

# ESPAÇOS E TEMPOS VIVIDOS NA ESCOLA: implicações para os processos de subjativação e ensino-aprendizagem na perspectiva de jovens estudantes e seus professores

Ivone Maria Mendes Silva<sup>1</sup>

Nauíra Zanardo Zanin<sup>2</sup>

**Resumo:** Partindo de uma discussão existente na literatura acadêmica acerca das transformações em curso na vivência dos tempos/espços pelos sujeitos sociais e suas repercussões no contexto escolar, buscamos problematizar a forma como essas questões têm sido percebidas por profissionais da educação e estudantes com quem tivemos a oportunidade de dialogar em pesquisas realizadas ao longo dos últimos anos (SILVA, CRISTOFOLI & ZANIN, 2012; ZANIN et al, 2013). Tais pesquisas revelam a falta de sentido do trabalho escolar, sobretudo na perspectiva dos/as estudantes, e a crise de legitimidade que atinge a escola atualmente, colocando em evidência o descompasso existente entre a realidade escolar tal como se apresenta e as novas significações que as categorias de espaço e de tempo alcançaram na contemporaneidade, com implicações para os modos

- 
- 1 Psicóloga e Mestre em Ciências da Saúde pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Mestre em Educação pelo Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG) e Doutora em Psicologia pela Universidade de São Paulo (USP). Professora adjunta na área de Psicologia da Educação na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Campus Erechim/RS. E-mail: ivone@uffs.edu.br
  - 2 Arquiteta e Urbanista, Mestre em Engenharia Civil pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (FURG) na linha de Edificações e Comunidades Sustentáveis. Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professora do Curso de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Campus Erechim/RS. E-mail: nauira@uffs.edu.br

de subjetivação de crianças e jovens, sua escolarização, bem como para a vida em sociedade. As pesquisas nos permitiram acessar, também, as percepções dos sujeitos escolares sobre a forma como a educação integral, concretizada em iniciativas como o Programa Mais Educação, tem impactado suas vivências de tempo/espaço no interior das escolas. No presente artigo, buscamos aproximar esses achados de pesquisa do debate que vem sendo alimentado por outros pesquisadores (CAVALIERE, 2007; GADOTTI, 2009; ARROYO, 2012), os quais apontam tanto a fecundidade das práticas desenvolvidas com base na ideia de educação integral – e, mais amplamente, no questionamento do modelo escolar vigente – quanto as contradições e desafios que acompanham as tentativas de implementá-las no ensino público brasileiro.

**Palavras-chave:** Espaço. Tempo. Escola pública. Educação integral. Contemporaneidade.

## 1 INTRODUÇÃO

O mundo mudou. A clientela da escola mudou. Como é que a escola pode permanecer igual?

Simone André<sup>3</sup>

O tempo e o espaço escolares são aqui entendidos como categorias construídas social e historicamente. Em concordância com o que afirma Escolano (2001), concebemos o espaço escolar como a materialização de discursos e valores implícitos, os quais condicionam comportamentos apresentados pelos sujeitos que participam dessa instituição, e não como um simples cenário neutro para as atividades que lá transcorrem. Como Cavaliere (2002), pensamos os tempos escolares em sua multidimensionalidade: tempo de escolarização; rotinas diárias, semanais, anuais; tempo vivido pelos sujeitos escolares, considerando as demandas de trabalho dirigidas a cada um (professores, estudantes etc.) e seus ritmos pessoais.

Situando historicamente o tema, é preciso considerar que muito do que é vivido em termos de processo educacional nas escolas atuais, incluindo o modo como os tempos e espaços são ali organizados e significados, reproduz,

---

3 Depoimento que integra o documentário “Quando Sinto que já Sei”, de Antônio Sagrado, Raul Perez, Anderson Lima (2014).

conforme nos lembra Nóvoa (1998, p.21), um modelo que não difere tanto daquele que, ao longo do século XIX, se impôs como “a via única de fazer escola”:

Uma espécie de gramática do ensino, que marca – uma vez que constrói e que organiza – a nossa forma de ver a escola: alunos agrupados em classes graduadas, com uma composição homogênea e um número de efetivos pouco agradável; professores atuando sempre a título individual, com perfil de generalistas (ensino primário) ou de especialistas (ensino secundário); espaços estruturados de ação escolar, induzindo uma pedagogia centrada essencialmente na sala de aula; horários escolares rigidamente estabelecidos, que põem em prática um controle social do tempo escolar; saberes organizados em disciplinas escolares, que são as referências estruturantes do ensino e do trabalho pedagógico. (NÓVOA, 1998, p. 3)

Mesmo com todas as críticas e reformas que sofreu no século XX<sup>4</sup>, tal modelo ainda mantém sua força nos dias de hoje. Mas um aspecto chama atenção no cenário atual: as reformas que outrora funcionavam como um verniz capaz de encobrir os problemas estruturais constitutivos deste modelo já não conseguem esconder com tanta eficiência as fissuras nele presentes. Somado a isso, constatam-se mudanças na sociedade – associadas às inovações tecnológicas, ao mundo do trabalho, ao modo de vida urbano, à forma como as crianças e jovens passam a ser educados e a se relacionar com o conhecimento – que se articulam a transformações na percepção e experiência que os sujeitos têm dos tempos/espaços, cujas referências foram erigidas no contexto em que essa concepção de escola surgiu. Sinais disso podem ser notados quando, no cotidiano, deparamo-nos com processos relacionados ao tempo que assinalam sua aceleração ou escassez e, em muitos casos, a substituição de espaços físicos por espaços virtuais, criando cenários novos e impensados nos séculos anteriores.

Não por acaso muito se fala na atualidade sobre a “crise de identidade” ou de “legitimidade” que atinge a escola e a profissão docente (NÓVOA, 1998, p. 5).

Canário (2006, p. 100) acrescenta que “a grande questão presente nas escolas é a ausência de sentido para o trabalho escolar, não só para os alunos, mas também para os professores”. Para afirmar isso o autor parte da análise de

---

4 Nóvoa (1998) comenta os movimentos que gestaram tais críticas e reformas, dando destaque à Educação Nova e os debates dos anos 1960 (sociologia crítica da educação, pedagogias não-diretivas, dentre outros).

cenas do cotidiano escolar que demonstram como “o trabalho escolar tem sido vivido como penoso e enfadonho” (CANÁRIO, 2006, p. 29).

Bondía (2002), partindo das elaborações de Walter Benjamin, problematiza justamente essa dificuldade de extrair sentido do vivido, de viver e elaborar as experiências, que se coloca na atualidade e que atinge o campo educacional com repercussões profundas. Ele nos convida a pensar a historicidade desse processo, elencando fatores que poderiam estar em sua origem, tais como: a escassez de tempo; o excesso de trabalho aliado ao afã por produtividade e a obsessão, característica daqueles que nasceram na chamada “sociedade da informação”, pela informação e pela opinião. O sujeito moderno, destaca Bondía, é aquele que precisa estar sempre informado, sabendo opinar sobre tudo: “um consumidor voraz e insaciável de notícias, de novidades (...) transbordante de opiniões e sempre em atividade” (BONDIA, 2002, p. 23-24). Por tudo isso, é um sujeito que tem cada vez menos acesso a experiências, a vivências que o formam e transformam.

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (BONDIA, 2002, p. 24)

Não é difícil constatar que “dar-se tempo e espaço” é uma prática rarefeita no cotidiano da maior parte das escolas que conhecemos. Regido por uma lógica contrária a esse princípio, nosso sistema escolar tem operado, de modo geral, no sentido de tornar cada vez menos frequente a experiência. Como aponta Bondía (2002, p. 23):

Nessa lógica de destruição generalizada da experiência, estou cada vez mais convencido de que os aparatos educacionais também funcionam cada vez mais no sentido de tornar impossível que alguma coisa nos aconteça. Não somente, como já disse, pelo funcionamento perverso e generalizado do par informação/opinião, mas também pela velocidade. Cada vez estamos mais tempo na escola (e a universidade e os cursos de formação do professorado são parte da escola), mas cada vez temos menos tempo. Esse sujeito da formação permanente e acelerada, da constante atualização, da reciclagem sem fim, é um sujeito que usa o tempo como um valor ou como uma mercadoria, um sujeito que não pode

perder tempo, que tem sempre de aproveitar o tempo, que não pode protelar qualquer coisa, que tem de seguir o passo veloz do que se passa, que não pode ficar para trás, por isso mesmo, por essa obsessão por seguir o curso acelerado do tempo, este sujeito já não tem tempo. E na escola o currículo se organiza em pacotes cada vez mais numerosos e cada vez mais curtos. Com isso, também em educação estamos sempre acelerados e nada nos acontece.

Discorrendo sobre a relação entre tempo e experiência no contexto escolar, Cavaliere (2002, p. 13) afirma que “a rigorosa e minudente organização das horas na escola não deixa oportunidades à invenção e à tentativa, pois essas trazem sempre o risco da ‘perda’ do tempo” (CAVALIERE, 2002, p. 13). E se há algo que somos levados a aprender desde cedo, quando ainda crianças, é que “não há tempo a perder”, o “tempo voa” ou que “tempo é dinheiro”.

Há sempre alguém que se preste a nos ensinar, fora da escola, mas especialmente dentro dela, que “até mesmo o pouco tempo ocioso deve ser preenchido com alguma atividade” (KEHL, 2009, p. 156). A configuração dos espaços escolares e o uso que habitualmente é feito deles se encaixam perfeitamente dentro dessa proposta.

Nas palavras de Goergen (2005, p. 11) “o domínio do tempo transformou-se no segredo do poder. Prender as pessoas ao espaço, impedir sua mobilidade e movimento é o símbolo do exercício do poder” na modernidade, que ainda hoje reflete as características da organização do cotidiano escolar. Não obstante, conforme complementa o autor, na contemporaneidade as novas tecnologias de comunicação e informação permitem transpor espaços e dessa forma o tempo despendido em movimento ganha outra dimensão: “o poder desvencilha-se da resistência do espaço”. Outras significações são alcançadas, então, pelas categorias de espaço e de tempo, com implicações para os modos de subjetivação das novas gerações, sua educação, bem como para a vida em sociedade.

Mesmo que interrogações e mudanças sejam geradas por esse cenário e isso de algum modo produza impactos na instituição escola, o que se observa é que esta não tem sido capaz de dialogar, de fato, com a nova realidade vivenciada pela sociedade atual da qual as crianças e jovens participam ativamente.

Ao contrário, a escola reproduz uma lógica de organização rígida de tempos e espaços, apoiada na sua fragmentação e “excessiva instrumentalização” (CAVALIERE, 2002). Segundo Goergen (2005, p. 13), essas características transmitem a sensação de que “tudo está bem” na escola, de que “tudo funciona”. Contudo, ao priorizá-las, corre-se o grande risco de perder de

vista os objetivos primordiais da educação.

Esse autor analisa ainda que:

O educando não é estimulado a conquistar o seu espaço, a usar o seu tempo, mas a aceitar uma ordem já estabelecida que ele não sabe por quem nem por que foi instituída. Ele não é convocado a desenvolver-se, a expandir-se, mas a aceitar e respeitar o controle, a vigilância dos seus gestos, do seu corpo, de sua mente. O espaço e o tempo são separados e divididos não apenas para otimizar a aprendizagem e menos ainda para libertar, agregar e solidarizar, mas para ‘vigiar e punir’ (Foucault), para segregar e submeter, para transformá-los em células solitárias, acuadas e fracas. (GOERGEN, 2005, p.13)

Em concordância com o que afirmam tanto Bondía quanto Goergen, Cavaliere (2002, p. 9) destaca que a “exacerbação do controle estaria limitando uma série de experiências humanas que necessitam do ócio, da contemplação de outras lógicas não monocrônicas ou seriadas da organização temporal”.

Partindo desse diagnóstico da realidade atual questionamos: se cada um de nós se pusesse a recordar da própria trajetória formativa e profissional, buscando localizar nela como a relação com o tempo (tempo de aprendizagem, tempo dedicado ao trabalho escolar) foi tecida, em que espaços e de que forma, chegaríamos a conclusões parecidas? Dito de outro modo: o que nossas vivências do tempo-espaço, desfrutadas no contexto particular do qual cada um de nós fez parte, nos leva a afirmar sobre o assunto?

Essas perguntas lançadas servem como tentativa de inspirar uma reflexão sobre a forma naturalizada com que normalmente o tema é visto e tratado pela maioria de nós. Afinal, como lembram diversos autores (FRAGO, 2001; CAVALIERE, 2002; GOERGEN, 2005), o fato de tais aspectos (fragmentação e “excessiva instrumentalização” do espaço e do tempo) estarem presentes em nossas vidas desde a mais tenra idade, sendo assumidos como naturais e dados de uma vez por todas, dificulta que os estranhemos e os questionemos.

Avaliando esse quadro, Canário (2006) reconhece a necessidade de se reinventar a escola e o ofício de professor. Ao mesmo tempo, alerta que essa reinvenção supõe um “questionamento crítico e a superação da forma escolar, ou seja, do modo como a escola atual concebe os processos de aprender e ensinar” (CANÁRIO, 2006, p. 12).

Segundo Cavaliere (2002), ao longo da história da educação, todas as pedagogias que buscaram inovações propuseram alterar a forma como tempo e espaço são organizados no interior das escolas. As propostas de educação integral materializam algumas possibilidades de inovação em face da realidade

escolar atual, exemplificando o que afirma a autora. Premissas envolvendo a defesa de mudanças na percepção e gestão dos tempos/espços escolares têm sido encampadas, pelo menos discursivamente, como pilares das principais propostas de educação integral de que temos notícia.

Discutiremos, nas próximas seções deste artigo, como algumas dessas questões têm emergido no cotidiano escolar partindo, inicialmente, da análise da realidade do ensino público na cidade de Erechim/RS, bem como suas possíveis conexões com outras realidades. Na sequência, apresentaremos algumas reflexões sobre que mudanças podem ser almejadas para a escola pública brasileira se tomarmos como referência não apenas os desafios e problemas nela identificados pelos/as professores/as e estudantes com quem dialogamos, mas também os avanços alcançados por outras propostas educacionais consideradas inovadoras, em âmbito nacional e internacional. Por fim, encaminhamos a finalização da discussão empreendida nesta seção tecendo considerações acerca das implicações, para os processos de subjetivação e ensino-aprendizagem, dos espaços-tempos que podem ser vividos na escola atualmente.

## **2 TEMPOS E ESPAÇOS EDUCATIVOS: problematizando algumas cenas da vida escolar**

Em publicações anteriores (SILVA, CRISTOFOLI & ZANIN, 2012; ZANIN et al, 2013) apresentamos os achados obtidos em duas pesquisas realizadas na cidade de Erechim/RS sobre *tempos-espços no contexto da educação integral* e que já nos forneciam elementos para a construção de uma leitura crítica, ainda que incipiente, do tema em foco.

Em Silva, Cristofoli & Zanin (2012) relatamos a primeira pesquisa, que investigou como um grupo de estudantes e professores/as, inseridos em uma

escola<sup>5</sup> onde o Programa Mais Educação<sup>6</sup> acontece, percebem os espaços que a constituem e a forma como deles se apropriam no tempo em que lá permanecem. A metodologia empregada na pesquisa consistiu na realização de oficinas no contexto das quais os dois grupos (um composto apenas por estudantes e o outro por professores/as) foram convidados a produzir narrativas sobre o tema estudado, a partir da utilização de técnicas facilitadoras (passeio dirigido pela escola, elaboração de desenhos e o compartilhamento de impressões e reflexões sobre eles, dentre outras). Devido à utilização desse tipo de metodologia foi possível acessar, com maior riqueza de detalhes, o modo como esses sujeitos significam os espaços e tempos com os quais contam em sua escola. Durante o “passeio dirigido” com os/as estudantes, por exemplo, era possível enxergar, para além das palavras ditas por um ou outro aluno, o tom elogioso e o entusiasmo com os quais a maioria nos apresentou a sala de dança, descrevendo os aprendizados ali vividos. Os/as estudantes fizeram um claro contraponto entre atividades desse tipo e aquelas coordenadas pelos professores no “horário normal de aula”, tidas como “mais chatas”. Os laboratórios de informática e de ciências, assim como a sala de dança, foram lembrados pelos/as estudantes como lugares onde geralmente ocorrem práticas mais “envolventes”. Nos laboratórios, os professores de determinadas disciplinas costumam utilizar-se de metodologias diferenciadas para trabalhar alguns conteúdos, enquanto na sala de dança acontecem as aulas de dança e teatro, dentre outras oficinas do “Programa Mais Educação”.

Eles não hesitaram em afirmar que passam mais tempo do que gostariam e acham que deveriam na sala de aula. Não admira, portanto, que poucos tenham mencionado este lugar como um dos mais apreciados para estar no tempo em

---

5 Trata-se de uma escola da rede pública de ensino da cidade de Erechim/RS, que aderiu ao Programa Mais Educação em 2011. A pesquisa foi realizada ao longo desse mesmo ano, momento em que as pesquisadoras davam início, na referida instituição, a outras atividades relacionadas ao Projeto de Extensão “Escola + Sustentável: novos olhares sobre as dimensões da sustentabilidade” (Para maiores informações, conferir ZANIN et al, 2013). Na etapa dedicada a investigar a percepção dos estudantes, contamos com a participação de 22 adolescentes, 11 meninos e 11 meninas, com idade entre 12 e 14 anos, que se encontravam cursando a 7ª série do Ensino Fundamental. Na etapa do trabalho envolvendo a participação dos professores foram realizados dois momentos de diálogo sobre o espaço escolar, envolvendo um número total de 34 professores.

6 Programa implantado pela Portaria Normativa Interministerial nº 17 de 2007, e regulamentado pelo Decreto 7.083/10. De acordo com o Decreto, o programa visa induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral. Dois dos objetivos centrais do são “a corresponsabilização de todos pela educação, em que a escola reconhece e ganha outros parceiros no território local como consequência desta meta; e a ampliação dos tempos, dos espaços e dos conteúdos educativos dentro e fora da escola” (BRASIL, s/d, p.16).

que passam na escola. Tal descrição – lugar apreciado/predileto – foi empregada pela maioria para qualificar os espaços localizados na chamada área externa da escola: os jardins internos e o pátio; o parquinho; a quadra; o campo; os locais com sombra e natureza, como o próximo às árvores frutíferas onde se localizam as mesinhas e bancos de concreto; dentre outros. O que fazem quando lá estão? Foi a pergunta que lançamos a esses sujeitos. As respostas nos permitiram concluir que, uma vez nestes espaços, os/as estudantes não se entregam apenas às atividades recreativas e de sociabilidade – descansar, “ficar de bobeira”, se divertir, conversar – mas também àquelas que guardam relação com os estudos – fazer trabalhos em grupo, colocar o dever de casa em dia, ler etc. Diferentemente do que ocorre quando estão nas salas de aula, porém, tudo que ali praticam é arbitrado por eles próprios, sem intervenção dos professores: é o tempo-espaço “livre”.

Os/as estudantes também manifestaram a vontade de que o recreio fosse maior e mais lúdico. Eles comentaram positivamente as ocasiões em que eram permitidos “recreios”, bem como criticaram a restrição de uso dos parquinhos aos pequenos. Essa colocação está relacionada à possibilidade de um maior protagonismo na administração do tempo dentro da escola, bem como a oportunidade de apropriação dos espaços durante esse período.

Enquanto os alunos deixaram claro seu apreço pelas áreas externas e pela liberdade de administração do tempo na escola, as atividades de diálogos realizadas com os professores permitiram identificar dificuldades relacionadas ao uso dos espaços externos como parte do processo de ensino. O passeio dirigido e a atividade em grupos realizada em seguida possibilitou a reflexão sobre os potenciais usos dos ambientes da escola, sejam eles externos ou não. Os professores foram, então, solicitados a formar grupos e propor intervenções para qualificar os espaços externos, de modo a torná-los mais adequados para realização de atividades pedagógicas. As propostas dos grupos foram apresentadas a todos e reunidas em um mapa síntese, que segue abaixo.



LEGENDA

ÁRVORES



MESAS



QUADRO



FONTE



FLORA MANDALA



ESPIRAL DE ERVAS



TRILHA DE PERCEÇÃO DOS SENTIDOS



ARBUSTOS



BANCOS



OUTRAS SUGESTÕES

- TELHADO PARA MESAS DE PING-PONG

- QUADRA DE AREIA

- CAIXA DE SALTO À DISTÂNCIA

- AUDITÓRIO AO AR LIVRE

- BANHEIROS PARA QUADRA E CAMPO

- QUIOSQUE PARA

CONFRATERNIZAÇÃO

Figura 1: mapa síntese com proposta dos professores para qualificar os espaços externos.

Fonte: Projeto Escola + Sustentável.

Algumas propostas dos/as professores/as foram implementadas durante as oficinas realizadas pelo projeto de extensão “Escola + Sustentável”, contudo ainda hoje, passados dois anos dessas atividades, observam-se constantes melhorias na escola que haviam sido elencadas pelos/as professores/as durante os diálogos do projeto, como: retirar pedras-brita da área dos fundos, em frente à biblioteca, e plantar ‘grama’ e canteiros; aumentar e qualificar o espaço da biblioteca; construir cobertura para mesas de pingue-pongue; construir uma fonte (laguinho); entre outras.

Determinadas manifestações dos/as professores/as também externaram preocupações relativas à aplicação de propostas voltadas à interdisciplinaridade, como as atividades realizadas durante o projeto “Escola + Sustentável”, do qual os diálogos faziam parte. O projeto como um todo incentivava atividades práticas, realizadas em espaços alternativos à sala de aula, durante o período de realização das aulas dos/as professores/as cujas matérias estavam afinizadas com o tema das oficinas. Dessa forma, a oficina de aquecimento solar de água, por exemplo, foi realizada nos períodos de aula de física, matemática e química, contando com a participação de docentes universitários dos cursos de geografia e arquitetura, contemplando as turmas de segundo ano do ensino médio. Essa oficina, assim como as demais realizadas (horta orgânica, mosaicos, recolhimento de água da chuva para a horta, feira de trocas etc.)<sup>7</sup>, permitiu que os/as professores/as auxiliassem os/as estudantes a verificar como conteúdos vistos em sala de aula poderiam ser aplicados em situações práticas. As oficinas práticas tinham a intenção de fomentar a integração de diversos conteúdos, como proposto por Legan (2004), que também defende a experiência como a forma mais efetiva de aprendizado.

No âmbito do projeto Escola + Sustentável os/as professores/as propuseram mudanças no espaço físico da escola, colaborando também em atividades que permitiram que os/as estudantes aproveitassem melhor o espaço externo da escola, bem como realizassem conexões interdisciplinares. Contudo, o número de professores/as que efetivamente se envolveu nas oficinas foi restrito. Com relação a isso, durante os diálogos os sujeitos em questão externaram preocupações e restrições ou entraves para a realização desse tipo de atividade (interdisciplinar, prática, extrapolando o ambiente da sala de aula). À primeira vista, pareceu-nos que os/as professores/as estavam mais abertos e dispostos a

---

7 Para conhecer as oficinas realizadas, acesse o blog do Projeto Escola + Sustentável ([www.escolamaissustentavel.wordpress.com](http://www.escolamaissustentavel.wordpress.com)), ou no artigo “Sustentabilidade no Ambiente Escolar: a experiência de um projeto de extensão universitária” (ZANIN, 2013).

realizar inovações na estrutura do espaço físico do que mudanças nas práticas pedagógicas envolvendo percepções e usos dos espaços/tempos educativos. Mas à medida que pudemos conhecer melhor suas perspectivas e realidade de trabalho, constatamos que diversos fatores confluíram no sentido de distanciar esses sujeitos das mudanças que eles gostariam de ser agentes no interior da escola.



**Figura 2:** Oficina de mosaicos. Fonte: Projeto Escola + Sustentável.



**Figura 3:** Desenvolvimento da horta em mandala. Fonte: Projeto Escola + Sustentável.



**Figura 4:** Preparação das placas de aquecimento solar. Fonte: Projeto Escola + Sustentável.

Quando interpelados sobre a opinião expressa pelos/as estudantes a respeito da contraposição entre as aulas convencionais (turno) e as atividades do Programa Mais Educação (contraturno), os/as educadores/as confirmaram a falta de conexão existente entre esses dois universos, mas também questionaram o caráter pedagógico das práticas oferecidas no contraturno, consideradas “recreativas demais”, como afirmou uma professora.

Resgatando as falas dos/as professores/as dessa escola sobre o tema tempos e espaços e cotejando-as com os relatos de outros profissionais (gestores, monitores de oficinas) com os quais tivemos contato<sup>8</sup> ao longo dos últimos anos, deparamo-nos com queixas, apontamentos e confissões que retratam a realidade de seus cotidianos sobrecarregados, marcados por condições de trabalho adversas e limitações associadas à formação inicial a que tiveram acesso e às exigências colocadas pelas políticas educacionais vigentes. Com tudo isso, não é de se estranhar, como enfatiza Nóvoa (1998), que os professores tenham cada vez menos tempo e disposição para a reflexão e para a construção de práticas inovadoras.

Ao mesmo tempo em que os relatos obtidos indicam que a implementação

---

8 Esse contato se deu no âmbito de cursos de formação continuada e de especialização ofertados pela instituição na qual estamos inseridas (UFFS) e por meio das pesquisas desenvolvidas por orientandos/as da pós-graduação.

de propostas como o Programa Mais Educação e suas oficinas têm trazido um repertório de novas práticas educativas para o cotidiano escolar, sendo estas apreciadas e valorizadas pelos/as estudantes, não deixam de revelar a existência de alguns desafios a serem superados. Um deles é a forma como as escolas vêm lidando com a integração do novo ao já estabelecido. Problema mencionado por outros pesquisadores, como Cavaliere (2002, p. 9), que aponta o não questionamento da “lógica monocrônica e serial”: aulas convencionais concentradas em um turno e as oficinas (atividades artísticas, esportivas, culturais e de “reforço escolar” etc.) distribuídas em outro (geralmente à tarde).

Depoimentos de professores e gestores, aos quais tivemos acesso em outras pesquisas, sugerem ainda que a dificuldade de integrar os turnos é alimentada por fatores diversos, incluindo a inexistência de propostas de ação que criem condições para que os atores institucionais possam romper a estrutura cristalizada da organização dos tempos e espaços dentro da escola. Valmorbidia (2014), tendo pesquisado a realidade de Erechim/RS<sup>9</sup>, indica a integração entre o turno e o contraturno como um dos maiores desafios da implementação de propostas como o Programa Mais Educação. Segundo a autora, tal realidade também pode ser entendida como um reflexo da falta de planejamento conjunto entre os diferentes profissionais que atuam na escola, que não contam com uma política institucional voltada para esse fim: dedicação em tempo integral; capacitação para gerir programas desse tipo; mecanismos que criem uma cultura de trabalho colaborativo; incentivo e apoio, em diversos níveis, a práticas interdisciplinares. Em uma das discussões levantadas durante a disciplina “Escola Integral: tempos e espaços”<sup>10</sup>, os/as estudantes – em sua maioria profissionais da Educação atuantes em escolas públicas da região –, chegaram a afirmar que as propostas de trabalho inovadoras (envolvendo trabalho interdisciplinar, novas formas de uso dos tempos/espaços etc.) por eles encabeçadas eram escassas ou inexistentes porque, dentre outros motivos, o sentimento de que poderiam levar à frente projetos desse tipo era cotidianamente minado por fatores como os citados anteriormente. Como mobilizar e conquistar a adesão dos colegas? Que estratégias utilizar para

9 Em seu trabalho monográfico, desenvolvido no Curso de Pós-Graduação em Educação Integral realizado na UFFS/Erechim/RS, sob orientação de Ivone Maria Mendes Silva, a pesquisadora entrevistou, durante o ano de 2013, diversos profissionais da educação (gestores, professores e monitores) atuantes em escolas vinculadas à rede municipal e estadual que contavam com o Programa Mais Educação em sua grade de atividades.

10 Disciplina que as autoras do presente texto ministraram no segundo semestre de 2012, como parte da grade curricular do Curso de Pós-Graduação em Educação Integral realizado na UFFS/Erechim/RS.

sustentar em longo prazo as iniciativas que parecem fadadas, quando muito, a terem vidas curtas? Qual(is) caminho(s) tomar para fortalecer uma cultura institucional que viabilize sua construção?

Essas e outras questões emergiram no debate mostrando, ao mesmo tempo, as dificuldades vivenciadas pelos profissionais e o seu anseio por mudanças.

Analisando a experiência dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), no Rio de Janeiro, Cavaliere (2002, p. 9) conclui que a separação estanque entre aulas convencionais e outras atividades desenvolvidas por meio das propostas de educação integral traduz um modelo que se mostra “ineficaz frente ao objetivo de valorizar as atividades não convencionalmente escolares”. Isso se deu, no caso dos CIEPs, na fase de implantação da proposta, localizando-se esforços posteriores para solucionar o problema, quando:

[...] tentou-se implantar uma estrutura aproximativamente policrônica em que as atividades seriam entremeadas no tempo, independentemente de sua natureza mais ou menos sistemática. Pretendia-se, com essa nova lógica organizacional, favorecer o encontro interdisciplinar, bem como evitar a valoração prévia entre as diversas disciplinas e atividades. Um horário de aula de matemática podia ser seguido de uma atividade promovida pela animação cultural, que por sua vez podia prosseguir num horário de biblioteca ou numa aula de língua portuguesa. Essas atividades poderiam, em função de um projeto elaborado, estar integradas, rompendo a rigidez da própria concepção de aula. Tal sistema, entretanto, exigia *um complexo padrão de organização do trabalho pedagógico* bem como *das dinâmicas de deslocamentos e uso dos espaços*. *A inexistência de recursos compatíveis* provocou uma rotina escolar conturbada e muito fragmentada, demonstrando que a proposta só poderia obter sucesso em condições muito diferentes das que existiam, tanto nas *práticas de organização e planejamento docente* como na *proporção numérica entre alunos e profissionais da escola*. A experiência dos Ciep's mostrou que para a construção de uma organização do tempo escolar mais flexível, menos presa aos rigores das rotinas burocráticas esvaziadas, necessita-se, ao contrário do que possa parecer a primeira vista, de um nível de organização muito mais desenvolvido. (CAVALIERE, 2002, p. 10, grifos nossos)

Com essa colocação, a autora exemplifica a complexidade que envolve reinventar a forma como percebemos e utilizamos os espaços/tempos educativos, considerando tanto aspectos técnicos como filosóficos, que implicam repensar as práticas pedagógicas e tudo aquilo que as (im)possibilita em termos políticos.

### 3 EXPERIÊNCIAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM oportunizadas pela escola e suas relações com processos de subjetivação

Avançando no debate sobre como a escola atual tem lidado com “inovações” ou mudanças em suas práticas e princípios norteadores, surge-nos à memória experiências já consolidadas que colocam o/a estudante como sujeito de sua própria formação – oportunizando, assim, como bem colocado por José Pacheco<sup>11</sup> uma educação integral para um ser humano integral. Essa é a proposta da renomada Escola da Ponte, localizada em Portugal, uma referência de reconhecimento internacional pela liberdade responsável e solidária que embasa a organização escolar. Nessa escola, criada há quase quarenta anos, não existem turmas ou séries separadas em salas de aula, nem mesmo os professores atendem exclusivamente um grupo restrito de alunos. Todos trabalham, pesquisam, dialogam e convivem em um espaço integrado, onde grupos mistos de estudantes desenvolvem seus projetos de pesquisa, a partir dos quais os conteúdos obrigatórios são contemplados dentro de uma perspectiva prática ou aplicada. A organização da escola conta com a participação dos/as estudantes em assembleias semanais e os familiares também desempenham um papel importante na vida escolar. Enfim, essas e outras características levaram Rubem Alves a escrever o livro “A Escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir” (ALVES, 2011), onde apresenta as características da escola em contraste com o sistema de ensino tradicional, descritas pelo autor como “linhas de montagem”, da qual a criança sai “formada” como um “objeto” pronto para entrar no mercado de trabalho. Tal descrição contrasta com a proposta da Escola da Ponte, na qual a criança é sujeito ativo, protagonista no seu próprio processo de aprendizagem.

Aproximações à proposta da Escola da Ponte já podem ser encontradas no Brasil, incluindo formas alternativas de abordagem dos conteúdos, tornando o aprendizado mais prazeroso e vivenciando tempos-espacos escolares a partir de novos parâmetros pedagógicos, como é o caso da Escola Integrada de Belo Horizonte (MACEDO et al, 2012), do Projeto Âncora<sup>12</sup> e da Escola Lumiar (SEMLER, DIMENSTEIN & COSTA, 2004).

Essas experiências nos mostram a possibilidade de reinventar os processos

11 Em palestra ministrada em 30 de setembro de 2014, em Erechim, Rio Grande do Sul, como parte do 1º Fórum Regional de Discussões Pedagógicas, organizado pela Faculdade Anglicana de Erechim.

12 Para mais informações, consultar o site do projeto: <http://www.projetoancora.org.br/>

educativos que hoje acontecem na escola, bem como a forma como enxergamos os educandos e nosso papel como educadores. Elas sinalizam a importância de começarmos a problematizar as nossas concepções a respeito do lugar assumido pela escola, e por todos que dela participam, na construção de uma sociedade mais justa e democrática, sem deixar de encarar as contradições que lhe são intrínsecas, mas lidando com a realidade em sua complexidade.

À luz das considerações feitas sobre as experiências de ensino-aprendizagem propiciadas ou negadas pela escola na contemporaneidade, cabe refletirmos sobre as formas pelas quais essa instituição tem contribuído no processo de constituição das subjetividades dos atores sociais que dela fazem parte. Tudo o que ocorre na escola – incluindo os conhecimentos que se tem a oportunidade de acessar e construir, as interações das quais se participa, o que se aprende sobre si mesmo mediado pelo olhar do outro – produz impactos sobre os processos de subjetivação de crianças, jovens e adultos que se inserem nessa instituição na condição de alunos, professores, gestores etc. No caso das crianças, é preciso considerar que as marcas deixadas se fazem sentir em um momento de suas vidas no qual as instâncias sociais com as quais contam para referenciar os caminhos da “construção de si” ainda são restritas, sendo forte a presença da escola em suas existências. Esta, junto com a família principalmente, lhes apresenta informações, ideias e valores que se inscrevem em suas subjetividades e os fazem experimentar algumas das primeiras impressões sobre o que é a liberdade e a sujeição, a hierarquia e a igualdade, o desrespeito e a justiça, o fracasso e o êxito, o individualismo e o altruísmo ou generosidade.

Nos muitos anos de escolarização a que somos submetidos da infância à juventude e, em muitos casos, com prolongamentos posteriores, somos instados a crescer intelectualmente e a reproduzir ou transformar aspectos do mundo em que vivemos a partir do que nos foi ensinado. Seja sintonizando nossas condutas aos valores transmitidos pela escola, seja nos tornando alheios a eles, não deixamos de criar nossos modos de ser e de viver a partir, em alguma medida, do que nos oferece a instituição escolar. E, obviamente, aquilo que nos chega por intermédio dela varia de sociedade para sociedade, dependendo também do momento histórico considerado, não sendo uma influência estática e imutável, mas sim uma construção social.

Se partirmos do entendimento de que, assim como os ensinamentos que a escola nos oferece, as formas de se conceber os tempos-espacos escolares são também invenções sociais (VIÑAO, 2001; FARIA FILHO & VIDAL, 2000),

abrimos uma brecha não apenas para pensar a reformulação desses processos como possível, mas também para problematizar o que nós educadores temos escolhido perpetuar em/com nossas práticas cotidianas. Ancoradas nessa perspectiva é que tomamos como inegável a necessidade de reconhecer o lugar de destaque assumido por essas questões na construção da escola que hoje temos e daquela que tanto almejamos.

Para além do que foi apontado, cabe retomarmos um dos assuntos abordados no início desse texto – o processo de crise e/ou mutação (CANÁRIO, 2006) pelo qual passa a escola na contemporaneidade – para ratificar que, do nosso ponto de vista, as soluções para os desafios enfrentados pelas escolas nesse âmbito dependem de fatores que extrapolam a esfera pedagógica, mas a consideração desta como um dos pontos prioritários constitui passo fundamental. Assim, apesar dos grandes avanços obtidos ao longo das últimas décadas, com a democratização/expansão do acesso à escolarização, não podemos deixar de analisar com olhos críticos as características do sistema escolar atual, que mantém intacta sua estrutura. Por isso revela-se indispensável, a cada vez que projetamos os novos horizontes que a educação pública brasileira pode alcançar, problematizar, no mesmo movimento, as concepções e propósitos que lhe são subjacentes. Caso contrário, corremos o risco, conforme lembra Cavaliere (2002, p. 5) de “o tempo de escola continuar se prolongando sem uma mudança na qualidade daquilo que ela oferece”.

## **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

No presente texto, buscamos contribuir com o debate, alimentado por diversos pesquisadores na atualidade, acerca da importância de se considerar os tempos e espaços escolares a partir de parâmetros mais condizentes com as especificidades (etárias, sócio-culturais e subjetivas) dos/as educandos/as, bem como as necessidades e anseios dos/as educadores/as. Para tanto, partimos de uma concepção do tempo e do espaço escolares que contempla essas categorias como construções sociais e históricas, passíveis de mudança, contrapondo-nos à visão naturalizada com que frequentemente esse tema é abordado no contexto escolar.

Nas pesquisas às quais temos nos dedicado nos últimos anos, vimos emergir com frequência nos discursos de diferentes sujeitos escolares (professores, gestores, estudantes) o apontamento de que a escola, tal como se

apresenta na atualidade, não faz sentido, porque não oportuniza aprendizados significativos e não deixa espaço e tempo para que essas experiências sejam vivenciadas e elaboradas pelos sujeitos, pois estão engessadas por um controle rígido das rotinas, pela fragmentação dos saberes, pela centralização na figura do professor e no espaço da sala de aula em detrimento das trocas entre os pares e a comunidade como um todo. Para além disso, são desconsideradas as possibilidades educativas que a própria cidade possui, claramente demonstradas por iniciativas, no campo da educação integral, que nascem inspiradas no movimento das *cidades educadoras*.

As pesquisas nos permitiram acessar, também, as percepções de professores e alunos sobre a forma como a educação integral, concretizada em iniciativas como o Programa Mais Educação, tem impactado suas vivências de tempo/espaço no interior das escolas. Apresentamos a contraposição feita pelos/as estudantes entre algumas atividades escolares convencionais, descritas como pouco atrativas, e aquelas introduzidas no cotidiano escolar pelo Programa Mais Educação e outros projetos, qualificadas como mais envolventes e possibilitadoras de trocas.

Por outro lado, mesmo concordando com a ideia de que os espaços e tempos escolares não estão adequados, necessitando de mudanças em sua lógica de organização e utilização, os/as professores/as com os/as quais dialogamos ainda não vêem como alcançável a concretização dessas mudanças no plano pedagógico tanto quanto vêem no plano da estrutura física, por exemplo. Alguns valorizam e se envolvem nas propostas de trabalho interdisciplinar promovidas nas escolas por eles mesmos, ou no âmbito de projetos propostos por parceiros, como o projeto “Escola + Sustentável”, mas a maioria reconheceu que ainda é muito difícil protagonizar esse tipo de iniciativa nas escolas devido a dificuldades relacionadas à disponibilidade de tempo para reflexão, planejamento e execução das atividades, bem como falta de estrutura de apoio dentro da escola e envolvimento de colegas. Outro fator são as lacunas percebidas na formação inicial de grande parte dos professores, que não tiveram contato com conhecimentos e ferramentas que os habilitem a construir um trabalho de fato colaborativo fundamentado em concepções de tempo e espaço mais condizentes com a realidade que os cerca.

Nos depoimentos desses mesmos sujeitos, pudemos identificar não somente desafios e impasses colocados por tal realidade, mas também possibilidades inovadoras relacionadas à configuração e ao uso dos tempos e espaços escolares. Tomamos conhecimento da existência de propostas

alternativas que nos permitiram vislumbrar que essas possibilidades gradativamente vêm sendo testadas em escolas de outros países e nas brasileiras, inclusive próximas a nós. À medida que essas propostas despontam e se consolidam, seguimos dialogando com seus protagonistas em busca de aprendizados mútuos e contribuições para a discussão do tema em âmbito acadêmico.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, Rubem. **A escola com que sonhei sem imaginar que pudesse existir**. Campinas (SP): Papyrus, 2011.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver. In: MOLL, Jaqueline et al.(orgs.). **Caminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.
- BENJAMIN, Walter. O Narrador. In: **Obras escolhidas I**: Magia e técnica, arte e política. São Paulo: Brasiliense, 1996.
- BONDIA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 19, abr. 2002. Disponível em <<http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em 02 maio 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Territórios educativos para educação integral**. Brasília: Ministério da Educação (s/d). Disponível em: <<http://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2014/04/territorioseducativos.pdf>>. Acessado em: 09 de junho de 2014.
- CANÁRIO, Rui. **A escola tem futuro?** Das promessas às incertezas. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- CAVALIERE, Ana Maria. Quantidade e racionalidade do tempo de escola: debates no Brasil e no mundo. **Teias (Rio de Janeiro)**, Rio de Janeiro, v. 6, p. 116-126, 2002.
- CAVALIERE, Ana Maria. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100, out. 2007. Disponível em <<http://www.scielo.br> >. Acesso em 11 maio 2012.

ESCOLANO, Agustín. Arquitetura como programa. Espaço-escola e currículo. In: FRAGO, A. V.; ESCOLANO, A. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VIDAL, Diana Gonçalves. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v.14, n.14, Rio de Janeiro, 2000.

FRAGO, Antônio Viñao. Do espaço escolar e da escola como lugar: propostas e questões. In: FRAGO, A.V.; ESCOLANO, A. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

GADOTTI, Moacir. **Educação Integral no Brasil: inovações em processo**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

GOERGEN, Pedro. Espaço e tempo na escola: constatações e expectativas. FÓRUM PERMANENTE DE DESAFIOS DO MAGISTÉRIO, Campinas. **Anais do Fórum Permanente de desafios do magistério**, abril, 2005.

KEHL, Maria Rita. **O tempo e o cão: a atualidade das depressões**. São Paulo: Boitempo, 2009.

LEGAN, L. **Escola Sustentável: eco-alfabetizando pelo ambiente**. São Paulo: Imprensa Oficial, 2004.

MACEDO, Neuza Maria Santos et al. A experiência da escola integrada em Belo Horizonte (MG). In: MOLL, J. et al. (orgs.). **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

NÓVOA, Antônio. Relação escola-sociedade: novas respostas para um velho problema. In: SERBINO, Raquel et al.(orgs.). **Formação de professores**. São Paulo: UNESP, 1998. Disponível em: <<http://www.acervodigital.unesp.br/handle/123456789/24>>. Acesso em: julho 2013.

**QUANDO sinto que já sei**. Direção: Antônio Sagrado, Anderson Lima e Raul Perez. Produção executiva: Antônio Sagrado, Raul Perez e Anielle Guedes, 2014.

SEMLER, Ricardo; DIMENSTEIN, Gilberto; COSTA, Antônio Carlos Gomes da. **Escola sem sala de aula**. Campinas, SP: Papirus, 2004.

SILVA, Ivone Maria Mendes; CRISTOFOLI, Maria Silvia; ZANIN, Nauíra Zanardo. Contribuições da Arquitetura, da Psicologia e da Política Educacional para uma análise do espaço escolar e sua vivência pelos sujeitos. In: ROSA, G.A.; PAIM, M.M.W. (orgs.). **Educação básica: políticas e práticas pedagógicas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

VALMORBIDA, Viviane Molossi. **Caminhos Trilhados e Desafios do Programa Mais Educação em Erechim**. 2014. Monografia (especialização). Universidade Federal da Fronteira Sul/Campus Erechim, Curso de Pós-graduação em Educação Integral, Erechim.

ZANIN, Nauíra Zanardo; SILVA, Ivone Maria Mendes; VALMORBIDA, Viviane Molossi; SOZO, Jéssica Roberta. Tempos e espaços na educação integral: estudos a partir do Programa Mais Educação. In: CRISTOFOLI, M.S.; SILVA, R.M.D. **Educação integral no Brasil: dimensões, possibilidades, desafios e experiências**. Erechim: UFFS, s/d.

ZANIN, Nauíra Zanardo; BELLE, M.; STADTLOBER, E. R.; KLEIN, L. Sustentabilidade no Ambiente Escolar: a experiência de um projeto de extensão universitária. In: **Anais do Encontro Latino-americano de edificações e comunidades sustentáveis**. Curitiba: UFPR/ENTAC, 2013. Disponível em: <<http://www.elecs2013.ufpr.br/Anais/index.html>>. Acesso em 26 de julho 2014.

**ESPACIOS Y TIEMPOS VIVIDOS EN LA ESCUELA: IMPLICACIONES PARA LOS PROCESOS DE SUBJETIVACIÓN Y ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN LA PERSPECTIVA DE JÓVENES ESTUDIANTES Y SUS PROFESORES**

**Resumen:** A partir de una discusión existente en la literatura académica acerca de las transformaciones en curso en la vivencia de los tiempos / espacios por los sujetos sociales y sus repercusiones en el contexto escolar, buscamos problematizar la forma en que esas cuestiones han sido percibidas por profesionales de la educación y estudiantes con quienes tuvimos la oportunidad de dialogar en investigaciones realizadas a lo largo de los últimos años (SILVA, CRISTOFOLI & ZANIN, 2012, ZANIN et al, 2013). Estas investigaciones revelan la falta de sentido del trabajo escolar, sobre todo en la perspectiva de los / las estudiantes, y la crisis de legitimidad que afecta a la escuela actualmente, poniendo en evidencia el desajuste existente entre la realidad escolar tal como se presenta y las nuevas significaciones que las categorías de espacio y de tiempo alcanzaron en la contemporaneidad, con implicaciones para los modos de subjetivación de niños y jóvenes, su escolarización, así como para la vida en sociedad. Las investigaciones nos permitieron acceder, también, a las percepciones de los sujetos escolares sobre la forma en que la educación integral, concretada en iniciativas como el Programa Más Educación, ha impactado sus vivencias de tiempo / espacio en el interior de las escuelas. En el presente artículo, buscamos aproximar estos hallazgos de investigación del debate que viene siendo alimentado por otros investigadores (CAVALIERE, 2007, GADOTTI, 2009, ARROYO, 2012), los cuales apuntan tanto la fecundidad de las prácticas desarrolladas en base a la idea de educación integral – y, más ampliamente, en el cuestionamiento del modelo escolar vigente – cuanto a las contradicciones y desafíos que acompañan a los intentos de implementarlas en la enseñanza pública brasileña.

**Palavras-chave:** Espaço. Tempo. Escola pública. Educação integral. Contemporaneidad.

## **SPACES AND TIMES LIVED IN SCHOOL: IMPLICATIONS FOR THE PROCESSES OF SUBJECTIVATION AND TEACHING-LEARNING IN THE PERSPECTIVE OF YOUNG STUDENTS AND THEIR TEACHERS**

**Abstract:** Starting from an existing discussion in the academic literature about the ongoing transformations in the experience of the times / spaces by the social subjects and their repercussions in the school context, we seek to problematize the way these questions have been perceived by education professionals and students with whom we had the opportunity to talk over the last few years (ZANIN, et al, 2013). In this paper, we present the results of the research carried out in the last years. Such research reveals the lack of meaning of school work, especially in the perspective of the students, and the crisis of legitimacy that currently affects the school, highlighting the gap between the school reality as presented and the new meanings that the categories of space and time have reached in contemporary times, with implications for the subjectivation modes of children and young people, their schooling, as well as for life in society. Research has also allowed us to access the perceptions of school subjects about how integral education, concretized in initiatives such as the More Education Program, has impacted their experiences of time / space within schools. In this article, we seek to bring these research findings closer to the debate that has been fueled by other researchers (CAVALIERE, 2007; ARROYO, 2012), who point out both the fecundity of the practices developed based on the idea of integral education – and, more broadly, in the questioning of the current school model – as well as the contradictions and challenges that accompany the attempts to implement them in Brazilian public education.

**Key-words:** Space. Time. Public school. Integral education. Contemporaneity.