

CAPÍTULO 8

AS TEORIAS PÓS-CRÍTICAS DO CURRÍCULO E A PEDAGOGIA DO CARACOL: UMA REFLEXÃO SOBRE A ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO E TEMPO ESCOLAR

Data de submissão: 24/01/2025

Data de aceite: 05/02/2025

Edilena Castro Souto

Universidade Federal do Pará
Discente do Mestrado PPEB/UFPA.

Belém-Pará
<https://orcid.org/0009-0000-2898-7175>

Marcio Antonio Raiol dos Santos

Prof. Dr. Universidade Federal do Pará
Belém-Pará
Docente Titular da UFPA/PPEB e
professor da disciplina de Escola e
Curriculo

Daniele Dorotéia Rocha da Silva de Lima

Prof.^a Dr.^a Universidade Federal do Pará
Belém-Pará
Docente Titular da UFPA/PPEB e
Orientadora do Mestrado

RESUMO: Neste artigo, abordamos as críticas direcionadas às práticas educacionais tradicionais, frequentemente caracterizadas pela padronização e aceleração do processo de ensino-aprendizagem, que negligenciam as necessidades individuais dos alunos. Argumentamos que tanto as teorias pós-críticas do currículo quanto a "Pedagogia do Caracol", de Gianfranco Zavalloni,

defendem a desconstrução dessa rigidez e pressa. Ambas as abordagens questionam como a organização do espaço e do tempo escolar pode impactar o desenvolvimento integral dos estudantes. A questão central que investigamos é: como essas abordagens podem contribuir para a criação de um ambiente educacional mais inclusivo, acolhedor e reflexivo, contrapondo-se às práticas de controle e padronização do sistema educacional contemporâneo? Para isso, analisamos as interseções entre as teorias pós-críticas do currículo e a "Pedagogia do Caracol", explorando como a crítica à rigidez e à padronização na educação contemporânea, aliada à reconfiguração do espaço e do tempo escolar, pode fomentar práticas educacionais mais humanizadas, inclusivas e reflexivas. Estas práticas respeitam o ritmo individual dos alunos, valorizando a diversidade e promovendo o preparo necessário para os desafios de uma sociedade complexa e diversificada.

PALAVRAS-CHAVE: Teorias pós-críticas; currículo; pedagogia lenta; Gianfranco Zavalloni; espaço e tempo escolar

POST-CRITICAL THEORIES OF THE CURRICULUM AND THE PEDAGOGY OF THE SNAIL: A REFLECTION ON THE ORGANIZATION OF SCHOOL SPACE AND TIME

ABSTRACT: In this article, we address the criticisms directed at traditional educational practices, often characterized by the standardization and acceleration of the teaching-learning process, which neglect the individual needs of students. We argue that both post-critical theories of the curriculum and Gianfranco Zavalloni's "Pedagogy of the Snail" argue for the deconstruction of this rigidity and haste. Both approaches question how the organization of school space and time can impact the integral development of students. The central question we investigate is: how can these approaches contribute to the creation of a more inclusive, welcoming and reflective educational environment, as opposed to the practices of control and standardization of the contemporary educational system? To do so, we analyze the intersections between post-critical theories of curriculum and the "Pedagogy of the Snail", exploring how the criticism of rigidity and standardization in contemporary education, combined with the reconfiguration of school space and time, can foster more humanized, inclusive and reflective educational practices. These practices respect the individual rhythm of students, valuing diversity and promoting the necessary preparation for the challenges of a complex and diverse society.

KEYWORDS: Post-critical theories; curriculum; slow pedagogy; Gianfranco Zavalloni; Space and school time

1 | INTRODUÇÃO

As práticas educacionais contemporâneas têm sido alvo de críticas e debates, especialmente no que se refere à organização do espaço e do tempo nas escolas. Essas dimensões, essenciais para o processo de ensino-aprendizagem, muitas vezes são estruturadas sob uma lógica de eficiência e rapidez, que compromete a qualidade da educação ao ignorar as particularidades culturais e individuais dos estudantes. Nesse contexto, as teorias pós-críticas do currículo emergem como uma abordagem que desafia as práticas educacionais tradicionais. Essas teorias, influenciadas pelo pós-estruturalismo, destacam o currículo como uma construção social e cultural, refletindo relações de poder e desigualdades. Autores como Michael Apple (1995) e Henry Giroux (1997) argumentam que o currículo deve ser entendido como um espaço de disputa, onde diferentes vozes e experiências possam ser incorporadas e valorizadas.

Paralelamente, Gianfranco Zavalloni, em *A Pedagogia do Caracol: Por uma Escola Lenta e Não Violenta* (2020), apresenta uma crítica contundente à pressão por resultados imediatos no modelo educacional atual. Zavalloni propõe a desaceleração do processo de ensino, defendendo uma educação que respeite o ritmo de cada aluno e promova um aprendizado mais profundo e significativo. Sua abordagem enfatiza a necessidade de reorganizar o tempo e o espaço na escola, criando ambientes que favoreçam a criatividade, a autonomia e a convivência pacífica. Essa perspectiva, ao dialogar com as teorias pós-críticas, reforça a urgência de repensar o papel da escola como espaço de inclusão e

transformação social.

Este estudo concentra-se na análise das interseções entre as teorias pós-críticas do currículo e a pedagogia de Zavalloni, com foco na reorganização do tempo e do espaço escolar. O recorte temporal abrange as últimas três décadas de produção teórica sobre o tema, enquanto o recorte espacial foca na aplicação dessas ideias em contextos educacionais urbanos. Essas delimitações justificam-se pela necessidade de compreender como práticas educativas alternativas podem ser implementadas em sistemas tradicionais, atendendo às diversidades e demandas contemporâneas.

Com base nesse cenário, este artigo busca responder a três questões fundamentais: (i) Como as teorias pós-críticas do currículo e a pedagogia lenta de Zavalloni problematizam as práticas educacionais tradicionais? (ii) Quais são as potencialidades dessas abordagens para promover uma educação mais inclusiva e centrada no aluno? (iii) De que forma a reorganização do tempo e do espaço escolar pode transformar a experiência educacional, respeitando as diversidades culturais e individuais dos estudantes?

Para abordar essas questões, adota-se uma metodologia qualitativa, baseada na revisão bibliográfica e na análise crítica de obras fundamentais para o campo educacional. Essa abordagem permite explorar como os princípios das teorias pós-críticas e da pedagogia lenta podem ser operacionalizados na prática educativa, oferecendo caminhos para uma educação que seja reflexiva, humanizada e inclusiva.

2 | O CURRÍCULO E AS PERSPECTIVAS PÓS-CRÍTICAS

As teorias pós-críticas emergem como uma resposta às limitações das abordagens tradicionais e críticas do currículo, propondo um olhar mais atento às experiências e subjetividades dos sujeitos. Para os pós-críticos, o currículo não é apenas um documento técnico, mas uma construção social e cultural, permeada por significados, valores e relações de poder (Hornburg; Silva, 2013). Essa perspectiva questiona a imposição de uma única narrativa de verdade e valoriza a multiplicidade de vozes e identidades presentes no ambiente escolar.

Nesse contexto, autores como Michael Apple e Henry Giroux (1997) argumentam que o currículo é um espaço onde se manifestam as dinâmicas de poder, e, portanto, o conhecimento deve ser negociado e não imposto. Essa visão desafia as práticas pedagógicas que priorizam a padronização e propõem um currículo dinâmico, que reconheça e acolha as vivências dos sujeitos. Lopes e Macedo (2011) reforçam essa ideia ao destacar que o currículo deve ser um campo de interações e negociações, onde as experiências cotidianas de professores e alunos sejam incorporadas como elementos fundamentais para a construção do conhecimento.

Gianfranco Zavalloni, em sua obra *A Pedagogia do Caracol* (2020), complementa essa abordagem ao criticar a aceleração do tempo escolar imposta pela sociedade

contemporânea. Para ele, a lentidão deve ser resgatada como um valor pedagógico, permitindo aprendizagens mais humanas e reflexivas. Zavalloni afirma que “esse modelo pedagógico ou, melhor ainda, essas sugestões de caráter educativo nascem de uma reflexão sobre como vivemos o tempo escolar em relação aos ritmos da sociedade” (ZAVALLONI, 2020, p. 35). Sua proposta dialoga com as teorias pós-críticas ao defender uma reorganização do tempo e do espaço escolar que favoreça a diversidade e respeite os diferentes ritmos de aprendizagem.

A crítica de Tom Hodgkinson (2004) ao paradigma da produtividade reflete essa mesma preocupação. Ele sugere que o aprendizado significativo ocorre em momentos de introspecção, diálogo e exploração, desafiando a lógica da eficiência constante que ainda domina muitas práticas escolares. Essa visão reforça a necessidade de um currículo que valorize a pausa e a reflexão como partes integrantes do processo educativo, em vez de tratá-las como interrupções.

Finalmente, a relação entre desaceleração e currículo pós-crítico aponta para práticas educativas que transcendem a simples transmissão de conteúdo. Hornburg e Silva (2013) destacam que atividades que promovam a interação e o respeito à individualidade dos alunos são fundamentais para um ensino que desenvolva não apenas competências acadêmicas, mas também habilidades socioemocionais. Zavalloni (2020) complementa ao afirmar que a escola deve ser um espaço de descobertas compartilhadas, no qual o tempo seja valorizado como um recurso pedagógico essencial. Assim, o currículo pós-crítico e a pedagogia lenta convergem para a criação de práticas pedagógicas que rompem com a rigidez e promovem uma educação inclusiva, reflexiva e transformadora.

3 I DESTERRITORIALIZAÇÃO E RETERRITORIALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO

Deleuze e Guattari (1995) introduzem os conceitos de desterritorialização e retrerritorialização como formas de compreender as dinâmicas de transformação e adaptação nos processos sociais e educacionais. No contexto escolar, desterritorializar significa romper com práticas pedagógicas rígidas e enraizadas que limitam a criatividade, a inclusão e a diversidade. Em contrapartida, retrerritorializar envolve reorganizar os espaços e tempos escolares de forma a acolher múltiplas subjetividades e promover práticas educacionais significativas e inclusivas.

Haesbaert e Bruce (2021) explicam que a desterritorialização, mais do que um rompimento, é uma oportunidade para desnaturalizar modelos tradicionais que priorizam a padronização e a conformidade. No âmbito educacional, isso implica repensar práticas que reproduzem desigualdades e limitam as possibilidades de interação e experimentação. Por sua vez, a retrerritorialização reorganiza e dá novo significado ao espaço escolar, permitindo a implementação de práticas que respeitem as diversidades de ritmos e formas de aprender.

Gianfranco Zavalloni (2020), em *A Pedagogia do Caracol*, exemplifica essas dinâmicas ao propor uma educação que valorize a desaceleração e o aprendizado colaborativo. Para o autor, “a escola é o lugar em que se aprende junto e não sozinho” (ZAVALLONI, 2020, p. 52). Essa visão está alinhada aos princípios da reterritorialização, uma vez que sugere transformar as escolas em espaços abertos, flexíveis e acolhedores, onde as crianças possam participar ativamente de suas experiências de aprendizagem.

Zioli (2021) reforça que a reterritorialização não se limita à reorganização física do espaço escolar, mas envolve também mudanças culturais e pedagógicas. Em uma escola que adota a Pedagogia do Caracol, essa prática se manifesta na criação de ambientes colaborativos, nos quais as crianças são incentivadas a explorar, interagir e desenvolver a criatividade. Essa abordagem desafia a estrutura escolar tradicional, que muitas vezes prioriza a produtividade e a eficiência, em detrimento da qualidade das interações humanas.

A proposta de Zavalloni dialoga com Haesbaert (2021), que destaca a importância de integrar os conceitos de desterritorialização e reterritorialização para criar ambientes escolares mais inclusivos. Essa integração se reflete em práticas que valorizam a curiosidade, a exploração e a aprendizagem sensorial, permitindo que os estudantes transcendam as limitações impostas pela sala de aula. Segundo Zavalloni, “na escola, como na vida, não podemos separar o aprender do fazer” (ZAVALLONI, 2020, p. 52).

Por fim, a pedagogia lenta, ao propor a “desaceleração” do tempo escolar, exemplifica a aplicação prática desses conceitos na educação contemporânea. Como argumentam Haesbaert e Bruce (2021), a reterritorialização do espaço escolar deve considerar as múltiplas temporalidades e espacialidades dos alunos, promovendo um ambiente mais inclusivo, criativo e propício ao desenvolvimento integral. Essa abordagem evidencia a necessidade de repensar não apenas os conteúdos escolares, mas também as formas de organização do ensino, a fim de construir uma educação que respeite as subjetividades e valorize as diferenças.

4 | A ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO E DO TEMPO: UMA ABORDAGEM TRANSFORMADORA

Historicamente, o espaço e o tempo na escola têm sido marcados por uma lógica de eficiência e controle, heranças do pensamento mecanicista e positivista. Segundo Thiesen (2011), essa perspectiva entende o controle e a produtividade como sinônimos de qualidade educacional, estruturando a escola de forma rígida, com horários bem definidos e espaços padronizados para maximizar a eficiência. No entanto, essa abordagem muitas vezes ignora as subjetividades e as necessidades individuais dos alunos, limitando as oportunidades de um aprendizado criativo e significativo.

As teorias pós-críticas, conforme Lopes e Macedo (2011), propõem uma reconfiguração dessas estruturas, defendendo que a escola deve ser um espaço de

resistência cultural e empoderamento. Gianfranco Zavalloni (2020), em sua Pedagogia do Caracol, reforça essa ideia ao propor que o ambiente escolar seja um reflexo de liberdade e criatividade, rompendo com a lógica da padronização e da vigilância. Para Zavalloni, a escola precisa ressignificar a organização do tempo e do espaço, transformando-os em aliados do processo educativo, e não em barreiras que reforçam a conformidade e a passividade.

Thiesen (2011) aponta que a fragmentação do tempo escolar em blocos rígidos e a uniformização dos espaços de ensino refletem uma pedagogia voltada para a produção e o controle, o que desestimula a autonomia e a imaginação dos estudantes. Em contraste, Zavalloni propõe que o tempo escolar seja reorganizado para valorizar a lentidão e a exploração, enquanto os espaços devem favorecer interações significativas e o desenvolvimento integral dos alunos. Ele argumenta que a liberdade de movimentação, a cooperação e a criatividade são aspectos essenciais para promover uma dinâmica de aprendizagem mais inclusiva e transformadora.

A proposta de Zavalloni está alinhada à crítica pós-crítica ao currículo como um espaço fixo e prescritivo. Ele defende que a escola deve adotar práticas pedagógicas que permitam aos estudantes explorar suas potencialidades em um ambiente acolhedor e flexível, promovendo experiências que transcendam os limites da sala de aula tradicional. Thiesen (2011) complementa essa visão ao sugerir que a flexibilização dos espaços escolares pode contribuir para um ambiente que encoraje o empoderamento e a autonomia dos alunos.

Por fim, a Pedagogia do Caracol ressignifica a função da escola, transformando-a em um espaço de construção coletiva do conhecimento. Zavalloni (2020) enfatiza que, ao reorganizar os tempos e espaços escolares, é possível criar uma cultura educacional que valorize a criatividade, o diálogo e a liberdade. Nesse modelo, a escola deixa de ser um local de transmissão mecânica de saberes e se torna um lugar de descoberta e desenvolvimento humano, em que os alunos são protagonistas de suas experiências de aprendizagem e onde a diversidade é respeitada como parte essencial do processo educativo.

5 | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS, RESULTADOS E DISCUSSÃO

Este estudo utilizou uma abordagem qualitativa, fundamentada em revisão bibliográfica e análise documental, com o objetivo de investigar como as teorias pós-críticas do currículo e a pedagogia lenta de Gianfranco Zavalloni podem contribuir para a reorganização do espaço e do tempo na escola. A pesquisa incluiu uma análise crítica das principais obras de autores como Michael Apple, Henry Giroux, Lopes e Macedo, além de Zavalloni, que fornecem os fundamentos teóricos da investigação.

A coleta de dados foi realizada por meio de análise de textos e documentos acadêmicos relacionados ao tema. Os critérios de seleção dos materiais incluíram

relevância para as teorias pós-críticas, reflexões sobre a pedagogia lenta e abordagens críticas à organização escolar. Além disso, foram considerados estudos que exploram os conceitos de desterritorialização e reterritorialização no contexto educacional.

As técnicas de análise de dados foram baseadas na interpretação crítica do conteúdo, buscando identificar convergências e divergências entre as abordagens teóricas analisadas. Os dados foram organizados em categorias temáticas, como “organização do espaço e do tempo”, “subjetividades no currículo” e “práticas inclusivas”.

Os resultados demonstraram que as teorias pós-críticas do currículo e a pedagogia de Zavalloni convergem na crítica à homogeneização e padronização das práticas escolares. Ambas destacam a necessidade de flexibilizar o tempo e o espaço nas escolas, promovendo uma educação que respeite as diversidades culturais e individuais dos estudantes. A análise revelou que práticas escolares orientadas pela lenticência, conforme proposta por Zavalloni, podem enriquecer o processo de ensino-aprendizagem ao criar oportunidades para reflexões mais profundas e aprendizagens significativas.

Foi identificado que a lógica de eficiência, ainda predominante no sistema educacional, tende a desumanizar a experiência escolar, ignorando as particularidades dos alunos. Contrapondo essa lógica, Zavalloni sugere que “recuperar a vagareza como um valor pedagógico é essencial para criar ambientes educacionais mais acolhedores e reflexivos” (ZAVALLONI, 2020, p. 41).

Os resultados corroboram a literatura que critica o modelo educacional tradicional por reforçar desigualdades e ignorar subjetividades. Estudos como os de Lopes e Macedo (2011) e Hornburg e Silva (2013) destacam que a padronização curricular limita a criatividade e a inclusão. Por outro lado, as abordagens pós-críticas e a pedagogia lenta oferecem caminhos para ressignificar o papel da escola como um espaço de transformação e empoderamento.

A integração entre desterritorialização e reterritorialização, conforme proposto por Deleuze e Guattari (1995), foi identificada como uma ferramenta teórica potente para repensar a organização escolar. Essas dinâmicas permitem desconstruir práticas rígidas e criar novos significados para os tempos e espaços educacionais, alinhando-se às perspectivas de Zavalloni ao enfatizar o aprendizado colaborativo e contextualizado.

Do ponto de vista teórico, este estudo contribui para o avanço do debate sobre o currículo como construção social, destacando sua relação com as subjetividades e diversidades dos estudantes. Praticamente, os achados reforçam a necessidade de escolas que promovam autonomia, criatividade e inclusão, desafiando estruturas rígidas e propondo práticas que valorizem a experiência do aluno.

Embora este estudo tenha oferecido insights valiosos, a análise está limitada à revisão bibliográfica e à interpretação teórica. Pesquisas futuras poderiam incluir estudos de caso em escolas que implementem práticas baseadas na pedagogia lenta e nas teorias pós-críticas, avaliando seus impactos concretos no ambiente escolar. Além disso,

seria relevante investigar como essas abordagens podem ser adaptadas para diferentes contextos socioculturais.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sob a ótica das teorias pós-críticas e da Pedagogia do Caracol, o currículo escolar é ressignificado como um espaço de construção coletiva, que rompe com os paradigmas tradicionais de controle e eficiência herdados do pensamento mecanicista e positivista. A fragmentação do tempo e a padronização dos espaços, práticas que historicamente caracterizam a escola, cedem lugar a abordagens que valorizam a subjetividade, a diversidade cultural e os ritmos individuais de aprendizagem, promovendo uma educação inclusiva e transformadora.

Nesse cenário, o currículo não é apenas um documento técnico, mas uma construção social e cultural, dinâmica e fluida, que reconhece as múltiplas vozes presentes na comunidade escolar. Os conceitos de desterritorialização e reterritorialização, apresentados por Deleuze e Guattari, tornam-se ferramentas fundamentais para compreender e implementar essas transformações. Desterritorializar significa desconstruir práticas enraizadas que limitam a criatividade e a inclusão, enquanto reterritorializar implica reorganizar os tempos e espaços escolares para acolher a diversidade e promover aprendizagens mais significativas.

A Pedagogia do Caracol, de Gianfranco Zavalloni, exemplifica essas ideias ao propor uma reorganização do tempo e do espaço escolar baseada na desaceleração, na curiosidade e na valorização do aprender pelo fazer. Esse modelo desafia a lógica produtivista e homogênea da educação contemporânea, oferecendo uma alternativa que prioriza a liberdade, a criatividade e o diálogo como pilares do processo educativo. Salas de aula abertas, tempos flexíveis e práticas que incentivem a exploração sensorial e o desenvolvimento integral dos alunos tornam-se essenciais para essa transformação.

Quando orientado por essas perspectivas, o currículo deixa de ser um instrumento prescritivo e padronizado para se tornar um campo de negociação, criatividade e emancipação. Essa visão não apenas responde às demandas educacionais contemporâneas, mas também prepara os estudantes para os desafios de uma sociedade em constante transformação, respeitando suas singularidades e promovendo uma educação humanizadora e democrática.

Entretanto, o alinhamento entre as teorias pós-críticas, a Pedagogia do Caracol e os conceitos de desterritorialização e reterritorialização revela o potencial do currículo como um dispositivo de inclusão e construção de um ambiente escolar que acolha a pluralidade de formas de ser e aprender. Essa abordagem não apenas transforma o ambiente escolar, mas contribui para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa, reflexiva e plural, reafirmando o papel da educação como um direito fundamental e uma prática de liberdade.

REFERÊNCIAS

- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia.** Tradução de Ana Lúcia de Oliveira e Celia Pinto Costa. São Paulo: Editora 34, 1995.
- HAESBAERT, Rogério; BRUCE, Greg. **A desterritorialização na obra de Deleuze e Guattari.** Niterói: Departamento de Geografia, Universidade Federal Fluminense, 2021.
- HODGKINSON, Tom. **How to Be Idle.** London: Hamish Hamilton, 2004LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth Fernandes de. **Teorias de currículo.** 1. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: Uma introdução às teorias do currículo.** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- THIESEN, Juares da Silva. **Tempos e espaços na organização curricular: uma reflexão sobre a dinâmica dos processos escolares.** *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 27, n. 1, p. 241-260, abr. 2011.
- ZAVALLONI, Gianfranco. **A pedagogia do caracol.** 1. ed. Americana, São Paulo: Adonis, 2020.
- ZIOLI, Rafael. **Práticas pedagógicas e a reterritorialização na educação contemporânea.** *Revista de Educação Contemporânea*, v. 9, n. 3, p. 45-67, 2021.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.
- APPLE, Michael W. **Educação e poder.** 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 1995.
- GIROUX, Henry A. **Teoria e resistência em educação: uma pedagogia para a oposição.** Tradução de Carlos Henrique Escobar. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.
- HORNBURG, Jaqueline; SILVA, Tania Mara Galli Fonseca da. **Teorias pós-críticas do currículo e suas implicações pedagógicas.** Porto Alegre: PPG Educação, UFRGS, 2013.