



GT13 - Educação Fundamental – Trabalho 759

TEMPOS LÍQUIDOS, PAREDES SÓLIDAS: PERCEPÇÕES DAS RELAÇÕES TEMPO/ESPAÇO NO CURRÍCULO ESCOLAR

Maria Alice Gouvêa Campesato - UNISINOS

Resumo

Este artigo apresenta um recorte de uma pesquisa de mestrado em Gestão Educacional concluída, realizada em uma escola de ensino fundamental do município de Porto Alegre, que buscou *analisar de que formas as relações tempo/espaço contemporâneas são percebidas no cotidiano escolar pelos professores dessa instituição, e como tais relações afetam o currículo*. A investigação se deu a partir de três eixos: tempo, espaço e currículo; e como ferramentas metodológicas utilizaram-se grupo focal e entrevistas, com complementação de análise documental. Neste artigo, priorizou-se apresentar as análises das falas dos sujeitos pesquisados. Constatou-se que esses sujeitos percebem a escola como um espaço potente, porém percebem-se atropelados pela velocidade, fluidez, insegurança, excesso de atribuições e burocracias. Por isso, a formação docente é vista como de fundamental importância para esse grupo.

Palavras-chave: Tempo; Espaço; Currículo; Contemporaneidade; Formação Docente.

Introdução: apresentando a pesquisa

*Acordava ainda no escuro, como se ouvisse o sol chegando atrás das
beiradas da noite. E logo sentava-se ao tear.*

(COLASANTI, 2004, p.18).

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

Neste tempo de incertezas provocadas pela volatilidade, fluidez, velocidade, e imaterialidade de um *mundo líquido* (BAUMAN), em que tudo nos parece escorrer das mãos –, torna-se bastante desafiador – e talvez pouco “producente” – pensar em escola,

currículo, tempos e espaços. Ainda há espaço para essa instituição? A escola tem futuro? Como este tempo líquido se articula no espaço escolar? Que sujeitos ela hoje está produzindo, e como eles percebem e se percebem no espaço escolar? De que forma as relações entre espaço e tempo contemporâneos se articulam com o currículo escolar? E como isso tudo se relaciona com a gestão? Não busquei, nesta pesquisa, por respostas que viessem a tranquilizar essas inquietações, por soluções, ou verdades definitivas; mas ambicionava encontrar possibilidades de ressignificar o *currículo* e as relações que se estabelecem *nele* e com *ele*. Para tal, desenvolvi a investigação em uma escola pública de Porto Alegre: a Escola Municipal de Ensino Fundamental Nossa Senhora do Carmo, localizada na V Unidade, bairro Restinga. A escolha se deu em virtude das inquietações que me tem acompanhado nesses anos em que trabalho nesta Rede e nesta instituição.

Inaugurada no ano de 2002, essa escola foi criada a partir da demanda da comunidade, por meio do Orçamento Participativo (OP)¹, que surgiu com expansão populacional que se deu na região extremo-sul do município, nas últimas décadas. Conforme apontam os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a *Restinga* apresentou um crescimento demográfico de 12,95% entre os anos de 2000 e 2010, sendo o terceiro maior em número de habitantes. Esse bairro encontra-se entre uma das cinco que integram as dezessete zonas do OP de Porto Alegre que apresentam o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) abaixo da média nacional.

A V Unidade da Restinga é marcada pela forte influência do tráfico e consumo de drogas; sendo o *tráfico*, muitas vezes, a fonte de renda das famílias. Outro aspecto importante é que uma grande quantidade de moradores não possui empregos formais e muitas famílias sobrevivem de relações trabalhistas esporádicas, embora essa realidade venha modificando nos últimos anos, pois tem havido uma melhoria visível nas condições socioeconômicas dessa comunidade, conforme aponta o Projeto Político Pedagógico (2015a, p. 6) da instituição.

Atualmente[...], é notável o aumento do número de famílias com renda sistemática, o que tem elevado as suas possibilidades de acesso não apenas aos meios básicos de sobrevivência, mas também às questões relacionadas à tecnologia e à informação, ainda que de forma incipiente. [...]. Essa situação atesta uma gradativa inserção da comunidade nos fluxos globais de informação, ainda que não represente diretamente a correspondente inserção nos meios de consumo.

¹ O Orçamento Participativo (OP) desde 1989 consiste em um processo dinâmico de decisão da população sobre as prioridades de investimentos da Prefeitura Municipal de Porto Alegre. Instrumento político que assegura a participação direta da população na definição das prioridades do orçamento público. Disponível em: <http://www.observapoa.com.br/default.php?p_secao=52>.

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

Muitos discursos têm sido feitos a respeito da crise na escola, ou crise na educação; discursos esses atravessados por muitas *verdades* que, gradativamente, vão tomando corpo, concretude, e se naturalizando. Com isso, a escola vai se *neutralizando*, perdendo a sua função socializadora e coletiva. Dessa forma, falas como “a escola está desatualizada”, “os professores estão despreparados para lidar com as novas gerações”, “as aulas são desinteressantes”, “professores estão desmotivados pelos baixos salários”, “os alunos não aprendem”, “o que as crianças fazem na escola?”, “a educação brasileira está em crise”, ganham força e sentido, produzem realidade. Tais enunciados se dão, constroem e articulam-se nos mais diversos espaços – escolares ou não –, e provocam reações: há aqueles que defendem a escola, e outros que pregam por sua extinção.

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

Dessa forma, estudar o *tempo*, que insiste em se fazer presente, inclinando-se a um futuro incerto – como o trabalho docente–, um dos temas que, com o espaço e o

currículo, compõe esta pesquisa, torna-se relevante ao voltarmos nossos olhares à instituição *escola*.

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

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

Não há um porto seguro, onde possamos ancorar nossa perspectiva de análise, para, a partir dali, conhecer a realidade. Em cada parada nós no máximo conseguimos nos amarrar às superfícies. E aí nós construímos uma nova maneira de vermos o mundo e com ele nos relacionarmos, nem melhor nem pior do que outras, nem mais correta nem mais incorreta do que outras. (VEIGA-NETO, 2002a, p. 33).

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

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

Os documentos utilizados na pesquisa foram compreendidos como monumentos. Recorro aqui à Foucault (2008a, p. 157), quando diz que a arqueologia “não trata o discurso como documento [...]; ela se dirige ao discurso em seu volume próprio, na qualidade de monumento. Não se trata de uma disciplina interpretativa: não busca um "outro discurso" mais oculto. Recusa-se a ser "alegórica". O discurso, assim, percebido como monumento, não interpreta ou procura por uma verdade escondida pronta a ser desvelada. O monumento se apresenta na sua potência e na sua concretude. As ideias que pautaram essa escolha metodológica de coleta e análise de dados não seguem o sentido tradicional que a própria etimologia da palavra *método* sugere: um caminho a ser seguido, mas uma certa maneira de investigar, de levantar “questões e de construir problemas de pesquisa que é articulado a um conjunto de procedimentos de coleta de informações – que, em congruência com a própria teorização, preferimos chamar de ‘produção’ de informação – e de estratégias de descrição e análise”. (MEYER; PARAÍSO, 2014, p. 18).

Inquietações

Os três eixos de pesquisa e análise que pautaram a investigação – tempo, espaço e currículo – que se constituem como grandes inquietações, procuraram apresentar como a Modernidade modificou a maneira de o homem perceber e de se relacionar com o espaço e com o tempo, e de que forma essa relação-percepção constituiu a escola moderna; fazer algumas problematizações a respeito da velocidade e fluidez contemporâneas; abordar alguns aspectos referentes ao espaço escolar, apontando de que maneira a escola tradicional faz uso do espaço-escola e como a contemporaneidade utiliza/percebe tal espaço; apresentar um breve histórico sobre o currículo, buscando fazer algumas problematizações a esse respeito. Neste artigo, conforme mencionado anteriormente, faço um recorte, apresentando, de forma sucinta, as percepções dos sujeitos pesquisados e as análises delas decorrentes.

Primeira Inquietação - Tecendo os fios da pesquisa: como os sujeitos percebem o Tempo

Nesta inquietação, busquei analisar os discursos produzidos pelos professores e gestores sobre a temática *tempo*. Ressalto, porém, que estabelecer separação entre os temas da pesquisa – *tempo*, *espaço* e *currículo* –, foi uma forma de deixar o texto mais

didático e inteligível ao leitor, uma vez que estão interligados, são interdependentes: não há como conceber o currículo, isolando-o do tempo e do espaço. Muitas questões surgiram, tanto nas entrevistas, como no Grupo Focal (GF). Tais questões, em alguns momentos, relacionam-se a aspectos macro, e em outros, a aspectos micro, de sala de aula. Assim, algumas problematizações procuram discutir a gestão e o impacto da fragmentação do tempo, do alargamento das funções da escola na saúde dos docentes, bem como, a responsabilização que é atribuída a professores e gestores escolares a respeito do fracasso ou sucesso docente.

A primeira questão apontada pelos sujeitos investigados, refere-se à compartimentalização do tempo, dos professores e, conseqüentemente, do currículo, considerada problemática e percebida como um fator que dificulta o trabalho coletivo. Essa dificuldade está relacionada, a dois aspectos: o primeiro diz respeito à própria organização escolar, as chamadas “grades curriculares”, que tornou-se, de acordo com Gallo (2009), desde a Modernidade, algo natural e, portanto, não se costuma pensar o propósito disto, constituindo-se como um paradoxo essencialmente moderno, pois ao mesmo tempo em que fragmenta saberes, anseia pela totalidade de tais saberes. O segundo aspecto diz respeito à velocidade do tempo, que é um dos grandes desafios da escola contemporânea.

A partir disso, algumas questões, que foram exploradas na pesquisa, podem ser, resumidamente, aqui elencadas: a mudança de ênfase do ensino para a aprendizagem; o alargamento das funções da escola; a aprendizagem, percebida como uma grande possibilidade de acúmulo de capital humano; a performatividade, que ocorre quando são colocadas à escola atribuições que visam resultados, em que o tempo passa a ser um tempo de investimento; o gestor público (o diretor de escola, por exemplo), que passa a assumir o papel que antes era exercido pelo Estado; e, por fim, problemas de saúde dos professores, decorrentes do tempo excessivo em sala de aula e que se articulam com as questões apontadas anteriormente.

A forma fragmentada como percebemos o mundo na Contemporaneidade também foi discutida pelos professores. Perceber as verdades como transitórias, suspeitar dessas verdades, a todo momento, assim como suspeitar do próprio pensamento, requerem, segundo Veiga-Neto e Lopes (2010, p. 163), grandes esforços, mas podem produzir efeitos gratificantes, pois possibilitam “entendimentos mais refinados sobre o presente e nos abrem possibilidades para o futuro”. Pensar de outras formas é uma alternativa bastante interessante, especialmente num tempo em que as certezas se dissiparam, e a

impressão que temos é de que não há saída, como se nos “tivessem roubado algo”, conforme foi apontado no GF.

Outro aspecto discutido com intensidade pelos professores e abordado pelos gestores, refere-se à insegurança; aspecto esse que permeia nosso cotidiano e não é restrito apenas àqueles que têm acesso aos bens de consumo, mas também àqueles que não o tem. Isso é percebido nas relações que se dão dentro do ambiente escolar e que constam dos registros realizados diariamente pelo SOE e nos discursos dos professores, quando se referem a problemas disciplinares, falta de respeito, brigas, etc. E com muito mais intensidade, nos locais em que estão as escolas municipais de Porto Alegre. Dessa forma, lidar com a insegurança em tempos líquidos é uma questão que merece ser discutida com profundidade no ambiente escolar.

Como fugir à lógica do consumo? Esse foi outro aspecto discutido pelos professores que integraram o GF. Há como interromper esse fluxo incessante de ofertas de *modos de viver*? Isso diz respeito à mudança de enfoque da governamentalidade liberal, para a neoliberal, em que a ênfase deixa de estar na produção e passa a ser o consumo, em que a própria liberdade passa a ser uma mercadoria. Se no capitalismo industrial a acumulação do capital se dava pela expropriação do trabalho material, no capitalismo cognitivo, a multiplicação do capital se dá na criação, na produção ou geração de ideias: é a *sociedade do conhecimento*.

Por fim, outra questão discutida nos encontros acerca das percepções sobre o tempo, foi a necessidade de prazer constante. Conforme Saraiva e Veiga-Neto (2009, p. 198) a escola na atualidade guarda um forte vínculo com a escola disciplinar Moderna, pois apesar de todas as transformações ocorridas, ela não foi prevista para ser “uma escola de prazer, uma escola para atender os desejos imediatos das crianças. O funcionamento da maquinaria escolar não era movido pelo desejo, mas pela vontade. Um dos grandes ensinamentos era justamente este: dominar o desejo, desenvolver a vontade”. (SARAIVA, VEIGA-NETO, 2009, p. 198).

Assim, a satisfação estava em constante adiamento: o final do ano, o final de uma etapa, o futuro. “A sala de aula era um lugar de trabalho. O único prazer admissível era o prazer de aprender aquilo que estava sendo ensinado. A escola da Modernidade sólida pensava no longo prazo, em uma temporalidade linear e contínua”. (SARAIVA, VEIGA-NETO, 2009, p. 198). Os autores argumentam que as teorias e as metodologias que pautam o trabalho pedagógico na atualidade voltam-se para a satisfação instantânea, centrada nos interesses dos alunos. “O tempo contínuo da escola disciplinar torna-se

assim um tempo pontilhista, marcado pela sucessão de projetos”. (2009, p. 198). O sujeito que se espera que a escola forme, é um sujeito “em permanente reconfiguração de si”, capaz de aprender a aprender, um sujeito “empresário de si, colocando-se num processo de gestão daquilo que, segundo Foucault (2008a), é chamado de capital humano pelo neoliberalismo”. Saraiva e Veiga-Neto (2009) complementam que essa *gestão de si* implica em procurar por estratégias que venham a ampliar esse capital humano, e o papel da escola reside em ensinar tais estratégias.

Segunda Inquietação - Continuando a tecer os fios da pesquisa: como os sujeitos percebem o Espaço

Se até a Modernidade, os corpos movimentavam-se de forma “des-organizada”, foi a partir dela que diversas técnicas de controle do corpo, regras de comportamento, normas sociais de conduta em público, controle dos gestos, se dão de maneira minuciosa. A escola tem um papel essencial – mas não somente ela – como máquina de fabricação dos corpos. Assim, o espaço escolar é pensado para organizar, adestrar, docilizar – disciplinar – esses corpos. A disposição e organização dos corpos no espaço escolar foi uma das questões discutidas pelo GF, especialmente no que diz respeito ao número de alunos por sala.

A pesquisa apontou que o número de alunos por sala é um problema, pois dificulta o trabalho, tanto do professor, quanto do aluno. Na escola analisada, esse número é considerado bastante elevado, por diversas razões: a indisciplina, que está fortemente associada à não-aprendizagem; à dificuldade de aprendizagem; ao alargamento das funções da escola; à infraestrutura do lugar onde os alunos moram, que interfere consideravelmente em seus assuntos escolares e na higiene corporal; ao pouco incentivo em casa para o estudo; à falta de perspectiva no que se refere ao futuro; questões essas permeadas pela liquidez contemporânea. Além disso, o mobiliário escolar é inadequado, especialmente aos alunos menores. As mesas e as cadeiras, com estrutura de ferro e tamanho padrão, são pesadas e difíceis de transportar, e muito grandes para alguns alunos, que não conseguem encostar seus pés no chão, deixando-os desconfortáveis. A padronização do mobiliário está relacionada a diversos aspectos, em especial, o econômico.

A disposição dos prédios no terreno da escola foi considerada um equívoco, pois os edifícios ficam muito próximos à rua, o que significa que o barulho é constante,

perturbando as aulas. Acrescenta-se a isso a posição solar: as salas que estão do lado que fica para a rua recebem raios solares durante toda a tarde, o que as tornam insuportáveis em dias de calor. Percebe-se que a construção desta escola não procurou atender a especificidades locais, mas manteve um modelo arquitetônico padrão, típico de uma arquitetura de massas, uma das premissas modernas.

Outro aspecto relacionado à arquitetura escolar diz respeito às especificidades dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEEs) que frequentam hoje a escola: conforme os sujeitos pesquisados, a inclusão se dá de forma parcial, pois não são oportunizadas às escolas condições concretas de receber os alunos com tais necessidades. Se na Modernidade, a partir do século XIX, os processos de separação entre os *normais* e os *anormais* se dava por meio de instituições disciplinares, exercendo vigilância e controle sobre o *anormal*, utilizando “processos de individualização para marcar exclusões”, conforme nos aponta Foucault (2004a, p. 165), na Contemporaneidade, as paredes tornam-se flexíveis, colocando *normais* e *anormais* sob o mesmo teto.

Para Xavier (2003, p. 95), hoje não é mais possível governar pela exclusão: é necessário *incluir* para *conhecer*, para *controlar*, para *normalizar*. Ao aproximar os corpos normais dos anormais, o Estado, por meio das políticas inclusivas, exerce seu governo sobre a população, um ordenamento que “funda-se no direito à igualdade, aqui entendida como mesmas garantias de acesso e permanência para todos”. (VEIGANETO; LOPES, 2007, p. 959). A expansão da escolarização no cenário brasileiro, que faz com que todos estejam na escola, coloca como grande desafio às instituições educacionais da atualidade, o rompimento de um *modelo idealizado de aluno*.

Outro aspecto importante relacionado ao espaço escolar, diz respeito à construção dos prédios definitivos da EMEF Nossa Senhora do Carmo: que, se por um lado, proporcionou maior conforto e organização; por outro, interrompeu um fluxo criativo que se dava anteriormente. A estrutura precária, sob o ponto de vista da estrutura física, material², fez com que os professores criassem estratégias para lidar com tais adversidades, constituindo a cultura (organizacional) desta instituição, ou o “DNA do Carmo”. Essa forma de ver a si mesmo como parte de uma coletividade é algo muito forte nesta escola, como o é a forma que esses professores percebem-se como um grupo potente, um grupo que trabalha e que está sempre procurando “qualificar” tal trabalho.

² Saliento que não defendo tal precariedade, ao contrário.

Por fim, no que se refere ao espaço, o aspecto estético levantado pelos professores está relacionado à etimologia grega da palavra estética *aisthêsis*, que designa simultaneamente a faculdade e o ato de sentir (a sensação e a percepção). Assim, a sensibilidade articula-se àquilo que Foucault chama de “estética da existência”, a partir do “cuidado de si”. Porém esse cuidado, é diferente da ideia de *investimento* empregada na atualidade, em que “investe-se em quase tudo, no aprendizado, na carreira, mas também na amizade e nos relacionamentos mais íntimos” (LOPEZ-RUIZ, 2004, p. 241), ou seja, um cuidado de si que diz respeito a não se tornar obsoleto ao mercado, com a finalidade de ganhos futuros. Essa discussão é extremamente importante ao voltarmos nossa atenção ao espaço escolar e suas relações com o currículo, uma vez que a escola é um espaço de produção de subjetividades. Assim, as preocupações, expressas nas falas dos professores com relação à estética do espaço escolar, provocam uma discussão fundamental relativa ao currículo.

Terceira Inquietação - A trama da pesquisa: como os sujeitos percebem o currículo?

Nos encontros do GF, o conteúdo escolar apareceu como uma grande preocupação dos professores. Tal preocupação diz respeito a apresentar o mundo: “*eu não posso negar a ele o que foi a Mona Lisa. Eu tenho que falar sobre isso*”, “*Que eles saiam daqui e que eles possam conhecer o mundo que é diferente*”; a oferecer elementos para que os alunos possam desenvolver o pensamento: “*pra mim o significativo tá em que ele, entendendo isso, significa que ele conseguiu desenvolver certas habilidades mentais, né... Então é uma coisa; pra mim é isso: conteúdo é uma ferramenta*”. Também diz respeito a preparar os estudantes para o mundo: “*E pra isso eles precisam dos conteúdos, porque senão eles nunca vão passar no vestibular*”, “*o que vai acontecer depois, o problema é depois. Não tenho que me preocupar se ele vai conseguir fazer [...]. Seja qual for o modelo, ele vai sair daqui, ir pra outro lugar, vai conseguir, vai se virar, vai crescer, ou não!*”.

A imposição percebida pelos professores, pode ser analisada sob dois ângulos: um, que se refere ao aspecto legal; outro que se refere a questões que a própria sociedade coloca. O aparato jurídico, expresso na legislação, evidencia formas de governo e de controle sobre a população infantil e jovem. Essas formas de governo estão presentes em nosso fazer pedagógico, em nossas preocupações, na preparação de nossas aulas, na elaboração dos objetivos, na seleção dos conteúdos. Quanto ao outro ângulo, o da imposição da sociedade acerca da obrigatoriedade em trabalharmos o conteúdo

(preparar os alunos para o mundo, para o vestibular, etc.), apresenta estreita relação com a governamentalidade democrática, e diz respeito à uma “sociedade civil organizada [...] uma população, que é alvo das ações preventivas do Estado nos mais variados âmbitos”: na qualidade de vida; na segurança; e na liberdade. (GALLO, 2012, p. 59).

E essa pretensa liberdade dá a impressão de que a possibilidade de escolha é um atributo dos indivíduos contemporâneos, “de modo que eles se acreditem cidadãos livres, participativos e peças centrais no jogo democrático”. (GALLO, 2012, p. 59). Esses dois aspectos da obrigatoriedade, um que se coloca no discurso da lei, outro que se coloca no discurso da própria sociedade, fazem parte dessa microfísica de relações. Assim, ao pensarmos sobre o currículo escolar, de forma geral, e no conteúdo, de forma específica, estamos lidando com uma maquinaria sofisticada de governo.

Com relação à preparação para o futuro, López (2015, p. 143) argumenta que “tudo na educação parece hoje precipitar-se numa fuga vertiginosa em direção ao futuro, uma fuga que impossibilita qualquer relação de presença”. A organização curricular ainda está baseada na ideia de linearidade, continuidade e de adiamento da satisfação: o final do período letivo, do ciclo, do curso, etc.

Porém, a escola contemporânea inaugura a antecipação da satisfação, procurando adequar a sólida maquinaria escolar às necessidades do mundo líquido. Assim, realizam-se projetos de curto prazo, voltados às necessidades e interesses dos alunos. Conforme López (2015, p. 155), na sociedade pós-industrial, a escola “perde seu lugar tradicional e deve lidar com um elemento novo: a *gestão do prazer*”. Essa temática foi trazida pelos integrantes do GF. Lidar com o sofrimento parece ser algo inadmissível nos dias que correm. Para esse problema, há muitas soluções, que vão de medicamentos a viagens: há remédio para tudo que o dinheiro possa comprar. Mesmo que, logo em seguida, a dose precise ser maior. Entretenimento e trabalho são “formas de suturar a ferida. Ambas constituem duas maneiras de se furtar a esse sentimento indeterminado e angustiante que às vezes se manifesta na forma do tédio”. (LÓPEZ, 2015, p. 155-156). O vazio em forma de tédio, tão presente nas reações de nossos alunos, é rapidamente preenchido quando há propostas diversificadas: projetos, desafios, atividades de curta duração.

Essas questões relacionadas à efemeridade, à velocidade, à fragmentação e à necessidade de prazer constante, têm forte relação com as práticas pedagógicas ou aos discursos a respeito de metodologias de aprendizagem. Conforme Traversini e Costa (2006), em encontros de formação “inicial de professores muitas vezes há um ‘mal-estar’ quando se discute metodologias, técnicas, estratégias, atividades de ensino trabalhadas

nas escolas e seus efeitos para a aprendizagem e para a própria constituição do sujeito como aluno e como professor”.

Para as autoras (2006), parece haver uma certa recusa por parte dos professores em discutir sobre o assunto. Traversini e Costa (2006) argumentam que “é preciso oportunizar o conhecimento e a construção de práticas junto a este campo”. Isso é de fundamental importância, pois a necessidade de prazer constante vem a contribuir para que o professor “vá se tornando cada vez mais um *animador* e a escola vá incorporando os paradigmas do mundo do entretenimento”. (LÓPEZ, 2015, p. 155). Se na escola disciplinar moderna, o esforço constituía-se como um valor moral, “à sociedade contemporânea parece corresponder uma escola que misture *eficácia* e *consumo*, e onde a moral se orienta pela noção de felicidade, e esta se entende como gestão inteligente do prazer”. (LÓPEZ, 2015, p. 155). Se a sociedade industrial orientou sua potência para a produção, a sociedade contemporânea “transforma a potência em desejo e o desejo em consumo e, assim, orienta o aberto em direção a uma carência que jamais se preenche, uma falta produtiva”. (LÓPEZ, 2015, p. 155-156).

A temática que envolve projetos foi presente, tanto no GF, como nas entrevistas. Porém é importante ressaltar que há algumas diferenças de natureza quando aos projetos: enquanto alguns são realizados para atender à necessidade crescente de satisfação imediata de desejos, outros prescindem da suspensão do tempo: espaços coletivos potentes, especialmente quando levamos em consideração aspectos relacionados à contemporaneidade (velocidade, individualismo, efemeridade nas relações, competitividade, consumismo).

Tais espaços fogem à lógica da centralidade no indivíduo e tomam uma dimensão coletiva, diferentemente da ideia de trabalho cooperativo ou colaborativo, que buscam um resultado objetivo de realizar uma determinada tarefa ou de promover a aprendizagem por meio da atividade em grupo, articulada a um projeto moderno de *produtividade*. A diferença que se estabelece entre a modernidade sólida e a líquida é que a primeira baseava-se na fabricação de mercadorias, enquanto que a segunda “cria novos mundos”. (SARAIVA; VEIGA-NETO, 2009, p. 189). Novos mundos que produzem desejos, necessidades, cujo projeto é, de acordo com Popkewitz, Olsson e Petersson (2009, p. 84), a produção da “individualidade da vida na Sociedade da Aprendizagem”. Para esses autores, o “agente de resolução de problemas aprende ao participar em sala de aula de uma comunidade: uma comunidade de discursos; uma comunidade de aprendentes; uma comunidade de matemáticos” (2009, p. 84), em que o espaço de sala de aula se torna um

fluxo de performatividades (BALL, 2002), e o “espaço de ambiente de aprendizagem não é a materialização de tempo livre/público, de tempo de atraso, mas de tempo de investimento e produção. Não é mais um lugar onde a sociedade se coloca a distância de si mesma”. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2015, p. 294). Romper com a lógica da performatividade torna-se um grande desafio aos professores e gestores. De que maneira se pode pensar a coletividade em um mundo voltado para a competição? Como a escola pode promover possibilidades de encontro com o outro, em que o coletivo preceda o individual, e o público anteceda o privado? Pensar projetos coletivos que atravessem o currículo pode ser uma possibilidade de pensar a escola enquanto algo público e comum. Por isso, torna-se de fundamental importância que os gestores escolares promovam espaços para discussão, troca de experiências e formações docentes.

Considerações finais: (in)conclusões de uma tecitura

Encerro este trabalho retomando a ideia de artesanania, procurando pelos fios certos para concluir a obra, inspirada nas palavras de Deleuze, quando diz que “cada espécie de linha tem seus perigos”, e “as próprias linhas de fuga, que sempre ameaçam abandonar suas potencialidades criadoras para transformar-se em linha de morte, em linha de destruição pura e simples”. São desses perigos que, de certa forma, procurei falar aqui. São os perigos que atravessam a criação, a docência, a relação com o outro. Como não se deixar morrer pelas dificuldades que enfrentamos a cada dia? Como não se deixar capturar pelos discursos que insistem em nos conduzir para uma morte-em-vida? Como provocar o exercício do pensamento em nossos alunos? De que maneira suspender o tempo, que insiste em se anunciar à cada momento, interrompendo o fluxo de nossos pensamentos? Como manter vivas a potência, a força criadora, a paixão pelas coisas simples? Dúvidas que estiveram presentes ao longo do processo de investigação e que busco reforçá-las neste momento.

Retomo o objetivo desta pesquisa, que buscou *analisar de que formas as relações tempo/espaço contemporâneas são percebidas no cotidiano escolar pelos professores de uma escola municipal da Rede Pública de Porto Alegre, e como tais relações afetam o currículo*, e que possibilitou que chegasse a algumas conclusões, as quais elenco a seguir: a) os professores percebem a escola como um espaço importante em suas vidas e nas vidas de seus alunos; b) algumas questões consideradas problemáticas pelos sujeitos pesquisados, no que diz respeito ao espaço/tempo/currículo, não se constituem como

elementos inibidores ou impeditivos de seu trabalho docente; c) o grupo de professores/gestores pesquisados percebe a escola como um espaço potente e capaz de provocar aprendizagens, encontros e afetos; d) apesar das dificuldades apontadas pelos docentes, eles acreditam na instituição *escola*, de forma geral, e na escola pesquisada, especificamente; e) os professores pesquisados reconhecem a importância e necessidade da formação docente para a qualificação de seu trabalho e do coletivo da instituição; f) aspectos ligados à contemporaneidade (velocidade, fragmentação, efemeridade, consumismo, etc.) são percebidos como elementos que interferem consideravelmente nas relações que se estabelecem na escola e em seu currículo.

Assim, pensar a escola na contemporaneidade, seus tempos, espaços e currículos, é pensá-la em relação às suas permanências, continuidades, descontinuidades e rupturas; pensá-la como um espaço da produção da diferença, do exercício constante do pensamento, da suspensão do tempo. Pensar a escola como instituição não somente possível e viável, mas sobretudo necessária, parece ser uma tarefa bastante desafiadora. Aqui não me refiro a um modelo, mas a formas de pensar a escola: em que a experiência seja aquilo que nos toca e nos acontece (LARROSA, 2002); em que o bem comum e a coletividade sejam entendidos e exercidos como aquilo que é comum a todos, não ao interesse de uns ou de outros; em que o tempo possa ser livre, suspenso; uma escola em que o espaço possa ser ocupado como um espaço público.

Pensar na escola como um lugar de acolhimento da diferença, da invenção, da criação. Arendt (1997, p. 247) escreveu que a educação é onde se “decide se se ama suficientemente o mundo para assumir responsabilidade por ele”, assim como é também “o lugar em que se decide se se amam suficientemente as nossas crianças para não as expulsar do nosso mundo deixando-as entregues a si próprias”. Assim, a educação e a escola dizem respeito ao amor (pelo mundo, pelas crianças) e à responsabilidade (pelo mundo, pelas crianças).

Referências

ARENDRT, Hannah. **A crise na educação**. Entre o passado e o futuro. Tradução Mauro W. Barbosa de Almeida. 3ª reimpressão da 5ª ed. de 2000. São Paulo: Perspectiva, 2005.

BALL, Stephen J. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 15, n. 002, p. 3-23, 2002. Universidade do Minho, Braga, Portugal. Disponível em: < <http://josenorberto.com.br/BALL.%2037415201.pdf> >. Acesso em: 17 jan. 2015.

BAUMAN, Zygmunt. **Amor Líquido**: Sobre a Fragilidade dos Laços Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: Capitalismo e esquizofrenia**. Vol.5. São Paulo: Editora 34 Ltda, 1997.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 2004a.

_____. **A arqueologia do saber**. 7ed. - Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

GALLO, Sílvio. Currículo: entre disciplinaridades, interdisciplinaridades... e outras ideias! **Currículo**: conhecimento e cultura, Brasília, Ministério da Educação n.1, p. 15-26, 2009. Disponível em: < <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012193.pdf>>. Acesso em: 18 out. 2015.

_____. Governamentalidade democrática e ensino de Filosofia no Brasil contemporâneo. In: **Cadernos de Pesquisa**. v. 42, n. 145, p.48-65 jan./abr. 2012. Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/cp/v42n145/05.pdf>>. Acesso em 13 set. 2016.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 19, p. 20-28, 2002. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>>. Acesso em: 16 jan. 2015.

LÓPEZ, Valério Maximiliano. Habitar poeticamente a educação: notas sobre a relação entre potência e temporalidade. In: **Educação em foco**, Juiz de Fora, v. 20, n. 1, p. 141-158, mar. jun. 2015. Disponível em:<<https://educacaoemfoco.ufjf.emnuvens.com.br/edufoco/article/view/2915/30>>. Acesso em 22 out. 2016.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. Nossas crianças não são nossas crianças: ou porque a escolar não é um ambiente de aprendizagem. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**, n. 23, p. 282-297, 2015. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/viewFile/16150/11480>>. Acesso em: 3 dez. 2015.

MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas ou Sobre como fazemos nossas investigações. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Orgs.). **Metodologias de Pesquisas Pós-Críticas em Educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014, p.15-22.

POPKEWITZ, Thomas S.; OLSSON, Ulf; PETERSSON, Kenneth. Sociedade da Aprendizagem, Cosmopolitismo, Saúde Pública e Prevenção à Criminalidade. In: **Educação e Realidade**. p. 73-96. v. 34, n. 2, 2009. mai./ago. 2009. Disponível em:< <http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/8309/5541>>. Acesso em: 10 set. 2016.

PORTO ALEGRE. Secretaria Municipal de Educação. **Projeto Político Pedagógico da EMEF Nossa Senhora do Carmo**. Porto Alegre, 2015a.

SARAIVA, Karla; VEIGA-NETO, Alfredo. Modernidade Líquida, Capitalismo Cognitivo e Educação Contemporânea. In: **Educação e Realidade**. p. 187-201. v. 34, n. 2, 2009. Disponível em:< <http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/8300/5538>>. Acesso em: 04 jan. 2016.

TRAVERSINI, Clarice Salete; COSTA, Zuleika. Formas de ensinar produzem o aprender? **VI Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul**. Santa Maria/RS: UFSM, 2006. Disponível em:<www.ufrgs.br/neccso/word/texto_clarice_formasensinar.rtf>. Acesso em 12 ago. 2016.

VEIGA-NETO, Alfredo. _____. Olhares. IN: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos Investigativos**. Novos olhares na pesquisa em educação. 2ed. Rio de Janeiro. DP&A. 2002a. p. 23-38.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____; LOPES, Maura Corsini. Inclusão e Governamentalidade. In: **Educação & Sociedade**. Campinas, vol. 28, n. 100 -Especial, p. 947-963, out. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 14 jun. 2015.

_____; LOPES, Maura Corsini. Para pensar de outros modos a modernidade pedagógica. In: **ETD – Educ. Tem. Digital**, Campinas, v.12, n.1, p.147-166, jul./dez. 2010. Disponível em:<<http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/846/861>>. Acesso em: 10 ago. 2016.

XAVIER, Maria Luisa M. **Os incluídos na escola**: o disciplinamento nos processos emancipatórios. Porto Alegre: UFRGS, 2003. 264 f. Tese (Doutorado) –Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, BR-RS, 2003. Disponível em:< <http://hdl.handle.net/10183/1887>>. Acesso em: 17 ago. 2016.