

# **OS USOS DOS TEMPOS NO CURRÍCULO**

---

**Cristiane Elvira de Assis Oliveira**

Universidade Federal de Juiz de Fora

e-mail: cristianeelvira@yahoo.com.br

**Luciana Pacheco Marques**

Universidade Federal de Juiz de Fora

e-mail: luciana.marques@ufjf.edu.br

## **RESUMO**

Este texto traz uma problematização sobre os usos do tempo no currículo, através da narrativa de uma roda de conversa com professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola mineira. O mergulho no cotidiano escolar faz parte da escolha pela pesquisa no/do/com o cotidiano como perspectiva teórico-político-epistemológico-metodológica de pesquisa. A crônica *Tempo da escola* foi construída a partir das observações e narrativas do cotidiano escolar e problematizada em uma roda de conversa. O que nos instigou a estudar a temática tempo foram os conflitos que existem no cotidiano escolar quando se trata de compreender o tempo do *outro*; pensar como articular no tempo escolar os diferentes tempos dos *outros*. As experiências do tempo escolar narradas desvelaram que a concepção linear de tempo ainda orienta a escola, sendo o tempo demarcado pelo relógio e calendários os reguladores da sua organização e dos corpos praticantes do cotidiano escolar. Apontamos, no entanto, para o experienciar da *duração*, como propõe Bergson em sua teoria, problematizando a linearidade que está implícita no currículo escolar.

**Palavras-chave:** Tempo. Currículo. Escola.

## **THE USES OF TIME IN THE CURRICULUM**

---

### **ABSTRACT**

This text brings an issue about the uses of time in the curriculum through the narrative of a round of conversation with teachers of the early years of elementary school in a

Minas Gerais State school. Diving into the daily school is part of the choice for research in the /from the / with this daily school exercise as political-theoretical-epistemological and methodological research. The *School Time* chronicle was built from observations and narratives of daily school life and discussed in a round of conversation. The conflicts in the daily school were decisive in choosing time as a matter of search, considering about understanding the *other's* time; thinking how to articulate in school time *others'* different times. School time-narrated experiences have unveiled that the linear conception of time still guides the school, and in this context, time demarcated by the clock and calendar is the regulator of its organization and the bodies of the school routine practitioners. We point out, however, for the duration of the experience, as proposed by Bergson in his theory, questioning the linearity that is implicit in the school curriculum.

**Keywords:** Time. Curriculum. School.

## Introdução

Começamos este texto, anunciando nosso entendimento sobre “currículo”. A escola vem praticando um currículo que gera desigualdades. Vivenciamos nas escolas o que nomeamos como *currículo desencarnado*, porque se constitui por uma cultura escolar didatizada, com um conjunto de conteúdos selecionados, rotinizados, transmitidos nas salas de aula, padronizando os sujeitos, gerando os “outros”, destituindo a escola da vida. Mudam-se os contextos sociais, a cultura social e permanecem os conhecimentos sistematizados e padronizados apresentados aos alunos e alunas (CANDAUI, 2000).

Moreira (2001) propõe uma ampla significação para o currículo escolar, que passa a ser entendido como “todas as experiências organizadas pela escola que se desdobram em torno do conhecimento escolar” (MOREIRA, 2001, p. 68). Silva (1999) argumenta que o currículo, mesmo submetido a regras próprias da escola, pode ser visto como um texto e analisado como discurso. Um currículo atravessado por múltiplos territórios, que são criados no cotidiano, o qual denominamos *currículo encarnado*, porque traz a vida de volta para a escola. Um currículo heterogêneo que fala por si só, composto de experiências singulares, formado de

cruzamentos teóricos, estéticos, éticos, afetivos, emotivos, sociais e políticos.

Começamos a perceber que existem no currículo escolar conflitos quando se trata de compreender o tempo do *outro*: do aluno e da aluna, dos pais, do professor e da professora, do educador e educadora de apoio, da comunidade, da Secretaria de Educação; pensar como articular no currículo os diferentes tempos dos *outros*. E, ainda, observar o tempo atual, que nos dá a sensação de que a vida está cada vez mais à mercê do efêmero e do imprevisível e as implicações disto no tempo dos *outros* e, conseqüentemente, no tempo escolar.

Observamos que o tempo demarcado nas escolas sofre subordinação e fragmentação “cíclica” a cada ano letivo através dos anos, níveis/etapas, de ciclos e graus de ensino, com o “tempo” certo de iniciar e terminar e, dentro deste período, com seus doze meses, seus bimestres, suas horas/aula.

O tempo do ano, onde, ao final de cada um, acreditamos que no próximo não mais nos depararemos com os desmandos da educação, nossos salários serão melhores, seremos reconhecidos de fato como profissionais, os alunos e alunas serão aprendizes competentes, as famílias se estruturarão, a alegria de ser aluno e aluna, professor e professora retornará aos nossos corações.

Tudo isto nos instigou a estudar a temática *tempo* e seus usos no currículo. Signatárias que somos do paradigma da complexidade, que parte da ideia de que *complexus* é o que está tecido por diferentes fios que se transformaram numa só coisa (MORIN, 1996), optamos pela modalidade de pesquisa que vem assumindo lugar dentre as metodologias no Brasil, denominada *pesquisa no/do/com o cotidiano*. Pesquisar o cotidiano, mergulhar nele e envolver-se com ele são os passos iniciais para nós, que buscamos outra maneira de fazermos pesquisa. Na atualidade é preciso pensar o todo nas partes e as partes no todo, numa perspectiva holográfica, como um caleidoscópio. A pesquisa no/do/com o cotidiano busca romper com o saber científico como saber absoluto e soberano, ao valorizar as situações cotidianas como uma outra forma de saber. No cotidiano, os acontecimentos aparecem/desaparecem/reaparecem, na denominada forma rizomática, pois o mesmo se constitui num espaço da complexidade (GARCIA, 2003).

O mergulho no cotidiano escolar faz parte da escolha pela pesquisa no/do/com o cotidiano como perspectiva teórico-político-epistemológico-metodológica de pesquisa, tendo como método a dúvida (GARCIA, 2003). O mergulho no cotidiano da escola é

denominado por Alves (2008) de *sentimento do mundo*, termo cunhado por Carlos Drummond de Andrade, como uma forma de *sentir* o cotidiano com seu: som, cheiro, gosto, ritmo, movimento.

Então, percebemos “que só é possível analisar e começar a entender o cotidiano escolar em suas lógicas, através de um grande *mergulho* na realidade cotidiana da escola” (ALVES, 2008, p. 20, grifo da autora), e não exercitando o olhar neutro e distante, que nos ensinaram.

Mergulhamos no cotidiano de uma escola da rede municipal do município mineiro, onde residimos durante o ano de 2011, lidando com as incertezas que lhe são próprias, narrando e problematizando, no grupo de pesquisa, os usos de seus tempos no currículo. A escola possuía, neste ano, 9 turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Utilizamos como instrumentos de pesquisa a videogravação e anotações em diários de campo, capturando os indícios (GINZBURG, 2003) e narrando-os.

A proposta do uso da narrativa, como forma de escrita, nos induz a experienciar, ou seja, dar sentido ao contexto no qual sou praticante, e nos deixar ser afetada por este (LARROSA BONDÍA, 2002). A narrativa nos faz analisar criticamente a nós mesmos, a separar olhares enviesadamente afetivos que acontecem na caminhada, a colocar em xeque crenças e preconceitos (CUNHA, 2010).

Temos, assim, a narrativa, como outra forma de escrita e de narrar o cotidiano, o que nos auxilia no que Alves (2008) vai chamar de *narrar a vida e literaturizar a ciência*. As narrativas trazem à tona a oralidade, possibilitando reflexões epistemológicas, cuja beleza, força e riqueza se perderiam se fossem aprisionadas no discurso científico moderno.

Ao narrar uma história, somos as *narradoras praticantes* (ALVES, 2008), traçando e trançando as redes de temporalidades que nos chegam, inserindo nelas sempre um fio dos nossos modos de contar. Compartilhando nossas histórias de vida, estamos narrando as experiências cotidianas, posto que narrar histórias é, então, uma vasta experiência humana (ALVES, 2008). Isso expressa que experiência e narrativa caminham juntas.

Uma parte complexa da narrativa é quando se compreende que estamos vivendo as histórias da praticante, num contínuo experiencial e, ao mesmo tempo, estamos contando suas histórias, refletindo suas vivências e narrando-as a outras pessoas. Uma mesma pessoa vive e revive, conta e reconta histórias.

Delimita-se, assim, que a narrativa se configura como inacabada, pois as histórias contadas serão recontadas uma, duas, três, infinitas vezes, assim como as vidas serão revividas de outras maneiras. A narrativa expressa emoção, as situações narradas nos levam a devaneios. É como se estivéssemos experienciando a situação. A narrativa é uma forma legítima de expressar o conhecimento, ou seja, com a narrativa, temos a possibilidade de conhecer e de narrar o mundo, a vida cotidiana, as pesquisas e o conhecimento (OLIVEIRA, 2010).

Colocando-nos como praticantes ordinárias (CERTEAU, 1994) deste cotidiano escolar, imbuídas das narrativas do cotidiano escolar, criamos, no projeto, sete crônicas: tempo da escola, tempo da professora, tempo do aluno, tempo pedagógico, tempo da aprendizagem, tempo da brincadeira, enturmação.

Apesar da origem da palavra crônica ser *chrónos*, que pressuporia a narração dos fatos em ordem cronológica, neste gênero pode-se também se tratar de temas do cotidiano. Num texto curto, sobre uma determinada temática, os eventos contados ganham dimensão graças ao olhar do autor e o leitor acompanha os acontecimentos como uma testemunha guiada pelo olhar do cronista. O autor dá aos fatos uma perspectiva, que transforma a temática em questão em fato singular e único, onde as personagens são as pessoas comuns, não nomeadas e sem descrições aprofundadas (NERY, 2012).

Ao criar as crônicas, tivemos, como intenção, ter textos concisos disparadores de sete rodas de conversa de uma hora com as vinte e quatro professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental desta escola e mais as três professoras que compõem hoje sua equipe gestora, onde as mesmas pudessem ler os fatos observados e narrados do/no cotidiano da escola sobre os usos do tempo no currículo, sendo elas, os alunos e alunas da escola as personagens inscritas na crônica.

A conversa nos possibilita um envolvimento que nos leva a falar em mergulho no cotidiano escolar e não em observação, porque sabemos que a vida cotidiana das praticantes não se reduz àquilo que é observável e organizável formalmente.

A informalidade das rodas de conversa pareceu-nos propícia por causar um clima de intimidade, provocando falas e indagações, que propiciam a exploração de argumentos, sem necessariamente se chegar a conclusões e prescrições (SILVA; GUAZZELLI, 2007).

O texto disparador de reflexões na primeira roda de conversa, acontecida em 13 de março deste ano foi a crônica *Tempos de Escola*.

*Portões abertos. Aos poucos todos e todas vão chegando. Barulho. O sino toca e os alunos e alunas se organizam em filas para ir para as salas de aula. Está definido o horário da merenda, do recreio para cada turma. Existe uma rotina já internalizada por todos e todas. Existe um conteúdo a ser ensinado num tempo determinado. As aulas são divididas entre disciplinas do núcleo comum e aulas especializadas. Tento relacionar os conteúdos para otimizar a aprendizagem dos meus alunos e alunas. Acabo dando mais ênfase ao aprendizado da leitura e da escrita. Hoje vejo muitos alunos e alunas saírem das escolas sem saber ler e escrever. As datas comemorativas como Páscoa, Dia das Mães, Festa Junina, Dia dos Pais, Dia da Pátria, Semana das Crianças, entre outras, modificam a rotina escolar. Lembrancinhas, ensaios de apresentações, passeios movimentam a escola. Escola é assim. Rotina estabelecida. Quebra da rotina. Dinamismo, flexibilidade. Por causa das reuniões pedagógicas, às terças-feiras, os alunos e alunas saem uma hora mais cedo. Neste dia não tem recreio. A escola articula as demandas da Secretaria, do corpo administrativo, das professoras, das funcionárias, das famílias, dos alunos e alunas, da comunidade. Portões fechados. Silêncio. De um dia para o outro tudo se repete. De um ano para o outro tudo se repete.*

Este texto, produzido para o X Colóquio sobre Questões Curriculares & VI Colóquio Luso Brasileiro de Currículo (OLIVEIRA, 2012), traz a narrativa desta roda sobre os usos do tempo no currículo deste cotidiano escolar. Comprometemos-nos, assim, a colocar, como propõe Alves (2008), a centralidade nos sujeitos praticantes da vida cotidiana desta escola, o que é um aspecto necessário para a compreensão da realidade em sua complexidade.

O objetivo era que pensássemos, como dissemos, os usos que os sujeitos praticantes fazem, no currículo, do tempo escolar. Combinamos que seus nomes seriam substituídos por pseudônimos e que faríamos a *transcrição* das suas falas, ou seja,

retirar as marcas da linguagem falada e os vícios de linguagem, preservando os sentidos.

Começando a roda, lemos a crônica e a professora Rosana disse: “Essa crônica mostra o que acontece na nossa escola.” Michele complementou: “O texto trouxe aquilo que muitas vezes acontece e não percebemos”. As professoras (re)conheceram como o tempo escolar que experienciam cotidianamente está organizado, o que pode possibilitar reflexões a respeito de como estão experienciando o tempo no cotidiano.

Aline trouxe a marcação do tempo cronológico na escola: “Vivemos como o tempo do relógio, cada número dele (relógio) mostra o nosso tempo, o que devemos fazer dentro da escola”. Por que o tempo do relógio é tão marcante na escola? Como experienciar o cotidiano escolar, sem se sentir pressionada pelo tempo cronológico?

O tempo, assim experienciado, passa a ser o regulador dos corpos. Carla comenta que houve uma mudança na entrada na escola: “Os alunos e as alunas e seus familiares não entram mais na escola a partir das 12 horas. Os portões agora só se abrem quando se aproxima o horário de início das aulas e somente os alunos e as alunas entram na escola”. Segundo as professoras, essa foi uma decisão tomada em conjunto; a escola (professores, funcionários etc.) e a família decidiram que assim seria melhor. Perguntamos nos melhor para quem? A quem interessa este controle dos corpos pelo tempo?

Relata, Aurélia, que outra alteração foi realizada na escola para o controle do tempo: “O sino agora é cronometrado. Não são mais as professoras que decidem o horário que vai começar ou acabar a merenda e o recreio; esse tempo já está delimitado pelo bater do sino”, o que, no dizer de Joana: “Organiza melhor o tempo da escola, pois nenhuma turma atropela o tempo da outra”. Automatizaram o controle dos corpos. O bater do sino define o tempo que as crianças têm para comer e brincar. O que fazer quando, no tempo previsto, as crianças não terminaram de comer a merenda escolar ou o lanche que levaram e não brincaram o tempo que gostariam? Que noção de infância e de tempo está implícita?

A escola é organizada pela forma cronológica chamada de tempo *chrónos*. O tempo *chrónos* constitui a soma entre passado, presente, futuro. Um tempo que não para; um tempo objetivo que gera limitações; um tempo que permite planejar; um tempo igual para todos (KOHAN, 2004). Consideramos que no presente, na atualidade, os tempos *chrónos*, *kairós* e *aión* coexistem em

importância, o que possibilita experienciar o tempo presente com toda a sua intensidade e complexidade.

Ao falar tempo *chrónos*, *kairós*, *aión*, não significa que sejam três tempos, significa sim, múltiplas formas de lidar com o tempo, configurando temporalidades. O tempo se constitui como fluxo, continuidade, movimento na vida cotidiana, o que implica maneiras diferenciadas de organização no/com o seu fluxo. O tempo *kairós* é o tempo das oportunidades. Configura o momento para conversar, para amar, para ler, isto é, há um momento para tudo na vida (KOHAN, 2004). Na vida há momentos e, quando esses momentos emergem, cabe a mim experienciá-los. O tempo *aión* é a duração do tempo da vida humana, é a experiência, é o tempo da manifestação subjetiva no tempo *chrónos* (Kohan, 2004).

E com essas temporalidades as aulas começam e continuam. A conversa girou em torno do tempo das aulas especializadas. Larissa questionou sobre a organização do horário com as aulas especializadas ocorrendo no contraturno, devido, principalmente, ao fato dos pais terem que ir levar e buscar duas vezes as crianças na escola. Amanda argumentou que deve ser em outro horário mesmo, pois: “Hoje em dia ocupa-se o tempo dos alunos com atividades ‘não tão necessárias’ (referiu-se ao projeto da biblioteca, aula de informática), ao invés de deixá-los mais tempo em sala de aula com a professora regente da turma, o que dificulta o processo de ensino-aprendizado dos alunos, principalmente do 1º ano, pois quando eles pegam o ritmo, temos que cessar a aula”. Uma das autoras questionou as professoras se pensam em estratégias para relacionar as aulas especializadas com os conteúdos formais. Larissa e Paula comentaram que na EJA o trabalho tem sido feito por temas, o que organiza melhor as professoras e os alunos e alunas em torno da aprendizagem. Concordaram que a fragmentação do tempo dos conteúdos fragiliza o aprendizado dos alunos e das alunas, havendo a necessidade de estratégias outras para propiciar a relação dos conteúdos e, assim, interceder pela aprendizagem. Integrar as disciplinas do tronco comum do currículo com as disciplinas especializadas é considerá-las conhecimentos escolares, culturais e não apenas atividades lúdicas. É uma forma de organizar o currículo, sem dicotomizar corpo e mente, integrando as disciplinas, evitando o binarismo turno e contraturno na escola.

As professoras discutiram, também, sobre a dificuldade de lidar com os diferentes tempos de aprendizagem dos alunos e alunas. Vanessa disse: “Até que ponto a gente tem que esperar o último?”, ou seja, o tempo do aluno que, tendo um ritmo de aprendizagem mais lento, fica por último. Ana completou: “Tem aluno que pega (a



matéria) e tem aluno que não pega”. Amanda asseverou ser contra a formação de turmas heterogêneas, justamente pelo fato dos alunos e alunas, nesta proposta, terem diferentes tempos de aprendizagem. Disse: “Se os alunos não estão no mesmo nível, eles nos cobram coisas diferentes, e não damos conta de ensinar a todos”. Homogeneizar os tempos de aprendizagem não implicaria negar as diferenças? “A escola, apesar de ser um espaço onde as diferenças coexistem, nem sempre reconheceu sua existência ou considerou-a na sua complexidade” (MARQUES, 2008, p. 197). Entendemos que as professoras não devem propor gestos a serem reproduzidos, e esperar ainda que o façam todos os alunos e alunas num mesmo tempo, mas emitir signos que serão desenvolvidos justamente porque há heterogeneidade (DELEUZE, 2006). Pensar estratégias pedagógicas faz-se importante para contemplar o tempo de cada um de forma que o aprendizado aconteça no seu tempo.

Clarice questionou o tempo escolar, direcionado pelas datas comemorativas: “A escola festeja muitas datas comemorativas!” Continuou relatando seu sentimento de indignação: “No carnaval tive que parar o que estava dando para trabalhar as marchinhas. Por que não articular as atividades pedagógicas com a temática trabalhada? Beatriz contrapôs Clarice, dizendo ser natural a interferência dos acontecimentos na rotina escolar: “Quando teve o circo aqui, neste terreno do lado, foi uma loucura para as crianças, então encontramos necessidade de trabalhar esse tema, adiantamos um tema que não estaria na hora de trabalhar.” Por que não estaria *na hora de trabalhar* a temática com as crianças? Por que não considerar o que as crianças trazem de euforia para a organização do currículo? Fernanda completou: “Eu não acho de tudo ruim, acho interessante as datas comemorativas, se trabalhadas melhor.” Liliane disse que aproveita um tema para fazer vários trabalhos, leituras. Colocou também que acha ruim, no dia do índio, só pintar as crianças, tem que se entender o que é o índio. Lorena criticou o modo como é feito o trabalho na Semana da Consciência Negra: “Fazem bonequinha preta, por causa da data, tem que trabalhar melhor isso.” O tempo escolar fica à mercê do tempo do calendário social. O que acaba acontecendo é que a escola organiza seu currículo a partir das datas comemorativas. Salientamos que é importante problematizar o trabalho com as datas. Por que é feito assim? Qual o fundamento de tais práticas?

Todas disseram que existe também muita interferência da Secretaria da Educação no trabalho cotidiano da escola, como, por exemplo, obrigando, na mesma semana do carnaval, a trabalhar a dengue. Colocaram que tal imposição interfere totalmente no

tempo escolar, porém que se adaptam. Contaram que, para conciliar as duas coisas, trabalharam uma marchinha da dengue. E por que não fazer assim em outros momentos?

Morgana, tentando confirmar o final da crônica sobre a repetição das coisas, disse que sempre acha que vai ter coisas diferentes, que vai acontecer algo novo, mas é sempre a mesma coisa, todo ano. Será que acontece a mesma coisa todo ano? Todo dia? Desconstruímos a noção do mesmo, pois não há como haver repetição no sentido de mesmidade, a mesma coisa em outro ano é outra coisa (DELEUZE, 2006).

Percebemos que as experiências do tempo escolar narradas desvelaram que a concepção linear de tempo ainda orienta a escola, sendo o tempo demarcado pelo relógio, e os calendários, os reguladores da sua organização e dos corpos praticantes do currículo escolar.

Os usos do tempo, nesta escola, constituem um currículo voltado para o futuro, que valoriza a linearidade, o tempo histórico: o passado como algo datado, o futuro como algo programado. Essa linearidade pode ser observada na sua estrutura e funcionamento: as disciplinas, a ordenação dos horários, as práticas autoritárias por parte dos professores, a reorganização das turmas pelo critério de nível de desenvolvimento cognitivo, o emprego das práticas de memorização. Com esse roteiro de sucessivas etapas de superação, marcadas por um rígido ciclo anual, abarrotada de pré-requisitos, a escola tem feito uma escolha pelo estático; o dinamismo imanente à vida já foi há muito excluído do seu território, um *currículo desencarnado*.

Ao mesmo tempo, será que no cotidiano quase nada se passa? O que se passa no cotidiano? É no cotidiano que vivemos concretamente nossa vida com a possibilidade do imprevisto, de acontecimentos intensos, de descobertas e de revelações. Se, segundo Pais (2003), o cotidiano é o que se passa quando nada se passa, é porque o que se passa tem um significado próprio, ambíguo na vida, na qual surge como novidade, mas também nela flui ou escapa numa transitoriedade que não deixa marcas visíveis.

O cotidiano escolar constituidor do currículo desta escola é permeado por situações que nos desafiam a todo o momento. Muitas situações precisam ser problematizadas pelo coletivo da escola. Apontam, assim, para o experienciar da *duração*, como propõe Bergson (2006) em sua teoria, problematizando a linearidade que está implícita nos usos do tempo no currículo escolar.

Bergson (2006) contrapunha-se à ciência da época, que relacionava o tempo a uma mensuração matematizada, trazendo a noção de duração. “Duração real e tempo espacializado não seriam portanto equivalentes e, por conseguinte, não haveria para nós tempo em geral; haveria apenas a duração de cada um de nós” (BERGSON, 2006, p. 63) . Para ele, o tempo se confunde inicialmente com a continuidade de nossa vida interior, sendo que esta se faz como um escoamento, uma transição que é naturalmente experimentada, o que é a própria duração.

O conceito de duração em Bergson (2006) nos faz vivenciar o currículo escolar, não mais com o tempo programado, onde todos os eventos estão predeterminados de modo inflexível em bimestres, semestres, anos letivos, mas na lógica do movimento, da imprevisibilidade, da construção coletiva da escola e de modos de vivê-la.

Se o tempo avança por saltos, acelerações, rupturas, desacelerações, se Deleuze (2006) diz do “eterno retorno” como síntese do tempo “que liberta o presente de sua submissão ao antigo e que faz do presente e do passado os instrumentos de afirmação do futuro, o prelúdio para a produção de novas diferenças” (GUALANDI, 2003, p. 78), como, na escola, essas questões aparecem?

Considerando a complexidade que é a organização do tempo escolar, pode-se equacionar diferentemente o tempo, estabelecendo uma relação harmoniosa entre a cronologia do relógio e a criação. Romper com as rotinas e inventar cotidianidades escolares que possibilitem viver outros tempos: tempo da incerteza, tempo da imaginação. Que currículo escolar nos permitiria viver o tempo como “tempo de criação”? Certamente um tempo interativo, ilimitado, flexível. Uma outra configuração escolar ainda por se fazer nas escolas, que rompam as barreiras conteudistas que homogeneizam os tempos das crianças. Uma organização tal que pense o currículo para todos e todas, onde as diferenças sejam consideradas. Onde o tempo escolar envolva todas as formas de conhecimento. Um cotidiano onde se viva a alegria de aprender a cada momento. Entendendo que podemos problematizar os *currículos desencarnados*, engendrando um *currículo encarnado*. Tal currículo poderia ser traduzido como transversal e rizomático, como propõem Gallo (2003) e Lins (2005), onde as temporalidades possam ser equacionadas.

Gallo (2003, p. 98) propõe que pensar um currículo transversal e rizomático implica pensar o processo educativo como uma heterogênese, “uma produção singular a partir de múltiplos

referenciais, da qual não há sequer como vislumbrar, de antemão, o resultado”; como singular, “voltado para a formação de uma subjetividade autônoma”; e aberto à multiplicidade, sendo os campos dos saberes abertos, sem fronteiras.

O professor ou a professora assumem-se, assim, como um a mais no grupo buscando a construção do conhecimento, e não mais como um único no grupo, o que é destinado a transmitir conteúdos estanques e desvinculados da realidade. Alunos e alunas, professores e professoras são intercessores, exercitando o diálogo e a criatividade, atuando como coautores de uma escola onde todos são críticos e autônomos.

Lins (2006, p.1229) propõe uma “pedagogia rizomática”,

[...] que tem como axioma primordial uma *ciência nômade* ou itinerante [...], que está inserida na ética e na estética da existência, na imanência, pois, como vida e emerge como pura resistência, puro devir. Eis um dos eixos do projeto de uma escola inserida numa dinâmica do rizoma: resistir, infectar e vitalizar o instituído. Numa pedagogia nômade os saberes tornam-se sabores porque permitem as inteligências aceder a um universo outro. Os saberes como sabores não mudam a realidade finita dos homens, mas atribuem ao “incompreensível” uma realidade artística, criadora.

Assim, pensamos numa escola da invenção, da criatividade, dos encontros entre crianças, dos encontros entre professores e professoras com crianças, que não se baseie no padrão, num tipo único a que todas as crianças devam se conformar. Uma educação como horário de criação, de encontro com o outro. Uma educação que permita que a contemplação da criança sobre a escola, o mundo e as coisas venham à tona como força incapaz de ser medida. Garcia e Moreira (2003, p.13) defendem, pois, que

a sala de aula deveria ser um riquíssimo espaço de diferentes saberes que se cruzam, entrecruzam, entram em conflito, produzindo novas possibilidades de compreensão do mundo e aumentando a compreensão que cada um pode ter de si mesmo.

Apontamos, já há algum tempo (MARQUES, 2008), algumas possibilidades para os elementos da prática escolar nesta

perspectiva que defendemos: o planejamento se daria de forma participativa e coletiva, fortalecendo a interação entre escola, realidade social, teorias e práticas educacionais; os objetivos contemplariam a construção do conhecimento pelos alunos e alunas, o que sabem e o que precisam saber, levando em consideração sua realidade “socioantropológica”; na organização e seleção de conteúdos, metodologias e recursos, o trabalho individual e solitário do professor cederia lugar ao trabalho coletivo; buscar-se-ia, coletivamente, alternativas pedagógicas, bem como a conjugação de recursos didáticos e de metodologias convencionais com recursos alternativos e metodologias inovadoras; os professores e as professoras assumir-se-iam como “intercessores” na construção do conhecimento e não mais como meros transmissores de conteúdos estanques e desvinculados da realidade; os alunos e as alunas exercitariam o diálogo e a criatividade, atuando como coautores do processo educacional; a avaliação seria realizada em conjunto, levando em consideração o aluno e a aluna real (e não ideal), respeitando a bagagem cultural, a linguagem, as condições de aprendizagem e o ritmo próprio de cada um.

O campo de investigações sobre os usos do tempo no currículo, ainda é campo aberto, e sua construção, considerando o tempo que *dura* inovador, podendo as experiências de construção *currículos encarnados*, trazer a alegria para as escolas, a alegria de ser professor e professora, aluno e aluna.

## Referências

- ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho – os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda (Org.). *Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas – sobre redes de saberes*. Petrópolis: DP&A, 2008, p. 15-38.
- BERGSON, Henri. *Duração e simultaneidade: a propósito da teoria de Einstein*. São Paulo, Martins Fontes, 2006, 250p.
- CANDAU, Vera Maria (Org.). *Reinventar a escola*. 3. ed. Petrópolis, Vozes, 2000, 264p.
- CERTEAU, Michel de. 1994. *A invenção do cotidiano*. Artes de fazer. 1. Petrópolis/RJ, Vozes, 1994, 352p.
- CUNHA, Maria Isabel da. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. 2010. *Revista da*

*Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 23 (1-2), jan. 1997.  
Disponível em:

<[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-25551997000100010&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-25551997000100010&script=sci_arttext)>. Acesso em: 10/02/2010.

DELEUZE, Gilles. *Diferença e repetição*. Rio de Janeiro, Graal, 2006, 440p.

GALLO, Silvio. *Deleuze e a educação*. Belo Horizonte, Autêntica, 2003, 118p.

GARCIA, Regina Leite (Org.). *Método, métodos e contramétodos*. São Paulo, Cortez, 2003, 208p.

GARCIA, Regina Leite; MOREIRA, Antonio Flávio. Começando uma conversa sobre currículo. In: GARCIA, Regina Leite (Org.). *Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios*. São Paulo, Cortez, 2003, p. 7-39.

GINZBURG, Carlo. *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2003, 288p.

GUALANDI, Alberto. *Deleuze*. São Paulo: Estação Liberdade, 2003, 144p.

KOHAN, Walter Omar. A infância da educação: o conceito devir-criança. In: KOHAN, Walter Omar (Org.). *Lugares da infância: filosofia*. Rio de Janeiro, DP&A, 2004, p. 51-68.

LARROSA BONDIA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, (19):20-28, jan./fev./mar./abr, 2004

LINS, Daniel. Mangué's school ou por uma pedagogia rizomática. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, (93), set./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em: 05/11/2006.

MARQUES, Luciana Pacheco. As implicações da inclusão no processo pedagógico. *Inter-ação*, Goiânia, v. 31, (2):197-208, jul./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/interacao/article/view/1255/1285>>. Acesso em: 26/11/2008.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. A recente produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil (1995-2000): avanços, desafios e tensões. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, v. 18 (1):65-81, set./out./nov./dez, 200.1

MORIN, Edgar. *Ciência com consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996, 350p.

NERY, Alfredina. *Crônica: gênero entre jornalismo e literatura*, 2012. Disponível em:

<<http://educacao.uol.com.br/portugues/cronica-genero-entre-jornalismo-e-literatura.jhtm>>. Acesso em: 10/01/2012.

OLIVEIRA, Cristiane Elvira de Assis. O currículo praticado na Educação Infantil. In *Anais do X Colóquio sobre Questões Curriculares & VI Colóquio Luso Brasileiro de Currículo: Desafios Contemporâneos no Campo do Currículo*. Belo Horizonte: UFMG, 2012, p.1-15.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Apresentação. In: \_\_\_\_\_ et al. (Org.). *Narrativas: outros conhecimentos, outras formas de expressão*. Petrópolis, DP&A; Rio de Janeiro, FAPERJ, 2010, p. 07-12.

PAIS, José Machado. *Vida cotidiana: enigmas e revelações*. São Paulo: Cortez, 2003, 267p.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves; GUAZZELLI, Nara Maria Bernardes. Rodas de Conversas – Excelência acadêmica é a diversidade. *Educação*, Porto Alegre, v. 30, (1) (61):53-92, jan./mar, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade*. Uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999,156p.