

Sobre *temposespaços* e conhecimentos curriculares:

Indícios e narrativas de escolas inovadoras

About *timesspaces* and curricular knowledge:

innovative schools' evidences and narratives

Sobre *tiemposespacios* y conocimientos curriculares:

Indicaciones y narrativas de escuelas innovadoras

Luciana Pacheco Marques

Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Juiz de Fora/MG – Brasil

Amanda Possato Itaborahy

Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Juiz de Fora/MG – Brasil

Escola Internacional SACI, Juiz de Fora/MG – Brasil

Ana Beatriz de Lima Alvim

Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Juiz de Fora/MG – Brasil

Rede Municipal de Muriaé, Muriaé/MG - Brasil

Camila Tassi Nascimento

Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Juiz de Fora/MG – Brasil

Luka de Carvalho Gusmão

Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Juiz de Fora/MG – Brasil

Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerias, Juiz de Fora/MG – Brasil

Resumo

Neste artigo, fizemos a leitura dos projetos político-pedagógicos de quatro escolas inovadoras, anotando os indícios dos usos que fazem dos tempos na construção curricular: Escola Amorim Lima/SP, Projeto Âncora/Cotia-SP, Escola Oga Mitá/RJ e Escola Internacional SACI/Juiz de Fora-MG. A Escola Amorim Lima tem como princípios o respeito e a confiança em cada um dos que habitam o *tempoespaço* escolar. O Projeto Âncora traz indícios de uma organização que se pergunta sobre sua história, seu passado, seu presente e seu futuro, que se entrelaçam na multiplicidade dos tempos. A Escola Oga Mitá procura inter-relacionar as temporalidades *crhónos* e *aión*. Na Escola Internacional SACI, além dos indícios do PPP, mergulhamos no cotidiano escolar das turmas Agrupadas II e III. Consideramos que essa escola vem equacionando diferentemente o tempo escolar, estabelecendo uma relação harmoniosa entre a cronologia do relógio e a criação.

Palavras-chave: Tempo, Currículo, Cotidiano

Abstract

In this article we read the Political-Pedagogical Projects (PPP) of four innovative schools, noting the signs of the uses they make of the times in the curricular construction: Amorim Lima School/SP, Âncora Project/Cotia-SP, Oga Mitá School/RJ and SACI Internacional School/ Juiz de Fora-MG. The Amorim Lima School is based

on respect and trust in each of those who live in school space time. The Âncora Project carry signs of an organization wondering about its history, its past, its present and its future, that intertwine in a multiplicity of times. The Oga Mitá School seeks to interrelate *crhónos* and *aión* temporalities. In the SACI International School, in addition to the indications of its PPP, we immerse ourselves in the school daily life of the groupings II and III. We consider that this school has been equating school time differently, establishing a harmonious relationship between the chronology of the clock and the creation.

Keywords: Time, Curriculum, Daily Life

Resumen

En este artículo hicimos la lectura de los proyectos político-pedagógicos de cuatro escuelas innovadoras, anotando los indicios de los usos que hacen de los tiempos en la construcción curricular: Escuela Amorim Lima/SP, Proyecto Âncora/Cotia-SP, Escuela Oga Mitá/RJ y Escuela Internacional SACI/Juiz de Fora-MG. La Escuela Amorim Lima tiene como principios el respeto y la confianza en cada uno de los que habitan el tiempoespacio escolar. El Proyecto Âncora trae indicios de una organización que se pregunta sobre su historia; su pasado, su presente y su futuro que se entrelazan en la multiplicidad de los tiempos. La Escuela Oga Mitá busca interrelacionar las temporalidades *crhónos* y *aión*. En la Escuela Internacional SACI, además de los indicios del PPP, sumergimos en el cotidiano escolar de las clases Agrupadas II y III. Consideramos que esta escuela viene ecuacionando diferentemente el tiempo escolar, estableciendo una relación armoniosa entre la cronología del reloj y la creación.

Palabras clave: Tiempo, Plan de estudios, Cotidiano

1. *Tempoespaços*¹ e conhecimento: fatores de desencaixe no cotidiano escolar

O currículo enquanto artefato escolar surgiu em um período no qual a Europa pós-medieval passava por uma mudança no modo de ver e usar os *tempoespaços*. Essa nova percepção pode ser relacionada com uma nova lógica disciplinar que surgia, consolidada materialmente pelo que passou a ser chamado de currículo. A nova ordem disciplinar buscava diferenciar e hierarquizar. Sendo assim:

[...] a disciplinaridade contínua, abstrata e infinita funciona como um eficiente operador da ordem e da representação; ela não apenas serve de matriz de fundo para que a cada individualidade seja designado um lugar específico como, ainda, ela fornece as regras de designação, isto é, os critérios de enquadramento que permitem

¹ Conforme Oliveira e Alves (2006), “Temos adotado esse modo de escrever para uma série de termos que nos foram dados a aprender como ‘dicotomizados’ para marcar que compreendemos nossos limites de formação e a necessidade de superá-los, permanentemente” (p. 596).

tanto localizar cada indivíduo, cada caso, em categorias, quanto agrupar, desagrupar e hierarquizar tais categorias (VEIGA-NETO, 2002, p. 170).

O currículo orienta as práticas **temporaisespaciais** da escola, porém, são tais práticas que dão a ele razão de existir. Ele assume ações disciplinares em relação aos corpos e em relação aos saberes; em ambas as situações, o que está presente é uma atribuição de funções, divisão e hierarquização.

Na Idade Moderna, o currículo provocou novas práticas no cotidiano escolar, fazendo com que a organização do **tempoespaço** e do conhecimento assumisse nova disposição e novos significados, passando a se apresentar em uma lógica, segundo Veiga-Neto (2002), geométrica, reticular e disciplinar e assumindo papel excludente.

Em relação ao tempo, o currículo criou – e ainda cria – rotinas para todos envolvidos no cotidiano escolar, buscando que haja um horário exato para cada tarefa que deve ser realizada, não considerando as subjetividades dos envolvidos: as tarefas são rígidas e comuns a todos. Segundo Buss-Simão (2012), atualmente, dentro das rotinas, é possível observar um tempo do adulto-professora/professor, que é marcado pela ordem de qual atividade todas as crianças devem realizar em um determinado momento. A organização temporal das escolas passou também a ocorrer de acordo com o espaço que a instituição educacional dispõe para realização das tarefas dentro do tempo estabelecido.

No tocante ao espaço, o currículo passou a estabelecer fronteiras a partir das quais começaram a existir os outros, e a diferença do outro começou a ser um problema. A organização do espaço proporciona experiências corporais que podem gerar acolhimento ou opressão; a forma como o currículo dispõe o espaço revela uma busca pela disciplinarização dos corpos, apresentando uma estrutura na qual se tem a ideia de controle: as crianças assentam separadamente, cada uma com sua mesa e carteira, com a finalidade de não permitir que haja uma desordem no espaço.

A distribuição dos saberes é o que pode ser observado de forma mais evidente no currículo, porém, essa distribuição hierarquiza, classifica e atribui valores aos conhecimentos, fazendo com que tudo presente no mundo seja geometrizado. A espacialização dos saberes é a mesma que busca enquadrar

aquele visto como diferente, é o que vai buscar mostrar que nada está fora do seu alcance. No entanto, o que na verdade se busca é ter o domínio sobre aquele que é considerado como o diferente e que se acredita representar um risco.

Sendo assim, o currículo pode ser visto como uma ferramenta que busca controlar o **tempoespaço** escolar, bem como os corpos presentes nesse **tempoespaço**. Tal busca por controle gera processos de exclusão por meio dos quais os sujeitos que se desencaixam das propostas curriculares, recebem os rótulos de incapazes, anormais, atrasados etc.

2. Caminhos metodológicos: entre indícios e mergulhos

Na direção inversa ao pensamento moderno, nós, participantes do Grupo Tempos, do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação e Diversidade da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, acreditamos na possibilidade de renovação das concepções e práticas educacionais vividas nas escolas. Por essa razão, entendemos que não basta que nos detenhamos na denúncia das lógicas excludentes que ainda permeiam a educação; é fundamental que procuremos também o anúncio de perspectivas educacionais que respeitem e atendam às diferenças. Sendo assim, em 2017, iniciamos a pesquisa *Escolas Inovadoras: usos dos tempos*², cujo objetivo é compreender os usos dos tempos nos/dos cotidianos de escolas que assumem propostas pedagógicas inovadoras, sabendo, no entanto, que existe sempre uma articulação intrínseca entre os tempos e os espaços escolares.

Estamos chamando de escolas inovadoras, aquelas que se propõem à construção de uma lógica dos usos dos **tempoespaços** diferenciada das escolas convencionais nos mecanismos curriculares.

Para alcançar o objetivo desta pesquisa, nos propusemos a realizar dois movimentos metodológicos distintos. O primeiro se debruçou no estudo de projetos político-pedagógicos (PPPs) de escolas brasileiras consideradas inovadoras,

² Partes desta pesquisa foram apresentadas na IV SEMANA DA FACED/IX SEMANA DA EDUCAÇÃO/XII SEMINÁRIO ANUAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DO PPGE, realizado de 26 a 28 de setembro de 2017, na UFJF, em Juiz de Fora/MG e no XIX ENDIPE, realizado de 3 a 6 de setembro de 2018 em Salvador/BA.

enquanto o segundo se deteve na investigação do cotidiano escolar de uma das escolas cujo PPP estudamos.

Nosso primeiro movimento metodológico se iniciou com a seleção dos PPPs que comporiam o estudo. Nessa etapa, procuramos tomar contato com escolas brasileiras consideradas inovadoras, recorrendo a buscas livres na Internet ou mesmo em livros. Na medida em que íamos conhecendo escolas com propostas pedagógicas diferenciadas, procurávamos informações mais amplas a seu respeito, solicitando a elas – fosse por e-mail, fosse presencialmente – o acesso aos seus PPPs. Aqueles que obtivemos compuseram o corpo de nosso estudo indiciário inicial. Para abordá-los e investigar os elementos que os caracterizam como inovadores, utilizamos como metodologia o **paradigma indiciário** de Ginzburg (2007).

Tal paradigma tem suas raízes em procedimentos metodológicos concebidos pela arte e a psicanálise. No âmbito da arte, Giovanni Morelli (citado por Ginzburg, 2007) propôs um método de análise para identificação das características que determinavam a especificidade do modo de pintar de cada artista. Para ele, tal método se baseava no estudo dos pormenores presentes nos quadros dos pintores, na observação atenta dos detalhes aparentemente negligenciáveis. No campo da psicanálise, Sigmund Freud (citado por Ginzburg, 2007) acreditava que os caracteres pelos quais se pode conhecer a personalidade humana não estavam localizados nos aspectos formais de seu comportamento, mas sim nos traços mais fugidios e elementares de suas atitudes, os quais forneciam indícios que revelavam o inconsciente. Com base nos métodos de Morelli e Freud, Ginzburg (2007) elaborou um paradigma no qual o conhecimento é resultado de inferências realizadas a partir de indícios supostamente irrelevantes. Inspirados nesse paradigma, procuramos nos PPPs das escolas com propostas inovadoras indícios de ruptura com as concepções e práticas educacionais modernas.

Indiciamos os projetos político-pedagógicos de quatro escolas inovadoras, anotando os **indícios** dos usos que fazem dos tempos: Escola Amorim Lima/SP, Projeto Âncora/Cotia-SP, Escola Oga Mitá/RJ e Escola Internacional SACI/Juiz de Fora-MG.

Após estudarmos os PPPs das escolas, demos início à segunda etapa de nossa pesquisa, que consistiu em um **mergulho** (ALVES, 2008) no cotidiano de uma das escolas inovadoras. Para tanto, foi necessário eleger uma que estivesse ao nosso alcance, razão pela qual entramos em contato com a Escola Internacional SACI (SACI), localizada na cidade de Juiz de Fora, Minas Gerais.

O movimento metodológico que Alves (2008) denominou de **mergulho com todos os sentidos** propõe que o pesquisador se lance no cotidiano que deseja investigar, compreendendo tal cotidiano como **tempoespaço** de conhecimento válido e vital para todos os seres humanos. A exigência de **sentir o mundo** leva o pesquisador a romper com a postura de isolamento, porquanto requer que ele reconheça que também vive, produz conhecimentos e se constitui como sujeito, no mesmo **tempoespaço** de vida de todas as pessoas: o cotidiano.

Para apreender o cotidiano em sua multiplicidade de nuances, é fundamental que o pesquisador não se limite a reproduzir as técnicas de observação e classificação já estruturadas no campo da pesquisa educacional. Ora, esclarece Alves (2008), é justamente porque o cotidiano escolar foge de todas as possibilidades de padronização, que as pesquisas precisam reinventar constantemente seus modos de apreensão do que se passa nos **tempoespaços** das escolas. Ainda no sentido da reinvenção, é importante também que o pesquisador fique atento em relação às representações que ele mesmo faz dos sons, cores, toques, odores e sabores que vivencia no cotidiano escolar, porquanto podem conter juízos de valor que classificam essas mesmas sensações como exageradas, esquisitas, más, violentas etc. **Sentir o mundo** que se manifesta nos **tempoespaços** das escolas requer que se reconheça nas **diferenças**, legítimas formas de **ser** dos diversos sujeitos, formas essas que cabe ao pesquisador compreender, caso realmente queira entender o que se passa no cotidiano.

O modo de fazer pesquisa que parte do **mergulho** no cotidiano escolar demanda uma maneira própria de tecer a escrita acerca dos aprendizados obtidos, maneira essa que Alves (2008) denomina de “[...] narrar a vida e literaturizar a ciência” (p. 30). Esse movimento propõe que o pesquisador se utilize de um modo de escrita mais artístico para comunicar os aprendizados que obteve no cotidiano escolar. Para Alves (2008), é preciso aprender a tecer uma escritura que se

expresse por meio de múltiplas linguagens, como a dos sons, imagens, toques, cheiros etc. Uma escritura que:

[...] não obedeça à linearidade de exposição, mas que teça, ao ser feita, uma rede de múltiplos, diferentes e diversos fios; que pergunte muito além de dar resposta; que duvide no próprio ato de afirmar, que diga e desdiga, que construa uma outra rede de comunicação, que indique, talvez, uma *escritafala*, uma *falaescrita* ou uma *falaescritafala* (ALVES, 2008a, p. 31, grifos do autor).

As narrativas sobre o cotidiano possibilitam a realização da escrita mencionada acima, pois trazem aos registros da pesquisa um desenho aproximado de nossas múltiplas experiências nos diversos **temposespaços** da vida. Não se trata, diz Alves (2008), de elaborar exaustivas descrições de cada pormenor do que acontece no cotidiano escolar, explicando linearmente o passo a passo das rotinas. As narrativas as quais se refere Alves (2008) representam um modo de escrita que permite entrelaçar inventivamente as vivências cotidianas, as memórias individuais e coletivas, os saberes populares, os conhecimentos científicos, os textos literários etc. Elas se aproximam muito do processo por meio do qual, cotidianamente, produzimos relatos orais, pois, nesses relatos, ao contarmos alguma lembrança de um momento particular de nossa vida, puxamos outros fios da memória, suscitando reminiscências distintas daquelas das quais nos recordávamos primeiramente: em suma, nos relatos orais, produzimos narrativas que conectam diferentes acontecimentos em uma rede que nada tem de linear.

Sendo assim, o **mergulho** na escola SACI teve como objetivo compreender os modos pelos quais os múltiplos aspectos de inovação educacional descritos em seu PPP se manifestavam nas vivências dos diversos sujeitos que organizam o cotidiano da instituição, ou seja, as/os professoras/es, as/os alunas/os, coordenadoras/es, familiares etc. A partir desse **mergulho** tecemos **narrativas** a respeito das rupturas percebidas nas mencionadas vivências.

3. Indícios de uma pedagogia inovadora nos PPPs

É próprio do pensar certo a disponibilidade ao risco, a aceitação do novo que não pode ser negado ou acolhido só porque é novo, assim como o critério de recusa ao velho não é apenas o cronológico. O velho que preserva sua validade ou que encarna uma tradição ou marca uma presença no tempo continua novo.

Paulo Freire

Ao estabelecermos os PPPs de escolas consideradas inovadoras como nossos objetos de estudo, surgiu a necessidade de definirmos mais profundamente o que entendemos pelo termo **escolas inovadoras**, a fim de que não venhamos a reproduzir concepções das quais, em última análise, desejamos nos afastar. Nos discursos produzidos pelo senso comum educacional, nota-se que a concepção de escolas inovadoras se relaciona à ideia de que inovação significa modernização tecnológica. Nessa perspectiva, para que uma escola inove, basta que ela incorpore novas tecnologias ao processo de ensino-aprendizagem. Sem discordar da potente contribuição que as tecnologias da informação podem oferecer à educação escolar, sustentamos que elas, em si mesmas, não são suficientes para produzir inovações pedagógicas mais profundas. Essas últimas dependem de deslocamentos relativos às concepções subjacentes à própria prática educacional, entre as quais, podemos citar as concepções de **sujeito, tempo e conhecimento**. Desse ponto de vista, para que uma escola seja inovadora, não é essencial que ela se apoie no uso de novas tecnologias, e sim que ela seja capaz de reinventar as concepções com base nas quais se estrutura. Para operar tal reinvenção, a escola pode dialogar com referenciais teóricos que não são historicamente novos; aliás, esses referenciais podem ter suas raízes fincadas em períodos distantes da história. A esse respeito, basta nos lembrarmos de que séculos antes de Paulo Freire conceber a educação dialógica, Sócrates já a praticava nos círculos filosóficos da Grécia Antiga. Como o que nos interessa pensar é o deslocamento da categoria **tempo**, nossa perspectiva de escolas inovadoras se refere à reinvenção de tal categoria na sistematização das concepções estruturantes da prática escolar, concepções essas que constam nos PPPs das escolas. Reafirmamos, por fim, que, para promover a mencionada reinvenção, as escolas inovadoras podem utilizar teorias conhecidas há muito tempo

no campo educacional, quais sejam as de Jean Piaget, Lev Vigotski, Maria Montessori, Paulo Freire e as de muitos outros. Nesse caso, o que há de novidade não é a teoria de base da escola, e sim o modo pelo qual ela se apropria dessa teoria para realizar **inéditos viáveis** (FREIRE, 2005).

A Escola Amorim Lima³ apresenta um outro modo de fazer e viver a educação escolar, tendo como princípios o respeito e a confiança em cada um dos que habitam o **tempoespaço** escolar.

O nome Escola Municipal de Ensino Fundamental Desembargador Amorim Lima não foi o primeiro dessa instituição escolar, que nasceu em 1956, com o nome de “Escola Isolada da Vila Indiana”, na cidade de São Paulo. A escola teve algumas outras nomeações, até que, em 1968, por força de decreto, ganhou esse nome e prédio de alvenaria, no mesmo endereço em que se encontra até hoje.

Ao trazer a Escola Amorim Lima em sua pesquisa, Barrera (2016) a apresenta como aquela que permite a prática compartilhada de saberes. Ao falar do seu espaço físico, destaca que:

A EMEF ‘Desembargador Amorim Lima’, de São Paulo, também desenvolveu um modelo que permite outra configuração das salas. Trabalhando com roteiros, os alunos organizam-se em pequenos grupos em um salão formado pela quebra de paredes de antigas salas. A escola mantém um ensino ‘híbrido’, parte realizado sem salas de aula tradicionais e parte em estudos por roteiro. (BARRERA, 2016, p.96)

Na proposta de educação como partilha de saberes, as/os alunas/os se organizam em pequenos grupos que se ajudam e que recorrem às/aos professoras/es que as/os acompanham sempre que sentem essa necessidade. Por outro lado, professoras/es não são as/os detentoras/es de conhecimentos a serem transmitidos às/aos alunas/os, mas parceiras/os na construção de saberes.

³ Mais informações sobre a escola ver os seguintes sites:

<https://amorimlima.org.br/institucional/projeto-politico-pedagogico/>

<http://www.bv.fapesp.br/pt/bolsas/127727/os-desafios-da-implementacao-de-um-projeto-politico-pedagogico-inovador-o-caso-da-emef-amorim-lima/>

<https://amorimlima.org.br/>

<http://escolastransformadoras.com.br/escola/emef-desembargador-amorim-lima/>

<https://educacao.uol.com.br/album/2015/04/13/conheca-a-escola-amorim-lima-em-sao-paulo.htm>

https://brasil.elpais.com/brasil/2016/06/08/politica/1465413699_392780.html

<http://educacaointegral.org.br/experiencias/proposta-pedagogica-da-emef-amorim-lima/>

Atualmente essa é uma escola que se constitui em um exemplo de que uma outra educação, uma outra escola é possível. Uma escola sem muros físicos que a separe da comunidade, sem salas de aulas pequenas que aprisionam professoras/es e alunas/os, sem quadros negros e sirenes que delimitam o **tempoespaço** de aula.

Trata-se de uma escola sem referenciais? Também não.

Apenas uma escola que nos mostra ser possível uma educação escolar sem tantas amarras e limitações. Em sua história, viveu problemas comuns a qualquer escola brasileira: alto índice de evasão das/dos alunas/os, falta de professoras/es, violência, necessidade urgente de rever e melhorar o índice de aprendizagem e a convivência no espaço escolar. Foi a partir do ano de 1996, que começou uma série de pequenas ações, mas fundamentais, para que a escola viesse a ser um espaço melhor de convivência, não apenas entre profissionais e alunas/os, mas com toda a comunidade.

Pautada em valores como respeito e confiança, a escola se abriu à mudança e, nesse percurso, encontrou-se com o projeto pedagógico da Escola da Ponte e o vislumbre de que era possível, sim, uma outra escola, uma outra pedagogia, uma outra prática pedagógica pautada em valores não apenas cognitivos, mas especialmente humanos. Professoras/es tutoras/es, alunas/os tutorandas/os, roteiros de estudo individual, pesquisas, realização de atividades em grupos, avaliação por meio de portfólios, autoavaliação. Nada de divisão do tempo escolar em séries anuais, aulas de 50 minutos, bimestres e semestres. Com ajuda da/o tutora/tutor, cada aluna/o aprende em seu ritmo, em seu tempo, em um espaço coletivo de construção e partilha do conhecimento. Responsabilidade e confiança são marcas nesse processo educativo. À/Ao professora/professor uma formação diversificada e múltipla, uma prática compartilhada e solidária, orientação e incentivo à pesquisa como colaborador na construção do saber. Uma pedagogia como prática da liberdade, sob inspiração de Paulo Freire. Uma aprendizagem cooperativa, em que autonomia intelectual e moral se completam, encontra sua base epistemológica em Jean Piaget.

Esses são alguns dos princípios que, a partir do momento em que a comunidade da Escola Amorim Lima assumiu o desafio da mudança, vêm

fundamentando seu projeto político-pedagógico, suas práticas, seu modo de fazer e viver educação escolar.

O Projeto Âncora (2017) traz indícios de uma organização escolar que se pergunta sobre sua história, seu passado, seu presente e seu futuro, que se entrelaçam na multiplicidade dos tempos. Foi fundado em 1995, por Walter Steurer e Regina Machado Steurer, como uma organização não governamental, de natureza beneficente, filantrópica e cultural, para desenvolver projetos sociais e culturais com crianças de baixa renda, no contraturno das escolas, por meio de experiências educacionais, culturais, artísticas e esportivas que complementassem o ensino escolar.

O primeiro nome da entidade foi Cidade da Âncora, devido ao desenho de sua arquitetura, pensada para se assemelhar a de uma cidade, com o propósito de ser um **espaço de aprendizagem, prática e multiplicação da cidadania** vivenciadas em seu cotidiano.

Frente à necessidade de acompanhar a educação escolar dos atendidos pelo projeto, em 2002, seus fundadores começaram várias iniciativas de aproximação com a escola pública. Em 2007, foram organizados alguns encontros denominados de “Encontros de Educação”, para auxiliar a formação das/dos professoras/es das escolas públicas e das/os alunas/alunos de pedagogia da região. Nascia aí a proposta do então projeto social de se tornar uma escola. Dentre as/os professoras/es que participaram dessa proposta, está o professor José Pacheco, fundador da Escola da Ponte, em Portugal.

No ano de 2012, o Projeto inaugurou o ensino fundamental, com uma inovadora filosofia educacional, inspirada na Escola da Ponte. Em 2017, além de ofertar educação infantil a partir de cinco anos, ensino fundamental I e II, a instituição passou a oferecer também ensino médio.

A escola oferece oficinas aos alunos, das quais mencionamos algumas: circo, mosaico, sustentabilidade, culinária saudável, esportes, música, natação, dança, comunicação, cidadania, artes plásticas, além de grupos de reflexão e rodas de conversa. Tudo isso organizado em forma de um cronograma semanal.

A escola é compreendida como um espaço de vivenciar os conhecimentos e as múltiplas maneiras de entender e estar no mundo, numa relação humanizada

entre aluna/o e professora/professor. É uma instituição de ensino que oportuniza o desenvolvimento da autonomia, de habilidades sociais e críticas. Afetividade, responsabilidade, respeito, honestidade e solidariedade são valores que permeiam as práticas, fundamentam as ações, direcionam as intervenções e os projetos de aprendizagem.

Vimos que três pilares sustentam a prática no Projeto Âncora. O primeiro são os valores: afetividade, honestidade, respeito, responsabilidade, solidariedade. O segundo, o que eles denominam de multirreferencialidade teórica, em que os autores Anísio Teixeira, Cecília Meireles, Darcy Ribeiro, Steiner, Florestan Fernandes, Nise da Silveira, Paulo Freire, Morin, Deleuze, Montessori, Rui Barbosa, Vigotsky, Piaget, Rubem Alves, dentre outros, aparecem nas bases das discussões. E também o marco legal constituído pela Constituição Federal, pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, pela Lei de Diretrizes Bases, Lei Orgânica da Assistência Social e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (QUEVEDO, 2014).

Ao investigar os documentos da escola na busca por indícios que nos fizessem compreender os usos dos tempos no cotidiano escolar, uma primeira coisa nos chamou atenção: a representação gráfica da organização da escola. Nessa representação, fica evidente a diferenciação que se estabelece entre a escola Projeto Âncora e uma escola tradicional. Vemos uma tentativa de uma educação que parte de princípios e pilares que invertem a ordem de partida e objetivo a ser alcançado com a proposta tradicional de ensino; isto é, vemos um percurso formativo outro que se constitui com os sujeitos no contexto escolar, indicando um outro olhar para se pensar a didática e o ensino em movimento recursivo. Um olhar pelo movimento de se formar professora/professor, aluna/o no contexto da escola, de tal modo, que esse percurso não se restrinja ao saber e fazer dentro dos muros da escola, localizado na perspectiva apenas da temporalidade cronológica. Aqui, a temporalidade afeta o **ensinoaprendizagem**, bem como o **ensinoaprendizagem** afeta a construção da temporalidade.

Na escola Projeto Âncora, o ponto de partida do processo de formação é a criança e sua comunidade. A partir do conhecimento de quem são esses sujeitos e onde eles estão inseridos, são construídos projetos, atividades, metodologias que podemos compreender como o currículo da escola. Esse não é estabelecido *a priori*;

o currículo é o ponto de chegada e deve ser capaz de fazer com que as/os alunas/os desenvolvam habilidades como autonomia, protagonismo e exercício da cidadania.

Os indícios inovadores dos usos dos tempos presentes na proposta pedagógica da escola Projeto Âncora encontrados foram: o currículo não é organizado através de disciplinas, os alunos estudam a partir de um roteiro de estudo feito junto com a/o tutora/tutor, no qual constam as atividades a serem realizadas e o que desejam aprender na semana; em cada dia, há o planejamento junto com a/o tutora/tutor das atividades a serem desenvolvidas; no final do dia, as/os alunas/os se encontram com a/o tutora/tutor para discutir o que aprenderam e compartilhar aquilo que tiveram dificuldade; isso permite autonomia da aprendizagem pela/o aluna/o e o respeito pelo aprendizado de cada um, de modo que o aprendizado acontece sem paredes, no convívio com os outros, na troca de experiências e nas formas outras de se experienciar o tempo. Uma escola sem turmas separadas, como tradicionalmente conhecemos, e onde as campainhas não separam o tempo das aulas.

Mesmo que não saibamos se há uma intencionalidade na forma de como pensar o tempo vivido por essa escola, certo é que pensar uma outra organização do tempo cronológico afeta as formas de se pensarem seus caminhos pedagógicos. O tempo de aprendizagem é diretamente afetado pelas inovações pedagógicas e vice-versa.

A Escola Oga Mitá (2017), criada em 1978, procura inter-relacionar as temporalidades *crhónos* e *aión*, adotando como eixo central e transversal o tempo *aión*. *Oga Mitá* é nome indígena que significa **Casa da Criança**. Hoje, a escola tem três unidades de ensino, sendo uma de educação infantil, uma de ensino fundamental e outra de ensino médio. A base teórica da escola aponta para uma visão crítica de mundo e de sociedade, utilizando referências como Célestin Freinet, Paulo Freire, Jean Piaget e Lev Vygotski. O símbolo da escola é uma mandala, composta por espirais internas e por pontas externas irregulares, retratando tanto o entendimento de que a mudança é constante em nossas vidas quanto a crença na comunhão entre as diferenças humanas. A partir do indício que esse símbolo nos oferece, sustentamos que a escola se atenta ao tempo fluido da vida, pois a

mandala expressa “[...] o ontem como parâmetro, o hoje como chão e o futuro como desejo, sempre em marcha, que diz sim à vida” (ESCOLA OGA MITÁ, 2017).

Na educação infantil, as turmas são agrupadas em faixas etárias amplas – 2 a 5 anos –, permitindo que as crianças se aproximem do modo pelo qual a vida concretamente se organiza, pois a real convivência humana ocorre entre sujeitos com diferentes idades. No referido segmento educacional, são enfocadas as condições de **tempo** que propiciem o desenvolvimento integral das crianças, levando em consideração a

[...] valorização da brincadeira, da relação corpo a corpo, da literatura, dos conhecimentos, sempre através de atividades significativas para elas. [...] Procuramos conhecer as características e a história de vida de cada criança, valorizando a cultura em que está inserida e ampliando, a partir daí, sua visão de mundo, seus conhecimentos e as possibilidades e o acesso aos conhecimentos historicamente produzidos. (ESCOLA OGA MITÁ, 2017)

A escola apresenta uma rotina de atividades cujo objetivo é contribuir para que as crianças criem uma organização temporal que favoreça o desenvolvimento da autonomia e da cooperação. Primeiramente, é feito um planejamento cooperativo entre as professoras e as crianças, no qual elas se expressam sobre seus interesses e organizam a sequência de atividades do dia. Em seguida, é hora de organizarem o ambiente para o lanche coletivo, no qual trocam alimentos e afetos. Ao finalizarem o lanche, fazem a higiene das mãos e dentes e chegam, por fim, ao tempo das atividades. A avaliação de cada dia é registrada no *Livro da Vida*, um instrumento da Pedagogia Freinet, que oferece às crianças possibilidades de relatarem suas experiências, expressarem suas memórias, retratarem diferentes formas de perceber a aula e a vida e ainda apontarem sugestões de atividades para o dia seguinte.

Em todos os níveis de ensino, existem, de um lado, atividades planejadas pelos professores para atingir determinados objetivos – como pesquisas, passeios, entrevistas e jogos –, e, de outro, atividades que as crianças podem escolher livremente nos diferentes **cantos de trabalho** – como os de jogos, de brinquedos, de matemática, de artes, de ciências, de livros e de escrita.

Outro indício apresentado pelo PPP é o trabalho de elaboração de projetos, o qual inclui aqueles planejados por grupos específicos de alunos, por turmas inteiras ou mesmo pela escola toda, culminando na organização de grandes eventos. A

partir do segundo segmento do ensino fundamental, o trabalho com projetos leva a negociações e remanejamentos dos tempos das disciplinas, a fim de que as articulações entre as áreas aconteçam, permitindo que os alunos participem ativamente do planejamento, sempre revisitado.

A escola também oferece a modalidade de ensino em horário integral, o qual envolve, em sua rotina, atividades como almoço, lanche, cochilos, brincadeiras, excursões, atividades físicas e muitas outras propostas, sendo, ao mesmo tempo, um ambiente de acolhimento afetivo para os alunos e de aprendizagem por vivências e descobertas.

Após discutirmos os indícios dos usos dos **tempos** no PPP da Escola Oga Mitá, cremos ser possível afirmar que ela procura inter-relacionar as temporalidades *crhónos* e *aión*. Porém, é necessário observar que tal inter-relação, embora opere dentro de limites que são cronológicos, adota como eixo central e transversal o tempo *aión*.

A nosso ver, ainda que a escola procure organizar rotinas com atividades que se repetem, o **pontapé** inicial, a cada novo dia de aula, consiste no planejamento coletivo das ações. Desse modo, mesmo inserindo os alunos na percepção de **tempo** que é própria da modernidade – a da organização sequencial de atividades, o que se privilegia é a construção dessa percepção a partir da experiência das próprias crianças, fato que torna a aprendizagem social do **tempo** mais significativa, pois a preenche com a intensidade da vivência. Além disso, em meio ao planejamento e à realização coletiva das rotinas, existem movimentos paralelos que dizem respeito aos múltiplos **tempos** das crianças, como os da livre escolha dos **cantos de trabalho** aos quais irão se dedicar.

Destacamos também que a utilização de projetos pedagógicos que estipulam apontamentos lineares, isto é, que demarcam uma previsão das atividades dentro do circuito antes-durante-depois, tem o objetivo de indicar caminhos a serem percorridos, e não de aprisionar os sujeitos em sua execução rigorosa. Tais projetos estão subordinados às intensidades dos **tempos** vividos e construídos nos cotidianos intra e extraescolares, porquanto são engendrados por todos os sujeitos envolvidos no processo educacional. O uso de instrumentos pedagógicos como o *Livro da vida* contribui para que os projetos sejam cotidianamente revisados, levando

professoras/es e alunas/os a construírem os caminhos da aprendizagem no decorrer do próprio caminhar.

Por meio da leitura do PPP da Escola Internacional SACI, constatamos alguns indícios que demonstram uma organização curricular que busca romper com as lógicas de tempo, espaço e saberes excludentes, com base nas teorias e metodologias de Maria Montessori (1965) e Fernando Hernández (1998), que vamos detalhar a seguir.

Através da observação nas experiências e estudos realizados, Montessori (citada por LILLARD, 2017) desenvolveu um método em que acredita na inovação da sala de aula. Seus dois componentes principais são o ambiente, composto por materiais concretos para exercícios educacionais, e as/os professoras/es, que preparam esse ambiente.

O ambiente é organizado, de forma a suprir as necessidades biológicas e psicológicas da criança, mas também contém alguns obstáculos que estimulam o seu crescimento. Nesse ambiente, encontramos mobília do tamanho adequado e materiais de desenvolvimento para uma livre escolha da criança. Ele possui seis componentes básicos: liberdade, estrutura e ordem, realidade e natureza, beleza e atmosfera, materiais montessorianos e desenvolvimento de uma vida em comunidade.

A/O professora/professor tem o papel de auxílio no desenvolvimento da/o aluna/o. Conforme Montessori (citada por LILLARD, 2017), o adulto deve reconhecer que precisa assumir o segundo lugar, esforçar-se ao máximo para compreender a criança, apoiá-la e ajudá-la no desenvolvimento de sua vida. A/O professora/professor deve entender e sentir o seu papel de observadora/observador sobre suas/seus alunas/os, pois, assim, poderá contribuir para o desenvolvimento da criança.

Montessori (citada por LILLARD, 2017), em seus exercícios de observação, pôde notar que o desenvolvimento infantil acontece em alguns estágios que podem ser percebidos pela idade cronológica. Conforme Lillard (2017), Montessori identificou e classificou cinco períodos de crescimento, sendo eles: 0 a 3 anos, que tem como característica o crescimento inconsciente pela absorção; 3 a 6 anos, momento em que a criança leva seu conhecimento inconsciente para um nível

consciente; 6 a 9 anos, momento em que a criança consegue construir habilidades acadêmicas e artísticas essenciais; 9 a 12 anos, momento em que a criança está pronta para se abrir para o conhecimento do próprio universo; e 12 a 18 anos, o momento de explorar as áreas mais concentradas de interesse.

Fundamentada nesses estágios, Montessori (citada por LILLARD, 2017) entendeu a riqueza do relacionamento de crianças de diferentes idades em uma mesma sala, de modo que divide suas turmas, não por idade, mas sim pelos estágios citados acima. A partir dessa lógica, as escolas montessorianas intitulam suas turmas de **agrupadas** e as dividem da seguinte maneira: 0 a 3 anos, Agrupada I; 3 a 6 anos, Agrupada II; 6 a 9 anos, Agrupada III; 9 a 12 anos, Agrupada IV; e 12 a 18 anos, Agrupada V. Pode-se perceber que turmas agrupadas são uma organização das/os alunas/os, na qual se privilegia a diversidade, respeita-se a individualidade e se dialoga com as diferenças, além de proporcionar um ambiente social e apresentar propósitos similares com a teoria de Desenvolvimento Proximal de Vygotsky.

No tangente à teoria de Hernández (1998), foi utilizada a proposta de Projetos de Trabalho. A concepção dessa modalidade de organização curricular e didática surgiu, segundo o autor, do desejo do professorado da Escola Pompeu Fabra/Barcelona - Espanha em proporcionar a suas/seus alunas/os uma educação **globalizada**. Este termo se refere a uma forma de tratar o conhecimento, “[...] centrando-se na forma de relacionar os diferentes saberes, em vez de preocupar-se em como levar adiante sua acumulação” (HERNÁNDEZ, 1998, p. 47).

De acordo com essa concepção, Hernández (1998) elaborou os Projetos de Trabalho, um meio de colocar em prática essa educação **globalizada**, ao privilegiar o tratamento da informação e a relação entre os diferentes conteúdos em meio de problemas. O Projeto de Trabalho é um tema a ser decidido pela turma, com diferentes níveis de mediação da/o professora/professor, de acordo com a faixa etária da classe, sobre o qual eles farão, primeiramente, pesquisas em diversas fontes e, depois, organização, síntese e apresentação de informações. É necessário partir do conhecimento prévio da turma e ter um horizonte do que se quer e como se pode aprender. O tempo para o desenvolvimento de cada projeto é singular; depende do próprio tema escolhido e do interesse e desenvolvimento da turma.

Ainda por partir de uma proposta de construção de conhecimento relacional e em espiral, pode-se trabalhar um mesmo tema em turmas de diferentes níveis de desenvolvimento.

O uso dos tempos permite, nessa escola, à criança se entregar às atividades que está realizando dentro do seu próprio ritmo, ficando livre para escolher com que material deseja trabalhar e no tempo necessário a si mesma.

Já a organização espacial busca uma quebra na lógica impositiva da disciplinarização dos corpos. A sala é organizada com mesas para grupos e espaço amplo, possibilitando que as crianças trabalhem no chão. O espaço de aprendizagem não se restringe à sala de aula, mas se estende por todo o ambiente físico da escola.

Os referenciais teóricos que a escola adota dispensam o livro didático, pois conduzem o planejamento curricular a partir das curiosidades das/os alunas/os. Dessa forma, a construção dos saberes não ocorre segundo a fragmentação disciplinar, mas sim de acordo com o interesse individual ou de pequenos grupos.

4. Narrativas do *mergulho* no cotidiano na Escola Internacional SACI

Nosso *mergulho* no cotidiano da Escola Internacional SACI foi desenvolvido, neste projeto, no período de 2017 a 2018, em diferentes turmas. Trazemos aqui as narrativas de duas turmas: Agrupadas II (bolsistas Camila - PIBIC/CNPq/UFJF e Ana Beatriz - BIC/UFJF) e III (Professora Luciana).

A sala da Agrupada II é composta por estantes, mesas, cadeiras, pia e cama à altura das crianças, permitindo fácil mobilidade. Os materiais montessorianos são divididos em cinco cantinhos: vida prática, sensorial, matemática, linguagem e educação cósmica. Conforme explicitado no item anterior, a criança possui a liberdade de escolha sobre como deseja trabalhar: se trabalhará com o material sobre alguma mesa ou sobre um tapete no chão; se desenvolverá esse trabalho dentro do ambiente da sala ou em alguma área externa; se deseja trabalhar sozinha, em duplas ou grupos; e o tempo em que irá trabalhar.

Durante o **mergulho** nessa Agrupada, acompanhamos o Projeto “Conhecendo o Corpo Humano”. Seguindo a linha de orientação teórica dos Projetos de Trabalho, as crianças tinham contato com diversas fontes de informação e meios

de tratá-las, pois, além de atividades propostas pela professora e auxiliares em classe, a turma contava com atlas infantis sobre o corpo humano para livre consulta em sala de aula, diálogos com pais, parentes e profissionais da comunidade convidados para visitas e conversas.

O projeto começou por conta do espaço compartilhado entre as turmas da manhã e da tarde. A turma que utiliza a sala no turno da manhã estava trabalhando com o Projeto do Corpo Humano, e os trabalhos que eles expunham em sala despertaram a curiosidade da turma que observamos. Na perspectiva do conhecimento e espaço reticulares e disciplinares, a postura pedagógica da professora seria a de excluir aquele material da possibilidade de estudo da turma, sob a justificativa de que não constava no currículo e, portanto, não faria sentido estudar o tema. Como a professora adota outro paradigma de conhecimento e **tempoespaço**, foi estabelecido um diálogo com esse interesse manifestado pelas/os alunas/os, que culminou na elaboração do Projeto “Conhecendo o Corpo Humano”.

Durante o desenvolvimento, as próprias crianças levaram para a sala materiais de pesquisa sobre a temática. Foi através da consulta a um dos atlas infantis que Jasmim⁴, com cinco anos na ocasião, pôde expor e sanar uma curiosidade sua sobre a diferença entre o corpo de meninas e meninos. Durante o horário de trabalho com os materiais de sala de aula, Jasmim chegou perto de uma de nós para mostrar o atlas. Ela abriu o livro em uma página em que havia um esquema desenhado de um corpo masculino e disse: “Olha, tia Amanda, você me ajuda a ler as partes do corpo?”. Recebendo uma resposta positiva, ela mostrou que já sabia algumas partes indicadas, como a cabeça, os ombros e os braços. Foi então que apontou o pênis do desenho e perguntou: “E esse, tia?”. Essa parecia ser a pergunta autêntica que a menina intencionava fazer desde que pegara o atlas. Foi respondida sobre a diferença entre os corpos de meninas e meninos, que enquanto meninas tinham vagina, os meninos tinham pênis, e esse era o nome da parte do corpo que ela perguntava. Saciada sua curiosidade, Jasmim disse um arrastado “aaaah, tá!” e logo foi guardar o livro para se ocupar de outras atividades.

⁴ Para preservar a identidade das crianças envolvidas na pesquisa, utilizamos pseudônimos de nomes de flores para aquelas citadas no trabalho.

Como já explicado anteriormente, uma sala montessoriana é um espaço que possui diversos materiais e possibilita uma grande variedade de atividades em que as/os alunas/os decidem trabalhar no momento.

Em um dia, observamos atentamente a aluna Margarida, que estava trabalhando com o “lavar as mãos”. Esse material consiste em um móvel da altura da criança, bacia, jarra, sabonete, saboneteira, balde pequeno, toalha de limpar mesa e toalha de lavabo. Os movimentos realizados nesse material eram os de encher a jarra de água, despejar água na bacia, ensaboar as mãos, enxaguar as mãos com a água da bacia, secar as mãos na toalha, jogar a água da bacia no balde e, depois, despejar essa água em uma área externa. Podemos pensar que essa ação pode ser feita em um período curto, pois, se o objetivo é lavar as mãos, a criança conseguirá realizá-lo.

Notamos que Margarida estava muito concentrada no material e, por um longo período de tempo, foi repetindo o movimento de ensaboar as mãos e enxaguar. Reparamos que ela já estava há mais de trinta minutos no material e, ainda assim, estava desenvolvendo os mesmos movimentos. Mesmo com a interrupção de alguns colegas que iam perguntar algo para ela, Margarida respondia e logo retornava concentrada à sua atividade. No momento em que ela encerrou seu trabalho, pudemos perceber que o tempo que ela destinou foi de uma hora. Se refletirmos sobre essa situação, reconhecemos que a aluna estava imersa naquilo que estava fazendo, de forma que o desempenhou em um tempo que julgou ser necessário para que suas mãos estivessem realmente limpas.

Em outra observação, era uma sexta-feira. Primeiro dia de nosso mergulho no cotidiano escolar. Ao chegar às oito horas, pegamos o crachá de Pesquisadora UFJF na Secretaria e fomos para a sala da Agrupada III, como combinado.

Num determinado momento, falamos com a filha da diretora pedagógica da escola: “Eu fui professora da sua mãe”. Ela respondeu com olhos arregalados: “Nossa, você deve ser muito velha!” As outras crianças começaram a discutir a idade dos pais e dos avós. Percebemos que todos registravam nos seus cadernos a árvore da vida, sendo que o nível de complexidade exigido do registro era diferenciado, conforme a faixa etária da/o aluna/o.

Conforme terminavam, organizavam-se para trabalhar, como dizem, em duplas ou trios, em atividades de matemática, linguagem e educação cósmica.

Essa turma era composta por crianças que estavam em anos escolares diferentes: 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental I, mas ocupando o mesmo **tempoespaço**.

As duas professoras, numa docência compartilhada, eram orientadoras do processo **ensinoaprendizagem**. A construção do conhecimento ocorria a partir das experiências orientadas, algumas propostas pelos adultos, outras pelas crianças, ou também por meio de materiais disponíveis no ambiente.

Numa classe montessoriana, a criança é a protagonista de seu processo de aprendizagem, e isso exige enxergar as diferenças como potencialidades; o que é diferente em cada um é visto como o que há de melhor para ser desenvolvido e compartilhado com o grupo. Observar as diferenças e peculiaridades das crianças para oportunizar a sua valorização e troca de experiências é a tarefa da/o docente no Agrupamento.

Maria Montessori (1965) afirmava que a observação é tarefa fundamental no cotidiano do trabalho docente. O olhar refinado da/o professora/professor para com o trabalho das/os alunas/os possibilita os questionamentos dos caminhos até ali percorridos, podendo redirecioná-los a todo momento.

As professoras respeitavam o ritmo de cada criança, compreendendo-as em seu universo particular e único, mas sem perder de vista o pertencimento de cada uma no grupo social. A rotina não era marcada com dia e hora para início e término de cada atividade, acontecia em momentos. Não havia um dia e hora marcados para a matemática, ou para a linguagem, ou para a educação cósmica. Essas áreas coexistiam e eram trabalhadas dentro daquilo que as crianças buscavam ou mostravam necessidade.

Cabia às professoras observar e ajudar. E essa ajuda estava na maneira como os materiais eram dispostos em sala, no convite para o trabalho com as professoras ou mesmo com outra criança. A condução dos trabalhos e as atitudes das professoras eram claras e coerentes, para fazer com que a relação cronológica do relógio acontecesse de forma harmoniosa com o tempo de criação.

O projeto pedagógico desenvolvido nesse ano, com essa turma, foi sobre os “continentes”. As/os alunas/os escolheram países de diferentes continentes para apresentar à turma, usando diferentes recursos: confecção de livros nos quais apresentavam dados populacionais, climáticos, vegetação, alimentação, vestuário; vídeos; traziam para a apresentação objetos dos países que tinham ou conseguiam, além de fotos.

No final do projeto, as/os alunas/os apresentaram uma peça teatral baseada na obra *Armando e as diferenças*, de Mônica Guttmann (2008), que se relacionava ao tema do projeto desenvolvido, aos pais e responsáveis numa culminância que envolveu ainda comidas e bebidas típicas dos diferentes países, organizada pelas crianças junto aos familiares.

Podemos considerar que a Escola Internacional Saci, que tem sua proposta pedagógica **teórico-metodológica** baseada em Montessori, intrincada ao trabalho com Pedagogia de Projetos, vem equacionando diferentemente o tempo escolar, estabelecendo uma relação harmoniosa entre a cronologia do relógio e a criação. Praticase a **pedagogia de outro tempo** (SKLIAR, 2002), alunas/os utilizam o tempo não como marcador matematizado das aprendizagens, mas em toda a sua extensão para criar **conhecimento vida**. As diferenças de todos e todas comungam numa convivência amorosa, consideradas potencialidades para as aprendizagens.

5. Usos dos *tempos*espaços em movimentos inovadores

No decorrer de nossas pesquisas, temos problematizado os mecanismos de exclusão construídos/vividos pelas/nas escolas, situando entre tais mecanismos o **tempo** em sua acepção moderna. No intuito de anunciar possibilidades de usos dos **temposespaços**, que contribuam para a comunhão das diferentes temporalidades humanas, vimos pesquisando os Projetos Político-Pedagógicos de escolas brasileiras consideradas inovadoras e mergulhamos no cotidiano escolar de uma delas...

Comumente, quando nos propomos a conhecer escolas consideradas inovadoras, criamos expectativas de que iremos encontrar coisas nunca antes vistas, ou práticas que fogem completamente a uma lógica possível em qualquer outra escola. Os indícios em diversos documentos das escolas nos mostram que

sua prática pedagógica não somente busca uma ruptura com o ensino tradicional, mas traz um aprendizado constante de sua própria prática.

Os projetos das escolas nos mostram indícios que nos parecem perguntar sobre seu contexto micro e sobre as condições que a situam num contexto macro da história. Caminhos de afetamentos de tempos *chrónos* e *aión*, que se interpenetram no entrecruzamento dos usos dos tempos e os tempos em usos que inclinam a escola a se voltar à autocrítica e a pilares de valores que possam emergir como um currículo vivido, que encoraja os próprios sujeitos a se transformarem e a promoverem uma educação mais pertinente ao mundo atual, ao mesmo tempo em que traz mais esperança a este mesmo mundo.

Referências bibliográficas

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho – os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, I. B. O.; ALVES, N. *Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas*. Petrópolis: DP et Alii, 2008. p. 15-38.

BARREIRA, Tathiana Gouvêa da Silva. *O movimento brasileiro de renovação educacional no início do século XIX*. 2016. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-16082016-113432/pt-br.php>>. Acesso em: 10 mar. 2018.

BUSS-SIMÃO, Márcia. A dimensão corporal entre a ordem e o caos: espaços e tempos organizados pelos adultos e pelas crianças. In: ARROYO, M. G.; SILVA, M. R. *Corpo infância: exercícios tensos de ser criança; por outras pedagogias dos corpos*. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 259-279.

ESCOLA OGA MITÁ. *Projeto Político-Pedagógico*. Disponível em: <<http://ogamita.com.br/joomla/>>. Acesso em: 16 jun. 2017.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2005.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2016.

GINZBURG, Carlo. *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

GUTTMANN, Mônica. *Armando e as diferenças*. São Paulo: Paulus Editora, 2008.

HERNÁNDEZ, Fernando. *A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio*. Porto Alegre: ARTMED, 1998.

LILLARD, Paula Polk. *Método Montessori: uma introdução para pais e professores*. Barueri: Manole, 2017.

MONTESSORI, Maria. *Pedagogia científica: a descoberta da criança*. São Paulo: Editora Flamboyant. 1965.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda. A pesquisa e a criação de conhecimentos na pós-graduação em educação no Brasil: conversas com Maria Célia Moraes e Acácia Kuenzer. *Educação & Sociedade*, v. 27, n. 95, p. 577-599, maio-ago 2006.

PROJETO Âncora. Disponível em: <<https://www.projetoancora.org.br/>>. Acesso em: 28 ago. 2017.

QUEVEDO, Thelmelisa Lencione. *Escola Projeto Âncora: gestação, nascimento e desenvolvimento*. 2014. 218f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

SKLIAR, Carlos. Seis perguntas sobre a questão da inclusão ou de como acabar de uma vez por todas com as velhas – e novas – fronteiras em educação. *Revista Pró-Posições*, v.12, n. 2-3, p. 11-21, jul-nov 2001.

VEIGA-NETO, Alfredo. De geometrias, currículos e diferenças. *Educação & Sociedade*, n. 79, p. 163-186, ago 2002.