

Tempos, tempos, tempos: Como as escolas organizam os tempos?¹²

Times, times, times: How do schools organize times?

DOI:10.34117/bjdv7n3-155

Recebimento dos originais: 08/02/2021

Aceitação para publicação: 01/03/2021

Luciana Pacheco Marques

Doutorado em Educação pela UNICAMP
Professora Titular Faculdade de Educação
Programa de Pós-graduação em Educação
Universidade Federal de Juiz de Fora

Endereço: Rua Mario Crispim 631 casa 27 Condomínio Bosque do Lago - Bosque do Imperador
Juiz de Fora - MG 36037-660
E-mail: luciana.marques65@gmail.com

Alan Willian de Jesus

Doutorando do Programa de Pós-graduação em Educação
Universidade Federal de Juiz de Fora
Bolsista CAPES

Coordenador Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação de Juiz de Fora
Endereço: Rua Subtenente Omar Pereira 214 apto. 301 Bandeirantes
Juiz de Fora - MG 36047-190
E-mail: alan.faced@yahoo.com.br

Alexandra Felizardo de Menezes Toledo

Pedagoga pela Universidade Federal de Juiz de Fora
Endereço: Rua Nossa Senhora Aparecida 835 Nossa Senhora Aparecida
Juiz de Fora – MG 36052-030
E-mail: alexandrafmt@hotmail.com

Cristiane Elvira de Assis Oliveira

Doutora em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação
da Universidade Federal de Juiz de Fora
Pedagoga do IF Sudeste – Campus Juiz de Fora
Endereço: Rua Luiz Gualberto Júnior 125 casa 04 Progresso
Juiz de Fora – MG 36050-382
E-mail: cristianeelvira@yahoo.com.br

Gabriela Castro Andrade

Mestranda em Educação da Universidade Estácio de Sá
Endereço: Rua Dois de Dezembro 33 Flamengo
Rio de Janeiro – RJ 22220-040
E-mail: bibicastroandrade@hotmail.com

¹ Texto apresentado no XIX ENDIPE, ocorrido em Salvador-BA, de 3 a 6 de setembro de 2018.

² Pesquisa financiada pelo CNPq.

Gláucia de Cássia Magalhães da Silva Cavaliere

Doutora em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação
da Universidade Federal de Juiz de Fora
Coordenadora e Professora da Secretaria Municipal de Educação de Juiz de Fora/MG
Endereço: Rua Luiz Soranço casa 2B Condomínio Colinas do Imperador - São Pedro
Juiz de Fora – MG 36037-623
E-mail: cavaliereglauca@gmail.com

Katiuscia Cristina Vargas Antunes

Doutora em Educação pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro
Professora Faculdade de Educação
Programa de Pós-graduação em Educação
Universidade Federal de Juiz de Fora
Endereço: Rua Washington Luiz 821 Bloco 3 apto. 103
Petrópolis – RJ 35655-007
E-mail: Katiuscia.vargas@hotmail.com

Luka de Carvalho Gusmão

Doutorando do Programa de Pós-graduação em Educação
Universidade Federal de Juiz de Fora
Professor Secretaria de Estado da Educação/MG
Endereço: Rua Francisco Vale 141 apto. 201 Centro
Juiz de Fora – MG 36016-270
E-mail: lukagusmão87@yahoo.com.br

Rafaela Aparecida de Abreu

Especialização em Ensino de Ciências e Matemática nos anos iniciais
pela Universidade Federal de Juiz de Fora
Professora da Secretaria Municipal de Educação de Juiz de Fora
Endereço: Rua Carlos Herculano Couto 150 Bloco L apto. 503 Francisco Bernardino
Juiz de Fora – MG 36081-680
E-mail: rafaelaabreu98@hotmail.com

Sandrelena da Silva Monteiro

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora
Professora Faculdade de Educação
Programa de Pós-graduação em Educação
Universidade Federal de Juiz de Fora
Endereço: Rua Dom Silvério 320 apto.301 Alto dos Passos
Juiz de Fora – MG 36026-450
E-mail: sandrelenasilva@yahoo.com.br

RESUMO

Uma das linhas de pesquisa do nosso Núcleo de Pesquisa tem como pano de fundo o deslocamento do dado do universal da Modernidade para o do múltiplo da Atualidade, através da análise das categorias conhecimento, tempo, espaço e sujeito. Temos aprofundado, nas últimas pesquisas, na temática tempo. Os espaços educacionais estão relacionados a uma certa organização de tempo que, na Modernidade, foi tão bem disseminado para/em nossas escolas. O tempo demarcado nas escolas sofre subordinação

e fragmentação cíclica a cada ano através dos anos letivos, 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. Intentamos falar de um outro tempo, um tempo que está a ser vivido na Atualidade, o agora, o acontecimento e refletir sobre os desdobramentos que isso nos traria para os espaços educacionais. Neste artigo apresentamos o resultado da leitura dos projetos político-pedagógicos de três escolas inovadoras, anotando os indícios dos usos que fazem dos tempos: Escola Amorim Lima, Projeto Âncora, Escola Oga Mitá. Estamos chamando de escolas inovadoras, aquelas que se propõem à construção de uma lógica dos usos dos tempos diferenciada das escolas convencionais nos mecanismos curriculares. A Escola Amorim Lima apresenta um outro modo de fazer e viver a educação escolar, tendo com princípios o respeito e a confiança em cada um dos que habitam o *espaçotempo* escolar. O Projeto Âncora 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. A Escola Oga Mitá procura inter-relacionar as temporalidades *crhónos* e *aión*, adotando como eixo central e transversal o tempo *aión*.

Palavras-chave: Tempo. Escola. Atualidade.

ABSTRACT

One of the research lines of our Research Center has as its background the displacement of the universal data of Modernity to the multiple data of the present time, through the analysis of the categories of knowledge, time, space and subject. In the last researches we have deepened the time theme. Educational spaces are related to a certain organization of time that, in Modernity, was so well disseminated to/in our schools. The time demarcated in schools suffers subordination and cyclical fragmentation every year through school years, levels/steps, cycles and grades of education, with the right time to start and end and within this period with its twelve months, its bimesters, its class hours. We tried to talk about another time, a time that is being lived in Actuality, the now, the event, and reflect about the unfoldings that this would bring us to the educational spaces. In this article we present the results of the reading of the political-pedagogical projects of three innovative schools, noting the indications of the uses they make of time: Escola Amorim Lima, Projeto Âncora, and Escola Oga Mitá. We are calling innovative schools those that propose to build a logic of time use different from conventional schools in their curricular mechanisms. The Amorim Lima School presents another way of doing and living school education, having as principles respect and trust in each one of those who inhabit the school space-time. The Âncora Project shows signs of a school organization that asks itself about its history, its past, its present and its future, which are intertwined in the multiplicity of times. Oga Mitá School seeks to interrelate the *crhónos* and *aión* temporalities, adopting the *aión* time as its central and transversal axis.

Keywords: Time. School. Actuality.

1 CONCEPÇÕES DE ESCOLAS INOVADORAS: A UTILIZAÇÃO DOS TEMPOS ESCOLARES

Problematizar os usos dos tempos por escolas consideradas inovadoras em suas práticas pedagógicas – este é um dos objetivos do projeto de pesquisa e extensão “Escolas inovadoras: usos dos tempos”, desenvolvido pelo nosso Grupo de Pesquisa.

Carteiras enfileiradas, giz, quadro negro, silêncio e dever de casa. Não é à toa que de cada quatro alunos que iniciam a educação fundamental no Brasil, um abandona a escola antes do último ano, segundo dados do INEP (Instituto Nacional de Estudo e Pesquisas Anísio Teixeira) em 2013. Além disso, a alta taxa de evasão nas escolas – o Brasil, com 24,3%, é a terceira maior entre os 100 países com maior IDH (Índice de Desenvolvimento Humano) – é a prova de que os modelos vigentes de educação deixaram de fazer sentido para o aluno e necessitam de mudança. Se para alguns a escola é considerada um “mal necessário”, outros apontam para a necessidade de mudança do modelo tradicionalista, mostrando que é possível inovar a educação e transformar a experiência do aprendizado em algo tão atraente quanto um filme de super-herói e mais eficiente do que os costumeiros 50 minutos de aula às 7h15 da manhã (ANDRADE, 2020).

Todas as escolas precisam ser assim? Todas as aulas precisam ser assim? Haveria alguma possibilidade de mudança? Estas são perguntas frequentemente feitas por diretores, professores, pais e alunos, que questionam os motivos que levam ao distanciamento entre a sala de aula e o mundo social exterior. A discussão nem sempre avança e o modelo tradicional de ensino permanece. No entanto, algumas iniciativas começam a mudar este quadro, com ousadia, especialmente, como resultante do encontro entre escola e comunidade: saem as grades, as paredes e abre-se espaço ao diálogo. Começam a surgir as chamadas *escolas inovadoras* (ANDRADE, 2020).

Ao longo dos caminhos que nosso grupo de pesquisa tem percorrido, buscamos, de um lado, denunciar os mecanismos de exclusão construídos/vividos pelas/nas escolas, e, de outro, anunciar a possibilidade de produzir concepções e práticas pedagógicas inclusivas. No tocante ao movimento de denúncia, temos problematizado os usos escolares da categoria *tempo* em seu sentido Moderno, isto é, enquanto dispositivo que, ao penetrar as práticas pedagógicas, pretende estabelecer um ritmo único para os processos vividos pelas diferentes subjetividades e, conseqüentemente, acaba produzindo a negação das múltiplas *temporalidades* humanas. Em relação ao movimento de anúncio, vimos estudando as propostas contidas nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) de algumas escolas brasileiras consideradas inovadoras, e refletindo sobre os modos pelos quais a

categoria *tempo* é por elas abordada. Com isso, nosso intuito é pensar alguns rumos que começam a ser trilhados por PPPs concretamente sistematizados e que indicam *inéditos viáveis* (FREIRE, 2005) no que se refere à comunhão das diferentes *temporalidades* humanas no contexto escolar.

Falamos em escolas inovadoras, no entanto, o que são escolas inovadoras?

Ao estabelecermos os PPPs de escolas consideradas inovadoras como nossos objetos de estudo, surge a necessidade de definirmos o que entendemos pelos termos *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 relaciona-se 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 tais tecnologias 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.

As iniciativas, chamadas de *escolas inovadoras*, começam a ser percebidas com a implementação de projetos escolares com características que rompem com os velhos hábitos e modelos educacionais. Um dos mais conhecidos exemplos é o da Escola da Ponte, em Portugal. A Escola da Ponte é um projeto idealizado/realizado pelo educador português José Pacheco, que teve seu início em 1976. O projeto Escola da Ponte construiu uma escola na qual não existe a divisão em séries, as ações dos alunos ocorrem em espaços livres e o processo de ensinar e aprender se dá de forma compartilhada entre professores e alunos.

Ao falar sobre sua experiência quando da visita à Escola da Ponte, Alves (2012) ressalta a aparente subversão de um conjunto de mecanismos e rituais que fomos habituados a associar à organização e funcionamento das escolas. Fala da não existência

de aulas, de turmas, de manuais, de sons de campainha e de testes elaborados pelos professores para avaliar os alunos. Ali, a educação não é apenas um caminho, mas um percurso, feito de forma solidária e partilhada entre alunos e professores, em que o currículo é uma permanente referência.

Segundo Pacheco *apud* Cosme (2016), essa inovação educacional pode ser entendida como um movimento implantado em escolas ou sistemas educacionais, com o propósito de criar novas formas de organizar e implementar currículos e práticas educativas. Esses movimentos tentam ultrapassar as perspectivas tradicionais da educação, uma vez que seu propósito é produzir alternativas para sustentar práticas inovadoras no interior das escolas, alterando a organização dos tempos e espaços nas práticas curriculares. Essas mudanças implicam novas relações intersubjetivas nas salas de aula e nos espaços institucionais.

No Brasil, já temos o registro de algumas poucas iniciativas de movimentos de inovação educacional. No entanto, ainda prevalece um cenário de políticas públicas reformistas. Estas, diferentemente das propostas de inovação educacional, que investem prioritariamente em mudanças qualitativas, as reformas na educação são tentativas que podem produzir resultados de caráter meramente quantitativo, não produzindo transformações substantivas.

O processo de formulação dessas reformas baseia-se na premissa de que é possível transformar a escola por meio de intervenções indutoras de fora para dentro, ou seja, que as escolas sejam induzidas a produzir práticas que tornem reais os princípios prescritos a partir das normas legais e das políticas públicas formuladas nos órgãos de gestão dos sistemas educacionais.

Em sentido diferente do adotado pelas reformas propostas pelas políticas públicas, que comumente partem das autoridades externas para as escolas, as discussões em torno dos projetos de inovação educacional, no Brasil, têm começado a ser tema de estudo de teóricos da educação e professores. Presente no cenário educacional brasileiro já nas duas últimas décadas do século XX, o assunto tem marcado presença em trabalhos acadêmicos, no entanto, ainda focando algum projeto específico ou em alguns de seus elementos. Ou seja, ainda não constitui tema de amplo debate entre os educadores nos espaços e tempos escolares (BARRERA, 2016).

A perspectiva de inovação educacional é a tentativa de tornar substanciais as alternativas criadas a partir das práticas realizáveis nas escolas, compreendendo que a ideia de reforma proposta por setores externos à escola deve ser superada, pois busca, apenas, a

transformação estratégica de políticas educacionais, enquanto as inovações são a invenção, a criação de alternativas educativas genuínas de cada escola.

Segundo Cosme (2011), uma das características importante nos movimentos de inovação educacional é a centralidade nas práticas educativas como alternativa para a transformação da escola e superação dos problemas com a educação dos alunos. Para o autor, essa inovação, ao propiciar processos criativos de articulação e transformação do clima escolar, além de promover uma maior integração entre os setores da escola, resultaria, também, na diminuição de diferentes tipos de problemas vivenciados, como a violência e a ausência de motivação por parte de alunos e professores.

Entretanto, como o que nos interessa pensar é o deslocamento da categoria *tempo*, nossa perspectiva de escolas inovadoras refere-se 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 Vygotsky, 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).

O *tempo*, na condição de fenômeno que conduz a vida humana, tem sido estudado há séculos. As diversas conceituações a seu respeito estão ligadas às múltiplas construções culturais vigentes em diferentes períodos da história da humanidade. Hoje, é possível afirmar que variadas noções sobre o *tempo* coexistem, seja no campo filosófico, científico, artístico ou educacional. De nossa parte, corroboramos com Oliveira (2012), para quem o *tempo* pode ser pensado a partir de três movimentos: na Antiguidade, na Modernidade e na Atualidade.

Na Antiguidade, houve uma transição gradual na compreensão do *tempo*; inicialmente ligada à observação de fenômenos naturais e de movimentos cosmológicos cíclicos, ela foi deslocando-se para o uso de instrumentos cujo objetivo era fornecer marcadores temporais um pouco mais precisos. De acordo com Oliveira (2012), para que pudessem compreender o comportamento e a migração dos animais, desenvolver suas habilidades de caça e pesca, e exercer as atividades de plantio, colheita e pastoreio, muitas sociedades Antigas se organizavam por meio da posição do Sol, da Lua e do movimento das marés. Nesse período histórico, não havia grande necessidade de fragmentar o *tempo* em pequenas unidades de medida, pois as atividades humanas estavam diretamente

relacionadas aos ciclos apresentados pela própria natureza, como a transição entre dia e noite, entre as fases da Lua, entre verão e inverno etc. Posteriormente, o relógio solar foi elaborado para demarcar a passagem do *tempo*, mas devido à sua ineficácia em dias encobertos ou durante o período noturno, houve a necessidade de criar outros recursos de medição temporal que funcionassem na ausência da luz solar. Foi então que os relógios de água, ou clepsidras, passaram a operar como medidores temporais.

Como esclarece Pohlmann (2012), o desenvolvimento processual de novas tecnologias ao longo da história humana possibilitou a invenção do relógio mecânico, instrumento cuja função foi promover a ordenação rigorosa das vivências sociais. Tal invenção transformou a percepção do *tempo* contínuo e fluído da natureza em uma apreensão descontínua, instaurando a subdivisão do dia em horas, minutos e segundos e proporcionando a sensação de controle efetivo. Com o relógio mecânico, definiu-se, então, a concepção de *tempo* que assinalou a Modernidade, a saber, aquela segundo a qual ele é pensado de forma linear, onde os acontecimentos constituem uma sucessão de eventos cronologicamente organizados.

Fragmentar o tempo como tentativa de pleno domínio da vida quantificada levou à concepção de novos modelos de sociedade, que respingaram na escola enquanto maquinaria de um certo tipo de sujeito (VEIGA-NETO, 2003), que vem forjando a educação e a escola com um caráter tecnocrático, enciclopédico e livresco (BERGSON, 1979). Neste paradigma, o professor e a professora precisariam articular pelas tensões e angústias de estarem permanentemente aptos a discorrerem verbalmente sobre os conteúdos apresentados, e dominarem o saber como se estivessem prontos e acabados nos livros, além de transmitir e homogeneizar o conhecimento através da lógica do tempo fragmentado e do quadriculamento do ser (MARQUES, 2001).

Conforme esclarecem Marques C. e Marques L. (2003), a concepção Moderna de *tempo* converteu-se em um poderoso instrumento de disciplina sobre os sujeitos, pois passou a delimitar ritmos a serem seguidos por todos os indivíduos. A escola, na condição de instituição social, esteve e está intimamente ligada a tal entendimento do *tempo*, pois o adotou como dispositivo de regulação do seu cotidiano. Segundo Ferrarini, Queiroz e Salgado (2016), a instituição escolar se organizou – e ainda se organiza – em função da concepção Moderna de *tempo*, pois a gestão busca executar seu planejamento a partir dos calendários definidos pelos órgãos administrativos, os professores se preocupam em cumprir os conteúdos programados dentro de certo prazo, e os estudantes correm contra o relógio em seu processo de aprendizagem. Ao assumir essa função reguladora do *tempo*,

as escolas enfrentam dificuldades em trabalhar com as múltiplas *temporalidades* das subjetividades.

Em decorrência das profundas mudanças filosóficas, científicas e sociais que assinalaram o século XX e se estenderam até o século presente, a concepção de *tempo* da Atualidade estabelece tensionamentos com a da Modernidade. Conforme esclarecem Marques C. e Marques L. (2003), se a percepção *temporal* Moderna refere-se à sucessão linear de eventos, a Atual diz respeito à simultaneidade e ao entrecruzamento complexo de acontecimentos. Já não se podem sustentar quaisquer certezas acerca do futuro da humanidade – certezas essas que na Modernidade eram amplamente difundidas –, pois a fluída rede de eventos que constitui o mundo Atual revela que o nosso *tempo* é o das incertezas.

Para Kohan (2010), o *tempo* linear – concebido e difundido na Modernidade – é o *chrónos*, aquele que pode ser quantificado e mensurado. Já o *tempo* que vivemos na Atualidade pode ser pensado como *kairós* e *aión*, ou seja, como tempo das oportunidades e da intensidade das vivências humanas. Ainda para Kohan (2010), *kairós* está relacionado à marca indelével dos momentos especiais e inesquecíveis, das situações oportunas que guardamos na memória e não se perdem nas páginas do calendário. *Aión*, por sua vez, indica o tempo dos acontecimentos presentes que se fazem intensivos, das vivências temporais prazerosas que buscamos alongar indefinidamente, do instante qualitativo que surge como imprevisibilidade no seio do tempo *chrónos*.

O que nos toca nesta experiência de organização da escola, é que vimos experienciando formas discursivas no cotidiano escolar que apreendem os usos dos tempos em função de filosofias educativas que se convergem no fluxo do pensar e fazer apoiados em fundamentos que privilegiam uma temporalidade cronológica que temos muito marcada em nosso cotidiano. Ao entendermos, “a experiência como o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca; não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca” (LARROSA, 2014, p. 18), emerge o fato de que valorizamos mais determinada concepção de um tempo em detrimento de outro em nossa cultura ocidental, sendo este soberanamente o tempo *Chrónos*.

Perguntamos então como podemos experienciar outros tempos que constitui o outro lado do mistério humano na Atualidade (MARQUES, 2001) e como isso nos possibilita repensar a educação? É possível pensar uma educação que questione e aprenda com as imprevisibilidades, as incertezas, com os tempos *Kairós* e *Aión* relacionando-se com o

tempo *Chrónos*? O que possibilidades outras nos mostra escolas que admitem pensar a educação vivida com outros tempos se interpenetrando?

Com base nas reflexões que desenvolvemos até o momento, questionamos: Como as escolas inovadoras têm pensado o *tempo* em seus PPPs? Como tais escolas lidam com os diferentes *tempos* que se entrecruzam em seu cotidiano escolar?

No sentido de delimitar um corpo objetivo de estudos, foi necessário primeiramente selecionar os PPPs que comporiam nossa pesquisa. Para tanto, procuramos tomar conhecimento de escolas brasileiras consideradas inovadoras, recorrendo a buscas livres na internet e em livros³. Na medida em que íamos conhecendo escolas com propostas pedagógicas diferenciadas, procurávamos informações mais amplas a respeito delas, solicitando – fosse por e-mail, fosse presencialmente – o acesso aos seus PPPs. Como resposta a tais solicitações, recebemos os documentos de três escolas: Escola Amorim Lima (UOL EDUCAÇÃO, 2017), Projeto Âncora (2017) e Escola Oga Mitá (2017).

2 EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA COMPARTILHADA DE SABERES: O EXEMPLO DA ESCOLA AMORIM LIMA

No movimento de pesquisa do Grupo Tempos, ao buscarmos conhecer escolas consideradas inovadoras, encontramos inicialmente a Escola Municipal de Ensino Fundamental Desembargador Amorim Lima (EMEF Amorim Lima)⁴, situada na cidade de São Paulo.

Ao trazer a Escola Amorim Lima em sua pesquisa, Barrera (2016) a apresenta como uma escola 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 em salas de aula tradicionais e parte em estudos por roteiro (BARRERA, 2016, p. 96).

³ Cf. Abramovay *et al* (2003), Gravata *et al* (2013) e Encontro Internacional Educação 360 (2014).

⁴ <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://escolatransformadoras.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/>

Na proposta de educação como partilha de saberes, os alunos se organizam em pequenos grupos que se ajudam e que recorrem aos professores que os acompanham sempre que sentem essa necessidade. Por outro lado, professores não são os detentores de conhecimentos a serem transmitidos aos alunos, mas parceiros na construção de saberes.

Atualmente esta 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 professores e alunos, sem quadros negros e sirenes que delimitam o espaço e tempo 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 dos alunos, falta de professores, 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 alunos, mas com toda a comunidade.

Pautada em valores como respeito e confiança, a escola se abriu à mudança e, neste percurso, o encontro com o projeto pedagógico da Escola da Ponte e o vislumbre que era possível sim uma outra escola, uma outra pedagogia, uma outra prática pedagógica pautada em valores não apenas cognitivos, mas especialmente humanos. Educadores tutores, alunos tutorandos, 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 do tutor, cada aluno 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. Ao 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.

Estes são alguns dos princípios que, a partir do momento em que a comunidade da Escola Amorim Lima assumiu o desafio da mudança, vem fundamentando seu Projeto Político Pedagógico, suas práticas, seu modo de fazer e viver educação escolar.

Tendo como princípios o respeito e a confiança em cada um daqueles que habitam o espaço e tempo escolar e a possibilidade de construção de um projeto pedagógico pautado em valores humanos de cooperação e liberdade, a Escola Amorim Lima é um exemplo de que é possível um outro modo de fazer e viver a educação escolar.

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. A Escola Amorim Lima nos ajudou a desconstruir essa ideia e visualizar que a construção de *escolas inovadoras* é uma possibilidade muito mais próxima da realidade de outras escolas do que imaginamos.

Os princípios corajosamente adotados pela Escola Amorim Lima não constituem novidades teóricas em nossos cursos de formação de professores ou nas pesquisas na área da Educação. Essencialmente com base em uma Pedagogia como prática da Liberdade, sob inspiração de Paulo Freire (2001), e na aprendizagem cooperativa proposta por Jean Piaget (1973), estão ao alcance de qualquer outra escola que se proponha a esse desafio.

O Projeto Pedagógico da Escola Amorim Lima traz, certamente, como maior contribuição, o exemplo de que é possível a educação como prática compartilhada de saberes. Incentivo àqueles que, quer seja na posição de gestores escolares, quer seja na de professores ou ainda pesquisadores, busquem não apenas o conhecimento teórico, mas principalmente a coragem de acreditar e lutar por construir valores que permitam uma prática escolar inovadora.

3 E SE O PONTO DE PARTIDA PEDAGÓGICO FOR INVERTIDO? INDÍCIOS DE MOVIMENTOS EXPERIENCIADOS DE TEMPOS NO PROJETO ÂNCORA

O Projeto Âncora foi fundado em 1995, por Walter Steurer e Regina Machado Steurer, como uma organização não-governamental de natureza beneficente, filantrópica e cultural, com sede em São Paulo, 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. Foi criada com o propósito de ser um *espaço de aprendizagem, prática e multiplicação da cidadania* vivenciadas em seu cotidiano. A Cidade da Âncora recebia crianças para atividades diversificadas, porém, ainda, não se configurava numa instituição escolar. 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 dos educadores das escolas públicas e dos estudantes de Pedagogia da região. Nasceu aí a proposta do então projeto social de se tornar uma escola. Dentre os educadores que participaram desta 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 5 anos, Ensino Fundamental I e II segmentos, a instituição passou a oferecer também Ensino Médio.

Desde a sua criação, o Projeto Âncora realiza um trabalho de assistência social articulado à educação, fornecendo às crianças e jovens e suas comunidades ferramentas para viverem uma sociedade mais justa, a partir de uma prática educacional acolhedora e participativa na construção de Comunidades de Aprendizagem, com os seus membros.

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 ter 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 educando e educador. 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.

Vemos que três pilares sustentam a prática no Projeto Âncora. O primeiro são os Valores: Afetividade, Honestidade, Respeito, Responsabilidade, Solidariedade. O segundo, 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, p. 154).

Ao investigar os documentos da escola na busca por indícios (GINZBURG, 2002) que nos fizessem compreender os usos dos tempos no cotidiano escolar uma primeira coisa

nos chamou atenção: a representação gráfica da organização da escola. Nesta 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 formar-se professor e professora, aluno e aluna 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. Este não é estabelecido *a priori*. Na escola Projeto Âncora o currículo é o ponto de chegada e este deve ser capaz de fazer com que os estudantes desenvolvam habilidades como autonomia, protagonismo e exercício da cidadania.

Esta forma de organização anuncia uma ruptura com a lógica tradicional de ensino, na medida em que busca realizar um ensino mais contextualizado e individualizando, valorizando a diversidade e a autonomia dos estudantes no processo de construção do conhecimento. Tal fato reflete os objetivos da escola, explicitados em sua “Carta de intenções”, que, numa escola tradicional, equivaleria ao seu Projeto Político Pedagógico. As ideias contidas nesta Carta e em outros documentos de referência da escola nos permitem considerá-la inovadora, partindo não apenas do que é dito, mas principalmente, do que é realizado no cotidiano escolar para que tais princípios sejam resguardados. É no fazer educativo que essa escola se diferencia potencialmente das escolas ditas tradicionais.

Os indícios inovadores dos usos dos tempos presentes na proposta pedagógica da escola Projeto Âncora, encontrados pelo grupo, foram: o currículo não é organizado através de disciplinas, os alunos estudam a partir de um roteiro de estudo feito junto com o tutor (educador), no qual constam as atividades a serem realizadas e o que desejam aprender na semana; em cada dia há o planejamento junto com o tutor das atividades a serem desenvolvidas; e, no final do dia, os alunos se encontram com tutor para discutir o que aprenderam e compartilhar aquilo que tiveram dificuldade. Isso permite a autonomia da aprendizagem pelo aluno 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 nas formas de se pensar seus caminhos pedagógicos. O tempo de aprendizagem é diretamente afetado pelas inovações pedagógicas e vice-versa. E uma dessas práticas, os alunos e as alunas formam grupos em torno de um tema de interesse comum, e depois convidam um professor para auxiliá-los na pesquisa. Experienciam um tempo de 15 dias em torno desse processo, e depois se reúnem para avaliar o que aprenderam e o deixaram de aprender, onde a partir dali, serão orientados os desenvolvimentos em torno do currículo da escola. Um caminho inverso, isto é, onde o ponto de partida curricular é a criança e a comunidade, e a chegada o currículo obrigatório e educação integral.

O que a escola deixa transparecer, em suas práticas, é a preocupação de que todo escolar tenha sucesso em sua trajetória, evoluindo com relação à aquisição de conhecimentos e desenvolvendo sua autonomia.

Vale mencionar que a construção do projeto físico da escola buscou uma estrutura arquitetônica que permitiu uma outra lógica de organização dos *espaçotempos* pedagógicos. Uma dessas lógicas é não ter carteiras dispostas umas atrás das outras, o que permite que os alunos e as alunas vejam uns aos outros nas atividades realizadas e troquem ideias. Uma outra lógica diferenciadora do Projeto Âncora é que as crianças não ficam confinadas dentro de uma sala de aula fechada e não há aulas de 50 minutos.

Não encontramos uma Proposta Curricular formal, no sentido da apresentação de um registro intitulado dessa forma, porém acreditamos que sua Carta de Princípios se destine ao mesmo fim, servindo como um documento orientador de suas práticas educacionais. Nesta Carta, fica claro que sua proposta educativa contraria o princípio da homogeneidade, na medida em que reafirma as especificidades de cada educando, com respeito às individualidades, às diferentes formas de aprender e ao tempo de aprendizagem de cada sujeito, se distanciando, em sua organização, das escolas ditas tradicionais.

Os indícios, em diversos documentos da escola Projeto Âncora, nos mostram que sua prática pedagógica não somente busca uma ruptura com o ensino tradicional, mas traz indícios de um aprendizado e uma organização escolar que se pergunta sobre sua própria

organização e sobre sua história, seu passado, seu presente e seu futuro que se entrelaçam na multiplicidade dos tempos.

4 OS USOS DOS *TEMPOS* NO PPP DA ESCOLA OGA MITÁ: O QUE HÁ DE INOVAÇÃO?

A Escola Oga Mitá – nome indígena que significa *Casa da Criança* –, foi criada em 1978, no Rio de Janeiro. Hoje, 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 Vigotski. 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 atenta-se ao tempo fluído 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, em que estas últimas 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.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente estudo, iniciamos discutindo as concepções de escolas inovadoras, em que destacamos que as modernizações tecnológicas não são suficientes para garantir por si só que uma escola seja inovadora. Pelo contrário, inovações pedagógicas mais profundas dependem de deslocamentos relativos às concepções subjacentes à própria prática educacional, entre as quais podem ser citadas as concepções de *sujeito*, *tempo* e *conhecimento*. Ou seja, a escola precisa reinventar as concepções com base nas quais se estrutura, alterando a organização dos tempos e espaços nas práticas curriculares, com o propósito de criar novas formas de organizar e implementar currículos e práticas educativas.

Verificamos que, no Brasil, já existem algumas iniciativas de movimentos de inovação educacional. Entretanto, o que se constata é a existência de políticas públicas reformistas, em que são produzidos resultados de caráter meramente quantitativo, não produzindo transformações substantivas.

No estudo, foi focado o deslocamento da categoria *tempo*, em que foi analisado como este se faz presente nos Projetos Políticos-Pedagógicos de três escolas consideradas como inovadoras.

Pudemos concluir que a Escola Amorim Lima apresenta um outro modo de fazer e viver a educação escolar, tendo com princípios o respeito e a confiança em cada um dos que habitam o *espaçotempo* escolar. Nesta escola, cada aluno aprende em seu ritmo, em seu tempo, em um espaço coletivo de construção e partilha do conhecimento, sendo que responsabilidade e confiança são marcas nesse processo educativo.

O Projeto Âncora traz indícios de uma organização escolar que se pergunta sobre sua história, seu passado, seu presente e seu futuro, os quais se entrelaçam na multiplicidade dos tempos. O que vemos nesta escola é uma tentativa de proporcionar uma educação que parte de princípios e fundamentos que invertem a ordem de partida e o objetivo a ser alcançado com relação à proposta tradicional de ensino. Assim, o ponto de partida do processo educacional é a criança e sua comunidade.

A Escola Oga Mitá procura inter-relacionar as temporalidades *crhónos* e *aión*,

adotando como eixo central e transversal o tempo *aión*.

Esta escola privilegia 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. E, além do planejamento e realização coletiva das rotinas, são propiciados movimentos paralelos que dizem respeito aos múltiplos *tempos* das crianças, como os da livre escolha dos *cantos de trabalho*.

Em síntese, a proposta de inovação educacional fundamenta um fazer pedagógico centrado no compartilhamento de saberes no espaço e no tempo escolares.

Partimos então do pressuposto que conhecer práticas inovadoras, no uso dos tempos escolares e seus fundamentos, possibilita que possamos construir, também em nossas práticas, outras alternativas ao ensino e à aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam *et al.* **Escolas inovadoras**: experiências bem-sucedidas em escolas públicas. Brasília: UNESCO, 2003.

ALVES, Rubem. **A Escola Com Que Sempre Sonhei Sem Imaginar Que Pudesse Existir**. 13. ed. Campinas: Papirus, 2012.

ANDRADE, Gabriela Castro. O tempo escolar nas escolas de pedagogias inovadoras. **Brazilian Journal of Development**. Curitiba, v. 6, n. 10, p. 81686-81695, out. 2020.

BARRERA, Tathiana Gouvêa da Silva. **O movimento brasileiro de renovação educacional no início do século XIX**. 2016. 274 p. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-16082016-113432/pt-br.php>
Acesso em: 10 de março de 2018.

BERGSON, Henri. O Pensamento e o Movente – Introdução (segunda parte). In: BERGSON, Henri. **Cartas, conferências e outros escritos**. São Paulo: Abril Cultural, 1979. (Coleção Os Pensadores).

COSME, José. **Políticas de Inovação**: Subjetivação e Modo de Ser Docente na Escola Plural. 2011. 287 f. Tese de Doutorado - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

COSME, José. **Inovações Educacionais no Brasil e Constituição do Sujeito**. Disponível em:
<http://intranet.ufsj.edu.br/rep_sysweb/File/vertentes/Vertentes_29/jose_cosme.pdf>
Acesso em: 20 de abr. de 2016.

ENCONTRO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO 360, 1., 2014, Rio de Janeiro. **Documentário...** Rio de Janeiro: O Globo e Extra, 2014.

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

FERRARINI, Anabela Rute Kohlmann; QUEIROZ, Fabiana Rodrigues Oliveira; SALGADO, Raquel Gonçalves. **Infância e escola**: tempos e espaços de crianças. Educação e Realidade, Porto Alegre, out./dez. 2016, v. 41, n.4, p. 1027-1048.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001. 158 p.

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

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais**: morfologia e história. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

GRAVATÁ, André *et al.* **Volta ao mundo em 13 escolas**. São Paulo: A. G., 2013.

KOHAN, Walter O. A infância, entre o humano e o inumano. In: GARCIA, Regina Leite (Org.). **Diálogos cotidianos**. Petrópolis, RJ: DP ET Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2010. p. 195-204.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre a experiência. Tradução Cristina Antunes; João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

MARQUES, Carlos Alberto. **A imagem da alteridade na mídia**. 2001. 248f. (Doutorado em Comunicação e Cultura) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2001.

MARQUES, Carlos Alberto; MARQUES, Luciana Pacheco. Do universal ao múltiplo: os caminhos da inclusão. In: LISITA, Verbena Moreira S. de S.; SOUZA, Luciana Freire E. C. P. (Orgs.). **Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 223-239.

OLIVEIRA, Cristiane Elvira de Assis. Escrita das noções de tempo. In: MARQUES, Luciana Pacheco; MONTEIRO, Sandrelena da Silva; OLIVEIRA, Cristiane Elvira de Assis (Orgs.). **Tempos**: movimentos experienciados. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2012. p.21-48.

PIAGET, Jean. **Estudos Sociológicos**. Rio de Janeiro: Companhia Editora Forense, 1973.

POHLMANN, Angela Raffin. Concepções sobre o tempo e suas relações com os processos de criação e de aprendizagem. In: MARQUES, Luciana Pacheco; MONTEIRO, Sandrelena da Silva; OLIVEIRA, Cristiane Elvira de Assis (Orgs.). **Tempos**: movimentos experienciados. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2012. p. 49-74.

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

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

UOL Educação. **Conheça a Escola Amorim Lima em São Paulo**. Disponível em: <<https://educacao.uol.com.br/album/2015/04/13/conheca-a-escola-amorim-lima-em-sao-paulo.htm>> . Acesso em: 23 set. 2017.

VEIGA-NETO, Alfredo. Pensar a escola como uma instituição que pelo menos garanta a manutenção das conquistas fundamentais da Modernidade. In: COSTA, Marisa Vorraber. **A escola tem futuro?** Rio de Janeiro: D&P, 2003. p. 103-126.