe.unicamp.br/TEMPORARIOS/moraes-veiga-neto-disciplina-controle-escola.pdf>>. Acesso em: 31 out. 2015.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2002.

NARODOWSKY, Mariano. **Infância e poder:** a conformação da pedagogia moderna. 1993, 231 f. Tese (Doutorado em Educação). -- Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, 1993. Disponível em:< <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000072112&fd=y>>. Acesso em: 05 jul. 2015.

NETO, Cid Costa. Máquina do tempo: daguerreótipo. **Resumo fotográfico**. set.2011. Disponível em: <<http://www.resumofotografico.com/2011/09/maquina-do-tempo-daguerreotipo.html>>. Consulta em: 31 dez. 2015.

NIETZSCHE, Friedrich. **Obras Incompletas**. São Paulo: Editora Nova Cultural Ltda., 1999.

\_\_\_\_\_. **Assim falou Zaratustra**. São Paulo. Martin Claret, 2002. Originalmente publicado em 1885.

NÓVOA, Jorge. Cinematógrafo. Laboratório da razão poética e do “novo” pensamento. p. 159-190. In: \_\_\_\_\_; Fressato, Soleni Biscouto; Feigelson, Kristian (Orgs.). **Cinematógrafo : um olhar sobre a história**. Salvador: EDUFBA ; São Paulo: Ed. da UNESP, 2009. 494 p.

OBICI, Giuliano. **Condição da escuta:** mídias e territórios sonoros. 2006. 162 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Semiótica) -- Programa Pós-Graduação em Comunicação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2007. Disponível em:< <http://www.pucsp.br/nucleodesubjetividade/Textos/giuliano/condicaoescutagiuliano.pdf>>. Acesso em: 24 nov. 2016.

OLIVEIRA, Lídia; BALDI, Vânia. O potencial educativo do território hipermediatizado: dos lugares do conhecimento ao conhecimento coproduzido nos lugares. In: **PRISMA.COM**. n. 28. 2015, p. 65-85. Disponível em:< <http://revistas.ua.pt/index.php/prismacom/article/view/File/3513/3250>>. Acesso em 23 jun. 2016.

PAIS, João Miguel Pereira Correia. **A luz na pintura de representação:** mito, representação e luz na arte pictórica (1550-1650). Vol. 1. 2014. 325 f. Tese (Doutoramento em Belas Artes) -- Faculdade de Belas-Artes, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2014. Disponível em: <[http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/10980/1/ulsd068186\\_td\\_vol\\_1.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/10980/1/ulsd068186_td_vol_1.pdf)>. Acesso em: 12 dez. 2015.

PAIVA, Wilson Alves de. A formação do homem no Emílio de Rousseau. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 2, p. 323-333, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v33n2/a10v33n2.pdf>>. Acesso em: 29 jun. 2015.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Pesquisas pós-críticas em Educação no Brasil: esboço de um mapa. In: **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 122, p. 283-303, mai./ago. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n122/22506.pdf>>. Acesso em: 9 set. 2016.

PATRIOTA, Sandino. Crise na Educação: Governo vai cortar mais dinheiro das áreas sociais. **Jornal A Verdade**. São Paulo, 2015. Disponível em: <<http://averdade.org.br/2015/05/crise-na-educacao-governo-vai-cortar-mais-dinheiro-das-areas-sociais/>>. Acesso em: 06 dez. 2015.

PELBART, Peter Paul. **A nau do tempo-rei: 7 Ensaios sobre o tempo da loucura**. Rio de Janeiro: Imago Editora Ltda, 1993.

PEREIRA, Marcos Villela. Estética da professoralidade: um estudo interdisciplinar sobre a subjetividade do professor. 1996. Tese (Doutorado em Educação). – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica (PUC), São Paulo: 1996. Disponível em: <<https://sapiencia.pucsp.br/handle/handle/9541>>. Acesso em: 15 dez. 2015.

\_\_\_\_\_; FARINA, Cynthia. Percepção, estética e formação: o sensível e a experiência do atual. In: SALES, José Albio Moreira de; FELDENS, Dinamara Garcia (orgs.). **Arte e filosofia na mediação de experiências formativas contemporâneas**. Fortaleza: EdUECE, 2012. p. 18-25

PERLES, João Batista. Comunicação: conceitos, fundamentos e história. **Biblioteca On-line de Ciências da Comunicação**, 2007. p. 1-17. Disponível em: <<http://www.bocc.ubi.pt/pag/perles-joao-comunicacao-conceitos-fundamentos-historia.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2016.

PERSISTÊNCIA da memória 1931. In: GOOGLE IMAGENS. Google, 2015. Disponível em: <[https://www.google.com.br/search?q=tempos+modernos&biw=1122&bih=528&source=lnms&tbm=isch&sa=X&sqi=2&ved=0ahUKEwi88tm6udfKAhVJWpAKHQgPDDgQ\\_AUIBygC#tbm=isch&q=persistencia+da+memoria+1931](https://www.google.com.br/search?q=tempos+modernos&biw=1122&bih=528&source=lnms&tbm=isch&sa=X&sqi=2&ved=0ahUKEwi88tm6udfKAhVJWpAKHQgPDDgQ_AUIBygC#tbm=isch&q=persistencia+da+memoria+1931)>. Acesso em 26 dez. 2015.

PESSOA, Fernando. Horizonte. **Mensagem: Obra Poética I**. Porto Alegre: L&PM, 2006.

POPKEWITZ, Thomas S.; OLSSON, Ulf; PETERSSON, Kenneth. Sociedade da Aprendizagem, Cosmopolitismo, Saúde Pública e Prevenção à Criminalidade. In: **Educação e Realidade**. p. 73-96. v. 34, n. 2, 2009. mai./ago. 2009. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/8309/5541>>. Acesso em: 10 set. 2016.

PORTO ALEGRE. **Lei nº 6151, de 13 de julho de 1988**. Estabelece o Plano de Carreira do Magistério Público Municipal; dispõe sobre o respectivo Plano de Pagamento e dá outras providências. Disponível em: <<http://www2.portoalegre.rs.gov.br/cgi-bin/nph-brs?u=/netahtml/sirel/avancada.html&p=1&r=9&f=G&d=ATOS&l=20&s1=%28PLANO+D+E+CARREIRA+DO+MAGISTERIO+PUBLICO+MUNICIPAL%29..RELA.>>. Acesso em 03 jan. 2016.

\_\_\_\_\_. **Cadernos Pedagógicos**. Porto Alegre: n. 9, 2. ed., 1999.

\_\_\_\_\_. **Observa PoA**. Porto Alegre, [2015?]. Disponível em: <[http://portoalegreemanalise.procempa.com.br/?regiao=9\\_2\\_114](http://portoalegreemanalise.procempa.com.br/?regiao=9_2_114)>. Acesso em: 10 jun. 2015.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. **Projeto Político Pedagógico da EMEF Nossa Senhora do Carmo**. Porto Alegre, 2015a.

\_\_\_\_\_. Prefeitura Municipal de Porto Alegre. Secretaria Municipal de Educação. **Apresentação**, [2016a?]. Disponível em: <[http://www2.portoalegre.rs.gov.br/smed/default.php?p\\_secao=242](http://www2.portoalegre.rs.gov.br/smed/default.php?p_secao=242)>. Acesso em 03 jan. 2016.

\_\_\_\_\_. Prefeitura Municipal de Porto Alegre. Secretaria Municipal de Educação. **Histórico**, [2016b?]. Disponível em: <[http://www2.portoalegre.rs.gov.br/smed/default.php?p\\_secao=518](http://www2.portoalegre.rs.gov.br/smed/default.php?p_secao=518)> Acesso em: 03 jan. 2016.

PRATES, Marco. Educação brasileira fica entre 35 piores em ranking global. **EXAME.com**. [S.I.], 02 out. 2013. Disponível em: <<http://exame.abril.com.br/brasil/noticias/educacao-brasileira-fica-entre-35-piores-em-ranking-global>>. Acesso em: 06 dez.2015.

RECHENBERG, Fernanda. Notas etnográficas sobre o retrato: repensando as práticas de documentação fotográfica em uma experiência de produção compartilhada das imagens. **Cadernos de Arte e Antropologia**. v. 3, n. 2, p. 9-22, 2014. Disponível em: <<http://cadernosaa.revues.org/302> ; DOI:10.4000/cadernosaa.302>. Acesso em: 13 jan. 2016.

REDE BRASIL ATUAL (RBA). **Temos uma escola do século 20 para alunos do século 21, diz presidenta da Ubes**. São Paulo, 30 julho 2015. Disponível em: <<http://www.redebrasilatu.com.br/educacao/2015/07/temos-uma-escola-do-seculo-xx-para-alunos-do-seculo-xxi-diz-presidenta-da-ubes-1967.html>>. Acesso em: 06 dez.2015.

RIBEIRO, J. C. **Vocabulário e fabulário da mitologia**. São Paulo: Martins, 1962.

RIBEIRO, Maria Eurydice de Barros. A cartografia medieval: o mundo dos homens e o mundo de Deus. **OP SIS**, Catalão, v. 10, n. 2, p. 27-42, 2010. Disponível em: <[https://www.researchgate.net/publication/228361371\\_A\\_Cartografia\\_Medieval\\_O\\_mundo\\_dos\\_homens\\_e\\_o\\_mundo\\_de\\_Deus](https://www.researchgate.net/publication/228361371_A_Cartografia_Medieval_O_mundo_dos_homens_e_o_mundo_de_Deus)>. Acesso em: 28 jul. 2015.

RIBEIRO, Cintya Regina. “Pensamento do fora”, conhecimento e pensamento em educação: conversações com Michel Foucault. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 3, p. 613-628, set./nov. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v37n3/a11v37n3.pdf>>. Acesso em 26 nov. 2016.

ROCHA, Cristianne Maria Famer. **Desconstruções edificantes: uma análise da ordenação do espaço como elemento do currículo**. 2000. 176 f. Dissertação (Mestrado em Educação). -- Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2000. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/27853>>. Acesso em: 17 out. 2015.

RODRIGUES, Donizete. Novos movimentos religiosos: Realidade e perspectiva sociológica. In: **Revista ANTHROPOLÓGICAS**, ano 12, v. 19, 2008. p. 17-42. Disponível em: <[www.revista.ufpe.br/revistaanthropologicas/index.php/revista/article/viewFile/87/84](http://www.revista.ufpe.br/revistaanthropologicas/index.php/revista/article/viewFile/87/84)>. Acesso em 21 nov. 2016.

ROLNIK, Suely. O mal-estar na diferença. Publicado na França, in *Chimères* no\_25. Association Chimères, Paris, outono 1995. Versão ligeiramente modificada do ensaio publicado no **Anuário Brasileiro de Psicanálise**. Relume-Dumará, Rio de Janeiro, 1995 Disponível em:<[www.pucsp.br/nucleodesubjetividade/Textos/SUELY/Malestardiferenca.pdf](http://www.pucsp.br/nucleodesubjetividade/Textos/SUELY/Malestardiferenca.pdf)>. Acesso em: 21 nov. 2016.

ROMANOWSKI, JOANA PAULIN. **Formação e Profissionalização Docente**. Curitiba: Ibpx, 2007.

RONCIÈRE, Charles de La. A vida privada dos notáveis toscanos no limiar da Renascença. IN.: DUBY, Georges. (org.). **História da vida privada**: da Europa feudal à Renascença. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

ROSA, Carlos Augusto de Proença. **História da ciência**: a ciência moderna 2. ed. Brasília: FUNAG, 2012. Disponível em:< [http://funag.gov.br/loja/index.php?route=product/product&product\\_id=199&search=historia+da+ciencia](http://funag.gov.br/loja/index.php?route=product/product&product_id=199&search=historia+da+ciencia)>. Acesso em: 12 ago. 2015.

\_\_\_\_\_. **História da ciência**: a ciência e o triunfo do pensamento científico no mundo contemporâneo . 2. ed. Brasília: FUNAG, 2012. 3 v. Disponível em:< [http://funag.gov.br/loja/index.php?route=product/product&product\\_id=200&search=historia+da+ciencia](http://funag.gov.br/loja/index.php?route=product/product&product_id=200&search=historia+da+ciencia)>. Acesso em: 7 set. 2016.

ROSE, Nikolas. Governando a alma: a formação do eu privado. In: Silva, Tomas Tadeu da (org.). **Liberdades reguladas**. Petrópolis: Vozes, 1988, p.30-45.

ROSE, Nikolas. Como se deve fazer a história do eu? In: **Educação e Realidade**. p. 33-57. v. 26, n. 1, 2001. Disponível em:< <http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/41313/26145>>. Acesso em: 02 nov. 2015.

ROUSSEAU, Jean-Jackes. **Emílio ou da educação**. 2. ed. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1973. Originalmente publicado em 1762.

SANTAELLA, Lúcia. Da cultura das mídias à cibercultura: o advento do pós-humano. **Revista FAMECOS**. Porto Alegre, n. 22, dez. 2003. p. 23-32. Disponível em:< <http://revistas eletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/viewFile/3229/2493>>. Acesso em: 9 mai. 2016.

\_\_\_\_\_. **Culturas e artes do pós-humano**: da cultura das mídias à cibercultura. São Paulo: Paulus, 2010.

SANTINI, Joarez. **A Síndrome do Esgotamento Profissional**: o “abandono” da carreira docente pelos professores de Educação Física da rede municipal de ensino de Porto Alegre. 2004, 224 f. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano). -- Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano. 224 f. , 2004. Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) Disponível em:< [http://tupi.fisica.ufmg.br/michel/docs/Artigos\\_e\\_textos/Stress\\_qualidade\\_de\\_vida/007%20-%20A%20s%EDndrome%20do%20esgotamento%20profissional%20dos%20docentes%20-%20Disserta%E7%E3o.pdf](http://tupi.fisica.ufmg.br/michel/docs/Artigos_e_textos/Stress_qualidade_de_vida/007%20-%20A%20s%EDndrome%20do%20esgotamento%20profissional%20dos%20docentes%20-%20Disserta%E7%E3o.pdf)>. Acesso em 17 set. 2016.

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão**. 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

SARAIVA, Karla. Educação a distância e no poder. **Revista Paidéi@, UNIMES VIRTUAL**, v. 1, n. 2, dez. 2008. Disponível em: <<http://revistapaideia.unimesvirtual.com.br>>. Acesso em: 24 set. 2016.

\_\_\_\_\_. Usos espaço-temporais e educação à distância. In: **VII Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul**, ANPED Sul. Itajaí, Santa Catarina, 2008. Disponível em: <[http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2008/Educacao,\\_Comunicacao\\_e\\_Tecnologias/Trabalho/05\\_36\\_02\\_USOS\\_ESPACO-TEMPORAIS\\_E\\_EDUCACAO\\_A\\_DISTANCIA.pdf](http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2008/Educacao,_Comunicacao_e_Tecnologias/Trabalho/05_36_02_USOS_ESPACO-TEMPORAIS_E_EDUCACAO_A_DISTANCIA.pdf)>. Acesso em: 27 dez. 2015.

\_\_\_\_\_; VEIGA-NETO, Alfredo. Modernidade Líquida, Capitalismo Cognitivo e Educação Contemporânea. In: **Educação e Realidade**. p. 187-201. v. 34, n. 2, 2009. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/8300/5538>>. Acesso em: 04 jan. 2016.

SCHULER, Betina. **Veredito: Escola, Inclusão, Justiça Restaurativa e Experiência de Si**. 2009. 232f. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-graduação em Educação. Porto Alegre, 2009. Disponível em: <[http://tede.pucrs.br/tde\\_arquivos/10/TDE-2009-05-13T122621Z-1916/Publico/412046.pdf](http://tede.pucrs.br/tde_arquivos/10/TDE-2009-05-13T122621Z-1916/Publico/412046.pdf)>. Acesso em: 26 out. 2015.

\_\_\_\_\_. O cuidado de si e a docência no presente: possibilidades via as dissoluções genealógicas. **X ANPED SUL**, Florianópolis, 2014. Disponível em: <[xanpedsul.faed.udesc.br/arq\\_pdf/2173-0.pdf](http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/2173-0.pdf)>. Acesso em: 26 dez. 2015.

Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE). O cultivo e o mercado da tangerina. **Portal SEBRAE**. [2015?]. Disponível em: <<http://www.sebrae.com.br/sites/PortalSebrae/artigos/O-cultivo-e-o-mercado-da-tangerina>>. Consulta em: ago. 2015.

SENNET, Richard. **O declínio do homem público: as tiranias da intimidade**. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

\_\_\_\_\_. **Carne e pedra: O corpo e a cidade na civilização ocidental**. 3. ed., Rio de Janeiro: Record, 2003.

SILVA, Gidásio. A crise na educação e a violência nas escolas: quem já paga por isso? **Gicult Mídia Notícias**. [S.I.] 13 maio 2015. Disponível em <http://www.gicult.com.br/noticias/a-crise-na-educacao-e-a-violencia-nas-escolas-quem-ja-paga-por-isso-4841/>. Acesso em: 08 dez. 2015.

SILVA, Isabel Hargrave Gonçalves da. A reflexão sobre a passagem do tempo e suas representações no renascimento. **VII Encontro de História da Arte**, UNICAMP, Campinas, p. 226-235, 2012. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/chaa/eha/atas/2011/Isabel%20Hargrave%20Goncalves.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2015.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Nunca fomos humanos: nos rastros do sujeito**. In: \_\_\_\_\_, (org.) Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

\_\_\_\_\_. **Teoria cultural e educação**: Um vocabulário crítico. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

\_\_\_\_\_. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. A entrevista na pesquisa em educação: uma arena de significados. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos investigativos II**: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2007, p. 117-138.

SIQUELLI, Sônia Aparecida; HAYASHI, Maria Cristina P. Innocentini. Ética em pesquisa de educação: uma leitura a partir da Resolução 196/96 com expectativas da Resolução 466/12. **Revista História e Perspectivas**. Uberlândia, v. 28, n. 52, p. 65-81, 2015. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/historiaperspectivas/article/view/30961/16903>>. Acesso em: 07 nov. 2015.

SOUZA, Doris Helena de. **Deslugarização**: a provisoriedade das conversações na singularidade dos fios. 2007, 184 f. Tese (Doutorado em Letras). -- Programa de Pós-Graduação em Letras, Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), 2007. Porto Alegre, 2007. Disponível em: <<http://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/2828/1/000390172-Texto%2BCompleto-0.pdf>>. Acesso em 25 jun. 2016.

STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara. História, memória e História da Educação. In: \_\_\_\_\_ (Orgs.). **Histórias e memórias da Educação no Brasil, vol III**: século XX. 4 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011. p. 416-429.

SZYMANSKI, Heloisa et al. **A entrevista na pesquisa em educação**: a prática reflexiva. Brasília: Liber Editora, 2004.

TALON-HUGON, Carole. **A estética**: história e teorias. Lisboa: Texto & Grafia, 2008.

TEMPOS Modernos. In: GOOGLE IMAGENS. Google, 2015. Disponível em: <[https://www.google.com.br/search?q=tempos+modernos&biw=1122&bih=528&source=lnms&tbm=isch&sa=X&sqi=2&ved=0ahUKEwi88tm6udfKAhVJWpAKHQgPDDgQ\\_AUIBygC](https://www.google.com.br/search?q=tempos+modernos&biw=1122&bih=528&source=lnms&tbm=isch&sa=X&sqi=2&ved=0ahUKEwi88tm6udfKAhVJWpAKHQgPDDgQ_AUIBygC)>. Acesso em: 01 nov. 2015.

TENÓRIO, Luciana Elisa Lozada. Interpretação da música renascentista: a tablatura como apoio para o intérprete moderno. In.: SIMPÓSIO ACADÊMICO DE VIOLÃO DA ESCOLA DE MÚSICA E BELAS ARTES DO PARANÁ - EMBAP, 1., 2007, Curitiba. **Anais eletrônicos...** Curitiba: Escola Superior de Música e Belas Artes do Paraná, 2007. Disponível em: <<http://www.embap.pr.gov.br/arquivos/File/eventos/File/eventos/luciana.pdf>>. Acesso em: 05 dez. 2015.

TITTON, Maria Beatriz Pauperio. **Identidade Coletiva de Professores na Escola Pública**: uma construção possível, difícil e necessária. Um estudo de caso na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. 2003, 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2003. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/3809>>. Acesso em: 15 nov. 2016.



TORRES, Patricia Lupion, ALCANTARA, Paulo R., IRALA, Esrom Adriano Freitas. Grupos de consenso : uma proposta de aprendizagem colaborativa para o processo de ensino-aprendizagem. In: **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v.4, n.13, p. 129-145, set./dez. Disponível em:<[www2.pucpr.br/reol/index.php/dialogo?dd99=pdf&dd1=766](http://www2.pucpr.br/reol/index.php/dialogo?dd99=pdf&dd1=766)>. Acesso em 22 nov. 2016.

TRAVERSINI, Clarice Salete; COSTA, Zuleika. Formas de ensinar produzem o aprender? **VI Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul**. Santa Maria/RS: UFSM, 2006. Disponível em:<[www.ufrgs.br/neccso/word/texto\\_clarice\\_formasensinar.rtf](http://www.ufrgs.br/neccso/word/texto_clarice_formasensinar.rtf)>. Acesso em 12 ago. 2016.

\_\_\_\_\_. O desencaixe como forma de existência da escola contemporânea. Apresentado na mesa-redonda **Desencaixes da escola contemporânea: desafio a superar?**. In: 4º SEMINÁRIO BRASILEIRO DE ESTUDOS CULTURAIS E EDUCAÇÃO E 1º SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS CULTURAIS E EDUCAÇÃO (4º SBECE /1º SIECE) 4º SBECE- 1º SIECE, 2011, Canoas: ULBRA, 2011, 12p. Disponível em:< <http://documentslide.com/documents/traversini-clarice-o-desencaixe-como-forma-de-existencia-da-escola-contemporanea.html>>. Acesso em 12 ago. 2016.

VARELA, Julia & AVAREZ-URIA, Fernando. A maquinaria escolar. **Teoria & Educação**. Porto Alegre, n.6, 1992. p. 1-17. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/70553730/Maquinaria-escolar>>. Acesso em: 14 jun. 2015.

VEIGA-NETO, Alfredo. Espaços, tempos e disciplinas: as crianças ainda devem ir à escola? In: Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender, In.: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO - ENDIPE, 10., 2000, Campinas. **Anais eletrônicos...** Campinas: Universidade de Campinas, 2000. Disponível em:< <http://www.lite.fe.unicamp.br/cursos/nt/ta5.4.htm>>. Acesso em: 13 jan. 2016.

\_\_\_\_\_. Olhares. IN: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos Investigativos**. Novos olhares na pesquisa em educação. 2ed. Rio de Janeiro. DP&A. 2002a. p. 23-38.

\_\_\_\_\_. Espaço e Currículo. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (orgs.). **Disciplinas e Integração Curricular: História e Políticas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002b. p. 201-220.

\_\_\_\_\_. Alfredo. Cultura e currículo. **Contrapontos**, Itajaí, ano 2, n. 4, p. 43-51, 2002c. Disponível em: < <http://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/download/133/113>>. Acesso em: 18 out. 2015.

\_\_\_\_\_. De geometrias, currículo e diferenças. In: **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 79, Agosto/2002c. p. 163-186. Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10853.pdf>>. Acesso em: 18 out. 2015.

\_\_\_\_\_. Algumas raízes da Pedagogia moderna. p.1-14, 2004. **Foucault et alii**. Disponível em: <<http://www.michelfoucault.com.br/files/Algumas%20Ra%C3%ADzes%20da%20Pedagogia%20Moderna.pdf>>. Acesso em: 11 out. 2015.

\_\_\_\_\_; LOPES, Maura Corsini. Inclusão e Governamentalidade. In: **Educação & Sociedade**. Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 947-963, out. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 14 jun. 2015.

\_\_\_\_\_. Currículo e cotidiano escolar: novos desafios. p. 1-11, 2008. In.: **SIMPÓSIO DIÁLOGO SOBRE DIÁLOGOS**, 2008. Niterói, RJ. Universidade Federal Fluminense (UFF), 2008. Disponível em: <<http://www.andreaserpauff.com.br/arquivos/disciplinas/CURRICULO%20VEIGA%20NETO.pdf>>. Acesso em: 18 out. 2015.

\_\_\_\_\_. Currículo e espaço. **Currículo: conhecimento e cultura**, Brasília, Ministério da Educação n.1, p. 32-34, 2009. Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012193.pdf>>. Acesso em: 18 out. 2015.

\_\_\_\_\_; LOPES, Maura Corsini. Para pensar de outros modos a modernidade pedagógica. In: **ETD – Educ. Tem. Digital**, Campinas, v.12, n.1, p.147-166, jul./dez. 2010. Disponível em:< <http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/846/861>>. Acesso em: 10 ago. 2016.

\_\_\_\_\_. É preciso ir aos porões. **Revista Brasileira de Educação**. v. 17 n. 50, p. 267-282, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n50/v17n50a02.pdf>>. Acesso em: 03 ago. 2015.

VELAZQUEZ, Diego. **As meninas**. 1656. 1 original de arte, óleo sobre tela, 3,18 m x 2,76 m. Museu do Prado, Madrid.

VENEROSO, Maria do Carmo de Freitas. O diálogo imagem-palavra na arte do século XX: as colagens cubistas de Pablo Picasso e sua relação intertextual com os caligramas de Guillaume Apollinaire. In: **ALETRIA**. 2006. p.147-161. Disponível em:<<http://www.letras.ufmg.br/poslit>>. Acesso em: 10 jul. 2016.

VEYNE, Paul. O Império Romano. In: **História da Vida Privada**. v. 1. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. p. 19-43.

\_\_\_\_\_. **Como se escreve a história**; Foucault revoluciona a história. 4. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

\_\_\_\_\_. **Quando nosso mundo se tornou cristão**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

VIDAL, Diana Gonçalves. 80 anos do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: questões para debate. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 577-588, jul./set. 2013. Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/ep/v39n3/aop1177.pdf>>. Acesso em: 19 ago. 2015.

VIÑAO FRAGO, Antonio; ESCOLANO, Agustin. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. 2. ed., Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

WARHOL, Andy. Campbell's Soup Cans. Museu de Arte Moderna...Disponível em:<[https://www.moma.org/learn/moma\\_learning/andy-warhol-campbells-soup-cans-1962](https://www.moma.org/learn/moma_learning/andy-warhol-campbells-soup-cans-1962)>. Acesso em: 02 abr. 2016.

WERLE, Flávia. Constituição do Ministério da Educação e articulação entre os níveis federal, estadual e municipal de educação. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (orgs.). **Histórias e memórias da Educação no Brasil, vol III: século XX**. 4 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011. p. 39-52

XAVIER, Maria Luisa M. **Os incluídos na escola**: o disciplinamento nos processos emancipatórios. Porto Alegre: UFRGS, 2003. 264 f. Tese (Doutorado) –Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, BR-RS, 2003. Disponível em:< <http://hdl.handle.net/10183/1887>>. Acesso em: 17 ago. 2016.

Xmile Sistemas Educacionais S.A. As 5 escolas mais inovadoras do mundo. **Xmile Learning**. Florianópolis, [2015?]. Disponível em:< [http://www.xmile.com.br/artigos/as\\_5\\_escolas\\_mais\\_inovadoras.pdf](http://www.xmile.com.br/artigos/as_5_escolas_mais_inovadoras.pdf)>. Acesso em: 06 dez. 2015.

ZECHNER, Manuela. Subjetividade e coletividade: problemas de relação. In: **Cadernos de Subjetividade**. Núcleo de Estudos e Pesquisas da Subjetividade, do Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Clínica da PUC-SP. Disponível em:< <http://revistas.pucsp.br/index.php/cadernossujetividade>>. Acesso em: 9 mai. 2016.

ZILBERMAN, Regina. Uma teoria da leitura formulada pela literatura. In: **SCRIPTA**, Belo Horizonte, v. 7, n. 14, p. 225-232, 2004. Disponível em: <[http://www.ich.pucminas.br/cespuc/Revistas\\_Scripta/Scripta14/Conteudo/N14\\_Parte01\\_art21.pdf](http://www.ich.pucminas.br/cespuc/Revistas_Scripta/Scripta14/Conteudo/N14_Parte01_art21.pdf)>. Acesso em: 13 dez. 2015.

ZILLES, Urbano. A Crítica da Religião na Modernidade. In: **INTERAÇÕES** - Cultura e Comunidade / v. 3 n. 4 / p. 37-54 / 2008. Disponível em:<<https://carlosbarros666.files.wordpress.com/2010/10/religiao-e-modernidade.pdf>>. Acesso em: 21 nov. 2016

## APÊNDICE A – QUADRO DE TESES E DISSERTAÇÕES

### *TEMPOS E ESPAÇOS ESCOLARES*

Tema	CAPEs	IBICT	UFRGS
Agressividade/violência	---	1	3
Arquitetura/Design	---	---	9
Avaliação da qualidade	2	2	---
Ciclos	3	---	---
Ciência	---	3	---
Ciências	1	1	---
Disciplina/Indisciplina/Atenção	1	3	2
Docência/Docência e Violência	---	1	7
EAD	1	---	---
Educação Física		3	1
Educação Infantil/infância	4	7	9
Educação Profissional/Técnico	1	1	7
Ed. Rural	---	---	8
Ensino Geo/Ed. Ambiental	---	5	2
EJA	3	4	3
Educação para empreendedorismo	---	1	---
Escola Aberta/ Ed Integral/Contraturno	---	9*	3
Escola e família/Comunidade	---	1	6
Estética/Arte/Ética	1	7	12
Estudos Culturais: cinema/mídias		1	7
Formação	1	10	10
Fracasso/rendimento escolar/ Turmas de Progressão/Turmas Alfa	1	---	5
Gestão	1	1	1
História Escolar/História da Educação	4	6	
Inclusão/Exclusão	1	4	5
Juventude/ Juvenilização da escola	2	2	10
Leitura/Letramento/Alfabetização	2	7	4
Matemática	2	1	---
Memórias/historias	---	1	2
Mídias	---	1	---
Papel da escola	---	2	4
Políticas Públicas	3	10	10
Português	---	1	---
Raça/Etnia/Gênero e Sexualidade	---	8	7
Saúde Mental	---	4	1
Sem relação	---	4	2
Subjetivação	---	5	1
Tecnologias/informática	2	10	2
Outros	2	21*	17
Trabalhos que têm relação com o meu	0	6	6
Total de trabalhos	37	150	166

Quadro organizado pela autora com base na busca nos bancos de teses e dissertações

\* O mesmo trabalho apareceu duas vezes.

**APÊNDICE B – QUADRO DE TESES E DISSERTAÇÕES ‘CURRÍCULO ESCOLAR’**

<b>Tema</b>	<b>CAPES</b>	<b>IBICT</b>	<b>UFRGS</b>
Áreas: Filosofia; Ed. Ambiental/ sustentabilidade; Ed. Física; Artes visuais; Cinema; Dança; Geografia; História; Línguas estrangeiras; Matemática; Música; Sociologia; Teatro.	21 Filosofia (2); Ed.Ambiental/ sustentabilidade (5); Ed. Física (3); Artes visuais (3); Cinema (1); Dança (1); Geografia (1); História (1); Línguas estrangeiras (0); Matemática (1); Música (2); Sociologia (1); Teatro (0).	17* Filosofia (1)*; Ed. Ambiental/ sustentabilidade (3); Ed. Física (0); Artes visuais (2); Cinema (0); Dança (0); Geografia (2); História (5); Línguas estrangeiras (2); Matemática (1); Música (1); Sociologia (0); Teatro (1).	23 Filosofia (0); Ed. Ambiental/ sustentabilidade (3); Ed. Física (2); Artes visuais (2); Cinema (0); Dança (0); Geografia (1); História (0); Línguas estrangeiras (2); Matemática (4); Música (5); Sociologia (0); Teatro (4).
Avaliações externas	2	1	1
Currículo, culturas e identidades	2	3	3
Disciplina/indisciplina	0	0	1
EAD	0	0	2
Educação do campo	4	0	6
Educação financeira	1	1	0
Educação Infantil	0	1	2
Educação profissional	2	0	6
EJA	3	1	4
Ensino por competências	1	0	0
Escola	0	0	3
Escola e Família/Escola e comunidade	0	0	6
Escrita	0	0	1
Formação	0	1	9
Gênero e sexualidade	4	3	4
Governamento	1	0	1
Escola de tempo integral/ Escola Aberta	3	0	4
História e memória	2	4	3
Inclusão	7	1	3
Infância			2
Internacionalização	0	1	0
Juventude/Juvenilização	0	0	9
Leitura/Literatura	0	0	3
Raça/Etnia/Diversidade	4	5	4
Mídias	1	1	5
Não aprendizagem	1	0	1
Outros	4	5	22
Papel da educação	1	0	4

Pedagogia	0	1	0
Políticas	2	6	14
Produção de sentido	1	0	4
Subjetivação	0	0	2
Tecnologia	3	3	3
Trabalho Docente	0	0	4
Turmas de Progressão/Alfa	0	0	2
Violência contra crianças e adolescentes	2	1	4
Trabalhos que têm relação com o meu	2	2	8
<b>Total</b>	<b>75</b>	<b>59</b>	<b>173</b>
Observações		1 trabalho na área de Filosofia aparece repetido 2 vezes, interferindo no resultado final do número de teses e dissertações: nos resultados do IBICT aparece 61 resultados para a busca.	

**APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO  
INSTITUCIONAL**

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO EDUCACIONAL  
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO INSTITUCIONAL

À instituição de ensino

Prezado(a) Senhor(a),

Eu, Maria Alice Gouvêa Campesato, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, UNISINOS, e responsável pelo projeto de pesquisa intitulado, provisoriamente, “**TEMPOS LÍQUIDOS, PAREDES SÓLIDAS:** como se constitui o currículo escolar contemporâneo em uma escola da Rede Pública do município de Porto Alegre” desenvolvido sob orientação da Professora Dra. Viviane Klaus, venho, através deste, solicitar autorização para a realização da presente pesquisa em vossa Instituição. A coleta de dados para este estudo será realizada por meio de grupo focal com professores, entrevistas com gestores, bem como análises de alguns documentos da instituição, como PPP e mapeamentos. Os encontros com o grupo focal e as entrevistas serão gravadas em áudio, a fim de garantir que as falas possam ser transcritas e posteriormente analisadas sem que seu conteúdo possa ser alterado. Os participantes da pesquisa poderão deixar de participar dela a qualquer momento. O presente documento autoriza a utilização do material obtido nesta investigação resultante de documentos, entrevistas e grupo focal, realizados nesta Instituição, bem como a utilização de imagens, falas e materiais produzidos durante o estudo. Comprometo-me com a Instituição e com os sujeitos entrevistados a manter as identidades destes em sigilo. Qualquer dúvida, o(a) Senhor(a) poderá entrar em contato com a doutoranda pelo telefone (51) XXXX-XXXX, ou pelo e-mail mcampesato@yahoo.com.br.

Cordialmente,

Mestranda: Maria Alice Gouvêa Campesato

Orientadora da Pesquisa: Professora Dra. Viviane Klaus

**VERIFICAÇÃO DO CONSENTIMENTO**

Eu, \_\_\_\_\_, diretor(a) da \_\_\_\_\_,  
localizada na \_\_\_\_\_,  
número \_\_\_\_\_, na cidade de \_\_\_\_\_, autorizo a mestranda Maria Alice Gouvêa

Campeato a realizar a sua pesquisa nesta instituição. Estou ciente de que a mestranda realizará observações, entrevistas, gravações e utilização das produções feitas na escola, como falas dos(as) professores(as) e gestores(as).

Declaro que li o consentimento acima e autorizo a realização da pesquisa.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_, de \_\_\_\_\_ de 2016.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Responsável

CPF: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Assinatura da Orientadora

CPF: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Assinatura da Mestranda

CPF: \_\_\_\_\_



**APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO –****TCLE**

Eu, Maria Alice Gouvêa Campesato, aluna do curso de Mestrado Profissional em Gestão Educacional UNISINOS, sob orientação da professora Dra. Viviane Klaus, estou realizando a pesquisa *Tempos líquidos, paredes sólidas: como se constitui o currículo escolar contemporâneo em uma escola da Rede Pública do município de Porto Alegre*. O estudo tem como objetivo analisar de que formas as relações tempo/espaço contemporâneas são percebidas e significadas no cotidiano escolar pelos professores de uma escola municipal da Rede Pública de Porto Alegre, e como tais relações afetam/constituem o currículo escolar.

A sua participação é voluntária e consiste em fazer parte do grupo focal, em que serão abordados temas referentes à pesquisa. Os encontros com esse grupo serão realizados nas seguintes datas: dias 10 (turno da tarde) e 24 de março (turno da manhã); dia 14 de abril (turnos da manhã e da tarde); 12 de maio (turnos da manhã e da tarde) e 9 de junho (turno da tarde). Cada encontro terá a duração de uma hora e trinta minutos e acontecerá nas dependências da escola Nossa Senhora do Carmo. As temáticas discutidas serão: *Percepções sobre a escola em diferentes tempos/espaços; Reflexão sobre a Contemporaneidade; Espaços escolares e currículo; Tempos escolares e currículo; Elaboração de uma proposta de intervenção*. Os encontros serão gravados em áudio e, posteriormente, transcritos, para que possam ser utilizados na dissertação, bem como, na elaboração da proposta de intervenção que irei desenvolver como requisito para conclusão do referido curso.

Você poderá desistir de participar deste estudo a qualquer momento. Os dados coletados são confidenciais e somente serão utilizados para os fins desse estudo. A participação na pesquisa não lhe oferece risco algum, e sendo que na divulgação dos dados, sua identidade será preservada, não havendo a identificação dos nomes dos participantes.

O termo de consentimento será assinado em duas vias, sendo que uma ficará em posse do participante, e a outra com o pesquisador responsável pela pesquisa.

Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas pela pesquisadora Maria Alice Gouvêa Campesato, telefone: (51) 92374658, ou e-mail mcampesato@yahoo.com.br.

---

Assinatura do participante

---

Local e data

---

Maria Alice Gouvêa Campesato – pesquisadora

**APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE**

Eu, Maria Alice Gouvêa Campesato, aluna do curso de Mestrado Profissional em Gestão Educacional UNISINOS, sob orientação da professora Dra. Viviane Klaus, estou realizando a pesquisa *Tempos líquidos, paredes sólidas: como se constitui o currículo escolar contemporâneo em uma escola da Rede Pública do município de Porto Alegre*. O estudo tem como objetivo analisar de que formas as relações tempo/espaço contemporâneas são percebidas e significadas no cotidiano escolar pelos professores de uma escola municipal da Rede Pública de Porto Alegre, e como tais relações afetam/constituem o currículo.

A sua participação é voluntária e consiste em participar da entrevista, em que serão abordados temas referentes à pesquisa. As perguntas realizadas abordarão as seguintes temáticas: *Percepções sobre a escola em diferentes tempos/espacos; Reflexão sobre a Contemporaneidade; Espaços escolares e currículo; Tempos escolares e currículo*, bem como a sua percepção sobre tais temas enquanto gestor da instituição investigada. A entrevista será gravada em áudio e, posteriormente, transcrita, para que possa ser utilizada na dissertação, bem como, na elaboração da proposta de intervenção que irei desenvolver como requisito para conclusão do referido curso.

Você poderá desistir de participar deste estudo a qualquer momento. Os dados coletados são confidenciais e somente serão utilizados para os fins desse estudo. A participação na pesquisa não lhe oferece risco algum, e sendo que na divulgação dos dados, sua identidade será preservada, não havendo a identificação dos nomes dos participantes.

O termo de consentimento será assinado em duas vias, sendo que uma ficará em posse do participante, e a outra com o pesquisador responsável pela pesquisa.

Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas pela pesquisadora Maria Alice Gouvêa Campesato, telefone: (51) 92374658, ou e-mail [mcampesato@yahoo.com.br](mailto:mcampesato@yahoo.com.br).

---

Assinatura do participante

---

Local e data

---

Maria Alice Gouvêa Campesato – pesquisadora

## APÊNDICE F – ROTEIRO DOS ENCONTROS COM O GRUPO FOCAL

Tabela 1 – Primeiro encontro do grupo focal	
Data do encontro	10 de março – turno da tarde
Tema do encontro:	Percepções sobre a escola em diferentes tempos/espços.
Objetivos:	Promover a reflexão sobre o tema proposto a partir das memórias pedagógicas dos textos lidos.
Organização do encontro:	Entrega prévia dos textos selecionados para leitura. Recepção do grupo. Leitura oral de um dos textos realizada pela pesquisadora. Pergunta: <i>De que forma as memórias nos permitem ver como a escola é percebida em diferentes tempos e espaços?</i>
Provocação para discussão: (15 min.)	Provocações sobre memória, a partir de textos extraídos (previamente distribuídos ao grupo) do livro “Tempos de escola: memórias”, de Beatriz T. Daudt Fischer.
Discussão: (40 min.)	<i>Memórias dos professores sobre o seu tempo de escola.</i>
Tema para o próximo encontro (10 min.)	Percepções sobre a escola em diferentes tempos/espços.
Encerramento (15 min.)	Orientações sobre o “Tema de casa”: escrita individual sobre as memórias de escola.

Tabela criada pela autora, a partir do modelo de Cruz (2015).

Tabela 2 – Segundo encontro do grupo focal	
Data do encontro	31 de março – turno da manhã
Tema do encontro:	Percepções sobre a escola em diferentes tempos/espços.
Objetivos:	Oportunizar a reflexão e a percepção sobre a escola em diferentes tempos e espaços.
Organização do encontro:	Recepção do grupo. Retomada das discussões do encontro anterior. Exibição de trechos de filmes. Pergunta para discussão: <i>Ao longo de sua trajetória, como você pensa como os alunos percebem a escola?</i>
Provocação para discussão: (15 min.)	Trechos dos filmes: “Sociedade dos poetas mortos”, de Peter Weier (1989); “Pro dia nascer feliz”, de João Jardim (2006); “Escritores da Liberdade”, de Richard La Gravenese (2007); “The Wall”, de Alan Parker (1982); “Entre os muros da escola”,

	de Laurent Cantet (2009); “Ao Mestre Com Carinho”, de James Clavell (1967); “Adeus, Meninos”, de Louis Malle (1987).
Discussão: (40 min.)	<i>Como os alunos percebem a escola ao longo da trajetória dos professores</i> (narrativa dos professores).
Tema para o próximo encontro (10 min.)	Reflexão sobre a Contemporaneidade.
Encerramento (15 min.)	

Tabela criada pela autora, a partir do modelo de Cruz (2015).

Tabela 3 – Terceiro encontro do grupo focal	
Data do encontro	26 de abril – turno da manhã.
Tema do encontro:	Reflexão sobre a Contemporaneidade.
Objetivos:	Problematizar as relações que se dão na Contemporaneidade.
Organização do encontro:	Recepção do grupo. Retomada das discussões do encontro anterior. Vídeo. Pergunta: <i>A partir da entrevista, como você percebe a Contemporaneidade?</i>
Provocação para discussão: (30 min.25 seg.)	Provocação inicial: BAUMAN, Zygmunt Bauman. Entrevista ao Fronteiras do Pensamento. Disponível em: < <a href="https://www.youtube.com/watch?v=POZcBNo-D4A">https://www.youtube.com/watch?v=POZcBNo-D4A</a> >
Discussão: (40 min.)	Debate sobre a sociedade contemporânea.
Tema para o próximo encontro (10 min.)	Espaços escolares e currículo.
Encerramento (5 min.)	

Tabela criada pela autora, a partir do modelo de Cruz (2015).

Tabela 4 – Quarto encontro do grupo focal	
Data do encontro	17 de maio – turno da tarde.
Tema do encontro:	Espaços escolares e currículo.
Objetivos:	Promover a reflexão sobre a relação entre espaço e currículo.
Organização do encontro:	Recepção do grupo. Retomada das discussões do encontro anterior. Imagens. Pergunta: <i>A partir das imagens e dos textos, quais as relações entre o espaço escolar e o currículo?</i>

Provocação para discussão: (15 min.)	Diversas imagens sobre a escola em diferentes tempos. Trechos do livro “A escola tem futuro?”, de Marisa Vorraber Costa. 2º momento: arquivo de fotos da escola.
Discussão: (40 min.)	Debate sobre espaço escolar e o currículo.
Tema para o próximo encontro (10 min.)	Tempos escolares e currículo.
Encerramento (15 min.)	Tema de casa: <i>Quais as relações entre espaço escolar e currículo?</i> (os professores receberão na ficha do tema a pergunta <i>o que entendes por currículo (currículo como um documento de identidade)?</i> )

Tabela criada pela autora, a partir do modelo de Cruz (2015).

Tabela 5 – Quinto encontro do grupo focal	
Data do encontro	24 de maio – turno da tarde
Tema do encontro:	Tempos escolares e currículo.
Objetivos:	Problematizar o tempo e sua relação com o currículo escolar. Sistematizar as discussões realizadas. Elaborar uma proposta de intervenção.
Organização do encontro:	Recepção do grupo. Retomada das discussões do encontro anterior. Exibição do vídeo: Tendências da educação contemporânea. <i>Michelle Sander</i> , diretora da Perestroika (TEDX Mauá, 2014). Pergunta: <i>A partir do vídeo e dos textos, como o tempo afeta o cotidiano escolar?</i> Proposta de Intervenção: <i>A partir do que foi discutido anteriormente e nos encontros anteriores, o que podemos fazer para que a escola seja um espaço produtivo e potente? Como (re)pensar os tempos e os espaços escolares?</i>
Provocação para discussão: (15 min.)	1º momento: Vídeo. 2º momento: Discussão. 3º momento: Elaboração da Proposta de Intervenção.
Discussão: (1h 20 min.)	Como o tempo afeta o cotidiano escolar. <i>A partir do que foi discutido nos encontros anteriores, o que podemos fazer para que a escola seja um espaço produtivo e potente? Como (re)pensar os tempos e os espaços escolares?</i>

Tema para o próximo encontro (10 min.)	Tempos escolares e currículo. Retomada das principais ideias apontadas. Elaboração coletiva da proposta de intervenção.
Encerramento (15 min.)	Tema de casa: Como as relações espaço/tempo contemporâneas afetam o currículo escolar?

Tabela criada pela autora, a partir do modelo de Cruz (2015).

Tabela 6 – Sexto encontro do grupo focal	
Data do encontro	5 de junho – turno da manhã.
Tema do encontro:	Elaboração de uma proposta de intervenção.
Objetivos:	Sistematizar as discussões realizadas. Elaborar uma proposta de intervenção.
Organização do encontro:	Recepção do grupo. Retomada das discussões dos encontros anteriores. Pergunta: <i>A partir do que foi discutido nos encontros anteriores, o que podemos fazer para que a escola seja um espaço produtivo e potente? Como (re)pensar os tempos e os espaços escolares?</i>
Provocação para discussão: (15 min.)	A partir do que foi discutido nos encontros anteriores, o que podemos fazer para que a escola seja um espaço produtivo e potente?
Discussão: (1h 30min.)	Retomada das principais ideias apontadas. Elaboração coletiva da proposta de intervenção.
Encerramento (15 min.)	

Tabela criada pela autora, a partir do modelo de Cruz (2015).

## APÊNDICE G – PROPOSTA DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

<b>Data:</b>
<b>Identificação:</b>
Formação:
<b>Trajetória profissional</b>
Conte um pouco sobre a sua história profissional
O que mais lhe agradou fazer?
O que menos lhe agradou fazer?
Há quanto tempo está na Rede Pública Municipal?
Há quanto tempo trabalha na EMEF Nossa Senhora do Carmo?
<b>Atribuições</b>
Que função você exerce hoje na escola?
Há quanto tempo está nesta função?
Quais são suas principais atribuições?
Dentre as atribuições, o que você consegue fazer?
Dentre as atribuições, o que você não consegue fazer e por quê?
<b>Sobre a Contemporaneidade</b>
Há diferenças entre a escola hoje e no tempo em que você era estudante?
Como você pensa que os alunos percebem a escola hoje?
Quais as relações entre espaço escolar e currículo?
Como o tempo afeta o cotidiano escolar?
Como as relações espaço/tempo contemporâneas afetam o currículo escolar?
Como as relações espaço/tempo contemporâneas afetam a gestão?

## APÊNDICE H – CICLOS DE FORMAÇÃO: ENTREVISTA COM GESTORA PEDAGÓGICA

**Pesquisadora:** *Qual a tua formação?*

**Gestora A:** *[...]Em 95 fui convidada por uma colega para participar da assessoria, onde eu fiquei durante cinco anos fazendo assessoria das escolas da Zona Norte, em oito escolas da Zona Norte, todas de Ensino Fundamental, num período muito significativo pra rede como um todo. Foi um ano que teve muitas formações, seminários nacional, internacional, regional, área específica. Foi um ano, foi um período dentro da rede que foi o “boom” pra discussão de tudo dentro da rede, toda a estrutura de recursos humanos, adaptação, escola especial, tudo o que hoje existe na rede foi nesse período. Foi muito marcante e poucas pessoas ainda estão, dessa época na rede, e isso eu lamento um pouco, porque essa história não vai ter continuidade, talvez. Por “N” motivos: por ter sido feita num determinado momento, num determinado período da história, e que infelizmente coisas foram se perdendo ao longo desse período.*

[...]

**Pesquisadora:** *E nessa época a rede tinha uma proposta pedagógica?*

**Gestora A:** *Tinha, nessa época, de 93 até 95, foi todo um trabalho dentro das assessorias, de estudo, onde se estudou textos teóricos de diferentes propostas de ciclos, ciclos de formação. Aí estudamos a proposta da Argentina, de Belo Horizonte, Rio de Janeiro, França, e mais um que não lembro agora, pra construir a nossa proposta pedagógica de ciclos. Então se pegou algumas coisas que davam certo numa escola nessa região, neste local, e se adaptou às nossas realidades. Ai então, de 95 em diante, se passou pela Constituinte Escolar, que foi um movimento muito forte na Rede, onde todas as escolas da rede deveriam pensar a escola que queriam, criarem alternativas. A gente, como assessoria, ia pra discutir as 4 temáticas: avaliação, gestão democrática, currículo e regras de convivência. Então nós também nos dividíamos nessas temáticas dentro da Secretaria, estudávamos sobre essas temáticas e voltávamos para as escolas para também participar das formações dos professores. E aí então, dos princípios que foram construídos se construíram as propostas pedagógicas. Na verdade era pras escolas construírem alguma proposta a partir dos princípios, paralelo a isso a Secretaria também estava construindo. E aí foi então que surgiu a proposta de ciclos e sua implementação, que foi um outro movimento dentro da rede de tentar transpor tudo que tava no teórico pra prática. Então se trabalhou com toda a reorganização da escola, porque a escola era seriada, com desníveis de idade e escolaridade na mesma sala. Tínhamos que refazer toda a reinturcação, avaliando os alunos, vendo a faixa etária, o histórico do aluno. E, com a escola, reorganizar esses alunos por ciclos. Foi um trabalho bem interessante, bem legal; muito trabalho, mas foi bem interessante. E aí se começou com a questão do complexo temático, que era uma forma de organizar o currículo, e aí também mexer com toda a lógica dos professores no sentido de quebrar a lógica dos conteúdos programados, porque antigamente só se utilizava os livros didáticos, e aí, quebrar toda essa lógica foi um trabalho bem difícil,*



principalmente com os professores de área<sup>158</sup>, que vêm com a questão do conhecimento já determinado e que a gente tinha que dizer: mas quem determinou? Aonde que tá escrito que tu tem que dar bairro na terceira série? Antiga terceira série. [...] então tudo isso era um trabalho que levava meses dentro de uma escola, muitas formações com todo o grupo [...]. Nós tínhamos, graças à assessoria, nessa época, que foi também um movimento muito legal, é que todos os palestrantes pros seminários nacionais regionais, antes, faziam a formação conosco, da assessoria. Então tive o prazer de conversar com Paulo Freire, Brandão, Madalena Freire, Gadotti, Celso Vasconcellos, diferentes propostas, Alicia Fernandes, todo esse pessoal que na época vinha para as formações, nós conversávamos antes. E conversar que eu digo é conversar, chegar e dizer “bah, mas o que eu faço, Paulo, tem essa escola, eles não acreditam em tal coisa?!. “Não, vocês têm que ir por tal caminho, vocês têm que discutir tais questões”. O EJA<sup>159</sup> era uma referência enquanto propostas porque o EJA quebrava com a lógica do conteúdo programático, em função das Totalidades, [...]lógica diferente, de ver o aluno como um todo, e os conteúdos eram através da interdisciplinaridade, não era a interdisciplinaridade forçada, mas de discutir a questão da realidade, de pensar falas significativas, e aí um grande educador que trabalhou muitos anos com a assessoria que foi o Goveia, um professor de São Paulo, muito bom, ele trazia fundamentações teóricas profundas, que nos dava nó no cérebro, porque eram muito difíceis, e eram semanas, duas semanas, assim, intensas: todas as noites, quatro, cinco horas de formação com ele, fora os turnos diários. Nós tínhamos sempre organizados segundas e sextas, segunda pela manhã sempre formação, sempre vinha alguma proposta de formação, segunda de tarde, interno dentro do Núcleo de Ação Institucional (NAI) para discutir as questões do NAI, terça, quarta, e quinta eram dias destinados manhã, tarde, e noite só para as escolas. Então terça, quarta, e quinta, a gente não podia ficar na SMED. Nós tínhamos que ir pras escolas, então assim, se organizava toda uma planilha, pra ir, participar de tudo que fosse possível que estivesse agendado. Sextas-feiras, então, era dia de voltar pra SMED, de manhã, reavaliar as coisas, relatos do que se fez durante a semana, o que que se tinha como proposta, qual foi o efeito das propostas que se fez e reorganizar materiais para outras semanas se planejar para a próxima ida. [...]. Então foi um período muito intenso.

[...]

**Pesquisadora:** Isso não teria a ver com essa questão da mudança, porque até um determinado momento se tinha essa questão de ciclo. Tu fala dos novos tempos, a que tu atribui essa mudança?

**Gestora A:** É, eu acho que isso mudou, acho que as pessoas que trabalhavam na rede estavam porque queriam estar, além de fazer um concurso, elas gostavam do que faziam. Claro tínhamos exceções, tínhamos, como qualquer lugar, mas as pessoas acreditavam na educação, participaram de toda essa discussão, então toda essa história que foi construída coletivamente, toda proposta, mesmo, de ciclos

<sup>158</sup> “Professores de Área” são aqueles que vêm dos cursos de licenciaturas, que não da Pedagogia: Matemática, História, Geografia, Língua Portuguesa, etc.

<sup>159</sup> Aqui a professora se refere à EJA (Educação de Jovens e Adultos) no masculino, por relacioná-la ao antigo SEJA (Serviço de Educação de Jovens e Adultos).

*em algumas escolas. A região da Restinga, por exemplo, foi a última região a aprovar a proposta de ciclos. Porque na época, a região da Restinga era composta por muitos professores extremamente tradicionais. Imagine, anos de 95 com escolas trabalhando “método da abelha”. Essa era a realidade. Professores trabalhando com conteúdos programáticos; e aí se o aluno não chegava... A Restinga tinha o maior índice de reprovação da rede, de 60 % de reprovação numa turma. E era um grupo de professores velhos, muitos professores, de 50 e tantos anos, que tinham trabalhado anos nas escolas do estado, frustrados. Então assim, a Restinga foi o reduto mais difícil. Quando muitas vezes a assessoria do NAI <sup>160</sup> pedia socorro pra nós, das outras regiões vir junto aguentar uma reunião, porque era peleia braba. Os professores virem pra “Tinga” foi por decreto, vocês irão ficar a partir do dia tal. Quer queriam quer não. Zona Norte era uma efervescência de vontade, de mudar, de trabalhar, gente com pique, que vinha, que queria mudar, queria mudar aquela escola. Professores que tinham saído fresquinhos da universidade, mas era uma universidade que tinha uma prática diferenciada. Acho que a universidade também, ao longo desses anos, mudou. Se tornou muito teórica [...]*

***Pesquisadora: Mas isso também não tem a ver com a questão da política da cidade também, político-partidária, essa mudança toda de proposta?***

***Gestora A: [...]****E essa proposta do partido, do PT, era realmente a participação, a participação democrática, a participação coletiva, e tudo isso se perdeu ao longo desses anos todos. Esses 25 anos que tô na rede, por quê? Porque mudou a coordenação, a prefeitura.*

[...]

---

<sup>160</sup> Os Núcleos de Ação Institucional eram organizados por região. A Restinga era a sétima região.