



O INTERVALO É O CENTRO: ESPAÇO E TEMPO DO CONVÍVIO NA ESCOLA

THE RECESS IS THE CENTER: SPACE AND TIME IN THE SCHOOL INTERACTIONS

EL RECREIO ES EL CENTRO: ESPACIO Y TIEMPO DE LA CONVIVENCIA EN LA ESCUELA

Glauco Roberto Gonçalves

Universidade Federal de Goiás, Goiânia, Goiás, Brasil, glauco.goncalves@ufg.br

Resumo: Há certo consenso social de que a escola é um lócus fundamental na promoção de conteúdos e conhecimentos para crianças e jovens. Da estrutura legislativa educacional de nível federal, estadual e municipal, chegando aos Projetos Políticos Pedagógicos de cada instituição, a escola é entendida e produzida como instituição por excelência no processo de produção de saberes por meio das disciplinas específicas. Todavia, a escola detém também um viés de formação que tem sido pouco observado: o uso de seus espaços e tempos como lugar de convívio e sociabilidade entre crianças e jovens, dimensão qualitativa profunda que gera processos de aprendizado para além dos conteúdos, alcançando algo que diz respeito à cidadania e ao exercício de direito à cidade. Este texto aborda as restrições e possibilidades postas em curso, por meio do exercício de uma pesquisa qualitativa, na espacialidade escolar a partir da vivência e das pesquisas em curso no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás (CEPAE-UFG).

Palavras-chave: espaço-tempo na/da escola, sociabilidade infantil/juvenil, direito à cidade.



Abstract: There is some sort of social consensus regarding that school is a fundamental *locus* in the promotion of knowledge for children and teenagers. From the educational legislative structure in municipal/state/federal-level to pedagogical political projects of each institution, school is understood and produced as an institution of excellence in the process of knowledge production through specific subjects. However, this institution also participates in another sphere of education that has not been observed much: the use of its spaces as a place for interaction and socialization between children and teenagers, which is a deep qualitative dimension that generates learning processes that go beyond the school subjects, reaching something that pertains to citizenship and the exercise of the right to the city. This article approaches the restrictions and possibilities presented at the school's spatiality from human experiences and researchers in course at the Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação from the Federal University of Goiás (CEPAE-UFG).

Keywords: space-time in/of the school, children's sociability, youth's sociability right to the city.

Resumen: Hay una especie de consenso social de que la escuela es un lugar fundamental en la promoción del conocimiento para los niños y jóvenes. De la estructura legislativa educativa a nivel municipal/estatal/federal a los proyectos políticos pedagógicos de cada institución, la escuela es entendida y producida como una institución por excelencia en el proceso de producción de conocimiento a través de disciplinas específicas. Sin embargo, la escuela también tiene una función formativa que se ha observado poco: el uso de sus espacios y tiempos como lugar de convivencia y sociabilidad entre niños y jóvenes, profunda dimensión cualitativa que genera procesos de aprendizaje más allá de los contenidos, alcanzando algo que se refiere a la ciudadanía y al ejercicio del derecho a la ciudad. Este texto aborda las restricciones y posibilidades presentes en la espacialidad de la escuela a partir de la vivencia y de los estudios que se pasan en el Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação de la Universidad Federal de Goiás (CEPAE-UFG).

Palabras-clave: espacio-tiempo en/de la escuela, sociabilidad infantil/juvenil, derecho a la ciudad.

Há uma pedagogicidade indiscutível na materialidade do espaço
(Paulo Freire, 2011b, p. 95)

O conhecimento do mundo sem a consciência dos desejos da vida é um conhecimento morto.
(Raoul Vaneigem, 1996, p. 34)

O espaço (escolar) como produzido e produtor de relações

A escola é certamente uma das instituições mais importantes e presentes nas mais diversas sociedades contemporâneas. Do Ocidente ao Oriente, nas mais variadas culturas e religiões, a escola se coloca, pode se dizer, de modo consensual, como o ambiente, como espaço, como o lócus por excelência para a permanência das crianças. “Lugar de criança é na escola!”, frase inquestionável na realidade brasileira e provavelmente também mundo afora. Mas, que lugar é esse? Quantos estudos têm se destinado a pensar criticamente a concepção de espaço (e por consequência do uso do tempo) dos/nos ambientes escolares? Os espaços escolares são sempre os mesmos em diferentes métodos de ensino? Há correlação adequada entre métodos e propostas pedagógicas e os espaços (físicos, arquiteturais) das escolas? O espaço escolar – por si, em si – impõe conteúdos através de suas formas?

Entender o lugar do espaço na escola, todavia, não é tarefa simples e não pode ser feito de modo isolado visto que a escola é parte integrante, crucial e estrutural da sociedade em que está inserida. Assim, é impossível compreender a escola sem compreender a sociedade (sua sociabilidade, sua espacialidade).

3

O espaço, sua forma, inexoravelmente, impõe conteúdos

O projeto arquitetônico disseminado e consolidado em grande parte das escolas públicas e privadas brasileiras é condizente com modelos e propostas pedagógicas tradicionais, reiterando práticas e métodos de ensino que têm sido sistematicamente questionadas nos mais variados âmbitos dos debates acerca da educação e de suas possibilidades.

Há uma profusão de relações entre os espaços (e conseqüentemente tempos) escolares e as limitações e as possibilidades de ensino. Frequentemente, pensamos o espaço da escola como lócus por excelência do conhecimento, da aprendizagem. Todavia, convém também pensá-los, contraditoriamente, como ambiente que restringe e/ou elimina processos educacionais, de convívio e de produção de conhecimento e – sobretudo – de vivências e experiências.

Henri Lefebvre (2001) compreende que o espaço é simultaneamente produtor e produzido de modo que a cidade, e a escola, são espaços que estão sendo constantemente produzidos e reproduzidos, ao mesmo tempo em que também produzem. No âmbito dos espaços escolares, a constatação se faz evidente. O espaço da escola produz possibilidades e restrições. Possibilita e impõe.

O espaço social, constantemente (re)produzido, produz relações sociais (e de produção) ao passo que também – contraditoriamente – é produzido por elas. Por esta ótica torna-se impossível pensar a espacialidade como mero aporte inerte das relações sociais e de produção. O espaço, produzido e reproduzido, intervém e promove conteúdos e contradições. Produz resistências por vezes.

O espaço escolar é notório exemplo da condição ativa do espaço nas relações sociais. A escola não é preenchida somente de condições e características, seu espaço também produz condições, características, possibilidades e restrições. Os sujeitos atuam sobre o espaço da escola e a espacialidade da escola atua sobre eles.

Paulo Freire, por caminhos outros, constata que: “há uma pedagogicidade indiscutível na materialidade do espaço” (FREIRE, 2011b, p. 45). A seu modo, percebe que o espaço produz relações de ensino e aprendizagem. Tanto produz como reduz, impõe também restrições, não só possibilidades. O espaço da escola, sua materialidade como disse Paulo Freire, ensina, forma. Sua forma física, material, forma e produz conteúdos.

Em sua maioria esmagadora, a arquitetura das escolas e, por consequência, seus ambientes, remete à organização socioespacial do capitalismo industrial. Tomadas por uma organização espacial estrita, movida pela lógica fordista de produção, com atividades repetitivas capazes supostamente de promover o acúmulo de conhecimentos. O sinal das aulas, tal qual o dos turnos, é o da fábrica. A divisão dos estudantes, seus tempos e ritmos de produção, flertam solidamente com a indústria do começo do século XX. A escola, seus espaços-tempos, segue copiando a fábrica fordista, mas a própria fábrica (bem como o próprio fordismo) se reinventou. A escola, assim, pode ser compreendida em última instância como o resquício mais vivaz e sólido do capitalismo industrial, da própria Revolução Industrial.

Todavia, a própria Revolução Industrial segue sistematicamente se revolucionando e chega ao século XXI em sua terceira ou quarta etapa, mas a escola segue submetida às fases anteriores, insistindo na produção do conhecimento sob a égide do fordismo. José Pacheco afirma, em entrevista, que “No Brasil, como em Portugal, e em outros países, continuamos a ensinar jovens do século XXI com professores do século XX e um paradigma do século XIX” (PACHECO, 2013).

Total e totalitário, o projeto educacional tradicional atua em consonância com o espaço escolar disseminado como regra. O par perfeito. O controle pedagógico atuando de mãos dadas com o controle do espaço. Com o tempo, naturaliza-se a relação nada natural entre as grades, muros altos e portões de ferro como a paisagem perene dos ambientes escolares. Conhecimento, infância e juventude trancados por de trás das grades: eis o caminho adequado para as práticas educacionais mais consolidadas e disseminadas. Não à toa Michel Foucault (1979) se dedicou também aos espaços e tempos escolares para compreender o poder e sua pulsão destrutiva e esmagadora.

Se a concepção e a prática espacial nas escolas ainda são regidas por uma arquitetura fabril, e seus usos ainda nos remetem inevitavelmente à crítica analítica feita por Foucault, há frestas, ou arestas, em que tal determinação é questionada ou subvertida. Ainda que com tantas restrições, o espaço escolar também traz possibilidades potentes ao convívio e à sociabilidade infantil e juvenil. Compreendê-los como parte crucial do processo educativo é algo que ainda está por ser feito, tanto em termos de políticas públicas, como em termos pedagógicos.

Estudar a relação entre espaço escolar e processos e métodos de ensino e de aprendizagem é, certamente, um caminho para não só desvendar criticamente a escola, suas formas de uso e de ensino, como também para promover novas possibilidades de construção e de uso dos espaços escolares. Neste processo, a Geografia Humana tem muitas contribuições possíveis, visto que ao longo do seu percurso constitutivo tem se dedicado à compreensão da (re)produção e da apropriação do espaço, tanto em grande escala (nacionais e mundiais, por exemplo) como em pequena (no âmbito do lugar, da vida cotidiana).

Com o objetivo de demonstrar essas relações entre espaço e escola, a seguir será feita análise de uma experiência que tem sido realizada em uma escola pública de Goiânia.

O intervalo do/no Centro de Ensino e Pesquisas Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás (CEPAE-UFG): uma experiência e suas possibilidades

O antigo Colégio Aplicação, atual Centro de Ensino e Pesquisas Aplicadas à Educação (CEPAE) da Universidade Federal de Goiás (UFG) chega neste começo da terceira década do século XXI com mais de cinquenta¹ anos de funcionamento. O CEPAE tem se destacado ao

¹ Criado por decreto em 1966 (Lei n.º 9.053, de 12 de março de 1.966) o Colégio de Aplicação da UFG iniciou suas atividades em Março de 1968. Disponível em: www.cepae.ufg.br/up/80/o/História_do_Cepae.pdf. Acesso em: 31 mar. 2022.

longo de sua história por oferecer educação pública, gratuita e de qualidade, sendo, inquestionavelmente, uma referência em educação em Goiânia e em Goiás.

O horário de intervalo diário do Ensino Fundamental – Anos Finais – e do Ensino Médio do CEPAE tem duração diária de trinta minutos. Na última quinta-feira de cada mês este período é ampliado para uma hora de duração. A duração de uma hora de recreio tem permitido e fomentado a elaboração e efetivação de práticas estudantis de caráter cultural, esportivo, de convívio e de entretenimento.

Ao longo dos anos de 2018 e 2019, como parte de um projeto coordenado por nós e de pesquisa cadastrada na Universidade Federal de Goiás, acompanhamos a realização dos intervalos regulares e, também, do intervalo estendido realizado todas as últimas quintas-feiras do mês, no CEPAE. A adoção de processos qualitativos neste acompanhamento caracteriza a metodologia de nossas buscas. Podemos notar que o intervalo estendido com duração de uma hora propiciou uma vasta gama de práticas culturais e esportivas e um tempo de convívio profundamente qualitativo entre estudantes dos ensinos fundamental e médio. Tempo intensamente vivido por/pelas estudantes que fomenta processos de auto-organização² tanto no uso de quadras poliesportivas como, por exemplo, no uso e gestão dos equipamentos de som que são compartilhados e geridos por/pelas estudantes.

A paisagem do pátio e das quadras da escola é preenchida qualitativamente de vida e de uso dos espaços. Crianças correm, jovens dançam, conversam, jogam, comem. Há uma profusão de gestos, diálogos, interações, jogos e brincadeiras. Alguns inventados ou adaptados, como o futebol de mesa: uma mesa comum vira campo para um jogo que carrega características do tênis de mesa com o futevôlei. Entre brincadeiras tradicionais constatamos, por exemplo, a presença da brincadeira do elástico em que crianças se alternam entremeadando sequências de posições com o elástico entre as pernas. Florestan Fernandes (1961) traça um estudo magnífico sobre a realização de brincadeiras infantis como processo de produção e transmissão de conhecimento via história oral na infância. O autor evidencia que algumas destas brincadeiras e jogos vêm sendo transmitidos por décadas, alguns por séculos, entre crianças e jovens.

Não menos importante, a alimentação (merenda) oferecida durante o horário de intervalo compõe, para parte dos estudantes, uma refeição essencial. É alarmante a constatação de que cerca de vinte milhões de pessoas passaram fome no Brasil em 2021. Somando à situação de “insegurança alimentar”, duro eufemismo para um nível de fome,

² Sobre a auto-organização estudantil no CEPAE ver: Gonçalves (2017).

chega-se a quase metade da população brasileira que não comeu o suficiente em 2021 (RIBEIRO; SAMPAIO; BANDONI, 2021).

Portanto, há no espaço e tempo de intervalo o mais elementar da condição humana: a comida. E, não raras às vezes, em diferentes tempos e campos do debate pedagógico a escola é apontada como crucial na garantia de alimentação de jovens e crianças que não têm o devido acesso à alimentação sem a escola.

Mas comer também envolve a camada do convívio, do compartilhamento coletivo e em comum do mesmo alimento. O CEPAE não possui lanchonete e não dispõe de venda de nenhuma mercadoria alimentar e nem de outra natureza. Assim, todos e todas comem a mesma comida! Os dias de cachorro quente, galinhada ou feijão tropeiro são comemorados. Os aromas da cozinha adentram o pátio, a hora mais legal da escola fica ainda mais gostosa. Embora não tenha cantina, o trabalhador autônomo Rone Ribeiro, há mais de duas décadas, vende guloseimas e doces em seu carrinho, que fica parado em frente ao portão da escola, do lado de fora. Antes dele, ocupava essa função o seu pai, sendo os dois, partes da comunidade escolar e da história do CEPAE.

A relação afetuosa das/dos estudantes com as/os trabalhadoras da cozinha do CEPAE são mais um elemento dessa potência formativa e de convívio que constitui o intervalo. Os estudantes que se formaram no terceiro ano do Ensino Médio em 2018 escolheram como homenageada Louraci Bispo, a “Tia Preta”, trabalhadora terceirizada da cozinha do CEPAE, há décadas. Este episódio demonstra a relação afetiva que compõe a vida escolar e constrói, no bojo do convívio cotidiano, relações de sociabilidade que compõem a formação humana discente.

A existência do horário de intervalo estendido do CEPAE tem viabilizado também algumas atividades de extensão, projetos de ensino e de pesquisas (como este que somos proponentes) e ainda atividades de estágio curricular. São exemplos dessas atividades de ensino, extensão e pesquisas oficinas de dança, rodas de conversa, ações do Setor de Psicologia da unidade, que abordam temas como a ansiedade, o ENEM, dentre outros.

O tempo do intervalo passa a ser um promotor de sociabilidade, diversão, encontro e convívio, mas, também, campo de ampliação da formação pedagógica com atividades e ações que, via de regra, não teriam espaço nas aulas das disciplinas específicas.

Ao longo dos trabalhos realizados durante o ano letivo de 2021, a Comissão de Reestruturação do Ensino Médio, diante da obrigatoriedade da implementação da Reforma do Ensino Médio tem proposto a ampliação do intervalo estendido, que passa a ser realizado semanalmente e ganha o caráter de intervalo cultural, com a manutenção das características já

presentes e com a possibilidade de ampliação de atividades de extensão, de estágio ou mesmo de projetos de ensino e de pesquisa.

A proposta justifica-se pelo potencial, notadamente constatado, das possibilidades de sociabilidade e convívio, bem como pelo fomento às práticas estudantis de modo autônomo, o que vai ao encontro do Projeto Político Pedagógico do colégio:

No CEPAE, onde se trabalha com crianças e adolescentes, essa aprendizagem é bastante abrangente, tornando o conhecimento, enquanto conteúdo, um meio para atingir a uma finalidade maior que é aprender a se relacionar e a viver em sociedade. Aqui procura-se considerar como elementos que interferem na ação educativa, as vivências prévias dos alunos- emocionais, comportamentais, cognitivas, éticas- as quais, contudo, merecem um tratamento objetivo, sem paternalismo (CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO, 2007, p.14).

Dessa maneira, defendemos que o recreio permanentemente estendido fomenta processos de ensino e de aprendizagem de caráter amplo e plural e reitera a atribuição desta unidade de ensino como promotora de experiências escolares qualitativas e inovadoras, que potencializam a formação humana de seus estudantes e convidam, por meio do convívio, práticas de cidadania presentes na Nova Base Nacional Curricular Comum, bem como na própria Lei de Diretrizes Básicas e, ainda, no já mencionado Projeto Político Pedagógico da escola.

Entende-se aqui a permanência dos jovens e crianças no colégio como contraponto à visão da escola como espaço reduzido a uma formação profissional simplista e objetificadora dos processos de ensino e aprendizagem, que dão tônica a, assim chamada, Reforma do Ensino Médio (BRASIL, 2017a) que, atrelada à Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2016, 2017b), se propagam tendo como qualidades constitutivas a ampliação de possibilidades de escolha, mas promove o seu contrário, restringindo fortemente a formação básica integral e produzindo uma pedagogia do pragmatismo para o mercado.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) prescreve com tantas minúcias as habilidades e competências que devem ser adquiridas com cada conteúdo escolar, que facilmente poderia ser veiculada por um aplicativo, transformando o professor num apêndice das máquinas. Mas para além da formação do trabalhador com habilidades de sobreviver com pouco, a redução dos conteúdos escolares a práticas comportamentais e emocionais também evidencia a alteração da função da educação (CATINI, 2019, p. 37).

Na escola, como empresa, o intervalo, o convívio e a sociabilidade infantil e juvenil são entendidos como perda de tempo. A escola de rendimentos não tem tempo a perder. A escola fabril ruma para a escola do *ethos uberizante* em que os conteúdos são oferecidos de

modo fragmentado e o espaço é lugar de passagem, de rendimento, não de convívio. A escola se desumaniza para atuar exclusivamente na formação de capital humano.

A concepção dominante da educação tem duas dimensões: ela é ao mesmo tempo utilitarista na ideia que confere ao saber e liberal no modo de organização da escola. Se a escola é um instrumento de bem-estar econômico, é porque o conhecimento é visto como ferramenta que serve a um interesse individual ou a uma soma de interesses individuais. A instituição escolar parece existir apenas para fornecer às empresas o capital humano que elas necessitam. De maneira complementar, contudo, ela é liberal pelo lugar que ocupa no mercado de ensino. Se o conhecimento é acima de tudo, ou fundamentalmente, um recurso privado, que gera rendas mais elevadas e propicia posições sócias mais vantajosas, deduz-se facilmente que a relação educacional deve ser regida por uma relação de tipo comercial ou ao menos imitar o modelo de mercado (LAVAL, 2019, p. 17).

A adoção do intervalo estendido semanal atenta contra a lógica pragmática do rendimento e produz processos culturais-educacionais amplos e complexos que rumam para uma formação cidadã, pois invocam o convívio com a diferença. O CEPAE é uma escola pública com mais de 700 estudantes matriculados e atende todos os níveis da educação básica. O modo de ingresso é, exclusivamente, via sorteio, sem reserva de vagas (nem mesmo para docentes ou técnicos administrativos da UFG), o que permite um ambiente escolar diverso, composto por crianças e adolescentes pertencentes a diferentes classes sociais e raciais. Essa diversidade no convívio viabiliza e reitera esta unidade de ensino como um verdadeiro laboratório vivo de práticas pedagógicas e de projetos e processos de pesquisas acadêmicas, o que constitui um dos pilares existenciais desta unidade especial de ensino da Universidade Federal de Goiás.

Convém salientar que há projetos de pesquisas em curso nesta unidade³ que se voltam aos estudos da escola como ambiente crucial de convívio entre estudantes, sendo o período do intervalo um vigoroso campo de pesquisas do sentido amplo e profundo que a escola possui na sociabilidade de crianças e adolescentes.

A eclosão da pandemia da Covid-19 no mês de Março de 2020 impôs a restrição do convívio de maneira radical e profunda. O fechamento das instituições de ensino acarretou uma ruptura abissal do encontro e das possibilidades de convivência dentro da escola.

A emergência da pandemia do Coronavírus invoca contradições e determinações das formas de organização social em curso e, dentre elas, mais uma vez, a escola é um elemento particularmente importante, neste contexto. Mais do que criar novas condições e contradições,

³ Destaque aqui para o projeto de pesquisa vigente coordenado por nós intitulado *Espaços-tempos escolares: vida cotidiana, ensino e aprendizagem em escolas públicas e privadas*.

a pandemia acirra e potencializa de modo cabal os problemas já incubados embrionariamente no conjunto das relações sociais vigentes.

O processo de reclusão e isolamento trazido pela pandemia realizou, de modo abrupto e sem sobreaviso, a suspensão da escola enquanto ambiente de presença, de convívio. No caso brasileiro é evidente a perda qualitativa no que diz respeito ao convívio e sociabilidade entre crianças e jovens, além das quedas expressivas e imensuráveis de processos de aprendizagem, que se juntam ao drástico aumento da fome e da insegurança alimentar, sobretudo, entre crianças e jovens que possuíam sua única ou fundamental fonte de alimentação na escola.

A pandemia causada pela Covid-19 não possui exclusiva responsabilidade pela crise do convívio, do encontro, da sociabilidade e do emprego do tempo nos espaços das cidades e das escolas. O que a pandemia fez foi agravar, elevando à enésima potência, um processo que já estava ocorrendo: uma profunda crise da cidade e da escola, crise das diversas possibilidades da noção de direito à cidade, crise da permanência do corpo no espaço público. Temos uma supervalorização dos espaços privados de encontro e de lazer, que tomam o lugar da praça, da rua, do pátio e do parque público. E esse processo gera desdobramentos profundos à realização da infância nos espaços urbanos: a criança perde a cidade e a cidade perde a infância (GONÇALVES, 2011). As consequências e dimensões qualitativas desta perda, levando em conta fatores educacionais e de sociabilidade cidadina, são incomensuráveis.

A presença da criança que brinca coletivamente no pátio da escola qualifica, ao mesmo tempo, a experiência escolar e social em variados âmbitos cognitivos. A noção de aprendizagem é ampla, envolve capacidade de organização do jogo, envolve aprender a perder e ganhar, conceder, negociar, enfrentar divergências. Elementos constitutivos de extrema relevância para a realização da vida em sociedade, conteúdos pedagógicos efetivados durante o horário do intervalo (GONÇALVES, 2011, p. 25).

A pandemia da Covid-19 também reafirmou no plano do devir a importância categórica e inegável da escola como, para além de lugar de aprender, lugar de conviver.

É notadamente durante o período do intervalo que estudantes de classes diferentes podem conviver e dialogar. A realização do intervalo estendido, prática já presente no CEPAE-UFG, tem viabilizado ao conjunto dos/das estudantes um nível de encontro extremamente potente em termos pedagógicos visto que, neste período, os/as estudantes organizam de maneira autônoma como usam as quadras de esporte, o pátio.

A escola é notadamente um ambiente da prática da diferença, do convívio entre diferentes crenças, estéticas, origens regionais, socioculturais e ou raciais, o que extrapola

qualquer conteúdo específico, e consegue ser mais significativo em termos cognitivos. É na escola que o convívio age, que a vida social ganha corpo, que o corpo ganha vida. Ainda mais se levarmos em conta nossa sociedade que agrupa crianças e jovens isolados, solitários em meio a tantas telas. A escola, então, ascende à condição de espaço-tempo privilegiado da vida social das crianças e jovens e se oferece como possibilidade de colocar em movimento a formação de indivíduos ativos, capazes de intervir e de produzir os rumos da organização social em que estão inseridos, cumprindo uma das tarefas que Freire julga ser imprescindível na prática educativo-crítica:

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam uma experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque é capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão do outro. É a 'outredade' do ' não eu', ou do tu, que me faz assumir a radicalidade do meu eu (FREIRE, 2011b, p. 41).

A crise do convívio entre crianças e jovens é uma tarefa prioritária para educadores e educadoras na atual conjuntura. As telas não são capazes de proporcionar as dimensões qualitativas e múltiplas do encontro físico.

O intervalo (recreio) invoca experiências e processos de aprendizagem na inteireza do seu espaço-tempo, para muito além da sala de aula ou dos conteúdos ensinados durante as aulas. É importante perceber a escola como ambiente vivo, percebê-la como um momento primordial para a vida social, não como um espaço inerte ou neutro. É reconhecer a escola como um ambiente inteiramente preenchido por experiências do plano do vivido, em que cada porção de tempo vivida no espaço escolar precisa ser vista imediatamente como de aprendizagem, de troca, de convívio e, portanto, de formação social ampla. Não se formam cidadãos autônomos com uma cartilha

Ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas [...] Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém. Por outro lado, ninguém amadurece de repente, aos 25 anos. A gente vai amadurecendo todo dia, ou não. A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é preciso, é vir a ser. Não ocorre com data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem que estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade (FREIRE, 2011b, p. 107).

A autonomia é fruto de um conjunto de experiências sociais coletivas. Na sociedade em que vivemos a escola se configura como uma instituição que pode melhor oferecer este

movimento. A escola precisa ser um lugar (também) de brincar! E certamente a ampliação semanal do horário de intervalo estendido garante esta função que é cognitiva, pedagógica, mas, para além disto, é também processo crucial do tempo da infância (GONÇALVES, 2011).

Na obra “A arte de viver para as novas gerações”, Raoul Vaneigem (2002) aborda analiticamente o espaço-tempo das crianças, como elementar para novas perspectivas de realização do espaço-tempo social, que se desenvolve sobre preceitos que contradizem a atual forma de vivência do espaço-tempo. Para o autor, todos os aspectos da vida cotidiana são vividos embrionariamente de algum modo na infância. Mas, em nossa sociedade, ele aponta que o mal da sobrevivência torna os jovens em velhos cheios de lamentos que aspiram por uma juventude que passou sem que fosse reconhecida. O passado que se fecha atrás deles, não permite que voltem atrás para refazê-lo, já que as múltiplas imposições desta sociedade impõem cisões profundas na experiência cotidiana da criança.

O tempo da criança não é o mesmo do adulto. As crianças acumulam acontecimentos que impedem o tempo de fluir, os dias para as crianças é qualitativamente diverso do dia do adulto. Para Raoul Vaneigem (1996) são as crianças que possuem o tempo, os momentos para elas são infinitamente maiores que a contagem de tempo que marca o relógio. Um tempo regido pela subjetividade, que é drasticamente tomado pelos educadores com relógio no pulso, prontos para impor às crianças o tempo dos adultos.

As crianças, desta forma, nos convidam a ver outro espaço-tempo possível, em que o discorrer do tempo é totalmente dissociado dos marcadores de tempo, é um tempo subjetivamente realizando-se num espaço, criando uma compacta sucessão de instantes que fazem do presente, um discorrer interminável.

A escola está no centro duma zona de turbulência onde os verdes anos se afundam na tristeza e no mau humor, onde a nevrose conjugada do ensinante e do ensinado imprime seu movimento à balança da resignação e da revolta, da frustração e da raiva. Ela é também o lugar privilegiado dum renascimento. Traz consigo em gestação a consciência que está no âmago da nossa época: assegurar a prioridade ao que é vivo em detrimento da economia da sobrevivência. A escola detém a chave dos sonhos numa sociedade que não os tem [...]. Doravante, todas as crianças, todos os adolescentes e todos os adultos se encontram numa encruzilhada em que se vêem obrigados a escolher: ou esgotarem-se num mundo que a lógica da rentabilidade a todo preço esgota, ou criarem a sua própria vida, criando um ambiente que lhes assegure plenitude e harmonia. A vida quotidiana não pode continuar a confundir-se com isto, com esta sobrevivência de remendos a que reduziram os homens que produzem mercadorias e por estas são produzidos. Não queremos uma escola onde se aprende a sobreviver, desaprendendo a viver (VANEIGEM, 1996, p.17-18).

Aprender a viver e a conviver é certamente uma atribuição que a escola pode contribuir de maneira mais enfática e estrutural. A realização do intervalo estendido é uma prática consolidada, sua ampliação busca tão somente expandir um processo qualitativo, tanto em termos pedagógicos como em termos de práticas de pesquisa, apontando caminhos e possibilidades para as políticas públicas educacionais de forma ampla, o que ratifica o sentido desta escola que há mais de meio século protagoniza e fomenta processos e práticas pedagógicas qualitativas e inovadoras.

Tão desprezado no debate pedagógico, negado como pertencente ao processo de aprendizagem, o horário do intervalo (recreio) amplia o sentido da escola e a potencializa como instituição que se volta à formação humana ampla, o que implica uma vasta gama de usos de seu espaço e tempo. O horário do intervalo é uma experiência prática e concreta de uma pedagogia da autonomia nos termos elaborados por Paulo Freire (2011b).

Cedo ou tarde, sempre muito rápido, chega o tempo em que a prisão escolar encerra a criança entre quatro paredes; e digo prisão porque o estabelecimento da educação quase sempre o é, já que a palavra escola perdeu a muito tempo seu significado grego de recreio ou de festa (FERRER Y GUARDIA, 2014, p. 95).

Um dos atributos mais significativos da escola contemporânea talvez seja o de fomentar e potencializar a autonomia estudantil, sua capacidade de organização de atividades, de estudos, de pesquisas, de vivências. Como afirma Freire,

é preciso por outro lado, e sobretudo, que o educando vá assumindo o papel de sujeito da produção de sua inteligência do mundo e não apenas o de *receptor* da que lhe seja transferida pelo professor [...] ajudá-lo a reconhecer-se como *arquiteto* de sua própria prática cognoscitiva (FREIRE, 2011b, p. 124).

Este movimento envolve a consciência da importância dos processos de sociabilidade entre jovens e crianças no espaço e no tempo. Processos estes que, já esboroados com a crise do uso dos espaços públicos pelas crianças, foram profundamente extirpados com a chegada da pandemia do Coronavírus, tornando evidente o que já era presente: as crianças e jovens precisam de espaços e de tempo, precisam de produção de presença, para promoção de sua sociabilidade coletiva.

Ou a escola se engaja na necessidade de produzir e dar sentido à vida social, ou ela própria perderá seu sentido. “Para que a educação não fosse uma forma política de intervenção no mundo era indispensável que o mundo em que ela se desse não fosse humano” (FREIRE, 2011a, p. 111).

Referências

BRASIL. *Decreto-lei n.º 9.053, de 12 de março de 1966*. Criação dos colégios de aplicação. Brasília: Ministério da Educação, 1966.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Versão preliminar. Brasília: Ministério da Educação, 2016.

BRASIL. *Lei n.º 13.145 de 16 de fevereiro de 2017*. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Ministério da Educação, 2017a

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Brasília: Ministério da Educação, 2017b.

CATINI, Carolina. Educação e empreendedorismo da barbárie. *In*: CÁSSIO, Fernando (org.). *Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar*. São Paulo: Boitempo, 2019. p. 33-44.

CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO. *Projeto Político Pedagógico*. Goiânia, 2007.

FERRER y GUARDIA, Francisco. *A escola moderna*. São Paulo: Biblioteca Terra Livre, 2014.

FERNANDES, Florestan. *Folclore e mudança social na cidade de São Paulo*. São Paulo : Anhambi, 1961.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. 17. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2002.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática de liberdade - saberes necessários à prática educativa*. 43.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011a.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia - saberes necessários à prática educativa*. 43.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011b.

GONÇALVES, Glauco Roberto. *A crise da cidade em jogo: o futebol na contramão nas ruas da Penha*. 2011. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

GONÇALVES, Glauco Roberto. Pedagogia da ocupação (e ocupação da pedagogia): as escolas ocupadas e suas práticas de educação democrática no Ensino Básico. *In*: MESQUITA, Deise (org.). *Escola de educação básica para todos*. Goiânia: Espaço Acadêmico, 2017. p. 73-90.

GONÇALVES, Glauco Roberto. Desescolarizar a escola: práticas para uma pedagogia da autonomia em um mundo em crise. *In*: MESQUITA, Deise (org.) *Escola de educação básica para todos*. Goiânia: Espaço Acadêmico, 2021. p. 92-102.

LAVAL, Christian. *A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público*. São Paulo: Boitempo, 2019.

LEFEBVRE, Henri. *O direito à cidade*. São Paulo: Centauro, 2001.

PACHECO, José. O professor deve ser um mediador de conhecimentos. [Entrevista concedida a Adriana Delorenzo e Renato Rovai]. *Revista Fórum*, n. 123, Notícias, 31 jul. 2013. Disponível em: <https://revistaforum.com.br/news/2013/7/31/entrevista-com-jose-pacheco-da-escola-da-ponte-o-professor-deve-ser-um-mediador-de-conhecimentos-7176.html>. Acesso em: 31 mar. 2022.

RIBEIRO, José. Raimundo; SAMPAIO, Mateus; BANDONI, Daniel; CARLI, Luiza de. *Atlas das situações alimentares do Brasil*. São Paulo: UNIFESP, 2021.

VANEIGEM, Raoul. *Aviso aos alunos do básico e do secundário*. Lisboa: Antigonas, 1996.

VANEIGEM, Raoul. *A arte de viver para as novas gerações*. São Paulo: Conrad, 2002.

Glauco Roberto Gonçalves

Professor adjunto da Universidade Federal de Goiás. Fez doutorado e mestrado em Geografia Humana na Universidade de São Paulo. Bacharelado e licenciatura em Geografia na Universidade de São Paulo. Foi bolsista de doutorado da Fapesp e de mestrado do CNPq. Suas pesquisas envolvem o urbano, o cotidiano e o lúdico, bem como o entendimento crítico dos espaços escolares, da educação tradicional e da mercantilização da educação. É membro do grupo de estudos e pesquisas "Geografia Urbana: a vida cotidiana e o urbano" do Laboratório de Geografia Urbana da USP. Coordena o grupo de estudos e pesquisas "Desescolarização e direito à cidade" no CEPAE-UFG. É membro do LUDENS-USP (Núcleo Interdisciplinar de Pesquisas sobre o Futebol e Modalidades Lúdicas). É colunista da revista *Ermira Cultura*. Docente permanente do Programa de Pós Graduação Ensino na Educação Básica - CEPAE UFG e do Mestrado Interdisciplinar em Ciências ? Habitat e Expressões Culturais do Núcleo Interdisciplinar de Patrimônios, Artes e Memórias -Museu Antropológico -UFG.
Endereço profissional: Universidade Federal de Goiás, Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada a Educação (CEPAE), Campus Samambaia, Conjunto Itatiaia. CEP: 74.0019-70. Goiânia, GO, Brasil.
E-mail: glauco.goncalves@ufg.br

15

Recebido para publicação em 14 de abril de 2022.
Aprovado para publicação em 12 de setembro de 2022.
Publicado em 16 de setembro de 2022.