

ISSN 0104-1037

101

# Educação, espaço, tempo

Karla Saraiva  
(Organizadora)

# Porto de A Berto

**INEP**

MINISTÉRIO DA  
EDUCAÇÃO



República Federativa do Brasil

Ministério da Educação (MEC)

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)

erberto

## **COMITÊ EDITORIAL**

Jacques Therrien (UECE) – Coordenador

Bianca Salazar Guizzo (Ulbra)

Fátima Cunha Ferreira Pinto (Fundação Cesgranrio)

Fernanda Müller (UnB)

Robson dos Santos (Inep)

Vera Lúcia Jacob Chaves (UFPA)

Yvonne Maggie (UFRJ)

## **CONSELHO EDITORIAL**

### *Nacional:*

Alceu Ravello Ferraro – UFRGS – Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil

Ana Maria Saul – PUC-SP – São Paulo, São Paulo, Brasil

Bernardete Angelina Gatti – FCC – São Paulo, São Paulo, Brasil

Carlos Roberto Jamil Cury – PUC-MG – Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil

Celso de Rui Beisiegel – USP – São Paulo, São Paulo, Brasil

Cipriano Luckesi – UFBA – Salvador, Bahia, Brasil

Clarissa Baeta Neves – UFRGS – Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil

Delcele Mascarenhas Queiroz – Uneb – Salvador, Bahia, Brasil

Guacira Lopes Louro – UFRGS – Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil

Jader de Medeiros Britto – UFRJ – Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil

Janete Lins de Azevedo – UFPE – Recife, Pernambuco, Brasil

Leda Scheibe – UFSC – Florianópolis, Santa Catarina, Brasil

Luiz Carlos de Freitas – Unicamp – Campinas, São Paulo, Brasil

Magda Becker Soares – UFMG – Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil

Marta Kohl de Oliveira – USP – São Paulo, São Paulo, Brasil

Miguel Arroyo – UFMG – Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil

Nilda Alves – UERJ – Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil

Petronilha Beatriz Gonçalves Silva – UFSCar – São Carlos, São Paulo, Brasil

Rosa Helena Dias da Silva – Ufam – Manaus, Amazonas, Brasil

Rosângela Tenório Carvalho – UFPE – Recife, Pernambuco, Brasil

### *Internacional:*

Almerindo Janela Afonso – Universidade do Minho – Minho, Braga, Portugal

Carlos Alberto Torres – University of California – Los Angeles (UCLA), EUA

Carlos Pérez Rasetti – Universidad Nacional de la Patagonia Austral –  
Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina

Domingos Fernandes – Universidade de Lisboa – Lisboa, Portugal

Guiselle M. Garbanzo Vargas – Universidad de Costa Rica – San José, Costa Rica

Izabel Galvão – Universidade de Paris 13 – Paris, França

Juan Carlos Tedesco – Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación  
(IPE/Unesco) – Buenos Aires, Argentina

Margarita Poggi – Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación  
(IPE/Unesco) – Buenos Aires, Argentina

101

Educação,  
espaço, tempo

Karla Saraiva  
(Organizadora)

Em  
Aberto

ISSN 0104-1037

Em Aberto, Brasília, v. 31, n. 101, p. 1-194, jan./abr. 2018

**Diretoria de Estudos Educacionais (Diret)**

Alvana Maria Bof

**Coordenação de Editoração e Publicações (Coep)**

Lilian dos Santos Lopes | [lilian.lopes@inep.gov.br](mailto:lilian.lopes@inep.gov.br)

Roshni Mariana de Mateus | [roshni.mateus@inep.gov.br](mailto:roshni.mateus@inep.gov.br)

**Editoria Executiva**

Rosa dos Anjos Oliveira | [rosa.oliveira@inep.gov.br](mailto:rosa.oliveira@inep.gov.br)

Valéria Maria Borges | [valeria.borges@inep.gov.br](mailto:valeria.borges@inep.gov.br)

**Apoio Administrativo** Luana dos Santos Gonçalves

**Revisão**

*Português* Aline Ferreira de Souza  
Amanda Mendes Casal  
Andréa Silveira de Alcântara  
Jair Santana de Moraes  
Josiane Cristina da Costa Silva  
Marcelo Mendes de Souza  
Mariana Fernandes dos Santos

**Tradução e Revisão**

*Espanhol* Jessyka Mendes de Carvalho Vásquez

*Inglês* Walkiria de Moraes

**Normalização Bibliográfica** Aline do Nascimento Pereira

Clarice Rodrigues da Costa

Elisângela Dourado Arisawa

**Projeto Gráfico** Marcos Hartwich

**Capa** Raphael C. Freitas

**Diagramação e Arte-Final** Érika Janaína de Oliveira Saraiva Santos

**Estagiária** Tatyana Alves Conceição

**Tiragem** 2.000 exemplares

**Em Aberto *online***

**Gerente Operacional** Lilian dos Santos Lopes

**Editoria** Inep/MEC – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira  
Diretoria de Estudos Educacionais (Diret)  
Coordenação de Editoração e Publicações  
SIG Quadra 04, Lote 327, Edifício Villa Lobos, Térreo - Brasília-DF – CEP: 70610-908  
Fones: (61) 2022-3070, 2022-3077 - [editoracao@inep.gov.br](mailto:editoracao@inep.gov.br) - <http://www.emaberto.inep.gov.br>

**Distribuição** Inep/MEC – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira  
Diretoria de Estudos Educacionais (Diret)  
Coordenação de Editoração e Publicações  
SIG Quadra 04, Lote 327, Edifício Villa Lobos, Térreo - Brasília-DF – CEP: 70610-908  
Fones: (61) 2022-3070, 2022-3077 - [editoracao@inep.gov.br](mailto:editoracao@inep.gov.br) - <http://www.emaberto.inep.gov.br>

**EM ABERTO:** é uma revista monotemática do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), destinada à veiculação de questões atuais da educação brasileira. A exatidão das informações e os conceitos e as opiniões emitidos neste periódico são de exclusiva responsabilidade dos autores.

**Indexada em:** BBE/Inep  
Diadorim IBICT  
Edubase/Unicamp  
Elektronische  
Latindex  
OEI  
PKP

Avaliada pelo Qualis/Capes: Educação – B1; Ensino – B1

Publicado *online* em abril de 2018.

---

ESTA PUBLICAÇÃO NÃO PODE SER VENDIDA. DISTRIBUIÇÃO GRATUITA.

---

Em Aberto / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. v. 1, n. 1,  
(nov. 1981-). – Brasília : O Instituto, 1981- .

Irregular. Irregular até 1985. Bimestral 1986-1990.

Suspensa de jul. 1996 a dez. 1999.

Suspensa de jan. 2004 a dez. 2006

Suspensa de jan. a dez. 2008

Semestral de 2010 a 2015

Quadrimestral a partir de 2016

Índices de autores e assuntos: 1981-1987, 1981-2001.

Versão eletrônica (desde 2007): <<http://www.emaberto.inep.gov.br>>

ISSN 0104-1037 (impresso) 2176-6673 (*online*)

---

1. Educação – Brasil. I. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

---

# sumário

## apresentação

Outros olhares sobre os processos educativos

**Karla Saraiva** (Ulbra) ..... 15

## enfoque

Qual é a questão?

Educação, espaço, tempo: conexões

**Karla Saraiva** (Ulbra) ..... 23

## pontos de vista

O que pensam outros especialistas?

Gestión del *self* y pedagogías uno a uno: espacio-tiempo  
dislocados en la era del gerenciamiento

**Julieta Armella** (UNSAM, Argentina)  
**Silvia Grinberg** (UNSAM, Argentina)..... 43

Governando espaços e espacialidades: uma análise das tecnologias de pedagogização no Parque Ibirapuera da cidade de São Paulo <b>Ana Paula Nunes Chaves</b> (Udesc) <b>Julio Groppa Aquino</b> (USP) .....	<b>63</b>
Tempo, espaço e conhecimento nas escolas rurais multi(seriadas) e transgressão ao modelo seriado de ensino <b>Salomão Mufarrej Hage</b> (UFPA) <b>Maria Izabel Alves Reis</b> (UFPA) .....	<b>77</b>
No tempo livre das escolas ocupadas: subversões do presentismo pelo ativismo jovem <b>Miriam Leite</b> (UERJ) <b>Nayara Cristina Araújo</b> (UERJ).....	<b>93</b>
Sociedade pedagógica e as transformações nos espaços-tempos do ensinar e do aprender <b>Viviane Castro Camozzato</b> (UERGS).....	<b>107</b>
Por uma didática da improvisação <b>Karyne Dias Coutinho</b> (UFRN) .....	<b>121</b>
Território, cultura e educação: a configuração da infância em tempo/espaço outro <b>Maria Lidia Bueno Fernandes</b> (UnB) <b>Jader Janer Moreira Lopes</b> (UFJF) .....	<b>133</b>
A ideia de seminário e o desejo de aprender: das primeiras iniciativas em Halle (1695) à intensidade experimental de Vincennes (1968) <b>Ana Luísa Paz</b> (Universidade de Lisboa) <b>Jorge Ramos do Ó</b> (Universidade de Lisboa) .....	<b>147</b>

## espaço aberto

**Manifestações rápidas, entrevistas, propostas, experiências, traduções, etc.**

Transformações espaço-temporais e educação na contemporaneidade <b>Alfredo Veiga-Neto</b> (UFRGS) entrevistado por <b>Karla Saraiva</b> (Ulbra) .....	<b>165</b>
---	------------

## resenhas

O espaço-tempo escolar como um elemento curricular

**Valéria Lopes Peçanha** (UERJ)

**Luiz Eduardo Espindola de Souza** (UERJ)..... **173**

VIÑAO FRAGO, Antonio; ESCOLANO, Agustín. *Currículo, espaço e subjetividade*. Rio de Janeiro: DP & A, 2001. 151 p.

Jimeno Sacristán e a questão do tempo na educação

**Renato Possebon** (Ulbra) ..... **177**

GIMENO SACRISTÁN, José. *El valor del tiempo en educación*. Madrid: Morata, 2008. 180 p.

## bibliografia comentada

Bibliografia comentada sobre educação, espaço, tempo

**Lutiane Novakowski** (Ulbra)

**Karla Saraiva** (Ulbra) ..... **183**

**números publicados** ..... **193**



# summary

## presentation

Other views on educational processes

**Karla Saraiva** (Ulbra) ..... 15

## focus

**What's the point?**

Education, space, time: connections

**Karla Saraiva** (Ulbra) ..... 23

## points of view

**What other experts think about it?**

Self-management and one-to-one pedagogies: space-time  
dislocated in the management era

**Julieta Armella** (UNSAM, Argentina)

**Silvia Grinberg** (UNSAM, Argentina)..... 43

Regulating spaces and spatialities: an analysis of pedagogization technologies at Ibirapuera Park, in the city of São Paulo <b>Ana Paula Nunes Chaves</b> (Udesc)	
<b>Julio Groppa Aquino</b> (USP) .....	<b>63</b>
Space, time and knowledge in rural (multi)grade schools and the transgression of the monograde teaching model <b>Salomão Mufarrej Hage</b> (UFPA)	
<b>Maria Izabel Alves Reis</b> (UFPA) .....	<b>77</b>
In the free time of occupied schools: subversions of presentism by youth activism <b>Miriam Leite</b> (UERJ)	
<b>Nayara Cristina Araújo</b> (UERJ).....	<b>93</b>
Pedagogical society and the transformations in the spaces and times of teaching and learning <b>Viviane Castro Camozzato</b> (UERGS).....	<b>107</b>
For a didactics of improvisation <b>Karyne Dias Coutinho</b> (UFRN) .....	<b>121</b>
Territory, culture and education: childhood configuration in another space/time <b>Maria Lidia Bueno Fernandes</b> (UnB)	
<b>Jader Janer Moreira Lopes</b> (UFJF) .....	<b>133</b>
The notion of seminar and the desire to learn: from the first initiatives in Halle (1695) to the experimental intensity of Vincennes (1968) <b>Ana Luísa Paz</b> (Universidade de Lisboa)	
<b>Jorge Ramos do Ó</b> (Universidade de Lisboa) .....	<b>147</b>

## open space

**Comments, interviews, proposals, experiments, translations etc.**

Space-time transformations and education in the contemporary world <b>Alfredo Veiga-Neto</b> (UFRGS) interviewed by <b>Karla Saraiva</b> (Ulbra) .....	<b>165</b>
--	------------

## reviews

The school space-time as a curricular element

**Valéria Lopes Peçanha** (UERJ)

**Luiz Eduardo Espindola de Souza** (UERJ)..... **173**

VIÑAO FRAGO, Antonio; ESCOLANO, Agustín. *Currículo, espaço e subjetividade*. Rio de Janeiro: DP & A, 2001. 151 p.

Gimeno Sacristán and the matter of time in education

**Renato Possebon** (Ulbra) ..... **177**

GIMENO SACRISTÁN, José. *El valor del tiempo en educación*. Madrid: Morata, 2008. 180 p.

## annotated bibliography

Annotated bibliography on education, space, time

**Lutiane Novakowski** (Ulbra)

**Karla Saraiva** (Ulbra) ..... **183**

**published issues** ..... **193**



apresentação



# Outros olhares sobre os processos educativos

Karla Saraiva

15

Espaço e tempo são dimensões constitutivas dos modos de vida e das formas de estar no mundo. Como esses elementos são apreendidos em uma dada cultura, os significados e usos que são aí tramados estão inextricavelmente associados com a organização social. Sendo assim, os processos educacionais estão, também, estreitamente articulados com as relações espaço-temporais de uma sociedade. A educação, por ser atravessada pelas transformações das relações espaço-temporais que ocorrem, transforma-se e também contribui para essas transformações.

Sendo assim, discutir as articulações entre educação, espaço e tempo é importante para compreender como se constituem as práticas educativas, tanto em sua configuração presente quanto em seu aspecto genealógico. Para lançar outros olhares sobre os modos de educar é preciso entender como espaço e tempo organizam os processos educativos e, também, como as relações espaço-temporais colocadas em movimento por esses processos educativos funcionam, ensinando lugares no mundo e permeando relações de poder.

Assumindo-se esses pressupostos, coloca-se a seguinte questão: no momento em que as sociedades contemporâneas passam por transformações tão marcantes nos modos de significar e utilizar espaço e tempo, quais efeitos estas vêm produzindo no campo educacional? Além disso, também parece pertinente investigar os modos como as relações espaço-temporais se atravessaram nas educacionais ao longo da história. Cabe destacar que, embora a análise das espacialidades e temporalidades em seu vínculo com a educação seja uma tarefa fundamental para a problematização do campo, a pesquisa acadêmica sobre o tema ainda é relativamente limitada. Este

número da revista *Em Aberto* visa justamente contribuir para o avanço dessas discussões.

Na seção Enfoque, no artigo “Educação, espaço, tempo: conexões”, Karla Saraiva, da Universidade Luterana do Brasil (Ulbra), partindo de um estudo de inspiração genealógica, mostra, no campo educacional, os efeitos das transformações que ocorreram nas relações espaço-temporais no Ocidente desde a modernidade. O modo como se passou a significar o espaço e o tempo guarda relação de causalidade imanente com a emergência da escola, pois, entre outros acontecimentos, permitiu o surgimento da noção de infância e de organização disciplinar. Na medida em que, na contemporaneidade, esses significados vêm se transformando, observam-se inflexões na educação articuladas com essas mudanças. Com isso, é possível compreender que espaço e tempo constituem noções cambiantes, mas de substancial importância na organização dos processos sociais. Os modos de educar em uma determinada sociedade estão estreitamente relacionados com suas concepções espaço-temporais.

A seção Pontos de Vista é composta por um conjunto de oito artigos, sendo dois de autoria de pesquisadores vinculados a universidades estrangeiras e seis, de pesquisadores de instituições nacionais.

No primeiro artigo, “Gestión del *self* y pedagogías uno a uno: espacio-tiempo dislocados en la era del gerenciamiento”, Julieta Armella e Silvia Grinberg, ambas da Universidad Nacional de San Martín (UNSAM), Argentina, apresentam as conexões entre a gestão flexível do espaço e do tempo na sociedade contemporânea e as configurações da pedagogia por meio de uma investigação desenvolvida desde 2008, com enfoque etnográfico, em escolas periféricas de Buenos Aires. Segundo o estudo, as novas configurações espaço-temporais incitam a escola a flexibilizar-se, produzindo condições que tornam possíveis as pedagogias um a um, que se assentam na gestão de si mesmo, transformando os docentes em orientadores de processos autogestionados de aprendizagem. Entretanto, nas escolas pesquisadas foi possível observar um movimento contrário por parte de professores e alunos, com uma ampla valorização do comum.

No segundo artigo, “Governando espaços e espacialidades: uma análise das tecnologias de pedagogização no Parque Ibirapuera da cidade de São Paulo”, Ana Paula Nunes Chaves, da Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc) e Julio Groppa Aquino, da Universidade de São Paulo (USP), analisam como determinados processos educativos forjam e governam espaços e espacialidades, sobretudo por meio de mecanismos pedagogizantes, os quais ultrapassam o âmbito educacional formal, espraiando-se cada vez mais no cenário urbano contemporâneo. O lócus da investigação foi o Parque Ibirapuera, uma vez que esse é um espaço articulador de uma série de experiências formativas modelares na paisagem urbana da cidade de São Paulo, levadas a cabo por cerca de 14 milhões de frequentadores ao ano, segundo dados oficiais. Desenvolvida em uma perspectiva foucaultiana, a investigação fundamentou-se em documentos oficiais e discursos jornalísticos entre 1954 e 2014, o que permitiu compreender o câmbio das tecnologias de governo que forjaram o parque como espaço educativo aberto, evidenciando uma

racionalidade assentada em práticas formativas difusas, as quais, aliadas a tecnologias de governamento populacional, que, apesar de comporem um campo vivo de forças ativas e reativas, redundam em práticas de subjetivação intensamente reguladas.

Salomão Mufarrej Hage e Maria Izabel Alves Reis, ambos da Universidade Federal do Pará (UFPA), no terceiro artigo, “Tempo, espaço e conhecimento nas escolas rurais multi(seriadas) e transgressão ao modelo seriado de ensino”, refletem sobre as realidades dessas escolas, para discutir o controle dos tempos/espacos/conhecimentos imposto por esse modelo, bem como os sinais que convergem para o enfrentamento e a desconstrução dos pilares que sustentam a sua hegemonia e convergem para a transgressão da matriz social, cultural, territorial e educacional que constitui a (multi)série.

No quarto artigo, “No tempo livre das escolas ocupadas: subversões do presentismo pelo ativismo jovem”, Miriam Leite e Nayara Cristina Araújo, ambas da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), discutem a temporalidade relativa à identificação da juventude contemporânea, indagando a frequente atribuição de presentismo a esse agrupamento social, com base na problematização das narrativas de estudantes que participaram do movimento de ocupação de escolas da rede pública estadual do Rio de Janeiro em 2016. A partir de seis entrevistas, as autoras mostram que as jovens e os jovens participantes sonham com o futuro sem saber se há um futuro, concluindo que as narrativas oportunizadas pela pesquisa contestam, com potente argumentação, a atribuição de presentismo/fim da utopia à juventude contemporânea.

No quinto artigo, “Sociedade pedagógica e as transformações nos espaços-tempos do ensinar e do aprender”, Viviane Camozzato, da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), evidencia os possíveis vínculos entre as mudanças produzidas pela modernidade líquida e pela sociedade pedagógica. A pesquisa consiste em uma análise discursiva das obras *Pedagogia*, de Lorenzo Luzuriaga (1961), *Introdução à pedagogia*, de Émile Planchard (1962), e *A sociedade pedagógica*, de Jacky Beillerot (1985). De acordo com a autora, transformações socioculturais recorrentemente sinalizadas no século 20 inseriram, no campo da educação, uma crescente pedagogização da vida, multiplicando os espaços-tempos do ensinar e do aprender, resultando na expansão dos domínios da pedagogia, sendo sua atuação ampliada para além das paredes escolares, e possibilitando, ainda, que infindáveis lugares de aprendizagem sejam alçados à condição de ensinantes.

No sexto artigo, “Por uma didática da improvisação”, Karyne Dias Coutinho, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), discute a potencialidade do conceito de improvisação, em especial quando usado no teatro, para pensar temas típicos da didática, tais como aula, planejamento, ensino, aprendizagem, avaliação. Para im-pro- visar (que etimologicamente significa não-antes-ver = não antever), ao contrário do que se entende no sentido comum, precisa-se sim de muita preparação, mas de maneiras diferentes daquelas geralmente efetivadas na educação formal, que pretende controlar os processos antecipando (antevendo) o que vai neles acontecer. Confrontando as categorias analíticas relacionadas ao ensinar e aprender nesses termos, o conceito de improvisação promove uma abertura essencial e,

à medida que dá vez ao imprevisível e ao imprevisto, desloca a ênfase dos processos educativos para a escuta (inclusive dos silêncios) e para o rebote, deixando reverberar os temas de estudo por meio das relações singulares que docentes e estudantes estabelecem com o saber. A improvisação pode facultar aos corpos aprendentes outra experiência com o tempo e com o espaço, instigando uma forma sensivelmente mais atenta de habitar o presente, o único tempo em que efetivamente podemos atuar no mundo.

Maria Lidia Bueno Fernandes, da Universidade de Brasília (UnB) e Jader Janer Moreira Lopes, da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), no sétimo artigo, "Território, cultura e educação: a configuração da infância em tempo/espaço outro", discutem o tema da infância em contextos culturais específicos, no caso, a comunidade Vão de Almas, pertencente ao Território Quilombola Kalunga no município de Cavalcante, no estado de Goiás, Brasil, ancorados na teoria histórico-cultural de Lev Vigotsky. A partir das análises, foi possível mostrar que o espaço e o tempo marcam profundamente a identidade desses sujeitos.

Fecha a seção Pontos de Vista o artigo "A ideia de seminário e o desejo de aprender: das primeiras iniciativas em Halle (1695) à intensidade experimental de Vincennes (1968)", de Ana Luísa Paz e Jorge Ramos do Ó, ambos da Universidade de Lisboa, Portugal, que identificam e sequenciam, no processo mesmo da sua emergência histórica, as ideias e práticas de trabalho que ligaram a missão da universidade à investigação e não exclusivamente ao ensino. Os autores traçam uma genealogia desse gesto e detêm-se particularmente sobre o idealismo alemão do século 18 em torno da universidade alemã, concluindo com a experiência de Vincennes Paris-VIII, ligada aos autores do chamado pós-estruturalismo francês. As análises mostram que a institucionalização do seminário esteve de fato na origem do desenvolvimento de formas de relação pedagógico-experimentais e de processos de escrita inovadores nos domínios das humanidades e das ciências sociais, totalmente direcionados para as zonas de fronteira e para o amanhã da ciência.

A seção Espaço Aberto é constituída por uma entrevista do professor Alfredo Veiga-Neto, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), concedida a Karla Saraiva. O entrevistado vem ocupando-se, em suas pesquisas, das relações entre espaço, tempo e educação, sendo o foco da discussão nessa entrevista as conexões entre transformações espaço-temporais e educação na contemporaneidade. Veiga-Neto coteja alguns ideais iluministas com as atuais diretrizes educacionais, problematizando as discursividades do presente e apontando possibilidades para repensar as práticas educativas.

Na seção Resenhas, duas contribuições. Valéria Lopes Peçanha e Luiz Eduardo Espindola de Souza, ambos da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), analisam o livro *Currículo, espaço e subjetividade*, de Antonio Viñao Frago e Agustín Escolano. Esta obra pioneira no tema contribuiu e contribui para que compreendamos o espaço-tempo como um elemento curricular. Os resenhistas chamam a atenção para o fato de que as análises apresentadas mostram que espaço-tempo não são dimensões neutras, mas componentes vivas imbricadas em disputas. Já Renato Possebon, da Universidade Luterana do Brasil (Ulbra), discute a obra *El valor del*

*tiempo en educación*, de José Gimeno Sacristán, que considera o tempo uma dimensão fundamental na instituição e organização da escola, porém, é pouco estudado e pouco discutido. O resenhista afirma que essa obra traz uma discussão importante e atual para repensar a escola, ainda mais se levarmos em conta o interesse crescente dos mais diferentes sistemas educacionais em aumentar o tempo de escolarização.

Por fim, na seção Bibliografia Comentada, organizada por Lutiane Novakowski e Karla Saraiva, ambas da Universidade Luterana do Brasil (Ulbra), apresentam-se teses, dissertações, artigos e livros relacionados com o tema.

Conforme é possível constatar pela leitura do conjunto de produções que compõem este número da revista *Em Aberto*, espaço e tempo constituem dimensões fundamentais na organização dos processos educacionais, sendo de grande importância pesquisar e discutir esses temas. Entretanto, como mencionado anteriormente, a produção acadêmica nesta área ainda é relativamente restrita, sendo necessários maiores investimentos nesse sentido. Esperamos que a leitura dos artigos, entrevista e resenhas aqui publicados sirva de inspiração para novos desenvolvimentos e que a bibliografia comentada incite a ampliar os estudos do tema, potencializando transformações desejáveis nos processos educativos.

Boa leitura!

*Karla Saraiva*  
Organizadora



Qual é a questão?

enfoque



# Educação, espaço, tempo: conexões

Karla Saraiva

23

---

## Resumo

Ensaio sobre as relações entre os significados espaço-temporais e as concepções educacionais, com foco na escola. Na primeira seção do artigo, mostra-se como as transformações espaço-temporais que ocorreram na passagem do Medievo para a Modernidade serviram de condição de possibilidade para o surgimento da escola moderna. Na segunda, destaca-se como, na passagem do século 19 para o 20, diversos acontecimentos apontam para uma flexibilização dos significados espaço-temporais modernos, entre eles, a emergência da Escola Nova. Na terceira, apresenta-se a relação das lutas contradisciplinares dos anos 1960 com as novas transformações espaço-temporais e sua articulação com as discussões nessa década no campo da Sociologia da Educação, como a possibilidade de desescolarização. Na última seção, problematiza-se a configuração contemporânea dos significados espaço-temporais e estabelecem-se algumas conexões com os acontecimentos educacionais da atualidade.

Palavras-chave: espaço; tempo; educação; escola.

---

## **Abstract**

### **Education, space, time: connections**

*This is an essay on the ties between spatiotemporal meanings and educational views, with a focus on school. The first section shows how space-time transformations in the passage from the Middle Ages to Modernity conditioned the appearance of the modern school. The second section shows how, in the passage from the 19<sup>th</sup> to the 20<sup>th</sup> century, several events indicate a relaxation of the modern space-time meanings, among them, the emergence of the New School. In the third section, this paper relates the contra-disciplinary struggles of the 1960s with new spatiotemporal changes and their articulation with the discussions in this decade in the field of Sociology of Education, like the possibility of unschooling. The final section presents the contemporary configuration of spatiotemporal meanings and weaves some connections with current educational events.*

*Keywords: space; time; education; school.*

---

## **Resumen**

### **Educación, espacio, tiempo: conexiones**

*Este es un ensayo sobre las relaciones entre los significados espacio-temporales y las concepciones educativas, con foco en la escuela. En la primera sección del artículo, se muestra cómo las transformaciones espacio-temporales que ocurrieron en el paso del Medievo a la Modernidad sirvieron de condición de posibilidad para la emergencia de la escuela moderna. En la segunda, se destaca cómo, en el paso del siglo 19 al 20, diversos acontecimientos apuntan hacia una flexibilización de los significados espacio-temporales modernos, entre ellos, la emergencia de la Escuela Nueva. En la tercera, se presenta la relación de las luchas contradisciplinarias de los años 1960 con las nuevas transformaciones e espacio-temporales y su articulación con las discusiones que emergen en esa década en el campo de la Sociología de la Educación, como la posibilidad de desescolarización. En la última sección, se problematiza la configuración contemporánea de los significados espacio-temporales y se establecen algunas conexiones con los acontecimientos educativos de la actualidad.*

*Palabras clave: espacio; tiempo; educación; escuela.*

---

Para Kant (2004), espaço e tempo constituem *a priori* que organizam nossas percepções externas. Ou seja, são sensações inatas e, portanto, universais. Para o filósofo, o modo de apreender o tempo e o espaço seria comum a todos os seres humanos. Entretanto, para autores contemporâneos, essa argumentação consiste na naturalização de um modo de significar e utilizar o tempo e o espaço pela sociedade europeia do século 18, promovendo a universal um modo particular de percepção dessas dimensões. As filosofias da linguagem (Arrabal; Engelmann; Kuczkowski, 2016) afirmam que todo e qualquer conceito, aí incluídos o tempo e o espaço, é contingente, datado e localizado.

Nessa perspectiva, não existe lugar para a transcendência, entendendo-se que as verdades estão fundadas na pura imanência da vida.<sup>1</sup> Ou seja, espaço e tempo são, efetivamente, conceitos fundamentais para constituir os modos de ser e de viver, mas os significados que lhes são atribuídos são cambiantes e produzidos por práticas tramadas em um determinado contexto. Segundo Escolano (2001, p. 44), “o tempo, assim como o espaço, não é um *a priori* no sentido kantiano, ou seja, uma propriedade ‘natural’ dos indivíduos, mas sim uma ordem que tem de ser aprendida, uma forma cultural que deve ser experimentada”. Cabe ressaltar que as transformações desses significados não são entendidas, aqui, em um sentido teleológico de aperfeiçoamento contínuo rumo a formas mais verdadeiras, mas como invenções que se renovam para atender a urgências de uma sociedade.

A partir dessas discussões, assumo como hipótese que os modos de significar espaço e tempo em uma dada sociedade encontram-se estreitamente tramados com os processos educacionais que aí se desenvolvem. Os significados espaço-temporais tanto funcionam como vetores que orientam a organização das formas de educar quanto são apreendidos a partir das práticas educacionais. Portanto, seria possível afirmar que as espacialidades e temporalidades privilegiadas em uma sociedade funcionam como causas imanentes<sup>2</sup> da organização educacional. Isto é, os modos de educar tanto são efeitos das relações espaço-temporais quanto produzem efeitos sobre elas.

Lançando uma mirada genealógica (Foucault, 2000) sobre a educação ocidental, é possível perceber que a emergência da escola moderna está estreitamente ligada com as transformações espaço-temporais que se dão na passagem do Medievo para a Modernidade. Também é possível relacionar o que ficou conhecido como Escola Nova com outras transformações da época.

O objetivo deste artigo é mapear algumas transformações nos significados espaço-temporais a partir da passagem do Medievo para a Modernidade até os dias de hoje e mostrar como essas transformações estão imbricadas com a produção de novos modos de pensar a educação.

<sup>1</sup> Em termos filosóficos, em geral, admite-se que transcendência trata daquilo que está fora da agência humana, é exterior ao humano, em contrapartida com a imanência, que se refere àquilo que está na esfera da agência humana, no plano da existência. Para aprofundar a discussão, ver Deleuze (2002).

<sup>2</sup> De acordo com Deleuze (1998), causa imanente é a que se atualiza no seu efeito. Ou seja, a causalidade imanente significa uma circularidade entre os eventos, com causas se desdobrando em efeitos e vice-versa, em um processo de mútua consolidação.

O artigo se divide em quatro partes: na primeira, discuto a relação entre a emergência da escola moderna e os novos modos de significar tempo e espaço na modernidade; na seguinte, mostro como acontece uma ressignificação espaço-temporal na virada do século 19 para o 20, que pode ser tomada como uma condição para a invenção da chamada Escola Nova. Na terceira parte, mostro como, desde os anos 1960, estamos passando por outras ressignificações desses elementos e aponto alguns efeitos sobre o campo educacional. Finalmente, discuto brevemente os significados espaço-temporais contemporâneos e, a partir de algumas notas, mostro possíveis articulações com acontecimentos educacionais da atualidade.

### **Condições espaço-temporais para a emergência da escola moderna**

O Medieval foi marcado por uma concepção teocêntrica, o que produziu efeitos importantes na concepção espaço-temporal. Múltiplos mundos isolados constituíram o espaço medieval, sendo a principal divisão aquela que separava o mundo da carne do mundo da alma, este estratificado em três grandes regiões: o empíreo ou paraíso, o purgatório e o inferno. A noção de tempo, por sua vez, era bastante fraca, orientada pelos fenômenos naturais: o dia e a noite, as estações do ano, as colheitas, as gestações. Essa associação com a natureza produzia uma ideia de tempo cíclico (Harvey, 2001). A falta de instrumentos para mensurar o tempo fazia com que este fosse pouco diferenciado do espaço. Ainda por conta da concepção teocêntrica, as preocupações em relação ao futuro eram bastante tênues, pois tudo dependia de insondáveis desígnios divinos. Para os medievais, a ação humana pouco interferia nos rumos da vida. A preocupação maior era com a salvação da alma, o que exigia uma vida virtuosa, mas não previdente em relação aos assuntos mundanos (Wertheim, 2001).

A arte medieval, representada predominantemente pelos góticos e pelos bizantinos, é constituída de pinturas chapadas e icônicas, pois o forte sentimento religioso reinante procurava invocar o mundo espiritual como um mundo sem peso, suprimindo a tridimensionalidade em favor de uma bidimensionalidade etérea: “Esses artistas não pintavam num estilo icônico chapado por ignorância, simplesmente não estavam interessados em retratar o mundo físico tridimensional, concreto; visavam a algo inteiramente diferente” (Wertheim, 2001, p. 63).

As primeiras pinturas com efeitos de tridimensionalidade foram realizadas por Giotto nos afrescos da Capela de Arena, em Pádua, nos primeiros anos do século 14.<sup>3</sup> O artista utilizou um jogo de cores e formas para transmitir a ideia de volume, deixando seus contemporâneos perplexos. Pode-se identificar aí que as concepções espaço-temporais medievais estavam sofrendo as primeiras fissuras.

Ao longo dos próximos séculos, é possível perceber uma série de mudanças associadas às transformações dos significados espaço-temporais. Na arte, consolida-se uma pintura tridimensional com o desenvolvimento da perspectiva (Wertheim, 2001).

<sup>3</sup> Reproduções de algumas obras da Capela podem ser encontradas em diversos sites, por exemplo: <<https://www.pinterest.co.uk/federicaturetta/padova-giotto-cappella-degli-scrovegni>>.

Os mapas também mudam o modo de representar o espaço: dos sensoriais portolanos, que representavam um espaço a partir do ponto de vista de alguém que se desloca, passou-se aos mapas que representam o espaço a partir do ponto de vista de um observador fixo, baseado em proporções geométricas, visando conferir objetividade (Harvey, 2001). Também é no século 14 que o dia foi dividido em 24 horas e que surgiram os primeiros relógios em torres de cidades italianas (USA. NIST, 2010). No século 15, é inventada a imprensa, o que contribui para reforçar a ideia de um espaço ordenado, no caso, um espaço de linguagem. Além disso, por meio da imprensa, a tensão entre presença e ausência que a escrita impõe, ao transmitir informações sem a presença corpórea do interlocutor, se intensifica. Essa tensão entre presença e ausência, gradativamente, irá se acentuar e será uma das marcas da Modernidade (Friedland; Boden, 1994). Ainda no século 15, Portugal e Espanha se lançam aos mares buscando rotas mais rápidas para facilitar o comércio com o Oriente, contribuindo com a desvinculação entre espaço e tempo (Harvey, 2001). Cabe destacar que não existe uma relação de causa e efeito entre os acontecimentos apresentados e as transformações espaço-temporais, mas de causalidade imanente.

Portanto, entre o século 14 e o século 16, é possível encontrar uma densa rede de acontecimentos que rompem com as noções medievais de espaço e tempo e que abrem espaço para a emergência dos significados que se consolidarão na Modernidade. Gradativamente, espaço e tempo passam a ser percebidos como elementos distintos. A primeira ruptura mais amplamente reconhecida com a cosmologia medieval foi elaborada por Copérnico, que, no século 16, realizou um minucioso estudo mostrando ser possível um sistema heliocêntrico, concepção já aceita pelas camadas de maior cultura na época (Wertheim, 2001). Ao longo do século 17, Giordano Bruno, Kepler, Descartes e Newton, entre outros, deram continuidade ao estudo das leis da Física. As obras desses autores transformaram definitivamente as concepções medievais de tempo e espaço. A cisão entre ambos, que já era percebida desde o Renascimento, aprofunda-se na Modernidade, em especial no contexto do Iluminismo. Os múltiplos mundos medievais se fundem em um espaço infinito. O tempo deixa de ser percebido como cíclico e torna-se uma seta que aponta do passado para o futuro. Mapas e relógios assumem uma posição de destaque nessa nova configuração. O teocentrismo desloca-se para o antropocentrismo: o destino humano passa para as mãos da humanidade. Isso não significa que a fé tenha acabado, mas que o lugar do divino foi deslocado. Deus, segundo Leibniz (*apud* Sibilia, 2002), criou o mundo, colocou-o em funcionamento como um hábil relojoeiro e não interferiu mais em seu funcionamento.

Ao se produzir a ideia de um tempo linear e de um espaço infinito, ambos mensuráveis, fracionáveis e administráveis, pode-se pensar em instituições reguladas por quadros de horários e que funcionam pelo quadriculamento espacial. As poucas escolas existentes até então não possuíam organização coletiva de ensino, nem havia regramento curricular que ordenasse as atividades. O professor trabalhava com os alunos individualmente, seguindo percursos com temporalidades e espacialidades individualizadas e flexíveis, sendo essa a grande crítica de Comenius (2002) que, no século 17, publicou a *Didática magna*, apresentando as bases da escola moderna.

Para o autor, era necessário haver ordem em tudo, uma ordem que se traduzia em ritmos regrados e em disposições espaciais rígidas. Um dos fundamentos da metodologia comeniana era o que Narodowski (2001) chamou de simultaneidade sistêmica: a sincronização das atividades não apenas dentro de uma classe, mas entre todas as classes do mesmo nível em todas as escolas. Comenius defendia um rígido planejamento desenvolvido por pedagogos, que seria replicado pelos professores nas escolas, fazendo com que todos avançassem no mesmo ritmo. Além disso, a ideia de um tempo fracionável podia ser percebida pela organização das classes a partir de critérios etários. A escola comeniana, dividida em quatro níveis de seis anos cada, ainda não pode ser considerada, a rigor, como uma escola organizada disciplinarmente (Foucault, 1999), tendo em vista que não havia previsão de avaliações, de exames.

Os preceitos de Comenius, contudo, ressoaram na organização das escolas modernas, fundamentadas nos princípios disciplinares. De acordo com Foucault (1999), na Modernidade, uma série de instituições foi pautada por esse tipo de organização, além de escolas, fábricas, prisões, hospitais, quartéis. Em *Vigiar e punir*, Foucault (1999) faz um minucioso estudo do funcionamento das disciplinas. Resumidamente, é possível dizer que elas estão baseadas em rígidos controles temporais e na fixação de corpos em espaços confinados. O uso do tempo é coletivo e baseado em rotinas. O espaço é quadriculado, marcando as posições fixas dos corpos. Seus instrumentos são a vigilância hierárquica, o exame e a sanção normalizadora. Dois elementos importantes para o funcionamento da escola são o quadro de horários, que estabelece um cronograma de atividades, e o espelho de classe, que indica o lugar de cada aluno na sala de aula. A escola se estrutura por classes relacionadas com a idade dos alunos, e a ordem está além da sala de aula: existem as filas para locomoção no espaço interno, muitas vezes, também, com lugares previamente estipulados. Portanto, não é difícil perceber que esse tipo de organização só foi possível a partir da significação de tempo e espaço como mensuráveis, fracionáveis e administráveis. Uma das condições que tornaram possível a emergência da escola foi o entendimento espaço-temporal moderno.

Kant (1996, p. 3), na obra *Sobre a pedagogia*, enuncia os propósitos da escola disciplinar:

A disciplina submete o homem às leis da humanidade e começa a fazê-lo sentir a força das próprias leis. Mas isso deve acontecer bem cedo. Assim, as crianças são mandadas cedo à escola não para que aí aprendam alguma coisa, mas para que aí se acostumem a ficar sentadas tranquilamente e a obedecer pontualmente àquilo que lhes é mandado, a fim de que no futuro elas não sigam de fato e imediatamente cada um de seus caprichos.

A questão do tempo, portanto, coloca-se não apenas em relação à organização disciplinar, mas também em relação ao propósito da escola, como é possível perceber nessa citação. Esse proeminente iluminista acreditava que o maior objetivo da escola era o disciplinamento dos corpos. Na mesma obra, lemos que a cultura pode ser aprendida em outro lugar, ao contrário da disciplina. E a importância de disciplinar as crianças está relacionada com seu futuro: produzir adultos capazes de agir de

modo adequado, ajustando-se à sociedade. Nesse sentido, é possível dizer que a escola teria como função preparar as crianças para que pudessem proporcionar um melhor futuro a si e à sociedade. A ideia de futuro como algo administrável e capaz de ser modificado pela agência humana, associado com a noção de progresso, faz parte do pensamento iluminista (Harvey, 2001).

A proposta de escolarizar a infância se difunde pela Europa, inicialmente nos países protestantes e, depois, nos católicos. No século 19, diversos países europeus, bem como os Estados Unidos da América (EUA) e alguns outros na América Latina, organizam sistemas nacionais de escolarização. Em muitos deles, surge a escola obrigatória, em geral, uma escola básica, de poucos anos.

A escola pública que surge no século 19 na Europa teve diversas formas de organização, a mais frequente foi por classes homogêneas, com alunos de idades semelhantes e de mesmo nível educacional, realizando atividades coletivas conduzidas por um professor (Varela; Alvarez-Uría, 1992). Porém, algumas permaneciam sendo escolas de classe única, com o mesmo professor atendendo alunos de diversos níveis, com trabalhos individualizados, e outras se organizaram segundo o modelo lancasteriano (Naradowski, 2001). No Brasil do século 19, havia pouquíssimas escolas públicas e algumas particulares. Contudo, segundo Vasconcelos (2005), era bastante disseminada a educação por preceptores, que ensinavam na casa da família (o que ela denomina de educação doméstica), e pelos mestres, que atendiam em sua própria casa. Nesse caso, observa-se uma organização pré-disciplinar, o que nos faz lembrar que este artigo trata de tendências e não de totalidades.

De acordo com Varela e Alvarez-Uría (1992), a escola pública que surgiu no século 19 tinha como maior propósito inculcar nas crianças das classes populares os valores burgueses ou, dito de outro modo, discipliná-las. O disciplinamento desses corpos reduziria sua potência política, fazendo com que reconhecessem com docilidade seu lugar na estrutura social e fossem úteis para o trabalho. Por fim, cabe notar que o quadriculamento do espaço não se refere apenas ao espaço físico. Veiga-Neto (1996) mostra que, simultaneamente, ocorre um quadriculamento do espaço do saber, criando-se as disciplinas. Portanto, ao contrário do que alguns apontam, com destaque para Japiassu (1976), as disciplinas não são uma patologia do conhecimento, mas um modo, datado e localizado, específico, de organizar os saberes.

A longa emergência da escola moderna que venho discutindo encontrou alguns atritos entre o final do século 19 e o começo do século 20, quando um conjunto de acontecimentos promove uma nova ressignificação espaço-temporal e permite o surgimento de outros modos de organizar a escola.

### **Novas espaço-temporalidades e a Escola Nova**

Conforme vimos, uma série de acontecimentos está articulada com as transformações espaço-temporais na passagem do Medieval para a Modernidade. Entre o final do século 19 e começo do século 20, é possível identificar novos

acontecimentos que ressignificam espaço e tempo. Em 1860, uma nova geometria é lançada por Riemann que se contrapõe à geometria euclidiana, base da ciência moderna. A geometria riemanniana servirá de base para os trabalhos de Einstein, cujos fundamentos mais conhecidos são a relatividade do tempo e do espaço. Os padrões fixos, universais e imutáveis de Newton se transformam em padrões dinâmicos, relativos e mutáveis. Einstein, ao enunciar a Teoria da Relatividade Geral, em 1916, unificando espaço e tempo num sistema quadridimensional, consolida uma virada epistemológica, aplicando um duro golpe nos imperativos categóricos kantianos. A aceitação dos pressupostos einsteinianos torna impossível sustentar que a percepção espaço-temporal seria apriorística e universal como pensava Kant (2004).

Não é apenas na ciência, porém, que ocorre um deslocamento nos modos de significar o espaço-tempo. Também é possível explorar o que acontece na literatura e nas artes nesse período. Em 1895, dez anos antes de Einstein apresentar seus primeiros estudos sobre a Teoria da Relatividade, o escritor H. G. Wells (*apud* Wertheim, 2001, p. 139) escrevia:

claramente [...] qualquer corpo real deve ter extensão em quatro dimensões: deve ter Comprimento, Largura, Espessura e Duração. Mas, através de uma enfermidade natural da carne, que lhe explicarei num momento, tendemos a desconsiderar esse fato. Há realmente quatro dimensões, três das quais chamamos os três planos do Espaço, e uma quarta, o Tempo.

Além de Wells, Oscar Wilde refere-se a uma quarta dimensão, ainda que com ironia, no livro *O fantasma de Canterville* (1887), e Dostoiévski também faz uma breve referência a ela em *Os irmãos Karamazov* (1879). Segundo Daniela Kern ([s.d.]),

a ideia da existência de uma quarta dimensão estava na moda no Ocidente pelo menos desde a década de 1880. Em 1884, Edwin Abbott (1838-1926) publicou sua divertidíssima novela *Planolândia* – um romance em muitas dimensões, no qual o protagonista, um ser bidimensional, descobre, assombrado, todo um universo tridimensional. A ideia, que vinha na esteira das geometrias não euclidianas de Lobatchevski, Gauss e ainda Riemann, iria incendiar as mentes dos divulgadores científicos – Charles Howard Hinton (1853-1907), já na década de 1880, promete que o estudo da quarta dimensão aguça nossas faculdades mentais. Além disso, se preocupa com o modo como seria possível representar a quarta dimensão.

Ainda de acordo com a autora, os pintores cubistas tomaram conhecimento dessas discussões e as utilizaram como inspiração para suas experimentações artísticas, visando simular uma representação da quarta dimensão espacial. O espaço com mais de três dimensões foi foco de interesse de artistas ligados a esse movimento surgido na primeira década do século 20 na Europa, com Marcel Duchamp e Pablo Picasso (Wertheim, 2001). As rupturas com espacialidades e temporalidades modernas também podem ser observadas no final do século 19, com o surgimento da chamada música atonal e com o dodecafonismo, caracterizados pela ruptura da funcionalidade hierárquica, reorganizando a espacialidade das notas e as temporalidades musicais (Cazarim, 2012). Ainda no campo das artes, podem ser mencionadas as transformações da dança na passagem do século 19 para o século 20, com a ruptura do formalismo, trazendo o corpo que se deslocava etéreo

pelo ar no balé clássico para o solo (Rodrigues, 2000). Nijinsky insere a dança em uma nova temporalidade, no início do século 20, ao “utilizar a imobilidade como estratégia de composição” (Meyer, 2011, p. 2).

É possível, portanto, assinalar que, na passagem do século 19 para o século 20, as sociedades ocidentais, particularmente a europeia e a norte-americana, experimentam novos significados espaço-temporais, em especial na ciência e nas artes. Porém, nesse período, surgem novas propostas de organização escolar que podem ser reunidas naquilo que ficou conhecido como Escola Nova. A imposição da escola obrigatória em diversos países europeus levou para as salas de aula crianças pertencentes a famílias das classes populares pouco afeitas aos hábitos da disciplina. Essas crianças compuseram uma multidão de anormais que não conseguiu manter-se na escola (Varela, 1996). De acordo com Lourenço Filho (1967), a constatação que muitas crianças não aprendiam nas escolas tradicionais fez com que se promovessem estudos e se propusessem outras organizações escolares. Ainda segundo o autor, as primeiras a se intitularem *escolas novas* começaram a surgir na Europa nos anos 1880, localizadas em vários países, e apresentavam grande variedade de propostas. “Uma das originalidades do movimento da educação nova é ter se constituído menos com base em uma teoria preexistente do que a partir de práticas de ensino em escolas que afirmam o desejo de uma educação radicalmente renovada” (Gutierrez, 2006, p. 34).

Visando promover a troca de experiências e constituir uma rede, em 1889, foi fundado o Bureau International des Écoles Nouvelles em Genebra, dirigido inicialmente por Adolphe Ferrière. Essa instituição sistematizou o que seriam as bases para que uma escola fosse considerada nova, resultando em um conjunto de 30 características (Cabral, 2014, p. 19). Entre elas, destaco algumas de particular interesse para este artigo:<sup>4</sup>

- 3) ser situada no campo;
- 7) atribuir importância especial aos trabalhos da vida prática;
- 8) provocar nas crianças trabalhos livres;
- 10) cultivar viagens a pé ou em bicicleta, com acampamentos ao ar livre;
- 13) ensinar por meio de fatos e experiências;
- 14) recorrer à atividade pessoal da criança;
- 15) estabelecer seu programa sobre os interesses espontâneos da criança;
- 16) recorrer a trabalhos individuais dos alunos.

Essas características rompem, em muitos sentidos, com as espaço-temporalidades da escola disciplinar tradicional. Em primeiro lugar, a valorização de espaços abertos em contraposição às salas que enclausuram os corpos, o que pode ser percebido nos itens 3 e 10. O currículo, que pode ser entendido como uma forma de espacializar os saberes, também se reconstitui. A rígida grade flexibiliza-se, cedendo lugar às questões da vida prática, aos interesses das crianças, ao trabalho livre e às experiências. A temporalidade controlada e coletivizada torna-se mais

<sup>4</sup> Para ser considerada uma escola nova, a instituição não necessitaria ter todas as 30 características desejáveis; bastariam 15.

individual e livre, a partir da ideia de atividades individuais. Portanto, também no campo educacional, é possível perceber uma transformação das noções espaço-temporais em sentido análogo àquelas da ciência e das artes. O espaço-tempo perde seu caráter rigidamente universal, relativizando-se e flexibilizando-se. Os corpos perdem sua fixidez e são convidados a se mover: no movimento fundem-se as dimensões espaço e tempo.

Além de Ferrière, outros nomes de destaque no movimento Escola Nova, algumas vezes também chamada de Escola Ativa, são, na Europa, Édouard Claparède, Maria Montessori e Jean-Ovide Decroly. Os três fundaram escolas fundamentadas em suas teorizações nos primeiros anos do século 20, e, apesar de suas ideias guardarem diferenças significativas que não cabe detalhar aqui, todos propõem uma profunda ressignificação espaço-temporal da escola. Outro ponto que une os três é sua formação em medicina, mostrando que, na Europa, a Escola Nova se desenvolve a partir de uma noção biologizada de educação. Já nos EUA, o nome mais significativo foi John Dewey. Como filósofo, apresenta uma visão um pouco distinta, deslocando-se de um foco puramente individual de aprendizagem para uma visão que agrega preocupações sociológicas (Llavador; Llavador, 1997).

Tendo em vista o interesse de tratar da ressignificação espaço-temporal promovida pela Escola Nova, faço um breve comentário sobre a obra de dois desses autores que me parece particularmente interessante para o que trato aqui. Começo comentando o chamado *método Montessori*. Sinteticamente, ele se baseia na ideia de um professor que organiza o ambiente com materiais especificamente desenvolvidos para proporcionar aos alunos experiências de aprendizagem e depois pouco interfere. Cada aluno escolhe a atividade que irá fazer a cada momento e quanto tempo se dedicará a ela, deslocando-se pela sala para utilizar os diversos materiais disponíveis. As classes comportam alunos de diferentes idades e estimula-se a comunicação e a colaboração entre eles (Röhrs, 2010). A individualização dos usos espaço-temporais, o incentivo para que os corpos se desloquem e para que se estabeleçam comunicações são absolutamente estranhos às pedagogias disciplinares.

Já em relação a Dewey (1997, p. 38), parece-me importante destacar sua insistência em que a “educação é um processo de vida e não uma preparação para a vida [...] que a escola deve representar a vida presente – tão real e vital para a criança como aquela que ela leva em casa, na vizinhança e no espaço de recreação”. Portanto, para Dewey, a escola não pode ser um tempo fora do tempo da vida, mas um tempo da vida. Não deve ser organizada como uma forma de procrastinar o aproveitamento das aprendizagens para um tempo futuro, como ocorria na escola disciplinar.

Esses dois exemplos servem para dar visibilidade à questão das transformações espaço-temporais que ocorrem no campo educacional na passagem do século 19 para o 20 em consonância com uma ressignificação mais ampla que ecoa nas ciências e nas artes.

De acordo com Lourenço Filho (1967), o movimento escolanovista perde força durante a Primeira Guerra Mundial, mas é retomado depois de seu término. Contudo, em seguida, o ambiente, principalmente na Europa, torna-se hostil para seu

desenvolvimento devido à ascensão de ideologias totalitárias. Lourenço Filho sublinha que, apesar dos esforços, foram relativamente poucas as instituições que se organizaram a partir dos princípios da Escola Nova. Em geral, as transformações dos significados espaço-temporais e seus desdobramentos em diversas áreas em curso na virada do século 19 para o 20 parecem ter sido bloqueados pelas atribuições das duas Guerras Mundiais. No final dos anos 1950 e nos anos 1960, as transformações serão retomadas.

### **Espaço-temporalidades contradisciplinares e o questionamento da escola**

Os anos 1960 podem ser considerados um ponto de inflexão nas práticas disciplinares. Por um lado, o mundo ocidental conseguia reestabelecer seu equilíbrio econômico depois da Segunda Guerra, vivendo um período de prosperidade, com a consolidação do chamado Estado de Bem-Estar na Europa. Para as ricas sociedades norte-americana e europeia, foi um tempo de vida relativamente despreocupada de questões econômicas (Lipovetsky, 2004). Por outro lado, os jovens estadunidenses viram-se assombrados pela possibilidade de terem de lutar uma guerra sem sentido no Vietnã. Nesse cenário, os jovens sentiam-se encorajados a romper com os princípios que os amarravam a normas rígidas, rejeitando os valores tradicionais de família, de trabalho e, também, de formas de vida. Nessa década, é possível observar o surgimento de movimentos que chamo de contradisciplinares, pois contestam a ordem moderna fortemente disciplinar. Entre outros, destacam-se o movimento *hippie*, os movimentos feministas, os movimentos negros e os, ainda tímidos, movimentos em prol dos direitos dos homossexuais. Na Europa, eclodiu o movimento de maio de 1968, que começou com greves estudantis e disseminou-se por diversos setores. Muitos analistas não compreenderam a razão desses protestos em uma época economicamente estável. As razões estão enraizadas nas questões culturais: era um grito de rejeição às formas de vida instituídas que se reflete em seus principais *slogans*: “Sejam realistas, exijam o impossível!”, “Faça amor, não faça a guerra!”, “É proibido proibir!”, entre outros (Orlandi, 1999). Para Lipovetsky (2004), a prosperidade fez com que o consumo fosse potencializado, produzindo desejos hedonistas. Além disso, os movimentos em prol dos direitos civis de minorias também apontavam para desejos de liberdade e contestação de uma ordem que fixava sujeitos em seus lugares disciplinarmente. Esses movimentos de contestação propunham outro modo de significar e utilizar o espaço-tempo, rompendo hierarquias, borrando as fronteiras entre trabalho e prazer, liberando os corpos e as subjetividades da rigidez das posições fixas, flexibilizando o uso do tempo.

No campo educacional, os anos 1960 e 1970 foram marcados por propostas que, de modos diversos, contestavam as formas de escolarização vigente. De modo muito sintético, parece-me possível afirmar que depois do escolanovismo não surgiram transformações importantes em relação à racionalidade pedagógica até os anos 1960, quando acontecem novos deslocamentos importantes, sendo possível

relacioná-los, uma vez mais, a transformações espaço-temporais. A preocupação com a aprendizagem das crianças, que fora o fundamento das propostas de reforma das escolas na virada do século 19 para o 20, cede lugar a preocupações relacionadas com o que as escolas fazem dos alunos. Um grande número de teorizações ligadas à sociologia problematizou o papel da escola na época. Na França, foi desenvolvido um conjunto de teorias conhecidas como teorias da reprodução. Embora muitos autores tenham trabalhado nessa linha, com significativas diferenças entre suas obras, essas teorias fundamentavam-se na ideia de que as escolas, tal como se configuravam, reproduziam as desigualdades sociais. Na mesma época, na Inglaterra, surge o que ficou conhecido como Nova Sociologia da Educação, que também buscava mostrar como a escola produz desigualdades sociais. A contestação da escola disciplinar como espaço de produção e reprodução de desigualdades é uma contestação da distribuição dos saberes e abre possibilidades de outras organizações curriculares associadas a outros usos espaço-temporais (Lopes; Macedo, 2011).

Parece-me, porém, que a ruptura em termos espaço-temporais mais forte nessa época seja o surgimento de discussões sobre a necessidade de escolas e sobre a possibilidade de educar as crianças fora delas. O nome mais importante desse movimento, que ficou conhecido como “desescolarização”, foi o de Ivan Illich (1985), um vienense que viveu nos EUA, cuja principal obra nesse campo foi *Sociedade sem escolas*. Embora não se identificasse com o anarquismo, seus escritos foram tomados como referência educacional para essa corrente política, bem como para alguns setores da esquerda. Seus estudos fizeram com que ele formulasse uma proposta radical, que não visava transformar a escola, mas extingui-la.

O sistema escolar repousa ainda sobre uma segunda grande ilusão, de que a maioria do que se aprende é resultado do ensino. O ensino, é verdade, pode contribuir para determinadas espécies de aprendizagem sob certas circunstâncias. Mas a maioria das pessoas adquire a maior parte de seus conhecimentos fora da escola; na escola, apenas enquanto esta se tornou, em alguns países ricos, um lugar de confinamento durante um período sempre maior de sua vida. (Illich, 1985).

Apesar de estar associado a um campo político de esquerda, Illich sofreu críticas de autores ligados à teoria da reprodução por preocupar-se apenas com a liberdade individual, sem levar em conta o aspecto de reprodução das desigualdades das escolas. Entre as críticas, cito o artigo “Para uma economia política da educação: uma crítica radical da sociedade sem escolas de Illich”, de Herbert Gintis (1972), um dos mais importantes autores das teorias da reprodução. Não foi, contudo, apenas o campo libertário que propôs o fim da escolarização obrigatória. A ideia também ganhou força com o pensamento neoliberal, em especial com as obras de Murray Rothbard (2013a, 2013b): *Educação livre e obrigatória* e *Por uma nova liberdade: manifesto libertário*, publicadas, originalmente, em 1971 e 1973.

Portanto, é possível observar que nas décadas de 1970 e 1980 surgem discussões e propostas heterogêneas no campo educacional, mas que convergem no sentido de propor práticas que rompam com os processos de escolarização disciplinares, ressignificando e flexibilizando os significados e usos espaço-temporais. Sejam propostas que respondam à produção e à reprodução das desigualdades, como

aquelas de Paulo Freire, sejam propostas que valorizem a liberdade individual, e, sendo a desescolarização a mais radical nesse sentido, parece estar emergindo um imperativo de que a escola tradicional não seria mais adequada e que seus modos de utilizar o espaço e o tempo deveriam ser revistos.

### **O espaço-tempo pontilhista e fragmentado e a radical crítica da escola tradicional**

Entre os últimos anos do século 20 e meados dos anos 2010, uma série de acontecimentos aprofundam as transformações espaço-temporais em curso. Eles estão fortemente ligados à consolidação e à popularização do uso das tecnologias digitais. Por um lado, a compressão espaço-temporal que, segundo Harvey (2001), vinha se desenvolvendo desde o século 19, acelera-se e aprofunda-se. A percepção de um mundo cada vez menor, onde ocorre um sem-número de eventos simultâneos que chegam ao nosso conhecimento instantaneamente, afeta, sem dúvida, nossos significados espaço-temporais. Longe/perto e rápido/devagar se ressignificam, porém os significados não sofrem apenas transformações em sua escala, e sim, mais profundamente, em termos qualitativos. Se a objetiva seta do tempo já vinha sendo borrada desde os eventos do começo do século 20, as transformações mais recentes tornam essa metáfora cada vez mais fraca. Como indica Maffesoli (2003), a percepção de um tempo linear vem cedendo lugar para um tempo pontilhista. Não mais um fluxo suave de acontecimentos, mas séries de eventos discretos, desconectados. A linha dá lugar aos pontos que se unem fracamente. Para aqueles que estão em contato com as redes de comunicação contemporâneas, os eventos se sucedem em suas telas com uma velocidade tal que fica difícil, muitas vezes, apreender suas relações, guardá-los na memória, vivenciá-los como experiências. Esses eventos que convergem temporalmente estão espacialmente dispersos, mas concentram-se no espaço minúsculo da tela, criando a impressão de irrelevância da localização.

Segundo Foucault (2001, p. 412), “atualmente, o posicionamento substitui a extensão, que substituí a localização. O posicionamento é definido pelas relações de vizinhança entre pontos ou elementos”. Para o autor, o espaço fragmentado e lugarizado do Medievo seria de localização por ser composto de lugares finitos e fixos. A concepção moderna de um espaço contínuo e infinito resultaria na sua representação como extensão. Na atualidade, o espaço já não seria percebido como formado de lugares fixos e isolados, nem por uma extensão contínua e infinita, mas por infinitos pontos que se conectam com suas vizinhanças de modo dinâmico e variável, o que seria o posicionamento. A posição de cada coisa varia com o tempo, integrando as coordenadas espaciais com coordenadas temporais, (re)produzindo um mundo quadridimensional. Como exemplo, tomemos o Sistema de Posicionamento Global (GPS – Global Positioning System, em inglês), que mostra a posição de um objeto em relação a uma vizinhança instantânea e mutável. O GPS integra o mapa e o relógio, os dois instrumentos da Modernidade.

Esse conjunto de acontecimentos transforma os modos de vida, desvalorizando o longo prazo; embaralhando as sequências temporais por meio de uma percepção pontilhista do tempo; reduzindo o peso das localizações espaciais; produzindo uma espacialidade fragmentada por infinitos lugares móveis que mantêm entre si uma relação dinâmica; individualizando os usos do espaço e do tempo; incentivando os deslocamentos. Essas transformações se desdobram em efeitos no campo educacional. Embora as condições para a análise do presente sejam sempre limitadas, pois estamos imersos nesse aquário (Deleuze, 1998), acredito ser possível assinalar alguns acontecimentos observáveis no cenário educacional contemporâneo que se conectam com os novos significados espaço-temporais.

Primeiramente, cito a expansão da educação a distância, não apenas no âmbito nacional, como também internacional. A explicação mais simples seria tomar isso como consequência imediata das tecnologias digitais que proporcionam ferramentas para realizar interações a distância, promovendo uma independência das atividades em relação ao espaço-tempo. Contudo, é necessário considerar que a própria invenção e a disseminação do uso das tecnologias digitais estão articuladas com as transformações espaço-temporais, como já mostrou Saraiva (2010). As tecnologias digitais e os novos modos de significar e utilizar o espaço e o tempo guardam entre si uma relação de causalidade imanente. Desse modo, as tecnologias digitais se constituem elementos do conjunto que compõe as condições de possibilidade para o fortalecimento e o reconhecimento da educação a distância; entretanto, parece-me que as transformações espaço-temporais sejam o pano de fundo tanto para a emergência das tecnologias digitais, quanto da educação a distância.

Indo além, é possível perceber que os conceitos e as ferramentas de educação a distância gradativamente penetram na educação presencial: tanto escolas, quanto instituições de ensino superior, cada vez mais, se utilizam de ambientes de aprendizagem e outras ferramentas que incentivam as interações para além do ambiente de sala de aula, numa tentativa de alongar o tempo de aprendizagem, o que indica a valorização dessa lógica educacional. Cabe ressaltar que essas iniciativas vêm precarizando o trabalho docente. Nesse sentido, parece-me ser possível ver aí outro desdobramento dos modos contemporâneos de significar espaço e tempo: a dissociação entre jornada e remuneração. As transformações espaço-temporais se conectam com as dos sistemas produtivo e laboral, tornando as carreiras e jornadas de trabalho episódios cada vez mais fracamente ligados, desvalorizando o tempo como forma de medida da produção.

Dando sequência, acredito que também na educação presencial possam ser percebidas outras conexões com as transformações espaço-temporais. Segundo Bujes e Rosa (2015), a chamada pedagogia dos projetos constitui um dos principais focos dos cursos de formação de professores da atualidade. Esse tipo de metodologia, baseado em um trabalho que incentiva a autonomia, que individualiza as atividades, que incita a movimentação dos corpos, que busca dar ao conhecimento um uso imediato e aos alunos uma satisfação de seus interesses presentes, parece estar estreitamente tramado com os significados espaço-temporais contemporâneos.

Além disso, um currículo orientado prioritariamente por projetos perde a linearidade sequencial das disciplinas e torna-se um conjunto de eventos distribuídos em um tempo pontilhista.

Assim, a partir das análises apresentadas ao longo deste ensaio, penso ser possível afirmar que os significados e usos do espaço e do tempo em uma sociedade estão estreitamente tramados com sua organização, de modo geral, e com suas formas de educar, mais particularmente. Evidentemente, as restrições relativas à extensão para desenvolver este texto permitem apenas uma abordagem geral e um tanto esquemática do tema. Contudo, considerando o exposto, as transformações espaço-temporais que ocorreram na passagem do Medieval para a Modernidade foram basilares para a emergência da escola moderna, com sua organização disciplinar. Essa ordem disciplinar vem sendo questionada desde finais do século 19, na esteira das transformações que ocorreram e estão ocorrendo, articuladas com os modos de significar a escola. Finalizo o artigo com notas breves e incompletas sobre nossa atualidade, ainda opaca e envolta em um emaranhado de linhas que só a distância temporal permitirá compreender melhor.

### Referências bibliográficas

---

ARRABAL, A. K.; ENGELMANN, W.; KUCZKOWSKI, S. Filosofia da linguagem e giro linguístico: implicações para os direitos autorais. *Scientia Iuris*, Londrina, v. 20, n. 2, p. 81-107, jul. 2016.

BUJES, M. I. E.; ROSA, J. M. Por que os projetos de trabalho como estratégias pedagógicas interessam às políticas de cunho neoliberal? *Notandum*, São Paulo, v. 18, n. 37, p. 165-181, jan./abr. 2015.

CABRAL, M. C. N. *Memória da escola nova nas obras de Anísio Teixeira e Juan Mantovani: dos seus textos às suas atualizações*. 2014. 107 f. Dissertação (Mestrado em Memória: Linguagem e Sociedade) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2014.

CAZARIM, T. Por um tratamento plástico do espaço sonoro: Satie, Zampronha e a emancipação vetorial das consonâncias e dissonâncias. In: ENCONTRO INTERNACIONAL DE MÚSICA E ARTE SONORA, 2., 2012, Juiz de Fora. *Anais...* Juiz de Fora: UFJF, 2012.

COMENIUS, I. A. *Didática magna*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

DELEUZE, G. *Foucault*. Lisboa: Veja, 1998.

DELEUZE, G. A imanência: uma vida... *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 27, n. 2, p. 10-18, jul./dez. 2002.

DEWEY, J. *Mi credo pedagógico*. Leon: Universidad de Leon, 1997.

ESCOLANO, A. Arquitetura como programa: espaço, escola e currículo. In: VIÑAO FRAGO, A.; ESCOLANO, A. *Currículo, espaço e subjetividade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 19-58.

FOUCAULT, M. Outros espaços. In: FOUCAULT, M. *Ditos e escritos III: estética*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001. p. 411-422.

FOUCAULT, M. Nietzsche, a genealogia e a história. In: FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 2000. p. 15-37.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes, 1999.

FRIEDLAND, R.; BODEN, D. NowHere: an introduction to space, time and modernity. In: FRIEDLAND, R; BODEN, D. *NowHere: space, time and modernity*. Berkeley: University of California, 1994. p. 1-60.

GINTIS, H. Towards a political economy of Education: a radical critique of Ivan Illich's Deschooling Society. *Harvard Educational Review*, Massachusetts, v. 42, n. 1, p. 72-96, feb. 1972.

GUTIERREZ, L. Les limites de la visibilité pédagogique des premières écoles nouvelles (1889-1932). *Les Sciences de l'Éducation pour l'Ère Nouvelle*, Paris, v. 39, n. 4, p. 31-45, 2006.

HARVEY, D. *Condição pós-moderna*. São Paulo: Loyola, 2001.

ILLICH, I. *Sociedade sem escolas*. Petrópolis: Vozes, 1985.

JAPIASSU, H. *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

KANT, I. *Crítica da razão pura*. São Paulo: Martin Claret, 2004.

KANT, I. *Sobre a pedagogia*. Piracicaba: Unimep, 1996.

KERN, D. *Cubismo e quarta dimensão*. Instituto de Artes, Napead, UFRGS, [s.d.]. Disponível em: <<https://lume-re-demonstracao.ufrgs.br/cubismo/quarta.html>>. Acesso em: 15 ago. 2017.

LIPOVETSKY, G. *Os tempos hipermodernos*. São Paulo: Barcarolla, 2004.

LLAVADOR, J.; LLAVADOR, F. Introducción. In: DEWEY, J. *Mi credo pedagógico*. León: Universidad de León, 1997.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. *Teorias do currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.

LOURENÇO FILHO, M. *Introdução ao estudo da Escola Nova: bases, sistemas e diretrizes da pedagogia contemporânea*. São Paulo: Melhoramentos, 1967.

MAFFESOLI, M. *O instante eterno*. Porto Alegre: Zouk, 2003.

MEYER, S. A (i)mobilidade na obra de Nijinsky: uma ação intempestiva. *Cena*, Porto Alegre, n. 9, p. 1-16, 2011. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/cena/issue/view/1465/showToc>>. Acesso em: 15 ago. 2017.

NARODOWSKI, M. *Infância e poder: conformação da pedagogia moderna*. Bragança Paulista: Universidade S. Francisco, 2001.

UNITED STATES OF AMÉRICA (USA). National Institute of Standards and Technology (NIST). *A walk through time*. [2010]. Disponível em: <<https://www.nist.gov/pml/time-and-frequency-division/popular-links/walk-through-time>>. Acesso em: 15 ago. 2017.

ORLANDI, E. Maio de 1968: os silêncios da memória. In: ACHARD, Pierre et al. (Org.). *Papel da memória*. Campinas: Pontes, 1999. p. 59-67.

RODRIGUES, E. Dança e pós-modernidade. In: BIÃO, A. et al. *Temas em contemporaneidade, imaginário, teatralidade*. São Paulo: Annablume, 2000. p. 121-128.

RÖHRS, H. *Maria Montessori*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Massangana, 2010.

ROTHBAND, M. *Educação livre e obrigatória*. São Paulo: Instituto Ludwig von Mises Brasil, 2013a.

ROTHBAND, M. *Por uma nova liberdade: o manifesto libertário*. São Paulo: Instituto Ludwig von Mises, 2013b.

SARAIVA, K. *Educação à distância: outros tempos, outros espaços*. Ponta Grossa: UEPG, 2010.

SIBILIA, P. *O homem pós-orgânico: corpo, subjetividade e tecnologias digitais*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2002.

VARELA, J. Categorias espaço-temporais e socialização escolar: do indivíduo ao narcisismo. In: COSTA, M. (Org.). *Escola básica na virada do século*. São Paulo: Cortez, 1996. p. 73-106.

VARELA, J.; ALVAREZ-URIA, F. A maquinaria escolar. *Teoria & Educação*, São Paulo, n. 6, p. 68-96, 1992.

VASCONCELOS, M. C. *A casa e os seus mestres*. Rio de Janeiro: Gryphus, 2005.

VEIGA-NETO, A. *A ordem das disciplinas*. 1996. 336 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1996.

WERTHEIM, M. *Uma história do espaço: de Dante à internet*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

---

Karla Saraiva, doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), é professora e pesquisadora na Universidade Luterana do Brasil (Ulbra), atuando no Programa de Pós-Graduação em Educação.

karlasaraiva@via-rs.net

Recebido em 23 de setembro de 2017

Aprovado em 15 de janeiro de 2018

O que pensam outros especialistas?

pontos de vista



# Gestión del *self* y pedagogías uno a uno: espacio-tiempo dislocados en la era del gerenciamiento

Julieta Armella

Silvia Grinberg

---

## Resumem

La dislocación de tiempo y espacio es uno de los rasgos característicos de nuestra era, en la cual la globalización y la cultura digital conforman parte de una trama que transforma, entre otros, los procesos de producción y de transmisión de la cultura. La enseñanza deviene gestión de aprendizaje, y el docente coach de sus alumnos. Investigación desarrollada en escuelas secundarias de la región metropolitana de Buenos Aires problematiza algunas de las formas que están asumiendo las pedagogías en una lógica que se mueve del todos a todos, constitutiva de la moderna escolaridad hacia un modo que se presenta como uno a uno. Esto es una escolaridad que se asienta en las lógicas de gestión del sí mismo donde la figura del docente aparece orientando procesos de autogestión del aprendizaje. Tiempos y espacios cada vez más abiertos conforman parte de una trama que se ensambla con una sociedad de individuos, en la cual la posibilidad de lo común cada vez más queda en entredicho.

Palabras clave: espacio-tiempo dislocados; escuela secundaria; gestión del *self*; cultura digital; pedagogías uno a uno; Argentina.

---

## **Abstract**

### **Self-management and one-to-one pedagogies: space-time dislocated in the management era.**

*One of the hallmarks of our era is space and time dislocation, in which globalization and digital culture are part of a plot that transforms, among others, production processes and culture transmission. Teaching becomes learning management and teachers become coaches of their students. Research results developed in secondary schools of the Metropolitan Region of Buenos Aires problematizes certain forms taken by the pedagogies that move from the all-to-all, constitutive of the modern schooling, towards a mode that presents itself as one-to-one. In other words, a schooling based in the self-management logics, in which teachers are tasked with guiding the processes one follows to monitor his learning. Increasingly open spaces and times are part of a plot that gathers with a society of individuals, in which the possibility of the standard is being more and more questioned.*

*Keywords: space-time dislocated; secondary school; self-management; digital culture; one-to-one pedagogies; Argentina.*

---

## **Resumo**

### **Gestão do self e pedagogias um a um: espaço-tempo deslocado na era do gerenciamento**

*Um dos traços característicos da nossa era é a deslocação do tempo e do espaço, em que a globalização e a cultura digital fazem parte de um enredo que transforma, entre outros, os processos de produção e transmissão da cultura. O ensino torna-se o gerenciamento de aprendizagem e o professor torna-se coach de seus alunos. Pesquisa desenvolvida em escolas secundárias da Região Metropolitana de Buenos Aires problematiza alguma das formas que estão assumindo as pedagogias em uma lógica que se move de todos para todos, constitutiva da moderna escolaridade, para um modo que se apresenta de um para um. Ou seja, uma escolaridade que se assenta nas lógicas de gestão de si mesmo, nas quais a figura do docente aparece orientando processos de autogestão da aprendizagem. Tempos e espaços cada vez mais abertos fazem parte de um enredo que se junta a uma sociedade de indivíduos, na qual a possibilidade do comum é cada vez mais questionada.*

*Palavras-chave: espaço-tempo deslocado; escola secundária; autogestão; cultura digital; pedagogias um a um; Argentina.*

---

## Introducción

Nuestro método ha roto con las viejas tradiciones: ha abolido el banco, porque el niño no debe estar quieto escuchando lecciones de la maestra; ha abolido la cátedra porque la maestra no tiene que dar lecciones colectivas, necesarias en los métodos comunes. Esto es el primer acto externo de una transformación más profunda, que consiste en dejar al niño libre para que obre según sus tendencias naturales, sin ninguna sujeción obligada ni programa alguno y sin los preceptos pedagógicos fundados en los principios "establecidos por herencia" en las antiguas concepciones escolásticas. (Montessori, 1915, p. 37)

En la escuela del mañana los alumnos serán sus propios instructores, con un programa de computadora como herramienta propia. De hecho, cuanto más jóvenes son los alumnos más los atrae la computadora y más hace para guiarlos e instruirlos. (Drucker, 1993, p. 164-165)

¿Qué elementos hilvanan a estos discursos diversos y temporalmente heterogéneos en torno de la escuela, el conocimiento, la enseñanza y el aprendizaje que hemos seleccionado como epígrafes? ¿Cómo se articulan bajo la promesa de la tecnología y la cultura digital? ¿Cómo se ensamblan en la (re)configuración espacio-temporal de la escolaridad contemporánea? Dos enunciados *a priori* ajenos uno del otro. Posiblemente lo serían sin un gesto que procure indagar los modos mediante los cuales se articulan hasta volverse tan cercanos. Una pedagogía de la libertad fundada sobre un método que rechaza la disciplina, la unidireccionalidad del conocimiento, la homogeneización de los tiempos del aprendizaje, la anulación de la singularidad en la masa y que pone en primer plano el fluir de tendencias naturales, en que el sueño de una escuela otra recorre y tensiona el siglo 20. Un imaginario de las llamadas *sociedades del conocimiento* que sitúa a las tecnologías de la información y la comunicación en el centro de la escena pedagógica y como posibles realizadoras de aquellos ideales. Un conjunto de enunciados que tendrán sus momentos creativos, sus efectos y sus momentos de cierre, captura y resignificación en la crítica del poder disciplinario y la configuración de las pedagogías contemporáneas. Así, aquello que en el seno de una formación discursiva, constituía el núcleo duro de la crítica en otra se reensambla en una nueva configuración, funcionando de un modo diferente y hasta incluso opuesto (Grinberg, 2008). Es, especialmente, a partir de la década de los 90, en el conjunto de las reformas de los sistemas educativos occidentales, que se condensan en una serie de ideas que se han ido configurando a lo largo del siglo 20 y que señalan una nueva forma de comprender al conocimiento, la enseñanza y el aprendizaje en la lógica de la pedagogía de las competencias: ya no se trata de un *saber qué*, sino un *saber cómo*,<sup>1</sup> ya no un tiempo y espacio homogéneos u homogeneizantes, sino entramados diversos, trayectorias personales y recorridos individualizados.

Se trata de procesos de reforma complejos, e incluso muchas veces contradictorios, en tanto a la vez que se asientan en la crítica a la disciplina, no dejan de involucrar prácticas y procesos aparentemente más democráticos y democratizantes que se flexibilizan bajo la lógica del *management* y la sociedad de

<sup>1</sup> Una lógica procedimental de gran valor que encontrará una expresión acabada en las tecnologías digitales la posibilidad que estas habilitan de desplegar un *saber hacer*, ya no sujeto a un tiempo ni a un espacio determinado.

empresa (Foucault, 2007). En estos procesos, la cultura digital, sus posibilidades y alternativas al tiempo que trastocan nuestros modos de habitar el mundo también propician nuevas formas del habitar la escuela. En este marco nos referimos a las pedagogías uno a uno en tanto tecnologías y prácticas, que suponen un modo vis a vis de relación entre docente y alumno y entre alumno y saberes. Ícono de la transformación educativa, el modelo uno a uno se constituye en una forma de intervención sobre los cuerpos escolares que cristaliza la posibilidad de realización de viejos ideales reformistas. Una pedagogía uno a uno cuya lógica, en el aula, se traduce en dinámicas de funcionamiento cuerpo a cuerpo (Armella, 2016). En suma, tanto como el ideal del todo a todos involucró un complejo conjunto de prácticas y tecnologías tendientes a la formación normalizada de cada alumno – un modo de actuar sobre esa categoría que Foucault señala como la población –, el uno a uno, proponemos aquí, involucra el ensamble de unas prácticas tendientes a la gestión del sí mismo.

En este marco, formulamos a modo hipótesis de trabajo que si la escuela moderna ha sido una institución ocupada del *todos* en tanto que *todo*, asistimos desde hace algunas décadas a una transformación cuyo eje gravita en la necesidad de ocuparse del *todos* en tanto que *cada uno*. Será, entonces, el individuo – y no ya el *todos* – el sujeto pedagógico sobre el que es llamada a operar la escuela contemporánea. Este proceso puede rastrearse, en términos más amplios, en la reconfiguración de las lógicas de gobierno de los otros que desde fines del siglo 20 transforman la dinámica del poder. En el presente, el gobierno de los otros se ha plegado sobre el *self* (Grinberg, 2015), esto es, se constituyen nuevas maneras de dirección de la conducta en que el gobierno deviene gobierno de sí (Rose, 2012).

En este artículo ofrecemos elementos para la descripción del modo en que las lógicas del todo a todos devienen pedagogías uno a uno, ello con el objeto de indagar las posibilidades y potencialidades de la escolarización en un presente signado por la instantaneidad y la dislocación espacio temporal. A tal efecto, organizamos la presentación en dos momentos. En primer lugar, a través de los modos en que la crítica de la educación se ha ido, desde fines del siglo 20, recolocando en propuestas de renovación pedagógica para luego adentrarnos en los modos en que esas lógicas se hacen presentes en las aulas. Para ello, retomamos escenas escolares que forman parte del corpus de registros de clase y entrevistas realizadas entre los años 2012 y 2016 en escuelas secundarias públicas de la región metropolitana de Buenos Aires. Al respecto, cabe señalar que se trata de un trabajo de investigación desarrollado en escuelas emplazadas en espacios urbanos que suelen llamarse *slums*, favelas, chavolas, o, como es el caso de Argentina, villas miseria. Se trata de barrios en que instituciones y sujetos que hacen escuela forman parte de una composición social, política y económica que se despliega, con sus singularidades, en distintas regiones del sur global donde se condensan degradación ambiental y pobreza urbana. Así, entendemos que si bien la investigación se desarrolla en el ámbito local, los debates que proponemos constituyen parte de la trama de interrogación sobre la escolaridad y la producción de las desigualdades contemporáneas en clave *glocal*.<sup>2</sup>

<sup>2</sup> Al respecto sugerimos ver, entre otros, <<http://www.glocalismjournal.net/>>.

## 1 Del todo a todos al uno a uno

Ya en el siglo 17, Comenio, el padre de la pedagogía moderna, proponía enseñar todo a todos, en el mismo tiempo y en el mismo lugar. El ideal pansófico suponía una compleja operación dispuesta a gran escala a través de la cual se podría concretar tal objetivo, lo que implicaba tiempos, espacios, contenidos y métodos comunes a todos. Esta escena no es otra que aquella que tiene al docente como eje estructurante de la clase. Es él quien irradia el saber y será a él a quien las miradas se dirijan. Un tipo de organización radial cuyo núcleo ordena de forma centralizada y vertical las interacciones en el aula. En la modernidad pesada, señala Bauman (2004), la rutinización del tiempo mantenía el espacio íntegro, compacto y sometido a una lógica homogénea. Se poseía verdaderamente el espacio cuando se lo controlaba, lo que significaba, centralmente, la domesticación del tiempo, la neutralización de su dinamismo interno: "en suma, la uniformidad y coordinación del tiempo" (Bauman, 2004, p. 124).

Ahora bien, tan pronto como la forma escolar moderna se consolida, comienzan a surgir críticas diversas que objetan su organización homogeneizante y disciplinaria. Ya a comienzos del siglo 20 y como parte de una crítica sistemática a la escuela, se construía una visión de la infancia a partir de la perspectiva del niño, lo que implicaba "la crítica a la hegemonía del maestro (o paidocentrismo) y a la didáctica positivista, el anclaje en la psicología del niño, la creación de experiencias educativas de autonomía infantil y gobierno infantil, la profundización del lazo social y cultural con la infancia" (Carli, 2000, p. 189). Los antecedentes teóricos más influyentes que se establecieron en la Ilustración y el Romanticismo – como las ideas de individualidad, libertad y espontaneidad, las de la integración de idea y experiencia y la concepción de la unidad vital, la importancia del juego, la actividad libre y creadora del niño de la mano de autores como Rousseau, Pestalozzi y Fröebel – fueron referencias fundamentales en la crítica a un sistema educativo acusado de autoritario, formalista y mero transmisor de un conocimiento memorístico que nada tenía que ver con los intereses de los estudiantes, quienes quedaban relegados a un plano pasivo en su aprendizaje (Carli, 2000).

La bibliografía crítica (entre otros ver Jameson, 1998) ha señalado que los años 60 han sido testigos clave de una nueva impugnación a la escuela moderna, enmarcada en un contexto más amplio de renovación de la imaginación y de los lenguajes políticos a partir de revueltas sociales y culturales en distintas partes del mundo. El movimiento escolanovista, las pedagogías libertarias y, especialmente, los modos en que sus enunciados se ensamblan en los movimientos contraculturales y las teorías críticas de las décadas de los 60 y 70 constituyen aspectos claves de las pedagogías contemporáneas. Así, es posible constatar cómo, en un marco de continuas reformas y creciente difusión social de las tecnologías digitales, estas vertientes discursivas se rearticulan hasta dotar de sentidos a las reflexiones actuales sobre la educación y la escuela en particular. En torno a ellas nos detenemos a continuación, pero antes, parafraseando a Humberto Eco, advertimos que no se trata ni de apologetos ni de integrados. La pregunta que atraviesa el presente artículo

se refiere a las formas que presentan las prácticas pedagógicas en las sociedades contemporáneas donde la dislocación de tiempo y espacio ocurre y habilita nuevas modalidades de la formación.

### 1.1 Cuando la crítica (recolocada) deviene propuesta

Así como señalábamos, las antiguas críticas a un sistema educativo autoritario, rígido, poco democrático y disciplinario – del escolanovismo de comienzos de siglo a las teorías reproductivistas, entre otras, Althusser (1975), Bowles y Gintis (1981), Baudelot y Establet (1990) e Illich (2006) – son recuperadas hacia fines del siglo pasado, entrando en afinidad con la premisa de que el conocimiento no es acabado, que no existe un solo tipo de conocimiento y que este tiene, cada vez más, una base procedimental clave como recurso económico.

Tal como lo han planteado Boltanski y Chiapello (2002), los interrogantes formulados por los autores de la década de los 90 son diferentes e idénticos a los de los 60 y 70 de acuerdo con el punto de vista que se considere. Idénticos en tanto toman el principio de la crítica a la burocracia y la tensan hasta sus últimas consecuencias; diferentes en la medida en que se vuelven, se ensamblan con nuevos elementos como la presión de la competencia y la demanda de los clientes. Así, las soluciones propuestas por la literatura de la gestión empresarial de los 90 a aquello que más preocupa (el antiautoritarismo y la obsesión por la flexibilidad), afirman los autores, se encuentran reunidas en la metáfora de la red. Como hemos señalado en otros trabajos (Grinberg, 2008; 2006), las narrativas de la gestión comienzan sus relatos incorporando el diagnóstico crítico acerca de la educación y definen, de manera propositiva, aquello que debe hacerse para corregir esa realidad. Así, la actual agenda educativa se configura, precisamente, en torno de aquellos valores tan caros al pensamiento crítico del siglo 20: creatividad, gestión, innovación frente al cambio, investigación, participación y aprendizaje individualizado son algunas de las ideas que sostienen distintas iniciativas educativas oficiales.

Bajo estas nuevas coordenadas, Simons y Masschelein (2013) desarrollan su crítica a la sociedad de aprendizaje: como gubernamentalización del aprendizaje los autores designan al modo en que en la actualidad el aprendizaje ha devenido un asunto tanto de gobierno como de autogobierno. En esta línea, diversos autores (Hamilton, 2004, Dussel; Quevedo, 2010) señalan que asistimos a una vuelta al ideal renacentista de la educación individualizada, que, a su vez, se funda en la confianza en la capacidad de autodidaxia de los sujetos y en una desconfianza respecto del poder educativo de las instituciones organizadas. La informática e internet, en este escenario, no son consideradas como objetos técnicos para estudiar o comprender, más bien son presentadas como verdaderos incentivos revolucionarios que cambiarían radicalmente la escuela y la pedagogía (Laval, 2004). Si tecnologías como el pupitre, el pizarrón, las láminas y las plumas, entre otros elementos clave de la escolaridad moderna, fueron centrales en la conformación del todos a todos, las *tablets*, *netbooks*, celulares tanto como sus *software* conforman tecnologías centrales de las sociedades de aprendizaje.

Así, los diversos modos en que las tecnologías digitales se ponen en acto en la escuela involucran procesos de reforma de la escolarización. Podemos identificar en el marco de una tendencia más amplia,<sup>3</sup> la puesta en marcha de políticas educativas que, asociadas con la reducción de la brecha digital y la mejora de la calidad de la educación pública, distribuyen computadoras portátiles en las escuelas. Así, si en los 90 las escuelas comienzan a equiparse con laboratorios de informática, el siglo 21 desarrolla distintas políticas que involucran la distribución individualizada de *netbooks*. Instaladas sobre el imaginario de la “revolución educativa”, estas iniciativas procuran la transformación de las escuelas a partir de la entrega de *netbooks* a todos los estudiantes y docentes de escuelas secundarias públicas del país.<sup>4</sup> Basadas en la posibilidad de aprender en cualquier momento y lugar, se proponen una experiencia de aprendizaje distribuido en el tiempo y en el espacio y no delimitada por lugares específicos (Burbules, 2012).<sup>5</sup>

No se trata aquí de ocuparnos de estas políticas, ni evaluarlas importa, en cambio, preguntarnos por las tecnologías de regulación de las conductas, esto es, qué habilitan, qué escenarios, relaciones y modos de actuar sobre los otros y sobre sí mismos se ensamblan, propician y producen asociadas con otras que habilitan y propician trayectorias escolares flexibles como la organización de la caja horaria enfocada a favorecer un plan de educación personal para cada estudiante. En este sentido, entendemos que las tecnologías digitales en tanto que tecnologías de la flexibilidad cristalizan modos de trabajo con todos a través de relaciones uno a uno, o mejor, de uno sobre uno.

A continuación, presentamos en primer lugar algunas apreciaciones metodológicas para luego adentrarnos en el material del campo seleccionado.

## 2 Modulaciones uno a uno en la escolarización contemporánea

El presente artículo recupera el trabajo en terreno realizado entre 2012 y 2016 en escuelas secundarias públicas emplazadas en contextos de extrema pobreza urbana del Partido de San Martín, Buenos Aires, Argentina. Estos barrios han crecido al calor de los procesos de pauperización y degradación ambiental. Desde una perspectiva cualitativa, la indagación en las escuelas se orientó a la comprensión de la vida cotidiana de las instituciones ubicadas en este contexto. De un modo más específico, se trata de una mirada que procura comprender el devenir de la

<sup>3</sup> Nos referimos al modelo uno a uno ideado por Negroponte (1995). En Argentina, en el año 2010, el gobierno nacional lanzó *Conectar Igualdad*, un programa de alcance federal que involucró el otorgamiento de *netbooks* a todos los estudiantes y docentes de escuelas secundarias públicas del país, escuelas de educación especial e institutos de formación docente. Asimismo se pueden encontrar en distintas localidades de Argentina otras experiencias similares, aunque en menor escala, de otorgamiento de *netbooks* a estudiantes de escuelas públicas. Es el caso del Programa S@rmiento – dirigido a escuelas primarias de gestión pública y gestión social – de la ciudad de Buenos Aires y la iniciativa “Todos los chicos en red” de la Provincia de San Luis.

<sup>4</sup> Las formas de diseño, implementación y evaluación son muy diversas en los distintos países en que el modelo se ha desarrollado, pero todos mantienen, en líneas generales, la apuesta a la inclusión social/digital a partir de la distribución masiva de computadoras portátiles a estudiantes y docentes de distintos niveles.

<sup>5</sup> Para más información, consulta la entrevista de Nicholas Burbules para el portal educativo del Ministerio de Educación de la Nación. Disponible en: <<http://www.youtube.com/watch?v=GbWdQCMS4VM>>. Consulta en: jul. 2017.

escolaridad como claves de lectura de un clima de época. En este sentido, la construcción metodológica asume una mirada descriptiva y se nutre de algunos de los principales aportes de la etnografía. Esta perspectiva busca desentrañar la trama de relaciones que hacen de la escuela un mundo singular e intrincado, que admite tensiones y contradicciones. El trabajo en terreno posibilita modificar radicalmente la perspectiva evaluativa heredada de la normativa pedagógica y reconstruir la trama singular de las instituciones y sus contextos específicos (Rockwell, 2009). Cartografiar el hacer cotidiano de las escuelas y la experiencia de los sujetos en ellas remite tanto a las prácticas sedimentadas, a las tecnologías y los modos de regulación de las conductas como también a lo actual, a aquello que los sujetos hacen y, en este sentido, supone bifurcaciones, esto es, implica enfrentarnos con la historicidad quebrada (Deleuze, 1990). Así, se trata de rastrear las líneas que sigue la escolaridad contemporánea en sus extremidades, en su capilaridad, en sus últimos confines (Deleuze, 2014).

Aquí retomaremos, entonces, parte del trabajo de campo realizado en tres escuelas secundarias públicas y que se basa principalmente en observaciones no participantes de distintas clases escolares y entrevistas en profundidad a docentes y directivos de estas escuelas. Todas ellas guardan una cierta proximidad, ya que son instituciones ubicadas en las cercanías de los barrios más empobrecidos del Partido de San Martín. Si bien esto no es determinante sí es fundamental a la hora de analizar los modos singulares que asumen las lógicas de la cultura digital bajo condiciones de precariedad institucional a las que se ven expuestas ciertas escuelas en las periferias metropolitanas. Asimismo, los modelos uno a uno y las iniciativas políticas adquieren declinaciones específicas en tanto ocurren al calor de conexiones que no se terminan de contactar y dejan a las escuelas sin red, *netbooks* que no se reparan, asistencias técnicas que no llegan, entre tantas otras situaciones que se ensamblan con alumnos conectados con sus celulares. Todo ello deja huellas en estos espacios que acostumbran a llevar adelante su tarea sobre la base del esfuerzo extraordinario de los actores implicados en su trabajo cotidiano.

La búsqueda es, entonces, comprender los procesos involucrados en la transformación de la escuela secundaria atendiendo a las múltiples líneas que atraviesan su configuración en tiempos digitales. Hemos seleccionado dos escenas escolares, entre muchas otras, y fragmentos de entrevistas a docentes en tanto en ellas se condensan y tensionan una serie de procesos que se ensamblan cotidianamente en las escuelas y, específicamente, en las aulas.

### *2.1 Pedagogías uno a uno*

Hasta aquí hemos recorrido, procurando elementos para una búsqueda arqueológica, algunos de los enunciados que han formado parte de una crítica a la escuela y que, desde los 90 y comienzos de este nuevo siglo, se recolocaron integrando un nuevo régimen de verdad (Foucault, 1977). Si algo se ha vuelto común a las enunciaciones acerca de la escolaridad es el diagnóstico de su inadecuación y la

necesidad de operar cambios que rompan con su lógica normalizadora tendiendo a ocuparse de los procesos y tiempos individuales del aprendizaje. La crítica a la memorización, la norma, los estándares y la supuesta pasividad en los aprendizajes se han entrelazado con las propuestas de ajustar las prácticas pedagógicas según el modelo uno a uno.

Importa, ahora, ocuparnos de estas dinámicas tal como son vividas en el interior de la escuela: sus huellas y efectos en la escolaridad cotidiana ¿Qué formas adquieren las aulas cuando los dispositivos digitales individualizados colonizan su interior? ¿Cómo se dislocan tiempo y espacio escolares cuando – arrastrados por estas iniciativas – los docentes son llamados a guiar, los estudiantes, a investigar y los límites del aula, a desaparecer?

Aun cuando muchas veces la escuela parece impertérrita a sí misma, las dinámicas de la escolaridad se dirimen entre los destellos de un pasado panóptico que puja por no desvanecerse y modos flexibles de circulación de los cuerpos tanto como de los saberes (Armella; Dafunchio, 2015; Grinberg, 2011). Espacio y tiempo se acomodan a estas dinámicas no siempre resultado de decisiones planificadas, sino en la forma de ajustes que se realizan a la medida que los hechos se van sucediendo. Es frecuente en las escuelas encontrarse con una primera forma de esa flexibilidad, que involucra el horario de entrada que ocurre de manera desordenada, confusa y aletargada. Por un lado, alumnos que se juntan en las esquinas antes del horario de entrada, porque llegan más temprano o debido a las alteraciones del horario de ingreso de cada día. En ambos casos es común encontrar estudiantes que permanecen un período largo en la puerta antes de su entrada. Por el otro, su reverso: alumnos que se ausentan por varios días, incluso semanas, y piden reincorporarse, así como aquellos que llegan bastante más tarde que el horario de ingreso. Del mismo modo, aquí los motivos pueden ser muy diversos y van desde problemas familiares o personales a incompatibilidades con los horarios de trabajo. Todos los casos refieren a tiempos escolares flexibilizados que, salvo contadas excepciones, no reciben sanción. No se trata de poner en cuestión esa falta de sanción, sino de describir los modos de la temporalidad escolar al igual que las lógicas que presenta su regulación en tiempos de desregulación. El tiempo si no flexible se vuelve elástico o maleable, de forma que su administración se va ajustando a las posibilidades de los sujetos al igual que a los recursos con los que cuentan las escuelas para gestionar la diversidad de situaciones que las atraviesan. Es en este marco que el reglamento escolar incorporó el *ausente con presencia*.<sup>6</sup> Se trata de una figura que permite contemplar al alumno que ingresó lo suficientemente tarde como para que le hayan computado ausente, pero que aún así entró a la escuela y por tanto está formalmente ausente aunque esté presente en clase. Figura flexible de la regulación, oxímoron que en sí mismo expresa la dislocación del tiempo y del espacio en la escuela: aún cuando figura que no está, está.

Esa forma de elasticidad en la administración de las presencias asume modos propios en el devenir de las clases. La siguiente escena permite graficar de forma

<sup>6</sup> Ver <[http://www.bnm.me.gov.ar/redes\\_federales/bera/pais/caba/normativa/docs/ares\\_mecg\\_4776\\_06a.pdf](http://www.bnm.me.gov.ar/redes_federales/bera/pais/caba/normativa/docs/ares_mecg_4776_06a.pdf)>.

bastante clara esta maleabilidad y los modos en que antiguos ritos del aula se funden o refundan:

Suena el timbre que indica el fin del recreo. Los estudiantes van ingresando al aula, de a poco. Mientras espera que terminen de acomodarse, la docente (D1) comienza a escribir la consigna en el pizarrón. Entran de a uno, con sus celulares sonando fuerte al ritmo del reguetón. D1 les pide que se sienten. Siguen de pie, caminando entre los bancos. Se acerca a Jony "Te sentás de una vez, por favor". Beto camina hacia el banco de Yamila, conversan. Tres estudiantes se sientan en el frente y apoyan sus cabezas en sus bancos. Sebas avisa que va a comprar algo al buffet. Sale. Entra Walter que aún no había regresado. Se sienta y abre la carpeta de inglés para terminar un ejercicio. D1 se para al lado de Beto y Yamila y les pide que regresen a sus bancos. D1 vuelve al frente y lee la consigna. Regresa Sebas con una bolsa de galletitas, pasa a convidar por los bancos. (Registro de observación de clase de Plástica, 2º año, turno mañana).<sup>7</sup>

El timbre suena como marca de un pasado no tan lejano en el que su sonido ordenaba de inmediato a los alumnos en las escuelas como a los trabajadores en las fábricas. Ese timbre que hace a todos volver al aula se vuelve el mojón de un continuo entre recreo y clase. El inicio de una hora que también involucra un cambio de asignatura no ocurre hasta muy pasado el sonido del timbre y, aún así, para algunos no llega a ocurrir. Sebastián del mismo modo en que entra al aula sale para hacer aquello que se espera que resuelva en el recreo. Por su parte, Walter en ese transcurrir entra al aula y continúa con el ejercicio incompleto que debe entregar en la hora siguiente. La docente espera y escribe en el pizarrón, se dirige a otro alumno para recordarle que debe estar sentado, mientras otros circulan. Del mismo modo en que el ausente con presencia recuerda la forma maleable que encontró la normativa al punto de volverse en sí un contrasentido, esta dinámica expresa la dislocación espacio-temporal del aula: el solapamiento del timbre como antiguo modo de organizar la distribución de los cuerpos en el tiempo/espacio y lo ineficaz que parece la posibilidad de hacerlo en la actualidad. En lo que sigue de esa escena, el comienzo de la nueva clase depende de la voluntad de cada alumno de conectar con la actividad, de ocuparse de la tarea que ya desde un inicio la profesora buscó plasmar escribiendo la consigna en el pizarrón como forma de recordar que la clase había comenzado. Para Walter, la clase de inglés es la que comenzó, para Sebas plástica nunca empezó, ni tampoco inglés lo hará.

En una era en que las crisis se decretan a diario, quizás, estemos mucho menos ante una crisis y más ante un proceso en el que algunas prácticas se reensamblan: la clase si no muere, se desvanece. Aquello que se desvanece, que se pone en cuestión, es la posibilidad misma de la transmisión. Si la crítica de la pedagogía en el siglo 20 tenía a la transmisión entre sus blancos, como esa acción de dar cátedra a sujetos que se piensan pasivos en tanto se vuelven receptáculos, nuestros modos contemporáneos de educar se están encontrando de modo a veces trágico con esas máximas.

<sup>7</sup> Los nombres utilizados en los registros de observación de clase son ficticios, a fin de preservar la identidad de los estudiantes y mantener el anonimato. Se han elegido de acuerdo a su ubicación en el aula, tomando sólo la letra inicial del nombre.

El siguiente fragmento de otra observación de clase, en este caso de físico-química de un tercer año, presenta algunas de estas líneas de un modo muy particular. Se trata de una clase en la que el docente propone trabajar los contenidos de la asignatura a partir de un programa con el que cuentan las *netbooks* de Conectar Igualdad.

D2 (docente) escribe en el pizarrón "Uniones químicas". Varios estudiantes hablan entre ellos. D2 agrega "Moléculas". Siguen conversando. D2 camina hacia la parte de atrás del aula. Mira fijo a un estudiante que está de espaldas al pizarrón. "Bueno, coloquen por favor. Molécula: es la unión..." "espere profe, espere", grita Walter. Repite "Molécula es la unión de dos o más átomos, esa unión forma una molécula". Se escucha música de un celular. D2 se acerca a Denise y le pide que apague la música. Vuelve al frente. "Uds. conocen la molécula de agua H<sub>2</sub>O". La escribe en el pizarrón. "Si lo tomamos por separado H + O son dos átomos que juntos se llaman molécula". Tres estudiantes copian lo que escribe en el pizarrón. "Gráficamente se representa así". Dibuja en el pizarrón. "¿Qué valor numérico debería tener el oxígeno como subíndice?" Guille dice "1". "Claro, pero cuando no diga nada Uds. saben que el subíndice es 1. Otro ejemplo es el del gas natural de red. Su nombre es butano", escribe CO<sub>4</sub>. C + O--- CO<sub>4</sub>".

Elías, Mariana y Jimena se empiezan a reír a carcajadas. Miran atentos la pantalla de una *netbook*. D2 se acerca a ellos y los mira. "En biología seguro que vieron el dióxido de carbono, también puede ser un ejemplo. Vuelve al pizarrón e indica: "Pongan así: CO<sub>2</sub>. ¿Qué les sugiere Di?" "a 2" dice Guille. "Gráficamente se expresa así". Lo dibuja en el pizarrón. Denise pregunta "¿Va al costado ese?" David mira la tabla periódica. "Ahora abran el *Abogadro*<sup>8</sup>" y les pide que formen la molécula de Dióxido de carbono.

Nico pide que lo ayude porque no abre el programa. Se acerca a su banco. Cecilia y Ana lo llaman y le hacen preguntas sobre cómo agregar los átomos al programa. Muchos conversan. Tamara pone música en su celular. Sube el volumen y se pone a bailar en su banco. Edu la mira y se ríe. Baila también. Se agarran de la mano y cantan "La mano arriba, cintura sola, da media vuelta...". La música se escucha por toda el aula. D2 les pide silencio. Va hacia sus bancos, se para al lado y les vuelve a pedir que la apaguen. Ellos siguen, se ríen. Nico le pide ayuda nuevamente porque luego de reiniciar la *netbook* el programa sigue sin abrir. D2 vuelve al frente, intenta continuar. "Bueno, moléculas biatómicas: en la naturaleza existen elementos que se presentan en forma doble, es decir, que siempre están acompañados. Son 7 elementos: oxígeno, hidrógeno..." sigue. "Chicos, por favor copien" grita. Suena el celular de Cecilia, lo atiende. Conversa y corta. "Era mi hermana", le comenta a su compañera. D2 se detiene a su lado y le pide que no atienda el celular en clase. (Registro de observación de clase de físico-química, 3º año, turno mañana).<sup>9</sup>

Podríamos pensar esta escena como una madeja en la que es imposible encontrar o seguir un hilo. Múltiples diálogos, escenas, movimientos ocurren en simultáneo. El primer punto es, entonces, reconocer allí que nada de lo radial, de lo sucesivo, parece ocurrir, se hace necesario aceptar la simultaneidad en la que suceden las cosas. Cabe retomar aquí la hipótesis de Tyack y Cuban (2001) acerca de cierta forma que se mantiene inalterable en la gramática escolar desde hace un siglo y medio. Por gramática de la escuela los autores entienden al conjunto de reglas que define las maneras en que las instituciones organizan el tiempo y el espacio, clasifican

<sup>8</sup> Programa de físico-química que permite, entre otras cosas, simular moléculas.

<sup>9</sup> Los nombres utilizados en los registros de observación de clase son ficticios, a fin de preservar la identidad de los estudiantes y mantener el anonimato. Se han elegido de acuerdo a su ubicación en el aula, tomando sólo la letra inicial del nombre.

a los estudiantes, conforman un saber a enseñarse y estructuran las formas de evaluación y promoción. A primera vista esa gramática escolar parece insistir en organizar tiempo y espacio según unas reglas modernas, sin embargo, estas escenas permiten acercarnos a su descomposición cotidiana aquella que, de a poco, subvierte ese esquema. La cuadrícula se presenta aún como la manera de intentar ubicar a quienes habitan las aulas y sus tiempos continúan definidos por la cadencia del timbre que separa una hora de otra, pero una vez adentro todo eso se descompone y las formas de organización espacio-temporales, la circulación de los cuerpos y el lugar de cada uno al interior del aula se vuelve inaprensible. Algo de esa simultaneidad que el pizarrón ya no consigue ordenar ocurre asociada al uso de las tecnologías.

Las interacciones suceden como parte de una escena en que la computadora se vuelve recurso. Ella misma instala otra lógica de funcionamiento: el reclamo de los alumnos para que el profesor se acerque a trabajar con cada uno. ¿Por qué con cada uno y no al frente? Porque cada estudiante al usar la *netbook* comienza un recorrido propio, individualizado, por lo que la solución a las propias inquietudes solo puede ocurrir en el uno a uno. Es allí donde cada alumno comienza a requerir al profesor de modo aislado y este, luego de haber circulado entre los bancos, no puede más que terminar pidiendo “por favor, copien” como forma de contestar, en el todos, a cada uno. Al igual que en la escena anterior, el pizarrón y el copien parecen ser gesto al que recurrir cuando la simultaneidad rebasa todo. Este posiblemente sea el *quid* de la cuestión cuando el uno a uno ocurre en un espacio diseñado para el todo a todos. Ese “por favor, copien” procura que la clase no se escape entre celulares y demandas infinitas de cada uno. “Por favor, copien” es casi como un grito de auxilio, un pedido para que la clase no se licúe y algo de aquello que se espera que pase, ocurra. Entre carbono, oxígeno, *netbooks* y celulares, allí donde pareciera que las risas ganan el terreno del aula, aparece Guille contestando y dialogando con el docente sobre las moléculas.

Un tiempo y un espacio dislocados que siguen una lógica individual e individualizada – tal como lo imaginó el ideal escolanovista y lo reactualizó el optimismo tecnológico desde fines de siglo –, pero organizados según demandas impredecibles, que llegan según cada momento y circunstancia. La simultaneidad se apodera del aula, el *multitasking* marca el ritmo de los intercambios, una escena donde la clase – como la cátedra, parafraseando a Montessori – quedan ausentes, sino fuera por los Guilles que consiguen seguir el hilo de la conversación con el docente.

En esas escenas podemos advertir que no hay un centro reconocible sobre el que se organiza el recorrido de la palabra y de los cuerpos, sino una permanente circulación de uno y otro. El docente se desplaza por el aula intentando atender las demandas diversas, de muchos unos, que lo convocan: desde dificultades con el programa informático, hasta dudas sobre el contenido de la materia; desde llamadas telefónicas a un celular a la irrupción de la música cuya estridencia lo obliga a detenerse para pedir silencio. Cada circunstancia requiere de una intervención específica y diferenciada del resto. Advertimos el pasaje de una forma de organización

radial a una red. Aquella que se estructura en función de nodos y cuyas interacciones no responden a un núcleo central, sino más bien flujos de intercambios fugaces que circulan en simultáneo y con frecuencia no se cruzan. Vemos, así, una pedagogía que asume las características del uno a uno y una declinación cuerpo a cuerpo (Armella, 2016), que también deviene cuerpo máquina. Flujos de intercambio que quiebran la posibilidad de un eje que estructure el conjunto de las interacciones que tienen lugar en la clase. Flujos discontinuos, interacciones breves y veloces entre estudiantes, entre un estudiante y el docente, o entre estudiantes y distintos soportes tecnológicos que colonizan el aula.

No se trata de un tiempo común a todos, sino de tiempos simultáneos, breves, que suceden en paralelo. Ese devenir del aula de modo desordenado en el cual no queda claro qué hace cada quien y la fatiga se apodera de todos no resulta un hecho *sui generis*. El cuadro del holandés Jan Steen (Figura 1) ofrece cierta perspectiva de ese modo desordenado en las incipientes aulas del siglo 17. La gramática moderna de la clase es resultado de una operación que durante siglos se puso en marcha para construir un modo de organización del espacio y del tiempo en el que muchos niños estarían conviviendo durante largas horas al día. Una tecnología que actuó por medio de la normalización y homogeneización. El siglo 21 nos encuentra, nuevamente, con una escena escolar más cercana a aquella retratada tres siglos atrás a la que la escuela moderna logró consolidar, disciplinando.



**Figura 1 – “La escuela del pueblo”, Jan Steen, 1670**

Fuente: National Galleries Scotland <<https://www.nationalgalleries.org>>.

Castells (2002) denomina tiempo atemporal a aquel fenómeno propio de la sociedad red en el que el tiempo se comprime y las cosas suceden en simultáneo, rompiéndose así la linealidad de los eventos. Probablemente, debamos agregar aquí modos de lo atemporal o más bien modos flexibles e individualizados de la gestión de sí. La escena escolar ocurre en esa sintonía múltiple, al punto que es difícil de seguir en un registro sin perder de vista que no se trata de hechos o diálogos sucesivos, sino que ocurren todos en el mismo instante, en simultáneo. En nuestro presente, el tiempo lineal, medible y predecible, señala Castells (2002, p. 467), está desapareciendo. En su lugar encuentra una mezcla de tiempos que crean un universo eterno, autosostenido y aleatorio “el tiempo atemporal, utilizando la tecnología para escapar de los contextos de su existencia y apropiarse de cualquier valor que cada momento pueda ofrecer al presente eterno”. Un tiempo cuya morfología es, advierte Bauman (2004), un conjunto de momentos. Y, agregamos, un tiempo cuya regulación recae en el *self*. En otras palabras, esa eternidad del presente se realiza en la materialidad de los cuerpos de alumnos que luego de años de haber pasado por la escuela consiguen cada vez menos aprendizajes.<sup>10</sup>

Estas escenas escolares, como tantas otras en las que hemos estado, funcionan bajo la lógica de un tiempo que parece descomponerse, fraccionarse según estímulos específicos que convocan la atención de cada uno y encuentra al docente intentando evitar aquello que a veces parece inevitable. No se trata solo de los elementos dispuestos para fines pedagógicos, como es el caso de las *netbooks*, sino toda una batería de dispositivos tecnológicos que ocupan a cada instante la atención de cada sujeto. Tanto como la *netbook* pudo haber entrado para aprender química o el celular en el bolsillo de un alumno, los usos que ocurren en el aula solo dependen de la red que cada quien se arma para sí.

Al respecto, nos decía una docente de geografía que encuentra impensable “pretender que te escuchen todos juntos” (Entrevista a docente mujer, junio 2016, D3), que advierte imposible que un docente exponga durante dos horas frente a una clase. El docente de la segunda escena por momentos sigue intentando, pero no consigue que todos copien y que todos lo escuchen. Esta docente ya ni lo pretende. Ahora, entre ambos, se abre una brecha y es aquella que busca sin importar un todos, que cada quien trabaje en su tarea.

El aula colonizada tanto por iniciativas pedagógicas que buscan capturar la atención, como subjetividades organizadas bajo estímulo permanente, queda con frecuencia corriendo tras los pasos de una lógica que, proponiendo un seguimiento personal, individualiza, fragmenta y tensa la posibilidad del encuentro con la diversidad que habilita el conocimiento y el diálogo con otros. Modos novedosos de vivir el aula, sus tiempos, sus espacios y sus exigencias: “Es como que no podés contar con mucho tiempo de atención. Se distraen, se dispersan, se aburren... Después vuelven eh” (Entrevista a docente mujer de historia, abril 2014, D4).

<sup>10</sup> Al respeto, se puede consultar el informe del Banco Mundial que establece una distinción entre escolarización y aprendizaje a la vez que advierte que las brechas sociales, en materia de aprendizaje, tienden a ampliarse cada vez más. Disponible en: <<http://www.worldbank.org/pt/news/press-release/2017/09/26/world-bank-warns-of-learning-crisis-in-global-education>>. Consulta en feb. 2018.

Sin importar si la dispersión del siglo 17 era más o menos disgregada que aquella que parece apoderarse de las aulas en nuestra época, lo que seguramente en el presente ya no ocurrirá es procurar que esa dispersión se resuelva a través de una estrategia docente colectiva:

Ahora la clase no es como las de antes. No podés pretender que te escuchen todos juntos, no podés estar hablando dos horas. Tenés que pensar estrategias para cada momento y te diría para cada chico. Y hay que ir probando. Yo busco que ellos sean los constructores de su aprendizaje. (Docente mujer de Geografía, 2016, D3).

Minuto a minuto, cuerpo a cuerpo, formas de las pedagogías uno a uno que ocurren en un particular modo de la llegada del constructivismo a las políticas, a los aprendizajes y al aula. *Pedagogías psi* denominó Tomaz Tadeu da Silva (1998) a las pedagogías psicocríticas que actúan, o procuran hacerlo, propiciando modos libertarios a través de la acción sobre el ego. *Pedagogías psi* que encuentran a los docentes planificando alternativas minuto a minuto y alumno a alumno en la búsqueda de volverlos activos constructores de aprendizajes.

### **3 A modo de reflexiones finales**

Coincidentes con modos en que el gobierno de los otros se repliega sobre el ego, los sistemas educativos tienden a ofrecer modos de escolarización cada vez más organizados a partir de recorridos individuales y personalizados. Como hemos señalado, las claves a partir de las cuales son hoy pensadas las transformaciones del sistema, de alguna manera, son herederas de la tradición crítica de la pedagogía que encuentran en ideas como experiencia, individualidad, interés y autogestión un modo de inclinar el péndulo, tensando las formas homogeneizantes y disciplinarias de la escuela moderna.

Si detenemos la mirada en la cotidianeidad de la escuela advertimos que la organización del tiempo y espacio se ha visto transformada. En parte acompañada por iniciativas estatales que procuran trastocar la escena escolar, proponiendo nuevas coordenadas que, en busca de la singularidad, intentan seguir trayectorias individuales y recorridos autónomos. En parte siguiendo la cadencia de las nuevas maneras de habitar el aula asociadas a subjetividades configuradas al calor de la cultura digital, los dispositivos móviles, la inmediatez de sus tiempos y de la virtualidad de los espacios. El todo a todos se desvanece en un uno a uno y la clase escolar se diluye entre individualidades que mutan sus modos de estar en el aula minuto a minuto. Modos uno a uno que no consiguen fundar formas comunes de estar en la escuela y de habitar el aula. La forma del "copien" aparece como una búsqueda a veces desesperada de reponer algo de ese todos que brinde algún bálsamo también a la tarea de enseñar en las aulas contemporáneas. Ello, especialmente, en aulas y escuelas que no tienen ninguna capacidad estructural de ocuparse individualmente de los alumnos. Si el cuadro de Steen expresa la antesala del ideal pansófico, las escuelas de hoy se encuentran transitando el devenir de una larga despedida, pero con escasos recursos para evitar una estampida. La imagen de la

escuela prometida en la era digital vuelve sobre el cuadro pero ahora a través de un estar donde el estar recostado llega con nuevas promesas, como es el caso de la escuela Vittra (Figura 2), en las que la autogestión de los aprendizajes parece transitar modos más felices que los que encontramos a diario.



**Figura 2 – Escuela Vittra**

Fuente: Rosanbosch (2011).

Foto: Kim Wendt.

58

Sobre las bases de la gramática escolar moderna, la lógica de la sociedad de aprendizaje promete un giro revolucionario en los modos de diseño y planificación de los sistemas educativos: allí las tecnologías digitales vienen a cumplir el anhelo de un aprendizaje centrado en el sujeto. El tiempo instantáneo del mundo del *software*, como señala Bauman (2004), es un tiempo sin consecuencias. Instantaneidad supone una satisfacción inmediata, “en el acto”, pero también significa agotamiento y desaparición inmediata del interés. El tiempo/distancia que separa el fin del principio se reduce o tiende a desaparecer casi por completo. La gestión de los aprendizajes sobre la base de la gestión de sí encuentra modos prometedores donde cada quien podrá encontrarse con el saber de maneras autoconstruidas. Vuelve la pregunta acerca de si es posible encontrarse con el saber sin que medie transmisión, sin que, parafraseando a Arendt (2016), quienes están en el mundo indiquen caminos para encontrarse con y en él.

En este marco cabe, a modo de cierre, interrogarse por los elementos de esta transformación que constituyan claves eficaces para la producción y circulación del conocimiento y de la palabra, para la transmisión de saberes y del intercambio con otros, aquello que en definitiva hace de la escuela una institución de la cultura y del encuentro. No se trata de apelar a un pasado romantizado que, quizás, nunca fue sino de afinar la mirada acerca de aquello que *está siendo*. ¿Qué posibilidades tiene la escuela de proponer un tiempo otro, distinto, que siga la cadencia que marca el encuentro con los otros y con el conocimiento, que pueda incluso tensar ese dinamismo desenfrenado que urge a cada instante? ¿Puede la escuela proponer una distancia diferente de la inmediatez entre el principio y el fin de las cosas? ¿Qué intervenciones habilitan diálogos y formas de pensar el mundo

que vayan a contrapelo de los modos dominantes de estar y vincularnos propios de nuestro presente? A lo largo de este artículo, hemos rastreado algunas pistas para acercarnos a esos interrogantes que como el hilo de la madeja que no hace más que desmadejarse y deshacerse en otros muchos. Mientras tanto, como supo señalar Weber (1980), nos quedará decidir en solitario quién es Dios y quién es profeta. En un mientras tanto.

## Bibliografía

---

ALTHUSER, L. *Ideología y aparatos ideológicos de estado*. Buenos Aires: Nueva Visión, 1975.

ARENDT, H. *Entre el pasado y el futuro: ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona: Península, 2016.

ARMELLA, J. Conectar igualdad: o la irrupción de las *netbooks* en la escuela. *La Trama de la Comunicación*, Rosario, v. 20, n. 1, p. 197-215, ene./jun. 2016.

ARMELLA, S.; DAFUNCHIO, S. Los cuerpos en la cultura, la cultura en los cuerpos: sobre las(nuevas) formas de habitar la escuela. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 36, n. 133, p. 1079-1095, out./dez. 2015.

BAUDELOT, C; ESTABLET, R. *La escuela capitalista*. México: Siglo XXI, 1990.

BAUMAN, Z. *Modernidad líquida*. Buenos Aires: FCE, 2004.

BOLTANSKI, L.; CHIAPELLO, E. *El nuevo espíritu del capitalismo*. Barcelona: Akal, 2002.

BOWLES, S.; GINTIS, H. *La instrucción escolar en la América capitalista*. México: Siglo XXI, 1981.

BURBULES, N. *Entrevista a Nicholas Burbules. 2012*. Disponible en: <<https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/multimedia/entrevista-nicholas-burbules/>>. Acceso en: jul. 2017.

CARLI, S. *Niñez, pedagogía y política: transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación Argentina entre 1880 y 1955*. Buenos Aires: Miño y Dávila; UBA, 2000.

CASTELLS, M. *La Era de la información: la sociedad red*. México: Siglo XXI, 2002. v. 1.

DELEUZE, G. ¿Qué es un dispositivo? En: BALBIER, E. et al. *Michel Foucault filósofo*. Barcelona: Gedisa, 1990. p.155-161.

DELEUZE, G. *El poder: curso sobre Foucault*. Buenos Aires: Cactus, 2014.

- DRUCKER, P. *La sociedad postcapitalista*. Buenos Aires: Sudamericana, 1993.
- DUSSEL, I.; QUEVEDO, L. A. *Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital*. Buenos Aires: Santillana, 2010.
- FOUCAULT, M. El juego de M. Foucault en saber y verdad. *Ornicar*, Paris, n. 10, p. 62-93, juil. 1977.
- FOUCAULT, M. *El nacimiento de la biopolítica*. Buenos Aires: FCE, 2007.
- GRINBERG, S. Gubernamentalidad, vida escolar y violencia en emplazamientos urbano marginales. *Clarusculo*: Rosario, Argentina, v. 5, n. 5, p. 110-124, dic. 2006.
- GRINBERG, S. *Educación y poder en el siglo XXI: gubernamentalidad y pedagogía en las sociedades de gerenciamiento*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2008.
- GRINBERG, S. Territories of schooling and schooling territories in contexts of extreme urban poverty in Argentina: between management and abjection. *Emotion, Space and Society*, v. 4, n. 3, p. 60-71, ago. 2011.
- GRINBERG, S. El gobierno de sí recargado: educación, pedagogía y gubernamentalidad en las sociedades de gerenciamiento. *Textura*, Canoas, v. 17, n. 34, p. 10-31, mai./ago. 2015.
- HAMILTON, D. et al. When performance is the product: problems in the analysis of online distance education. *British Educational Research Journal*, v. 30, n. 6, p. 841-854, 2004.
- ILLICH, I. *La sociedad desescolarizada*. Buenos Aires: Tierra del Sur, 2006.
- JAMESON, F. *El giro cultural*. Buenos Aires: Ediciones Manantial, 1998.
- LAVAL, C. *La escuela no es una empresa: el ataque neoliberal a la escuela pública*. Buenos Aires: Paidós, 2004.
- MONTESSORI, M. *Manual práctico del método Montessori*. Barcelona: Casa Editora Araluce, 1915.
- NEGROPONTE, N. *Ser digital*. Buenos Aires: Atlántida, 1995.
- ROCKWELL, E. *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós, 2009.
- ROSANBOSCH. *Escuela Vittra Telefonplan*. Foto Kim Wendt. 2011. Disponible en: <<http://www.rosanbosch.com/es/project/escuela-vittra-telefonplan>>.
- ROSE, N. *Políticas de la vida: biomedicina, poder y subjetividad en el siglo XXI*. Buenos Aires: Unipe, 2012.
- SILVA, T. T. da. Cultura y currículum como prácticas de significación. *Revista de Estudios del Currículum*, Barcelona, v. 1, n. 1, p. 59-76, 1998.

SIMONS, M; MASSCHELEIN, J. Se nos hace creer que se trata de nuestra libertad: notas sobre la ironía del dispositivo de aprendizaje. *Pedagogía y Saberes*, Bogotá, n. 38, p. 93-102, 2013.

STEEN, J. *La escuela del pueblo*. 1670. Fotografía, col., 81,7 x 108,6 cm. Disponible en: <<https://www.nationalgalleries.org/art-and-artists/5676/school-boys-and-girls>>.

TYACK, D.; CUBAN, L. *En busca de la utopía: un siglo de reformas de las escuelas públicas*. México: FCE, 2001.

WEBER, M. *El político y el científico*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina, 1980.

---

Julieta Armella, doctora por la Universidad de Buenos Aires en Ciencias de la Educación, es investigadora asistente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet), docente de Sociología de la Educación, miembro del Centro de Estudios en Desigualdades, Sujetos e Instituciones (Cedesi), Argentina.

*Julieta Armella, doutora pela Universidade de Buenos Aires em Ciências da Educação, é pesquisadora assistente do Conselho Nacional de Pesquisas Científicas e Técnicas (Conicet), professora de Sociologia da Educação, membro do Centro de Estudos em Desigualdades, Sujeitos e Instituições (Cedesi), Argentina.*

juli.armella@gmail.com

Silvia Grinberg, doctora en Educación por la Universidad de Buenos Aires (UBA) y magíster en Ciencias Sociales por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Es investigadora del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet), directora del Centro de Estudios en Desigualdades, Sujetos e Instituciones (Cedesi) y profesora en la Escuela de Humanidades de la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM), Argentina.

*Silvia Grinberg, doutora em Educação pela Universidade de Buenos Aires (UBA) e mestre em Ciências Sociais pela Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (FLACSO). É pesquisadora do Conselho Nacional de Pesquisas Científicas e Técnicas (Conicet), diretora do Centro de Estudos em Desigualdades, Sujeitos e Instituições (Cedesi) e professora na Escola de Humanidades da Universidade Nacional de San Martín (UNSAM), Argentina.*

grinberg.silvia@gmail.com

Recebido em 4 de setembro de 2017

Aprovado em 18 de janeiro de 2018



# Governando espaços e espacialidades: uma análise das tecnologias de pedagogização no Parque Ibirapuera da cidade de São Paulo

Ana Paula Nunes Chaves  
Julio Groppa Aquino

---

## Resumo

Determinados processos educativos forjam e governam espaços e espacialidades, sobretudo por meio de mecanismos pedagogizantes, os quais ultrapassam o âmbito educacional formal, espraiando-se no cenário urbano. Amparada na teorização foucaultiana, a investigação focaliza as técnicas pedagógicas de produção espacial no Parque Ibirapuera, por meio da análise dos Processos da Comissão do IV Centenário da Cidade de São Paulo, entre 1951 e 1969, e dos discursos jornalísticos veiculados a esse respeito no jornal *O Estado de S. Paulo* de 1954 (ano de fundação do parque) a 2014. A análise arqueogenealógica descreve desde as políticas públicas para a criação do parque até as práticas atuais de lazer cultural e esportivo ali em curso. Junto às estratégias segregacionistas e higienistas em vigor nos momentos iniciais da história do parque, destacam-se as técnicas de normalização social em prol do bem-estar produtivo da população e, mais recentemente, as tecnologias de acento neoliberal visando capitalizar as atividades de recreação popular.

Palavras-chave: espaço; governo; pedagogização; Parque Ibirapuera; cidade de São Paulo.

---

## **Abstract**

### **Regulating spaces and spatialities: an analysis of pedagogization technologies at Ibirapuera Park, in the city of São Paulo**

*This paper discusses how certain educational processes shape and regulate spaces and spatialities, mainly through pedagogizing mechanisms, which go beyond the scope of formal education, spreading through the urban scenario. Based on the foucauldian theorization, this research focuses on pedagogical techniques of spatial production in the Ibirapuera Park, through the analysis of the Processes of the Commission of the Fourth Centenary of the City of São Paulo (Processos da Comissão do IV Centenário da Cidade de São Paulo), from 1951 to 1969, and the journalistic discourses circulated about it on the newspaper O Estado de S. Paulo from 1954 (founding year of the park) to 2014. The archeogenealogical analysis provides a description ranging from the public policies behind the park creation to the current practices of cultural and sportive leisure underway there. In addition to the segregationist and hygienist strategies implemented at the beginning of the park's history, this paper focuses on social normalization techniques to favor the productive well-being of the population and, more recently, on the neoliberal accent technologies aiming to capitalize on popular recreational activities.*

*Keywords: space; government; pedagogization; Ibirapuera Park; São Paulo city.*

---

## **Resumen**

### **Gobernando espacios y espacialidades: un análisis de las tecnologías de pedagogización en el Parque Ibirapuera, en la ciudad de São Paulo**

*Este artículo discute cómo determinados procesos educativos forjan y gobiernan espacios y espacialidades, sobre todo por medio de mecanismos pedagógicos, que sobrepasan el ámbito educativo formal, expandiéndose cada vez más en el escenario urbano. Amparada en la teorización foucaultiana, la investigación se centra en las técnicas pedagógicas de producción espacial en el Parque Ibirapuera, por medio del análisis de los Procesos de la Comisión del IV Centenario de la Ciudad de São Paulo (Processos da Comissão do IV Centenário da Cidade de São Paulo), entre 1951 y 1969, y de los discursos periodísticos transmitidos al respecto en el diario O Estado de S. Paulo de 1954 (año de fundación del parque) a 2014. El análisis arqueogenealógico describe desde las políticas públicas para la creación del parque hasta las prácticas actuales de ocio cultural y deportivo allí en curso. Junto a las estrategias segregacionistas e higienistas en vigor en los momentos iniciales de la historia del parque, se destacan las técnicas de normalización social en favor del bienestar productivo de la población y, más recientemente, las tecnologías de acento neoliberal con el fin de capitalizar las actividades de recreación popular.*

*Palabras clave: espacio; gobierno; pedagogización; Parque Ibirapuera; ciudad de São Paulo.*

---

## Introdução

Práticas portadoras de intencionalidades pedagógicas, alegadamente formativas, extravasam os muros das instituições educacionais, alastrando-se cada vez mais pelo cenário urbano contemporâneo. O espraiamento de uma educabilidade ininterrupta, que se dá a qualquer momento e em diferentes esferas do espaço social nas cidades, materializa processos de pedagogização que não deixam de criar, governar e gerir espaços e espacialidades.

Os conceitos de pedagogização (Aquino, 2012, 2013) e de expansionismo pedagógico (Vieira, 2012; Vieira; Aquino, 2016), nos quais nos apoiamos, vêm sendo referenciados por diversos autores. Na lógica da sociedade totalmente pedagogizada proposta por Basil Bernstein (2001), na sociedade pedagógica apontada por Jacky Beillerot (1985), na política da aprendizagem ao longo da vida discutida por Stephen Ball (2013), na educacionalização do social defendida por Kamila Lockmann (2013) ou ainda no que Carlos Noguera-Ramírez (2011) chamou de sociedade educativa, o aprender converte-se em atividade interminável e onipresente, transbordando os espaços formais outrora designados a essa finalidade.

Trata-se daquilo que Aquino (2012, p. 150) chama de pedagogização da vida, apontando para um processo de organização das relações sociais consoante a uma ininterrupta “tutela pastoral dos indivíduos e das populações com vistas ao autogerenciamento de seus corpos, almas e relações”. Em suma, um alastramento progressivo da ideia de educabilidade em diferentes âmbitos do tecido social, englobando largo espectro da vida sociocultural.

Destarte, o expansionismo pedagógico acarreta uma reverberação de práticas de gestão também dos espaços, cujo ordenamento incita hábitos em quem deles faz uso, imprimindo certas condutas que, por sua vez, modulam determinados modos de vida. Atitudes como atravessar ruas sobre a faixa de pedestres, pedalar em ciclovias, usufruir da companhia de um monitor para passear por um museu etc. ilustram esse modo de planificação e organização socioespaciais, revelando, igualmente, subjetividades governadas. A produção e a organização dos espaços não são simplesmente físicas, mas também pedagógicas, já que voltadas à legitimação de condutas a determinado modelo de cidadania que se almeja alcançar: um sujeito responsável, ecológico, saudável, cultural, criativo, empreendedor etc.

Tendo em vista que as práticas espaciais contemporâneas não fogem de tal empreitada pedagogizante, parece possível assumir a premissa de que tanto os espaços como as práticas espaciais não podem deixar de ser considerados âmbitos precípuos de governo ou, mais especificamente, de governamentalização social.

Partimos aqui das proposições de Michel Foucault (2008a, 2008b) acerca da governamentalidade como forma de gerir duplamente ações individuais e coletivas. A esse respeito, é importante observar que a noção de governo aqui não se refere meramente a estruturas políticas ou de administração dos estados, mas principalmente à gestão social dos afazeres de indivíduos ou de grupos de indivíduos.

Assim, a trama de relações e fenômenos espaciais, bem como as estratégias e lógicas nela veiculadas, arregimentam o cenário que pretendemos trazer à baila: as investidas pedagogizantes sobre os modos de vida das populações e,

consequentemente, sobre os espaços e espacialidades possíveis. Como *locus* da investigação, elegemos o Parque Ibirapuera, pois ele articula uma série de experiências formativas na paisagem paulistana.

A cidade de São Paulo conta com mais de 100 parques municipais e, dentre eles, a referência proeminente é o Ibirapuera. Inaugurado em 21 de agosto de 1954, o parque foi projetado para sediar os festejos do IV Centenário da Cidade de São Paulo e, mais tarde, oferecer opções de cultura e lazer à população paulistana. Trata-se de um espaço articulador de uma série de experiências formativas por sua multiplicidade de opções de lazer, que são desfrutadas por cerca de 14 milhões de frequentadores ao ano (Silva, 2017). Seus museus, exposições, universidade, ginásio, parque infantil, ciclofaixa, escolas, planetário, entre outros, configuram espaços singulares que incitam e, ao mesmo tempo, conformam um conjunto de práticas imbuídas de um inequívoco teor formativo, as quais concorrem expressamente na forja de determinadas espacialidades e de modos específicos de vida da população ali acolhida.

A fim de discutir como alguns desses aspectos se desdobram empiricamente, identificamos tecnologias de pedagogização atuantes no governo dos espaços e espacialidades do Parque Ibirapuera com base nos modos de subjetivação a eles relacionados, especificamente, as práticas de lazer cultural e esportivo. A pesquisa foi organizada segundo duas frentes complementares: por meio da análise de documentos oficiais acerca do Parque Ibirapuera, oriundos dos Processos do Fundo da Comissão do IV Centenário da Cidade de São Paulo, de 1951 a 1969, e também de discursos jornalísticos veiculados a respeito do parque no jornal *O Estado de S. Paulo*, de 1954 a 2014.

Cabe esclarecer que a Comissão do IV Centenário, promulgada pela Lei Municipal nº 4.166, foi o órgão de caráter autárquico responsável por organizar e colocar em prática o plano de comemorações do aniversário de 400 anos da cidade de São Paulo. Os processos atuados encontram-se no Fundo do IV Centenário, no Arquivo Histórico de São Paulo. Antes de reunidos nesse local, boa parte do acervo bibliográfico e documental que existia se perdeu, pois não havia lugar adequado para a organização e conservação. Os processos atuados hoje totalizam 7.500 registros, distribuídos entre os anos de 1951 e 1969, e resultam das variadas subcomissões encarregadas dos trabalhos: pareceres e minutas, realização de contratos, sugestões e propostas, prestação de serviço, correspondência, obras públicas, administração de pessoal, ocupação do Parque Ibirapuera, plano de propaganda etc. Dos 7.500 registros de processos atuados por essa comissão, 468 processos dizem respeito especificamente ao Parque Ibirapuera.

### **O Parque Ibirapuera e suas práticas formativas**

Os terrenos pantanosos do aldeamento tupiniquim onde viveu o cacique Ibirapuera faziam parte de uma região com características eminentemente rurais, de chácaras e pastagens, que só veio a se configurar como área pública em 1891.

As primeiras ambições para a criação de um parque na várzea do Ibirapuera surgiram mais de três décadas depois, em 1927, na gestão do prefeito José Pires do Rio (1926-1930).

No início do século 20, a zona sul de São Paulo, onde se localiza o parque, recebeu uma série de benfeitorias, em razão da proximidade da estrada de acesso ao litoral. Sob a égide dos interesses públicos e da elite paulistana, os ideais sanitaristas propagados nas décadas de 1920 e 1930 consubstanciaram a vinculação intrínseca entre higiene e meio urbano. Com o intuito de coibir possíveis focos de contaminação, evitando assim a propagação de doenças, as medidas higienizadoras abarcavam intervenções urbanas de diferentes tipos, como a limpeza e a drenagem das áreas alagadiças da várzea. A higienização também incluía ações para retirada de grupos indesejados, de grileiros e posseiros a famílias de baixa renda.

As primeiras medidas de intervenção urbana para a construção de um parque no local, ainda na década de 1920, revelam a intenção do poder público em consolidar a posse da terra, os interesses imobiliários na construção de bairros-jardins e, sobretudo, a preocupação higienista em realizar intervenções sanitárias de diferentes ordens. Embora o primeiro projeto de construção do parque tenha sido proposto por Reynaldo Dierberger em 1929 (São Paulo, 2007), somente em 1951 a prefeitura municipal elaborou o plano de urbanização para o novo Parque Ibirapuera, tendo em vista a realização da Exposição Internacional do IV Centenário naquele local (Processo nº 90/1951). Assim, a comemoração do quarto centenário de fundação da cidade propulsionou a concretização do parque, que foi o depositário dos festejos.

O conjunto arquitetônico do Parque Ibirapuera foi projetado por uma equipe coordenada por Oscar Niemeyer e contou com quatro pavilhões de exposições unidos por uma sinuosa marquise. O projeto antevia um empreendimento duradouro para a cidade. As atrações promovidas pelos festejos de inauguração do parque, em 1954, como a Exposição Internacional, a II Bienal, a I Feira Internacional e as numerosas atrações para diversão em massa, faziam coro, em grande medida, com uma racionalidade política que intencionava cimentar uma identidade paulistana. Naquele momento, as tímidas investidas educativas estavam restritas ao planetário e às visitas ao conjunto arquitetônico, uma vez que, para conhecer todos os espaços, um guia dava apoio ao visitante.

Após a inauguração do parque, os únicos registros de teor educativo são do ano seguinte e dizem respeito à criação de um Jardim Instrutivo de Plantas Úteis (Processo nº 6.448/1955) e à continuidade dos investimentos na proposta de Cinema ao Ar Livre (Processo nº 6.222/1955).

Ao longo das décadas de 1950 e 1960, foram realizadas numerosas exposições, feiras comerciais e congressos, os quais já faziam parte da agenda do parque desde a sua criação. Havia quem solicitasse autorização para comercializar o refrigerante Coca-Cola durante o I Salão da Criança, que ocorreu em 1957 (Processo nº 22/1957), ou bolas de ar para o divertimento do público infantil (Processo nº 19/1957). Outros requeriam a cessão das dependências do parque para festividades, como as do Dia do Trabalho (Processo nº 7/1958), e para realizar atividades desportivas, como o Campeonato Paulista de Motociclismo (Processo nº 18/1957), um torneio motociclístico

(Processo nº 13/1958) e a prova de ciclismo em homenagem ao Dia das Mães (Processo nº 10/1959). Solicitavam ainda tabladros para apresentação de grupos em festejos folclóricos (Processo nº 10/1961).

Passado esse período, sobressaem, pouco a pouco, programações culturais vinculadas a atividades discriminadamente educativas. Há um aumento considerável na programação tanto de visitas aos museus quanto de opções de cursos de fotografia e de leitura de obras de arte, projetos de incentivo à leitura, feiras destinadas ao público infantil etc.

O interesse em realizar atividades educativas, inicialmente voltadas ao público infantil, como o Jardim Instrutivo de Plantas Úteis, foi reforçado 20 anos depois com a proposta de reparação paisagística elaborada por Burle Marx, em 1974, a qual almejava transformar o parque em “um imenso jardim com quadras de esporte, dois *playgrounds* e uma escola de trânsito” (É Preciso..., 1974, p. 20). O intuito era “crianças aprenderem como devem agir ao atravessarem a rua” (Ibirapuera de novo..., 1974, p. 16).

Ao programa de educação no trânsito somava-se a preocupação com a natureza e, conseqüentemente, com a temática ambiental, fato marcado pelo I Encontro de Clubes de Jardinagem, em 1974. Naquela ocasião, as aulas de jardinagem eram parte do currículo das escolas públicas municipais, e o encontro na marquise do parque anunciava a participação de 250 mil escolares. No convite de divulgação do encontro, evidencia-se o apelo para que os pais levassem seus filhos para participarem do evento: “é bom para você, bom para a educação do seu filho e bom para a cidade, que contará com uma geração melhor identificada com a natureza”.<sup>1</sup>

Até a década de 1970, a ocupação dos espaços do parque estava voltada para eventos diversos, promoção de cursos de arte, incentivo à leitura, fotografia, feiras atrativas para crianças e adolescentes etc. Paulatinamente, cultura e lazer vão converter-se em modos de vida distintivos de uma população destinada a se tornar capital humano (Foucault, 2008a).

Nas primeiras décadas que sucederam à inauguração do parque, apesar de incipiente, há certa racionalidade política que cria subjetividades atadas ao frequentador que se espera: um cidadão convertido em bom motorista, ecológico, leitor, músico, artista e culto. Tal racionalidade passa a introduzir diferentes práticas educativas que se esforçam por moldar um sujeito tipicamente pedagógico: aquele que, além de ser um cidadão engajado, passa a ser governado por iniciativas de teor ambiental.

Em 1984, o Caderno Feminino d’*O Estado de S. Paulo* traz toda uma página dedicada ao Parque Ibirapuera. A coluna Viva Bem – Lazer dá opções do “que fazer por lá”. Junto às fotografias de pessoas se exercitando, apreciando o lago e descansando em redes amarradas em árvores, um mapa indicava cada um dos espaços de lazer. Trata-se de um roteiro com seis opções: 1) entrar em forma; 2) andar de bicicleta; 3) ler; 4) visitar museus; 5) conhecer o planetário; e 6) empinar papagaio e praticar nautimodelismo. Para aqueles que preferiam a leitura, o Programa Carro Biblioteca, da Secretaria da Cultura, emprestava livros, revistas e jornais. Para

<sup>1</sup> O convite foi publicado no jornal *O Estado de S. Paulo*, na edição de 28 de novembro de 1974, página 10.

exercitar o corpo, “durante a semana, pela manhã, você encontra instrutores e professores de educação física, que orientam os atletas sobre os cuidados com o *cooper*” (Ibirapuera: o que..., 1984, p. 166).

Na década de 1990, as atividades educativas tornaram-se cada vez mais recorrentes na programação oferecida pelo parque, e a parceria entre educação e temática ambiental parece ter sido selada em definitivo. Um exemplo é o Programa de Educação Ambiental, patrocinado pela Coca-Cola, em 1999. A proposta era utilizar o parque como laboratório para a abordagem de temas ambientais urbanos, como lixo, reciclagem, poluição das águas, fauna e flora, relação do homem com áreas de lazer etc. Nas décadas posteriores à de 1990, observam-se dois movimentos paralelos: a criação da Universidade Aberta do Meio Ambiente e da Cultura de Paz (Umapaz), que vem consolidar a intenção de perpetuar a abordagem de educação ambiental, e a ampliação de práticas voltadas a grandes eventos culturais.

A partir dos anos 2000 a proliferação de atividades educativas se fortalece ao se aliar a grandes eventos culturais multiplicados com o financiamento e o apoio da iniciativa privada. Seleccionamos três exemplos dessa mudança: a fonte multimídia, a exposição “Picasso na OCA: uma retrospectiva” e o Projeto Educação Ambiental sobre Rodas. A fonte multimídia foi inaugurada em janeiro de 2004, financiada pelo Grupo Pão de Açúcar, e sua atração está na projeção de imagens luminosas em seus jatos de água, as quais proclamavam, em 2014, a mensagem de fim de ano: “Festejar # Pra ser feliz”. Já a exposição “Picasso na OCA: uma retrospectiva”, realizada entre 28 de janeiro e 9 maio de 2004, alcançou um público de 905 mil visitantes. Promovida pela empresa Brasil Connects, contou com patrocínio do Banco Bradesco. O último exemplo, o Projeto Educação Ambiental sobre Rodas, foi uma iniciativa do Unibanco para comemorar seus 80 anos. Para tanto, o banco investiu em carretas equipadas com cinema e exposições interativas, com o objetivo de estimular a consciência ecológica de estudantes.

Somados às iniciativas apresentadas, grandes shows musicais foram promovidos na Praça da Paz<sup>2</sup> por empresas em busca de *marketing* cultural. Na festa dos 450 anos da cidade, em 2004, todos lucrariam. De acordo com Ribella (2004), cerca de 70% dos investimentos dos 148 milhões gastos nas comemorações foram provenientes da iniciativa privada.

As operadoras de telefonia celular também fizeram seus investimentos. A Claro investiu cerca de R\$ 3,5 milhões para restaurar o obelisco<sup>3</sup> e a Tim construiu o Auditório do Ibirapuera, orçado em R\$ 20 milhões.

Atualmente, no conjunto arquitetônico de Niemeyer, há uma pluralidade de programas educativos. As atividades vão desde visitas mediadas por monitores a visitas temáticas, programa de intercâmbio estudantil, formação de professores, inclusão socioeducativa, contação de histórias, oficinas e atividades lúdicas, bibliotecas etc. (Chaves; Aquino, 2016).

<sup>2</sup> Trata-se de uma área gramada, ampla e aberta, localizada na região central do parque.

<sup>3</sup> O obelisco é um monumento símbolo da Revolução Constitucionalista de 1932 e está localizado em uma das entradas do parque.

Como exemplo, salienta-se o projeto Ateliê Aberto do Museu Afro, voltado principalmente às famílias que frequentam o parque nos fins de semana. Já o Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo (MAC) desenvolve o programa Lazer com Arte para a Terceira Idade. Contudo, é no Museu de Arte Moderna (MAM) que a variedade de opções se destaca. No detalhamento das atividades, disponível no sítio eletrônico do MAM, apregoa-se o convite inicial – *Invista em você* – com uma série de oportunidades de caráter formativo: cursos, visitas educativas, família MAM, domingo MAM, igual diferente, contatos com a arte e escolas parceiras. De forma geral, os programas propostos objetivam contribuir para a “formação de cidadãos críticos, que valorizem a arte e a cultura”, pois entendem que “a arte é fundamental para o desenvolvimento da cidadania” (MAM, [s.d.]).

O problema que se apresenta é que tal conjunto de iniciativas parece instaurar verdadeiros mecanismos de governamento da população, incitando formas de ser e (con)viver que são, inclusive, espaciais. Um exemplo disso é o considerável aumento, na década de 2000, da incidência de mecanismos ditos formativos aliados a grandes eventos culturais. São atrações financiadas e apoiadas pela iniciativa privada, como a Bienal, com campanhas específicas para escolares, ou como a fundação e a inauguração da Umapaz e do Auditório Ibirapuera, ambos com seus programas educativos específicos. Além disso, atesta-se a promoção de grandes exposições de arte e de eventos musicais massivos que chegaram a reunir quase 200 mil pessoas na Praça da Paz.

Esse novo contexto, tornado mais evidente a partir das décadas de 1980 e 1990, favoreceu gradativamente o espraiamento de práticas com teor pedagogizante cada vez mais abrangente. Tal fenômeno indica que a educação não está exclusivamente sujeita a práticas corretivas, normativas e disciplinares, mas também à gestão de condutas moduláveis, as quais contam com a livre adesão de sujeitos. Para tanto, as práticas ali abrigadas tornam-se alvo de *marketing*, dando abertura à emergência de produtos diversos: cultura, esporte, lazer, saúde, felicidade, bem-estar etc.

Esse deslocamento que buscamos tornar visível está relacionado, na compreensão de Foucault (2008a, 2008b), a mudanças das tecnologias biopolíticas do capital liberal ao neoliberal. No primeiro caso, a economia é a base dos Estados, as cidades são centros de desenvolvimento e progresso, e a população trabalhadora é o foco do poder econômico e político. Na associação direta com as práticas em destaque, há inicialmente uma São Paulo símbolo do desenvolvimento econômico e industrial brasileiro, campo de oportunidades e de progresso. Já no segundo caso, desponta uma economia flexível entre Estados, empresas multinacionais e corporações financeiras. As cidades são planejadas globalmente, e a população é vista como alvo de um modelamento econômico cada vez mais flexível, aberto e móvel. Desse modo, uma governamentalidade maleável, a serviço do consumo, com acentuado enfoque economicista e mercadológico, encontraria no parque um ambiente propício para sua efetivação.

Considerando as práticas de lazer esportivo desenvolvidas no Parque Ibirapuera, o cenário não é muito dissonante das práticas culturais ali em curso.

Desde a sua inauguração em 1954 e durante as três décadas seguintes, as atividades esportivas estiveram concentradas no ginásio e no velódromo, abarcando competições de diferentes modalidades e níveis, treinamento de atletas e de equipes esportistas etc. Os textos jornalísticos até a década de 1980, por exemplo, não fazem menção alguma à apropriação de outros espaços do parque para atividades de lazer, mas, exclusivamente, para a atividade esportiva profissional.

O esporte como componente desejável da vida urbana está atrelado ao avanço dos modelos de vida difundidos na Inglaterra a partir do século 19. Prática cultural associada ao ócio e ao tempo livre, a atividade esportiva está articulada diretamente ao lazer. Uma vez que, desde sua criação, o parque foi visto como equipamento urbano destinado ao lazer e à recreação, a atividade esportiva não parece ter fugido à lógica da vida neoliberal contemporânea.

O uso da bicicleta destinado ao lazer e não à prática profissional do ciclismo, por exemplo, irá aparecer, timidamente, em duas ocorrências jornalísticas de 1984: na campanha Dia do Coração promovida pela Caloi e nas sugestões da coluna Viva Bem – Lazer. Nessas duas ocasiões, as matérias enfatizam o uso da bicicleta como atividade física relacionada à promoção da saúde e do bem-estar em momentos de lazer. Aliás, é interessante observar que, até a década de 1980, não há nenhuma associação de atividades esportivas com hábitos saudáveis, tampouco com lazer.

A partir da década de 1990, o cenário é bastante distinto. As atividades esportivas passam, em definitivo, a ser incorporadas ao dia a dia do parque, indicando a valoração da saúde e do bem-estar como tópica pedagogizante instituída nas últimas décadas.

Em 1994, o Parque Ibirapuera era considerado “um dos locais mais procurados pelos adeptos da boa forma física”.<sup>4</sup> Aos domingos, o local recebia cerca de 200 mil pessoas que buscavam suas alamedas, quadras, pistas de *cooper* e ciclovia. No ano em que o parque completou 40 anos, a oferta de atividades que divulgavam e promoviam a qualidade de vida era muito variada. Dentre elas, algumas campanhas de saúde se destacavam. Vejamos alguns exemplos.

Passados poucos anos das primeiras políticas antifumo no Brasil, a campanha Combate ao Fumo, promovida pelo Comitê Coordenador do Controle do Tabagismo no Brasil, levou duas mil pessoas ao parque. Com o lema “Pare de fumar praticando esporte” (Combate..., 1994, p. 15), a campanha promoveu demonstrações de capoeira e analisou o perfil de frequentadores fumantes. Assim como nos eventos culturais descritos anteriormente, os quais contavam com o apoio de empresas e grupos privados, aqui as atividades receberam o apoio da Biosintética, laboratório farmacêutico do grupo Achê.

Na década seguinte, as campanhas educativas em prol da melhoria da saúde pelo esporte se pluralizaram. Além de orientarem sobre determinado assunto, elas investiam na amplitude da divulgação da temática em corridas, caminhadas e passeios ciclísticos. Somente em 2004, *O Estado de S. Paulo* noticiou cerca de uma dezena de eventos com essa finalidade.

<sup>4</sup> Jornal *O Estado de S. Paulo*, seção Guia, edição de 12 de janeiro de 1994.

Entre os adeptos das práticas esportivas no Ibirapuera, a bicicleta e, em decorrência, a ciclovia tornaram-se vedetes. Nos últimos 20 anos, foram realizados incontáveis passeios ciclísticos em diferentes situações: em defesa do meio ambiente; para arrecadação de agasalhos; a Ciclofaixa de Natal; a pedalada da 8ª Virada Esportiva de São Paulo; o 18º Passeio Ciclístico da Primavera promovido pela Caloi, entre outros. Em 2004, os passeios ciclísticos chegaram a reunir 200 mil pessoas. Tanta popularidade resultou na criação de outras propostas urbanísticas em prol das bicicletas: o corredor de lazer aos domingos e uma ciclovia nos espaços do Ibirapuera.

A Ciclovia da Família, lançada em 2004, perfazendo três quilômetros, foi criada na tentativa de evitar acidentes entre pedestres e ciclistas, além de propor um local para que os pais levassem seus filhos para aprenderem a pedalar. O projeto foi uma parceria da Secretaria Municipal do Verde e Meio Ambiente de São Paulo com a Volkswagen. As obras custaram cerca de R\$ 4 milhões e foram financiadas integralmente pela montadora.

De modo análogo à análise referente aos modos de vida oportunizados por práticas de lazer cultural, atestamos em que medida as tecnologias de governo espacial são coordenadas por condutas econômicas que incitam estilos de vida, bem como formas de ser e de viver a espacialidade. Assim, podemos reconhecer o Parque Ibirapuera como um grande mercado de desejos – sejam eles culturais, esportivos, de lazer, farmacológicos, estéticos, publicitários, identitários etc. O parque parece confinar-se a um espaço aberto de circulações de diferentes tipos, isto é, um meio maleável de condutas orientadas, em grande medida, pelas demandas de mercado.

Dessa maneira, se os supermercados e as operadoras de telefonia encontraram no parque uma oportunidade de expandir o número de consumidores por meio da promoção de cultura em espetáculos musicais e exposições, concomitantemente, os laboratórios farmacêuticos e as empresas do ramo investiram na promoção da saúde e da qualidade de vida em atividades esportivas.

### **Considerações finais**

A maneira pela qual mecanismos pedagogizantes em atuação no Parque Ibirapuera operam como tecnologias de governo do espaço e das espacialidades foi analisada com base nos Processos da Comissão do IV Centenário da Cidade de São Paulo, bem como nos discursos jornalísticos veiculados a respeito do parque pelo jornal *O Estado de S. Paulo* entre 1954 e 2014. Consideramos que as práticas ali instaladas passaram a conduzir condutas, fomentando determinados modos de vida e de convívio. Tratou-se, assim, de deslindar a racionalidade política neoliberal na arte de governar, na qual se forjam princípios concorrenciais para as relações sociais e, sobretudo, para os comportamentos individuais. Foi a partir dos jogos cruzados entre controle e liberdade ou, mais especificamente, no bojo de uma liberdade regulada que identificamos o raio de ação das tecnologias de governo espaciais. Por fim, colocamos em causa a racionalidade pedagogizante ali em voga, atentando para as relações intrínsecas entre governo, espacialidade e pedagogização.

A consumação e o aperfeiçoamento de diversas tecnologias de governo em jogo no Parque Ibirapuera, seja por meio de iniciativas culturais, seja por atividades esportivas, demonstram como tais práticas criam um *éthos* espacializado em que seus frequentadores “se experimentam a si mesmos como livres, ainda que os objetivos de sua conduta sejam postos por outros” (Castro-Gómez, 2010, p. 12, tradução nossa).

Soma-se a isso o fato de que a lógica do mercado invade uma gama de setores da vida social, apregoando que todos devem mudar de atitude, buscando o sucesso, o bem-estar e a felicidade, ou melhor, estabelecem-se normativamente padrões e modelos atitudinais de sucesso, de bem-estar e de felicidade entrelaçados a modos de ser e (con)viver intensamente governados. Com base na análise de tal tecnologia de poder de acento neoliberal, pode-se traçar uma descrição genealógica do *homo oeconomicus* (Foucault, 2008a), isto é, não apenas de um indivíduo inserido em um campo social de concorrência e de defesa de interesses privados, mas também um empresário de si. Assim, a estratégia da economia política de produzir capital humano revela-se uma técnica de empresariamento do social e de produção de um sujeito empreendedor de si mesmo.

A análise das seis décadas de existência do Parque Ibirapuera permite dimensionar os tantos deslocamentos referentes aos espaços e às espacialidades de uma metrópole como São Paulo. O que fora antes um terreno baldio, alagadiço e insalubre transformou-se em um espaço de inequívoca pedagogização social, o qual comporta desde as tecnologias segregacionistas e eugênicas conclamadas nas primeiras décadas de surgimento do parque até as recentes técnicas neoliberais em nome do bem-estar da população, convertendo os modos e estilos de vida em práticas capitalizáveis, em atividades culturais e/ou esportivas. Esse novo regime de governo populacional gestionado pelo *marketing* publicitário reforçou e pluralizou cada vez mais as práticas de pedagogização orientadas ao consumo. Para tanto, valeu-se de intervenções oportunizadas seja pelo poder público, seja pela iniciativa privada e, amiúde, por uma associação entre ambos.

No arco temporal aqui analisado, pôde-se atestar o câmbio das tecnologias de governo que forjaram o Parque Ibirapuera como espaço aberto, móvel e flexível, privilegiando a atuação de mecanismos pedagogizantes em diferentes níveis: inicialmente, um parque industrial como vitrine para o mundo; atualmente, um espaço com práticas formativas difusas que aliam o *marketing* cultural e a preservação ambiental. Em termos foucaultianos, tais câmbios discursivos remetem a tecnologias de governo neoliberais atuantes na produção do espaço e das condutas da espacialidade. O capital firma-se como uma tecnologia de biopoder (Foucault, 2008a) e, por consequência, o capitalismo firma-se como modo de governo da vida das populações, circunscrevendo a vida social a condutas econômicas moduláveis. O Parque Ibirapuera não esteve isento dessa lógica; ao contrário, encarnou-a em larga medida.

## Referências bibliográficas

---

- AQUINO, J. G. Disjunção, dispersão e dissensão da educação contemporânea. In: SARAIVA, K.; MARCELLO, F. A. (Org.). *Estudos culturais e educação: desafios atuais*. Canoas: Ed. da Ulbra, 2012. p. 138-156.
- AQUINO, J. G. Pedagogização do pedagógico: sobre o jogo do expert no governo docente. *Educação*, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 201-209, maio/ago. 2013.
- BALL, S. Aprendizagem ao longo da vida, subjetividade e a sociedade totalmente pedagogizada. *Educação*, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 144-155, maio/ago. 2013.
- BEILLEROT, J. *A sociedade pedagógica*. Porto: Rés, 1985.
- BERNSTEIN, B. Das pedagogias ao conhecimento. *Educação, Sociedade & Culturas*, Porto, n. 15, p. 9-17, 2001.
- CASTRO-GOMÉZ, S. *Historia de la gubernamentalidad: razón de Estado, liberalismo y neoliberalismo en Michel Foucault*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Pontificia Universidad Javeriana-Instituto Pensar; Universidad Santo Tomás de Aquino, 2010.
- CHAVES, A. P. N.; AQUINO, J. G. Rastros de uma heterotopia urbana: o caso do Parque Ibirapuera. *ETD Educação Temática Digital*, Campinas, v. 18, n. 4, p. 802-819, out./dez. 2016.
- COMBATE ao fumo leva 2 mil no Ibirapuera. *O Estado de S. Paulo*, São Paulo, p. 15, 29 ago. 1994.
- É PRECISO reformar o parque. *O Estado de S. Paulo*, São Paulo, p. 20, 6 abr. 1974.
- FOUCAULT, M. *Nascimento da biopolítica: curso dado no Collège de France (1978-1979)*. São Paulo: Martins Fontes, 2008a.
- FOUCAULT, M. *Segurança, território e população: curso dado no Collège de France (1977-1978)*. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.
- IBIRAPUERA de novo em foco, O. *O Estado de S. Paulo*, São Paulo, p. 16, 14 jun. 1974.
- IBIRAPUERA: o que fazer por lá. *O Estado de S. Paulo*, São Paulo, 2 set. 1984. Suplemento Feminino, p. 166.
- LOCKMANN, K. *A proliferação das políticas de assistência social na educação escolarizada: estratégias da governamentalidade neoliberal*. 2013. 317 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.
- MUSEU DE ARTE MODERNA DE SÃO PAULO (MAM). *Aprenda: programas educativos e cursos*. São Paulo, [s.d.]. Disponível: <<http://mam.org.br/aprenda/>>.

NOGUERA-RAMÍREZ, C. E. *Pedagogia e governamentalidade ou da modernidade como uma sociedade educativa*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

RIBELLA, R. Todos lucram com os 450 anos de São Paulo. *O Estado de S. Paulo*, São Paulo, B9, p. 28, 24 jan. 2004.

SÃO PAULO (Município). Secretaria do Verde e Meio Ambiente. Departamento de Parques e Áreas Verdes (DEPAVE). *Guia dos Parques Municipais de São Paulo*. São Paulo: Prefeitura Municipal de São Paulo, 2007.

SILVA, E. Aos 63, Ibirapuera é o parque mais visitado da América Latina. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 13 set. 2017. SP: Passado e Presente. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/banco-de-dados/2017/09/1873255-aos-63-ibirapuera-e-o-parque-mais-visitado-da-america-latina.shtml>>.

VIEIRA, E. *A cidade e o governo dos homens: sobre o lastro educacional da urbanidade contemporânea*. 2012. 96 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

VIEIRA, E.; AQUINO, J. G. O lastro educacionalizante da experiência contemporânea: problematizações. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 34, n. 3, p. 769-791, set./dez. 2016.

---

Ana Paula Nunes Chaves, mestre em Geografia pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP), é professora adjunta do Departamento de Geografia da Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc) e pesquisadora do grupo “Ensino de Geografia, formação docente e diferentes linguagens”.

[ana.chaves@udesc.br](mailto:ana.chaves@udesc.br)

Julio Groppa Aquino, doutor em Psicologia Escolar pela Universidade de São Paulo (USP), com pós-doutorado pela Universidade de Barcelona e livre-docência pela Faculdade de Educação da USP (FEUSP), é professor titular dessa faculdade, pesquisador do CNPq e líder do grupo “Coletivo de pesquisadores sobre educação e relações de poder” (CoPERP-USP).

[groppaq@usp.br](mailto:groppaq@usp.br)

Redebido em 21 de agosto de 2017

Aprovado em 18 de janeiro de 2017



# Tempo, espaço e conhecimento nas escolas rurais (multi)seriadas e transgressão ao modelo seriado de ensino

Salomão Mufarrej Hage

Maria Izabel Alves Reis

---

## Resumo

O trabalho dos docentes nas turmas e escolas rurais (multi)seriadas caracteriza-se pela precarização e pelo protagonismo. Eles resistem às situações adversas que configuram os processos educativos produzidos, em grande medida, pelo descaso e abandono do poder público e pela hegemonia da aplicação do modelo seriado como forma de organização do ensino. Os estudos e ações de formação realizados pelo Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo na Amazônia (Geperuaz) motivam a discussão sobre o controle dos tempos/espacos/conhecimentos imposto pelo modelo seriado de ensino, como base da hegemonia desse modelo nas experiências das turmas e escolas rurais (multi)seriadas. Há sinais que convergem para o enfrentamento e a desconstrução dessa hegemonia e para a transgressão da matriz social, cultural, territorial e educacional que constitui a (multi)série.

Palavras-chave: educação do campo; seriação; políticas educacionais; organização do trabalho pedagógico; região amazônica.

---

## **Abstract**

### **Space, time and knowledge in rural (multi)grade schools and the transgression of the monograde teaching model**

*The work of a teacher in rural (multi)grade classes and schools is characterized for being poorly supported and for the professional protagonism. They resist harsh situations that mark educational processes produced, substantially, by public authority's abandonment and neglect, and of the supremacy in the use of the monograde teaching model as an educational organization system. The studies and formative actions carried by the Group for the Study and Research of Rural Education in Amazonia (Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo na Amazônia – Geperuaz) propel the conversation about the space/time/knowledge control imposed by the monograde teaching model, as a basis for the supremacy of such model in the experiences of rural (multi)grade classes and schools. There are signs that point towards the confrontation and deconstruction of this supremacy, and towards the transgression of the social, cultural, territorial and educational matrix that constitutes a (multi)grade education.*

*Keywords: rural education; grading; educational policies; pedagogical work organization; Amazonian region.*

---

78

## **Resumen**

### **Tiempo, espacio y conocimiento en las escuelas rurales (multi)grado y transgresión al modelo seriado de enseñanza**

*El trabajo de los docentes en las clases y escuelas rurales (multi)grado se caracteriza por la precarización y el protagonismo. Ellos resisten a las situaciones adversas que configuran los procesos educativos producidos, en gran medida, por el descuido y abandono del poder público y por la hegemonía de la aplicación del modelo seriado como forma de organización de la enseñanza. Los estudios y acciones de formación realizados por el Grupo de Estudio e Investigación en Educación del Campo en la Amazonia (Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo na Amazônia – Geperuaz) motivan la discusión sobre el control de los tiempos/espacios/conocimientos impuesto por el modelo seriado de enseñanza, como base de la hegemonía de ese modelo en las experiencias de las clases y escuelas rurales (multi) grado. Hay señales que convergen para el enfrentamiento y la deconstrucción de esa hegemonía y para la transgresión de la matriz social, cultural, territorial y educativa que constituye la educación (multi)grado.*

*Palabras clave: educación del campo; agrupamiento escolar; políticas educativas; organización del trabajo pedagógico; región amazónica.*

---

## Introduzindo a discussão

Este artigo apresenta discussão sobre as escolas públicas do campo, as quais, ante o abandono e o descaso do poder público quanto às políticas e aos processos de escolarização dos sujeitos do campo, têm assumido historicamente a identidade de escolas (multi)seriadas,<sup>1</sup> marcadas, em grande medida, pela precarização de suas condições de existência e pelos resultados pouco satisfatórios com relação à aprendizagem de seus estudantes.

Essa situação implica distintos posicionamentos no que se refere à existência das turmas e escolas rurais (multi)seriadas, por exemplo:

- sua extinção mediante substituição por turmas e escolas seriadas como perspectiva de avanço associada à qualidade de ensino, o que tem sido implementado por meio da política de nucleação vinculada ao transporte escolar;
- desenvolvimento de ações que acarreta o investimento em infraestrutura, apoio com recursos e materiais pedagógicos apropriados e políticas de formação e valorização dos educadores que atuam nessas turmas e escolas como forma de afirmação e qualificação de sua existência e de seus resultados na aprendizagem dos estudantes; e
- transgressão ao modelo seriado de ensino como possibilidade de alteração da matriz socioterritorial-cultural-educacional que configura a identidade das turmas e escolas rurais (multi)seriadas.

Esta última posição é apresentada neste artigo como perspectiva de avanço no processo de minar os pilares básicos que constituem a hegemonia do modelo seriado de ensino, os quais sustentam e ratificam a existência dessas turmas e escolas, segundo as investigações realizadas pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo na Amazônia (Geperuaz).

O Geperuaz tem realizado ações de pesquisa, formação e comunicação dos resultados junto a professores, gestores, estudantes, pais e integrantes das comunidades envolvidos com as turmas e escolas (multi)seriadas de vários municípios do estado do Pará, desde 2002. A experiência acumulada com essas ações tem contribuído para redimensionar nosso modo de pensar, sentir e agir quanto à Amazônia e aos povos e comunidades tradicionais e camponesas que vivem e constroem seus territórios rurais.

A aproximação e o diálogo com os integrantes das comunidades escolares envolvidas em ações realizadas no âmbito do Geperuaz têm permitido compreender que a (multi)seriação – situação em que um professor atende concomitantemente estudantes de várias séries em uma mesma sala de aula – constitui a forma precária, viável e exequível que o modelo seriado de ensino encontrou para se concretizar e manter sua hegemonia nos territórios rurais.

<sup>1</sup> O elemento de composição “multi” se apresenta entre parênteses e vinculado à “seriação”, com o propósito de expressar o posicionamento de que, independentemente de as turmas ou escolas serem organizadas sob a forma da multisseriação, o que prevalece é a seriação, efetivada de forma precarizada, conforme evidenciam as reflexões desenvolvidas ao longo deste artigo.

As reflexões contidas neste artigo procuram dar substância a essa afirmação ao analisar a abordagem do modelo seriado de ensino em relação aos tempos/espacos/conhecimentos nas turmas e escolas (multi)seriadas investigadas, dando ênfase e visibilidade a um paradoxo que se concretiza no cotidiano delas, envolvendo a participação de todos os sujeitos que integram a comunidade escolar.

Por um lado, nas escolas e turmas rurais (multi)seriadas, prevalecem a precarização de suas condições de existência e a afirmação dos pilares de controle, fragmentação, padronização e hierarquização dos tempos/espacos/conhecimentos em sua experiência educativa, os quais fortalecem a hegemonia do modelo seriado de ensino. Por outro lado, emergem sinais de inovação, criatividade e inventividade construídos e efetivados por meio de práticas pedagógicas dos sujeitos que participam dessas turmas e escolas, os quais desafiam as condições adversas existentes, e incidem na desconstrução dos pilares que sustentam o modelo seriado de ensino e convergem para sua transgressão nas escolas públicas existentes nos territórios rurais.

### **Reflexões sobre as realidades das turmas e escolas rurais (multi)seriadas e as tensões ante o controle do tempo, espaço e conhecimento**

O Censo Escolar relativo ao ano de 2016<sup>2</sup> revela a existência de 19,9 mil escolas rurais com apenas um docente atendendo um contingente pouco numeroso de até 50 estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental, sendo por isso consideradas pequenas escolas (Brasil. Inep, 2016). Por encontrarem-se distantes das sedes dos municípios, elas são denominadas de escolas isoladas e terminam por organizar-se sob a forma de (multi)seriação, como justificativa dos gestores públicos para o atendimento dos estudantes dos territórios rurais nas próprias comunidades em que vivem.

No Pará, como nos demais estados da Amazônia, essa situação se torna emblemática, uma vez que as distâncias assumem proporções gigantescas e a ausência do poder público nas comunidades mais afastadas das sedes dos municípios é notória, o que corrobora o abandono e o descaso com a educação.

Isso tem feito com que, historicamente, a escola pública rural assuma a identidade de escola (multi)seriada ao reunir estudantes de diferentes séries e níveis em uma mesma turma, com apenas um professor como responsável pela condução do trabalho pedagógico, sendo, por esse motivo, também denominada de escola unidocente. Esse contexto se diferencia da grande maioria de escolas localizadas nos territórios urbanos, que reúnem muitas turmas em um mesmo prédio, com professor específico ou com diversos professores, dependendo da etapa escolar,

<sup>2</sup> As 19,9 mil escolas com apenas um docente representam 36% das 55.570 escolas rurais que atendem os anos iniciais do ensino fundamental. Do contingente total das escolas que atendem os anos iniciais, 9,9% das escolas rurais não têm energia elétrica, 14,7% não têm esgoto sanitário e 11,3% não têm abastecimento de água (Brasil. Inep, 2016). A precarização, que em geral configura a infraestrutura, tem sido utilizada como justificativa para o fechamento das escolas rurais. Entre os anos de 2000 e 2015, das 110.873 escolas extintas no País, 75.441 (68%) eram escolas rurais (Geperuaz – Iced/UFGA, Inep/ C.E. 2000-2015).

e os estudantes são enturmadados por série para atender a convenção estabelecida na legislação vigente quanto à relação série-idade.

Essas particularidades fortalecem uma visão negativa das escolas rurais quando comparadas às urbanas e fazem com que grande parte dos sujeitos que ensinam, estudam, investigam ou demandam a educação no campo e na cidade responsabilize as escolas rurais (multi)seriadas pelo fracasso escolar dos sujeitos do campo. Essa visão contribui para a naturalização do entendimento de que a solução para os seus problemas será alcançada quando se transformarem em escolas seriadas, seguindo o modelo predominante nos territórios urbanos.

Numa perspectiva contrária a esse entendimento hegemônico na área educacional, é ampliada e fortalecida uma posição diferenciada que aposta na permanência das turmas e escolas (multi)seriadas como possibilidade de oferta qualificada da escolarização aos sujeitos do campo, desde que superada a situação de abandono e descaso do poder público com relação às escolas rurais.

Essa posição tem sido assumida por redes de pesquisa e de formação de educadores no Brasil e em outros países, assim como por gestores de políticas públicas e professores que atuam nas escolas (multi)seriadas, com a convicção de que, mediante o investimento em formação docente, produção de conhecimento e metodologias adequadas, materiais didáticos e demais recursos necessários à educação de qualidade, é possível obter resultados satisfatórios no ensino de crianças e adolescentes do campo com as escolas ou turmas (multi)seriadas.

De acordo com este segundo posicionamento, a composição heterogênea das turmas e escolas (multi)seriadas favorece o diálogo e a interação entre os estudantes, que podem ensinar e aprender os conteúdos das diferentes séries concomitantemente, e, também, estimula o autoestudo no processo de aprendizagem. Isso propicia que os professores organizem o currículo de forma mais integrada e flexível, numa perspectiva inter e transdisciplinar, utilizando projetos, temas geradores, complexos temáticos ou outras formas alternativas de organização curricular.

Esse mesmo posicionamento valoriza a experiência dos docentes na condução do ensino, o aprendizado acumulado com suas práticas na gestão das escolas ou turmas (multi)seriadas e a utilização de sua história de vida como referência para ressignificar os sentidos de ser educador do campo que atua nessas escolas ou turmas. Isso tudo se apresenta como diferencial quanto à atuação de professores das escolas seriadas e urbanas, como sinais de inovações que se manifestam nas rurais justamente por se constituírem sob a (multi)seriação.

Os estudos que realizamos desde 2002 sobre a educação do campo com a criação do Geperuaz, numa perspectiva diferenciada das duas posições anteriormente explicitadas, evidenciam que

as escolas rurais (multi)seriadas já se constituem enquanto efetivação da seriação no território do campo. Elas representam a maneira possível, viável e exequível para a seriação se materializar nos territórios rurais, marcados pela precarização da vida, da produção e da educação. E por esse motivo consideramos que ambas as posições anteriormente mencionadas, de substituir as turmas e escolas (multi)seriadas por seriadas ou de melhorar a performance delas, convergem para o fortalecimento do modelo seriado de ensino e de sua aplicação nas escolas localizadas nos territórios rurais. (Geperuaz, 2007, p. 35).

Os diálogos e acompanhamentos feitos com professores e estudantes nas escolas ou turmas (multi)seriadas oportunizaram compreender que

a (multi)série em si não elimina a permanência das séries, ao contrário, afirma a seriação em situações de precarização e impõe suas referências por meio de situações mais explícitas, como: a disposição dos alunos por nível de aprendizagem na sala de aula, a divisão do quadro para apresentação dos conteúdos e a realização do planejamento curricular, das atividades e das avaliações por série; ou de situações mais veladas, em que são desenvolvidas atividades que integram estudantes de diferentes séries e promovem alguma interação entre eles e entre os conteúdos. (Geperuaz, 2010, p. 45).

Nesses cenários, em grande medida, a correspondência entre série/idade não é eliminada e as dificuldades enfrentadas durante o processo de ensino-aprendizagem nas turmas e escolas (multi)seriadas, que em muitas situações resultam no fracasso escolar dos estudantes, são apresentadas como uma “comprovação” de que é muito difícil realizar o processo de ensino-aprendizagem em turmas heterogêneas, constituídas por alunos com diferenças de sexo, idade, interesses, domínio de conhecimentos, níveis de aproveitamento, entre outras, reunidos em uma mesma sala de aula.

Assim, a heterogeneidade – inerente ao processo educativo na (multi)série, na seriação ou em qualquer outra forma de organização do ensino e um requisito importante na formulação de políticas e práticas educativas para os territórios rurais, quando relacionada às escolas ou turmas (multi)seriadas – termina por ser entendida como um fator prejudicial ao trabalho docente, fundamentalmente porque se tem generalizado na sociedade que as turmas homogêneas, entendidas como aquelas que reúnem estudantes da mesma idade na mesma série, são o parâmetro de melhor aproveitamento escolar e, conseqüentemente, de educação de qualidade.

Esse entendimento, que ratifica as turmas homogêneas como referência para o sucesso escolar, é fortalecido à medida que a educação escolar, em seu processo histórico de formação, consolidação e expansão, fundamenta hegemonicamente sua organização em tempos, espaços e conhecimentos, em que a ação de professores se efetiva pelo controle e racionalização do trabalho. Mariano Enguita (1989, p. 125), ao discorrer sobre o processo histórico e social de massificação da escola na sociedade do capital, explica com maior clareza essa situação:

No contexto da carreira obsessiva e do domínio geral do discurso pela eficiência, as escolas, através de mais ilustres reformadores inspirados no mundo da empresa, importaram seus princípios e normas de organização de forma extremada em ocasiões delirantes, mas sempre com notáveis conseqüências para a vida nas salas de aula.

De fato, na trajetória da organização do ensino, o princípio básico da homogeneização dos processos educativos se faz presente na escola, e isso diz respeito a um projeto societal capitalista marcado pela lógica do controle que, entre outras questões, organiza o ensino, as metodologias, os conteúdos e a própria formação/atuação dos professores, enquadrando espaços, tempos e conhecimentos escolares, sem levar em consideração os indivíduos em suas diversidades e os territórios e comunidades em que as escolas se encontram inseridas.

Esse modelo de organização de ensino, de base seriada e urbanocêntrica, desconsidera a heterogeneidade que marca tanto os sujeitos quanto o cotidiano escolar e tem origem na racionalidade moderna, que se fundamenta nas seguintes referências:

A ciência é entendida como único conhecimento válido e verdadeiro, o mundo é representado de forma fragmentada na perspectiva do racionalismo cartesiano, cuja lógica se encontra na dualidade humana, na separação: sujeito-objeto, corpo-alma, natureza-sociedade, cultura-natureza, etc., gerando dualizações e hierarquizações entre modos de vida, como o urbano e o rural, por exemplo. Esse modelo contribui, portanto, para homogeneizar as culturas fortalecendo valores como o individualismo, a competitividade, a seletividade, a meritocracia, e produzindo a discriminação, a exclusão e a desigualdade. (Hage; Barros, 2010, p. 357).

Nessa perspectiva, a organização dos tempos e espaços escolares é marcada por uniformização e controle de crianças, jovens e adultos em uma lógica que classifica os conhecimentos e a formação de grupos por idade, por gênero, entre outros, para provocar a cultura da "ordem escolar", que define como essenciais as hierarquias e a centralidade na figura do professor. Sobre essa questão, é interessante e atual a reflexão de Brandão (1994, p. 121) acerca de como a cultura da "ordem escolar" tem influência permanente na vida dos estudantes:

Divididos os espaços, internalizados os papéis culturalmente estabelecidos e consagradas as identidades, constituídos os grupos e subgrupos entre colegas de ofício por um ano ou mais, a "classe" funcionava não como o corpo simples de alunos-e-professor, regidos por princípios igualmente simples que regem a chatice necessária das atividades pedagógicas. Ela organizava a vida a partir de uma complexa trama de relações de aliança e conflito, de imposição de normas e estratégias individuais ou coletivas de transgressão, de acordos (entre categorias de colegas, entre alunos e professores, entre professores "chapas" e a direção do colégio). A própria "atividade escolar", como o "dar aula", "ensinar", "fazer a prova", era apenas um breve corte, no entanto poderoso e impositivo, que interagia, determinava relações e era determinada por relações sociais, ao mesmo tempo internas e externas aos limites da norma pedagógica.

Essa forma de organização impõe à escola a fragmentação dos espaços, tempos e conhecimentos escolares, que resulta nas salas de aula com organização homogênea, em que as carteiras são enfileiradas e o quadro escolar todo esquadrinhado para dar conta dos conteúdos específicos de cada série; e os tempos de aprendizagem são definidos em mês, ano, semestre, período. São anuais as séries, o ano letivo é anual, cada disciplina tem uma carga horária definida institucionalmente em função do grau de importância convencionalmente estabelecido por padrões externos à escola, vinculados aos sistemas de avaliação nacionais, de caráter periódico e rígido, que aprovam ou reprovam os estudantes, e, como resultado, estes seguem adiante ou são retidos, permanecem ou são excluídos da escola.

Importante esclarecer que o modelo seriado de ensino, ao referenciar-se pela fragmentação do espaço, tempo e conhecimento, impõe a apartação da escola de muitos outros espaços, tempos e saberes formativos existentes nas comunidades e territórios rurais e na sociedade como um todo, com o intuito de invisibilizar, negar e deslegitimar as ações educativas efetivadas no ambiente familiar, nos espaços e relações de vizinhança e comunitárias, nas estratégias de organização e luta de

coletivos e movimentos sociais e nas práticas de trabalho cooperadas e diversificadas muito frequentes nos territórios rurais, onde circulam múltiplos saberes e conhecimentos, de diferentes tradições epistemológicas.

No modelo de ensino seriado, o princípio que delineia a organização escolar está associado diretamente à aquisição dos conhecimentos acumulados historicamente e concebidos de maneira sequencial e desarticulada, impondo uma estrutura hierárquica no currículo, em que o conteúdo se encontra ordenado de acordo com os graus de dificuldades e o sistema de pré-requisitos. Nesse caso, os programas e conteúdos de ensino são agrupados e desenvolvidos em séries, e a avaliação, restrita à aplicação de exames e provas, serve para mensurar o nível de aprendizagem dos estudantes. Os resultados dessa avaliação são utilizados para certificar os aptos e os não aptos e classificá-los numa perspectiva darwinista, ante a apropriação dos conhecimentos científicos, sob a tutela da escola.

Com a aplicação do modelo seriado de ensino, para além da fragmentação dos tempos e espaços, instaura-se o processo de fragmentação dos conhecimentos, assentado na apartação entre conhecimentos científicos e saberes adquiridos nas práticas de trabalho e culturais dos sujeitos do campo. Estes saberes são produzidos em meio aos desafios e conflitos que emergem dos processos de apropriação e transformação de seus distintos territórios e territorialidades, permeados pelas relações que esses sujeitos estabelecem com a natureza e com os demais coletivos e segmentos sociais para a produção e reprodução de sua existência.

Considerando a fragmentação dos tempos/espaços/conhecimentos na escola, o modelo seriado de ensino contribui para a afirmação de uma visão “escola-centrista”, que dissemina e fortalece uma perspectiva hierarquizante na qual o tempo/espaço/conhecimento escolar é o que vale, o que conta, o que é legitimado na sociedade e, por isso, é denominado de “educação formal” – porque certifica a mão de obra com suas ações formativas, e suas credenciais são incorporadas no capital humano que constitui a empregabilidade, requerida pelo mercado na atualidade.

Essa visão escola-centrista é muito perversa e utilizada para fortalecer a desigualdade, a categorização e a hierarquização entre os processos e as ações educativas que existem na sociedade, ao destacar o papel da escola como superior aos demais. Ela se torna ainda mais nociva quando associa o modelo seriado de ensino a um “sistema regular” e nomeia com essa expressão somente os processos de ensino escolares, os quais assumem como critério de agrupamento dos estudantes a aplicação da relação convencional idade-série, estabelecida pela legislação educacional.

Essa situação é muito recorrente na visão e na narrativa das pessoas quando se reportam aos processos educativos, em que se naturaliza o entendimento segundo o qual os tempos/espaços/conhecimentos escolares e educativos não orientados pelo critério convencional da relação idade-série se diferenciam dos processos “regulares de ensino” e são considerados como de “segunda categoria”, não apresentam eficiência e qualidade em seus resultados, como se fossem inferiores quando comparados aos processos que se referenciam pela seriação *stricto sensu*.

Citamos como exemplo as seguintes modalidades: educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e tecnológica, educação do campo, educação escolar indígena, educação escolar quilombola e educação a distância. São processos escolares que reconhecem sob a égide de parâmetros legais o “respeito aos educandos e a seus tempos mentais, socioemocionais, culturais e identitários como um princípio orientador de toda a ação educativa [...] [que], com sua diversidade, tenham a oportunidade de receber a formação que corresponda à idade própria de percurso escolar” (Brasil. CNE, 2010, Art. 20). Essas modalidades são recorrentemente discriminadas, invisibilizadas e deslegitimadas em relação às etapas da educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio), justamente por não se referenciarem estritamente pelo critério da correspondência idade-série na organização de suas experiências educativas.

Essa discriminação também ocorre entre os processos “educativos regulares” efetivados na escola e os processos educativos realizados em espaços e ambientes sociais distintos dela, em que a organização dos tempos/espaços/conhecimentos não se referencia pelas regras do modelo seriado de ensino, apesar de a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) possuir uma visão abrangente de educação e acolher diferentes formas de organização do processo educativo:

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

.....

Art. 23 A Educação Básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar. (Brasil. Lei 9.394, 1996).

Quando se desconhece o aparato legal vigente que estabelece os parâmetros de definição de educação e legitima diferentes alternativas para a organização das atividades educativas na escola e nos espaços sociais, as experiências educativas efetivadas no âmbito da família, na convivência humana, nas práticas culturais, nas atividades de trabalho e nos movimentos e organizações sociais são deslegitimadas, invisibilizadas e pejorativamente denominadas de “educação não formal”, “educação informal”, “educação alternativa”, para serem diferenciadas das experiências escolares que utilizam o modelo seriado de ensino em suas atividades formativas e, por esse motivo, são tratadas como “educação formal” e “ensino regular”.

Considerando as reflexões anteriores que evidenciam a hegemonia do modelo seriado de ensino na organização das atividades formativas na escola e ao fragmentar e padronizar os tempos/espaços/conhecimentos nos processos educativos e impor uma concepção escola-centrista na sociedade, verificamos que as aproximações com a realidade educacional nos territórios do campo nos oferecem algumas pistas para referenciar propostas de intervenção nesse quadro dramático e desafiador que envolve as escolas rurais (multi)seriadas.

O eixo central dessas pistas aponta a transgressão ao modelo seriado de ensino como ponto de convergência dos esforços e energias criadoras, inventivas e de inovação já vivenciados e desenvolvidos por educadores, estudantes, pais, gestores, e lideranças comunitárias e dos movimentos sociais no cotidiano dessas escolas. Essa referência demarca uma posição específica quanto às duas posições anteriores explicitadas neste artigo relacionadas às escolas e turmas rurais (multi)seriadas.

Essa terceira visão consubstancia-se em possibilidades viáveis e exequíveis para a formulação de propostas que convirjam para intervenções contra-hegemônicas a serem construídas e efetivadas nas escolas e nos demais ambientes e espaços educativos, incluindo o campo das políticas educacionais, da formação dos educadores e das práticas pedagógicas nas escolas e turmas (multi)seriadas (Geperuaz, 2007).

### **Referências para a transgressão ao modelo seriado de ensino nas escolas e turmas (multi)seriadas**

O ponto de partida para a implementação de ações na perspectiva da transgressão ao modelo seriado de ensino se fundamenta no princípio assumido quando realizamos o acompanhamento das escolas e turmas (multi)seriadas, qual seja, o de identificar o paradoxo que se manifesta na dinâmica dessas escolas e turmas: a precarização e o abandono em que elas se encontram e as situações criativas, inovadoras e desafiadoras das condições adversas que configuram a realidade dessas escolas (Hage, 2005, 2006).

No âmbito do Geperuaz, a existência desse paradoxo é considerada uma referência importante para a formulação de políticas e práticas a serem implementadas na oferta da escolarização aos sujeitos do campo, porque ajuda a compreender as contradições evidenciadas na relação entre a precarização que configura a vida, o trabalho e a educação nos territórios rurais e o protagonismo de educadoras/es do campo, que, com suas práticas pedagógicas, possibilitam transformar o cotidiano da escola por meio da transgressão ao modelo seriado de ensino.

A palavra “transgressão” no dicionário Aurélio apresenta distintos significados: ato ou efeito de transgredir, infração, violação (Ferreira, 1986); e seus sinônimos associam-se a distintas formas de intervenção na realidade existente, como desobediência, insubordinação, rebeldia, quebra, fratura, ruptura, interrupção, rompimento, transposição, superação, transcendência. “Transcender” significa “ultrapassar; ir além do ordinário. [...] ir além (dos limites do conhecimento)”. Este, entre os distintos significados de “transgressão”, é o que assumimos quando indicamos a transgressão ao modelo seriado de ensino como um caminho para o enfrentamento e a superação das problemáticas que envolvem as turmas e escolas rurais (multi)seriadas.

Para explicitar melhor a posição defendida neste artigo, consideramos que as mudanças em relação às turmas e escolas rurais (multi)seriadas, para serem efetivas e provocarem desdobramentos satisfatórios quanto ao processo de ensino e aprendizagem, devem convergir para a transgressão da constituição identitária que configura essas escolas, ou seja, devem romper, superar, transcender ao modelo

seriado de ensino que, em sua versão precarizada, se materializa hegemonicamente nos territórios rurais por meio das turmas e escolas (multi)seriadas.

Nas ações de acompanhamento e formação realizadas com educadoras/es que atuam nessas escolas, procuramos, por um lado, esclarecer a maneira rígida como o modelo seriado de ensino trata os tempos/espacos/conhecimentos escolares. Ele estabelece que a organização de todos os tempos e espacos dos professores e dos alunos deve se pautar por uma lógica “transmissiva” em relação aos conteúdos ensinados e aprendidos, os quais são transformados no eixo vertebrador da organização dos níveis de ensino, das séries, das disciplinas, do currículo, das avaliações, da recuperação, da aprovação ou da reprovação (Brasil. MEC, 1994, p. 15).

Por outro lado, estimulamos as/os docentes a desenvolver atividades educativas e metodológicas que ajudem a “minar os pilares da seriação”, ou seja, ao serem efetivadas, essas atividades convergem para superar a fragmentação, padronização e hierarquização dos tempos/espacos/conhecimentos no interior da escola, impostas pelo modelo seriado de ensino.

As turmas e escolas rurais (multi)seriadas são marcadas predominantemente pela heterogeneidade ao reunir grupos com diferenças de sexo, gênero, raça, etnia, religiosidade, idade, interesses, domínio de conhecimentos, níveis de aproveitamento, ritmos de aprendizagem etc. Essa heterogeneidade inerente ao processo educativo que se efetiva na (multi)série, na seriação ou em qualquer outra forma de organização do ensino, articulada a particularidades identitárias relacionadas a fatores ambientais, produtivos e culturais que constituem as comunidades e territórios rurais da Amazônia e do Brasil, é imprescindível na constituição das políticas educacionais e das práticas pedagógicas que queremos ver implementadas nas escolas e territórios rurais.

Quando desenvolvem práticas pedagógicas que reconhecem e afirmam a diversidade sociocultural dos estudantes, as/os professoras/es das turmas e escolas (multi)seriadas promovem a interação e o diálogo entre os alunos e valorizam as distintas especificidades que se expressam na sala de aula. Dessa forma, ao fortalecerem a solidariedade, a alteridade e a justiça social, que ajudam a consolidar a igualdade na diferença, os docentes dão passos significativos rumo à transgressão ao modelo seriado de ensino. Assim, eles confrontam a homogeneização, a padronização e o ranqueamento dos sujeitos, que são referências fundantes da seriação.

Outro elemento importante priorizado nas ações formativas do Geperuaz consiste em considerar e valorizar as práticas educativas e os saberes que circulam nas atividades diárias dos estudantes do campo:

- a) na convivência familiar e comunitária, ao participar de atividades culturais, religiosas e de lazer;
- b) no trabalho, seja na agricultura e na pesca, seja no extrativismo, ao desenvolver múltiplas atividades junto à natureza para produzir e reproduzir de forma cooperada e diversificada sua existência e sustentabilidade;

- c) na participação política, como atividades de militância, mobilização e organização dos sujeitos do campo, por meio das marchas, ocupações, empates, criação de associações, movimentos sociais e sindicais, para transformar as comunidades rurais em territórios de direitos humanos e sociais garantidos e efetivados.

Ao desenvolverem práticas pedagógicas que reconhecem e afirmam múltiplos e diferentes tempos/espacos/conhecimentos como formativos e ao promoverem a interação e o diálogo entre eles, as/os professoras/es passam a compreender a importância e a especificidade de cada um e de sua complementaridade como constitutiva da formação identitária dos sujeitos individuais e coletivos. Assim, avançam rumo à transgressão ao modelo seriado de ensino.

Esse processo fortalece relações de horizontalidade e de aproximação entre todos os processos formativos existentes nos territórios rurais, assim como na relação campo-cidade, sem fomentar superioridade ou inferioridade, formalidade ou informalidade, regularidade ou irregularidade entre eles; confronto, portanto, a hierarquização, a invisibilização e a apartação entre os processos educativos consubstanciados na perspectiva escola-centrista, assumida pela seriação.

Nas práticas de acompanhamento e formação realizadas, procuramos visibilizar as populações tradicionais e camponesas da Amazônia – ribeirinho, caboclo, pescador, quilombola, indígena, extrativista, seringueiro, coletor de castanha, entre outros – e suas matrizes histórico-culturais-epistemológicas, em que se destaca a forte relação entre os tempos social, individual e da natureza, porque, em suas múltiplas atividades produtivas, essas populações

se referenciam nos saberes sobre o tempo, as marés, os igarapés, a terra, a mata, o período de desova das espécies e os períodos de chuva e sol, para explicar suas práticas sociais, as técnicas utilizadas e sua racionalidade produtiva; evidenciando seu dinamismo social próprio, que contrasta com as representações sociais recorrentes de marasmo, indolência e rudimentalismo tecnológico que circulam na atualidade. (Castro, 1999, p. 25).

Quando as/os professoras/os que atuam nessas turmas e escolas desenvolvem práticas pedagógicas que reconhecem e afirmam uma perspectiva interdisciplinar e dialógica entre os sujeitos, suas epistemologias e seus saberes culturais e científicos, passam a articular os conteúdos escolares provenientes da tradição acadêmica e tecnológica com os saberes que povos e comunidades tradicionais e camponesas constroem nas situações próprias de trabalho e produção, na relação com os diversos ambientes e nas práticas de formação pessoal e coletiva que vivenciam e acumulam. Desse modo, avançam rumo à transgressão ao modelo seriado de ensino.

Esse processo fortalece a interculturalidade, a dialogicidade e a perspectiva relacional que confronta a fragmentação e a hierarquização – estas privilegiam e reconhecem os grupos com maior poder econômico, político e cultural, ao apresentar suas culturas e saberes como padrão de referência para orientar as formas de sociabilidade e as relações e processos pedagógicos no interior da escola, conforme estabelece o modelo seriado de ensino.

## Considerações conclusivas

As reflexões realizadas permitem entender a transgressão ao modelo seriado de ensino como um processo contínuo e permanente de construção da contra-hegemonia no interior das salas de aula, das escolas, das comunidades rurais e da sociedade como um todo. Esse processo é muito mais abrangente do que a substituição da (multi)seriação pela seriação, pelos ciclos de desenvolvimento e formação dos sujeitos ou por outras propostas alternativas de organização do ensino. Ele extrapola o aspecto educativo em si, uma vez que, em sua efetivação, implica a transgressão da matriz social, territorial, cultural e educacional que constitui a (multi)série.

Outra questão importante é o entendimento de que, para se efetivar com consistência, a transgressão ao modelo seriado de ensino requer a participação coletiva de todos os segmentos da comunidade escolar na construção do projeto pedagógico e do currículo e na definição das estratégias metodológicas e avaliativas a serem efetivadas na escola. Quando isso acontece, os diversos segmentos que a constituem tomam para si a responsabilidade de conduzir o planejamento, a gestão e o processo de ensino e aprendizagem.

Essa situação ajuda a corroer os pilares sobre os quais se assenta o modelo seriado de ensino, sua racionalidade e princípios de sociabilidade, ao fortalecer o protagonismo, o empoderamento e a emancipação das escolas e dos sujeitos diante das condições subalternas, clientelistas e patrimonialistas que ainda se manifestam com muita intensidade nas relações sociais materializadas nos territórios rurais amazônicos e brasileiros.

Nesse sentido, construir e implementar as proposições, as políticas e as ações com professoras/es, estudantes e demais sujeitos do campo que participam da comunidade escolar (e não para eles) é o caminho apropriado para a materialização das mudanças que estamos perseguindo nesse cenário. Isso implica ouvir e aprender com suas experiências de vida, trabalho, convivência e educação, e, também, facilitar o acesso à informação, à ciência e às tecnologias, sem hierarquizar conhecimentos, valores e ritmos de aprendizagem.

Implica ainda realizar uma “escuta sensível” quanto ao que essas pessoas fazem no cotidiano da escola, destacando as atividades bem-sucedidas, valorizando as boas práticas educativas e refletindo sobre as experiências não efetivadas adequadamente, para ressignificar os sentidos de currículo, projeto pedagógico, educação e escola.

Pretendemos, com isso, redimensionar práticas e formular proposições que ocorram de forma sintonizada com as realidades e os desafios dos sujeitos do campo, sem apartá-los do mundo global e do contexto urbano, com os quais os territórios rurais interagem continuamente, constituindo a identidade/subjetividade desses indivíduos em meio a essa interação.

## Referências bibliográficas

---

BRANDÃO, C. R. A turma de trás. In: MORAES, R. (Org.). *Sala de aula: que espaço é esse?* Campinas: Papyrus, 1994. Disponível em: <[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2024171/mod\\_resource/content/1/BRAND%C3%83O.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2024171/mod_resource/content/1/BRAND%C3%83O.pdf)>.

BRANDÃO, C. R. Comunidades aprendentes. In: FERRARO JÚNIOR, L. A. (Coord.). *Encontros e caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores*. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2005.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Câmara Federal, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/Ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm)>.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, 14 jul. 2010. Seção 1, p. 824.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Sinopse estatística da educação básica*. Brasília: Inep, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Fundamental (SEF). *Escola plural: proposta político-pedagógica*. Brasília: SEF, 1994.

CASTRO, E. R. Tradição e modernidade: a propósito de processos de trabalho na Amazônia. *Novos Cadernos do Núcleo de Altos Estudos Avançados da Amazônia (NAEA)*, Belém, v. 2, n. 1, p. 31-50, dez. 1999.

ENGUITA, M. F. *A fase oculta da escola*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FERREIRA, A. B. H. *Novo dicionário Aurélio de língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NA AMAZÔNIA (Geperuaz). *Relatório conclusivo da pesquisa "Classes multisseriadas: desafios da educação rural no estado do Pará/Amazônia"*. Belém, PA, 2004. Apresentado ao CNPq.

GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NA AMAZÔNIA (Geperuaz). *Relatório conclusivo da pesquisa "Currículo e inovação: transgredindo o paradigma multisseriado nas escolas do campo na Amazônia"*. Belém, PA, 2007. Apresentado ao CNPq.

GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NA AMAZÔNIA (Geperuaz). *Relatório conclusivo da pesquisa "Políticas de nucleação e transporte escolar: construindo indicadores de qualidade da educação básica nas escolas do campo da Amazônia"*. Belém, PA, 2010. Apresentado ao CNPq.

HAGE, S. M. (Org.). *Educação do campo na Amazônia: retratos de realidades das escolas multisseriadas no Pará*. Belém, PA: Gutemberg, 2005.

HAGE, S. M. Por uma educação do campo na Amazônia: currículo e diversidade cultural em debate. In: CORRÊA, P. S. A. (Org.). *A educação, o currículo e a formação dos professores*. Belém, PA: Ed. da UFPA, 2006.

HAGE, S. M. Movimentos sociais do campo e a afirmação do direito à educação: pautando o debate sobre as escolas multisseriadas na Amazônia paraense. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 87, n. 217, p. 302-312, set./dez. 2006.

HAGE, S. M.; ANTUNES-ROCHA, M. I. (Org.). *Escola de direito: reinventando a escola multisseriada*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

HAGE, S. M.; BARROS, O. F. Currículo e educação do campo na Amazônia: referências para o debate sobre a multisseriação na escola do campo. *Espaço do Currículo*, João Pessoa, v. 3, n. 1, p. 348-362, mar./set. 2010. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/9097/4785>>.

MÉSZAROS, I. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2006.

---

Salomão Mufarrej Hage, doutor em Educação: Currículo, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), é professor do Instituto de Ciências da Educação, na Universidade Federal do Pará (UFPA), e docente do Programa de Pós-Graduação em Educação e o Programa de Linguagens e Saberes da Amazônia. [salomao\\_hage@yahoo.com.br](mailto:salomao_hage@yahoo.com.br)

Maria Izabel Alves Reis, doutora em Educação pela Universidade Federal do Pará (UFPA), é professora do Instituto de Ciências da Educação e diretora da Faculdade de Educação (2017-2019) dessa universidade. [mariaalvesreis37@gmail.com](mailto:mariaalvesreis37@gmail.com)

Recebido em 25 de setembro de 2017

Aprovado em 31 de janeiro de 2018



# No tempo livre das escolas ocupadas: subversões do presentismo pelo ativismo jovem

Miriam Leite

Nayara Cristina Araújo

---

## Resumo

A frequente proposição do presentismo como característica marcante da juventude na contemporaneidade foi frontalmente desafiada pelas narrativas de jovens ativistas do movimento de ocupação de escolas no estado do Rio de Janeiro, registradas em pesquisa acadêmica que focalizou a diferença e a desigualdade na educação escolar das pessoas jovens. Apresenta-se a síntese da problematização das enunciações relativas ao tempo identificadas nessas narrativas, desenvolvida com base em leituras sobre a desconstrução, em Jacques Derrida, articuladas a contribuições de Leonor Arfuch, sobre a entrevista no trabalho acadêmico, e à proposta da escola como *skholé*, o espaço do tempo livre, por Jan Masschelein e Marten Simons. Dialoga-se com o historiador François Hartog e com a estudiosa das relações da juventude com o tempo, Carmen Leccardi, para abordar o presentismo, concluindo pela potência criativa do movimento em tela, que nos ensina a sonhar com o futuro mesmo quando não sabemos se o teremos.

Palavras-chave: juventude; educação escolar; tempo; futuro; utopia.

---

## **Abstract**

### ***In the free time of occupied schools: subversions of presentism by youth activism***

*Presentism is often portrayed as a trait of youngsters in contemporary times, which is a proposition broadly challenged by the narratives of young activists in the school occupation movement at the state of Rio de Janeiro, documented in an academic research focused on difference and inequality in the school education of young people. This paper presents a synthesis of the problematization of time-related enunciations in these narratives, developed from readings about deconstruction in Jacques Derrida, articulated with contributions by Leonor Arfuch, about the interview in the academic research, and the concept of the school asskholé, a space of free time, by Jan Masschelein and Marten Simons. We also discussed with the historian François Hartog and the scholar of the relations of youth with time, Carmen Leccardi, to approach the theme of presentism, concluding by the creative power of the movement on focus, which teaches us to dream of the future without even knowing if we will have any future.*

*Keywords: youth; schooling; time; future; utopia.*

---

## **Resumen**

### ***En el tiempo libre de las escuelas ocupadas: subversiones del presentismo por el activismo joven***

*La frecuente proposición del presentismo como característica notoria de la juventud en la contemporaneidad fue frontalmente desafiada por las narrativas de jóvenes activistas del movimiento de ocupación de escuelas en el estado de Río de Janeiro, registradas en investigación académica que enfocó la diferencia y la desigualdad en la educación escolar de las personas jóvenes. En este artículo se presenta la síntesis de la problematización de las enunciaciones relativas al tiempo identificadas en esas narrativas, desarrollada a partir de lecturas sobre la deconstrucción, en Jacques Derrida, articuladas a las contribuciones de Leonor Arfuch, sobre la entrevista en el trabajo académico, y a la propuesta de la escuela como skholé, el espacio del tiempo libre, por Jan Masschelein y Marten Simons. Se dialoga con el historiador François Hartog y con la estudiosa de las relaciones juveniles con el tiempo, Carmen Leccardi, para abordar el presentismo, concluyendo por la potencia creativa del movimiento en discusión, que nos enseña a soñar con el futuro aun cuando no sabemos si lo tendremos.*

*Palabras clave: juventud; educación escolar; tiempo; futuro; utopía.*

---

## Introdução

Quase todos os jovens de hoje crescem numa espécie de presente contínuo, sem qualquer relação orgânica com o passado público da época em que vivem. (Hobsbawm, 1995, p. 13).

A maior parte dos jovens, moços e moças, em resposta às condições sociais de grande insegurança e de risco, encontra refúgio sobretudo em projetos de curto ou curtíssimo prazo, que assumem o “presente estendido” como área temporal de referência. (Leccardi, 2005, p. 52).

A aceleração do tempo configura, na atualidade, acontecimento amplamente reconhecido, sendo, com frequência, destacada em suas afetações à juventude, conforme exemplificam essas citações. O tempo presente, “contínuo” ou “estendido”, constituiria o marco temporal que abrigaria as projeções e as memórias possíveis na contemporaneidade, condição particularmente flagrante entre jovens, que já teriam sido socializadas/os nesse contexto de compressão do tempo. O presentismo – “a tirania do instante e da estagnação de um presente perpétuo” (Hartog, 2015, p. 11) – a todos se imporia, porém encontraria na juventude sua encarnação mais plena.

Desse modo, o tempo, que já participava da definição mais usual de juventude, qual seja, como fase da existência humana, encontra mais um entrelaçamento com essa categorização social, agora como índice de uma relação com o futuro e com a coletividade marcada pelo hedonismo e pelo individualismo.

Todavia, o contato da nossa pesquisa<sup>1</sup> com estudantes que participaram das ocupações de escolas da rede pública do estado do Rio de Janeiro, em 2016, leva-nos a resistir à identificação da pessoa jovem da atualidade como presentista e avessa à participação política no coletivo social: com idade entre 13 e 18 anos, aquelas/aqueles jovens estudantes dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio não pareciam recusar tal engajamento, pelo contrário. Conhecemos pessoas jovens de distintas identificações quanto à condição socioeconômica, ao local de moradia, ao gênero, à orientação sexual e ao pertencimento racial que narraram notável envolvimento com causas da coletividade estudantil, assim como da sociedade em geral.

Em nossos estudos, recorrendo à noção de identificação performativa da juventude<sup>2</sup> (Leite, 2017, 2015), temos duvidado, sistematicamente, de qualquer essência que identifique aprioristicamente esse agrupamento social, e a atribuição de presentismo também foi recebida com suspeita. Contudo, se resistimos a qualquer *a priori* em nossas investigações acadêmicas, ficamos obrigadas ao questionamento desse quadro, no lugar da mera promoção dessa suspeição ao estatuto da recusa.

Neste artigo, focalizamos tais problematizações, a partir do desafio lançado pelas narrativas das/dos estudantes que conhecemos nas ocupações visitadas.

<sup>1</sup> Intitulada *Diferença e desigualdade na educação escolar do jovem adolescente: desconstruções* (2014-2017) e desenvolvida pelo Grupo de Estudos sobre Diferença e Desigualdade na Educação Escolar da Juventude (DDEEJ – www.ddeej.com), com financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (Faperj).

<sup>2</sup> Com base em Butler (2008, 2002), “distanciamo-nos da noção de identidade, pela essência substantiva que entendemos poder supor, e propomos que processos performativos semelhantes aos descritos por Butler relativamente à construção dos sentidos atribuídos ao gênero são responsáveis pela identificação/construção social da juventude. Desse modo, suas qualificações e mesmo sua proposição enquanto categoria social resultariam de inúmeros e ubíquos eventos de enunciação da sua existência e conformação” (Leite, 2017, p. 27).

De início, retomamos leituras sobre a questão do tempo nas obras dos historiadores Reinhart Kosseleck (2006) e François Hartog (2015) e da estudiosa das questões da juventude, Carmen Leccardi (2011, 2005), de modo a explicitar nossas bases de significação do termo presentismo para, em seguida, apresentar as linhas gerais da pesquisa e as reflexões desenvolvidas em torno às narrativas estudantis produzidas no âmbito desse estudo, com relação às questões do tempo e do engajamento jovem em projetos políticos coletivos.

### **Sobre o presentismo do tempo presente**

A noção de presentismo não parte do contexto dos estudos sobre a juventude, embora neles encontre importante repercussão. Entre outros, tem desenvolvimento de relevo no campo da história, em que podemos destacar os estudos de Kosseleck (2006) e Hartog (2015) como participantes da construção do significado do termo presentismo conforme se atribui à juventude contemporânea.

Em suas discussões acerca das transformações hodiernas das relações predominantes nas sociedades ocidentais com o tempo, Hartog (2015) propõe a noção de "regime de historicidade" como alternativa à noção de temporalidade, para evitar a referência a qualquer fator da ordem da natureza ou a outro padrão de tempo que não o da sua construção social e, assim, direcionar a investigação dos modos como as sociedades articulam presente, passado e futuro e lhes atribuem sentido.

Com base em Kosseleck (2006), Hartog (2015) caracteriza o regime moderno de historicidade como marcado pelo desequilíbrio entre a experiência e a expectativa, com maior peso para esta última, o que se traduziu em decidida aposta no futuro por meio de otimista crença no progresso. O futuro ocupava, mais do que nunca, o tempo presente, entendendo-se, porém, que a sua determinação advinha sobretudo da obra humana, não mais de direção divina ou por imposição da natureza.

O século 20, no entanto, com grandes, médias e pequenas guerras, desastres ecológicos, crises econômicas, ameaça nuclear e terrorismo internacional, traz dúvidas quanto a esse progresso e ao futuro por ele engendrado, apontando descrença na possibilidade do seu controle. O regime de historicidade moderno entra então em crise, em contexto que destitui de sentido a aposta em um tempo futuro que mais e mais demonstrava não se submeter à racionalidade instrumental que o concebera.

Hartog (2015) assinala o ano de 1989 como marco simbólico do esgotamento desse regime, também caracterizado pelo horizonte utópico, este fortemente abalado pela queda do muro de Berlim e eventos correlatos. Além disso, a aceleração do tempo, já observada por Kosseleck (2006) nos seus estudos sobre a Revolução Francesa, radicaliza-se em função dos desenvolvimentos tecnológicos que revolucionam a informação e a comunicação nas últimas décadas do século 20.

Hartog (2015) propõe, então, o neologismo "presentismo", para denominar o privilégio geralmente concedido ao tempo presente na atualidade, em contraposição ao "futurismo (o futuro comandava)", que teria, até então, predominado nas

orientações das relações sociais e individuais com o tempo. Trata-se de um presente absoluto, onipresente e mesmo “onívoro” (Hartog, 2015, p. 14), no sentido de que a tudo e a todos devora, na ausência de memória implicada pelo abandono do campo de experiência, imposto, por sua vez, pela intensificação da velocidade temporal, assim como pelo esvaziamento do horizonte de expectativa que acompanha essa aceleração.

Carmen Leccardi é aqui destacada por se dedicar à discussão das relações da juventude com o tempo desde a década de 1980, com base em investigações empíricas, o que parece ter favorecido certa complexificação na sua abordagem, evitando o simplismo da atribuição acrítica e generalizante do presentismo à juventude dos nossos dias.

Também em diálogo com Kosseleck (2006), entre outros autores que teorizam sobre as mudanças nas concepções do tempo atualmente em curso, Leccardi (2005, p. 40), enfatiza o impacto que a retração do “futuro aberto”, típico da modernidade, teria sobre as populações jovens. A juventude encarnaria um elemento central da significação de futuro predominante nas ordens sociais desse momento da história ocidental: o sentido primeiro do tempo da sua experiência seria o de “espera ativa” (Leccardi, 2005, p. 35), depositando-se no futuro o propósito das suas ações presentes. No entanto, diante da radicalização dos múltiplos riscos globais e locais, que fazem duvidar da positividade do tempo vindouro e até da possibilidade de sua efetiva realização, viveríamos um momento de “individualização das biografias”, que já não poderiam mais contar com a possibilidade de ancoragem das suas experiências “no mundo das *instituições sociais e políticas*” (Leccardi, 2005, p. 49, grifos da autora).

Em publicação posterior, Leccardi (2011, p. 1, tradução nossa) enfatiza que os processos da “aceleração social e da evanescência do futuro” comprometeriam as relações políticas e mesmo a própria constituição dos coletivos sociais. Configurar-se-ia, desse modo, uma crise política decorrente da predominância da lógica de mercado na vida social, que transformaria cidadãos em consumidores e inviabilizaria o espaço público da *ágora*, dificultando a conexão entre desejos e possibilidades do indivíduo e das coletividades e afirmando o privilégio da dimensão executiva em detrimento das práticas deliberativas nas organizações sociais.

Contudo, sem negar, em sua totalidade, a pertinência dos argumentos de Leccardi, o encontro da nossa pesquisa com estudantes que atuaram nas ocupações de escolas na rede pública estadual do Rio de Janeiro aponta para outras construções de sentido de futuro que também logram acontecer entre jovens da contemporaneidade: exceção que só confirma a regra de uma juventude presentista ou trata-se de deslocamento de relevo na vida política das sociedades contemporâneas?

### **Sobre as narrativas em discussão**

As problematizações que se seguem focalizaram os registros das conversas realizadas com jovens estudantes em escolas ocupadas, nos meses de maio a julho de 2016. Não repetiremos aqui a explanação da pesquisa e da sua fundamentação

teórica, já apresentada em publicação anterior (Leite, 2017), em que abordamos outros contextos de iteração<sup>3</sup> – *Demandas e Ações* –, argumentando pela pertinência do diálogo com teorizações da desconstrução derridiana e do feminismo nos estudos contemporâneos sobre a educação escolar da juventude. Visando, porém, oportunizar melhor inteligibilidade das discussões acerca do contexto de iteração *Tempo*, a seguir desenvolvidas, retomamos, em síntese, os principais pontos de configuração da pesquisa em foco.

Os encontros com as/os estudantes foram realizados com base no estudo de proposições da teórica argentina Leonor Arfuch (2010) acerca da entrevista na pesquisa acadêmica, em que se aproxima de abordagens desconstrutoras e pós-estruturalistas da narrativa, que propõem romper com a sua leitura como espelho (mais ou menos) fiel das experiências sociais e individuais (Andrews; Squire; Tamboukou, 2008). Articulam-se tais teorizações com as proposições de Jacques Derrida (1991) acerca da noção de contexto, para se afirmar o entendimento de que as narrativas produzidas nesses encontros resultam de cruzamentos múltiplos e instáveis de enunciações em circulação na sociedade, na academia e no próprio contexto mais imediato dos encontros da pesquisa, que inclui a subjetividade das/os participantes.

Com duração entre 90 e 120 minutos, os encontros foram gravados, em vídeo e/ou áudio, e seus registros posteriormente transcritos. Aconteceram em escolas ocupadas distribuídas pela região do Grande Rio – Leblon, Niterói, Nova Iguaçu, Praça da Bandeira, São João de Meriti, Tijuca – ou na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), reunindo de 4 a 12 pessoas, entre pesquisadoras e estudantes, que conversaram sobre a experiência da ocupação. As entrevistas foram desenvolvidas e discutidas em perspectiva desconstrutora, que pode ser brevemente apresentada nas palavras de Derrida (2016, p. 14): “se eu tivesse de arriscar, Deus me valha, uma única definição da desconstrução, breve, elíptica, econômica como uma palavra de ordem, diria sem frase: *mais de uma língua / não mais uma língua*”.

Trazemos esta rara definição da desconstrução por Derrida na tentativa de melhor explicitar o sentido das nossas aproximações às teorizações citadas: para as discussões que se seguem, interessa destacar que as significações e identificações sedimentadas nas ordens sociais correspondem a interpretações (em disputa) do que costumamos chamar de realidade. Desse modo, a significação do tempo presente, futuro e passado, bem como as relações da juventude com esses tempos, ou mesmo a própria categorização social *juventude*, constituem-se por meio de iterações que concorrem pela sua (relativa e precária) estabilização social. Quando buscamos a narrativa estudantil para compor nossa pesquisa, atribuímos, portanto, à palavra dessas/es jovens, força política nesse quadro de lutas sociais pelas significações e identificações que, embora de modo não linear ou absoluto, orientam as relações

<sup>3</sup> Recurso heurístico de organização da abordagem de textos produzidos pela pesquisa, que circunscreve as problematizações desenvolvidas a partir de enunciados identificados como de interesse da investigação. Conjuga formulações de Arfuch (2010) e Derrida (1991) acerca da abertura dos contextos, com a teorização do filósofo sobre a iterabilidade da linguagem, isto é, a propriedade da linguagem de configurar sentidos a partir da sua repetição, que, no entanto, “jamais se reproduz integralmente – seja porque inclui a alteridade, seja porque não permanecemos os mesmos nas diferentes contingências da nossa experiência, seja porque se transformam os espaços-tempos dessa suposta repetição – tais iterações incluem deslocamentos, de maior ou menor relevância política” (Leite, 2017, p. 27).

sociais. Reconhecemos, nesse mesmo gesto, a instabilidade e a contingência das sedimentações de sentido que conformam as ordens sociais estabelecidas, e apostamos na sua desconstrução, abrindo a pesquisa para narrativas dissidentes, como aquelas construídas por estudantes que performatizam uma juventude transbordante à enunciação da/o jovem presentista e alienada/o da vida social.

### **O tempo em disputa**

A hipersintética descrição da desconstrução citada lembra-nos que os sentidos das palavras/coisas/instituições/relações/vida se estabelecem à custa da supressão de outras interpretações do que costumamos chamar de realidade. Trata-se, contudo, de sedimentação instável, que não cessa de ser importunada pelas vozes que busca recalcar, no esforço de se significar como universal.

O presentismo nas relações com o tempo na atualidade global não corresponde a qualquer tipo de evolução histórica das organizações sociais, tampouco consegue se afirmar sem contestação. Concordamos com Leccardi (2011) quando o vincula a uma perspectiva mercadológica da sociedade, e, com Ball (2014, p. 64), julgamos poder denominá-la como neoliberalismo e entendê-lo “como um processo, e não algo que é percebido como um conjunto de estratégias grandiosas e mudanças rompíveis, mas sim composta de inúmeros movimentos, reformas incrementais, deslocamentos e reinscrições”. Desse modo, voltamos nossa atenção para a resistência que grupos diversos insistem em colocar no caminho desses “inúmeros movimentos”, e identificamos, nas narrativas em tela, relevantes notícias acerca desses processos.

Jeffe: [...] *No período da ocupação, nós tivemos muitas ameaças de morte, ligando pra gente e tudo!* (18 anos, 3ª série, Grande Rio 1).<sup>4</sup>

Leonardo: [...] *Mas aí, no horário que a gente queria ir pro ato, ela não deixou. Então, assim, teve essa repressão da diretora no nosso colégio também.*

Igor: *Sempre tem.*

Leonardo: *É, sempre tem.* (respectivamente: 18 anos, 3ª série; 17 anos, 2ª série, Grande Rio 3).

Enquanto o primeiro fragmento de narrativa choca pela violência relatada, este último chama a atenção pela naturalização de uma intervenção adulta na educação escolar que trabalha contrariamente ao engajamento político estudantil, não apenas durante as ocupações – “É, sempre tem”. Observe-se que, para além da referência genérica enunciada por Igor e Leonardo, ouvimos vários outros relatos de ações de gestoras/es e docentes que sinalizam a ocorrência de importantes disputas políticas cotidianas na escola, com e sem violência explícita.

<sup>4</sup> Embora a interpretação dos registros da pesquisa aqui em discussão tenha abrangido a sua totalidade, expõem-se apenas os fragmentos mais necessários à argumentação desenvolvida, dados os limites de extensão do artigo. As/os estudantes definiram os nomes pelos quais foram citadas/os.

Laura: [...] *Como é que eu comecei a me envolver nisso? Eu sempre fui a favor, desde o início, porque, desde o fundamental, você já vem com uma defasagem, que lá dentro de sala de aula, você não aprende sobre política, você não aprende a pensar. E aí, quando eu cheguei aqui no ensino médio, eu fiquei tipo, "meu Deus, que mundo é esse, de debates?" Não na sala de aula, depois que começou as ocupações.* (14 anos, 1ª série, zona sul Rio).

Há numerosos registros de narrativas semelhantes, que se somam àquelas que informam sobre uma miríade de estratégias de esvaziamento cotidiano das instâncias de participação democrática da escola, como o grêmio ou os conselhos escola-comunidade. Afirma-se, desse modo, um outro projeto político para a sociedade, que exclui a perspectiva da ação coletiva implicada pela proposição de tais instâncias – ou seja, o abandono da *ágora* (Leccardi, 2011) não configura decorrência inevitável de transformações tecnológicas: trata-se de um projeto político pelo qual a escola muitas vezes trabalha.

Entretanto, lembramos, com Hartog (2015, p. 139), que o regime de historicidade é “contestado logo que instaurado, e mesmo nunca completamente instaurado”. Na contingência investigada, a iteração das vozes jovens ouvidas pela pesquisa colocava-se, de modo flagrante, contrária a uma significação do tempo que inviabiliza o vínculo com a coletividade. No lugar de significá-las como exceção, o que só confirmaria a regra da juventude presentista, interpretamos as performatizações das/dos estudantes ativistas nas ocupações das escolas como enunciações divergentes do tempo presente, que contestam o presentismo e impedem sua estabilização plena como marca de novo regime de historicidade.

Aluno: *Assim, o pessoal já tava fazendo várias assembleias antes de decidir [...] e eu acho que não ia quase ninguém daqui.*

Pesquisadora: *Por que você não ia?*

Aluno: *Porque não me chamava a atenção, tipo, eu não me interessava mesmo por isso. [...] Nossa vida é estágio. Estágio e portfólio. Então, pra mim, a vida era só aquilo [...].* (16 anos, 2ª série, Grande Rio 3).

É difícil negar que a escola trabalha pela apropriação do tempo jovem, estendendo o aprisionamento implicado por suas grades horárias para além da permanência física da/do estudante no interior das suas instalações, por meio de estágios, exames e outras demandas. Incumbe-se, desse modo, de acelerar o tempo dessa juventude, inviabilizando, de forma nem sempre óbvia, o seu engajamento ativo e não individualista na vida pública. Assembleias, manifestações, ocupações – não é pequena a exigência de disponibilidade temporal para a ação política coletiva.

Ana Clara: [...] *E uma direção autoritária, não só direção também, mas até um desleixo dos alunos. Mas eu não culpo os alunos, porque é uma desmotivação que a gente tem desde que a gente vai pra escola, tipo, a escola é um lugar que você não pode fazer nada, na escola você não pode falar. E vai crescendo, vai se cansando, chega a um ponto que o pessoal não tem força nem pra se rebelar. Só que agora, na ocupação, a gente tá juntando força e tá tentando, o máximo que a gente pode.* (17 anos, 2ª série, zona norte Rio 1).

Todas as narrativas em discussão convergiram no relato de uma educação escolar que tende a priorizar o individualismo e não parece investir na construção do pertencimento e da responsabilidade social. Comportariam, no entanto, alguma dissonância, dentro da própria instituição, que pareceu muito valorizada por aquelas/ aqueles estudantes e que, possivelmente, justifica que tenha sido ocupada e não simplesmente abandonada. Foram referidas, em especial, as aulas das disciplinas filosofia, geografia, história e sociologia, como oportunidade de “abrir os horizontes” (Alessandra, 18 anos, 3ª série, zona norte Rio 1), para além do aprendizado instrumental requerido pelo mercado de trabalho, em movimento que resiste ao tempo (presentista) de tantas formas atuante na escola controlada pela voz adulta. Contudo, na escola ocupada, outro tempo parece ter predominado:

Sara: [...] eu me juntei com outras pessoas e o crescimento pessoal que eu tenho é, assim, enorme, porque eu aprendi a lidar com pessoas, a lidar com burocracias, aprendi a ouvir mais, porque a gente tem que ter reunião o tempo inteiro pra poder resolver as questões que têm que ser resolvidas. [...] pensar criticamente, e a se reunir e pensar coletivamente também. (16 anos, 3ª série, zona norte Rio 2).

Sara exemplifica relato recorrente acerca da escola ressignificada pela ausência adulta das ocupações. Narra o que interpretamos como recriações do tempo, em termos que aproximamos às proposições de Masschelein e Simons (2015, p. 29), no livro *Em defesa da escola*, em que esta é pensada como o espaço do “tempo livre”: “materialização e espacialização concreta do tempo que, literalmente, separa ou retira os alunos para fora da (desigual) ordem social e econômica [...] e para dentro do luxo de um tempo igualitário”. Os autores localizam nas cidades-Estado gregas da Antiguidade Clássica a criação da instituição escolar, chamando a atenção para o seu caráter democrático e, nesse sentido, revolucionário. Nela, o conhecimento é “expropriado, liberado como um ‘bem comum’ para o uso público”, em desafio a privilégios aristocráticos e militares daquela sociedade, e que, de variadas formas, ainda se colocam nas ordens sociais da atualidade (Masschelein; Simons, 2015, p. 15).

Julgamos pertinente afirmar que as ocupações que conhecemos durante a pesquisa lutavam contra a “domesticação” da escola do tempo livre, instituindo um espaço-tempo que em muito se aproxima da “escola [que] desativa o tempo comum”, conforme descrevem Masschelein e Simons (2015, p. 67). Nas ocupações, a coletividade parecia ser priorizada e aquelas/aqueles estudantes performatizavam outro tempo, em que cabiam prolongadas assembleias e deliberações que se esforçavam pela horizontalidade da sua construção.

Em todas as escolas visitadas ao longo da pesquisa, foram apresentadas as pautas do movimento, que giravam em torno de demandas por melhorias de infraestrutura das escolas, pela garantia do financiamento público da educação e por questões de ordem curricular e organizacional das escolas – sempre narradas em termos da defesa do direito de todas/os à educação democrática e de qualidade –, além de reivindicações por melhores condições de trabalho para docentes e trabalhadoras/es terceirizadas/os. Foram ainda enfatizadas as lutas feministas, antirracistas e pelos direitos das populações LGBT, não apenas na sociedade em

geral, como também no dia a dia da educação escolar e na própria prática das ocupações. Entretanto, apesar do inegável engajamento daquela juventude nas questões do coletivo social, chama a atenção que, de fato, não se registra menção a projeto político de transformação social em maior escala e detalhamento.

Leccardi (2011, p. 4, tradução nossa) sublinha que “o predomínio do presente simultâneo não apaga a referência ao futuro no discurso público e na vida política, nem tampouco no relato autobiográfico dos indivíduos”. Tal futuro teria, porém, o sentido de “presente estendido”: “lapso temporal suficientemente breve para não fugir ao domínio humano e social, mas também suficientemente amplo para consentir alguma forma de projeção para além no tempo” (Leccardi, 2005, p. 45-46). Nesse sentido, a predominância de pautas locais nas narrativas em discussão sinalizaria que o tempo livre da escola ocupada comporta apenas um “presente estendido”? Não foi essa a nossa leitura.

*Fernanda: [...] E eu acho que o maior ganho [...] pra mim, foi o protagonismo que a gente assumiu. A gente ficava aqui dentro, não tinha nenhum professor ditando pra gente quando que a gente tinha que fazer reunião, do que que a gente tinha que falar, quais são os assuntos que a gente tinha que saber. [...] E aí, tipo, eu comecei a ver que eu contestava muitas coisas sozinha, mas quando a gente tem um movimento político ou alguma coisa que faça a gente se movimentar, a gente vê que existem outros questionamentos, e outras pessoas questionam a mesma coisa que a gente. E aí quando a gente questiona junto, às vezes, nem sempre a gente consegue soluções práticas, mas a gente, às vezes, a gente consegue abranger mais ainda o nosso conhecimento sobre aquilo, e um dia talvez encontrar uma solução prática, então. [...]. (16 anos, 3ª série, zona norte Rio 2).*

O aprendizado político foi muito enfatizado e a escola, cujo tempo esteve liberado pela ocupação, foi narrada como o lugar de construção e partilha de conhecimento, sobretudo quanto à vida em sociedade. As/os estudantes não pareciam contar com o delineamento de uma ordem social alternativa como ponto de chegada do seu movimento, porém apontavam horizontes que deveriam conjugar igualdade e diferença, em caminhos guiados por sólida valorização do diálogo horizontal e pela abertura ao aprendizado – apontavam então um horizonte utópico?

### **Tempo para outras utopias**

*Mateus: [...] E quando a gente faz uma ocupação, é como eu falei com eles, assim, há um tempo: a gente vê que a gente não tá lutando por uma resposta amanhã, de fato. A gente quer umas respostas pra hoje e pra amanhã. Mas a gente luta pelo futuro, sabe? (idade não informada, 2ª série, Grande Rio 2).*

Embora não tenha sido possível, nos limites deste artigo, expor maior volume de citações das narrativas em tela, julgamos que os fragmentos abordados nos apoiam na desestabilização da enunciação do presentismo como característica da juventude na atualidade. Informam sobre iterações de sentidos que não se restringiram às falas citadas, e confirmam o acerto da nossa aposta na singularidade

daquele espaço-tempo para se discutir sobre tal identificação das/dos jovens da contemporaneidade.

Não há, obviamente, suposição de possibilidade de qualquer generalização do quadro que conhecemos nas ocupações como representativo da juventude contemporânea. Trabalhando com a já citada noção de identificação performativa da juventude (Leite, 2015, 2017), deixa de fazer sentido a pretensão de representação de uma categorização social que nunca chega a *ser*, mas que *está sendo* em cada contingência da sua enunciação. Contudo, tampouco faria sentido identificá-la como exceção que não desafia a ordem social, posto que também duvidamos da completude da regra do presentismo. Abrindo-nos para a escuta daquelas/daqueles ativistas, fomos provocados a matizar a identificação presentista da juventude e a deslocar o movimento de ocupação de escolas do lugar da exceção para o da ação concorrencial pela significação do nosso tempo. E entra nesse jogo com poderosa alternativa para o tempo da escola: em recusa ao tempo presente do instantâneo individualista que a voz adulta tem trazido para a educação escolar, ensaiam a construção de uma escola do “tempo livre” (Masschelein; Simons, 2015), que, em flagrante desafio à aceleração do tempo e seus desdobramentos sociais, representa ruptura com o tempo linear e confere outro sentido à atenção ao presente, que não se confunde com o presentismo.

No contexto do tempo livre, narraram uma juventude comprometida com o coletivo e o político, em arrojadas bases igualitaristas, que buscam equacionar igualdade e diferença, o que entendemos nos autorizar a rejeitar o rótulo de presentista para esse agrupamento social. Parece-nos significativo que a parcela da juventude que logrou criar um espaço-tempo relativa e provisoriamente *liberado do controle adulto* tenha optado por um engajamento social que em muito se distancia do imediatismo presentista.

Entretanto, autores como Leccardi (2005, 2011) não associam o presentismo apenas à dificuldade de envolvimento com causas coletivas, como também à ausência da utopia nos engajamentos que se fazem possíveis nesse contexto. Leccardi (2005, p. 53) reconhece que uma parcela da juventude contemporânea pode estar engendrando “modelos de ação construídos a partir de novas formas de disciplina temporal (por exemplo, para períodos breves, mas intensos, ‘finitos’)”, de modo a “não se deixar encurralar pela insegurança difusa”. Todavia, quando vincula a ideia de utopia à possibilidade de controle do devir, priva a juventude dos nossos dias da perspectiva de um futuro utópico.

As narrativas da ocupação trazem, contudo, notícias da possibilidade de se sonhar, sim, com um futuro igualitário sem as garantias prometidas, porém – enfatizamos – nunca efetivadas pela modernidade. Desse modo, das iterações que já enunciaram a utopia, propomos que interessa preservar a afirmação do futuro que se constrói em coletivo, pelo coletivo, para o coletivo; no mais, há que se reinventar como se sonha esse futuro que não se controla, porém no qual ainda podemos querer apostar como possibilidade. Nossa pesquisa sinaliza que há jovens investindo seu tempo nessa possibilidade, o que nos leva a indagar que ordem social se afirma com a repressão a essas pessoas jovens e mesmo com a sua invisibilização por meio da enunciação de uma juventude presentista.

Hevelin: *Tempo pra pensar, tempo pra lutar. [...] Ela [a juventude] tem um tempo pra lutar pelos direitos de todo o resto. Da criança, que não pode crescer pra lutar ainda. Do idoso, que já ficou, né, nas suas condições limitadas. Do trabalhador assalariado, que tá ali sendo massacrado [...] Então, seria a única classe, né? Que taria aí, com tempo pra lutar. [...] E aí, o que o governo faz? O sistema faz? "Vamo aí tirar o poder deles, né? Vamo dizer que o jovem é desinteressado, [...] ele é propício a pensar errado, ele ainda tá em processo de formação, vamos usar até a ciência pra isso", entende? [...].* (18 anos, 3ª série, Grande Rio 2).

Concordamos com Hevelin, porém ponderamos que tampouco a ciência compõe texto uníssono, e enunciaremos aqui outra juventude, que faz do seu tempo presente o momento de ensaiar novos futuros, talvez até outras utopias.

### Referências bibliográficas

---

ANDREWS, M.; SQUIRE, C.; TAMBOUKOU, M. What is narrative research?  
In: ANDREWS, M.; SQUIRE, C.; TAMBOUKOU, M. (Ed.). *Doing narrative research*.  
Los Angeles: Sage, 2008, p. 1-21.

ARFUCH, L. *O espaço biográfico: dilemas da subjetividade contemporânea*.  
Rio de Janeiro: EdUERJ, 2010.

BALL, S. *Educação global S.A.: novas redes políticas e o imaginário neoliberal*.  
Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2014.

BUTLER, J. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*.  
São Paulo: Objetiva, 2008.

BUTLER, J. *Cuerpos que importan: sobre los limites materiales y discursivos del "sexo"*.  
Buenos Aires: Paidós, 2002.

DERRIDA, J. *O monolinguismo do outro*. Belo Horizonte: Chão da Feira, 2016.

DERRIDA, J. *Limited Inc*. Campinas: Papyrus, 1991.

HARTOG, F. *Regimes de historicidade: presentismo e experiências do tempo*.  
Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

HOBSBAWM, E. *A era dos extremos: o breve século XX – 1914-1991*. São Paulo:  
Companhia das Letras, 1995.

KOSSELECK, R. *Futuro passado*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2006.

LECCARDI, C. Accélération du temps, crise du futur, crise de la politique.  
*Temporalités: Revue des Sciences Sociales et Humaines*, n. 13, 2011. Disponível  
em: <<http://temporalites.revues.org/1506>>. Acesso em: 02 set. 2017.

LECCARDI, C. Por um novo significado do futuro. Mudança social, jovens e tempo. *Tempo Social: Revista de Sociologia da USP*, v. 17, n. 2, nov. 2005, p. 35-57. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S0103-20702005000200003&lng=pt&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0103-20702005000200003&lng=pt&tlng=pt)>. Acesso em: 02 set. 2017.

LEITE, M. No “Colégio dos alunos, por alunos, para alunos”: feminismo e desconstrução em narrativas das ocupações. *ETD – Educação Temática Digital*, Campinas, v. 19, n. esp., p. 23-47, jan./mar. 2017. Disponível em: <<http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8647807/15181>>. Acesso em: 04 set. 2017.

LEITE, M. Em desconstrução: textos e contextos na educação escolar do jovem mais jovem. In: LEITE, M.; GABRIEL, C. T. (Org.). *Linguagem, discurso, pesquisa e educação*. Rio de Janeiro: De Petrus, 2015. p. 321-350.

MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. *Em defesa da escola: uma questão pública*. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

---

Miriam Leite, doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ), é professora adjunta no Departamento de Estudos Aplicados ao Ensino e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), onde se vincula à linha de pesquisa “Infância, juventude e educação”.

[miriamsleite@yahoo.com.br](mailto:miriamsleite@yahoo.com.br)

<http://www.ddeej.com>

Nayara Cristina Araújo, mestre em Educação pela Universidade Federal de Goiás (UFG), é doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), na linha de pesquisa “Infância, juventude e educação”.

[anayaracristina@gmail.com](mailto:anayaracristina@gmail.com)

Recebido em 17 de setembro de 2017

Aprovado em 9 de novembro de 2017



# Sociedade pedagógica e as transformações nos espaços-tempos do ensinar e do aprender

Viviane Castro Camozzato

107

---

## Resumo

Problematiza algumas das transformações nos espaços-tempos do ensinar e do aprender, pensando em possíveis articulações entre as mudanças produzidas pela modernidade líquida e o que vem sendo denominado – entre outros termos – de sociedade pedagógica. O *corpus* é composto por porções das obras *Pedagogia*, de Lorenzo Luzuriaga, *Introdução à Pedagogia*, de Émile Planchard, e *A sociedade pedagógica*, de Jacky Beillerot. Sugere que houve expansão dos domínios da pedagogia, proliferando sua atuação para além das paredes escolares e possibilitando que infindáveis lugares sejam alçados à condição de ensinantes.

Palavras-chave: sociedade pedagógica; espaço-tempo; modernidade líquida.

---

## **Abstract**

### ***Pedagogical society and the transformations in the spaces and times of teaching and learning***

*This paper problematizes some of the transformations in the spaces and times of teaching and learning, reflecting about possible articulations between the changes produced by liquid modernity and what has been termed – among others – as Pedagogical Society. The corpus is composed of extracts of the books: Pedagogia, by Luzuriaga, Introdução à Pedagogia, by Émile Planchard, and A sociedade pedagógica, by Jacky Beillerot. It also suggests that there was an expansion of the domains of pedagogy, spreading beyond the walls of the school and allowing for a multitude of places to be upgraded to a position in which they are able to teach.*

*Keywords: pedagogical society; space-time; liquid modernity.*

---

## **Resumen**

### ***Sociedad pedagógica y las transformaciones en los espacios-tiempos del enseñar y del aprender***

*Este artículo problematiza algunas de las transformaciones en los espacios-tiempos del enseñar y del aprender, pensando en posibles articulaciones entre los cambios producidos por la modernidad líquida y lo que viene siendo denominado – entre otros términos – de sociedad pedagógica. El corpus está compuesto por porciones de las obras Pedagogia, de Lorenzo Luzuriaga, Introdução à Pedagogia, de Émile Planchard, y A sociedade pedagógica, de Jacky Beillerot. Sugiere que hubo expansión de los dominios de la pedagogía, proliferando su actuación más allá de las paredes escolares y posibilitando que interminables lugares sean alzados a la condición de enseñantes.*

*Palabras clave: sociedad pedagógica; espacio-tiempo; modernidad líquida.*

---

## **Introdução**

Neste artigo, interessa-me discutir a proliferação de saberes e de poderes, especialmente a partir da metade do século 20, que tornou possível a expansão dos domínios do ensinar-aprender na sociedade contemporânea. Tratar de algumas das condições específicas para isso, bem como de alguns de seus efeitos, é o mote central das discussões aqui tensionadas. Esse debate é proposto com base na análise de três diferentes obras da literatura pedagógica mundial: *Pedagogia*, de Luzuriaga (1961); *Introdução à Pedagogia*, de Planchard (1962); e *A sociedade pedagógica*, de Beillerot (1985).

As obras foram produzidas no escopo do que podemos chamar modernidade líquida (Bauman, 2001), ou seja, condição cultural do nosso tempo, marcada por características bem peculiares, como o esmaecimento dos sólidos da modernidade, a convicção de que a única permanência possível é a mudança crescente, entre outros traços. É possível afirmar que, na modernidade sólida, o foco principal estava na crença na razão, na formação de um sujeito centrado e soberano, bem como na construção da autonomia e do progresso mediante verdades da ciência, entre outros elementos. Com os rearranjos socioculturais e o esfacelamento de muitas das crenças e concepções da solidez moderna, conforme Bauman (2001), outro conjunto de condições emergiu, dando ênfase ao que o autor chama de modernidade líquida, pois começaram a surgir evidências de novas condições que passaram a constituir esses novos tempos.<sup>1</sup>

Cabe ressaltar que a pedagogia não fica inerte ao processo de liquidez dos sólidos da modernidade, visto que ela se refaz a cada espaço-tempo, adquirindo novas marcas, operando a partir de outros elementos, tomando outros formatos e expandindo-se para além do comumente aceito e esperado. Afinal, a pedagogia não é algo da ordem do “natural”, mas fruto de uma construção social, cultural, histórica e política. Por isso, as transformações nos modos de conceituá-la e compreendê-la reverberam um pouco das marcas do espaço-tempo em que ela está presente, fazendo sentido para o entorno que a constitui e que ela ajuda a constituir – envolvendo um processo duplo de produção pela linguagem.

Tendo a modernidade líquida como base, identifico que as obras analisadas esmiúçam as transformações contemporâneas da época em que foram elaboradas e, ao mesmo tempo, seus efeitos na educação e na pedagogia. As duas primeiras – *Pedagogia e Introdução à pedagogia* – evidenciam as múltiplas conceitualizações possíveis que têm reinventado a pedagogia ao longo da história. A terceira – *A sociedade pedagógica* – é fruto do esforço para compreender a expansão dos domínios desse campo para múltiplos espaços-tempos da sociedade contemporânea, uma marca do tempo presente.

### **Entre saberes e poderes, pedagogias em expansão**

Quando tratamos de pedagogia, estamos lidando com um conceito que é mutável no espaço e no tempo. Aliás, quais não seriam? Sendo assim, cada conceito é fruto de arranjos e forças nos quais está sendo forjado e/ou repensado. A cada modo de enunciá-lo, reafirmam-se visões de mundo e formas de olhar para questões da sociedade, a partir da perspectiva teórica assumida.

Com as transformações socioculturais advindas com a metade do século 20, um conjunto de discussões passou a ser incluído nos modos de compreender e dar sentido à pedagogia – tornando possível, inclusive, a sua conseqüente pluralização, como Beillerot (1985), especialmente, trata. Isso, sobretudo, porque, se cada conceito

<sup>1</sup> Essa discussão tem permeado um conjunto de importantes interlocuções com a educação. Para maiores detalhamentos, ver Gallo (2006), Saraiva e Veiga-Neto (2009), entre outras produções.

responde às exigências de cada espaço-tempo preciso, por conta de transformações sociais, um apelo maior para que a pedagogia adentre em operação em diferentes momentos da vida dos sujeitos passou a ser visto como exigência social.

Para fins didáticos, explícito três distinções – de outras possíveis – para o conceito de pedagogia. A palavra Pedagogia, com inicial maiúscula e no singular, sugere o pertencimento a um campo de conhecimento específico, notadamente, a Ciência da Educação – a qual, conforme Veiga-Neto (2004, p. 72), é fruto da “reunião e ordenação de saberes educacionais, num corpo mais ou menos homogêneo e bem delimitado em relação aos outros saberes”. Já pedagogia, em minúsculas e no singular, refere-se aos conjuntos de saberes e práticas para a efetivação do governo de si e dos outros. Utilizada em minúsculas e no plural, a palavra pedagogias faz referência às constantes transformações de práticas e saberes que proliferam a partir, principalmente, da segunda metade do século 20 e de suas férteis, contundentes e variadas condições culturais.

De tal modo, pedagogias, em minúsculas e no plural, aludem às transformações socioculturais no mundo contemporâneo. Assim, argumenta-se que há pedagogias em funcionamento para além da esfera estritamente escolar. Espaços e artefatos culturais<sup>2</sup> que circulam e compõem as sociedades atuais, como revistas, artigos, documentos de políticas públicas, filmes, *sites*, *blogs*, programas de TV, jogos, jornais, imagens de arte, peças publicitárias, peças teatrais, fotografias, performances, mas também espaços culturais e de lazer, espaços de trabalho e de locomoção, entre outros, são considerados aptos para a análise de suas estratégias, uma vez que atuam e fazem funcionar pedagogias orientadas para a constituição de determinados modos de ser e viver na contemporaneidade.<sup>3</sup>

Trabalho com a hipótese, junto com Lyotard (1990, p. XV), de que as transformações operadas na teorização educacional contemporânea – que proporcionaram mutações no conceito de pedagogia e nos modos de compreender sua expansão no conjunto da sociedade – tiveram como condição suas relações com “o estado da cultura após as transformações que afetaram as regras dos jogos da ciência, da literatura e das artes a partir do final do século 19”.

Diante desse fato, nada parece ter ficado totalmente inerte – especialmente, aqui, as discussões que atravessam e pautam a teorização educacional. Prova disso é que Beillerot<sup>4</sup> (1985, p. 67) alude ao fato de que os “aparelhos especializados e oficiais das transmissões organizadas de saberes encontram-se em crise”; mais

<sup>2</sup> O termo artefato cultural faz referência ao processo de construção de significados culturais de diferentes objetos – o que envolve, como Du Gay *et al* (1997) apontam, a produção de objetos tanto na sua forma material quanto cultural, uma vez que nessa intrincada operação passam a ser vinculados significados que identificam e tornam reconhecidos os objetos.

<sup>3</sup> O conceito de pedagogias culturais é amplamente utilizado nos Estudos Culturais para visibilizar as pedagogias extraescolares e apontar para uma gama de discussões que articulam cultura, poder e educação. Nesse sentido, pesquisas têm sido realizadas no Brasil desde a década de 1990, especialmente nos Programas de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e da Universidade Luterana do Brasil (Ulbra), para problematizar as pedagogias culturais que nos cercam e produzem na sociedade contemporânea. Embora, neste artigo, o referido termo não seja utilizado, uma vez que se deu preferência ao termo pedagogias, no plural, sem adjetivação, é a partir do arcabouço teórico dos Estudos Culturais e das pedagogias culturais que esta análise foi elaborada. Para maior aprofundamento dessas discussões, ver Andrade e Costa (2015), Andrade (2016) e Camozzato, Carvalho e Andrade (2016).

<sup>4</sup> Ao citar trechos dos autores Luzuriaga (1961), Planchard (1962) e Beillerot (1985), optou-se por manter as grafias conforme as obras acessadas.

especificamente, o autor se refere aos aparelhos do “sistema escolar, a Igreja e a catequese, os partidos políticos e o militantismo” e tal estado de crise seria condição para a emergência da “difusão da acção pedagógica”. É por conter certa “relação de desigualdade no saber”, uma vez que “temos sempre algo que aprender, alguém para reformar”, que a pedagogia precisaria investir sobre toda a extensão da sociedade, em cada espaço-tempo, quando as grandes instituições de referência para isso – especialmente a escola – estivessem passando por uma “crise da renovação pedagógica” (Beillerot, 1985, p. 69).

Soma-se a isso a noção de que “os modos de transmitir os saberes multiplicam-se, e os saberes transmitidos expandem-se” (Beillerot, 1985, p. 74), fazendo com que “as populações atingidas” sejam, assim, “cada vez mais alargadas” (Beillerot, 1985, p. 75). Talvez seja possível visualizar uma vontade expansionista de abarcar o conjunto da população por meio de saberes a serem constituídos, bem como pelos modos acerca de “como” fazer chegar esses saberes – não mais a partir de instituições centrais, por exemplo, a escola, mas numa variedade de momentos e situações de aprendizagem espalhadas pelo espaço social. Afinal, trata-se de transformações socioculturais que repercutem em todas as searas da nossa vida. Cabe salientar que a literatura pedagógica mundial – ao analisar a educação, seu principal objeto de estudo – tem pensado e problematizado suas questões considerando o espaço-tempo em que foi/tem sido produzida.

Além disso, para Beillerot (1985), trata-se de compreender a emergência de uma “inflação pedagógica” em nossa sociedade. Isso significa, sobretudo, que a pedagogia escorreu das instituições comumente consideradas educativas – escolas e universidades – para adentrar outras instituições sociais, incluindo espaços de lazer e trabalho. Beillerot entende que a inflação pedagógica é algo que se impõe na vida em sociedade, algo que construímos e colocamos em operação mediante a ambição de pedagogizar o conjunto da sociedade, à medida que as mais diferentes instituições e espaços sociais passaram a se tornar pedagógicas. Ou seja, passaram a movimentar – intencionalmente ou não – ações em torno do ensinar e do aprender.

Aqui, parece possível traçar uma articulação com três das entrevistas nas quais Deleuze (1992) fala sobre Foucault, no livro *Conversações*, evidenciando o quanto a obra do filósofo é composta por uma potente rede de saber e poder. Deleuze (1992, p. 115) esclarece que o poder e o saber são “mistos concretamente indivisíveis”, sendo este feito de formas (o visível e o enunciável) e aquele “feito de forças, relações de força”. Para Deleuze (1992, p. 113), trata-se de “uma relação de forças, com uma forma dominante que decorre dela” e, desse modo, “sejam as forças do homem, imaginar, conceber, querer... , etc, com que outras forças elas entram em relação, em tal época, e para compor que forma?”.

Para os objetivos deste artigo, creio que o interessante seja apreender a noção de que as “forças do homem” entram em relação com outras forças para compor formas. Isso porque a pedagogia é entendida, aqui, como um conjunto de saberes e práticas postos em operação em diferentes espaços e artefatos culturais para produzir sujeitos. Se ela lida com saberes, que são formas (o visível e o enunciável),

como destaca Deleuze (1992), então as pedagogias estão diretamente implicadas nas nossas formas de dizer e ver. As forças do tempo presente atuam, assim, sobre as forças das pessoas para lhes produzir formas que, sobretudo, tenham em evidência o mais valorizado e legitimado nessa época. Dito de outro modo, é por isso que as pedagogias se posicionam e se instalam em posições-de-sujeito. E é por isso também que elas se expandem.

Desse modo, as obras *Pedagogia*, de Luzuriaga (1961), e *Introdução à pedagogia*, de Planchard (1962), sinalizam a finalidade da educação. Ao fazerem isso, distinguem os seus ideais e os seus fins, sendo o conjunto dessa discussão nomeado pedagogia normativa, a qual se atém ao que a educação deve ser (e não ao que é) e a sua finalidade (e não a sua realidade). A pedagogia normativa indica os propósitos e objetivos da tarefa educativa, buscando estruturá-la de modo a atender aos objetivos propostos. Ela também “determina as normas ou leis da educação em um sentido geral humano e reserva sua aplicação e realização para a pedagogia prática ou tecnológica” (Luzuriaga, 1961, p. 101). A pedagogia normativa “estuda a função educativa em seus objetivos gerais, em seus fins e ideais, assim como a estrutura ou organização destes últimos” e a educação “deve ser orientada por uma finalidade” guiada “pela idéia que se tenha do homem” (Luzuriaga, 1961, p. 101-102).

Talvez seja possível afirmar que essa finalidade a que Luzuriaga (1961) se refere diz respeito à composição das formas que se quer dar aos sujeitos da educação e da pedagogia. É a produção de uma forma-sujeito que está no cerne das pedagogias. O poder é constituído por forças, por ações sobre ações. Como explica Deleuze (1992, p. 120), trata-se de atos como “incitar, induzir, desviar, facilitar ou dificultar, ampliar ou limitar, tornar mais ou menos provável...”. As pedagogias colocam em operação esses atos. Elas induzem, incitam, ampliam ou limitam, enfim, direcionam e conduzem a partir das forças mais imperativas no espaço-tempo presente. Sobretudo porque, como assinala Lyotard (1990, p. 14), saber e poder são “as duas faces de uma mesma questão: quem decide o que é saber, e quem sabe o que convém decidir? O problema do saber [...] é mais do que nunca o problema do governo”. Tanto para exercer o governo sobre as demais pessoas quanto sobre si mesmo, são necessários atos que articulem os sujeitos aos saberes. Isso permite ressaltar a importância que toma a atualização e a pluralização das pedagogias quando se trata de investir sobre as pessoas e suas vidas, governando-as a partir de forças que produzirão formas.

Nessa direção, Beillerot (1985, p. 89) é enfático:

Ei-nos, deste modo, perante um fenómeno social que comporta variados aspectos:

- globalmente, a acção pedagógica ocupa mais tempo que outrora;
- a acção pedagógica não se reduz a um local específico, a escola, mas se encontra nas instituições periféricas ou paralelas à escola;
- encontra-se em instituições cujas finalidades não são pedagógicas, mas que utilizam a pedagogia como meio de acção, o que significa que estruturalmente relações sociais diversificadas têm tendência a unificar-se, a organizarem-se em toda a sociedade como relações pedagógicas.

Apreendem-se, aqui, algumas das noções expostas pelo autor, ao considerar a inflação pedagógica um fenômeno social: (a) houve um alargamento do tempo das ações pedagógicas que, do início ao fim da vida dos sujeitos, permanecem atuantes em diferentes espaços sociais para além da escola, mas não a excluindo; e (b) a pedagogia é empregada como meio de ação, isto é, como um elo para as diversas relações espalhadas pelo espaço social, pois contribui para organizá-las e, podemos dizer, construí-las, formando “relações pedagógicas” em instituições que não teriam, necessariamente, função pedagógica específica.

É possível articular essa ideia de inflação pedagógica com o controle do espaço como forma de poder, conforme ressalta Saraiva (2006 p. 48), considerando, ainda, que “na contemporaneidade a posse está perdendo importância, dando lugar ao movimento. Um movimento entre lugares recém-criados, mas que já estão se desvanecendo. Os lugares se evaporam assim que tocam o solo”. Desse modo, “na modernidade o poder estava relacionado com a posse do espaço e o controle do tempo alheio”, o que validava a escola como espaço institucional por excelência; já na “sociedade contemporânea, a capacidade de trocar de lugar e de criar novos lugares [...] cada vez conta mais como forma de poder” (Saraiva, 2006, p. 48). Assim, percebe-se que o fenômeno social da inflação pedagógica tem sido possível pelas marcas da contemporaneidade, que transformaram radicalmente os modos de lidar com o espaço e o tempo.

É importante demarcar, inclusive, o quanto Planchard (1962) ressaltava que as tecnologias estavam fazendo parte da vida das sociedades e que, por isso, deveriam ser inseridas na escola. Ele e Luzuriaga (1961) advogaram por um necessário revigoramento da pedagogia por intermédio de tecnologias, de tudo aquilo que estava presente naquela época – rádio, cinema, entre outros – tudo isso deveria ser englobado pela pedagogia escolar. Afinal, parece necessário um escrutínio das formas-sujeito que esta procura construir em cada espaço-tempo – no presente, mas também, inevitavelmente, pensando em um futuro arquitetado –, para que, com refinadas ações pedagógicas, essa produção de sujeitos que correspondam ao seu espaço-tempo seja algo, talvez, materializável.

Poderíamos retroceder – antes das décadas de 1960 e 1980 – para percorrer outras argumentações que mostravam o quanto as transformações tecnológicas, em diferentes espaços-tempos, ajudaram a dar outras feições ao mundo. Contudo, uma mutação parece inevitável: as tecnologias movimentam saberes e poderes e, por isso, reinventam e se reinvestem incessantemente em pedagogias para que os saberes se tornem acessíveis aos sujeitos. Essa é uma condição que tem ajudado no esmaecimento da força imperativa da escola e na ascensão de outras esferas para a circulação de saberes e poderes – algo que tem tornado possível o entendimento de uma sociedade pedagógica.

Bauman (2009, p. 664), comentando as produções de Werner Jaeger, do conhecido livro *Paideia*, diz que este “acreditava que a ideia de pedagogia (*Bildung*, formação) tenha nascido de duas hipóteses idênticas: aquela da ordem imutável do mundo que está na base de toda a variedade da experiência humana” e “aquela da natureza igualmente eterna das leis que regem a natureza humana.” Essas duas hipóteses aparecem da seguinte forma em Luzuriaga (1961, p. 102):

Ora, em nada há menos unanimidade do que na determinação do humano. Cada época da história e, em cada época, cada um dos povos, teve idéia própria do homem. Daí terem alguns pensado [...] que não pode haver finalidade universal e permanente da educação, mas que esta é condicionada pelas circunstâncias históricas. Isto é, sem dúvida, certo; mas também é certo o fato de que, além dessas circunstâncias, existe sempre no homem a aspiração a um ideal de valor universal e eterno, embora nem sempre consiga chegar a esse ideal. Essa aspiração ao ultra-sensível e supra-histórico constitui a principal característica do homem; os conteúdos e os objetivos poderão variar, mas a tendência, a aspiração subsistem sempre.

A pretensão à universalização e à totalização do “homem” aparece em Luzuriaga (1961) e em Planchard (1962) – uma crença num destino ideal do humano, regido pela ordem do imutável. Os dois autores salientam que as sociedades passam por transformações constantes; porém, estas devem ser percebidas e incluídas na pedagogia somente como auxiliares para que possam servir à efetivação das aspirações que se tem sobre os “homens”. Aqui temos uma intenção de renovar a pedagogia por meio da extração das “circunstâncias históricas”. Ou seja, essa renovação parece servir mais adequadamente para não tirar da competência da pedagogia a intencionalidade de tentar, a cada nova vez, realizar suas aspirações.

Ainda em relação às duas hipóteses, Bauman (2009, p. 664) diz que a primeira “justificava a necessidade e as vantagens da transmissão do conhecimento dos professores aos alunos”, enquanto a segunda “incutia no professor a autosssegurança necessária para esculpir a personalidade dos alunos”, tal como “o escultor com o mármore pressupunha que o modelo fosse sempre justo, belo e bom, portanto virtuoso e nobre” (Bauman, 2009, p. 664). Eis o que de imutabilidade tem sustentado a pedagogia, na qual a imagem principal é a de um professor que transmite aos alunos os conhecimentos, moldando-lhes, dando-lhes a forma que os aproxime do modelo idealizado e aspirado de “homem”.

Bauman (2009, p. 664) comenta que as ideias levantadas por Jaeger não foram refutadas e, caso as considerássemos acertadas, isso só poderia significar “que a pedagogia, como a entendemos, se encontraria em dificuldades”, pois “hoje é necessário um esforço enorme para sustentar essas hipóteses e outro ainda maior para reconhecê-las como incontestáveis”. Esse é um argumento que estou tentando problematizar, justificando que a condição cultural contemporânea esfacelou, inclusive, os fundamentos de sustentação de tal pedagogia.

Desse modo, se “a alegria de livrar-se das coisas, de descartar e eliminar é a verdadeira paixão de nosso mundo” (Bauman, 2009, p. 663), por que a pedagogia não entraria nesse processo? Contudo, não creio que, em tal caso, se trate de um descarte do conceito, em sua utilidade e função, mas do revigoreamento da pedagogia pelo entendimento de que sua pluralização evidencia um ajuste ante as condições culturais que têm, dentre outros tantos aspectos, transformado o tipo ideal de sujeitos aspirados por nossa sociedade. Nessa direção, as contribuições de *A sociedade pedagógica* (Beillerot, 1985) são, em conjunto com um arsenal maior de autores e obras, uma possibilidade para compreendermos as condições socioculturais que têm impingido, no seio das discursividades da pedagogia, a noção de “expansionismo pedagógico”.<sup>5</sup>

<sup>5</sup> Para aprofundamento acerca dessas discussões, ver as instigantes produções de Aquino (2015), Vieira e Aquino (2016) e Andrade e Costa (2017).

Além do mais, (Bauman, 2009 p. 662) explicita o quanto, em muitos períodos, a confiabilidade das estratégias e dos pressupostos da pedagogia não esteve em sintonia com a realidade, por isso precisavam ser aperfeiçoados; contudo, “a crise atual é diversa daquelas do passado”. Os pilares de sustentação da sociedade têm sido modificados; não há mais como nos ancorarmos em formas pré-determinadas, pois elas são tão cambiantes quanto as forças que as produzem. Ademais, parece não se tratar de simplesmente realocar os pilares, seja mudando-os de lugar, seja construindo outros para sustentar a sociedade. Novas e potentes enxurradas esmagam tudo, colocando abaixo a segurança de sustentação que a ênfase na certeza e imutabilidade do mundo proporcionava. Trata-se da liquidez que incita o efêmero, o aberto, o mutante, bem como a indefinição das formas.

Como diz Bauman (2001, p. 8), “os fluidos [...] não fixam o espaço nem prendem o tempo”, “não se atêm muito a qualquer forma e estão constantemente prontos (e propensos) a mudá-la”. Justamente por isso as pedagogias passam a ser imperativas, funcionando em uma rede de saber-poder. Por isso, as atualizações nos conceitos, e mesmo a criação de outros que procurem dar conta das transformações que nossas sociedades operam, passam a ser uma constante. Algo que a teorização educacional não deixa de sofrer. Se as sociedades se alteram, portanto, os conceitos utilizados para pensá-las e compreendê-las não deixam de sofrer processos contínuos de retroalimentação com essas transformações. O termo sociedade pedagógica, de Beillerot (1985), entre outros empregados neste artigo, vai nessa direção.

As relações com as tecnologias, intensificadas a partir da segunda metade do século 20, são consideradas uma das condições para essa série de transformações advindas da modernidade líquida. Com elas, a incidência das formas de controle e governo, que perpassam as cenas escolares, mas que também as transcendem, tornou-se algo que nos habituamos a considerar como praticamente inerente a nós. Além disso, as gerações de hoje vivem e experimentam sua vida em uma infinidade de espaços. Ao mesmo tempo que a ordem escolar faz parte de seus cotidianos (ao menos para uma parcela considerável), gerando trânsitos pela ordem do visível, essas gerações vivem a maior parte do tempo fora dessa instituição.

Esse conjunto de argumentações ratifica a centralidade que os artefatos tecnológicos tomam nas vidas – tornando possível que, a partir de perspectivas que delineiam e marcam o estado da cultura, a pedagogia sofra transformações a fim de se articular ao espaço-tempo em que está em funcionamento. Deleuze (1992, p. 223) diz que “é fácil fazer corresponder a cada sociedade certos tipos de máquina, não porque as máquinas sejam determinantes, mas porque elas exprimem as formas sociais capazes de lhes darem nascimento e utilizá-las”. Com isso, espero marcar o quanto, numa ampliação da pedagogia às pedagogias – as quais, como sublinhado, funcionam em múltiplos espaços no interior da “sociedade pedagógica” –, há das formas sociais que organizam as sociedades. A pedagogia se vai apropriando dessas formas ao procurar corresponder às novas exigências sociais, num processo em que se cria o entendimento de que “o bem da sociedade e o bem da pessoa coincidem” (Planchard, 1962, p. 98), e isso

na medida em que são as forças que produzem as pedagogias, e não estas que determinam aquelas – mostrando, novamente, a sintonia das pedagogias tanto com o espaço quanto com o tempo presente. Ou seja, pedagogias que se atualizam constantemente, tomando novas formas a partir de forças do espaço-tempo em que estão operando (Camozzato, 2014).

Assim, o conceito de pedagogia e os novos conceitos que vão se formando – sociedade pedagógica, inflação pedagógica, expansão pedagógica, entre outros – articulam-se com as transformações que acometem a sociedade. Nessa direção, Planchard (1962, p. 75) já indicava:

A família de outrora se baseava mais a si mesma para a satisfação das suas necessidades de vestuário, de alimentação, de recreio. Hoje, o pai e a mãe trabalham, frequentemente, fora e este facto fez com que o papel da mãe mudasse muito. A segurança social das famílias é maior que outrora, embora um fenómeno como o desemprego tenha aumentado. As famílias já não têm a mesma estabilidade de domicílio, as mudanças são mais frequentes; os produtos da técnica moderna invadiram a vida doméstica e a dona de casa mecanizou uma grande parte das atividades que outrora eram manuais.

As forças que produzem a sociedade vão se modificando e, com elas, as técnicas e as tecnologias, alterando e incrementando hábitos e formas de viver em sociedade. Esse mundo exterior se infiltra nas casas pelo “rádio, pela televisão, pelos discos e pelas revistas”, é assim que “os produtos da técnica moderna invadiram a vida doméstica”, como sinaliza Planchard (1962, p. 75). Esses produtos da técnica já estavam, cada vez mais, sendo inseridos no cotidiano das famílias. Se a pedagogia tem a ambição de lidar com tudo que envolve o humano, “uma vontade mais firme e mais geral de educar o homem total” (p. 222), então compreender e capturar essas mudanças é algo que despertou o interesse dos autores da área.

Assim como Luzuriaga (1961), Planchard (1962, p. 76) sinaliza o quanto “as invenções da técnica são extremamente numerosas e revolucionaram literalmente a vida social moderna”. E mais o quanto isso passa a ser motivo de atenção na pedagogia, uma vez que é de interesse que essas técnicas penetrem nas escolas, pois “o fim da escola, assim como o da formação dada pela família, é a preparação para a vida” (Planchard (1962, p. 73). Há o reconhecimento de que “as circunstâncias sociais actuais contribuíram para o declínio de certos métodos”, proporcionando, por sua vez, “o aparecimento de outros” e “o desenvolvimento de processos didáticos que esperavam condições favoráveis para se imporem” (p. 83).

É certo que as práticas pedagógicas vêm sendo transformadas para atender, em certa parte, à necessidade de desenvolver habilidades que tenham mais sentido e significado para os tempos de hoje. Uma preocupação que impera há tempos, segundo Planchard (1962, p. 83):

O facto de a imprensa ter simplificado numa medida extraordinária a transmissão de saberes levou a escola a recorrer muito mais ao livro para a comunicação de certas noções, e não tanto ao livro concebido para fins escolares, ao manual, mas antes ao livro em geral. Aliviou-se uma parte da sua tarefa para entregar a outros agentes da educação. Esforça-se sobretudo por criar motivos de estudo fora da escola, por orientar na escolha e no uso dos livros, numa palavra, a escola recorre cada vez menos à forma expositiva de ensino. O “learning” toma cada vez maior importância em detrimento do “teaching”.

Dessa citação vamos aprender algumas noções: a transmissão de saberes pelos livros em geral (e, hoje em dia, por uma infinidade de artefatos culturais); os “outros agentes da educação” a quem se passou a recorrer; o estudo fora da escola; e a menor ênfase ao modo expositivo de ensino – o autor nos mostra, com essas noções, o quanto, naquela época e contexto, já se insistia em enfatizar a aprendizagem, e não o ensino. Isso indica o quanto está na raiz da pedagogia a necessidade de que os sujeitos atuem sobre si mesmos a partir da mediação desses “outros agentes da educação”.

Tais considerações incidem no trânsito entre as sociedades disciplinares e as sociedades de controle. Nas primeiras, situadas entre os séculos 18 e 19, mas com seu auge no começo do século 20, temos o trânsito de indivíduos entre diferentes espaços fechados: a casa, a escola, a fábrica, o hospital, a prisão, etc. Para Deleuze (1992, p. 219) tratava-se de “concentrar; distribuir no espaço; ordenar no tempo; compor no espaço-tempo uma força produtiva cujo efeito deve ser superior à soma das forças elementares”. Contudo, como salienta Deleuze, as sociedades disciplinares passariam por uma crise em prol de novas forças que aos poucos seriam instaladas e, após a Segunda Guerra Mundial, é possível dizer que as “sociedades disciplinares é o que já não éramos mais, o que deixávamos de ser” (p. 220).

Atualmente, discute-se o quanto os dois tipos de sociedade coexistem, visto que há ainda muitos espaços fechados e de confinamento que não foram eliminados das dinâmicas sociais. Contudo, as forças que imperam na sociedade têm investido, fortemente, em tentar capturar os indivíduos para além do confinamento. Isso põe em destaque o que Lyotard (1990) chama de relação *input/output*, que visa a uma eficiência de desempenho a partir de uma ampliação do *output* (as informações ou variações conseguidas) e, ao mesmo tempo, uma redução do *input* (a energia descarregada) para a obtenção desse desempenho. É assim que “o homem da disciplina era um produtor descontínuo de energia, mas o homem do controle é antes ondulatório, funcionando em órbita, num feixe contínuo” (Deleuze, 1992, p. 223). Ou seja, no deslocamento para as sociedades de controle discutidas por Deleuze, todos os espaços e relações com os artefatos são formas de maximizar a relação *input/output*, tornando a dispersão das múltiplas aprendizagens possíveis na sociedade, algo que potencializa a relação entre sociedade e sujeitos.

Há algumas diferenças: “as sociedades de controle operam por máquinas de uma terceira espécie, máquinas de informática e computadores” (Deleuze, 1992, p. 223). Ainda: “o controle é de curto prazo e de rotação rápida, mas também contínuo e ilimitado, ao passo que a disciplina era de longa duração, infinita e descontínua” (p. 224). Enquanto “os confinamentos são *moldes*, distintas moldagens”, “os controles são uma *modulação*, como uma modelagem auto-deformante” (p. 221, grifos no original), modificáveis a cada instante. A incidência permanente sobre os sujeitos, com controle contínuo, autoajustável a partir de múltiplas tecnologias, é algo que coincide com o argumento do deslocamento para uma sociedade de aprendizagem, na qual imperam pedagogias que possam continuamente atuar sobre os sujeitos.

Trago isso porque se trata de considerar esse alargamento dos espaços em que os sujeitos são produzidos por pedagogias, uma vez que é intenção constitutiva da pedagogia conduzi-los, inscrevê-los na esfera social. Contudo, esse alargamento engloba outra condição para sua efetiva produtividade: é preciso que

os sujeitos estejam, cada vez mais, visíveis para serem englobados pelas pedagogias. Isto é, parece ser uma condição que os sujeitos apareçam, se exponham, para que elas possam funcionar como intérpretes nos cambiantes cenários que experimentamos. Com pedagogias atuantes em espaços e artefatos para além do espaço escolar, essa estratégia vem ficando mais necessária e, por isso, intensa. Se elas lidam com formas e forças, é preciso que os sujeitos estejam expostos, visíveis, para serem identificáveis e capturáveis.

Enfim, as pedagogias – múltiplas, proliferativas, cambiantes, mutáveis, visto que multiplicadas em uma “sociedade pedagógica” – trabalham sobre as visibilidades, bem como sobre as tecnologias e os diversos artefatos de que os sujeitos fazem uso e acoplam a si, mesclando-se com eles. Nesse conjunto de discussões, entra a atualidade da seguinte questão: “o que somos capazes de dizer hoje, o que somos capazes de ver?” (Deleuze, 1992, p. 121). As pedagogias atuam nesse limiar entre as produções dos modos de ver e dizer, dos modos de atuar sobre si, para ser sujeito da pedagogia que um artefato ou espaço aciona na tentativa de produzir uma subjetividade, uma posição-de-sujeito. É claro que cada pessoa ocupa diferentes posições, e isso justamente torna imperativo o ensinar-aprender numa sociedade que se tornou pedagógica em sua extensão.

### Referências bibliográficas

---

118

ANDRADE, P. D. *Pedagogias culturais: uma cartografia das (re)invenções do conceito*. 2016. 210 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2016.

ANDRADE, P. D.; COSTA, M. V. Usos e possibilidades do conceito de pedagogias culturais nas pesquisas em estudos culturais em educação. *Textura*, Canoas, v. 17, n. 34, p. 48-63, maio/ago. 2015.

ANDRADE, P. D.; COSTA, M. V. Nos rastros do conceito de pedagogias culturais: invenção, disseminação e usos. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 33, p. 1-23, jun. 2017.

AQUINO, J. G. A educabilidade como nexos da experiência civil contemporânea: aproximações investigativas. *Pedagogía y Saberes*, Bogotá, n. 43, p. 121-132, jul./dez. 2015.

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

BAUMAN, Z. Desafios pedagógicos e modernidade líquida. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 39, n. 137, p. 661-684, maio/ago. 2009.

BEILLEROT, J. *A sociedade pedagógica*. Porto: RÉ S Editora, 1985.

CAMOZZATO, V. C. Pedagogias do presente. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 573-593, abr./jun. 2014.

CAMOZZATO, V. C.; CARVALHO, R. S.; ANDRADE, P. D. (Org.). *Pedagogias culturais: arte de produzir modos de ser e viver na contemporaneidade*. Curitiba: Appris, 2016.

DELEUZE, G. *Conversações*. São Paulo: Editora 34, 1992.

DU GAY, P. et al. *Doing cultural studies: the story of the Sony Walkman*. London: Sage, 1997.

GALLO, S. Modernidade/pós-modernidade: tensões e repercussões na produção de conhecimento em educação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 551-565, set./dez. 2006.

LUZURIAGA, L. *Pedagogia*. 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1961.

LYOTARD, J.-F. *O pós-moderno*. 3. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1990.

PLANCHARD, E. *Introdução à pedagogia*. Coimbra: Coimbra Editora, 1962.

SARAIVA, K. *Outros tempos, outros espaços: internet e educação*. 275 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

SARAIVA, K.; VEIGA-NETO, A. Modernidade líquida, capitalismo cognitivo e educação contemporânea. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 187-201, maio/ago. 2009.

VEIGA-NETO, A. Algumas raízes da pedagogia moderna. In: ZORZO, C. M.; SILVA, L. D.; POLENZ, T. (Org.). *Pedagogia em conexão*. Canoas: Ed. da ULBRA, 2004.

VIEIRA, E.; AQUINO, J. G. O lastro educacionalizante da experiência contemporânea: problematizações. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 34, n. 3, p. 769-791, set./dez. 2016.

---

Viviane Castro Camozzato, doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), é professora adjunta da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), coordenadora do Grupo de Pesquisa Educação, Culturas e Pedagogias Contemporâneas (UERGS/Cnpq) e pesquisadora do Núcleo de Estudos sobre Currículo, Cultura e Sociedade (Neccso). Também coordena a área do Pibid no subprojeto de Pedagogia da UERGS em Bagé.

vicamozzato@gmail.com

Recebido em 9 de setembro de 2017

Aprovado em 15 de fevereiro de 2018



# Por uma didática da improvisação

Karyne Dias Coutinho

121

---

## Resumo

Com inspiração no que o campo das artes pode dar a pensar à educação, discute-se a potencialidade do conceito de improvisação, em especial quando usado no teatro (segundo Viola Spolin, Jean-Pierre Ryngaert e Sandra Chacra) para abordar temas típicos da didática. Na educação, concebe-se a improvisação como um processo de criação de *entres*, o que desloca a ênfase dos processos educativos para o aqui-agora da aula, deixando reverberar os temas de estudo mediante as relações singulares que professores e alunos estabelecem com o saber. Aos corpos docentes e discentes, isso possibilita outra experiência com o tempo e com o espaço educativos, instigando uma forma sensivelmente mais atenta de habitar o presente, o único tempo em que efetivamente podemos atuar no mundo.

Palavras-chave: didática; improvisação; aula.

---

## **Abstract**

### **For a didactics of improvisation**

*Inspired by what the field of arts could offer to education, this article discusses the potentiality of the concept of improvisation, particularly when used in theater (according to Spolin, Ryngaert e Chacra) to reflect about typical didactics themes. Improvisation is conceived in education as a process of creating in-between, which shifts the emphasis from educational processes to the here and now of the classroom, allowing study topics to reverberate through singular relations that teachers and students establish with the knowledge. This allows a differentiated experience with the educational time and space for educators and pupils, instigating a sensibly more attentive manner of inhabiting the now, the only time in which one can effectively act in the world.*

*Keywords: didactics; improvisation; class.*

---

## **Resumen**

### **Por una didáctica de la improvisación**

*Inspirado en lo que el campo de las artes puede dar a pensar a la educación, este artículo discute la potencialidad del concepto de improvisación, en especial cuando es usado en el teatro (según Viola Spolin, Jean-Pierre Ryngaert y Sandra Chacra) para abordar temas típicos de la didáctica. Se concibe la improvisación en la educación como un proceso de creación de entres, lo que desplaza el énfasis de los procesos educativos hacia el aquí-ahora de la clase, dejando reverberar los temas de estudio mediante las relaciones singulares que profesores y alumnos establecen con el saber. Eso permite a los cuerpos docentes y discentes otra experiencia con el tiempo y con el espacio educativos, instigando una forma sensiblemente más atenta de habitar el presente, el único tiempo en que efectivamente podemos actuar en el mundo.*

*Palabras clave: didáctica; la improvisación; clase.*

---

## Introdução

O que me surpreende é o fato de que, em nossa sociedade, a arte tenha se transformado em algo relacionado apenas a objetos e não a indivíduos ou à vida; que a arte seja algo especializado ou feita por especialistas que são artistas. Entretanto, não poderia a vida de todos se transformar numa obra de arte? Por que deveria uma lâmpada ou uma casa ser um objeto de arte, e não a nossa vida? (Foucault, 1995, p. 261).

A inspiradora questão de Foucault usada como epígrafe deste texto se abre a muitas outras sobre as possibilidades de aproximação entre vida e arte. No que se refere ao campo educativo, pode-se questionar: O que as artes podem dar a pensar à educação? Como os modos de fazer, ver e pensar as artes podem ampliar os caminhos por onde transitamos ao lidarmos com categorias de análise próprias da educação?<sup>1</sup>

Importa esclarecer que não se trata da aplicação de uma área de conhecimento na outra, mas de operar por deslocamentos, no sentido deleuziano, ou seja: desterritorializar conceitos de um campo para reterritorializá-los em outro, entendendo conceitos como “agenciamentos, intercessores para pensar os problemas educacionais, dispositivos para produzir diferenciações no plano educacional, não como novos modismos que sempre nos paralisam, mas como abertura de possibilidades, incitação, incentivo à criação” (Gallo, 2003, p. 64).

Para Deleuze (1986), “o encontro de duas disciplinas não é feito quando uma se põe a refletir sobre a outra, mas quando uma se apercebe de que deve resolver, por sua conta e com seus meios próprios, um problema semelhante àquele que é também colocado numa outra disciplina”. Segundo o filósofo, há problemas semelhantes que, mesmo em ocasiões e condições diferentes, agitam diversas ciências, assim como as artes e a filosofia. Considerando que certas agitações se inserem num sistema de revezamento entre áreas, propõe-se aqui aproximar educação e arte, já que, dentre as questões que compartilham, tanto uma quanto a outra são pura possibilidade: são ambas uma aposta no campo do que pode ser criado.

Na intenção de isolar um problema mais específico comum a ambas as áreas, trata-se neste texto de discutir a potencialidade do conceito de improvisação, em especial quando usado no teatro – tendo como referência Spolin (2015), Ryngaert (2009) e Chacra (2010) –, para pensarmos temas típicos da didática, em suas relações com os espaços e os tempos educativos.

Conforme será desenvolvido a seguir, para *im-pro-visor* (que etimologicamente significa *não-antes-ver = não antever*), ao contrário do que se entende no sentido comum, precisa-se, sim, de preparação, mas de maneiras diferentes daquelas geralmente efetivadas na educação formal, que pretendem controlar os processos

<sup>1</sup> Tais questões se inserem no contexto de um trabalho investigativo, envolvendo ações de pesquisa e ensino, que venho desenvolvendo junto a alunos da disciplina de didática dos cursos de licenciatura em Teatro, em Música e em Artes Visuais da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). O referido trabalho está vinculado a dois programas de pós-graduação dos quais participo nessa universidade: em Educação (PPGED) e em Artes Cênicas (PPGARC).

pedagógicos antecipando (antevendo) o que vai acontecer e situando a organização dos espaços e tempos no centro dessa pretensão. Na educação, a intencionalidade dessa antecipação se justifica, sobretudo, pela definição de um sentido partilhado e, portanto, em nome de um mesmo entendimento: o conteúdo da aprendizagem, fazendo convergir infinitas possibilidades de significação a processos de identificação comum previamente estipulados.

Confrontando as categorias analíticas relacionadas ao ensinar e aprender nesses termos, o conceito de improvisação promove uma abertura essencial e, na medida em que dá vez ao imprevisível, desloca a ênfase dos processos educativos para o aqui-agora da aula, deixando reverberar os temas de estudo por meio das relações singulares que professores e alunos estabelecem com o saber. Isso possibilita aos corpos docentes e discentes outra experiência com o tempo e com o espaço, instigando uma forma sensivelmente mais atenta de habitar o presente, o único tempo em que efetivamente podemos atuar no mundo.

## Didática

124 Não é difícil perceber as implicações da ideia de improvisação para o campo da educação, em especial no que se refere à didática enquanto área prioritária para o estudo de conceitos, princípios e formas de planejamento do ensino. Ainda que a ênfase das discussões tenha se deslocado no interior dessa área desde a *Didática magna* de Comenius, a preocupação com o ensino e com os momentos do processo pedagógico – planejamento, execução e avaliação – permanece central na construção do saber didático, esteja ele reduzido ao estudo de métodos e técnicas ou mais abertamente focado na pergunta sobre as finalidades educacionais.

No Brasil, são consistentes e numerosas as investigações sobre a didática, discutindo seu lugar seja como disciplina ensinada em cursos de formação de professores, seja como campo profissional, no âmbito da prática docente, seja como campo de pesquisa e produção de conhecimento.<sup>2</sup> O desenvolvimento teórico nessa área dá-se pela discussão exaustiva das chamadas dimensões do processo didático – ensinar, aprender, pesquisar, planejar, avaliar, entre outras –, entendendo-se aquilo que é relativo ao pedagógico como associado a processos ativos, complexos e interdependentes, e não meramente a um conjunto de estratégias e procedimentos aplicados em aula. Os temas de estudo nesse campo estão geralmente organizados em eixos de discussão que envolvem: 1) pressupostos filosóficos e históricos da didática, com ênfase na pergunta pelas finalidades da educação e do ensino; 2) elementos do ensino, com foco no planejamento – discussão, definição, seleção e organização de objetivos educacionais, conteúdos escolares e metodologias de ensino, além dos critérios de escolha de princípios e formas de avaliação dos processos pedagógicos; e 3) superação de visões dualistas e dicotômicas na análise de relações

<sup>2</sup> Os resultados de algumas dessas investigações foram discutidos em publicações como, entre muitas outras: Veiga ([1989] 2015; [1996] 2011; [2006] 2012), André e Oliveira ([1997] 2011) e Fazenda ([1998] 2008), pela editora Papirus, nas coleções *Práxis* e *Magistério*; Libâneo ([1994] 2017) e Pimenta ([1997] 2011) pela Cortez; e, Candau ([1984] 2014, [1991] 2013, [2012] 2018) pela Vozes. Entre colchetes, o ano da primeira edição.

como educação-sociedade, teoria-prática, conteúdo-forma, ensino-aprendizagem.

Não se trata aqui de discutir as linhas predominantes das produções brasileiras que têm a didática como preocupação,<sup>3</sup> mas, ao trazer esse breve apanhado de temas, vale jogar foco na dimensão cultural que a constitui em meio a redes de significados. Assim, imersa nos movimentos de tensão que ocorrem no interior da didática como prática de significação, pode-se situar uma frente de produções acadêmicas brasileiras aberta, sobretudo, a partir da localização dos processos didáticos de ensinar e aprender como atos de criação pedagógica, em sua maioria inspiradas nas perspectivas de Michel Foucault e Gilles Deleuze. Quanto a isso, destacam-se: uma didática não-fascista (Takara; Teruya, 2015); uma didática da obra de arte (Pougy, 2007); e uma didática da tradução (Corazza, 2015) – estudos que, entre outros, mostram o quanto a vida de um campo depende das lutas que se travam com sua abertura.

É também por essa via já aberta de possibilidades de desterritorialização que a improvisação pode emergir e transitar enquanto problema a ser pensado como eco desses movimentos de irrupção de sentidos que desequilibram as imagens predominantemente postas em sistemas de significação que envolvem a didática.

### **Improvisação**

Diferentemente e além das ideias gerais que se tem da ação de improvisar – comumente associada à ausência de preparação e à insuficiência de esmero e cuidado prévios –, pode-se situar tal discussão no campo do teatro, no qual a improvisação tem sido amplamente tematizada.

Na obra *Jogar, representar*, o reconhecido estudioso das pedagogias do teatro Ryngaert (2009, p. 89-90) faz um apanhado histórico da improvisação como elemento da formação a partir dos anos 1960, destacando a polêmica que envolve sua mitificação e que resultou numa espécie de paradoxo em utilizá-la na formação, abrangendo, por um lado, a busca de uma suposta espontaneidade “pura” sem relação com as aprendizagens e, por outro, o reforço de normas institucionais escolares entendidas como codificação generalizada e ancorada na ditadura do texto. Recusando essa polêmica, o autor afirma que a improvisação *não* se restringe “à expressão de um indivíduo que projeta na página branca ou no espaço neutro os frutos de uma inspiração em estado bruto, independentemente de qualquer instrução ou contribuição exterior”. Nesse sentido, “a improvisação se define como o instante de *confronto* entre uma subjetividade assumida como tal e elementos objetivos”. Examinando uma matéria analítica, “um improvisador *se alimenta* de informações que sustentam seu jogo e aprofundam o sentido dele”. O autor explica que a improvisação instaura um vai e vem entre os temas de um texto e a maneira como eles se prolongam em ecos nos improvisadores.

<sup>3</sup> Para tanto, pode-se consultar um panorama da didática no Brasil feito por Longarezi e Puentes (2011).

A improvisação me interessa como o lugar do encontro de um objeto estrangeiro, exterior ao jogador, com o imaginário deste. Ela provoca o sujeito a reagir, seja no interior da proposta que lhe é feita, seja em torno da proposta, explorando inteiramente a zona que se desenha para ele, segundo o modo como sua imaginação é convocada. Não se trata de criar uma hierarquia, salientando que o objeto exterior (trate-se de uma situação, de um espaço, de um texto) tem mais ou menos importância do que a imaginação do improvisador, ou que o sujeito fará aparecer sentidos totalmente inovadores durante a experiência. Aposta-se, antes de mais nada, na *confrontação* entre uma proposta e o sujeito, num determinado momento de sua experiência. (Ryngaert, 2009, p. 90).

Ainda que com diferenças e especificidades próprias em sua abordagem,<sup>4</sup> Viola Spolin (2015, p. 341), uma das principais referências teóricas no tema, afirma que improvisar consiste em:

Jogar um jogo; predispor-se a solucionar um problema sem qualquer preconceito quanto à maneira de solucioná-lo; permitir que tudo no ambiente (animado ou inanimado) trabalhe para você na solução do problema; [...] entrar no jogo traz para as pessoas de qualquer tipo a oportunidade de aprender [...]; é processo, em oposição a resultado; nada de "originalidade" ou "idealização"; uma forma, quando entendida, possível para qualquer grupo de qualquer idade; colocar um objeto em movimento entre os jogadores como um jogo; solução de problemas em conjunto; [...] uma forma de arte; transformação... processo vivo.

No contexto brasileiro, além de Ingrid Koudela e Maria Lúcia Pupo, entre outros pesquisadores, Sandra Chacra (2010) é uma conhecida estudiosa da improvisação teatral. Apontando a capacidade espontânea, simbólica e criativa dos seres humanos como os fundamentos da improvisação, a autora nos fornece elementos para ampliar essa discussão para além do teatro, a partir da ideia de que somos todos seres essencialmente teatrais: "atuar é o método pelo qual convivemos com nosso meio" (Chacra, 2010, p. 51). O fenômeno improvisacional, embora tome forma como configuração no teatro, é mais amplo que ele: transcende o âmbito teatral porque ocorre no fluxo do viver. É claro que a autora estabelece as diferenças primordiais, de ordem estética, entre o ato vivente e o ato artístico; ainda assim, suas considerações sobre a natureza e o sentido da improvisação teatral, aliadas à afirmação de seu caráter *hic et nunc*, nos permitem ler a improvisação como elemento-chave do impulso de se fazer da vida (e, nesse caso, da aula) uma obra de arte.

Referindo-se à improvisação fora do teatro, ela aponta seu deslocamento para outros campos do conhecimento humano e afirma que, na educação, a improvisação encontrará significado e fundamentos ainda maiores:

Educandos não precisam ser artistas. Eles expressam de modo improvisado o seu universo psicológico e social [...] se divertem num jogo extremamente vivo e contagiante. Fazem uso do seu potencial dramático e espontâneo. Ser "ator" não é desempenhar uma atividade inventada por alguém, representar dramaticamente é a condição do comportamento humano. (Chacra, 2010, p. 82).

<sup>4</sup> Quanto às diferenças entre as perspectivas teatrais de Ryngaert e Spolin, pode-se consultar, entre outros, Pupo (2005).

Se considerarmos as discussões que fazem esses autores, seja no teatro, seja nas extensões a outras áreas, podemos atentar para a potencialidade da improvisação como princípio didático, cuja ênfase implica vários deslocamentos nas práticas pedagógicas, que têm a ver, por exemplo, com planejamento, objetivos, metodologias e avaliação – tudo isso atravessado pelas relações estabelecidas com o espaço e o tempo educativos, que adquirem nova configuração quando se passa a considerar como central o caráter de aqui-agora de uma aula.

Dados os limites deste texto, fazemos um recorte dos muitos deslocamentos que podemos operar a partir dessa perspectiva, que restam ainda a ser discutidos em publicações posteriores, e chamamos a atenção mais especificamente para a ideia de que a improvisação na educação consiste num processo de criação de *entres* que, inevitavelmente, acontece numa aula. A questão então passa a ser: Prestamos atenção a esse processo? Deixamos que ele emerja numa aula como eco dos saberes constituídos?

### **A configuração improvisacional da aula**

Tal como salienta Chacra (2010) em relação à inerência da improvisação no teatro formalizado, podemos dizer que a natureza efêmera e momentânea de uma aula, que lhe dá seu caráter sempre singular por ser fundada no aqui-agora, já prefigura por si só seu caráter improvisacional. Por mais que uma aula seja planejada, sua forma didática (independentemente da corrente pedagógica em que se baseia) não poderá ser fixada, já que seu modo de ser é a experimentação do instante. A escritura da aula – essa da aula ato que se faz somente enquanto ocorre – não pode ser estancada, porque seu caráter é o da mobilidade do pensamento, quando (como escritura que se faz no presente da vida) tem a ver com o que dá a pensar. A questão é que a prática didática em sua tentativa de controle do processo educativo (que tem necessariamente uma face espontânea) “vai soterrando as manifestações súbitas e sem remate, para dar lugar às ações elaboradas e formalizadas” (Chacra, 2010, p. 14). Os processos didáticos, de modo geral, se envolvem em tentativas de fechar esse excesso, de conter esse a mais, de conduzir para o que deve ser dito, para o que deve ser lido, para o que deve ser discutido, para o que deve ser pensado. Dessa maneira, a margem para professores e alunos improvisarem é mínima. Apesar disso, há sempre um tanto de algo novo e não programado em cada aula, algo que escapa, transborda, excede, que emerge e vai tomando forma no decorrer da aula, sem que consigamos nomeá-lo antes, sem que possa ser necessariamente previsto... é sobre esse algo que pode se dar a abertura, a vitalidade e a renovação da aula como cena, e conferir a ela certo frescor, doses sempre renovadas de oxigênio.

Assim, falar em didática da improvisação não significa inserir um novo componente nas aulas ou propor um novo modelo de aula que substituiria o anterior, mas, sim, prestar atenção a algo que inevitavelmente acontece como elemento ambíguo do próprio pedagógico, sem o qual o pedagógico não existiria, mas que se tenta apagar como sua marca. É nesse sentido que se pode pensar na didática como prática que se constrói em luta contra os elementos de sua abertura, elementos inerentes à constituição de uma aula, ainda que na forma de sua negação. É na

dinâmica desse jogo, entre o intencional e o espontâneo, que a improvisação se configura: ela surge do interior da própria estrutura formal da aula, entre a tentativa e a impossibilidade de controle da ação pedagógica.

Se assim for, a improvisação, entendida como criação de *entres*, é potencializada pela entrega de alunos e professores àquilo que estão tratando na aula, uma entrega que lhes toma de assalto, capaz de fazer emergirem conexões entre falas, gestos e olhares que não seriam possíveis sem que se tenha uma disposição para elas. Improvisar é habitar o espaço e o tempo dessas conexões, fazendo-as se desdobrar em intersecções, cruzamentos de linhas, pontos de encontro no meio. A questão é: as brechas e os vazios entre falas, gestos e olhares existem inevitavelmente em qualquer aula, independentemente do modelo didático adotado. Mas nem sempre damos a devida atenção a essas brechas, interditando a manifestação de conexões (no âmbito do inédito) que só são possíveis de acontecer no momento, no instante (e portanto imprevisíveis), e que são sempre singulares (porque inclassificáveis ou inapreensíveis por completo).

Nessa direção, improvisar numa aula não é não se preparar; pelo contrário, de tanto que professores e alunos se prepararam, podem agora atentar nesses espaços em branco entre as letras de um texto grafado, nas margens de um livro, nos instantes de silêncio entre as falas, nos vazios de alguns olhares e gestos... e são esses movimentos de atenção às lacunas do que se diz e se faz que vão possibilitando também mobilidade e intensidade ao próprio pensamento e vão inspirando professores e alunos a construírem seus próprios caminhos de estudo, a partir das relações que agora já estão mais livres para serem estabelecidas entre eles mesmos e o saber. Quem tem a improvisação como forma didática não se exime nem de preparação nem de conteúdos numa aula. Desse modo, se reconfiguram os planos destinados a cada elemento da ação pedagógica.

No que concerne aos conteúdos, relaciona-se com eles não tanto no sentido de ensiná-los (função do professor) ou aprendê-los (função dos alunos), mas de estudá-los (por parte de ambos) na perspectiva da experiência e não da pura aquisição de saberes. Tal orientação é a chave para a relação pedagógica que tem a improvisação como plano principal, transformando os saberes constituídos em marca d'água dos movimentos de pensamento na aula, saberes sem os quais esses movimentos não seriam possíveis, mas desde que seja possível confrontá-los.

Sobre isso, Ryngaert (2009) fala que a improvisação consiste na confrontação entre uma proposta e um sujeito, o que pode ser feito pelo menos de dois modos. Um deles consiste em trabalhar com grande número e variedade de tentativas desse confronto, dando mais foco ao processo de produção de tentativas não hierarquizadas do que ao resultado que se pretenda final ou ideal. Ryngaert (2009, p. 91) explica que, assim, "o interesse da improvisação é que ela representa uma *experiência* para o sujeito, relativizada pela sua frequência e pelo exame atento de seu desenrolar". O outro modo de confrontação consiste em trabalhar com os cruzamentos entre as tentativas de diferentes indivíduos: "os encontros, os atritos, as contradições entre as tentativas que se desenvolvem em torno do mesmo objeto facilitam a abordagem desse objeto submetido a imaginários diferentes" (Ryngaert, 2009, p. 92).

Enfatizando a abundância das tentativas e dos cruzamentos entre elas, o autor afirma o caráter polimorfo da improvisação, propondo o que ele chama de apologia do rascunho ou do esboço: “a multiplicação dos esboços não gera necessariamente um *desenho*, mas expõe as variáveis que intervêm num processo” (Ryngaert, 2009, p. 92). Considerando a improvisação como o contrário de uma abordagem estagnada ou sistemática, não reduzida à afirmação de um suposto *eu* ou da afetividade, Ryngaert afirma que se trata de uma forma de trabalho insubstituível em situações de formação, na medida em que “permite multiplicar as relações entre o interior e o exterior e que leva o sujeito a se confrontar com um objeto variando os ângulos de abordagem. No mesmo movimento, os sujeitos estabelecem relação entre si pela mediação do objeto e pela sua colocação em jogo”. Assim, ao considerar as variações e as distâncias, a improvisação “engendra uma pluralidade e uma diversidade de respostas em situações vizinhas”, fazendo aparecer suas diferenças.

Nesse sentido, os alunos exercem necessariamente efeitos decisivos sobre os resultados de uma aula como ato, segundo formas variáveis de participação que dependem do envolvimento de professores e alunos no estudo. É o estudo que permite que a improvisação, como processo de criação de *entres*, passe a ser o foco principal de uma aula, “como um caleidoscópio que a cada vez faz uma nova combinação” (Deleuze; Parnet, 1998, p. 24). É o envolvimento de professores e alunos no estudo que perfila a improvisação numa aula, realimentando-a sempre, por mais formalizada que seja. Concebido nesses termos, o estudo permite abrir e ajustar uma distância, que deixa de ser entre professores e alunos e passa a ser entre cada um deles e o saber. Se assim for, a relação que cada um estabelece com o saber torna-se tão íntima que nem sempre se pode afirmar que as novas conexões elaboradas no decorrer de uma aula são de responsabilidade exclusiva de um ou de outro lado da linha (já bem atenuada) que separa professor e alunos. O movimento seria numa direção progressiva de abolir a linha que os separa e permitir que ela se desenhe entre cada pessoa e o conteúdo de uma aula. Em outras palavras: diminuir a distância entre pessoas para reconfigurá-la entre cada uma delas e o saber tema de uma aula.

Isso se associa à afirmação de Ryngaert (2009) de que improvisar tem a ver com *pôr-se à prova*. Em sentido semelhante, é possível mencionar Rancière (2013, p. 68 – grifo do autor) quando afirma que aprender a improvisar é, “antes de qualquer outra coisa, aprender a *vencer a si próprio*, a vencer esse orgulho que se disfarça de humildade para declarar sua incapacidade de falar diante de outrem – isto é, a recusa de submeter-se a seu julgamento”. Isso vai também na direção de Chacra (2010, p. 97), quando diz que, como experiência coletiva e elemento revitalizador do desempenho, a improvisação permite ao sujeito “participar, agir, manifestar-se, tomar posição no aqui e agora”. Podemos igualmente aproximar as ideias desses autores com o que afirma Koudella (2015, p. XXIV):

O jogo de improvisação passa a ter o significado de descoberta prática dos limites do indivíduo, dando ao mesmo tempo as possibilidades para a superação desses limites. Longe de estar submisso a teorias, sistemas, técnicas ou leis, [o indivíduo] passa a ser o artesão de sua própria educação.

Na esteira do que dizem esses autores, pode-se entender o saber de uma aula pelo menos de duas formas: como conteúdo escolar propriamente dito, selecionado do repertório de conhecimentos mais amplo de uma determinada disciplina; e como aquilo que emerge das relações que cada pessoa estabelece com esse conteúdo, a partir da distância que a própria pessoa abre e ajusta entre si e o saber. Essa segunda forma, que está mais afinada com uma didática da improvisação, aproxima o aprender a um conjunto de signos espaço-temporais: não necessariamente o espaço que ocupamos, mas o espaço que nos ocupa; não necessariamente o tempo que habitamos, mas o tempo que nos habita, nas relações que ambos (espaço e tempo) nos permitem estabelecer com o saber.

Dito de outro modo: há aulas que tomam o conteúdo escolar como seu foco e motivo, partem dele para chegar a ele; e, embora haja uma gama de variações nos modos de interpretar e trabalhar esse conteúdo – a depender do professor, dos alunos, dos princípios pedagógicos adotados, dos objetivos a serem atingidos, das técnicas e materiais didáticos utilizados, das formas de avaliação propostas etc. –, ainda assim, a ideia de aquisição do saber permanece sobreposta, em primeiro plano. Diferentemente, uma didática da improvisação implica o deslocamento do lugar que o saber escolar ocupa numa aula: de jeito nenhum se prescinde dele, mas, de primeiro plano, ele passa a ser marca d'água; sua razão numa aula não se dá pela necessidade de que ele seja adquirido em sua realidade meramente objetiva, mas, sim, pela possibilidade de que, com ele, professores e alunos estabeleçam suas próprias relações, construam seu caminho de aprendizagem, meçam-se em relação ao saber.

130

Muito poucos de nós são capazes de estabelecer esse contato direto com a realidade. Nosso mais simples movimento em relação ao ambiente é interrompido pela necessidade de comentário ou interpretação favorável por uma autoridade estabelecida. Tememos não ser aprovados, ou então aceitamos comentário e interpretação de fora inquestionavelmente. Numa cultura onde aprovação/desaprovação tornou-se o regulador predominante dos esforços e da posição, e frequentemente o substituto do amor, nossas liberdades pessoais são dissipadas. (Spolin, 2015, p. 6).

Afirmando que frequentemente “vemos com os olhos dos outros e sentimos o cheiro com o nariz dos outros”, Spolin (2015, p. 6) reitera que essa séria perda de experiência pessoal tem efeitos que minimizam a aprendizagem, subtraindo nossa força, reduzindo o impulso vital que nos faz organicamente envolvidos num problema.

## Conclusão

Em uma aula que tem a improvisação como forma didática, o conteúdo escolar não é seu motivo primeiro: o conteúdo se revela, antes, como um estado de potência, que está tanto nele quanto nos sujeitos que com ele estabelecem suas próprias relações. Desde que não esteja aí para ser prioritário e tão somente adquirido, o conteúdo escolar revela uma dupla força que o faz aparecer tanto em si mesmo quanto nos sujeitos que com ele se relacionam na aula. Quando passa *de* seu estado de potência *para* sua colocação em ato numa aula, e por mais que seu sentido

partilhado e suas palavras permaneçam reconhecíveis, o conteúdo sofre os efeitos do fenômeno didático-educativo na sua configuração improvisacional, em função dos modos como professores e alunos jogam com o saber. Assim, no lugar de prioritariamente adquirirem *competências* com o conteúdo, professores e alunos veem nele possibilidades de se exercitarem como seres *com potência*, porque veem essa potência em si mesmos e no saber com o qual estabelecem uma distância. Nesse sentido, a improvisação pode ser lida como uma forma-chave para a vitalidade da aula, deixando-a ser o que é (aqui-agora) para que possa devir outra ao mesmo tempo em que provoca devires outros naqueles que a colocam em ato.

### Referências bibliográficas

---

ANDRÉ, Marli; OLIVEIRA, Maria Rita (Org.). *Alternativas no ensino de didática*. 12. ed. Campinas, SP : Papyrus, [1997] 2011. (Série Prática pedagógica).

CANDAU, Vera Maria. *A didática em questão*. 36. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, [1984] 2014.

CANDAU, Vera Maria. *Didática crítica intercultural: aproximações*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, [2012] 2017.

CANDAU, Vera Maria. *Rumo a uma nova didática*. 23. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, [1991] 2013.

CHACRA, Sandra. *Natureza e sentido da improvisação teatral*. São Paulo: Perspectiva, 2010.

CORAZZA, Sandra Mara. Didática da tradução, transcrição do currículo (uma escrita da diferença). *Pro-Posições*, Campinas, v. 26, n. 1, p. 105-122, jan./abr. 2015.

DELEUZE, Gilles. *O cérebro é a tela*. 1986. Disponível em: <<https://laboratoriodesensibilidades.wordpress.com/2016/09/03/o-cerebro-e-a-tela-entrevista-com-gilles-deleuze-em-1986/>>. Acesso em: 18 set. 2017.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. *Diálogos*. São Paulo: Escuta, 1998.

FAZENDA, Ivani (Org.). *Didática e interdisciplinaridade*. 13. ed. Campinas, SP : Papyrus, [1998] 2008. (Série Práxis).

FOUCAULT, Michel. Michel Foucault entrevistado por Hubert L. Dreyfus e Paul Rabinow. In: RABINOW, Paul; DREYFUS, Hubert. *Michel Foucault: uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 253-278.

GALLO, Silvio. *Deleuze & a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

KOUDELLA, Ingrid Dormien. Introdução à edição brasileira. In: SPOLIN, Viola. *Improvisação para o teatro*. São Paulo: Perspectiva, 2015.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, [1994] 2017.  
(Série: Magistério 2º grau).

LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés (Org.). *Panorama da didática: ensino, prática e pesquisa*. Campinas: Papirus, 2011.

PIMENTA, Selma Garrido. *Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal*. 6. ed. São Paulo: Cortez, [1997] 2011.

POUGY, Eliana Gomes Pereira. Pelas vias de uma didática da obra de arte. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 33, n. 3, p. 485-498, set./dez. 2007.

PUPPO, Maria Lúcia de Souza Barros. Para desembaraçar os fios. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 30, n. 2, p. 217-228, jul./dez. 2005.

RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

RYNGAERT, Jean-Pierre. *Jogar, representar: práticas dramáticas e formação*. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

SPOLIN, Viola. *Improvisação para o teatro*. São Paulo: Perspectiva, 2015.

TAKARA, Samilo; TERUYA, Teresa Kazuko. Por uma didática não-fascista. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 40, n. 4, p. 1169-1189, out./dez. 2015.

132

VEIGA, Ilma Passos de Alencastro (Org.). *Didática: o ensino e suas relações*. 18. ed. Campinas: Papirus, [1996] 2011. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).

VEIGA, Ilma Passos de Alencastro (Org.). *Lições de didática*. 5. ed. Campinas: Papirus, [2006] 2012. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).

VEIGA, Ilma Passos de Alencastro (Org.). *Repensando a didática*. 29. ed. Campinas: Papirus, [1989] 2015.

---

Karyne Dias Coutinho, doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), é professora associada na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), onde atua nos cursos de licenciatura do Departamento de Artes e nos Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGED) e em Artes Cênicas (PPGARC).

[kdiascoutinho@gmail.com](mailto:kdiascoutinho@gmail.com)

Recebido em 18 de setembro de 2017

Aprovado em 9 de novembro de 2017

# Território, cultura e educação: a configuração da infância em tempo/espaço outro

Maria Lidia Bueno Fernandes

Jader Janer Moreira Lopes

---

## Resumo

133

Pretende-se oferecer referenciais teóricos no âmbito dos processos educativos nas ciências humanas, tendo como pressuposto o estudo do espaço geográfico e a teoria histórico-cultural de Vigotski para analisar os conceitos de vivência (*perejivanie*), compreendida como a unidade sujeito/meio, e de reelaboração criadora (*tvortcheskaia pererabotka*), que implica abordar o potencial criativo/criador dos sujeitos para (re)interpretar a cultura, com base em uma atividade organizadora interna e em seu enraizamento no mundo. Trabalha-se o tema da configuração da infância em contextos culturais específicos, no caso, a comunidade Vão de Almas, pertencente ao território quilombola Kalunga, no município de Cavalcante (estado de Goiás, Brasil), considerando que o espaço e o tempo marcam profundamente a vivência desses sujeitos.

Palavras-chave: vivência; unidade sujeito-meio; quilombo.

---

## **Abstract**

### **Territory, culture and education: childhood configuration in another time/space**

*This paper aims to offer theoretical benchmarks into the educational processes in human sciences, based on the study of the environment. Based on Vigotski's cultural-historical theory to approach the experience concept (perejivanie), understood as the subject/medium unit, and the creative re-elaboration (tvortcheskaia pererabotka), which implies addressing the subjects' creator/creative potential to reinterpret culture, supported by an activity organized internally and by their grounding in the world. Furthermore, childhood configuration is addressed in specific cultural settings, in this case, the Vão de Almas community, situated within the Kalunga quilombo territory, in the Cavalcante municipality (Goiás, Brazil), considering that time and space touch deeply those subjects' experience.*

*Keywords: experience; subject-medium unit; quilombo.*

---

## **Resumen**

### **Territorio, cultura y educación: la configuración de la infancia en otro tiempo/espacio**

*Este artículo pretende ofrecer referenciales teóricos en el ámbito de los procesos educativos en las ciencias humanas, teniendo como presupuesto el estudio del espacio geográfico y la teoría histórico-cultural de Vigotski para analizar los conceptos de vivencia (perejivanie), comprendida como la unidad sujeto medio, y de reelaboración creadora (tvortcheskaia pererabotka), que implica abordar el potencial creativo/creador de los sujetos para (re)interpretar la cultura, con base en una actividad organizadora interna y en su enraizamiento en el mundo. Se trabaja el tema de la configuración de la infancia en contextos culturales específicos, en el caso, la comunidad Vão de Almas, perteneciente al territorio del quilombo Kalunga, en el municipio de Cavalcante (Goiás, Brasil), considerando que el espacio y el tiempo marcan profundamente la vivencia de esos sujetos.*

*Palabras clave: vivencia; unidad sujeto-medio; quilombo.*

---

## Tempos, espaços, vidas e infâncias

Desciam do sertão pela estrada levadas e levadas de pobres famintos. Pela primeira vez vi de perto a fome. Meninos nos ossos, mulheres desnudas e homens arrastando-se sem forças. (Rego, 1956, p. 17).

As palavras de José Lins do Rego, no livro *Meus verdes anos*, fazem parte de suas memórias de infância, que se passa em um engenho no interior da Paraíba. A obra foi publicada, pela primeira vez, no ano de 1956 e perenizou um tempo, um espaço e a vida de todos que foram contemplados em sua narrativa. Suas palavras permitem um acesso à infância, um encontro com as infâncias vividas por crianças nesse meio, suas relações com os adultos, com as descobertas do mundo, seus medos e prazeres: dimensões da vida humana, argumentadas de forma explícita e que possibilitam certo acabamento (Bakhtin, 2014) da vida em sua constante irrepitibilidade.

Todas as escritas são escolhas. Por isso são atos de extrema responsabilidade (Bakhtin, 2012), pois interrompem um fluxo de vida, propiciando ao outro o acesso a outras vidas que se movimentam nas histórias e geografias cotidianas, atravessadas e compostas por grandes tempos e espaços. Por isso, Guimarães Rosa (1994, p. 85) fez questão de nos lembrar: “O real não está no início nem no fim, ele se mostra pra gente é no meio da travessia...”.

Também fizemos nossa escolha: visibilizar a infância de uma comunidade do interior do Brasil, trazendo para a centralidade suas vidas e cronotopias (Bakhtin, 2014). Rompem-se, assim, as metáforas geográficas que alocam pessoas e histórias em posições geográficas diferenciadas: centros e interiores são dimensões políticas e ideológicas que não apenas dizem de hierarquias sociais, mas as criam. Fazemos isso mediados por um campo de conhecimento e estudos a que temos nos dedicado nos últimos anos: a geografia da infância, que “busca compreender as crianças, suas infâncias através do espaço geográfico e das expressões espaciais que dele se desdobram, tais como a paisagem, o território, o lugar, mas é também o desejo de compreender as geografias das crianças” (Lopes, 2013, p. 17). É o reconhecimento de que o espaço geográfico é uma das dimensões centrais da infância das crianças. Desse modo, assumimos o argumento definitivo de que nascer aqui ou lá, neste canto do planeta ou em outro, faz toda diferença. Se falarmos das diferenças que constituem as diversas infâncias nas sociedades atuais, assumimos que o espaço é uma dessas marcas.

Por isso e com isso, declaramos a vida e a sua condição exotópica tão bem marcada por Bakhtin (2003, p. 21): “quando nos olhamos, dois diferentes mundos se refletem na pupila de nossos olhos”. Olhemos para o centro do Brasil: a comunidade Vão de Almas.

## Tempo-espaço no sertão

A própria epígrafe desta pesquisa traz a palavra sertão vinculada a uma realidade específica, descortinada pelo trabalho de José Lins do Rego. O desafio que se nos impõe é trabalhar a polifonia desse conceito e localizá-lo ainda no norte de Goiás, de forma a apresentar minimamente o contexto em que este trabalho de pesquisa se desenvolve. Esse sertão fugidio, que, nos dizeres de Almeida (1998, p. 33), comporta “uma maneira específica de ver o mundo”, também traduz uma realidade cultural outra ancorada em um tempo/espaço próprio. A autora afirma, ainda, que o uso do termo acabou por estabelecer “que o sertão são as terras ásperas do interior, com matas não sendo florestas, o que culminou por historicamente e socialmente aproximar os biomas da Caatinga e do Cerrado” (Almeida, 1998, p. 36). Dessa forma, a contribuição de Sena (1998, p. 23), ao afirmar que o sertão é, “simultaneamente, singular e plural, é um e é muito, é geral e específico, é um lugar e um tempo, um modo de ser e um modo de viver, é o passado sempre presente, o fim do tempo, o que nunca está”, traduz essa perspectiva de espaço/tempo outro que pretendemos abordar neste trabalho.

Ao mesmo tempo que a interpretação da imagem desse sertão como sinônimo de “desertão”, de vazio, atrasado, desprovido de cultura e desconhecido é propagada, esses inúmeros habitantes dessas localidades reivindicam sua especificidade cultural e seu direito ao território, concebido e vivido como resultado de um processo histórico da relação de um grupo humano com o espaço que o abriga (Moraes, 2002). Dessa forma, traz, engendrado em si, um repertório de lugares de importância afetiva, simbólica e política, próprios do grupo, que permite a manutenção dos costumes e da cultura que lhes são peculiares (Avelar; Paula, 2003).

O território em questão é marcado pelo discurso de território na perspectiva étnica, ou seja, “abrange muito mais que uma simples relação de área de domínio. Para os agrupamentos negros rurais, a terra possui significados divergentes da prática mercantil capitalista, viabilizando a sobrevivência comunitária” (Avelar; Paula, 2003, p. 120). Essa definição encontra ressonância na abordagem de Escobar (2014, p. 90) para quem “el territorio no se ve tanto en términos de ‘propiedad’ (aunque se reconoce la propiedad colectiva); sino, de apropiación efectiva mediante prácticas culturales, agrícolas ecológicas, económicas, rituales, etc.”

Entretanto, esse território é marcado por invisibilidade e incompreensão por parte do poder público, já que, conforme nos ensina Harvey, a compressão do espaço-tempo interpreta os elementos que não se adequam à lógica da produção capitalista como arcaicos. Dessa forma, tendem a ser expurgados da história, que adota o discurso do novo e do moderno como racionalidade fundamental ao sistema, decretando, assim, clara ruptura com outras formas de produção, em especial com as formas comunitárias com fortes laços sociais (Harvey, 2015).

A partir dessas explanações, apresentaremos o território Kalunga, incrustado no norte de Goiás, entre “vãos, serras e morros, depressões e vales estreitos, rios encaixados, uma vegetação de cerrado, cerradão e campos cerrados” (Almeida, 2010, p. 37). Este artigo trata do processo de reinvenção/recriação desse grupo e aborda a forte vinculação entre território e identidade/cultura.

*Entre chapadas, morros e vãos:  
a comunidade Vão de Almas, território Kalunga*

O foco de nossa abordagem é a comunidade Vão de Almas, pertencente ao quilombo dos Kalungas, situada no município de Cavalcante no nordeste do estado de Goiás, distante cerca de 80 km da sede municipal, localizada em uma região conhecida como Chapada dos Veadeiros.

A Chapada é um mar de serras e morros cheios de buritis que se estendem até onde a vista alcança. O território Kalunga é cercado delas. Serra do Mendes, do Mocambo, Morro da Mangabeira, Serra do Bom Jardim, da Areia, de São Pedro, Moleque, Boa Vista, Contenda, Bom Despacho, Serra do Maquiné, Serra da Ursa. São encostas íngremes, cheias de pedra. Os caminhozinhos estreitos fazem curvas e sobem cada vez mais, quase perdidos no meio do mato. Depois, do outro lado, os paredões de pedra caem quase a pique nas terras baixas dos vales, como muralhas impossíveis de ultrapassar. (Brasil. MEC, 2001, p. 23).

A história dos Kalungas está fortemente ligada à fundação oficial do Arraial de Cavalcante, em 1740, com a descoberta de mina de ouro na localidade. Entretanto, é a partir do século 19 que se fala em quilombos na região, com a decadência da exploração aurífera e a retomada das atividades agrícolas por meio da incorporação da atividade pecuária.

Conforme abordamos em artigo anterior (Fernandes, 2017), o elemento desencadeador da presença de quilombos na Chapada dos Veadeiros ainda é controverso. Alguns autores, como Karasch (1996) e Palacin (1972), apontam o isolamento do município, com paisagem marcada por chapadas, serras, serrotes, morros, colinas e vales de difícil acesso, como fator determinante para que se tornasse rota de fuga de escravos da Bahia, do Maranhão e de Pernambuco, que ali encontraram acobertamento para levar a vida em liberdade: “Quem iria se aventurar a procurar escravo fugido naquele imenso mar de serras e morros de pedra, tão difícil de se alcançar?” (Brasil. MEC, 2001, p. 24).

Outros falam do declínio do ouro como fator de abandono dos escravos à própria sorte, de forma a liberar os senhores do intenso custo de sua alimentação, o que era bastante oneroso na época. Dessa forma, aqueles, em busca de proteção e visando a assegurar sua liberdade, embrenharam-se nos rincões e no interior recôndito da região (Avelar; Paula, 2003).

Narrativas diversas colhidas durante os trabalhos de campo,<sup>1</sup> realizados entre 2015, 2016 e 2017, abordam a luta pela permanência na terra, o intenso processo de aprendizado, as permutas, o aprendizado das experiências de outros grupos ali existentes, a presença de estradas cavaleiras que possibilitavam uma série de relações de escambo e trocas de mercadorias. Assim, os relatos da experiência desse período atestam o que já havia sido compilado em trabalho desenvolvido, em 2001, na localidade:

<sup>1</sup> Os trabalhos de campo mencionados referem-se ao deslocamento de Brasília (DF) a Cavalcante (GO) e dessa cidade ao quilombo Vão de Almas. A primeira visita à comunidade ocorreu em setembro de 2015, seguida de outra em novembro do mesmo ano, duas em agosto de 2016, ocasião em que participamos das festas locais, e, por fim, uma em março de 2017.

A terra, para todos eles, negros e brancos, mais ricos ou mais pobres, era ainda apenas um lugar de morar e de viver. Não era ainda uma propriedade que devia engolir as terras dos sítios menores, sendo explorada para produzir riqueza apenas para o seu próprio dono. Isso influenciou muito no modo de vida daquela gente que ia se transformando no povo Kalunga. (Brasil. MEC, 2001, p. 24).

O quilombo dos Kalungas configura-se como um complexo de comunidades, entrelaçadas por afinidades afetivas, relações de parentesco, especificidades culturais e trajetórias históricas em comum, que se estende

pelas serras em volta do rio Paranã, por suas encostas e seus vales, que os moradores chamam de vãos; como viviam em propriedades mais ou menos isoladas, as famílias se distribuíam com largueza por aquelas terras. (Brasil. MEC, 2001, p. 27).

As casas são distantes umas das outras; há inúmeras pequenas localidades entre os povoados, nos quais ocorre leve adensamento das moradias, mas é comum caminhar-se de 40 a 60 minutos entre uma casa e outra. Os nomes dos povoados ou das pequenas localidades atestam a vinculação dos Kalungas com a natureza e a forte relação desse povo com a terra. Assim, é fácil entender a denominação de Córrego da Serra ou de Vargem Grande, Parida, entre outros (Brasil. MEC, 2001, p. 30).

Os Kalungas desenvolveram um modo de vida rural. Cultivam mandioca, feijão, arroz, nas baixadas e margens dos rios, gergelim, pimenta, abóbora, algodão, entre outros alimentos. Conhecem e utilizam as plantas do cerrado não só para a alimentação, mas também usam-nas como medicamentos, para fazer sabão, óleos, garrafadas, entre outras coisas.

As palmeiras e seus frutos, fibras, caules e folhas têm inúmeras funções e são consideradas imprescindíveis à vida,

como a pindoba, com seus cocos que dão água, a tiborna, que serve para se fazer cola, o tingui, para fazer sabão. E aprendeu a conhecer as plantas que servem como remédio. A vassourinha, o mentrasto e a folha de manga, para dor de barriga. A negra-mina, a folha de laranja e o capim-de-cheiro, para a febre da gripe. A sucupira e a folha de limão, para dor de garganta ou, como dizem as crianças Kalunga, para quando se tem um espinho na goela. A cagaiteira, que corta a gripe. A bananeira, que tem resina para dor de dente e folhas que são boas para os rins e para curar dor de barriga. Ou a resina do jatobá que, batida com ovo, serve para tratar hérnia, ou rendidura, como diz o povo Kalunga. (Brasil. MEC, 2001, p. 35).

As casas são de adobe, blocos de barro cru que secam ao sol, com telhados de palha de indaiá ou pindoba, entre as inúmeras palmeiras da região. A estrutura das casas é de madeiras resistentes, assim como a do telhado, das portas e das janelas. A casa possui poucos móveis, feitos pelos próprios moradores. O local de abrigo e acolhimento das visitas é a cozinha, que tem armários, também de madeira, alguns bancos e uma mesa ao canto acolhendo pratos, jarros e outros componentes, para que possamos nos servir na hora do almoço.

A casa de farinha também é uma constante. A construção abriga um quarto vedado que funciona como um celeiro onde se armazenam as sementes que serão replantadas para a próxima colheita, as carnes e os peixes secos, a farinha produzida, entre outros gêneros. Esses mantimentos devem assegurar a alimentação durante o ano todo. Nesse local também são guardadas algumas ferramentas. É interessante

mencionar o cuidado com a vedação do ambiente para abrigar esses alimentos do calor intenso nos meses finais da seca (agosto, setembro e outubro). Como o adobe é considerado um material com grande conforto térmico, o mínimo de abertura possível assegura esse conforto e a conservação dos alimentos.

A comunidade Vão de Almas festeja alguns santos católicos, como Nossa Senhora da Abadia, o Divino Espírito Santo e Nossa Senhora das Neves, motivo para congregar seus membros.

### *A infância vivência e a reelaboração criadora*

Primeiro, perdemos a lembrança de termos sido rio. A seguir, esquecemos a terra que nos pertencera. Depois, da nossa memória ter perdido a geografia, acabou perdendo a sua própria história. Agora não temos mais ideia de termos perdido alguma coisa. (Couto, 2006, p. 284).

No livro *Sobrevivência dos vaga-lumes*, Didi-Huberman (2011, p. 31) menciona uma frase de Pasolini: “Eu vi com meus sentidos” e emenda dizendo que, nessa frase de 1941, este assumia “o caráter empírico, sensível e mesmo poético de sua análise”. A narrativa aqui exposta não é outra coisa, senão um diálogo com os sentidos: visão, olfato, audição, paladar, tato e, sem dúvida, emoção. Assim, a sua construção busca respaldo na perspectiva de que “los seres humanos somos organismos contadores de historias, organismos que, individual y socialmente, vivimos vidas relatadas”, entendendo a narrativa como método de investigação e como “el nombre de esa cualidad que estructura la experiencia que va a ser estudiada, y es también el nombre de los patrones de investigación que van a ser utilizados para su estudio” (Connelly; Clandinin, 1995, p. 11, 12).

Isso quer dizer que a narrativa permite-nos a descrição tanto do contexto como dessas vidas em seu cotidiano, ou seja, possibilita o relato das histórias vividas e recolhidas na experiência do contato estabelecido, da vida compartilhada e da experiência acumulada no processo. Ela é argumento da vida e para vida. Tem, na palavra criada, a potência da visibilidade dos eventos do mundo. Une e urge o tecido social e cultural. Tece encontros e permite a constituição das diversidades e diferenças que marcam a condição humana. Por isso, é sempre um ato responsável (Bakhtin, 2012). Na situação de pessoas de linguagens que somos, ela forja o mundo e a nós mesmos; forja nossa existência e a constante alteridade com o outro e suas paisagens.

Assim, entendemos a narrativa como uma aproximação com os fenômenos humanos, apropriada à pesquisa no âmbito das ciências humanas. Isso é ainda mais necessário se considerarmos que “el tiempo y el espacio, la trama y el escenario, trabajan juntos para crear la cualidad experiencial de la narrativa” (Connelly; Clandinin, 1995, p. 11), que, simultaneamente, cria o tempo e o espaço. Por isso, assumiu Bakhtin (2014) que não há palavras sem cronotopias, e, nessa linha, destacamos duas de suas afirmativas: “a palavra do outro sempre me modifica” e “a consciência sempre nos afeta e nos transforma”, lembrando, por fim, que “nada é inaugural, nossa fala está sempre ancorada”. Posto isso, neste artigo, aborda-se o

resultado das notas de campo, das entrevistas realizadas em forma de conversas durante trajetos compartilhados ou atividades desenvolvidas com os sujeitos aqui apresentados e com registro em filmagens, fotos e notas de diário. Procuramos estruturar esta narrativa sobre a chegada à comunidade Vão de Almas naquele tempo e naquele espaço, cientes de que narrar sobre os lugares, seus territórios e suas paisagens os cria e os recria.

Pareceu-nos fascinante a perspectiva de conhecer Vão de Almas, uma das comunidades que, de acordo com estudos realizados por pesquisadores da Universidade de Brasília (UnB) e publicados pelo Ministério da Educação (MEC), juntamente com Contenda, Vão do Calunga, Vão do Moleque e Ribeirão dos Bois, faz parte do Território Kalunga (Brasil. MEC, 2001, p. 30). Acostumados à visita ao Engenho II, importante área turística de Cavalcante, município do estado de Goiás que também conta com a presença Kalunga, já havíamos adentrado essa realidade. Assim, saímos de Cavalcante, em um caminhão pau de arara, que demorou cerca de cinco horas para cruzar os montes, morrotes, vales e rios até chegar a Córrego da Serra, uma pequena localidade da comunidade Vão de Almas. Foi um chegar lento, chegar chegando, conhecendo e reconhecendo aquela realidade.

O mês, setembro, época da seca e de uma poeira fina que sobe em forma de um pó branco que impregna na pele, na roupa, na alma. O destino, a casa do senhor e senhora Domingos e Dominga (Bina) e das crianças Pablo (9 anos) e Tiago (3 anos). Ali, a primeira etapa do trabalho de campo seria desenvolvida. Seriam cinco dias, conhecendo a realidade local, visitando escolas, acompanhando as crianças nas atividades do dia a dia, enfim, imersão naquela realidade que pode ser descrita como poeira, magia e beleza.

Pensar o homem, as culturas, a produção do conhecimento, as particularidades das atividades humanas, o papel da linguagem e das interações sociais na construção dos sentidos, a alteridade como condição de identidade, por exemplo, são algumas das possibilidades oferecidas pelas reflexões bakhtinianas. (Brait, 2006, p. 48).

O que se observou no período é que as crianças estão envolvidas, desde a mais tenra idade, nas vivências que envolvem as rotinas cotidianas da comunidade. Existem tarefas típicas dos adultos, tais como a preparação do óleo de pindoba, a secagem dos cocos ao sol, a quebra, o trabalho de pisá-los no pilão. As atividades da roça – colher e desfavar o feijão, pilar o arroz, pegar a lenha, debulhar o milho, alimentar os animais, entre outras –, são marcadas com a presença das crianças. Elas estão sempre por perto, ajudando, brincando e aprendendo. Além disso, armam arapuca, pegam pequenos animais, pescam peixes, colhem ervas medicinais e aprendem a preparação dos remédios. Dessa forma, concordamos com Qvortrup (2011) no que diz respeito à sua compreensão sobre a “força radical” dessa participação no que tange à formação da sociedade e da infância que essa sociedade assume e projeta. Para o autor, as forças sociais influenciam essa fase pela ação/atividade que as crianças desenvolvem no seu cotidiano. Em suas condições autorais, a infância é intensamente enredada nas relações dos adultos, com suas singularidades e peculiaridades.

Em conversa com Pablo, hoje com 9 anos, mas no início do trabalho de campo ainda com 8, pode-se constatar, no seu relato, a apologia à beleza da vida que leva:

ir ao mato; nadar no poço; armar arapuca para pegar “tatu, capoeira, frexa, verdim, bicho de pássaro, tudo”; andar até o poço da roça e acompanhar as pegadas dos bichos, tatu e veado; sentir se tem cheiro de cobra; passar pela roça e colher o feijão que será assado ao final do dia; ajudar no preparo da massa do beiju, torcendo a tapeti, enfim, atividades que nos permitem enxergar essa infância em suas redes sociais.

Para Fernandes (2017), “abordar as vivências infantis atreladas aos contextos culturais lança luz ao protagonismo da criança na produção do espaço”. Assim, é possível perceber que a vivência no território, o livre circular, a autonomia construída nas atividades cotidianas permitem-nos afirmar que essa vivência constrói um sentido de pertencimento e de possibilidade de narrar sobre plantas, caminhos, grotões, morros, animais, remédios, tessituras múltiplas que configuram essa vida em unidade com o meio. A isso Vigotski (2009, 2010) denominou *perejivanie*, que, em português, traduz-se como vivência, ou seja, a unidade fundada entre pessoa-meio (Prestes, 2013).

Ao abordar o conceito de vivência em Vigotski, Prestes (2013, p. 303) afirma que “desde o seu nascimento a criança está mergulhada na cultura, o meio social é constitutivo da pessoa”. Nesse sentido, Lopes e Vasconcellos (2016) e Prestes (2013) trazem a ideia de “enraizamento na cultura” como forma ativa de construir a unidade entre pessoa-meio. O conceito de vivência, nessa perspectiva, assume o significado de “conhecimento adquirido no processo de viver ou vivenciar uma situação ou [no processo] de realizar alguma coisa” (Vigotski, 2010, p. 683, nota do tradutor). Assim,

a vivência de uma situação qualquer, a vivência de um componente qualquer do meio determina qual influência essa situação ou esse meio exercerá na criança. Dessa forma, não é esse ou aquele elemento tomado independentemente da criança, mas, sim, o elemento interpretado pela vivência da criança que pode determinar sua influência no decorrer de seu desenvolvimento futuro. (Vigotski, 2010, p. 683-684).

O autor afirma ainda:

Por isso, nós temos o direito de estudar a vivência como uma unidade de elementos do meio e de elementos da personalidade. E justamente por isso a vivência consiste num conceito que nos permite, na análise das regras do desenvolvimento do caráter, estudar o papel e a influência do meio no desenvolvimento psíquico da criança. (Vigotski, 2010, p. 687).

Prestes (2012) aborda o conceito de vivência com base nos escritos de Leontiev – *Utchnie o sreve v pedologicheskikh rabotakh L. S. Vigotskogo (Estudos sobre o meio nos trabalhos pedagógicos de L. S. Vigotski)*. Assim, vivência seria “aquilo em que se transforma radicalmente para a criança o ambiente que a cerca” (Prestes, 2012, p. 127). A autora, ao abordar as dificuldades de tradução da obra de Vigotski, reafirma a centralidade que assume o conceito de *Perejivanie*, que se refere à unidade da personalidade e do ambiente da criança (p. 128).

[...] para Vigotski a situação social e as especificidades da criança formam uma unidade. *Perejivanie*, para ele, não diz respeito a uma particularidade da criança e nem ao ambiente social em que ela se encontra, mas à relação entre os dois. [...] Não existe ambiente social sem o indivíduo que o perceba e o interprete. O ambiente social é uma realidade que envolve o ambiente e a pessoa, é o entre. (Prestes, 2012, p. 129-130).

Para Jerebtsov (2014, p. 16), vivência (*Perejivanie*), na obra de Vigotski, é a relação entre o que a criança possui como referência constitutiva de sua personalidade e a própria constituição de sua personalidade, portanto, as vivências “refletem a unidade do ‘interno’ e do ‘externo’ e também a unidade afeto-intelecto”. Assim, para Jerebtsov (2014, p. 19), as “vivências são o processo de formação pela personalidade da sua relação com as situações da vida, a existência em geral com base nas formas e valores simbólicos transformados pela atividade interna, emprestados da cultura e devolvidos a ela”.

Ou seja, quando analisamos o cotidiano da infância na comunidade, é possível perceber, nos ínfimos detalhes, o enraizamento na cultura, a partir, inclusive, da cooperação, da aprendizagem na e com a presença do outro: irmão, amigo, pai, mãe, parentes, vizinhos, entre outros. Voltemos a Vigotski (2010, p. 699), à sua clássica frase sobre o processo de se tornar humano, ao abordar o desenvolvimento da fala:

Como surgiu essa fala interna em cada um de nós? Uma pesquisa mostra que a fala interna surge com base na externa. Inicialmente, a fala, para a criança, consiste em um meio de contato entre as pessoas, apresentando-se em sua função social, em seu papel social. Mas, pouco a pouco, a criança aprende a aplicar a fala para servir a si própria, aos seus processos internos. Logo, a fala já se torna não apenas um meio de contato com as pessoas, mas também um meio de raciocínio interior à própria criança. Então, já não será aquela fala que pode ser ouvida, que nós empregamos quando nos dirigimos uns aos outros, mas será uma fala interior, calada, muda. Mas, enquanto um meio de raciocínio, a fala surgiu a partir de quê? Da fala enquanto um meio de contato. Da ação exterior que se dava entre a criança e as pessoas ao redor, surgia uma das mais importantes funções interiores, sem as quais o raciocínio da própria pessoa seria impossível. Esse exemplo ilustra essa posição em geral, no que diz respeito à compreensão do meio como uma fonte de desenvolvimento. No meio existe uma forma ideal ou final que interage com a forma primária da criança e, em resultado, uma dada forma de ação se torna uma aquisição interna da criança, torna-se dela própria, torna-se uma função de sua personalidade.

Com isso, o autor constrói a lei geral do desenvolvimento:

Essa lei consiste no fato de que as funções psicológicas superiores da criança, as propriedades superiores específicas ao homem, surgem, a princípio, como formas de comportamento coletivo da criança, como formas de cooperação com outras pessoas e, apenas posteriormente, elas se tornam funções interiores individuais da própria criança. (Vigotski, 2010, p. 699).

Por outro lado, o conceito de reelaboração criadora (*tvortcheskaia pererabotka*), que implica o potencial criativo/criador da pessoa para (re)interpretar a cultura, com base em uma atividade organizadora interna, contribui para compreender como se procede ao enraizamento no mundo, na cultura, de forma que seja possível a renovação da própria cultura.

Neste trabalho, fica evidente a forte vinculação entre território e cultura na configuração da localidade considerando um universo simbólico, ancorado nos campos de sentido e significado que os seres humanos constroem na e pela relação com seu espaço e com o universo material ali impregnado. Todas as dimensões sociais se interpenetram e criam a centralidade geográfica desse local, onde a vida se faz em seus espaços e tempos, renovando-se, a cada nascimento infantil, nas relações do cuidar e educar, em vivências coletivas, potenciais linhas de criação do novo.

## Considerações finais

Num conto que nunca cheguei a publicar acontece o seguinte: uma mulher, em fase terminal de doença, pede ao marido que lhe conte uma história para apaziguar as insuportáveis dores. Mal ele inicia a narração, ela o faz parar:

– Não, assim não. Eu quero que me fale numa língua desconhecida.

– Desconhecida? – pergunta ele.

– Uma língua que não exista. Que eu preciso tanto de não compreender nada!

O marido se interroga: como se pode saber falar uma língua que não existe? Começa por balbuciar umas palavras estranhas e sente-se ridículo como se a si mesmo desse provas da incapacidade de ser humano. Aos poucos, porém, vai ganhando mais à-vontade nesse idioma sem regra. E ele já não sabe se fala, se canta, se reza. Quando se detém, repara que a mulher está adormecida, e mora em seu rosto o mais tranquilo sorriso. Mais tarde, ela lhe confessa: aqueles murmúrios lhe trouxeram lembranças de antes de ter memória. E lhe deram o conforto desse mesmo sono que nos liga ao que havia antes de estarmos vivos.

Na nossa infância, todos nós experimentámos este primeiro idioma, o idioma do caos, todos nós usufruímos do momento divino em que a nossa vida podia ser todas as vidas e o mundo ainda esperava por um destino. James Joyce chamava de “caosmologia” a esta relação com o mundo informe e caótico. Essa relação, meus amigos, é aquilo que faz mover a escrita, qualquer que seja o continente, qualquer que seja a nação, a língua ou o género literário. (Couto, 2011, p. 11 ).

No ensaio “Línguas que não sabemos que sabíamos”, Mia Couto (2011) fala do idioma do caos, presente em nossas infâncias e que gesta as nossas existências! Acostumados a um olhar único sobre o mundo, ficamos míopes quanto a sua diversidade e suas diferenças.

As grandes transformações tecnológicas e o modelo socioeconômico, marcados com o rótulo da globalização, tendem a homogeneizar o espaço como único, ao mesmo tempo que criam diferenças hierárquicas entre as localidades. Porém, segundo Massey (2000, p. 179), “a ‘compressão do espaço tempo’ não vem ocorrendo para todos em todas as esferas de atividades”, pois

(...) os jumbos permitem que consultores de computação coreanos visitem o Vale do Silício como se batessem na porta ao lado, e que empresários de Cingapura cheguem a Seattle em um dia. As fronteiras do maior oceano do mundo estão mais conectadas do que nunca. E o Boeing une essas pessoas. Mas o que dizer daqueles povos sobre os quais eles voam, em suas ilhas situadas oito quilômetros abaixo. De que maneira o poderoso 747 traz para eles uma maior comunhão com aqueles cujas praias são lavadas pelas mesmas águas? É claro que não traz. (Birkett, *apud* Massey, 2000, p. 179).

Isso cria a falsa ideia de pessoas sem espacialidade, sujeitos sem *terroir*... Mas as resistências se constroem em histórias e trajetórias diferenciadas que forçam as relações de alteridade a se expressarem, a reconhecerem as diferenças que forjam o mundo atual. Por fim, gostaríamos de reforçar a ideia do espaço como possibilidade da existência da multiplicidade – diferença e heterogeneidade –, ou seja, tempos e espaços outros, que resultam de profusas formas de organização social, que permitem a existência de especificidades e universalidades que convivem

a despeito de pretensos isolamentos ou do discurso da inevitabilidade da globalização. Assim, são incontáveis geografias e histórias que compõem variadas formas de vivências humanas. São trajetórias constituídas ao longo da filogênese humana em sua imersão social, que emergem na ontogênese, em constantes processos de criação.

Assim é o território Kalunga, suas pessoas, suas crianças. Território esse apropriado, vivido, usado. As pessoas e os cuidados com essa infância estão relacionados a alimentação, segurança, procedimentos de higiene, tipos de ambiente frequentados, relação com os animais, relação mãe e filho, família estendida, relação dos mais velhos com os mais novos, religiosidade, crenças, autonomia, estímulos, encorajamento, entre outros. As crianças são inseridas nas ações cotidianas, construindo seu pertencimento com base nas práticas culturais, agrícolas, ecológicas, econômicas, religiosas, entre outras, em um contexto geográfico específico.

Afinal, toda história começa fincada em uma geografia, inclusive a das crianças de um espaço tão central como este.

### Referências bibliográficas

---

ALMEIDA, M. G. de. Em busca do poético do sertão. *Espaço e Cultura*, Rio de Janeiro, n. 6, p. 37-48, jul./dez. 1998. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/espacoecultura/article/view/3581/2501>>.

ALMEIDA, M. G. de. Territórios de quilombolas: pelos vãos e serras dos Kalungas de Goiás – patrimônio e biodiversidade de sujeitos do cerrado. *Ateliê Geográfico*, Goiânia, v. 4, n. 1, p. 36-63, fev. 2010. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/atelie/article/view/16682>>.

AVELAR, G. A.; PAULA, M. V. de. Comunidade Kalunga: trabalho e cultura em terra de negro. *GEOgraphia*, Niterói, v. 5, n. 9, p. 115-131, 2003. Disponível em: <<https://www.odonto.ufg.br/up/133/o/gilmar.pdf>>.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M. *Para uma filosofia do ato responsável*. São Carlos: Pedro & João, 2012.

BAKHTIN, M. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

BERTRAND, P. *História da terra e do homem no Planalto Central: eco história do Distrito Federal: do indígena ao colonizador*. Brasília: Ed. da UnB, 2011.

BRAIT, B. Uma perspectiva dialógica de teoria, método e análise. *Gragoatá*, Niterói, v. 11, n. 20, p. 47-62, jan./jul. 2006.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura (MEC). Secretaria de Educação Fundamental (SEF). *Uma história do povo Kalunga*. Brasília: MEC, 2001.

CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D. J. Relatos de experiencia e investigación narrativa. In: LARROSA, J. et al. *Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes S.A de Ediciones, 1995.

COUTO, M. *O outro pé da serra*. São Paulo: Cia das Letras, 2006.

COUTO, M. Línguas que não sabemos que sabíamos. In: COUTO, Mia. *E se Obama fosse africano? e outras interinvenções: ensaios*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011. p. 11-24. Disponível em: <<https://www.companhiadasletras.com.br/trechos/13116.pdf>>.

DIDI-HUBERMAN, G. *Sobrevivência dos vaga-lumes*. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2011.

ESCOBAR, A. *Sentipensar con la tierra: nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia*. Medellín: Unaula, 2014.

ESCOBAR, A. Territorios de diferencia: la ontología política de los "derechos al territorio". *Desenvolvimento e Meio Ambiente*, Curitiba, v. 35, p. 89-100, dez. 2015.

FERNANDES, M. L. B. Protagonismo infantil e cultura em território quilombola. In: BIENAL IBEROAMERICANA DE INFÂNCIA E JUVENTUDE, 2., 2017, Manizales. *Infancias y juventudes ibero-americanas: transformaciones democráticas, justicia social y procesos de construcción de paz: ...* Buenos Aires: CLACSO, 2017. v.II, p. 28-35.

GUIMARÃES ROSA, J. *Grande sertão: veredas*. Rio de Janeiro: Nova Aguillar, 1994.

HARVEY, D. *Paris: capital da modernidade*. São Paulo: Boitempo, 2015.

JEREBTSOV, S. Gomel: a cidade de L. S. Vigotski: Pesquisas científicas contemporâneas sobre instrução no âmbito da teoria histórico-cultural de L.S. Vigotski. In: ESTUDOS sobre a perspectiva histórico-cultural de Vigotski. Brasília: UniCEUB, 2014. p. 7-27. (VERESK: *Cadernos Acadêmicos Internacionais*, v. 1).

KARASCH, M. Os quilombos do ouro na capitania de Goiás. In: REIS, J. J.; GOMES, F. S. (Org.) *Liberdade por um fio: história dos quilombos no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996. p. 240-263.

LEONARDI, V. *Entre árvores e esquecimentos: história social dos sertões do Brasil*. Brasília: Paralelo 15, 1996.

LOPES, J. J. M.; VASCONCELLOS, T. *Geografia da infância*. Juiz de Fora, MG: FEME Edições, 2015.

LOPES, J. J. M. A "natureza" geográfica do desenvolvimento humano: diálogos com a teoria histórico-cultural. In: TUNES, E. (Org.) *O fio tenso que une a Psicologia à Educação*. Brasília: UniCEUB, 2013. p. 125-136.

MASSEY, D. Um sentido global do lugar. In: ARANTES, A. (Org.) *Espaço da diferença*. Campinas, SP: Papirus, 2000. p. 175-185.

MORAES, A. C. R. *Território e história do Brasil*. São Paulo: Annablume, 2002.

PALACIN, L. *Goiás 1722-1822: estrutura e conjuntura numa capitania de minas*. Goiânia: Oriente, 1972.

PRESTES, Z. A sociologia da infância e a teoria histórico-cultural: algumas considerações. *Revista de Educação Pública*, Cuiabá, v. 22, n. 49, p. 295-304, maio/ago. 2013.

PRESTES, Z. *Quando não é quase a mesma coisa: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2012.

QVORTRUP, J. Nove teses sobre a infância como fenômeno social. *Pro-Posições*, Campinas, v. 22, n. 1, p. 199-211, jan./abr. 2011.

REGO, J. Lins do. *Meus verdes anos*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1956.

SENA S. A categoria sertão: um exercício de imaginação antropológica. *Sociedade e Cultura*, Goiânia, v. 1, n. 1, p. 19-28, jan./jun. 1998.

SMOLKA, A. L.; VYGOTSKI, L. S. *Imaginação e criação na infância*. São Paulo: Ática, 2009.

STRAHLER, A. H. *Physical geography: science and systems of the human environment*. New York: Wiley, 2005.

VAZQUEZ, F. *La memória como acción: social relaciones, significados y imaginário*. Barcelona: Paidós, 2001.

VIGOTSKI, L. S. *Imaginação e criação na infância*. São Paulo: Ática, 2009.

VIGOTSKI, L. S. Quarta aula: a questão do meio na pedologia. *Psicologia USP*, São Paulo, v. 21, n. 4, p. 681-701, 2010.

---

Maria Lidia Bueno Fernandes, *Magister Artium* (MA) em Etnologia e Psicologia Social pela Ludwig-Maximilians-Universität de Munique, Alemanha, doutora em Geografia pela Universidade de São Paulo (USP) e pós-doutora em Geografia da Infância pela Universidade Federal Fluminense (UFF), é professora e pesquisadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB).

mlidia@unb.br

Jader Janer Moreira Lopes, doutor em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF) e pós-doutor pela Universidade de Siegen, Alemanha, é professor e pesquisador da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e da Universidade Federal Fluminense (UFF), onde orienta mestrado e doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação.

jjaner@pq.cnpq.br

Recebido em 16 de setembro de 2017

Aprovado em 22 de janeiro de 2018

# A ideia de seminário e o desejo de aprender: das primeiras iniciativas em Halle (1695) à intensidade experimental de Vincennes (1968)

Ana Luísa Paz  
Jorge Ramos do Ó

147

---

## Resumo

No processo de sua emergência histórica, a sequência das ideias e práticas de trabalho que ligaram a missão da universidade à investigação, e já não exclusivamente ao ensino, é apresentada. O conceito de seminário, originado em Halle no século 17, viria a identificar a Universidade de Berlim, em 1810, sendo depois irradiado a partir desse centro. A institucionalização do seminário esteve de facto<sup>1</sup> na origem do desenvolvimento de formas de relação pedagógica experimentais e de processos de escrita inovadores nos domínios das humanidades e das ciências sociais, totalmente direcionados para as zonas de fronteira e para o amanhã da ciência. Uma genealogia desse gesto é traçada, detendo-se particularmente sobre o idealismo alemão do século 18 em torno da universidade alemã, e conclui com a experiência de Vincennes Paris-VIII, ligada aos autores do chamado pós-estruturalismo francês. Uma longa formação discursiva reativou a hipótese da criação e da invenção no interior do espaço universitário.

Palavras-chave: ensino superior; processo de ensino-aprendizagem; métodos de trabalho; seminário de estudo; processo da escrita.

---

<sup>1</sup> Mantida a grafia da língua portuguesa usada em Portugal. (N. do E.).

## **Abstract**

### **The notion of seminar and the desire to learn: from the first initiatives in Halle (1695) to the experimental intensity of Vincennes (1968)**

*In the process of its historical emergence, the sequence of work-related ideas and practices that bound the university's mission to research and no longer solely to teach are identified. The notion of seminar, originated in Halle at the end of the 17<sup>th</sup> century, would come to characterize the University of Berlin in 1810, later spreading from that center. The institutionalization of the seminar has been in the origins of the development of experimental modes of pedagogical engagement and of innovative writing processes in the fields of humanities and social sciences, fully aimed at the frontiers and future of science. Thus, this paper outlines a genealogy for this movement referencing particularly the german idealism of the 18<sup>th</sup> century regarding the german university, concluding with the experience of Vincennes Paris-VIII, connected to the authors of the movement known as french post-structuralism. Therefore, a long discourse formation re-ignited the creation and invention hypothesis within the university's space.*

*Keywords: higher education; teaching-learning process; professional methods; research seminar; writing process.*

---

148

## **Resumen**

### **La idea de seminario y el deseo de aprender: de las primeras iniciativas en Halle (1695) a la intensidad experimental de Vincennes (1968)**

*En el proceso de su emergencia histórica, la secuencia de las ideas y prácticas de trabajo que vincularon la misión de la universidad a la investigación, y no exclusivamente a la enseñanza, se presenta. El concepto de seminario, originado en Halle en el siglo 17, vendría a identificar la Universidad de Berlín en 1810, y luego se irradió desde ese centro. La institucionalización del seminario estuvo de hecho en el origen del desarrollo de formas de relación pedagógica experimentales y de procesos de escritura innovadores en los ámbitos de las humanidades y de las ciencias sociales, totalmente dirigidos a las zonas fronterizas y al mañana de la ciencia. Una genealogía de este gesto es trazada, deteniéndose particularmente sobre el idealismo alemán del siglo 18 en torno a la universidad alemana, y concluye con la experiencia de Vincennes París-VIII, ligada a los autores del llamado posestructuralismo francés. Una larga formación discursiva reactivó la hipótesis de la creación y de la invención en el interior del espacio universitario.*

*Palabras clave: enseñanza superior; proceso de enseñanza-aprendizaje; métodos de trabajo; seminario de estudio; proceso de la escritura.*

---

## **Introdução**

O presente artigo pretende dar conta de uma investigação mais lata sobre os processos de ensino e aprendizagem que foram, historicamente, desenvolvidos no ensino superior e, assim, identificar e sequenciar, no processo mesmo de sua emergência histórica, as ideias e práticas de trabalho que tornaram a missão da universidade coincidente com o par investigação-ensino, a partir do paradigma estipendiado por Wilhelm von Humboldt (1767-1835) na criação da Universidade de Berlim. O seminário de investigação foi a peça que garantiu a funcionalidade do novo modelo escolar humboldtiano, proposto e criado de raiz pelo Estado prussiano. A apropriação, difusão e remodelação do seminário nos diversos contextos e disciplinas universitárias teve, porém, uma longa história que importa aqui observar nos seus pontos de aplicação e nos seus movimentos.

Intenta-se, assim, perceber o contexto em que o conceito de seminário, oriundo da experiência prussiana iniciada na Universidade de Halle no termo do século 17, viria a identificar a Universidade de Berlim desde 1810. A partir desse foco de irradiação, difundiu-se pela Europa e por todo o mundo ocidentalizado até se tornar o formato pedagógico que, reconhecidamente, permitiu gizar práticas relacionais e de trabalho que puseram em causa velhas rotinas hierárquicas acadêmicas, concretamente, as aulas magistrais e a clássica imagem do *aluno-ouvinte*. A institucionalização do seminário esteve na origem do desenvolvimento de formas de relação pedagógica experimentais e de processos de escrita inovadores nos domínios das humanidades e das ciências sociais, totalmente direcionados para as zonas de fronteira e para o amanhã da ciência.

Tem sido assinalado na literatura como o conceito de seminário materializa uma vasta formação discursiva que inscreve objetivos planeados, concebidos e agilizados por organizações internacionais, governos estatais e locais, autoridades acadêmicas, mas também o conhecimento pedagógico e a *expertise* científica. Importa, por isso, como referem Jorge Ramos do Ó e Helena Cabeleira (2015, p. 128), estar atentos ao modo como o conceito de seminário foi institucionalizado nos últimos séculos.

Assim, o *paper* traça uma genealogia dos movimentos de irradiação do seminário desde os primeiros cenários em finais do século 17, detém-se com maior ênfase sobre os agendamentos do idealismo alemão do século 18 para a universidade prussiana e conclui com a experiência de Vincennes Paris-VIII, ligada aos autores do chamado pós-estruturalismo francês. Analisa-se, portanto, uma longa formação discursiva – que articulou posições de princípio com o relato de experiências concretas – em que a hipótese da criação e da invenção se foi reativando no interior do espaço universitário.

## Investigação e escrita: de que estamos a falar quando falamos em seminário?

O seminário é um dos métodos de ensino que está, tipicamente, disponível nos sistemas de ensino superior das tradições ocidentais. Neste contexto, existem outros mecanismos igualmente populares, tais como conferências ou sessões práticas, palestras com especialistas convidados, *workshops*, projetos, tutorias, etc. (Ponnusamy; Pandurangan, 2014, p. 27). O seminário tem, usualmente, o propósito de reunir pequenos grupos para reuniões recorrentes, é quase sempre dirigido por um líder ou instrutor, costuma manter o foco num assunto específico e, por vezes, também se prende com a apresentação formal de uma pesquisa. Como se vê, o termo apresenta alguma variação. Mesmo dentro do espaço europeu, pode tanto reportar-se a um grande curso apresentado em palestra (*e.g.*, França), quanto se referir a uma aula universitária que inclua um trabalho ou projeto, querendo, pelo contrário, opor-se à aula de cátedra (*e.g.*, Alemanha). No espaço europeu, mas também um pouco por todo o mundo, corresponde, efetivamente, a diferentes realidades pedagógicas, desde a típica conferência *ex cathedra* até discussões administradas por alunos sobre suas próprias pesquisas, embora todas elas acabem por se designar *seminário*. Trata-se, assim, de um termo de tal modo difundido no contexto da educação superior que seu uso foi naturalizado, a ponto de termos perdido o rasto da sua origem.

No âmbito desta investigação, entendemos o seminário como um modelo para a formação avançada de pesquisadores juniores. A busca pela origem do seminário poderia levar-nos a um passado ainda mais remoto, mas podemos afirmar que a irrupção do seminário moderno se deve essencialmente à experiência pedagógica desenvolvida nas universidades prussianas do século 18, nomeadamente em Halle e Göttingen (Clark, 2007, p. 159, 127), e difundida desde os fundamentos da Universidade de Berlim em 1810, com Wilhelm von Humboldt (Anderson, 2004). Seguimos, neste ponto, a distinção que Marc Aymes (2007) estabeleceu a partir da etimologia da palavra na língua francesa, levando em consideração os três principais desenvolvimentos históricos, a saber:

- 1) o *seminário de filologia*, criado em Göttingen, em 1738, adaptou e conjugou, de uma parte, práticas de investigação das sociedades privadas e, de outra parte, hábitos de estudo em grupo, comuns nos seminários pedagógicos que funcionavam nas faculdades de artes e filosofia, financiados pelo Estado para a formação de futuros professores; foi uma versão melhorada dessa adaptação que se estabeleceu em Halle, em 1787, servindo depois de modelo para toda a Europa (Clark, 2007, p. 159, 127);
- 2) o *seminário de investigação*, desenvolvido nos Estados Unidos entre 1860 e 1890, a partir do modelo já praticado em todas as universidades prussianas e, nesse momento, em todas as áreas do conhecimento;

- 3) o *seminário experimental* desenvolvido na França entre 1950 e 1970, dentro do movimento de reforma da universidade (Aymes, 2007, p. 38).

### **Para uma genealogia: tópicos de pesquisa e fontes**

Neste artigo, assinalamos e analisamos genealogicamente os grandes deslocamentos do seminário, até chegar à forma do seminário de investigação que temos hoje. O nosso objetivo consiste em mapear e descrever os modelos de seminário e as principais mudanças geográficas e pedagógicas que lhe estão associadas no espaço-tempo.

A genealogia foi descrita como um método que utiliza a história para compreender o presente, o que pressupõe uma ênfase na interação contínua durante a elaboração de teorias e hipóteses, refletindo a experiência do pesquisador (Varela, 2001, p. 108). Nesta perspectiva, a dimensão histórica é alcançada mediante a identificação do momento de emergência, que não deve ser confundido com a origem – essa não é mais do que um efeito sobre a própria fala e apenas poderia ser considerada um objeto de análise legítimo em leituras meta-históricas e teleológicas. A genealogia debruça-se, em vez disso, sobre a erupção discursiva de um problema e procura atender ao momento em que forças conflitantes entram em cena. Assim, a visão genealógica privilegia detalhes e acidentes para alcançar uma compreensão não linear de eventos descontínuos (Varela, 2001, p. 77-84). Neste caso, assumimos a base da Universidade de Berlim como ponto de atravessamento da difusão dos seminários de pesquisa em todos os territórios europeus. A universidade humboldtiana como a entendemos hoje tem pouco a ver com as ideias do próprio Humboldt, mas o vínculo interno entre pesquisa e educação, tal como englobado nos seminários, é uma característica constante das formações discursivas que o constituíram.

A historiografia do ensino superior tem vindo a identificar uma série de fontes institucionais que permitiram traçar o vasto retrato da vida universitária em grandes espaços sociogeográficos tais como: legislação e regulamentos universitários, programas de estudos, livros de minutas, cadastro de inscrições (McClelland, 1980; Ruëgg, 2004; Clark, 2007). Novas abordagens ao tema têm também recuperado iconografia, biografias de professores, correspondência e ensaios sobre ensino e aprendizagem no sector terciário (Wacquet, 2003; Clark, 2007).

Com o recurso a essas fontes, os historiadores do ensino superior identificaram alguns dos principais traços do seminário de investigação, embora esse seja um objetivo lateral dos trabalhos de fundo sobre a universidade. Cabe-nos congregar e sequenciar uma leitura crítica e permeada por novas fontes sobre esse objeto mais específico.

O nosso principal objetivo é, a partir destes estudos de referência e de uma série de fontes que estamos ainda a arrolar, assinalar os grandes movimentos e rastrear as diferentes tradições – assumindo que a discussão nesta fase não contemplará com igual profundidade todas as tradições nacionais, mas antes tenderá a sublinhar características comuns do seminário.

Assim, os debates da época são fundamentais para entender os valores e os objetivos declarados na difusão deste modelo pedagógico inovador. Embora tenham sido já estudados em várias perspectivas, nosso objetivo é recuperar esses discursos e retomar sua análise a partir de um novo foco, identificando as práticas relacionais e de trabalho que permitiram a emergência de formas de relação pedagógica experimentais e de processos de escrita inovadores, nomeadamente na concretização de ideias sobre os procedimentos de leitura e escrita no espaço do seminário.

A nossa pesquisa de fontes primárias tem vindo a ser apoiada na compilação e no tratamento de duas séries de fontes: relatórios pedagógicos de viajantes e reformadores pedagógicos e memórias escritas por ex-alunos. Com efeito, nessa época, surgiu uma nova literatura anexada ao modelo pedagógico do seminário. Os textos surgem geralmente sob a forma de relatórios encomendados por instituições governamentais, ou relatórios de missões. Ambos os géneros deram, muitas vezes, azo à edição de monografias ou de artigos em revistas especializadas. Esses textos descrevem detalhadamente a prática pedagógica (*e.g.*, Collard, 1978-1882), chegando a evidenciar alguma estupefação com o compromisso de leitura e escrita vivido nos seminários (*e.g.*, Cammartin, 1878). Adentrando pelo século 20, verificámos ainda a grande profusão de memórias de ex-alunos, das quais temos vindo a seleccionar algumas das mais instantes (*e.g.*, Ricoeur, 2009).

### **Halle e Göttingen (Prússia, 1696 e 1837): institucionalização do seminário pedagógico**

A institucionalização do seminário académico parece ter ocorrido na passagem de práticas de estudo concebidas no foro do seminário pedagógico para o seminário filológico. O seminário de investigação no sentido mais estrito apenas se configurou mais tarde, mercê de outros deslocamentos que abaixo descreveremos.

O seminário pedagógico surgiu na Universidade de Halle, fundada em 1694, pelo Estado prussiano em expansão. August Hermann Francke (1663-1723) desenvolveu, de 1695 em diante, o *seminarium praeceptorum* para a formação de docentes do ensino secundário (Adamson, 1921, p. 244). Essa universidade expandiu-se em ordem a instituir uma alternativa à ortodoxia luterana no ensino da religião. O filósofo Christian Wolff (1679-1754) esteve ligado a essa universidade e, embora ele mesmo escrevesse ainda em latim, bateu-se para que o alemão surgisse como língua académica. Também Christian Thomasius (1655-1728), um precursor do Iluminismo, foi uma figura emblemática da instituição, tendo sido o responsável por tornar Halle um modelo para outras universidades alemãs (Anderson, 2004, p. 24). Uma nova atitude quanto aos usos curriculares dos autores e das obras clássicas surgiu com as intervenções desses académicos em Halle (McClelland, 1980, p. 60). Com o alastramento desse *modus operandi* a Göttingen, e daí pela restante Prússia, acabou por marcar toda a época do final do século 18.

O *seminarium philologicum*, por sua vez, foi implantado na Universidade de Göttingen (fundada em 1837), pelo pedagogo, filólogo e bibliotecário Johann Matthias Gesner (1691-1761). Este seminário de filologia, mais tarde, foi reconhecido como o modelo que primacialmente materializava a fusão de pesquisa e ensino no ensino superior. Embora hoje se admita que o marco da fundação da Universidade de Berlim mudou toda a paisagem do setor terciário de ensino, ainda durante o século 19, as principais referências de inovação pedagógica e de renovação intelectual estavam vinculadas ao seminário filológico de Göttingen (Anderson, 2004, p. 52).

Como principal fruto da irradiação a partir de Göttingen, Friedrich August Wolf (1759-1824), que lá tinha feito os seus estudos de filologia, veio a ingressar no corpo docente da Universidade de Halle, em 1783. Depois da criação de um novo departamento de filologia nesta universidade, foi o principal responsável pela criação de um seminário filológico em 1787. Procurou organizá-lo da mesma forma que Christian Gottlob Heyne (1729-1812), sucessor de Gesner, vinha desde 1863 instituindo no seminário filológico em Göttingen, mas aprofundando em muito a ideia de especialização disciplinar. Concretamente, Wolf atribuiu aos alunos que frequentavam o seu seminário em Halle o trabalho coletivo de pesquisar todo o *corpus* ciceroniano. Atribuiu a cada seminarista o estudo da tonalidade do significado de uma única palavra (Clark, 2007, p. 174-175). Entretanto, em 1806, em consequência do acosso das tropas de Napoleão, foi encerrada a Universidade de Halle em meio à Batalha de Jena (1806), levando Wolf a transitar para Berlim, onde foi recrutado para o departamento de educação (Barnard, 1870, p. 648). Iniciava-se um novo deslocamento.

### **Berlim (Prússia, 1810): seminário filológico como modelo pedagógico de investigação-ensino**

Podemos hoje afirmar que Humboldt não era totalmente humboldtiano (Josephson; Karlsohn; Östling, 2014), mas o modelo pedagógico do seminário foi difundido a partir de uma premissa fundamental adotada pelo filósofo alemão. Humboldt continua a ser o principal responsável pela implementação do conceito de fusão de ensino e pesquisa na Universidade de Berlim (Anderson, 2004, p. 3).

Inicialmente, o seminário consistia apenas nas experiências de filologia, mas, ainda no século 19, surgiram seminários praticamente em todas as áreas do conhecimento (Clark, 2007). A literatura testemunha que os seminários de investigação se tornaram um modo de aprofundar a relação entre professor e aluno, visando à produção de conhecimento original (Waquet, 2003). O seminário tornou-se, assim, o berço de uma “ciência da pesquisa” (Clark, 1989, p. 120). Importa-nos, por isso, perceber melhor a passagem do seminário filológico para aquele que viria a ser o seminário de investigação propriamente dito na constituição da experiência berlinense.

Segundo pudemos observar, instalou-se desde a fundação do *seminarium praeceptorum* de Halle o princípio de que os seminários pedagógicos serviam como instituições pedagógicas a serviço do Estado, sendo, por isso, preenchidos por futuros professores, geralmente destinados a escolas secundárias. O seminário pedagógico manteve-se sempre, até o seu ocaso por volta de 1809, coincidindo justamente com a fundação da Universidade de Berlim (Clark, 2007, p. 167).

Não nos será aqui possível aprofundar todas as facetas inovadoras da Universidade de Berlim nem as razões que levaram à fundação de uma universidade criada de raiz num Estado prenhe de tradição acadêmica. Em parte, aceita-se que apenas as circunstâncias da guerra com a França e a perda do controle sobre vários territórios onde as universidades foram dramaticamente encerradas (*e.g.*, Halle) permitiram esse investimento. Por outra parte, tem sido reivindicado o papel pessoal de Humboldt como o fundador da Universidade de Berlim. O seu protagonismo deveu-se à ocupação ocasional do cargo de dirigente da secção de educação da administração, pelo período curto de março de 1809 a junho de 1810, depois do seu regresso à Prússia no termo do serviço de seis anos como embaixador em Roma. Deste modo, o seu papel, embora decisivo, foi efémero. Retomou a carreira diplomática logo em 1810, instalando-se em Viena de Áustria como embaixador.

Várias outras personalidades, a montante e a jusante do trabalho liderado por Humboldt, foram construtores de uma via de modernização para o Estado autoritário prussiano, entre os quais o barão Karl vom und zum Stein (1757-1831), em 1807, e o conde Karl August von Hardenberg (1750-1822), todos eles coniventes com uma aposta na liberdade e na responsabilidade em todos os veios da cidadania alemã – incluindo a reforma da universidade (Ruëgg, 2004, p. 22-23).

A construção da Universidade de Berlim insere-se, assim, no contexto de uma tentativa de revitalizar o Estado. Apresentada como a joia da coroa, seria composta pelas quatro faculdades tradicionais, mas com a particularidade de haver um destaque para a faculdade de filosofia. A política da universidade passou por uma tentativa deliberada de atrair os melhores talentos alemães, com a oferta de salários elevados (Anderson, 2004, p. 54). A nova universidade recebeu, entre outras celebridades académicas, Wolf, o diretor do seminário filológico de Halle, e o filósofo Johann Gottlieb Fichte (1762-1814), o mesmo que, uma vez expulso da Universidade de Jena ainda em 1799 por ateísmo, em 1807-1808, endereçara em Berlim os famosos *Discursos à nação alemã*. Igualmente, ainda antes de ser professor de teologia e o primeiro dirigente de um seminário dessa área disciplinar, Friedrich Schleiermacher (1768-1834) foi encarregado por von Humboldt de implementar a reforma universitária. Os seus escritos, imbuídos do idealismo alemão perfilhado por vários dos seus colegas, introduziram o conhecimento científico como a verdadeira missão da universidade (Ruëgg, 2004, p. 16). Nesse sentido, o futuro filósofo e teólogo da Universidade de Berlim apresentara, ainda em 1808, os *Gelegentliche Gedanken über der Universitäten im deutschen Sinn. Nebst einem Anhang über eine neu zu errichtende*, isto é, os pensamentos ocasionais sobre a universidade no sentido alemão, seguido de um apêndice considerando a universidade a ser fundada em breve. Nesse documento, nunca traduzido na íntegra para o português, verifica-se

que a sua concepção de universidade passava por experimentar uma pedagogia respeitadora da unidade e inteireza do conhecimento, e onde os jovens académicos, desde o início do seu percurso académico, “aprenderiam a tomar consciência dos princípios da erudição e, assim, eles próprios adquiririam a capacidade de realizar pesquisas, fazer descobertas e apresentá-las, gradualmente trabalhando as coisas sozinhos” (Schleiermacher, *apud* Charle, 2004, p. 48). Seria essa a missão da universidade.

O território comum de investigação para alunos e professores surge nessa época e relaciona-se diretamente com o entendimento e as decisões políticas de Humboldt, que também nos seus escritos se pronunciou sobre a unidade entre ensino e investigação. Defendeu convictamente que os docentes deveriam ser também professores. A faculdade de filosofia deveria ter nesse item um papel especial, convidando todos os alunos a ocupar progressivamente o lugar de investigadores e propondo-lhes a apresentação de um trabalho original. A função do professor seria a de auxiliar os alunos na iniciação dessa busca da verdade (Anderson, 2004, p. 56). Com base nesses princípios, a faculdade de filosofia tornou-se um núcleo de ensino superior, consubstanciando novos modelos pedagógicos.

O tema da inovação não foi, como se percebe, apenas especulativo. Com a vigência desses princípios nos currículos berlinenses, a par com aulas tradicionais, foram progressivamente introduzidos seminários em todas as áreas disciplinares, desde a filologia clássica e moderna à teologia, história e economia. Também as ciências passaram a organizar o seu ensino com recurso a seminários (Charle, 2004, p. 50). A sequência na difusão do seminário pelas diferentes áreas do conhecimento disponíveis foi especialmente rápida. Na recém-criada universidade prussiana, conta-se que em 1812 já se reformava o seminário de filologia, ao mesmo tempo que Schleiermacher criava o seminário de teologia, com as secções de filologia e de história eclesiástica. Durante a década de 1820, surgiram seminários em quase todas as áreas científicas da Universidade de Berlim, com a orientação cada vez mais clara de formar *escola de pensamento* e criar *métodos de trabalho em grupo*, caso emblemático do seminário de história de Leopold Von Ranke (1795-1886), começado em 1835 (Briggs, 2004). Ao mesmo tempo, cada vez mais se tornava indispensável a qualquer universidade alemã manter seminários.

O modelo do seminário acabou por se alastrar, durante a época de 1830 a 1860, pelos territórios de língua alemã, mas também pelos espaços francófonos, que até aí tinham mantido uma competição direta com a universidade prussiana. Com efeito, a aquisição de saberes especializados, aliada à capacidade de resolver problemas de forma independente e disciplinada, resultou num tipo de conhecimento sofisticado para os padrões da época, que cedo tornaria os seminários, mas também os laboratórios e os institutos alemães, alvo de ampla curiosidade internacional. A uns e a outros começaram a confluír, a partir mesmo de 1830, muitos jovens franceses e norte-americanos. Paris deixava de ser a meca dos académicos, que ainda havia sido na virada do século, e o próprio governo francês passou a enviar representantes seus para conhecer *in loco* e reportar acerca dos métodos científicos inovadores da Alemanha. Um dos primeiros emissários foi Victor Cousin, autor de

extenso relatório editado em 1832. Um dos maiores atrativos para esses estrangeiros foi sempre o seminário, não deixando de espantar que, cinquenta anos depois, quando Cammartin (1878, p. 242) publicou o relatório sobre a sua missão em Heidelberg, ainda se perceba a estranheza que mantinha a respeito do seminário, descrito como “uma conferência que serve de complemento a certos cursos, conferência na qual os estudantes são interrogados e trazem trabalhos preparados que são discutidos tanto pelos outros estudantes como pelo próprio professor”. O certo é que, por volta de 1860, as universidades alemãs eram um verdadeiro ponto de atração para os estrangeiros. Estudantes e reformadores procuraram durante décadas melhorar o modelo pedagógico do ensino superior dos seus países ao experimentar as universidades alemãs de um modo geral, e os seminários alemães em particular. Essa afluência veio produzir ainda novos deslocamentos.

### **Johns Hopkins University (EUA, 1880): o seminário como peça-chave na universidade de investigação**

A tradição alemã dos finais do século 17 aos alvares do século 19, apesar da sua força originária e constitutiva, não é a única que responde pela modelação do seminário de investigação no espaço universitário. A insistência nessa época relaciona-se, por um lado, com a longa trajetória dessa formação discursiva no território prussiano e, por outro lado, com uma necessidade sentida pela historiografia de observar e repor o valor das experiências pedagógicas alemãs, obnubiladas que foram pela historiografia do século 20. Com efeito, conta-se, desde finais do século 19 e até às vésperas da I Guerra Mundial, a crescente invasão dos valores políticos e económicos na investigação realizada na Alemanha. Duas guerras mundiais parecem ter deixado nos escombros a noção de que o seminário filológico foi o berço do seminário de investigação, apesar de, tanto na época como na posteridade, ele ter sempre sido avaliado como uma boa prática pedagógica.

Podemos, assim, acompanhar um novo deslocamento na morfologia do seminário. O modelo alemão espreado durante o século 20 ainda se baseava no de filologia, com as devidas adaptações disciplinares, mas o seminário de investigação tal como o conhecemos acabou por emergir noutra lugar, deixando apenas um vago rasto das origens teutónicas. Ele *aconteceu na América*, como resultado da diáspora do seminário, que resultou numa metonímia da própria universidade. Desse modo, uma vez exportado para os Estados Unidos, foi reconsiderado sob o ponto de vista das “boas práticas” que estiveram na base da fundação do novo conceito das “universidades de investigação” (Veysey, 1965).

A primeira dessas instituições universitárias norte-americanas a contemplar o conceito de ensino e investigação, a Universidade Johns Hopkins, foi fundada em 1876. Nada casualmente, Herbert Baxter Adams (1850-1901), após a conclusão do doutoramento em 1876 na Universidade de Heidelberg, ao retornar aos Estados Unidos, foi imediatamente recrutado por aquela universidade, onde teve oportunidade de integrar algumas das práticas pedagógicas que conhecera na Europa. Nomeadamente, foi o responsável por introduzir em 1880 o método do seminário

na universidade norte-americana, criando o seu seminário na área de história e despoletando a criação de vários outros. Durante a sua carreira, Adams argumentou que os alunos aprenderiam mais se conduzissem sua própria pesquisa, a qual seria, em certo momento, apresentada na frente da turma, com críticas do professor e dos colegas. Mais tarde, o seminário de investigação voltou a ser exportado para a Europa, mas já com as modificações inseridas pelas décadas de experimentação nos Estados Unidos.

### **Europa, finais do século 19 até o período de entreguerras: novas direções para um ensino da escrita académica**

A difusão do seminário por todo o espaço de influência ocidental levou a uma série de modificações que não seria possível aqui acompanhar no seu todo. Limitamos a nossa referência à operacionalização da relação entre a leitura e a escrita académica. Essa perspetiva permitiu situar, de forma genérica, dois fluxos de significado para o seminário de investigação. Em finais do século 19, estávamos diante de um mapa europeu que, apesar de sofrer um movimento comum, inscrevia diferentes situações, e onde era possível identificar três tradições principais de escrita académica: os países e tradições de língua francesa, alemã e do Reino Unido (Kruse, 2013). Cada uma dessas zonas de influência esteve implicada na constituição de diferentes grupos de estudo, que apareceram formados com o nome de seminários.

De igual modo, procedemos à identificação dos dois principais movimentos pedagógicos e geográficos. Assim, durante a segunda metade do século 19, o sucesso da experiência com o método do seminário de pesquisa atraiu estudantes de todo o mundo para as universidades prussianas. Essa desejabilidade resultou no primeiro momento de exportação desse modelo. Tornou-se um grande foco de atração para a França, onde foi condensado com as tradições locais e acabou por ser identificado como “departamento” de uma dada área científica (Waquet, 2003).

O segundo momento ocorreu no período entreguerras, quando a universidade alemã foi desacreditada por razões políticas, mas o modelo do seminário permaneceu válido, especialmente a partir dos desenvolvimentos introduzidos nos Estados Unidos (Anderson, 2004). Desta vez, os académicos europeus beberam da experiência americana e trouxeram inovações ao modelo do seminário. Um dos agentes dessa reintrodução foi o filósofo Paul Ricoeur, professor em diversas universidades francesas durante o século 20: “Foi nos Estados Unidos da América que aprendi a dirigir um seminário”. A prática de estudo com os seus alunos americanos, nas décadas de 1960 e 1970, permitiu-lhe ser um investigador que publicou livros “quase sempre ‘ensaiados’” com os seus estudantes, “sob a forma de cursos-seminários, antes mesmo de terem sido escritos” (Ricoeur, 2009, p. 125, 83). O ponto culminante desta experiência adveio do maio de 1968, com a (re)introdução dos seminários na França, na recém-criada Universidade de Vincennes (Brunet *et al.*, 1979).

## **Vincennes e o maio de 68 (França, 1968): a nova herança do seminário**

A criação do Centro Universitário Experimental de Vincennes, ou Universidade de Paris-VIII, no verão de 1968, marca o último deslocamento histórico do seminário. Tornou-se uma experiência educacional relativamente curta, uma vez que só durou até 1980, quando a instituição foi desmantelada e transferida para Saint-Denis, a cidade vizinha da capital francesa. Os seus edifícios originais foram destruídos por completo. Apesar de efêmero, o episódio modificou o ensino de um modo sem precedentes na história da educação universitária.

Em consequência do movimento estudantil de maio de 1968, foi fundado o Centro Universitário de Vincennes (atual Universidade Paris-VIII), que apenas abriu efetivamente as portas corria já o mês de janeiro de 1969. A nova faculdade incorporou um grupo de professores-investigadores, em que se contavam, entre outros nomes marcantes, os de Gilles Deleuze ou de Michel Foucault, e que teve Henri Meschonnic na direção de um dos seminários mais destacados da época. Durante as duas décadas subseqüentes, não cessaram de se constituir novos seminários, idealizados segundo o modelo experimental de Vincennes, em que alunos e professores se investiam na figura do investigador. Na época, conhecida como a anti-Sorbonne da Esquerda, Vincennes tornou-se logo uma espécie de pequeno MIT, onde se cultivou o florescimento das capacidades de pesquisa de pequenos grupos dentro do quadro de uma justaposição incomum de conhecimento e em estreita ligação com os principais autores do pensamento pós-estruturalista francês (Dosse, 2010, p. 284-285).

O historiador Michel de Certeau, que participou de Vincennes entre 1969 e 1971, por exemplo, foi integrar a nova Universidade Paris-VII, criada para descongestionar a Sorbonne, abrindo de imediato um seminário no departamento de Etnologia-Antropologia durante toda a década de 1970. De igual modo, a historiadora Michelle Perrot reconheceu a importância da organização pedagógica do seminário experimental na formação das suas pesquisas. O contacto com esse mundo estabeleceu-se no próprio maio de 1968, quando, ainda jovem assistente da Universidade da Sorbonne (onde tinha realizado a sua licenciatura), Perrot envolveu-se nas manifestações e no movimento crítico que levou à formação da Universidade Paris-VII. Na sua obra, parece referir-se a dois tipos de seminários: os que reuniam investigadores de diferentes áreas, permitindo a consolidação da história das mulheres como nova área de investigação, e os seminários quinzenais, que estavam abertos a todos (Perrot, 2005, p. 15-26).

Talvez o maior impacto se tenha sentido pela mão de Rolland Barthes, que em 1977 começou a dirigir um seminário no Collège de France. Durante toda a década de 1970, Barthes havia colaborado e escrito sobre essa modalidade pedagógica, elevando-a a uma *forma de viver junto*. Defendia que o passo a dar numa reforma educativa do ensino superior não passava por anular as aulas de cátedra, mas fundamentalmente garantir momentos em que professor e aluno se encontravam num espaço de instabilidade, na vertigem dos lugares de fala:

Também seria preciso substituir o espaço magistral de outrora, que era afinal um espaço religioso (a palavra na cátedra, no alto, os ouvintes em baixo; são as *ovelhas*, o rebanho), por um espaço menos direito, menos euclidiano, onde ninguém, nem o professor nem os estudantes, estaria alguma vez *em seu último lugar*. Ver-se-ia então que o que se deve tornar reversível não são os “papéis” sociais (de que adianta disputar a “autoridade”, o “direito” de falar?), mas as regiões da fala. Onde está ela? Na locução? Na escuta? No *retorno* de uma e de outra? O problema não está em abolir a distinção das funções (o *professor*, o *aluno*: afinal, a ordem é uma garantia do prazer, ensinou-nos Sade), mas em proteger a instabilidade e, por assim dizer, a vertigem dos lugares de fala. No espaço docente, cada qual não deveria estar no seu lugar em parte alguma (garanto para mim esse deslocamento constante: se me acontecesse *encontrar o meu lugar*, já nem sequer fingiria ensinar, renunciaria). Não tem o professor, entretanto, um lugar fixo, que é o da *retribuição*, o lugar que tem na economia, na produção? É sempre o mesmo problema, o único que incansavelmente tratamos sempre: a origem de uma fala não a esgota; uma vez que uma fala se tenha lançado, mil aventuras lhe acontecem, a sua origem torna-se turva, nem todos os efeitos estão na sua causa; é esse *excedente* que interrogamos. (Barthes, 2004, p. 401-402).

## Notas finais

Ao longo desta genealogia do seminário de investigação, procurou-se traçar um historial da implantação desse modelo pedagógico no seio da universidade ocidental, atendendo, por um lado, aos episódios mais marcantes desta trajetória e, por outro, à atenção traduzida nos processos de ensino e aprendizagem que foram desenvolvidos no interior mesmo do seminário. Intentámos, a breve trecho, identificar as ideias e práticas de trabalho surgidas no âmbito dos diferentes tipos de seminário que, de modo sequencial, mas não necessariamente linear, tornaram a missão da universidade coincidente com o par investigação-ensino. De acordo com esta pesquisa, ainda em curso, o seminário de investigação radica numa série de formas justapostas em que as diferentes apropriações, as diversas tradições onde se implantou e, em suma, as incessantes remodelações disciplinares do seminário mostraram a sua eficácia.

Importa, num trabalho futuro, aprofundar melhor a relação determinante entre a manutenção de grupos de trabalho e as rotinas de escrita no interior do seminário. Por ora, reivindicamos, através deste estranhamento da nossa história, uma crítica à clássica imagem do *aluno-ouvinte* e a toda mitificação de que estaríamos a viver um progresso. Pelo contrário, a gestação de seminário e as soluções vanguardistas associadas às formas de trabalho comunal iniciadas ainda em finais do século 17, das quais só décadas ou séculos mais tarde se comprovou cientificamente a *eficácia*, podem mostrar bem que não existe tal coisa como uma história do ensino superior que começa na aula *ex cathedra* e que se dirige, progressivamente, a uma democratização do ensino e da investigação. Existe, isso sim, uma variedade de formações discursivas em que se convocam pensamentos e práticas diversas, em que o lugar do investigador sempre esteve à disposição do aluno.

Com esta breve resenha, focamos os casos históricos paradigmáticos do seminário e interrogamos continuamente o desenvolvimento de formas de relação pedagógica experimentais e de processos de escrita inovadores nos

domínios das humanidades e das ciências sociais, em que nunca se perca, como nos convida Roland Barthes, a vertigem dos lugares da fala – esses que permitem conduzir ao desejo permanente de viver em estado de escrita. Noutras palavras, de investigar.

### Referências bibliográficas

---

ADAMSON, J. W. *Pioneers of modern education: 1600-1700*. Cambridge: Cambridge University Press, 1921.

ANDERSON, R. D. *European universities from the Enlightenment to 1914*. Oxford: Oxford University Press, 2004.

AYMES, M. Du seminar au séminaire. *Labyrinthe*, Paris, Éditions Herman, v. 27, n. 2, p. 37-58, 2007.

BARNARD, H. System and statistics of public instruction in European states and cities. *The American Journal of Education*, v. 19, n. 3, p. 581-720, 1870.

BARTHES, R. *O rumor da língua*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

BRIGGS, A. History and the social sciences. In: RUÈGG, W. (Ed.). *A history of the university in Europe: v. 3 – universities in the nineteenth and early twentieth centuries*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004. p. 459-491.

BRUNET, J. et al. *Vincennes ou le désir d'apprendre*. Paris: Éditions Alain Moreaux, 1979.

CAMMARTIN, M. L'université de Heildeberg. *Bulletin de l'Association pour l'Étude des Questions de l'Enseignement Supérieur*, Paris, n. 2, p. 218-249, 1878.

CHARLE, C. Patterns. In: RUÈGG, W. (Ed.). *A history of the university in Europe: v. 3 – universities in the nineteenth and early twentieth centuries*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004. p. 33-80.

CLARK, W. *Academic charisma and the origins of the research university*. Chicago: University of Chicago Press, 2007.

CLARK, W. On the dialectical origins of the research seminar. *History of Science*, v. 27, n. 2, p. 111-154, 1989.

COLLARD, F. *Trois universités allemandes considérées au point de vue de l'enseignement de la philologie classique (Strasbourg, Bonne et Leipzig)*. Lovaina: Ch. Peeters, 1879-1882.

COUSIN, V. *De l'instruction publique dans quelques pays de l'Allemagne, et particulièrement en Prusse*. Paris: Imprimerie Royale, 1932. 2 v.

DOSSE, F. *Gilles Deleuze & Félix Guattari: biografia cruzada*. Porto Alegre : Artmed, 2010.

JOSEPHSON, P.; KARLSOHN, T.; ÖSTLING, J. Introduction: the Humboldtian tradition and its transformation. In: JOSEPHSON, P.; KARLSOHN, T.; ÖSTLING, J. *The Humboldtian tradition: origins and legacies*. Leida: Brill, 2014. p. 1-20.

KRUSE, O. Perspectives on academic writing in European higher education: genres, practices, and competences. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, Santiago, v. 11, n. 1, p. 37-58, jan./abr. 2013.

MCCLELAND, C. E. *State, society and university in Germany, 1700-1914*. Cambridge: Cambridge University Press, 1980.

Ó, J. R.; CABELEIRA, H. Toward a pedagogy of advanced studies in the University: the production of an inventive academic writing in the Social Sciences, Arts and Humanities. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, Santiago, v. 13, n. 1, p. 125-152, 2015.

PERROT, M. *As mulheres ou os silêncios da história*. São Paulo: EDUSC, 2005.

PONNUSAMY, R.; PANDURANGAN, J. *A handbook on university system*. New Delhi: Allied Publishers, 2014.

RICOEUR, P. *A crítica e a convicção: conversas com François Azouvi e Marc De Launay*. Lisboa: Edições 70, 2009.

RUÈGG, W. (Ed.). *A history of the university in Europe*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992-2004. 3 v.

RUÈGG, W. Themes. In: RUÈGG, W. (Ed.). *A history of the university in Europe: v. 3 – universities in the nineteenth and early twentieth centuries*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004. p. 1-31.

SEIGNOBOS, C. L'enseignement de l'histoire dans les universités allemandes. *Revue Internationale de l'Enseignement*, Paris, n. 1, p. 563-600, 1881.

VARELA, J. Genealogy of education. In: POPKEWITZ, T.; FRANKLYN, B.; PEREYRA, M. *Cultural history and education*. New York: Routledge Falmer, 2001. p. 109-124.

VEYSEY, L. R. *The emergence of the American university*. Chicago: University of Chicago Press, 1965.

WAQUET, F. *Parler comme un livre: l'oralité et le savoir (XVIe-XXe siècle)*. Paris: Albin Michel, 2003.

---

Ana Luísa Paz é professora auxiliar convidada no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (IE-UL), onde tem lecionado nas áreas de currículo, formação de professores e tecnologia.

apaz@campus.ul.pt

Jorge Ramos do Ó é professor associado no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (IE-UL) e professor convidado na Universidade de São Paulo (USP), onde tem lecionado nas áreas da história da educação, história cultural e teoria do discurso.

jorge.o@ie.ulisboa.pt

Recebido em 21 de setembro de 2017

Aprovado em 15 janeiro de 2018

Manifestações rápidas, entrevistas, propostas, etc.

espaço aberto



# Transformações espaço-temporais e educação na contemporaneidade

Alfredo Veiga-Neto

entrevistado por Karla Saraiva

165

Karla Saraiva: Professor Alfredo, podemos assumir, como pressuposto para a realização desta entrevista, que estamos passando por mudanças nos modos de significar e utilizar espaço e tempo. Tais transformações são saudadas por alguns como uma libertação das amarras modernas e lamentadas por outros como uma perda no processo civilizatório. Não creio ser necessário um alinhamento incondicional com esse binarismo. Assim sendo, parece-me que essas transformações deslocam os modos de sermos governados, tendo potencial para criar novos espaços de liberdade e, simultaneamente, bloquear outros tantos. Gostaria de saber como você compreende essa relação entre as transformações espaço-temporais, os deslocamentos das formas de governo e os espaços de liberdade.

Alfredo Veiga-Neto: Essa questão é da maior importância, seja em termos práticos da nossa vida cotidiana, seja em termos teóricos. De um lado, essas transformações – nas maneiras de percebermos e representarmos o espaço e o tempo e de fazermos uso de ambos – estão acontecendo muito ampla e rapidamente, acarretando muitos “desconfortos” e desajustes no dia a dia de todos nós. De outro lado, tais transformações nos fornecem um rico “material” para investigarmos os diferentes modos de subjetivação a que estamos sujeitos. Talvez ainda mais importante, essas transformações nos mostram as conexões imanentes entre as novas espacialidades e temporalidades sociais e a racionalidade neoliberal. O neoliberalismo e as correlatas demandas do capitalismo cognitivo não apenas dependem das

novas percepções e usos que temos e fazemos do espaço e do tempo, mas também, e ao mesmo tempo, tais percepções e usos são reforçados e aprofundados pela racionalidade neoliberal e pelo capitalismo. Ao se combinarem, essas conexões se reforçam, se alastram e, nos envolvendo cada vez mais intimamente, nos parecem naturais. É evidente a importância disso tudo para a psicologia, a educação, a sociologia, a política, a economia, a cronobiologia.

Temos um bom exemplo dessas questões na sensação de aceleração da vida. Parece que cada vez temos menos tempo para fazermos o que precisamos fazer, para vivermos como gostaríamos de viver. Como explicação para essa sensação de antecipação do futuro, alguns chegaram à hipótese de que ela ocorre porque a Terra estaria girando cada vez mais rapidamente em torno do seu próprio eixo e em torno do sol. Outros rejeitam essa explicação, alegando que as diferenças de velocidade são da ordem de milionésimos de segundo (ao longo de um ano), sendo, portanto, imperceptíveis. Trata-se de um debate risível, pelo simples fato de ambos os lados desconsiderarem que estamos todos num mesmo sistema de referência, impossibilitados de ver e sentir de fora as mínimas diferenças alegadas. Além disso, o debate também é risível porque se baseia num inatismo humano radical e grosseiro, esquecendo toda a construção cultural do tempo e do espaço sociais. É como se já nascêssemos com um relógio interno ajustadíssimo e independente das experiências culturais que nos cercam e nos (con)formam...

O mais importante é analisarmos as atuais transformações no espaço e no tempo em termos de suas proveniências e emergências, bem como de seus desdobramentos e efeitos na vida humana. Ao me referir à problematização, não quero cair no tradicional binarismo de *ou festejar ou exorcizar* aquelas mudanças espaço-temporais. É preciso ter claro que, como disse Michel Foucault,<sup>1</sup> “nem tudo é ruim, mas tudo é perigoso” e, por isso, “temos sempre algo a fazer”. Assim, por um lado e usando a conhecida metáfora de Zygmunt Bauman, a liquefação da modernidade promove um crescente apagamento das fronteiras culturais – entre diferentes etnias e raças, gêneros, classes sociais, grupos etários etc. –, um fenômeno a ser saudado como um grande passo para maior equidade e justiça social. Por outro lado, esse mesmo apagamento está na base de um igualitarismo indiscriminado e perverso, alimentando o vale-tudo de um mundo sem autoria, sem história e no qual ninguém reconhece os custos envolvidos para que os outros chegassem aonde chegaram.

Temos aí um bom exemplo de, pelo menos, dois fenômenos interligados. O primeiro: as transformações atuais no entendimento acerca do (e no uso do) espaço – especialmente o apagamento de fronteiras – estão intimamente imbricadas com as transformações no entendimento e no uso do tempo. Afinal, eis aí a imanentização que a racionalidade neoliberal

<sup>1</sup> FOUCAULT, M. Sobre a genealogia da ética: uma revisão do trabalho. In: DREYFUS, H.; RABINOW, P. *Michel Foucault: uma trajetória filosófica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 253-278. A parte citada encontra-se na p. 256.

operou entre o espaço e o tempo. O segundo: a atual sensação de aumento do espaço de liberdade que temos à nossa frente corresponde, em boa medida, à real diminuição da nossa própria liberdade de fazermos as melhores, mais consequentes e mais racionais escolhas. Sim, temos liberdade; porém, mais do que nunca, elas estão reguladas. Não esqueçamos: tudo é perigoso, pois o jogo nunca é de maximização total de um lado à custa da minimização total do outro.

Karla Saraiva: Conforme Foucault,<sup>2</sup> na contemporaneidade, somos governados por meio da liberdade. Em um aparente paradoxo, é necessário produzir liberdade para a condução das condutas dos indivíduos. Entre outras características, a liberdade vem sendo entendida como uma relação absolutamente individualizada com o espaço e com o tempo, em que cada um decide sobre como utilizar seu tempo e onde realizar suas tarefas com autonomia. Conforme nós mesmos já discutimos em outros lugares, essa individualização dos usos do espaço e do tempo vem invadindo tanto as discussões do campo educacional quanto as práticas cotidianas de múltiplos modos, como, por exemplo, na educação a distância e nas metodologias de organização do trabalho educacional baseadas no desenvolvimento de projetos e resolução de problemas. Frente a isso, que possibilidades você vê para que a educação possa deslocar-se desse papel consolidador de uma liberdade que está imbricada com o governo para uma instituição capaz de produzir linhas de fuga?

167

Alfredo Veiga-Neto: Primeiramente, vale a pena comentar por que o paradoxo é apenas aparente. Vejamos isso um pouco mais de perto. Ele é mesmo um paradoxo se não refinarmos nosso entendimento acerca da expressão “condução das condutas”; a um primeiro olhar, se conduzimos mesmo alguém, esse alguém não é livre, mas conduzido por nós. Então, parece haver duas alternativas excludentes: ou conduzimos alguém e, assim, roubamos sua liberdade; ou o deixamos livre, conduzido por si mesmo, dono de sua liberdade. É como se a liberdade fosse algo, alguma coisa *per se*; como se ela tivesse uma existência em si mesma.

Mas o paradoxo torna-se aparente se compreendermos que *conduzir* é uma palavra formada pela preposição *com* – em latim: *cum*, na acepção de “em companhia”, “junto a” – acoplada ao verbo latino *duco, ducere* – na acepção de guiar, levar (algo ou alguém, sem forçar, mas com a aquiescência desse alguém). Sendo assim, para uma pessoa realmente conduzir a conduta de outra pessoa é necessário que, mesmo sendo livre, esse outro se deixe ser conduzido e até queira ser conduzido, levado. Não há condução unilateral. A condução exige que condutor e conduzido se aliem nessa ação. Desse modo, com um rápido exercício etimológico, se desfaz o paradoxo. Portanto, conduzem-se homens livres; ou, em outras palavras, condução implica liberdade.

<sup>2</sup> FOUCAULT, M. *Nascimento da biopolítica*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

Neste ponto, trago de novo a racionalidade neoliberal, partindo dos *insights* que Michel Foucault desenvolveu principalmente no curso *Nascimento da biopolítica*, ministrado no Collège de France, no inverno de 1978-1979. Foi ali que o filósofo discorreu detalhadamente sobre o neoliberalismo não como uma ideologia, mas, muito mais do que isso, como uma maneira de pensar e de estar no mundo, como uma forma de vida, como um *éthos*. Ele mostrou que, entre as muitas características do neoliberalismo, a “livre concorrência” ocupa lugar de destaque; trata-se de uma expressão que, por si só, aponta para a liberdade e para a competição. Ser livre para competir é fundamental para o *éthos* neoliberal. Assim, estamos diante de uma racionalidade na qual a liberdade tem de ser continuamente produzida, fruída e consumida; e na qual a competição tem de estar na base de toda ação humana.

É fácil ver que estão dadas as bases para uma forma de vida que gira em torno do indivíduo e de sua individualidade, o que estimula, nele, o individualismo. Em vez de cada um ocupar um espaço e viver num tempo que Deus lhe havia colocado à disposição – como se pensava na Idade Média –, ou de cada um ocupar um espaço e um tempo previamente moldados pela coletividade em que vivia – como se pensava na Idade Moderna –, cada um agora está sendo levado, instado, estimulado a criar suas próprias espacialidade e temporalidade. Agora, não se trata tanto de *entrar* numa coletividade espaço-temporal que já estava aí à nossa espera, mas, sim, de *criar* e permanentemente *recriar* realidades espaço-temporais pulverizadas, individuais, anômicas e anônimas.

Se o Iluminismo nos ensinou que a autonomia tem de ser alcançada por uma série de operações e procedimentos individuais, rumo a um estágio mais avançado de racionalidade, justiça e liberdade que se convencionou chamar de maioria humana, a contemporaneidade está nos ensinando a máxima do “cada um por si”. Se a promessa era a consecução de um “humanismo realmente humano”, agora são outras as promessas: hedonismo, liberdade, desempenho, aumento do capital humano, autopoiese e presentismo. Cada uma delas é o ponto de partida para longas discussões; não há como desenvolvê-las aqui. Só quero lembrar que, na medida em que tudo tem seu preço, cada uma dessas promessas carrega custos às vezes imensos. Esse é o caso, entre outros, da solidão endêmica, da precariedade do trabalho, do endividamento, da insegurança, da insegurança social e dos descartes (materiais, afetivos etc.).

Karla Saraiva: Finalizo esta entrevista com uma questão colocada por você mesmo como título de uma fala, posteriormente publicada como capítulo de um livro,<sup>3</sup> há quase duas décadas: “as crianças ainda devem ir à escola”?

<sup>3</sup> VEIGA-NETO, Alfredo. Espaços, tempos e disciplinas: as crianças ainda devem ir à escola? In: CANDAU, Vera Maria (Org.). *Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 9-20.

Alfredo Veiga-Neto: Há mais de três décadas eu venho me interessando pelas discussões sobre o espaço e o tempo numa perspectiva humana e social. Nesses processos de percebermos, representarmos e usarmos o espaço e o tempo, tomei sempre por foco o papel da educação. Afinal, percepção, representação e usos sociais não são atributos inatos, mas culturais; por isso mesmo, têm de ser ensinados e aprendidos. Entendendo a educação como o acolhimento e a condução dos recém-chegados a uma dada cultura e suas práticas, então fica clara a necessidade de educar os que ainda estão de fora, “imprimindo” neles aqueles atributos essenciais à vida coletiva: onde e quando fazer isso ou aquilo, ou seja, como usar os espaços e os tempos em consonância com os demais. É justamente nesse ponto que entram em cena o papel da escola moderna e, sobretudo, as contribuições de Foucault acerca das instituições que se ocuparam, na Modernidade, de colocar uma determinada ordem espaço-temporal na natural – e, quase sempre, perigosa – dispersão social: escola, prisão, convento, hospital, quartel, fábrica. Todas elas, em maior ou menor grau, operam e ensinam determinados códigos espaciais e temporais, de modo a restringir uma multiplicidade humana que, deixada a si mesma, tende a ser caótica, entrópica, degenerativa. Em outras palavras, podemos dizer que as noções de civilidade, civilização e civilizado estão intimamente conectadas a tudo isso.

Foi a partir dessas questões que, desde os últimos vinte e poucos anos, acentuei meu interesse pelos estudos foucaultianos. Foi nesse campo que encontrei as ferramentas mais afiadas e produtivas para problematizar o papel da educação escolar – com suas práticas (discursivas e não discursivas), seus artefatos (com destaque para o currículo), sua organização (em termos de gestão e de rotinas) e suas representações (no âmbito que extravasa a própria escola) – na constituição das espacialidades e temporalidades modernas e, mais recentemente, contemporâneas.

Os detalhados estudos empreendidos por Foucault sobre a norma, a biopolítica, a governamentalidade, o liberalismo e o neoliberalismo e, principalmente, sobre as disciplinas serviram de base e estímulo para que eu pudesse examinar detalhadamente o papel da educação escolar na conformação dos espaços e tempos na Modernidade. Como Kant<sup>4</sup> nos mostrou no final do século 18, a principal função da escola é ensinar a disciplina a todos; isso significa, para ele, ensinar o uso correto do espaço e do tempo em consonância com os demais. O “correto” aqui fica por conta de cada um respeitar os espaços e tempos dos demais. Cada um é livre, em termos espaço-temporais, desde que respeite as liberdades alheias.

Como nos mostrou Keith Hoskin,<sup>5</sup> a escola moderna funcionou como uma dobradiça, articulando o poder com o saber e, com isso, participando decisivamente na criação do sujeito moderno. Para as pedagogias modernas,

<sup>4</sup> KANT, I. *Sobre a pedagogia*. Piracicaba: Unimep, 1996.

<sup>5</sup> HOSKIN, K. Foucault under examination: the crypto-educationalist unmasked. In: BALL, S. J. (Ed.). *Foucault and Education: disciplines and knowledge*. London: Routledge, 1990. p. 29-53.

o espaço e o tempo são constitutivos dessa dobradiça, de modo que são, também, constitutivos da fabricação das subjetividades modernas. Graças, principalmente, ao papel desempenhado pela escola, tais subjetividades se ancoraram – e ainda se ancoram bastante – nas espacialidades e temporalidades coletivas cujos resultados, bem ou mal, manifestaram-se no avanço do processo civilizatório no Ocidente e no desenvolvimento de determinadas sensibilidades éticas e estéticas que nos distanciaram da barbárie.

Seja como for, desprezar – ou lutar contra – as práticas e os artefatos da escola moderna, bem como seus princípios organizativos e as representações que se fazem dela, será um tiro no próprio pé. Aqui, a negação abstrata será sempre uma operação irracional; praticá-la será, na melhor das hipóteses, uma estupidez. Assim, vale a pena nos empenharmos para separar a água suja que ainda existe na escolarização, jogá-la fora e, em seguida, e ir atrás de água limpa. Mas negá-la abstratamente significa jogar também a criança fora... As crianças, portanto, ainda devem ir à escola!

Pois bem, se, como argumentou Foucault, o sujeito – do modo como foi pensado pela Modernidade e moldado pela escola – está morrendo, é preciso examinar o que está sendo colocado em seu lugar. Se a contemporaneidade está mesmo deixando para trás as práticas, os valores e os imperativos modernos, temos urgentemente de voltar nossa atenção para o que há de novo hoje e o que teremos num futuro próximo. Não se trata de profetizar, mas de buscar compreender o que estamos fazendo com os outros, com nós mesmos e deixando que os outros façam conosco. Reitero: enquanto isso, as crianças ainda devem ir à escola!

---

Alfredo Veiga-Neto, doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), é professor titular da Faculdade de Educação e professor convidado permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação dessa universidade. Coordenador do Grupo de Pesquisa em Currículo e Contemporaneidade (GPCC/UFRGS) e integrante do Grupo de Estudo e Pesquisa em Inclusão (GEPI/Unisinos/CNPq).

[alfredoveiganeto@gmail.com](mailto:alfredoveiganeto@gmail.com)

Karla Saraiva, doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), é professora e pesquisadora na Universidade Luterana do Brasil (Ulbra), atuando no Programa de Pós-Graduação em Educação.

[karlasaraiva@via-rs.net](mailto:karlasaraiva@via-rs.net)

Recebido em 23 de setembro de 2017

Aprovado em 11 de outubro de 2018

**reserhas**



# O espaço-tempo escolar como elemento curricular

Valéria Lopes Peçanha

Luiz Eduardo Espindola de Souza

VIÑAO FRAGO, Antonio; ESCOLANO, Agustín. *Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa*. Tradução: Alfredo Veiga-Neto. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. 152 p.

173

Qual a importância do espaço-tempo escolar? É necessário estender essa questão além das reconhecidas problematizações do ordenamento do espaço escolar, em que controle e vigilância são exercidos no cotidiano das instituições educacionais.

Pensar a escola como lugar em que se desenvolvem subjetividades e relações dos sujeitos entre si e com o espaço experimentado é o objetivo de *Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa*, de Antonio Viñao Frago e Agustín Escolano, obra que nos auxilia a ampliar nossos olhares sobre as questões pedagógicas da contemporaneidade, ao fazer com que consideremos o espaço-tempo escolar como elemento curricular.

Introduzindo o debate, Viñao Frago aponta que o tempo, o espaço e a linguagem da escola estariam sendo tardiamente analisados, pois a historiografia e a pesquisa sobre educação foram tradicionalmente direcionadas por perspectivas macroestruturais, privilegiando abordagens acerca da ideologia, da política e do sistema educacional.

Priorizando a micropolítica escolar, os autores abordam a escola como local de poder marcado por disputas e conflitos internos, enfatizando a valorização da experiência, da memória e da percepção do espaço. Tais elementos estariam entre as fontes usualmente excluídas das pesquisas em educação, embora constituam rico acervo sobre o espaço-tempo das instituições educacionais, o que os autores buscaram explorar.

Com base na história arquitetônica das instituições escolares da Espanha entre os séculos 19 e 20, no primeiro capítulo, "Arquitetura como programa: espaço,

escola e currículo”, Agustín Escolano apresenta a arquitetura “como forma de escritura no espaço” (p. 23), que marcaria os sentidos históricos da educação, constituindo “importante fator da modernização do ensino, ainda que iniciasse um processo histórico que ia desembocar [...] em rígidas formas de conservadorismo quanto à ordenação do território e do espaço escolares” (p. 24), como foram as influências arquitetônicas do higienismo, da racionalidade panóptica e da graduação pedagógica.

Escolano chama atenção para os usos didáticos do espaço-escola e para a “função curricular (empírica, oculta e subliminar) que a arquitetura escolar desempenhou na aprendizagem e na formação” educacional (p. 25). Mobilizar a experiência dos educandos para promover o aprendizado de conceitos e cálculos, por exemplo, demonstra que a arquitetura escolar é um programa, “elemento significativo do currículo, uma fonte de experiência e aprendizagem” (p. 26).

Na obra, utilizam-se, ainda, os estudos de Michel Foucault e Anthony Giddens sobre o poder disciplinar, presente no ordenamento espacial das instituições educacionais, e as teorias arquitetônicas, para discutir sobre as relações entre pessoas e objetos no espaço escolar. Segundo o autor, tais referências nos apoiariam na problematização do lugar e da estrutura da escola como alvos de uma longa construção histórica e cultural.

Escolano evidencia a incorporação, na estrutura da instituição educacional e na arquitetura escolar, da importância socialmente atribuída à escola e aos grupos sociais que a ela têm acesso, afirmando que “toda linguagem arquitetônica expressa, além de uma ordem construtiva, um sistema de intenções, valores e discursos, um jogo de simbolismos que atribuem a uma tradição cultural” (p. 40). Desse modo, “a dignificação da arquitetura escolar” (p. 37) tenderia a corresponder à elevação do prestígio do professor e da estima dos educandos por sua escola.

No segundo capítulo, “Do espaço escolar e da escola como lugar”, Antônio Viñao Frago debate a transformação do espaço em lugar pela atividade educativa. Considera que o espaço não constitui mero meio objetivo, mas uma realidade psicológica viva, em que a dimensão espacial tem grande participação nas construções da memória, configurando-se como lugar destacado, onde se formam estruturas mentais básicas de estudantes.

Observando as variações de espaço-tempo e identificando permanências, o autor ressalta que “ali, onde se aprende e se ensina, sempre é um lugar, cria-se um lugar” (p. 66). Assim, Viñao Frago identifica uma tendência à fixidez da escolarização no espaço, na “atribuição de um espaço determinado como lugar para o ensino” (p. 70). A escola, tal como se institui, demandaria um espaço específico de limites evidentes e se tornaria um lugar estável e fixo, princípio que se estabeleceria mesmo em construções que não foram originalmente pensadas para finalidades educacionais.

Aproximando-se das proposições de Escolano sobre a ordenação do espaço, do currículo e da disciplina, Viñao Frago analisa a dimensão espacial dos estabelecimentos de ensino e a dimensão educativa do espaço da escola, afirmando que este “não é neutro. Sempre educa” (p. 75). Destaca, desse modo, o elemento curricular, de forma consciente ou não, como intrínseco aos projetos espaciais – geográficos, arquitetônicos externos e internos –, processo cultural que se

engendraria na proposição e na efetivação de um estabelecimento de ensino. E, nesse processo, o espaço escolar poderia desempenhar distintas funções, tais como as de disciplina, vigilância e controle e as produtivo-educativas ou de ensino, que se refletem tanto na organização espacial quanto na estruturação das relações no âmbito desses lugares, compondo um espaço segmentado e marcado pela confluência de múltiplos sentidos historicamente disputados.

Viñao Frago apresenta também a questão do exclusivismo espacial, que estabeleceria um jogo dialético dentro/fora, abertura/fechamento na arquitetura escolar. Em sua disposição e distribuição interna, a comunicação entre os espaços nos edifícios escolares indicaria o vínculo entre as atividades dos atores e sua relação com os lugares.

Buscando exemplificar tais vínculos, o autor analisa três espaços específicos: a sala da direção, os locais de encontro e a sala de aula e trata de fatores envolvidos na construção deles, como os aspectos simbólicos de sua constituição: vigilância, controle, disciplina, ordenação dos corpos, etc.

Quando se pensa na relação entre métodos pedagógicos e disposição espacial das pessoas e dos objetos, pode-se considerar que a prática pedagógica é que outorga a qualidade ao espaço e que é na sala de aula onde se observa essa relação entre métodos e disposição espacial. Desse modo, Viñao Frago utiliza alguns casos concretos para analisar a difusão, as influências e as variações do modelo de ensino na primeira metade do século 19 – em algumas escolas da Alemanha, da Espanha, da França, da Holanda, da Inglaterra, da Suíça e, fora da Europa, dos Estados Unidos – para compreender como se dava essa relação entre modelos e influências e suas apropriações, reverberações e afastamento em sala de aula.

O autor desenvolve algumas respostas a questões como: “Mudar de lugar os objetos e os usuários de uma sala de aula é apenas uma mudança na sala de aula ou nos coloca diante de outra sala de aula? Mudar a disposição dos espaços num edifício ou recinto escolar é uma mudança no edifício ou no recinto ou implica que nos encontramos diante de um edifício ou recinto diferentes? Em tal caso, que é uma sala de aula, que é uma escola, que é o espaço escolar? O continente ou o conteúdo, os limites físicos ou o lugar construído?” (p. 136). Em “À guisa de resposta”, Viñao Frago afirma que a educação não pertence ao mundo da mecânica, mas ao mundo da biologia, dos seres vivos. Acrescentaríamos: a educação pertence, também, ao mundo social. Assim, destaca-se a necessidade de que o espaço escolar seja aberto para ser construído como lugar, de tal modo que não inviabilize seus usos e sua adaptação a situações distintas. “Isso significa fazer do mestre ou professor um arquiteto, isto é, um pedagogo e, da educação, um processo de configuração de espaços. De espaços pessoais e sociais, e de lugares” (p. 139). Para o autor, o que resta saber é se a transformação do lugar se dará em prol de parâmetros fixos e predeterminados, em nome da ordem, ou em favor de um espaço ocupado de modo a dar abertura ao aleatório e ao móvel.

Torna-se evidente, com as análises dos autores, que o espaço-tempo escolar não é um mero meio objetivo, mas uma realidade viva, atravessada por conflitos de sentidos, de alternativas, de projetos educacionais, que se colocaram em disputa na história da educação. As contribuições trazidas pela obra podem nos ajudar a refletir

sobre a forma como se estruturaram e se consolidaram as instituições educacionais, principalmente no que se refere à tendência à especialização e à constituição de uma espacialidade específica.

Apesar de a presente edição ter sido publicada há mais de uma década, o livro continua bastante atual e trata de modo rico e consistente as relações entre espaço e currículo. A raridade dos estudos sobre a temática é percebida nas publicações acadêmicas<sup>1</sup> que, em geral, se referem ao espaço escolar como um repositório de dinâmicas sociais, com destaque para as dificuldades que um espaço pode proporcionar a portadores de necessidades especiais, ou, de igual importância, como um espaço onde ocorrem as relações sociais, afetivas ou violentas. Desse modo, a persistente falta de estudos que se dediquem ao espaço escolar como lugar e potência curricular confere ainda mais força e relevância à obra.

---

Valéria Lopes Peçanha, doutoranda em Educação na Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), é professora de Sociologia no Colégio Pedro II e pesquisadora do Grupo de Estudos sobre Diferença e Desigualdade na Educação Escolar da Juventude (DDEEJ/UERJ) e do Núcleo de Humanidades e Educação sediado no Laboratório de Humanidades do Colégio Pedro II, Campus Niterói.

vallpecanha@gmail.com

176

Luiz Eduardo Espindola de Souza, mestre em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro no Programa de Pós-Graduação em Educação (ProPEd/ UERJ), na linha de pesquisas Infância, Juventude e Educação, atualmente, é doutorando nesse ProPEd e membro do Grupo de Pesquisas Diferença, Desigualdade e Educação Escolar da Juventude (DDEEJ/UERJ).

leduespindola@gmail.com

Recebido em 18 de setembro de 2017

Aprovado em 9 de novembro de 2017

---

<sup>1</sup> Tal percepção tem como base pesquisa realizada em buscas nos títulos e resumos dos periódicos constantes nas plataformas SciELO e Educ@.

# Gimeno Sacristán e a questão do tempo na educação

Renato Possebon

GIMENO SACRISTÁN, José. *El valor del tiempo en educación*. Madrid: Ediciones Morata, 2008. 180 p.

José Gimeno Sacristán é catedrático de Didática e Organização Escolar na Universidade de Valência. Atuou como professor nas universidades Complutense de Madrid e de Salamanca e em outras, espanholas e estrangeiras. É autor de diversas publicações sobre ensino e educação. Entre os seus últimos livros editados estão: *A educação obrigatória* (2001), *A educação que ainda é possível* (2008), *Saberes e incertezas sobre o currículo* (2013) e *Profissão professor* (2014). Na obra *El valor del tiempo en educación*, sem tradução para o português até o momento, ele apresenta ao leitor diferentes pontos de vista sobre o tempo.

Conforme o próprio autor refere, Santo Agostinho já escreveu que sabe o que é o tempo, desde que não seja questionado sobre isso. O tempo, essa coisa intangível e, simultaneamente, tão parte de nossa vida, é de difícil apreensão. Contudo, é uma dimensão fundamental na instituição e na organização da escola. Sendo assim, trata-se de um tema de grande relevância para as pesquisas e práticas educacionais, porém, pouco estudado e discutido. Frente a isso, é possível afirmar que essa obra traz uma discussão importante e atual para repensar a escola, ainda mais se levarmos em conta o interesse crescente dos diferentes sistemas educacionais em aumentar o tempo de escolarização.

Já na introdução, o autor nos coloca que suas problematizações irão além de simples discussões sobre os horários e os calendários escolares:

Este libro no se ocupa del horario o del calendario escolares, al menos no sólo de ellos. Tampoco se centra en el tiempo del profesorado, aunque también lo contempla. Trata de los tiempos en plural y del cruce de tiempos escolares y no escolares, de tiempos de socialización y de enseñanza, de tiempos regulados

y tiempos vividos, de tiempos que merecen la pena extender y de otros que desearíamos suprimir. También de los tiempos escolares y familiares. Pero, ante todo, como lo importante es el sujeto por antonomasia de la educación, lo que nos interesa más es descubrir cómo el alumnado vive su tiempo para ver indicios de cómo podría vivirlo mejor. (p. 12).

Portanto, o autor faz uma discussão ampla, com destaque para o que os alunos fazem com seu tempo e o que o tempo escolar faz com os alunos. Ainda que reconheça que o tempo objetivo sirva como elemento organizador da escola, seu foco é o tempo vivido, o da experiência. O interesse de Gimeno Sacristán pelo tema vem de longa data. No momento em que escrevia, dedicava-se a essas problematizações há mais de dez anos, tendo sido incitado a esse estudo quando tiveram lugar, na Espanha, reivindicações dos professores para implantação da jornada de tempo integral. Ao iniciar os estudos, logo se deu conta de que a discussão não deveria se resumir ao número de horas diárias que os alunos permaneceriam na escola, deslocando-se para questões mais qualitativas.

A obra em pauta é fruto das longas pesquisas e estudos do autor, sendo dividida em sete capítulos. No primeiro, intitulado "Las concepciones del tiempo y la educación", Gimeno Sacristán discorre acerca de alguns fatores determinantes da concepção de tempo (fatores históricos, fatores sociais, condicionantes econômicos, fatores organizacionais, concepções de educação e de currículo). Basicamente, haveria duas grandes linhas a serem exploradas: o tempo físico objetivo, mensurável pelo relógio, e o subjetivo, que se realiza em nossa experiência pessoal e coletiva. Na primeira acepção, é um pano de fundo sobre o qual se desenrola nossa vida; na segunda, é algo que se vive. O tempo como experiência conecta, dá continuidade e, também, separa uma geração de outras; nos une a alguns e nos afasta de outros. Por outro lado, o autor aponta que o tempo objetivo é o tempo que permite a organização escolar.

No segundo capítulo, "Cuatro perspectivas sobre el tiempo: los tiempos en educación", Gimeno Sacristán apresenta quatro diferentes dimensões que se devem conjugar para a compreensão do tempo escolar. São elas:

- o tempo físico-matemático (que se mede, se ordena, se distribui e se controla);
- o tempo como uma dimensão biológica e biopsíquica (que estabelece os processos de crescimento e desenvolvimento da vida, como vigília, sono e fadiga, por exemplo);
- o tempo pessoal das vivências (que é pessoal e subjetivo, que é o conteúdo da experiência que dá sentido do que é o tempo para quem vive, desenvolve as atividades e ações mais diversas); e
- o tempo social (que estabelece a estrutura e a vida social pelos costumes e hábitos).

No terceiro capítulo, "El tiempo de la educación y su eficacia", o autor afirma que em processos educacionais não é a quantidade de tempo reservado que confere eficácia, mas a proficuidade desse tempo. Portanto, a questão não é se se deve ou

não ampliar a jornada escolar, mas a relevância social e educacional das atividades a serem desenvolvidas. O autor sugere que se substitua o imperativo de prolongamento dos tempos de escolarização por questionamentos: Que tempo requer a educação que desejamos? Qual é o tempo necessário para cumprir os objetivos propostos para que se desenvolvam os processos de aprendizagem que supomos ser convenientes? É suficiente o tempo atualmente destinado à escolaridade para conseguir os fins que reclamamos que cumpra?

No quarto capítulo, “El valor educativo y la efectividad del tiempo presente”, destaca-se a importância da experiência no processo educativo. Nas palavras de Gimeno Sacristán:

La relación entre profesores y estudiantes tiene múltiples dimensiones y se proyecta sobre facetas muy diversas de las prácticas educativas. Las relaciones entre adultos y menores son fundamentales en la socialización de éstos, siendo la que se desarrolla en las instituciones educativas una relación de especial significado, por ser prolongada y porque la entendemos como específicamente dirigida a influir en los menores en una dirección determinada, lo cual legitima al adulto-profesor para intervenir en nombre de un proyecto de transformación de los menores-alumnos con toda la autoridad. (p. 90).

O autor adverte que estar implicado em tarefas escolares não é exatamente estar aprendendo. Desse modo, o tempo líquido de aprendizagem não equivale ao tempo de ensino e, tampouco, ao de escolarização. A qualificação do tempo escolar passa pela maximização do tempo de aprendizagem.

No quinto capítulo, “El tiempo escolarizado fuera del horario escolar: la escolaridad se hace a sí misma insuficiente”, Gimeno Sacristán aborda o sentido das tarefas escolares realizadas em horário extraclasse, bem como os efeitos desse trabalho realizado fora do espaço escolar e que será avaliado, posteriormente, dentro desse espaço. Enfatiza que o tempo da escola atua como uma fonte de desigualdades e que, para propor a extensão das atividades para além da sala de aula, seria necessário responder às seguintes perguntas: Existem razões para estender o tempo de escolarização para além daquele que é obrigatório a todos? A desigualdade se produz na medida em que apenas parte dos alunos têm condições de desenvolver as atividades em tempos extraclasse?

No sexto capítulo, “Otro tiempo para disfrutar... de otra cultura, a la que llamamos extraescolar”, o autor ressalta novamente que muitas desigualdades são geradas com exigências que estão relacionadas com o que está situado fora da escola. Destaca, também, a importância de realizar outras atividades no tempo livre, que é aquele reservado a atividades não compulsórias, seja direta ou indiretamente, não ligadas estritamente ao desenvolvimento do currículo ou a outras normas que regem os centros educativos. Gimeno Sacristán discute a atitude das famílias em relação às atividades extracurriculares, que as consideram como um complemento da educação de seus filhos. O capítulo é finalizado abordando as vantagens e a importância da internet tanto para o presente quanto para o futuro da educação, salientando que ainda não podemos prever seus efeitos indesejáveis.

No último capítulo, “La jornada escolar: un debate sin conclusión”, Gimeno Sacristán argumenta que é óbvia a necessidade de uma reforma educacional

associada com uma revisão da nossa concepção dos tempos (e de espaços) escolares. A transformação das concepções de tempo por parte dos professores é necessária e não deve simplesmente visar à redução da carga de trabalho, mas se conectar a transformações mais profundas de suas concepções educacionais. Talvez estejamos testemunhando mudanças sociais e de valores que representam um novo modo de vida. As bases sociais que sustentam os modos de vida atuais podem corresponder a usos do tempo menos regulados pela tirania escolar, em uma sociedade na qual o lúdico, o gozo do presente e a imprevisibilidade do futuro levam à procura de satisfações no presente.

A obra *El valor del tiempo en educación* explora aspectos temporais das escolas que contribuem para que repensemos o processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, o tempo do relógio, do componente físico, é relativizado, e o tempo de vida, da vivência individual e coletiva constituída por particulares significados, é enfatizado. Com base nisso, podemos questionar uma ânsia generalizada que se encontra no Brasil e em outros países de uma crescente expansão dos tempos escolares, seja pelo prolongamento das jornadas, seja pelo aumento do número de dias letivos. Em relação ao Brasil, as teorizações de Gimeno Sacristán nos fazem questionar as direções do Programa Mais Educação, que no último ano restringiu seu foco mais amplo, com a possibilidade de realização de atividades culturais e esportivas, para a aprendizagem de português e matemática.

Além do Programa Mais Educação, questiono a eficácia do novo ensino médio proposto pelo governo brasileiro em 2016, que pretende generalizar para esse nível o tempo integral, implantando currículos com jornadas de sete horas diárias. E não apenas a eficácia do programa, como também o aprofundamento das desigualdades, tendo em vista que as condições de vida de muitos jovens não lhes permitirão permanecer por tempo integral na instituição escolar.

180

---

Renato Possebon é mestre em Educação pela Universidade Luterana do Brasil (Ulbra), atualmente em doutoramento no mesmo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU).

renatopossebon@terra.com.br

Recebido em 23 de setembro de 2017

Aprovado em 9 de novembro de 2017

# **bibliografia comentada**



# Bibliografia comentada sobre educação, espaço, tempo

Lutiane Novakowski

Karla Saraiva

183

ACORSI, Roberta. Educação: uma questão de tempo? As escolas de turno integral. In: SARAIVA, Karla; SANTOS, Iolanda M. (Orgs.). *Educação contemporânea e artes de governar*. Canoas: Editora da Ulbra, 2010. p. 85-104.

A escolarização em tempo integral e os efeitos que essa modalidade produz no contexto social são analisados em quatro seções: 1) panorama do contexto educacional, a fim de se compreender a chamada crise na escola; 2) relação entre escola e sociedade e suas desarticulações; 3) questões relacionadas a tempo e espaço, destacando-os como elementos fundamentais e argumentando que na escola ambos estão interligados, evidenciando a ampliação do tempo de permanência das crianças e dos jovens na instituição; 4) com base nas teorias foucaultianas, busca-se compreender a escolarização de tempo integral e seus efeitos, apontando a legislação como o alicerce dessa modalidade de ensino.

BARBOSA, Luciane Muniz Ribeiro. *Ensino em casa no Brasil: um desafio à escola?* 2013. 348 f. Tese (doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-07082013-134418/pt-br.php>>.

Os princípios e fundamentos do ensino em casa e os desafios de sua possível normatização no Brasil provocam discussões sobre o papel da escola compulsória

diante do objetivo de formação de cidadãos e de manutenção da educação como bem público na realidade atual. Em consequência do crescente número de famílias brasileiras que decidem ensinar seus filhos em casa em vez de matriculá-los em instituições escolares, embora tal prática não seja válida na legislação vigente, os debates sobre a temática vêm se ampliando em diferentes âmbitos. Os dados analisados são provenientes de pesquisa bibliográfica e entrevistas com famílias que optaram por esse tipo de ensino. Tal prática é questionada como caminho possível para se chegar a uma educação que forneça resultados acadêmicos e que englobe o pleno desenvolvimento dos sujeitos e seu preparo para o exercício da cidadania.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Infância contemporânea e reconfiguração das racionalidades de governmentação. In: ANPED SUL: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 8., 2010, Londrina. *Anais...* Londrina: Eduel, 2010. p. 1-15. Disponível em <[http://www.academia.edu/15826615/Inf%C3%A2ncia\\_Contempor%C3%A2nea\\_e\\_Reconfigura%C3%A7%C3%A3o\\_das\\_racionalidades\\_de\\_Governmento](http://www.academia.edu/15826615/Inf%C3%A2ncia_Contempor%C3%A2nea_e_Reconfigura%C3%A7%C3%A3o_das_racionalidades_de_Governmento)>.

As transformações na sociedade, procedentes do advento da “modernidade líquida” e da ideia de uma sociedade de controle que vem abandonando um modo de vida disciplinar, articulam-se no campo da infância. Assim, analisa-se um conjunto de mudanças sociais de diferentes ordens e direções que afetam o cotidiano infantil, em um tempo de transição entre dois modelos de sociedade – a sociedade disciplinar e a sociedade de controle – e seus deslocamentos nas formas de significar o tempo e o espaço. A análise é feita de uma perspectiva pós-estruturalista que dialoga com as teorizações de Michel Foucault, Gilles Deleuze, Zygmunt Bauman, Richard Rorty e Maurizio Lazzarato. Destacam-se, também, as discussões sobre infância e escolarização empreendidas por Júlia Varela, Alfredo Veiga-Neto, Jorge Larrosa e Jorge do Ó.

CONFORTO, Débora. *Da escola do hardware para a escola do software: o processo educativo sob a lógica da compressão do tempo e do espaço*. 2006. 321 f. Tese (Doutorado em Informática na Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2006. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/7089>>.

As transformações ocorridas na rede municipal de ensino da cidade de Porto Alegre, no estado do Rio Grande do Sul, são oriundas de uma proposta de reorganização de tempo e espaço escolar, as quais marcam o fim do modelo de escola seriada e o começo da escola organizada por ciclos de formação, colocando em prática uma forma de escolarização pautada pela materialidade e pelos saberes da informática. Assim, a relação entre educação e tecnologia é problematizada em um cenário marcado pela chegada dos ambientes informatizados nas escolas municipais e discute-se como e com que finalidade os recursos digitais da comunicação e da

informação são introduzidos no processo de ensino e se configuram no microcenário da instituição escolar, acompanhando o macrocenário da sociedade atual. Para tanto, uma investigação histórico-cultural é realizada, a fim de desnaturalizar a inserção da informática no tempo e no espaço, além de análises de um *corpus* composto por documentos, entrevistas e observações.

FERRARINI, Anabela Rute Kohlmann; QUEIROZ, Fabiana Rodrigues Oliveira; SALGADO, Raquel Gonçalves. Infância e escola: tempo e espaços de crianças. *Educação & Realidade*, UFRGS, Porto Alegre, v. 41, n. 4, p. 1027-1048, out./dez. 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edreal/v41n4/2175-6236-edreal-60666.pdf>>.

Uma discussão sobre como tempo e espaço refletem na constituição da infância e de seus processos educativos é apresentada com base na análise de duas pesquisas desenvolvidas em escolas de ensino fundamental. Essas pesquisas utilizaram entrevistas, questionários e observações participantes de crianças no cotidiano escolar, a fim de observar como elas ressignificam o tempo, entendido como fenômeno que interpela a vida, mediante linguagens e sentidos, e, simultaneamente, como constroem relações e experiências com os espaços que ocupam. A leitura do texto suscita repensar os tempos e espaços da escola, para que o tempo da infância seja valorizado não somente como tempo de aprendizagem, mas também de experiências e convivências que ultrapassam o espaço da sala de aula.

185

FONSECA, Jorge Alberto Lago. *Ampliação do tempo escolar: uma política no contexto da prática escolar no Brasil e na Argentina*. 2014. 219 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, 2014. Disponível em: <<http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/4167>>.

A educação integral é abordada com base no Programa Mais Educação, a fim de problematizar suas contribuições para a qualidade da educação no estado do Rio Grande do Sul. Comparando-o com o Jornada Estendida e o Jornada Ampliada, desenvolvidos na província de Córdoba, na Argentina, constata-se, mediante análises de legislações e manuais desses programas, além de entrevistas com gestores, docentes, discentes e oficinairos, que tais programas são importantes para os estudantes em seu desenvolvimento cognitivo e social e permitem àqueles em situação de vulnerabilidade social um tempo maior na escola, mantendo-os distantes dos riscos. Pontua-se que a ampliação do tempo escolar, nas realidades brasileira e argentina, visam qualificar o ensino e o espaço escolar, proporcionando uma mudança na estrutura organizacional da escola.

GALLEGO, Rita de Cassia. *Tempo, temporalidades e ritmos nas escolas primárias públicas em São Paulo: heranças e negociações (1846-1890)*. 2008. 387 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2008. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-18062008-171341/pt-br.php>>.

Inscrita no campo da história e da historiografia da educação, a tese analisa um acervo documental de 1846 a 1890, do Arquivo do Estado de São Paulo, a fim de entender como ocorreram os processos de construção do tempo das escolas primárias paulistas, no período em que os sistemas públicos de ensino surgiam mundialmente. O acervo traz aspectos relevantes para a compreensão da noção de tempo escolar, das categorias temporais presentes na época e dos caminhos da construção de um tempo-escola em um período no qual a escola não era considerada um espaço legítimo para educar as crianças. Conclui que a identidade temporal da instituição escolar foi construída, a partir da metade do século 19, por conjuntos de medidas administrativo-organizacionais, como calendário escolar, idade dos alunos, horários de aulas e de funcionamento da escola, organização do tempo didático referente à definição e ordenação dos conteúdos, além da metodologia e duração da etapa que corresponde ao ensino primário. O tempo da instituição escolar torna-se soberano em relação aos outros tempos sociais, pois a partir dele foram estabelecidos novos tempos para professores, alunos e para a sociedade em geral, em especial para as famílias cujas crianças frequentavam a escola.

186

MARQUES, Cintia Bueno. *Estou on-line! O imperativo da conexão reconfigurando sensibilidades nas relações de afeto entre sujeitos jovens contemporâneos*. 2013. 146 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, (UFRGS), Porto Alegre, 2013. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/77239/000895306.pdf>>.

Estudo sobre a forma como os jovens contemporâneos se comunicam no espaço virtual, o qual rompe com as limitações de espaço e tempo, modificando o sentido do que seria “estar junto”. Utilizando como metodologia de pesquisa a netnografia, foram realizadas análises de práticas de compartilhamento da vida privada no espaço virtual. Postagens de 10 jovens nos perfis que mantinham nas redes sociais, além de cenas cotidianas ligadas ao tema, compuseram o material empírico da investigação e resultaram em dois eixos de análises: 1) o compartilhamento da privacidade como condição para o pertencimento ao grupo de amigos; 2) as formas de consumir afetos e relacionar-se na “modernidade líquida”. Como resultado, as análises mostram uma nova compreensão das juventudes contemporâneas em que são configuradas novas formas de expressar sensibilidades e vivenciar vínculos de afeto no espaço virtual.

MARTINS, Glaucia Moreira Monassa. *Contradições do prestígio escolar através do tempo*. 2015. 242 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015. Disponível em: <[http://taurus.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/254150/1/Martins\\_GlauciaMoreiraMonassa\\_D.pdf](http://taurus.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/254150/1/Martins_GlauciaMoreiraMonassa_D.pdf)>.

Tendo o Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro como objeto de estudo, busca-se compreender como as redes de relações e os processos de interdependências e de interações entre pessoas, grupos, instâncias e espaços sociais se configuram e tornam essa instituição um lugar dotado de poder e capital simbólico. As fontes documentais utilizadas fazem parte do acervo do Arquivo da Faculdade Nacional de Filosofia e do Arquivo do Colégio de Aplicação e revelam que o prestígio atribuído a esse colégio é resultado de um jogo de forças entre grupos de agentes, em redes de relações, que definem sua identidade, organização e funções no tempo e no espaço, considerando, sobretudo, as especificidades temporais. As referências teóricas que serviram de base para a investigação remetem a Pierre Bourdieu, Norbert Elias e à sociologia das instituições.

MOURA, Romilso Mizael de. *Uma leitura histórico-contextual da escola de tempo integral*. 2014. 102 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba (Unimep), Piracicaba, 2014. Disponível em: <[https://www.unimep.br/phpg/bibdig/pdfs/docs/24022015\\_095343\\_romilso.pdf](https://www.unimep.br/phpg/bibdig/pdfs/docs/24022015_095343_romilso.pdf)>.

Mediante pesquisa bibliográfica, o conceito de educação integral é analisado tendo como ideia a integralidade da formação do ser humano associada ao processo educacional. Para tanto, faz-se, inicialmente, uma incursão pela história da educação ocidental, começando pela Grécia Antiga, passando pela educação romana e cristã, até a modernidade. Em seguida, um recorte da realidade brasileira, desde o Período Colonial até a atualidade. O objetivo principal da investigação foi averiguar se o conceito de educação integral permanece coerente ao ser concretizado em uma prática educacional que atenda às demandas da vida em sociedade e promova a dimensão humanizadora da instituição escolar. O trabalho oferece subsídios para refletir sobre esse tipo de educação e aprofundar o entendimento do que seja educação de tempo integral e educação integral.

NÓBREGA JÚNIOR, Orgival Bezerra. *A dimensão espacial e o proceder pedagógico*. 2014. 188 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014. Disponível em: <<https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/14485>>.

A dimensão espacial relacionada à prática pedagógica é analisada com base nas contribuições de Jean-Jacques Rousseau e Michel Foucault. Utiliza um referencial histórico-científico e considera uma empiria associada à percepção e à apropriação

da espacialidade nos corpos de estudantes universitários. A análise teórico-metodológica da investigação é desenvolvida em seis capítulos. No capítulo 1, apresenta-se a gênese da construção identitária da compreensão do espaço. Nos capítulos 2, 3 e 4, critica-se a concepção de espaço e de educação, destacando os aspectos espaciais importantes do ambiente da prática pedagógica e traça-se o perfil do corpo discente analisado. No capítulo 5, mostram-se as incoerências e incongruências oriundas da dimensão espacial e suas consequências na dimensão pedagógica. No capítulo 6, reafirma-se a opção conceitual de uma dimensão espacial geográfica caracterizada pela multiplicidade e pela habilidade em incluir a coexistência de trajetórias relevantes e independentes, que vão ao encontro das necessidades das concepções pedagógicas. Nas considerações finais, mostra-se que as dimensões espacial e educacional são constituídas por um processo complexo e contínuo.

ROCHA, Cristianne Maria Famer. *Desconstruções edificantes: uma análise da ordenação do espaço como elemento do currículo*. 2000. 176 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2000. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/27853>>.

Por meio da desconstrução histórica de algumas edificações escolares da cidade de Porto Alegre, estado do Rio Grande do Sul, analisa-se a relação entre espaço escolar e pedagogia, considerando as marcas pedagógicas, direta ou indiretamente, modeladas pelos espaços arquitetônicos dessas instituições. Assim, são descritas as continuidades e rupturas conferidas a tais marcas e analisados os mecanismos de sujeição (controle) e disciplinamento (vigilância) do uso e da organização desses espaços. As edificações que compuseram o quadro analítico da pesquisa foram escolhidas conforme sua história, localização geográfica, marcas pedagógicas, posição cultural que assumem na cidade e formato arquitetônico, este estreitamente associado às concepções pedagógicas que compõem um século de história e que se distinguem entre vertentes positivistas, escolanovistas, tecnicistas, neomontessorianas e construtivistas. Na investigação, buscou-se, também, compreender o modo como os espaços escolares foram instituídos e fundamentados nas ideias de avanço, progresso e evolução e apontar os elementos que os transformaram em construções que se modificaram na atualidade, mas que continuam produzindo corpos dóceis, disciplinados e educados, garantindo um controle contínuo e mais econômico, com menos violência explícita, embora com vigilância permanente.

SARAIVA, Karla. *Outros tempos, outros espaços: internet e educação*. 2006. 275 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2006. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/8597>>.

A tese apresenta estudo sobre a educação a distância (EaD) mediada pela internet, com o objetivo de problematizar questões produzidas pelas narrativas acerca da temática e analisar o entrelaçamento de sua emergência com a constituição da sociedade contemporânea. O *corpus* documental analisado foi constituído por artigos publicados em periódicos nacionais especializados em tecnologia educacional. A investigação foi desenvolvida em três eixos: 1) representações espaço-temporais das narrativas sobre a educação via internet e sua inter-relação com os sentidos de espaço-tempo na atualidade; 2) a noção de liberdade relacionada com a EaD, interrogando se as práticas de sequestro não estariam apenas se renovando com a utilização de formas de governmentação mais sutis, capazes de produzir sujeitos mais adequados às demandas da sociedade atual; 3) os significados e usos que se atribuem ao corpo nessa modalidade educacional e, como isso, se articula com as noções contemporâneas de corpo.

VIVIAN, Danise. *O tempo escolar no currículo da escola de tempo integral: uma relação entre "temos todo tempo do mundo" e "não temos tempo a perder"*. 2015. 244 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2015. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/131044>>.

Com base nos estudos culturais, a noção de tempo é relacionada à concepção de currículo, no qual o tempo escolar é visto como um operacionalizador. Utilizando dados obtidos em observações, entrevistas e questionários aplicados aos corpos docente e discente e entrevistas com equipes diretivas de duas escolas de uma cidade do Rio Grande do Sul, juntamente com análises documentais do Programa Mais Educação, do Projeto Municipal de Turno Integral e dos projetos políticos-pedagógicos das escolas investigadas, constata-se que a ampliação do tempo escolar é indispensável à concretização da educação integral como política curricular, porém diversos fatores, como falta de recursos financeiros e de espaço, dificultam o desenvolvimento efetivo da educação integral como proposta curricular. Além disso, a ampliação do tempo escolar revelou-se exaustiva para professores e alunos; a instituição escolar passou a ser vista como espaço de proteção e socialização; e ainda, conforme aumentam as etapas de escolarização dos educandos, diminui o interesse deles pelo tempo escolar ampliado.

---

Lutiane Novakowski, mestranda em Educação na Universidade Luterana do Brasil (Ulbra).

nlutiane@gmail.com

Karla Saraiva, doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), é professora e pesquisadora na Universidade Luterana do Brasil (Ulbra), atuando no Programa de Pós-Graduação em Educação.

karlasaraiva@via-rs.net

Recebido em 23 de setembro de 2017

Aprovado em 3 de outubro de 2017

números  
publicados



- 1 - O ensino profissionalizante em questão (1981)
- 2 - Ciclo básico (1982)
- 3 - Vestibular (1982)
- 4 - Pré-escolar (1982)
- 5 - Desporto escolar (1982)
- 6 - Evasão e repetência no ensino de 1º grau (1982)
- 7 - Tecnologia educacional (1982)
- 8 - Formação de professores (1982)
- 9 - Educação rural (1982)
- 10 - Universidade (1982)
- 11 - Governo e cultura (1982)
- 12 - Aprendizagem da língua materna (1983)
- 13 - Educação especial (1983)
- 14 - Financiamento e custos da educação (1983)
- 15 - Arte e educação (1983)
- 16 - Educação supletiva (1983)
- 17 - Educação e informática (1983)
- 18 - Educação não-formal (1983)
- 19 - Educação e trabalho (1984)
- 20 - Pesquisa participativa (1984)
- 21 - Educação indígena (1984)
- 22 - Natureza e especificidade da educação (1984)
- 23 - História da educação brasileira (1984)
- 24 - Educação comparada (1984)
- 25 - Perspectivas da educação brasileira (1985)
- 26 - Educação e política (1985)
- 27 - Política social e educação (1985)
- 28 - Educação e trabalho do jovem (1985)
- 29 - Municipalização do ensino (1986)
- 30 - Educação e Constituinte (1986)
- 31 - Pesquisa educacional no Brasil (1986)
- 32 - Professor leigo (1986)
- 33 - Ensino de primeiro grau: pontos de estrangulamento (1987)
- 34 - O professor: formação, carreira, salário e organização política (1987)
- 35 - O livro didático (1987)
- 36 - Administração da educação (1987)
- 37 - Estudos sociais no 1º grau (1988)
- 38 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1988)
- 39 - Condições para a universalização do ensino básico (1988)
- 40 - O ensino de Ciências: a produção do conhecimento e a formação do cidadão (1988)
- 41 - A educação na nova Constituição: o ensino de segundo grau (1989)
- 42 - A educação na nova Constituição: recursos (1989)
- 43 - A educação na nova Constituição: a universidade (1989)
- 44 - A educação na nova Constituição: qualidade e democratização (1989)
- 45 - Contribuições das ciências humanas para a Educação: a Filosofia (1990)
- 46 - Contribuições das ciências humanas para a Educação: a Sociologia (1990)
- 47 - Contribuições das ciências humanas para a Educação: a História (1990)
- 48 - Contribuições das ciências humanas para a Educação: a Psicologia (1990)
- 49 - Educação ambiental (1991)
- 50/51 - Balanço da atual política educacional e fragmentação das ações educativas: iniciando a discussão (1991)

- 52 - Leitura e produção de textos na escola (1991)
- 53 - Educação básica: a construção do sucesso escolar (1992)
- 54 - Tendências na formação dos professores (1992)
- 55 - Tendências na educação em Ciências (1992)
- 56 - Tendências na educação de jovens e adultos trabalhadores (1992)
- 57 - Tendências na informática em educação (1993)
- 58 - Currículo: referenciais e tendências (1993)
- 59 - Plano Decenal de Educação para Todos (1993)
- 60 - Educação especial: a realidade brasileira (1993)
- 61 - Educação e imaginário social: revendo a escola (1994)
- 62 - Tendências na educação matemática (1994)
- 63 - Educação escolar indígena (1994)
- 64 - A educação no mundo pós-guerra fria (1994)
- 65 - Educação, trabalho e desenvolvimento (1995)
- 66 - Avaliação educacional (1995)
- 67 - Merenda escolar (1995)
- 68 - Mercosul (1995)
- 69 - Livro didático e qualidade de ensino (1996)
- 70 - Educação a distância (1996)
- 71 - Programas de correção de fluxo escolar (2000)
- 72 - Gestão escolar e formação de gestores (2000)
- 73 - Educação infantil: a creche, um bom começo (2001)
- 74 - Financiamento da educação no Brasil (2001)
- 75 - Gestão Educacional: o Brasil no mundo contemporâneo (2002)
- 76 - Experiências e desafios na formação de professores indígenas no Brasil (2003)
- 77 - Educação estética: abordagens e perspectivas (2007)
- 78 - Educação Jesuítica no Mundo Colonial Ibérico: 1549-1768 (2007)
- 79 - Integração de mídias nos espaços de aprendizagem (2009)
- 80 - Educação integral e tempo integral (2009)
- 81 - Ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras: o foco na interação (2009)
- 82 - Educação de Jovens e Adultos (2009)
- 83 - Psicologia Escolar: pesquisa e intervenção (2010)
- 84 - Educação a distância e formação de professores: problemas, perspectivas e possibilidades (2011)
- 85 - Educação do Campo (2011)
- 86 - Educação em prisões (2011)
- 87 - Divulgação da pesquisa educacional: Em Aberto – 1981-2011 (2012)
- 88 - Políticas de educação integral em jornada ampliada (2012)
- 89 - Educação Física Escolar e megaeventos esportivos: quais suas implicações? (2013)
- 90 - Sobre as 40 horas de Angicos, 50 anos depois (2013)
- 91 - Sustentabilidade: desafios para a educação científica e tecnológica (2014)
- 92 - Gênero e educação (2014)
- 93 - O Fundeb em perspectiva (2015)
- 94 - Movimentos colaborativos, tecnologias digitais e educação (2015)
- 95 - Diferenças e educação: um enfoque cultural (2016)
- 96 - Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb): 25 anos (2016)
- 97 - Docência Universitária (2016)
- 98 - Políticas públicas para formação de professores (2017)
- 99 - Educação, pobreza e desigualdade social (2017)
- 100 - Pedagogia do cotidiano na (e da) educação infantil (2017)







VENDA PROIBIDA

CC BY



emaberto.inep.gov.br

**INEP**

MINISTÉRIO DA  
EDUCAÇÃO

