**O TEMPO DA ESCOLA E O TEMPO DA APRENDIZAGEM: NEGOCIAÇÕES CURRICULARES COM OS COTIDIANOS**

AXER, Bonnie;

CORRÊA, Izabella.

**1.** **Introdução**

A partir dos desdobramentos de uma fala/desabafo de um estudante do 4º ano do Ensino Fundamental (EF), trazemos para a reflexão e diálogo os conflitos entre os tempos das infâncias, tempos de aprendizagem e os tempos estipulados pela própria escola. Na escola, nos acostumamos a significar as vivências dentro de um tempo coletivoque tende a apagar o tempo individual. Ao nos depararmos com a organização do calendário escolar, o tempo letivo (200 dias, segundo a LDB) passa a ser o mesmo tempo para todos - coletivo.

Embora a ideia de coletivo se refira a algo que é compartilhado ou pertencente a um grupo, o tempo da escola só pertence a alguns. As experiências educacionais e de aprendizagem são individuais e caminham com tempos específicos e subjetivos. Em nome de uma falsa ideia de “mesmo tempo” para todos, presenciamos o fortalecimento de uma estrutura curricular: horários organizados em grades e matrizes disciplinares que definem quais serão os períodos de aula para determinadas disciplinas, priorizando algumas em detrimento de outras por exemplo. Para além da organização que configura os cotidianos escolares, temos ainda a pretensão perigosa de definição e decisão sobre quem ganha ou perde tempo, quem passa ou refaz o ano letivo. Enfim, trata-se de marcações e terminologias que significam o tempo escolar e que são naturalizadas, por vezes questionadas, mas dificilmente alteradas.

Na mitologia grega, Chronos está associado a uma perspectiva fragmentada do tempo, manifestada em horários, calendários e compromissos que delimitam nossas vidas em anos, décadas e eventos específicos. Essas marcações influenciam nossa percepção do tempo. Já Kairós era o filho de Chronos, deus do tempo e das estações, e que, ao contrário de seu pai, sugeria uma perspectiva não-linear e imensurável, como uma oportunidade ou o momento adequado para algo específico. Um tempo mais próximo do que pensamos ser potente na escola. O tempo Chronos vem acompanhando nossas vivências na escola, mas pensamos ser mais responsável na escola e respeitável com os estudantes apostarmos num tempo Kairós. Há na escola espaço para este tempo?

Sem a pretensão de responder a tal questão, visto que não acreditamos ser possível ter uma resposta única, seguimos as pistas de um estudante de 9 anos,em uma turma de 4° do EF numa escola da rede privada, durante uma conversa[[1]](#footnote-1) com sua professora.

*“Estudante Frederico: - Laura, eu não aguento mais! Eu achei que o meu dia seria legal e não está sendo. Hoje é sexta, é dia que meu pai vem me buscar e eu fico com ele... e o dia está chato demais. Eu estou exausto! Nos primeiros tempos, a Letícia passou um monte de coisa, depois veio a Úrsula e passou mais um monte de coisa, agora veio você e colocou mais um tanto de atividade. Eu não aguento mais!*

O relato do estudante veio em um momento que podemos interpretar como um desabafo, e o próprio estudante usou a palavra “exausto”. Nos chama atenção uma criança de 9 anos já tão apropriada do conceito da respectiva palavra, a utilizando em seu repertório vocabular para comunicar que “não aguenta mais” o espaço escolar, ou naquele momento, a aula. Tal fala do estudante Frederico destaca a escola como espaço do cansaço e, facilmente, poderia se aplicar a outras crianças em outros espaços escolares. Enquanto atores das dinâmicas escolares, sujeitos de mundo, adultos e crianças, estaríamos todos cansados? Estaríamos nos/com os cotidianos escolares vivendo à beira da exaustão? O aceleramento dos afazeres, dos prazos a cumprir têm configurado uma dinâmica na qual temos que estar a serviço do desempenho, tornando-nos prisioneiros de nós mesmos, dialogando com, Byung-Chul (2015), que coloca que “somos ao mesmo tempo prisioneiro e vigia, vítima e agressor. Assim, acabamos explorando a nós mesmos” (p.25).

A fala do estudante Frederico enseja muitas reflexões, dentre as quais: a enorme quantidade de atividades em um turno escolar com 3 ou 4 áreas do conhecimento, o tempo curto para concluir as tarefas, o pouco aprofundamento dos temas trabalhados, entre outras.

Para atender demandas da contemporaneidade e transformações sociais, configurou-se uma necessidade escolar que contemplasse revisões de planejamentos visando atender tais demandas, com o um suposto intento de tornar o processo de aprendizagem mais convidativo e significativo para os estudantes. Nesse contexto, uma modalidade organizativa do conteúdo escolar vem sendo adotada pelas escolas - os projetos de trabalho.

Afastado do que é defendido por Hernandez[[2]](#footnote-2), assistimos hoje uma abundante criação de projetos assumindo estados de exaustão e cobrança excessiva. Um alto número de atividades e demandas são justificadas e travestidas do discurso do trabalho por projetos, dando uma falsa ideia de leveza. Tais necessidades e urgências se dão a qual custo? Essa lógica produtivista parece suspender o tempo da infância e da aprendizagem.

**2. A pedagogia do caracol: outras possibilidades de espaços-tempo**

Vivemos hoje fluxos não lineares entre tempo e espaço característicos da contemporaneidade, com o crescente uso das tecnologias, que nos levam a perceber a impossibilidade de se pensar de forma linear e uniforme o tempo vivido. Essa impossibilidade e as descontinuidades do tempo não isentam a escola de sentí-las. Ao pensar sobre a descontinuidade dos fluxos do tempo, seria possível pensar sobre os cotidianos escolares e seus currículos na/da/com a escola a partir do que Bhabha (1996) chama de terceiro espaço? Acreditamos que sim.

De acordo com Bhabha, o terceiro espaço é a própria cultura. É processo de tradução que envolve negociação e significação contínuas e simultâneas. É onde a enunciação do presente acontece, não do passado ou do futuro, mas do momento atual. Enquanto professoras atuantes, não consideramos os tempos e espaços da escola através de experiências e significados predefinidos em uma grade curricular ou planejamento anual. Optamos por uma condução que perceba a escola do momento presente. A escola então, enquanto terceiro espaço, é o próprio local da enunciação, não físico, mas simbólico e discursivo.

A partir das ideias de Bhabha, investimos no currículo interpretado como cultura, que se constitui na enunciação e pela existência de lacunas no ato da significação, o que nos distancia da concepção de currículo como algo engessado a ser reduzido ao ensino, método ou tempo. A tentativa de controle dessa experiência escolar traz em si lacunas que sinalizam a incompletude do sujeito, a ambivalência da linguagem e as múltiplas possibilidades da aprendizagem. São essas lacunas que permitem que os diferentes currículos e tempos surjam.

Para Bhabha o tempo do enunciado não é o mesmo tempo da enunciação, pois o ato de significação tem em seu interior um limite, visto que o “sentido é construído de um lado a outro da linha divisória que separa e diferencia significante e significado” (BHABHA, 1996, p. 36). Trata-se de um tempo descontínuo. Dessa maneira, nenhuma cultura se encontra em plenitude. Da mesma forma pensamos a vivência cotidiana da escola, uma vez que o tempo da produção curricular não é o mesmo tempo da sua vivência. O tempo da escola não é o mesmo tempo da infância, o tempo dos prazos não é o tempo da aprendizagem. Isso não quer dizer que estamos falando de escolas opostas; estamos falando de uma produção ambivalente que é atravessada continuamente pelos limites da linguagem, diferença, significações e experiências.

Os tempos atropelados que atravessam as vivências escolares nos desafiam e negociam continuamente com um tempo outro que a infância precisa. Enquanto professoras atuantes nos anos iniciais do EF e, diante desse cenário de tempos acelerados com inúmeros projetos a cumprir nas escolas, nos indagamos sobre o aprender a esperar. Em muitos momentos, nas nossas práticas docentes, percebemos uma falta de saber lidar com a espera, com o “tempo das coisas”.

Gianfranco Zavalloni (2020), educador italiano e diretor de escola da primeira infância na Itália, defende uma “escola da vagareza”, na qual, as crianças trabalhem o tempo da espera. O autor faz uma analogia a processos campestres, no qual exemplifica o tempo da colheita.

[...] Saberemos reencontrar tempos naturais? Saberemos esperar? [...] todos aqueles que giram em torno do mundo da escola podem recomeçar a refletir sobre o sentido do tempo educativo e sobre a necessidade de adotar estratégias didáticas de desaceleração [...]. (Zavalloni, p. 28, 2020).

Zavalloni (2020) ao observar um caracol e a delicada lentidão dos seus movimentos, relacionou sua observação ao ritmo escolar, refletindo sobre o quanto as escolas não viviam a vagareza, a lentidão para contemplar os processos. Ou seja, a escola estando em uma dinâmica cada vez mais veloz, com projetos a executar durante pouco tempo, não proporciona que a criança vivencie seus aprenderes com calma e contemplação. Para o autor, a oportunidade de desenvolver a curiosidade, de investigar, é possível com a vagareza. Portanto, a pedagogia do caracol pode ser encarada com uma pedagogia lenta, configurando-se como um outro itinerário educativo, priorizando a vagareza para processos mais significativos de construção do conhecimento, como possibilidade outra de vivência curricular.

Ao compartilhar com Zavalloni (2020) a defesa de uma escola da vagareza, refletimos sobre o tempo das vivências cotidianas, repensando práticas escolares que valorizam tempos outros, como o tempo da conversa. O autor destaca a importância de conversar com as crianças sobre suas vidas, destacando que tais momentos são experiências compositoras de um tempo escolar que valoriza a lentidão dos momentos. Defendemos então, a possibilidade de pensar estratégias de desaceleração nas escolas, bem como pensar sobre outros modos de *‘aprenderensinar’* as vivências escolares em que a exaustão não se faça tão presente.

**3. Considerações finais**

A crescente ênfase na produtividade curricular nas escolas impõe uma realidade na qual certos padrões tentam ser fixados para garantir eficiência, como a implementação de múltiplos projetos em um único ano letivo. Reduzir as relações de ensino e aprendizagem a uma mera lista de tarefas a serem cumpridas é outra característica desse momento com o qual lidamos e nos convoca a refletir e repensar nossos fazeres.

Ao investirmos no currículo para além do ensino planejado de conteúdos engessados, o reconhecemos como potência educativa insurgente e pensamos sobre as (im)possibilidades cotidianas de incluí-lo numa agenda pré-determinada que se pretende imutável. A reflexão que propomos aqui evidenciou caminhos (im)possíveis de vivência de uma produção curricular pela vagareza, valorizando processos outros de ‘*saberfazer’.* Caminhos em que os diferentes tempos se atravessam e possibilitam vivências escolares em que a aprendizagem é sentida e não apenas quantificada em tarefas.

**Referências Bibliográficas**

BHABHA, Homi. K. O terceiro espaço: uma entrevista com Homi Bhabha. [Entrevista cedida a] Jonathan Rutherford. **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**, Brasília, DF, v. 24, p. 34-41, 1996.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço.** Petrópolis, RJ : Vozes, 2015;

HERNÁNDEZ, Fernando; Ventura, Montserrat. **A organização do currículo por Projetos de Trabalho.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZAVALLONI, Gianfranco. **A pedagogia do caracol**: **Por uma escola lenta e não violenta**. Americana, SP: Adonis, 2020;

1. Nomes fictícios. [↑](#footnote-ref-1)
2. Na concepção de Hernandez, os projetos constituem um “lugar”, entendido em sua dimensão simbólica, que considera o que acontece fora da escola, nas transformações sociais e dos saberes além de entender que a proposta curricular precisa estar em sintonia com os interesses e necessidades dos alunos. [↑](#footnote-ref-2)