

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CRISTIANE ELVIRA DE ASSIS OLIVEIRA

TEMPORALIDADES NO/DO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Juiz de Fora

2012

CRISTIANE ELVIRA DE ASSIS OLIVEIRA

TEMPORALIDADES NO/DO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Luciana Pacheco Marques

Juiz de Fora

2012

Oliveira, Cristiane Elvira de Assis.

Temporalidades no/do cotidiano da educação infantil / Cristiane Elvira de Assis Oliveira. – 2012.
156 f.

Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2012.

1. Educação infantil. 2. Educação. I. Título.

CDU 372

CRISTIANE ELVIRA DE ASSIS OLIVEIRA

TEMPORALIDADES NO/DO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, pela seguinte banca examinadora:

Dr^a. Luciana Pacheco Marques (Orientadora)
Programa de Pós-Graduação em Educação, UFJF

Dr^a. Léa Stahlschmidt Pinto Silva
Programa de Pós-Graduação em Educação, UFJF

Dr^a. Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho
Programa de Pós-Graduação em Educação, UNIRIO

Pós-Dr^a. Teodósia Sofia Lobato Correia
Programa de Pós-Graduação em Educação, UFRJ

Juiz de Fora, 28 de março de 2012.

À memória de meu pai, Marcos Tanin de Oliveira, cuja temporalidade da vida foi tão curta.

AGRADEÇO...

A Deus, pela força e coragem para experienciar minha vida cotidiana.

À minha mãe, Marta Aparecida de Assis Oliveira, e minha irmã, Thais Cristina de Assis Oliveira, por estarem sempre comigo, pronunciando doces palavras que adoçam nossos cotidianos compartilhados.

Ao meu namorado, Misael Amancio Campos, por me compreender nos momentos de ausências, compromissos e cansaços, buscando experienciar comigo esse tempo.

À *amigaprofessoraorientadora*, Luciana Pacheco Marques, por se tornar uma pessoa muito especial na minha formação pessoal, acadêmica e profissional.

Aos familiares, amigas e amigos, pelas palavras de incentivo e reconhecimento de que vale a pena ir em busca de nossos ideais.

À escola, na qual teci a pesquisa, pelo acolhimento, consideração e carinho.

Às professoras, que teceram múltiplas possibilidades para o cotidiano escolar.

Às crianças, por me fazerem cada vez mais acreditar na educação.

Às professoras Léa Stahlschmidt Pinto Silva, Teodósia Sofia Lobato Correia, Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho, Carmen Sanches Sampaio, por enriquecerem a tessitura desta dissertação.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, CAPES, pela bolsa de estudo durante os dois anos de mestrado.

Ao grupo Tempos, vinculado ao Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação e Diversidade, NEPED, da Faculdade de Educação da Universidade de Juiz de Fora, no qual pude crescer pessoal, profissional e academicamente, amadurecendo minhas noções educacionais.

A vocês, minha eterna gratidão!

O sonho

Sonhe com aquilo que você quiser.

Vá para onde você queira ir.

Seja o que você quer ser, porque você possui apenas uma vida e nela só temos uma chance de fazer aquilo que queremos. Tenha felicidade bastante para fazê-la doce.

Dificuldades para fazê-la forte.

Tristeza para fazê-la humana. E esperança suficiente para fazê-la feliz.

As pessoas mais felizes não têm as melhores coisas. Elas sabem fazer o melhor das oportunidades que aparecem em seus caminhos.

A felicidade aparece para aqueles que choram. Para aqueles que se machucam. Para aqueles que buscam e tentam sempre.

E para aqueles que reconhecem a importância das pessoas que passam por suas vidas.

O futuro mais brilhante é baseado num passado intensamente vivido.

Você só terá sucesso na vida quando perdoar os erros e as decepções do passado.

A vida é curta, mas as emoções que podemos deixar, duram uma eternidade.

(CLARICE LISPECTOR, 2011a).

RESUMO

Este trabalho, intitulado “Temporalidades no/do cotidiano da Educação Infantil”, desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora teve como discussão central temporalidades no/do cotidiano escolar. Temporalidades se referem às múltiplas formas de lidar, de relacionar, de organizar o tempo, ou seja, a experiência no e com o tempo. O objetivo da pesquisa foi problematizar/conversar acerca de indícios de temporalidades no/do cotidiano escolar com professoras da Educação Infantil, de uma escola de educação em tempo integral de Juiz de Fora, Minas Gerais. Busquei responder a seguinte questão: *o que narram as professoras a respeito dos indícios de temporalidades no/do cotidiano escolar?* As autoras e os autores com os quais dialoguei fazem parte da perspectiva *teórico-político-epistemológico-metodológica* da pesquisa no/do/com o cotidiano, a qual embasou a pesquisa, na qual teci dois movimentos. O primeiro foi o mergulho no cotidiano de uma turma de segundo período da Educação Infantil, pesquisando temporalidades no/do cotidiano escolar, no segundo semestre de 2010. Nesse movimento, os indícios de temporalidades foram anotados em um caderno na forma de narrativas. Para o segundo movimento da pesquisa, no primeiro semestre de 2011, organizei cinco encontros com as professoras da Educação Infantil, aos quais dei o nome de *cirandas de conversa*, em que foram expressas as ideias, as noções, os *saberes-fazer*s que circulavam entre nós. Na tessitura dessa pesquisa emergiram as seguintes temporalidades: temporalidades na/da escola de educação em tempo integral, temporalidades tecidas no currículo, temporalidades de crianças da Educação Infantil. Ao experienciar a pesquisa, pude perceber que apenas a ampliação do tempo escolar para a criança, para a professora e o professor não resolve as dificuldades e nem os conflitos com os quais a escola se depara. Uma série de fatores precisa estar articulada à ampliação do tempo na escola, como o trabalho coletivo, a formação em contexto, um currículo tecido no/com o cotidiano e a convivência com as múltiplas temporalidades de crianças.

Palavras-chave: Temporalidades. Cotidiano. Educação Infantil.

ABSTRACT

This study, entitled “Temporalities in the Everyday Life of Child Education”, developed by the Federal University of Juiz de Fora Post-Graduation Program, focused on the central debate over temporalities in/about the everyday life at a school setting. Temporality refers to the various ways to deal with, relate to, and organize time, i.e., experience in and with time. The objective of this investigation was to problematize/discuss about temporality hints in/about the everyday life at a school setting with Child Education teachers at a full-time education school in Juiz de Fora, Minas Gerais. I tried to answer the question “*What do teachers say about temporality hints in/about the everyday life at school setting?*” Authors on which I based this study are part of the *theoretical-political-epistemological-methodological* research perspective in/about/with everyday life, from which I could draw two movements. The first was the immersion into the everyday life of a Child Education second year class by investigating temporalities in/about the everyday life at a school setting, in the second semester 2010. Hints of temporality in this movement were annotated on a notebook in narrative style. For the second movement under investigation, which took place in the first semester 2011, I arranged five meetings called *conversation circles* with Child Education teachers, during which circulating ideas, notions, and knowledge were expressed. During the preparation for this research the following temporalities emerged: full-time education school temporalities, curriculum-based temporalities, Child Education children-related temporalities. By experiencing the investigation, I could perceive that increased school time alone for children and teachers does not resolve the challenges and conflicts faced by school. A number of factors must be linked to school time, such as collective work, a contextual education, a curriculum based on everyday life and dealing with multiple child temporalities.

Keywords: Temporalities. Everyday Life. Child Education.

SUMÁRIO

EXPERIÊNCIAS NA/DA VIDA COTIDIANA	09
1 ARTES DE FAZER UMA PESQUISA NO/DO/COM O COTIDIANO ESCOLAR	18
2 TEMPORALIDADES NA/DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL	38
3 TEMPORALIDADES TECIDAS NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL	72
4 TEMPORALIDADES DE CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL	106
FIOS DA REDE DE TEMPORALIDADES NO/DO COTIDIANO ESCOLAR	133
REFERÊNCIAS	141
APÊNDICE	150
ANEXO	155

EXPERIÊNCIAS NA/DA VIDA COTIDIANA

Não sei

Não sei... se a vida é curta ou longa demais para nós,
Mas sei que nada do que vivemos tem sentido,
Se não tocamos o coração das pessoas.
Muitas vezes basta ser:
 Colo que acolhe,
 Braço que envolve,
 Palavra que conforta,
 Silêncio que respeita,
 Alegria que contagia,
 Lágrima que corre,
 Olhar que acaricia,
 Desejo que sacia,
 Amor que promove.
E isso não é coisa de outro mundo, é o que dá sentido à vida.
É o que faz com que ela não seja nem curta, nem longa demais,
Mas que seja intensa, verdadeira, pura... Enquanto durar
(CORA CORALINA, 2011).

Dois anos se passaram. Aqui estou, nesta dissertação, apresentando a tessitura da pesquisa realizada no/do/com o cotidiano escolar. Foi preciso colocar um ponto final. Um ponto exigido não pelas normas de pontuação, mas pelo tempo *chrónos*, que organiza a vida das instituições. O que fui tecendo ao longo deste trabalho revela minhas noções, minhas sensibilidades e meus limites, que também fazem parte da minha trajetória pessoal, acadêmica e profissional.

Sem ser saudosista, sinto saudades das escolas nas quais estudei, lugares pelos quais passei deixando marcas, tecendo histórias, levando comigo experiências. O tempo de escola marcou minha vida, trouxe recordações, talvez as melhores. Incluo aqui o tempo de faculdade, como foi (trans)formador! Consegui realizar um sonho da minha infância.

O termo tessitura foi buscado na música permitindo compreender o modo como se relacionam as notas musicais para compor uma peça (ALVES, 2008, p. 42). Somando-se a isso, é o modo como foi experienciado e narrado o cotidiano da escola e a pesquisa.

Estamos ligados a este lugar pelas lembranças... É pessoal [...] (CERTEAU, 2008a, p. 189).

Lembro-me de quando era pequena ter escrito que um dia gostaria de estudar em uma universidade. Fico a pensar de onde veio esse meu querer, porque não me inseria num contexto socioeconômico que me possibilitaria realizar tal desejo.

Hoje, posso dizer que o tempo passou: eu me formei em Pedagogia pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e, com esta dissertação, concluo o Curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da mesma universidade pública.

Minha maior motivação em desenvolver uma pesquisa na pós-graduação em educação teve como fator principal a importância da *pesquisa como eixo de formação docente* (ESTEBAN; ZACCUR, 2002), por estar me formando professora e querer experienciar/pesquisar/estudar no/do/com o cotidiano escolar.

Na minha trajetória de vida, iniciada na zona rural, na qual uma pluralidade temporal teve lugar, estudar foi algo de que gostei e que, com certeza, constitui-me. O fato de ter deixado minha família num *tempoespaço* rural confirmava este meu desejo: continuar minha caminhada de estudos. Deixei um *tempoespaço* rural para experienciar um *tempoespaço* urbano. Dois lugares vividos de formas diferentes.

Durante meus primeiros anos de escolarização, já experienciava ser professora, brincava de dar *aulinha* para meu pai, planejava aulas, confeccionava e elaborava atividades. Nos anos posteriores de minha escolarização, também ensinava a minhas amigas e meus amigos os conteúdos curriculares estudados. Foi no Curso de Magistério que aflorou, novamente, o meu desejo de ser professora.

Do pré-escolar até a quarta série (termos utilizados na época), estudei na minha cidade natal, São José dos Lopes, distrito de Lima Duarte, Minas Gerais. Para cursar da quinta à oitava série, fui estudar em Lima Duarte, ia e voltava de ônibus cedido pela Prefeitura. Posteriormente, fui morar em Lima Duarte para concluir o Ensino Médio. Já tinha em mente que após sua conclusão, viria

A forma de escrever juntas as palavras busca aproximar termos dicotomizados pela ciência moderna. Não adoto a noção de tempo espacializado, ou seja, o tempo materializado no espaço que pode ser quantificado, mensurado, cuja noção é abordada pela ciência moderna. Minha noção se pauta na questão de que nossas experiências acontecem num tempo e num espaço, pois não experienciamos o tempo sem o espaço, por isso, a relação do tempo com o espaço e a escrita tempoespaço. (PRIGOGINE, 2002).

para Juiz de Fora, mas ainda não havia decidido o que eu queria estudar.

Quase terminando o 3º ano do Ensino Médio, uma tia me inscreveu no Curso Normal, no Instituto Estadual de Educação de Juiz de Fora. Fui chamada e, no ano seguinte, como tinha o objetivo de continuar estudando, iniciei o curso, que teve duração de dois anos. Como já havia concluído o Ensino Médio, cursei apenas as matérias pedagógicas. O curso se constituiu num aproveitamento de estudos, dando-me habilitação para trabalhar com a Educação Infantil.

Na ocasião, em que tive oportunidade de realizar um estágio com significativa carga horária, minha percepção foi de ter tido uma formação voltada para o cotidiano da prática docente. Elaborava muitas atividades para serem colocadas em pastas, em cadernos de planejamento, confeccionava objetos para o trabalho com as crianças. Embora também tivesse uma formação teórica, talvez tenha ficado para mim a sensação de uma formação envolvendo mais a prática cotidiana.

Nesse período, tive contato com escolas públicas e privadas por meio do estágio curricular do curso, tendo tido minha iniciação à docência na Educação Infantil. Quero salientar que o curso de Magistério me instigou a continuar na área da educação e a buscar mais formação teórica que me possibilitasse significar ou (re)significar a prática aprendida e experienciada. Foi por esse motivo que ingressei no curso de Pedagogia diurno da UFJF.

Na graduação de Pedagogia, fui (re)significando muitas questões aprendidas no Magistério, como também as que faziam parte da minha trajetória como aluna. Pude ir experienciando teoria e prática, tendo uma formação acadêmica. Busquei *mergulhar* (ALVES, 2008) na vida acadêmica, objetivando participar de um grupo de pesquisa. Era algo que almejava antes mesmo de começar o curso e que se fortaleceu, no primeiro período, com as palavras de uma professora que sempre ressaltava a importância da pesquisa em nossa formação.

[...] a rede de conhecimentos, fora ou dentro da escola, é complexa, como a própria vida, e está sempre em transição, em processo. Uma rede em processo é uma rede de seres e conhecimentos que se transformam, continuamente – indo além da estabilidade para aproveitar os poderes criativos inerentes à instabilidade

(ALVES et al., 2011, p. 87).

Estar inserida num projeto de pesquisa ampliaria as fronteiras da sala de aula, possibilitando-me tecer uma vasta rede de conhecimentos e fazer o movimento da *prácticateoriaprática* (ALVES, 2010), tendo a possibilidade de partir das práticas cotidianas, buscar propostas para (re)significá-las, produzindo teorias, ou seja, as práticas estariam articuladas às teorias. Sendo assim, parte-se das práticas para elaborar teorias que só se mantêm quando voltam a se realizar em práticas.

Estava à espreita, conhecendo as professoras e os professores e buscando informar-me sobre suas pesquisas, até que, no segundo período, cursando a disciplina da professora Luciana Pacheco Marques, minha *amigaprofessoraorientadora*, fui convidada para participar de um grupo de estudos sobre Vygotsky, no Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação e Diversidade (NEPED) da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal de Juiz de Fora.

A partir daquele momento, senti que várias portas poderiam se abrir para a minha formação. Comecei, então, a participar do grupo, no qual iniciei como bolsista no projeto de pesquisa e extensão *Tempos na escola*, coordenado pela professora Luciana. Esse projeto teve início após a implantação do “Programa Escola de Educação em Tempo Integral” no município de Juiz de Fora, em agosto de 2006, constituindo-se numa parceria entre UFJF, Secretaria de Educação de Juiz de Fora e as escolas envolvidas no processo (atualmente são cinco escolas). Seu objetivo principal era (re)pensar a organização dos tempos escolares, a partir da ampliação do tempo de permanência das alunas e dos alunos, contemplando as questões que se colocam na/para/com a escola nos dias de hoje.

Nesse projeto, atuei, inicialmente, como bolsista de extensão da Pró-Reitoria de Extensão (PROEX) da UFJF, posteriormente, de iniciação científica da UFJF e da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG). Pude estudar temas relacionados à diversidade humana, sobre as noções de tempo historicamente construídas, que ainda hoje perpassam nossas

Temos enfrentado também a complexa relação teoria e prática (para alguns), para nós, prática-teoria-prática ou prácticateoriaprática, que de tão imbricadas, chegam a se confundir. Pois haveria prática despida de teoria? Ou teoria descolada da prática? Para nós, não
(GARCIA, 2003, p. 11).

relações cotidianas na sociedade e, conseqüentemente, na educação, aproveitando as oportunidades que emergiram na minha trajetória acadêmica.

Minhas experiências nessa pesquisa foram possibilitando-me uma formação para a vida, que me proporcionaram a percepção de que temos um tempo próprio, singular e que, acima de tudo, o tempo é vida, diferente a cada instante, para cada um de nós. A pesquisa como experiência foi viabilizando-me um olhar estético, um olhar sensível, um olhar diferente do da ciência moderna, fazendo, das reflexões na/da/com a pesquisa, aprendizagens cotidianas. Uma *experiência* como aquilo que nos passa, que nos toca, que nos acontece, e, ao nos passar, forma-nos e nos transforma (LARROSA, 2002).

Como já mencionei, a pesquisa *Tempos na escola* se fez em parceria entre - UFJF, Secretaria de Educação de Juiz de Fora e as escolas de educação em tempo integral do mesmo município - o que considero de grande enriquecimento para a formação de alunas e alunos na graduação. Tal experiência me motivou a buscar, cada vez mais, estudar e mergulhar no cotidiano de uma das escolas envolvidas no projeto, constituindo-me uma *pesquisadoraprofessora*, sensível às questões da prática cotidiana, que se coloca a fazer perguntas, assumindo uma *postura investigativa* (GARCIA, 2002) e buscando alternativas favoráveis junto com a escola.

Também tive a oportunidade e o maior prazer de continuar participando nas/das pesquisas *Tempos: estado da arte na educação* e *Temporalidades no/do cotidiano escolar* coordenadas pela professora Luciana.

A pesquisa *Tempos: estado da arte na educação* se configurou num estado da arte da produção sobre o *tempo* na área da educação. As produções inventariadas e analisadas foram as dissertações e teses produzidas nos programas de pós-graduação em Educação do Brasil, que fazem parte do Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

É por isso que a visão histórica e a noção de vínculos são fios importantes para a tessitura de uma nova perspectiva transformadora de nossa experiência do mundo, não só no que se refere ao racional, como também ao quanto nos abrimos para uma nova sensibilidade e para outras formas de atuar e de conhecer, no/com o sensível, já que estas dimensões são inseparáveis da existência humana
(ALVES et al., 2011, p. 84).

(CAPES); os artigos publicados nos periódicos da área de Educação disponíveis no Scientific Eletronic Library Online (SciELO) e as pesquisas apresentadas nas Reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), considerando a produção dos anos de 2003 a 2007 disponível nessas agências. A análise dessas produções nos permitiu (re)escrever a história dessa questão.

O projeto de pesquisa e extensão *Temporalidade no/do cotidiano escolar*, que está em andamento, tem como objetivo problematizar e compreender como os sujeitos escolares do Ensino Fundamental têm experienciado temporalidades no/do cotidiano escolar, derivando, assim, na análise das implicações da ruptura na noção de tempo nos dias de hoje para o processo escolar. A noção que apresento de temporalidades se refere às múltiplas formas de lidar, de relacionar, de organizar o tempo, ou seja, a experiência no e com o tempo.

Nesse projeto, estamos realizando uma pesquisa no/do/com o cotidiano numa escola que se organiza em ciclo da rede municipal de ensino de Juiz de Fora. No primeiro ano de 2011, detivemos-nos na videogravação dos indícios de temporalidades no/do cotidiano escolar e, neste ano de 2012, organizamos tais indícios em narrativas que serão apresentadas às professoras e aos professores da escola. Assim, constituiremos as narrativas das professoras e dos professores acerca de temporalidades no/do cotidiano escolar.

Estar desde a graduação encharcada com o movimento de se tecer pesquisa possibilitou que esta dissertação fosse fruto de minhas ousadias e inquietações de pesquisar. Ao vincular a escola às experiências cotidianas, tive como desdobramento suas temporalidades. Posso dizer, assim, que, na escola, há uma coexistência e síntese de múltiplas temporalidades. Penetrar na temporalidade, que é múltipla, não é fácil, é um desafio. Desafio ao qual a pesquisa me lançou. Posso salientar também que temporalidades é uma temática significativa, a respeito da qual ainda

há poucas investigações, reflexões e atenção por parte das pesquisadoras e dos pesquisadores.

Meu interesse em ter como objeto de estudo temporalidades no/do cotidiano escolar emergiu de um trabalho de iniciação científica, desenvolvido no âmbito do projeto *Tempos na escola*, realizado com crianças de cinco anos, com o livro *Armando e o Tempo* da autora Mônica Guttmann (2004), em uma escola de educação em tempo integral de Juiz de Fora, Minas Gerais, no período em que fui *graduandapesquisadora*. Foi nessa escola que teci a pesquisa de mestrado.

Experienciar o cotidiano sempre me sensibilizou muito. Pesquisar no/do/com o cotidiano foi uma experiência encantadora e enriquecedora. Uma experiência que vai constituindo minha trajetória de formação docente.

Uma outra situação experienciada nessa escola, em um dos anos da pesquisa *Tempos na escola*, também despertou meu interesse em estudar as temporalidades de crianças. Numa terça-feira à tarde, dia em que participava do cotidiano da escola, após o lanche, a professora trabalhava atividades de escrita ou de recorte com as crianças do segundo período da Educação Infantil. Na medida em que as crianças iam terminando a atividade, elas podiam ir comigo para o pátio. Estando no pátio com algumas delas, percebia a alegria com que elas chegavam nesse *tempoespaço*. Isso me sensibilizava. O que aquele *tempoespaço* representava? Por que, no *tempoespaço* da sala de aula, as crianças se comportavam de uma forma e, no *tempoespaço* do pátio, de outras maneiras? Os *usos* (CERTEAU, 2008a) que se faz do tempo na escola passaram a aguçar minha curiosidade de conhecer e de estudar mais as temporalidades nos *tempoespaços* cotidianos.

A atuação nos projetos de pesquisa e o desenvolvimento de trabalhos articulados ao cotidiano da escola me possibilitaram repensar minha relação com o tempo, passando a experienciar outras temporalidades. As questões a respeito dessa temática foram reforçadas: como os *tempoespaços* estão sendo experienciados pelas

Esta escola de educação em tempo integral faz parte da rede municipal de ensino de Juiz de Fora, Minas Gerais, e do Programa Escola de Educação em Tempo Integral
(JUIZ DE FORA, 2008).

O uso do de em temporalidades de crianças se refere às temporalidades de algumas crianças e não de todas.

O uso corresponde às múltiplas maneiras de saberfazer
(CERTEAU, 2008a).

crianças nesse cotidiano? Como a escola vem trabalhando com as temporalidades nos *tempoespaços* cotidianos?

Nesse contexto, emergiu meu projeto de pesquisa, apresentado para a seleção do mestrado em educação, no qual buscava aprofundar-me na questão das temporalidades.

Configurei, então, como objetivo problematizar/conversar acerca de indícios de temporalidades no/do cotidiano escolar com as professoras da Educação Infantil, de uma escola de educação em tempo integral de Juiz de Fora, Minas Gerais, buscando responder a seguinte questão: *o que narram as professoras a respeito dos indícios de temporalidades no/do cotidiano escolar?*

Na tessitura da pesquisa, emergiram as seguintes temporalidades: temporalidades na/da escola de educação em tempo integral, temporalidades tecidas no currículo, temporalidades de crianças da Educação Infantil. Sobre tais temporalidades, eu problematizei/conversei coletivamente com essas professoras, coautoras na/da pesquisa. Embora não haja possibilidade de cindilas, utilizei essa organização como forma de constituir uma estrutura para esta dissertação, mas lembrando sempre do entrelaçamento existente entre elas.

É importante dizer também que a pesquisa de mestrado foi se potencializando nas orientações coletivas, no *tempoespaço* do NEPED, com a Luciana, os colegas do mestrado e do doutorado. Em cada encontro, novos conhecimentos emergiam, somando-se a outros, consolidando, assim, o *conhecimento em rede*.

A pesquisa no/do/com o cotidiano não apenas embasou *teórico-político-epistemológico-metodologicamente* este e outros trabalhos que realizei e ainda realizo, como também passou a fazer parte da minha vida, do modo como concebo a escola e venho me constituindo ser humano.

No movimento de narrar esta dissertação, apresentei, ao longo da *escritura* (CERTEAU, 2008a), questões e problematizações para que cada um possa tecer as suas, assim como a escola possa pensar também outras possibilidades no seu cotidiano. Aquelas

Ginzburg (1989) denomina de indícios os pormenores, as minúcias, as pistas que “permitem captar uma realidade mais profunda” (p. 150), fios que compõem um tapete com uma trama homogênea e densa, constituindo instrumentos úteis na tessitura da pesquisa.

Utilizei professoras no feminino pelo fato de serem essas que estão sendo coautoras na/da pesquisa. Praticantes e docentes são termos que também uso para me referir a elas. No ano de 2010, havia um professor na escola que participou na/da pesquisa. Contudo, no ano de 2011, ele não participou nas cirandas de conversa.

[...] tessitura do conhecimento em rede, que inclui a ideia da não superioridade de alguns saberes sobre outros, entendendo todos os tipos de conhecimento científicos ou cotidianos como importantes no processo de formação das identidades dos sujeitos e grupos em interação [...] (ALVES et al., 2011, p. 68).

Designo por escritura a atividade concreta que consiste, sobre um espaço próprio, a página, em construir um texto que tem poder sobre a exterioridade da qual foi previamente isolado. [...] Noutras palavras, na página em branco, uma prática itinerante, progressiva e regulamentada – uma caminhada – compõe o artefato de um outro “mundo”, agora não recebido, mas fabricado (CERTEAU, 2008a, p. 225).

questões e problematizações que não teci, convido à leitora e ao leitor a tecê-las.

Optei por escrever na primeira pessoa do singular, quando me refiro a mim mesma. Quando falo, também, das professoras que são coautoras na/da pesquisa e quando incluo a leitora e o leitor uso a primeira pessoa do plural.

A título de informação, nesta dissertação, o uso da caixa de texto do lado direito na página é uma forma que escolhi para trazer conceitos, princípios das autoras e autores com os quais dialoguei e entendimentos meus acerca do que apresento à leitora e ao leitor, possibilitando, assim, uma narrativa mais fluida e o movimento de *literaturizar a escrita acadêmica* (ALVES, 2008) na pesquisa no/do/com o cotidiano. A maneira de ler as palavras apresentadas vai do envolvimento na leitura de cada um. Não há uma única forma de leitura, mas desejo que seja uma leitura que se faça assim como a vida, enquanto durar...

Nesta introdução, narrei como cheguei à tessitura desta dissertação. No primeiro capítulo, a seguir, apresentei como teci a pesquisa de mestrado, detalhando as artes de fazer uma pesquisa no/do/com o cotidiano escolar. Após esse capítulo, narrei os indícios de temporalidades na/da escola de educação em tempo integral, temporalidades essas que emergiram das nossas cirandas de conversa. Considerei que as diversas formas de lidar com tempo nessa escola implicam considerar questões experienciadas no seu cotidiano. No terceiro capítulo, continuei a narrar temporalidades tecidas no currículo, problematizando as formas de organização do tempo curricular da Educação Infantil. No quarto capítulo, temporalidades de crianças são narradas por mim. E, para finalizar, teci os fios para a constituição da rede de temporalidades no/do cotidiano de uma escola de educação em tempo integral.

1 ARTES DE FAZER UMA PESQUISA NO/DO/COM O COTIDIANO ESCOLAR

Renda-se como eu me rendi

Renda-se, como eu me rendi.
Mergulhe no que você não conhece como eu mergulhei.
Não se preocupe em entender,
viver ultrapassa qualquer entendimento
(CLARICE LISPECTOR, 2011c).

O estudo no/do/com o cotidiano vem se constituindo como um dos campos importantes no movimento de se tecer pesquisa na área da educação. O cotidiano, ao mesmo tempo em que inquieta, fascina com seu mistério que se revela nas dobras. Ao se desdobrar, deixa transparecer o que estava oculto. É o *tempoespaço* da *complexidade* (MORIN, 1996). A complexidade do cotidiano nos desafia a pesquisar as *artes de fazer com* as diferentes *praticantes* (CERTEAU, 2008a), junto às quais também me incluo. Isso torna a pesquisa complexa, porque as práticas, volta e meia, exacerbam e desencaminham as nossas lógicas.

No entanto, muitas pessoas tendem a considerar o cotidiano como algo rotineiro, com atividades repetitivas, em que quase nada se passa de diferente. Mas será que no cotidiano quase nada se passa? O que se passa no cotidiano? É no cotidiano que vivo concretamente minha vida com a possibilidade do imprevisto, de acontecimentos intensos, de descobertas e de revelações. Se, segundo Pais (2003), o cotidiano é o que se passa quando nada se passa, é porque o que se passa tem um significado próprio, ambíguo na vida, na qual surge como novidade, mas também nela flui ou escapa numa transitoriedade que não deixa marcas visíveis.

As diversas complexidades [...] formam o tecido da complexidade: complexus é o que está junto; é o tecido formado por diferentes fios que transformaram numa coisa. Isto é, tudo se entrecruza, tudo se entrelaça para formar a unidade da complexidade; porém, a unidade do “complexus” não destrói a variedade e a diversidade das complexidades que o teceram
(MORIN, 1996, p. 188).

Então o cotidiano seria o que no dia a dia se passa quando nada se parece passar. Mas só interrogando as modalidades através das quais se passa o cotidiano – modalidades que caracterizam ou representam a vida passante do cotidiano – nos damos conta de que é nos aspectos frívolos e anóditos da vida social, no “nada de novo” do cotidiano, que encontramos condições e possibilidades de resistência que alimentam a sua própria rotura
(PAIS, 2003, p. 28).

Na tessitura da pesquisa utilizei a pesquisa no/do/com o cotidiano, como perspectiva *teórico-político-epistemológico-metodológica* (OLIVEIRA; SGARBI, 2008). Minha primeira aproximação com a pesquisa no/do/com o cotidiano deu-se quando me aventurei a escrever um texto junto com Josiane, bolsista de iniciação científica da pesquisa *Tempos na escola*, abordando os encontros de formação em contexto ocorridos nessa escola de educação em tempo integral em que procedi à pesquisa (OLIVEIRA; ANDRADE, 2008).

A pesquisa que teci no/do/com o cotidiano dessa escola de educação em tempo integral de Juiz de Fora se fez na reinvenção de seu cotidiano, fazendo que eu me lançasse num intenso mergulho no *tempoespaço* da instituição.

O mergulho no cotidiano da escola é denominado por Alves (2008) de *sentimento do mundo*, termo cunhado por Carlos Drummond de Andrade, como uma forma de *sentir* o cotidiano com seu: som, cheiro, gosto, ritmo, movimento... É almoçar com as crianças, saboreando cada colher levada à boca... É sorrir... É ouvir as crianças dizendo tia, tia... É ficar brava... É educar... É cuidar... É dizer, hoje estou cansada... É se emocionar com os gestos e as palavras das crianças... É ouvir choros... É ficar feliz por ser acolhida pela escola com carinho... É (com)partilhar experiências com as professoras... É estar no cotidiano com toda intensidade e complexidade...

O mergulho, em outras lógicas no cotidiano escolar, possibilitou-me conhecê-lo e compreendê-lo, viabilizando-me mais intimidade com a escola. Ao mergulhar por inteira nesse cotidiano, tive a experiência de estar com as crianças e com as professoras, ouvindo, dialogando e conhecendo histórias, experienciando temporalidades.

Tecer uma pesquisa no/do/com o cotidiano foi um desafio. Tenho em mim toda uma lógica moderna, com qual problematizo, buscando reconhecer a complexidade do cotidiano e sua possibilidade como criadora de conhecimento. Transgredir uma

É preciso entender, assim, que o trabalho a desenvolver exigirá o estabelecimento de múltiplas redes de relações: entre eu e os problemas específicos que quero enfrentar; entre eu, e os sujeitos dos contextos cotidianos referenciados; entre eu, esses sujeitos e outros sujeitos com os quais tecem espaçostempos cotidianos (ALVES, 2008, p. 23).

lógica, na qual toda a produção científica tem morada, constitui-se com um trabalho muito intenso.

A pesquisa no/do/com o cotidiano me permite exprimir o que é possível e não o que é certo e errado, levando-me a buscar nas experiências, nas entrelinhas, no entremeio, na fronteira, aquilo que o paradigma Moderno ofuscou. Pesquisá-lo é saber lidar com a incerteza, tomando a dúvida como método (GARCIA, 2003).

Ao me aventurar pelos caminhos (des)conhecidos desta pesquisa, encontrei encruzilhadas, armadilhas e desafios. As dificuldades e as incertezas que eu sentia potencializavam a pesquisa. A pesquisa no/do/com o cotidiano abre espaços para a possibilidade de criação, conhecimentos, experiências e aprendizagens, valorizando que, no cotidiano, *saberes-fazer*s são tecidos.

A despeito de todas essas questões, coloquei-me nesse desafio de estudar e pesquisar no/do/com o cotidiano. O que é o cotidiano? Por que tê-lo como um campo epistemológico, um *tempoespaço* de aprendizagens? Certeau, amigo de muitas horas, convida-me a olhar pelas frestas e pelas marcas deixadas no chão do cotidiano escolar. Como o cotidiano é o que está invisível, pormenor, é pelos detalhes, sinais, pistas e indícios que tenho a possibilidade de *experienciar/ouvir/dialogar* o que acontece no seu movimento constante.

É por isso que considero a pesquisa no/do/com o cotidiano uma perspectiva *teórico-político-epistemológico-metodológica* importante para compreender as múltiplas e as diversas realidades da escola. No cotidiano entrelaço minha vida, assim como um rizoma e, nesses entrelaçamentos, acontecem o imprevisto, o inédito, a experiência. Algo de fantástico se esconde no cotidiano (CERTEAU; GIARD, 2008) e, eu acrescento, no cotidiano da escola.

Diante do que emerge das práticas cotidianas no *tempoespaço* escolar, as teorias, as concepções e as noções das ciências modernas nos servem de apoio e rota a ser trilhada, mas também como limite a ser tecido. Assim, parto dos acontecimentos para teorizar, tentando,

O cotidiano é aquilo que nos é dado cada dia (ou que nos cabe em partilha), nos pressiona dia a pós dia, nos oprime, pois existe uma opressão do presente.

Todo dia, pela manhã, aquilo que assumimos, ao despertar, é o peso da vida, a dificuldade de viver, ou de viver nesta ou noutra condição, com esta fadiga, com este desejo. O cotidiano é aquilo que nos prende intimamente, a partir do interior. É uma história a meio-caminho de nós mesmos, quase em retirada, às vezes velada.

[...] É um mundo que amamos profundamente, memória olfativa, memória dos lugares da infância, memória do corpo, dos gestos da infância, dos prazeres (CERTEAU, 2008b, p. 31).

Partindo do assumido até aqui, vou ter que enfrentar a questão de que é possível iniciar um trabalho nos/dos/com os cotidianos, para pensar como aí seus sujeitos tecem conhecimentos, sem as categorias, os conceitos, as noções e as ideias prévias, aos quais estou acostumada. Naturalmente, algumas dessas muito gerais (mais ideias e noções gerais que categorias ou conceitos, em verdades) estarão presentes no início do trabalho. Mas, mais uma vez, ao contrário do aprendido, vou ter que me lançar “no mergulho” sem a “bóia” que as categorias e as classificações significam, admitindo que esse estado de absoluta instabilidade e insegurança é o único “abrigo” que me é concedido (ALVES, 2008, p. 23-24).

na prática, refletir uma outra lógica, buscando, dessa forma, *virar de ponta a cabeça* (ALVES, 2008).

Estar atenta para ver o que emergia do meu intenso mergulho foi uma maneira que adotei na pesquisa, organizando as temáticas a partir das situações no/do/com o cotidiano, com o intuito de que eu e as professoras problematizássemos/conversássemos e trançássemos as redes de temporalidades. Confesso que tudo isso exigiu muita leitura, reflexão, escuta, conversa, como também dúvidas, incertezas e limites que permearam a tessitura da pesquisa.

Ao lidar com o cotidiano, necessitei pensar as diversas formas e os usos do conhecimento e do tempo, não apenas estes e estas que a Modernidade nos legou, mas também buscar outras fontes para a tessitura de redes de temporalidades, ou seja, *beber em todas as fontes* (ALVES, 2008).

Nesse movimento, fui experienciando as diferenças no cotidiano escolar, superando as indiferenças aprendidas. Assumindo que a complexa realidade escolar só poderá ser percebida se eu considerar os múltiplos usos como fontes possíveis de conhecimentos e de temporalidades, tendo o cotidiano como *locus* de invenção e reinvenção.

Quero salientar que a escola, como a vida e a sociedade, são organizadas no tempo pela forma cronológica, chamada de tempo *chrónos*. Na escola, esse tempo organiza o calendário, os semestres e os horários das professoras, dos professores e das crianças, ou seja, organiza toda a escola. As noções de tempo que apresento nesta dissertação é que no presente, na Atualidade, os tempos *chrónos*, *kairós* e *aión* coexistem em importância, o que possibilita experimentar o tempo presente com toda a sua intensidade e complexidade.

Ao falar tempo *chrónos*, *kairós*, *aión*, não significa que sejam três tempos, significa sim, múltiplas formas de lidar com o tempo, configurando temporalidades. O tempo se constitui como fluxo, continuidade, movimento na vida cotidiana, o que implica maneiras diferenciadas de organização no/com o seu fluxo.

Aceitar como dignas de interesse, de análise e de registro aquelas práticas ordinárias consideradas insignificantes. Aprender a olhar esses modos de fazer, fugidios e modestos, que muitas vezes são o único lugar de inventividade possível do sujeito [...]
(GIARD, 2008b, p. 217).

Marques C. e Marques L. (2003), concebem Atualidade como um paradigma, situando-se numa forte crise de concepções, decorrentes da coexistência de velhos e novos valores. Tal movimento nos coloca diante de uma imensa crise de valores, causando-nos inseguranças e incertezas, os quais nos deixam entregues a nós mesmas, ao mesmo tempo que nos fascina - inaugura o tempo das descobertas e conquistas - nos angustia, apagando as certezas e gerando riscos desconhecidos. Com nossas noções e verdades abaladas, uma outra forma de perceber o mundo emerge.

O tempo *chrónos* constitui a soma entre passado, presente, futuro. Um tempo que não para; um tempo objetivo que gera limitações; um tempo que permite planejar; um tempo igual para todos (KOHAN, 2004). O tempo *kairós* é o tempo das oportunidades. Configura o momento para conversar, para amar, para ler, isto é, há um momento para tudo na vida (KOHAN, 2004). Na vida há momentos e, quando esses momentos emergem, cabe a mim experienciá-los. O tempo *aión* é a duração do tempo da vida humana, é a experiência, é o tempo da manifestação subjetiva no tempo *chrónos* (KOHAN, 2004).

O tempo *linear*, conhecido como *chrónos*, apresenta a ideia de um passado que determina o presente, o qual, por sua vez, determina o futuro, convive com o tempo *simultâneo*, o tempo *aión*. O passado se atualiza no presente e o futuro já está sendo vivido, pois, se considerarmos que um minuto após o outro já é futuro... Passado e futuro se fundem no presente.

Na coexistência dessas temporalidades, desde 2007, com minha participação no projeto de pesquisa e extensão *Tempos na escola*, estive mergulhada no cotidiano de uma escola de educação em tempo integral, como já explicitarei na introdução, tecendo narrativas, participando das reuniões e dos estudos, elaborando textos envolvendo questões cotidianas experienciadas nessa instituição. Em um dos anos da pesquisa, semanalmente, experienciava o seu cotidiano, como uma das ações de atuação na/da pesquisa *Tempos na escola*. Realizei também nessa escola, o estágio curricular do curso de Pedagogia.

Para a tessitura da pesquisa de mestrado, no ano de 2010, segundo semestre, na reunião pedagógica da escola, numa manhã ainda fria de agosto, apresentei a pesquisa e tive a permissão de todas as profissionais para desenvolvê-la. Nessa reunião, algumas professoras e um professor manifestaram o interesse pela pesquisa. Na semana seguinte, fui à escola para escolher a turma a fim de continuar a experienciar o cotidiano escolar. Fiz a escolha por uma turma de segundo período, por ser o último período da Educação

Infantil, levando em consideração também a abertura demonstrada pelas professoras e pelo professor dessa turma.

O primeiro movimento na tessitura da pesquisa foi, então, mergulhar no cotidiano dessa turma de segundo período, com crianças de cinco e seis anos, pesquisando temporalidades no/do cotidiano escolar, de agosto a dezembro de 2010. Busquei experienciar as possíveis redes de temporalidades em dois dias por semana, nas terças e quartas-feiras, no período em que estive participando do cotidiano escolar, permanecendo nele em tempo integral de 7h e 30min às 16h e 30min.

Nos diferentes *temposespaços* experienciados, eu, as crianças e as professoras trocávamos experiências e nos conhecíamos mais. Nesses momentos, narrava temporalidades que emergiam no/do/com o cotidiano.

No primeiro dia da pesquisa de mestrado, fui muito bem recebida pela escola. Levei o *Termo de Consentimento Informado* (APÊNDICE A) e o *Termo de Compromisso* (APÊNDICE B) para as professoras da turma. O acolhimento das professoras e das crianças fez com que eu me sentisse mais à vontade de estar com elas nos diferentes *temposespaços*. A perspectiva complexa e a doce intimidade na pesquisa no/do/com o cotidiano fazem toda a diferença na sua tessitura. Sentia isso ao me envolver com as crianças e com as professoras na escola.

Percebi que não havia hierarquia e demarcação - entre mim, como uma *estrangeira* (KOHAN, 2008) e elas, participantes na/da pesquisa - indo de encontro à lógica aprendida com a ciência moderna de que é preciso separar, para estudo, o sujeito do objeto (ALVES, 2008). É importante destacar que não descarto a relevância de aportes teóricos para a apreensão do cotidiano escolar, porque a complexidade da pesquisa no/do/com o cotidiano exige conhecimentos teóricos amplos e aprofundados (AZEVEDO, 2003).

Propus-me a tecer uma outra forma de pesquisar, problematizando as noções hegemônicas do campo da ciência moderna, enfrentando os perigos inerentes à literaturalização da

O termo tempo integral é usado pelo Programa Escola de Educação em Tempo Integral no município de Juiz de Fora, Minas Gerais, para se referir a ampliação do tempo de permanência das alunas e dos alunos em algumas escolas da rede municipal de ensino. As crianças permaneciam na instituição nove horas diárias.

[...] a tão temida estrangeiridade pode ser, ao contrário, uma possibilidade para um novo ensinar e aprender, uma potência para nos transformar a nós mesmos no encontro com a infância. Auxilia a pensar que esse encontro pode ser vital para que um novo pensamento e uma nova relação pedagógica possam emergir (KOHAN, 2008, p. 59).

ciência. O desvelamento dessas noções pela problematização da Modernidade desencadeia novas possibilidades para o mundo científico, propiciando um reencontro com a vida.

Isso implica também pensar a *escritura* (CERTEAU, 2008a) da dissertação, fazendo um exercício para que as marcas do paradigma dominante da Modernidade não predominem e não sufoquem as múltiplas linguagens, tanto as minhas quanto as das professoras. É preciso uma outra escrita para a já aprendida (ALVES, 2008).

Tenho assim a narrativa, como uma outra forma de escrita e de narrar o cotidiano, o que me auxilia no que Alves (2008) vai chamar de *narrar a vida e literaturizar a ciência*. As narrativas trazem à tona a oralidade, possibilitando reflexões epistemológicas, cuja beleza, força e riqueza se perderiam se fossem aprisionadas no discurso científico Moderno.

Ao narrar uma história, sou a *narradora praticante* (ALVES, 2008), traçando e trançando as redes de temporalidades que me chegam, inserindo nelas sempre um fio dos meus modos de contar. Compartilhando minhas histórias de vida, estou narrando as experiências cotidianas, posto que narrar histórias é, então, uma vasta experiência humana (ALVES, 2008).

Isso expressa que experiência e narrativa caminham juntas. A narrativa é uma forma de caracterizar os fenômenos da experiência humana. Seu estudo se torna apropriado para muitas áreas das ciências sociais, visto que a investigação narrativa vem sendo utilizada no estudo da experiência educativa, pois os seres humanos são seres contadores de histórias, seres que, individual e socialmente, experienciam vidas relatadas (CONNELLY; CLANDININ, 2008). Assim, o estudo da narrativa possibilita experienciar o mundo.

Existe uma parte complexa da narrativa que é quando se compreende que estou vivendo as histórias da praticante num contínuo experiencial e, ao mesmo tempo, estou contando suas histórias, refletindo suas vivências e narrando-as a outras pessoas. Uma mesma pessoa vive e revive, conta e reconta histórias.

[...] vale a pena arriscar-se, vale a pena usar a seu modo as regras da academia e da escritura, vale a pena “literaturizar” a ciência, humanizar os conhecimentos e seus processos de tessitura, vale a pena reencantar o mundo da ciência, inserindo nele, a novidade utópica das narrativas plenas de vida (OLIVEIRA, 2010, p. 09).

Nessa abordagem da narrativa, nós, praticantes, temos nossas vozes reconhecidas e valorizadas. Em sua estrutura escrita, o tempo e o espaço consistem na trama e no cenário respectivamente, trabalhando juntos para criarem a qualidade experiencial da narrativa, constituindo a narrativa em si (CONNELLY; CLANDININ, 2008).

Os dados para a configuração da narrativa podem ser organizados por meio de: anotações em diários, transcrições de entrevistas, observações de outras pessoas, ações de contar relatos, escrever cartas, produzir escritos autobiográficos, documentos escolares, materiais escritos como normas ou regulamentos, princípios, imagens, metáforas e filosofias pessoais (CONNELLY; CLANDININ, 2008).

Delineia-se, assim, que a narrativa se configura como inacabada, pois as histórias contadas serão recontadas uma, duas, três, infinitas vezes, assim como as vidas serão revividas de outras maneiras. A narrativa expressa emoção, as situações narradas nos levam a devaneios. É como se estivéssemos experienciando a situação. A narrativa é uma forma legítima de expressar o conhecimento, ou seja, com a narrativa, temos a possibilidade de conhecer e de narrar o mundo, a vida cotidiana, as pesquisas e o conhecimento (OLIVEIRA, 2010).

No primeiro movimento da pesquisa de mestrado, os indícios de temporalidades foram anotados em um caderno que denominei de *Narrativas no/do/com o cotidiano*, na forma de narrativas. Por vários momentos me deparei com as seguintes inquietações: o que narrar? Como narrar? Quais seriam os indícios que emergiriam do cotidiano para a pesquisa? Mas permiti-me apenas experienciar aquele cotidiano e narrar o que acontecia no meu mergulho.

Durante o mergulho, eu auxiliava as professoras, compartilhava ideias com elas a respeito da escola de educação em tempo integral e de temporalidades. Brincava e interagia com as crianças. Estas se aproximavam de mim, conversavam e queriam saber o que estava anotando. Elas gostavam de deixar suas marcas

En la investigación narrativa es importante que el investigador escuche primero la historia del practicante, y es el practicante quien primero cuenta su historia. Pero esto no quiere decir que el investigador permanezca en silencio durante el proceso de la investigación. Quiere decir que al practicante, a quien durante mucho tiempo se le ha silenciado en la relación de investigación, se le está dando el tiempo y el espacio para que cuente su historia, y para que su historia también gane la autoridad y la validez que han tenido siempre los relatos de investigación (CONNELLY; CLANDININ, 2008, p. 21).

no meu caderno, no qual também anotava minhas conversas com as professoras e com as crianças.

Somando-se ao meu mergulho no cotidiano escolar, para o segundo movimento da pesquisa de mestrado, reli as narrativas que fiz e organizei cinco encontros com as professoras da Educação Infantil, aos quais dei o nome de *cirandas de conversa*, que serão detalhadas a seguir.

As cirandas de conversa com as professoras foram os fios que costuraram as teorias e as práticas, tecendo uma trama... Uma narrativa que se apresenta como uma conversa de professoras, cujos indícios trazem que as professoras estão envolvidas com as problematizações acerca das temporalidades no/do cotidiano escolar.

Nessas conversas, íamos tecendo fios, formando nossas redes de conhecimentos e de temporalidades. O que me cabia era trabalhar com a dúvida em permanência e a incerteza sempre presente, costurando a pesquisa de acordo com o que a realidade possibilitava-nos tecer (GARCIA, 2003).

Considero nossas conversas uma *arte da conversa*, que consiste na tensão entre as diferenças, não as dissolvendo, mas problematizando-as, deixando as interrogações, as dúvidas e as perplexidades as perpassarem (LARROSA, 2003). Conversas que foram configurando-se como uma textura leve e atraente... Conversas entre praticantes, cheias de cumplicidade, de risos, de lembranças e de palavras compartilhadas. Conversas que nos levaram a caminhos diferentes, desconhecidos, incertos. A conversa possibilita pensar com o outro, de uma outra maneira, outras possibilidades.

As professoras, no tempo presente, refletiram o que aconteceu com elas por meio da narrativa, atualizando a memória, o que leva a (re)significação da prática pela forma que compreendem o fazer pedagógico. As lembranças estão relacionadas à unidade do eu, pois atitudes tomadas vinculam-se às situações anteriores experienciadas.

As cirandas de conversa expressam que as ideias, as noções, os saberes-fazeres circulam entre nós.

Não carregamos mais conosco os passos a serem dados para desenvolver uma pesquisa, mas simplesmente nos abrimos para acompanhar o que aponta ou sugere a realidade a ser investigada e os sujeitos professoras e alunas que, como nós, estão envolvidas no processo de pesquisa. Pesquisamos com o cotidiano, aprendemos com o cotidiano. E continuamos a trilhar o fascinante processo de encontro e desencontro de parcerias (GARCIA, 2003, p. 206).

E, mais ainda, o valor de uma conversa não está no fato de que ao final se chegue ou não a um acordo... pelo contrário, uma conversa está cheia de diferenças e a arte da conversa consiste em sustentar a tensão entre as diferenças... mantendo-as e não as dissolvendo... e mantendo também as dúvidas, as perplexidades, as interrogações... e isso é o que a faz interessante... por isso, em uma conversa, não existe nunca a última palavra... por isso uma conversa pode manter as diferenças até o final, porém cada vez mais afinadas, mais sensíveis, mais conscientes e si mesmas... por isso uma conversa não termina, simplesmente se interrompe... e muda para outra coisa... (LARROSA, 2003, p. 212-213).

A leitura desta dissertação vai constituindo encontros com os dizeres no/do tempo de pesquisa. Nossas falas misturaram sensibilidades, preocupações, satisfações e fragilidades. As palavras que permearam as cirandas de conversa não são somente minhas, mas nossas, passando a conduzir a escritura da dissertação, pois não sou apenas eu quem narro, as professoras narram juntas. Nossas experiências se somam.

Em nossas cirandas de conversa perpassou a importância da professora refletir a respeito de sua prática e fazê-la coletivamente. Percebo que nossas conversas possibilitaram às professoras problematizar a organização do tempo, o currículo, as práticas pedagógicas, as temporalidades de crianças e a escola como um todo.

Para as cirandas de conversa, organizei minhas narrativas que foram feitas a partir dos indícios de temporalidades emergidos da turma do segundo período, das reuniões pedagógicas, dos diferentes *tempoespaços* do cotidiano escolar. Em forma de excertos e de questões, trouxe, alguns desses indícios digitados e impressos numa folha de ofício para, na conversa, problematizá-los com as professoras. Fazendo parte da narrativa desta dissertação, optei por apresentar os excertos em caixa de texto no decorrer da escritura.

Para o segundo movimento da pesquisa, fiz o convite ao coletivo de professoras da Educação Infantil dessa escola para participarem comigo na pesquisa de mestrado. A primeira reunião pedagógica de 2011 foi numa manhã muito quente de verão, no início de fevereiro. Mencionei, em síntese, novamente sobre o que tratava a pesquisa. Disse que faríamos cinco cirandas de conversa fora do tempo de trabalho e das reuniões pedagógicas.

Após a reunião pedagógica mencionada anteriormente, de acordo com as sugestões dadas por algumas professoras, marquei com elas a primeira ciranda de conversa para o final de fevereiro de 2011. Fiquei à espera do dia, tecendo os últimos detalhes para que nossa ciranda ocorresse com aprendizados, problematizações e reflexões, tecendo aos poucos os fios da pesquisa.

[...] a arte de conversar: as retóricas da conversa ordinária são práticas transformadoras “de situações de palavra”, de produções verbais onde o entrelaçamento das posições locutoras instaura um tecido oral sem proprietários individuais, as criações de uma comunicação que não pertence a ninguém. A conversa é um efeito provisório e coletivo de competências na arte de manipular “lugares comuns” e jogar com o inevitável dos acontecimentos para torná-los “habitáveis” (CERTEAU, 2008a, p. 50).

Mensalmente, foram realizadas as cirandas de conversa, iniciando em fevereiro e terminando em junho de 2011. Esses encontros, que duraram, aproximadamente, duas horas, foram filmados e aconteceram na sala de aula da Educação Infantil no segundo andar do prédio da escola e na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. Jucélia, aluna do curso de Pedagogia e bolsista no projeto de pesquisa e extensão *Temporalidades no/do cotidiano escolar*, no qual também participo, auxiliou-me em algumas cirandas de conversa no ato da filmagem. Depois passei a organizar as filmagens e fiz a sua transcrição. As cirandas ocorreram à noite, após às 18h e 30min. Criamos um vínculo de afetividade, troca de conhecimento. Durante as cirandas, à medida em que as professoras iam conversando, eu ia problematizando o que elas apresentavam.

Havia na escola, formalmente, só a reunião pedagógica para se discutirem questões relacionadas ao seu cotidiano. Então, para a realização da pesquisa, fez-se necessário que as professoras dispusessem de um tempo para ir às nossas cirandas de conversa. Isso seria um risco, vez que havia a possibilidade de a participação das professoras não ser satisfatória. Confesso que bateu uma insegurança. Como é difícil um horário e dia da semana em comum para um coletivo!

Considero o *tempoespaço* coletivo importante para se resolver, refletir, problematizar as questões que emergem do cotidiano escolar, pois acredito no trabalho coletivo que possibilita a ampliação de nossos *saberesfazeres*, ao mesmo tempo em que desestabiliza nossas certezas. A necessidade do coletivo está relacionada a um princípio teórico-epistemológico-político de que o conhecimento é tecido e criado com o outro (ALVES; GARCIA, 2008c).

No primeiro tão esperado dia de conversa, três professoras da Educação Infantil compareceram. Aceitaram participar na/da pesquisa, não medindo esforços, sacrificando seus momentos de folga, estando comigo no que seria uma carga extra de trabalho. As

três professoras trabalhavam com o segundo período na escola. Uma delas também trabalhava com as turmas de primeiro período e com o Ensino Fundamental. Duas delas tinham sido professoras da turma do segundo período, a partir da qual emergiram os indícios de temporalidades para a pesquisa em 2010: uma foi professora regente e a outra, professora do projeto de literatura. A terceira não fora professora da turma, pois iniciara seu trabalho na escola no ano seguinte, em 2011.

Levando em consideração o quantitativo de professoras da Educação Infantil que se dispuseram a participar na/da pesquisa, Clarice, uma das professoras, perguntou:

Os nomes das professoras são pseudônimos. Mais à frente será explicitada a forma como a escolha dos pseudônimos foi feita.

Clarice: “_Para você é indiferente a quantidade de pessoas? No seu trabalho é indiferente a quantidade de pessoas”?

Cristiane: “_É, Clarice, acaba que sim, porque é um convite que eu faço às professoras para estarem participando e quando é convite, você sabe”.

Clarice: “_Mas estou falando na pesquisa, é indiferente”?

Cristiane: “_É, sem problemas. Porque se a escola tivesse um espaço de estudo, aí a gente podia fazer nesse momento, mas na escola só tem a reunião pedagógica”.

Cora e Cecília acrescentaram:

Cora: “_É, pois é. Pois é. O grupo que a gente tinha acabou”.

Cecília: “_Pois é, ano passado começou, mas era no dia que tinha os contadores de história, lembro que a (...) ficava aqui e corria depois para os contadores de história. Aí é mesmo muito difícil”.

O uso do (...) indica que há uma fala que não foi colocada ou a omissão de nomes de outras profissionais da escola.

Cora: “_Fica difícil”.

Clarice: “_Aí é mesmo difícil”.

Cora: “_É”.

Num *tempoespaço* de discussão de temáticas relacionadas à escola, tocou-me a questão da pouca participação das outras professoras da Educação Infantil. Mas, pensando na situação, nas dificuldades, coloco limites em minhas expectativas. Assim, ainda hoje me questiono: que estratégias utilizar para trazer as professoras para uma pesquisa? Qual o lugar da pesquisa no *tempoespaço* da escola? As professoras participantes também almejavam a presença das colegas de trabalho, destacando a importância desta pesquisa para a escola de educação em tempo integral.

Clarice: “_(...) mas se o grupo fosse maior seria uma oportunidade, assim, até da própria escola crescer”.

(...)

Clarice: “_Mas eu acho que o seu trabalho também tem muito a contribuir, seu trabalho tem muito a contribuir com a escola de tempo integral”.

(...)

Cecília: “_Com certeza”.

Cristiane: “_Eu também senti muito pelas outras professoras não estarem participando, de não terem a disponibilidade de estar em outro horário discutindo essas questões, mas eu não sei ainda fazer o movimento de atrair para a participação, eu não sei fazer com que as pessoas se interessem e se envolvam mais com as questões da educação. Eu ainda não sei”.

Na primeira ciranda de conversa, desse segundo movimento da pesquisa com as professoras, apresentei a proposta: objeto de estudo, objetivo, questão e metodologia da pesquisa, abordando com mais detalhes em que consiste a pesquisa no/do/com o cotidiano. Mencionei a respeito dos termos éticos para essa parte da pesquisa, o *Termo de Compromisso* (APÊNDICE C) e o *Termo de Consentimento Informado* (APÊNDICE D). Neste, elas poderiam autorizar ou não a utilização de seus nomes na escritura da

dissertação, pois um dos aspectos de se tecer a pesquisa no/do/com o cotidiano é a possibilidade da identificação das praticantes do cotidiano escolar, coautoras na/da pesquisa. Por alguns instantes elas pensaram. Clarice perguntou:

Clarice: “_Você vai usar nome de aluno”?

Cristiane: “_Não, nome de aluno não”.

Clarice: “_Nem o nome de outro professor do semestre passado”?

Cristiane: “_Não”.

Clarice: “_Seria só o nosso, desse grupo, na pesquisa”.

Cristiane: “_Seria só o nome de nós quatro aqui”.

Cecília preferiu esperar mais cirandas de conversa para se posicionar.

Cecília: “_Que, na verdade, como, por exemplo assim, eu comecei agora numa escola de tempo integral até da gente se posicionar em relação mesmo está sendo, para mim mesma, né, Cora, uma descoberta”.

Diante das falas e reações, disse que seria possível voltarmos a conversar na medida em que as cirandas de conversa fossem acontecendo. As professoras concordaram.

Na quarta ciranda de conversa voltei a perguntar-lhes sobre a utilização ou não de seus nomes na dissertação. Tive como resposta que elas preferiam que eu utilizasse pseudônimo. Concordei e comprometi-me eticamente com as professoras que utilizaria pseudônimos para me referir a elas na escritura da dissertação. Perguntei às professoras se elas mesmas queriam se dar um nome fictício. Responderam que eu poderia *escolher à vontade*.

Na última ciranda, uma delas me indagou se eu já tinha pensado nos pseudônimos. Disse que havia pensado nas poetisas Clarice Lispector, Cecília Meireles e Adélia Prado, uma vez que as professoras são apaixonadas pela literatura. Uma delas me perguntou quem eu achava que poderia ser cada uma das poetisas. Respondi que havia pensando da professora A ser Clarice, a professora B, Cecília e a professora C, Adélia. Elas concordaram. Clarice sugeriu Cora Coralina em vez de Adélia Prado. Gostei da sugestão. Pesquisei mais sobre as poetisas e decidi por Cora Coralina. Então, Clarice, Cecília e Cora foram adotadas como pseudônimos para as professoras.

Estas são *mulheresmãesesposasprofessoraspesquisadoras* da Educação Infantil na escola. Duas são efetivas e uma é contratada. Possuem curso superior e duas fizeram especialização *lato sensu*. Sempre gostaram de estudar e, como disse, são apaixonadas pela literatura. (Re)significam o cotidiano da escola, repensando seus *saberesfazeres* e tomam a literatura como eixo da prática pedagógica, que é um espaço de teoria em movimento (GARCIA, 2002).

Na segunda ciranda de conversa, numa segunda-feira à noite, as professoras se conheceram mais, trocaram experiências e problematizaram questões experienciadas em seus cotidianos, trazendo a riqueza das histórias de vida a serem compartilhadas. Cada uma fez sua linha do tempo, narrando as histórias de suas experiências na formação docente e na prática docente, numa folha de papel pardo. A partir da linha do tempo, foram contadas e recontadas histórias, como se formaram e se formam a todo momento e experienciam o cotidiano junto com as crianças. Idas e vindas, descidas e subidas foram narradas, o que nos impulsionou a crescer, amadurecer e sermos mais humanas.

Os fios das experiências das professoras foram tricotados de forma a revelar quem são essas professoras, sendo possível, assim, tecer uma rede com a linha do tempo da formação teórica e prática das docentes. Clarice fez uma avaliação de que há muito tempo não

Cada mulher pode criar para si um estilo próprio, imprimir um toque especial, acentuando um determinado elemento de uma prática, aplicando-se a um outro, inventando uma maneira pessoal de caminhar através do recebido, ao admitido e do já feito. Deste modo, apropriando-se do “saber-fazer” comum, cada “fada do lar” adquire finalmente um modo próprio de fazer intervir [...]
(GIARD, 2008b, p. 218).

atualizava sua memória com relação a sua trajetória acadêmica e profissional. Adorara ter feito a linha do tempo, pois isso lhe possibilitara narrar parte de sua vida.

Cada fio que foi puxado de nossas conversas revelou a multiplicidade de subjetividades que nos fazem únicas. Com esses fios puxados, fomos bordando a história de nossas vidas. Ao longo de nossas trajetórias, vamos tecendo um baú de memória, onde estão guardadas múltiplas histórias.

Na terceira ciranda de conversa, iniciamos com a discussão sobre o tempo, com as seguintes questões: *como vocês, professoras, veem o tempo? Como pensam o tempo? Como vêm lidando com o tempo?* Depois, conversamos sobre a organização do tempo curricular da Educação Infantil na escola, tendo as narrativas dos indícios que fiz acerca dessa temática como disparadores da conversa.

Após a terceira ciranda com as professoras, saí da escola com outras possibilidades de pensar a tessitura da pesquisa com as praticantes, dando ao planejamento da pesquisa também um outro caminho diante do que conversáramos nessa ciranda. As professoras demonstraram interesse em ler nossas conversas, tomar conhecimento do todo falado. Com minhas ideias fervilhando, pensei também que as professoras pudessem ler o que eu havia escrito da escola e de suas histórias. Foi o que fiz: retornei a elas o que havia escrito, nossas conversas transcritas, com o intuito de que elas pudessem (re)fazer colocações na pesquisa, tanto escritas como orais, constituindo-se, assim, coautoras no/do trabalho. Senti-me feliz e satisfeita com a atitude delas, pois tivemos a oportunidade de rever o que falamos, assim como tive novamente o momento de retomar e problematizar questões expressas por nós.

Na quarta ciranda de conversa, a temática discutida a partir das narrativas dos indícios anotados em meu caderno, *Narrativas do/do/com o cotidiano*, foi a forma como as crianças lidam com o tempo escolar, ou seja, temporalidades de crianças.

[...] puxar de nossos baús de memórias lembranças, uma doces, outras ingênuas, algumas sofridas, outras agradáveis, e algumas até engraçadas. E não é assim que todas as vidas se fazem VIDA?
(ALVES; GARCIA, 2008b, p. 8).

Além disso, nunca se sabe aonde uma conversa pode levar... uma conversa não é algo que se faça, mas algo no que se entra... e, ao entrar nela, pode-se ir aonde não havia sido previsto... e essa é a maravilha da conversa... que, nela, pode-se chegar a dizer o que não queria dizer, o que não sabia dizer, o que não podia dizer...
(LARROSA, 2003, p. 212).

Os caminhos percorridos me levaram a idas e, também, a atalhos que me seduziam porque melhor atendiam o que buscava. Caminhos que foram se revelando como uma trajetória metodológica permeada por imprevistos e novas dúvidas, levando-me a questionar modos já sabidos e conhecidos de fazer pesquisa. Os caminhos percorridos, com suas trilhas e atalhos, foram se revelando durante o caminhar. Embora o caminhar faça o seu caminho, como diz o poeta, ele não o faz sozinho e, muitas vezes, o caminho faz o caminhar. Imprescindível disso não esquecer!
(SAMPAIO, 2008, p. 63).

Para a quinta e última ciranda de conversa, levando em conta o que conversáramos até então, levei três problematizações retomando a questão das temporalidades de crianças que foram: *Diante da dinâmica da escola de educação em tempo integral, o que vocês, professoras, podem fazer para considerar o tempo da criança? O que vocês sentem quando veem as crianças experienciando o tempo na escola? Vocês, professoras, se colocam no lugar das crianças, pensando o tempo delas e levam em consideração a criança que foram?*

Para essa ciranda, também foi proposto retomarmos alguma questão que desejassem, já que as professoras tinham tido acesso ao material das filmagens realizadas durante as cirandas de conversa. Ainda nessa ciranda fizemos uma avaliação da pesquisa. E, para finalizar, coordenei uma dinâmica com as professoras, envolvendo a temática tempo. Nessa dinâmica, escrevi uma palavra numa folha de ofício, dobrei a folha e passei para a professora que estava ao meu lado, a qual escreveu uma frase com a palavra, deixando também uma palavra para que a outra professora pudesse dar continuidade à dinâmica. Após algumas rodadas com a folha entre nós, um texto foi formado (ANEXO 1). Conseguimos criar um texto coletivo, coerente, como se tivesse sido produzido por apenas uma pessoa. O que escrevemos estava relacionado ao nosso tempo, às nossas experiências e à nossa formação. O objetivo foi perceber que cada uma de nós tem o nosso próprio tempo e que, num grupo, constitui-se em nós um outro tempo e uma outra temporalidade.

Ao fazer a avaliação da pesquisa com as professoras, elas compartilharam comigo a importância de tecermos a pesquisa juntas.

Cristiane: “_A outra questão é a avaliação dos encontros, da pesquisa, do que nós conversamos, o que possibilitou a vocês, o que tocou, o que fez refletir, o que pode ser mais discutido, trabalhado”.

Cecília: “_Eu achei, assim, muito interessante, porque na verdade, assim, por eu estar pouco tempo numa escola de tempo integral, na verdade eu não tinha parado para

pensar isso, o que é uma escola de tempo integral, sabe? Dava minha aula, meu tempo ali e realmente não refletia esse tempo que a criança fica ali na escola. Eu achei interessante, me fez refletir mais em cima disso e achei assim pensar mesmo, fazer uma reavaliação do que a gente planeja, pensar mais a nossa prática, refletir mais. Essa troca entre a gente eu acho que permitiu muito isso também. Apesar da gente às vezes ter falado tem que ir, é hoje de novo aquela correria e tudo, mas está sendo válido. O que tocou mais é que fez a gente se aproximar mais, se conhecer mais, assim, estar juntas na escola, a gente às vezes nem conhece, é uma oportunidade que a gente tem de conhecer mais a colega de trabalho que trabalha com a gente e a gente teve essa oportunidade”.

Clarice: “_A minha avaliação também assim é só positiva, porque foi a oportunidade de estar discutindo. Quando eu peguei o contrato, eu fui lá na escola conhecer, conhecer a direção. Eu perguntei para a (...) se tinha um grupo de estudo, se tinha um momento da gente estar conversando sobre escola integral que era uma coisa nova para mim que eu queria conhecer, ela falou: “_Até já teve na escola, só que não tem mais”. Então, esses encontros vieram a calhar com o que eu estava querendo e com o que eu acredito que é o profissional ter a oportunidade de fazer e refletir sobre o que faz, então, foi ótimo, eu gostei. Eu sou daquela pessoa que acredita na práxis mesmo, na práxis você consegue usar a teoria na prática, eu acredito nisso mesmo e muita gente fala que a teoria não tem nada a ver com a prática, que a pedagogia está muito distante da sala de aula, que o conhecimento acadêmico está distante da realidade, eu não acredito nisso. Eu consigo viver isso na minha prática, como professora, eu consigo ver isso até na minha relação com os meus filhos, como que a teoria tem tudo a ver com a prática. Muita gente não consegue fazer essa ponte, mas eu sempre consegui e eu vejo que a minha prática só melhora, eu só me sinto mais realizada, me sinto melhor profissional, quando eu estou estudando, quando eu estou lendo, especialmente, quando você está discutindo, porque às vezes você ler só a coisa não rende tanto que a partir do momento que você tem a oportunidade de discutir a sua prática, você cresce muito mais como profissional”.

(...)

Cristiane: Eu também quero agradecer muito a vocês por terem vindo, estarem abertas a conversar, a ouvir, a trocar até mesmo a parar para refletir a escola e o que vocês vêm trabalhando com as crianças, então eu agradeço mesmo de coração. Vocês também estão marcando a minha trajetória, porque ao mesmo tempo que eu fiz, faço vocês refletirem, vocês também me fazem refletir, repensar e isso tudo vai marcando a minha formação. Eu acredito também igual a Clarice falou, é estudando e refletindo que a gente

vai crescendo, vai podendo fazer o melhor e ao mesmo tempo tentando contribuir com a equipe de trabalho onde a gente estiver. Agradeço novamente, muito obrigada mesmo.

Do enredamento entre diferentes conhecimentos e formas de narrar, uma vez que a narrativa não é linear e nem progressiva, evidencia-se a validade e a necessidade da pluralização de vozes. Nesse enredamento, os fios foram entretecidos no coletivo escolar, desvelando e enriquecendo tanto as temporalidades como as próprias práticas cotidianas. O ato de dialogar no coletivo de professoras fez parte da tessitura da pesquisa.

Pessoas como as professoras que praticam o cotidiano da escola, são chamadas por Certeau (2008a) de *ordinárias, praticantes ordinárias*. As pessoas, as *praticantes* do cotidiano, que estão em atividade o tempo todo, são as que de fato interessam na pesquisa no/do/com o cotidiano (ALVES, 2008). Alves (2008) cunhou o último movimento para se tecer a pesquisa no/do/com o cotidiano, denominando-o de *Ecce femina*, faça-se ser homem ou mulher. Como, nas escolas, a maioria é do gênero feminino, Alves (2008) optou pelo termo *Ecce femina*, enquanto autores como Foucault e Nietzsche usaram *Ecce homo*. A presença das professoras foi um dos elementos, como o mergulho, que enriqueceu a pesquisa, trazendo-me satisfação e alegria por estar tecendo a pesquisa *junto com o outro*.

As praticantes ordinárias usam artimanhas silenciosas e táticas de resistência com as quais modificam seus *saberesfazeres*, (re)apropriando-se do uso do *tempoespaço*, no sentido certeuniano. Inventam o cotidiano graças às suas próprias maneiras de fazer, procurando viver, do melhor modo possível, a ordem social.

Professoras, *praticantes de conversa* (ALVES et al., 2011), que, ao narrarem suas trajetórias, deixaram transparecer suas sensibilidades e comprometimento com a educação das crianças, o que as leva a assumir uma *postura investigativa* (GARCIA, 2002) no

Ese proceso es más rico si se ha trabajado en equipo, ya que los acontecimientos pueden traerse colectivamente a la memoria, pueden discutirse y rememorarse detalladamente, siempre con referencia a los registros de campo
(CONNELLY; CLANDININ, 2008, p. 47).

Praticantes ordinárias, cuja criatividade se “esconde num emaranhado de astúcias silenciosas e sutis, eficazes, pelas quais cada um inventa para si mesmo uma ‘maneira própria’ de caminhar”
(CERTEAU; GIARD; MAYOL, 2008, p. 13).

cotidiano da escola. Nesse contexto, a narrativa também consiste em falar de si e narrar o cotidiano experienciado.

No encontro com as praticantes, ao ouvir suas vozes e ser ouvida por elas, os diálogos foram acontecendo e possibilitando pistas para compreendê-los. O diálogo no/do/com o cotidiano se torna indispensável na pesquisa, diálogos ricos em informações inesperadas, privilegiando o ato de falar.

Isso posto, reitero que esta pesquisa se materializou na conversa com essas professoras da Educação Infantil, com as quais uma rede de conhecimentos a respeito de indícios de temporalidades na/da escola de educação em tempo integral, temporalidades no currículo, temporalidades de crianças do segundo período da Educação Infantil foi sendo tecida. A conversa foi configurando os caminhos da pesquisa, desdobrando-se num *tempoespaço* de produção de conhecimento, rico em possibilidades pedagógicas.

Pensava-se em ganhar a confiança no diálogo, para que aflorassem aos lábios lembranças, receios, reticências, todo um não dito dos gestos de mão, decisões e sentimentos que presidem em silêncio ao cumprimento das tarefas do cotidiano. Essa maneira de “dar a palavra” às pessoas ordinárias correspondia a uma das principais intenções da pesquisa, mas ela exigia na coleta das conversas uma atenção nunca diretiva e uma capacidade de empatia fora do comum (GIARD, 2008a, p. 26).

2 TEMPORALIDADES NA/DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL

Reinvenção

Porque a vida, a vida, a vida,
a vida só é possível reinventada
(CECÍLIA MEIRELES, 2011c).

Vida, escola, cotidiano, pesquisa, palavras que se entrelaçam constituindo a história da minha trajetória. Ao entrelaçar essas palavras, posso dizer que a escola é vida. Assim como a vida, o cotidiano escolar se reinventa de mil maneiras não autorizadas (CERTEAU, 2008a). Disse-me alguém, num certo dia, que a vida é feita de experiências. A cada experiência, esta se (re)significa na palavra do outro, desvelando outras possibilidades na/com a pesquisa.

Não pretendi, neste capítulo, (re)escrever o histórico da educação em tempo integral no Brasil, porque muitas pesquisadoras e pesquisadores já o fizeram com excelência. Propus-me, sobretudo, a narrar, junto com as professoras da Educação Infantil, temporalidades no/do cotidiano de uma escola de educação em tempo integral.

As temporalidades no/do cotidiano dessa escola emergiram em nossas cirandas de conversa, fazendo com que eu e as professoras problematizássemos/conversássemos a respeito desse cotidiano tão desafiador e complexo. A experiência de pesquisar com a escola de educação em tempo integral me possibilitou refletir, de modo intenso, acerca de sua dinâmica cotidiana.

Considerar as diversas formas de lidar com o tempo na escola de educação em tempo integral implica fazer um trabalho em prol de uma educação em tempo integral, em considerar o tempo da criança

e o tempo das professoras e dos professores, suas formações, a organização do tempo na escola e a relação dessa escola com a família das crianças.

Experienciar o cotidiano de uma escola de educação em tempo integral, envolvendo-me com ela, viabilizou-me um contato mais próximo com as crianças, com as professoras e com as práticas cotidianas, como também conhecer e sentir seus acontecimentos, seus mistérios e sua intensidade.

A escola, na perspectiva da pesquisa no/do/com o cotidiano, passa a não ser mais considerada como um *tempoespaço*, no qual acontece a transmissão do conhecimento, mas passa a ser experienciada como um *tempoespaço* de criação permanente de saberes. O movimento na/da pesquisa ocorre na tessitura e troca constante de *saberes/fazeres*, ou seja, pesquiso, junto com o outro, o cotidiano. Como há uma valorização da oralidade das praticantes, daí a importância de suas narrativas para a pesquisa. A escola se configura numa trama complexa, com sua arquitetura do tempo, na qual perpassam diversas noções de sujeito, de vida e de conhecimento, onde pulsam vidas/corações e valores são compartilhados.

As redes das temporalidades, como já dito, foram entretecidas em uma escola de educação em tempo integral situada na região central de Juiz de Fora, Minas Gerais. No ano em que comecei a participar do/no/com o cotidiano dessa escola, ela funcionava numa casa alugada pela Prefeitura de Juiz de Fora, cujo espaço físico era bastante pequeno, o que tornava restritas as possibilidades para o desenvolvimento das atividades que envolviam maior movimentação das crianças. No entanto, a instituição não se intimidava por essa questão e buscava alternativas para a realização de suas práticas *ordinárias* (CERTEAU, 2008a). Era um espaço em que todas e todos estavam muito próximos fisicamente, mas o respeito mútuo e cooperação faziam com que essa escola pequena se fizesse aconchegante... Uma escola pela qual tenho um enorme carinho e apreço.

Pedir licença para entrar na escola. Ser convidada a entrar. Sentir-se estranha ao entrar na escola. Preparar-se para entrar na escola. Aprender com o poeta ser no caminho que se faz o caminho. Pôr-se a aprender onde pensávamos ir para ensinar. Ir aprendendo cotidianamente a reaproximar a prática e teoria até que se confundam e voltem a ser o que um dia hão de ter sido, apenas práticateoriaprática, sem divisões ou hierarquias. Mergulhar na prática com as práticas, descobrir a riqueza da teoria em movimento que se atualiza no cotidiano, enriquecida pelo que a cada dia se revela como novo (GARCIA, 2003, p. 204).

Anos depois, a escola ganhou um novo espaço físico, também alugado pela Prefeitura, contudo, maior, com mais possibilidades de atividades envolvendo movimentação das crianças, das professoras e dos professores. Com a mudança de espaço, a escola, que antes atendia apenas à Educação Infantil, passou a atender também aos anos iniciais do Ensino Fundamental, ocasionando o aumento do número de alunas e alunos e de profissionais. A ampliação do espaço físico trouxe para a escola outras possibilidades de organização das práticas cotidianas, implicando, porém, a adaptação a esse novo espaço.

O prédio novo, onde a instituição passou a funcionar, possuía térreo e mais três andares com salas e banheiros. No pátio havia quadra coberta e descoberta, parquinho, brinquedoteca e arquibancada. A maioria das salas de aula era espaçosa.

O horário de funcionamento da escola permaneceu o mesmo de 7h e 30min às 16h e 30min. O período integral, de nove horas, era somente para as crianças, já que a maioria das professoras trabalhava apenas um turno na escola. As crianças atendidas na Educação Infantil eram provenientes de creches públicas ou particulares. Boa parte dos pais, mães e responsáveis trabalhava nas proximidades do centro da cidade.

Como foi anteriormente mencionado, as professoras que participaram da pesquisa, coautoras deste trabalho, preferiram ser tratadas por pseudônimos. Assim sendo, optei também por não identificar a instituição. Assim, apresentei apenas alguns detalhes dessa escola, sem adentrar muito na sua caracterização e nas suas especificidades como uma instituição social.

Nessa escola, junto com as professoras-referência, havia profissionais que lecionavam música, artes, capoeira, educação física e Libras, aulas que se referiam às disciplinas diversificadas, assim chamadas pela escola. Essas aulas aconteciam juntamente com o horário das professoras-referência, em alguns dias pela manhã e em outros pela tarde, tendo uma hora de duração. No ano de 2011, algumas dessas aulas passaram a ter duração de duas horas. Havia

As professoras-referência possuem formação em Pedagogia, passam o maior tempo da carga horária curricular com as crianças na turma e, tanto no turno da manhã como no da tarde, há uma professora-referência na sala de aula. As profissionais das disciplinas diversificadas possuem outras licenciaturas de acordo com a área de atuação, exceto a profissional de Libras que é formada em Pedagogia e possui formação na área. Essas profissionais trabalham com todas ou com a maioria das turmas.

também uma professora formada em Pedagogia que trabalhava em todas as turmas com um projeto de literatura. Ela trabalhava na sala de leitura, adotando uma dinâmica de dividir a turma em dois grupos. Em um primeiro momento, desenvolvia atividades com um grupo (metade da turma), enquanto o outro grupo ficava com a professora-referência. Depois, ela retornava com aquele primeiro grupo, que então ficava com a professora-referência, levando o outro grupo para as atividades com literatura.

No Projeto Político Pedagógico da escola, datado de 2010, estava salientada a proposta de se fazer da ampliação do tempo de permanência da aluna e do aluno, no *tempoespaço* escolar, com momentos qualitativos, buscando aliar cuidado e educação, desenvolvendo uma educação integral. Esse Projeto ressaltava também a necessidade de se repensar constantemente os *tempoespaços* escolares.

Na escola eram desenvolvidos vários projetos, como, por exemplo, o projeto *contação de histórias*, no qual eram narradas histórias, semanalmente, por uma das professoras. Eram promovidos passeios culturais com as alunas e os alunos. Fazia parte também das atividades cotidianas a *parada literária*, na qual era entregue à profissional que estava com a turma uma cestinha com livros, para que fosse a algum espaço da escola com as crianças lê-los. E o *recreio coletivo* com todas as crianças, no qual a brincadeira se fazia presente nos vários jeitos de brincar. Assim, a escola tinha o brincar como proposta principal do currículo, porque acreditava que, por meio das brincadeiras, as crianças conhecem o mundo em que vivem e aprendem noções importantes para a vida.

A partir daqui começo a trabalhar o emaranhado de fios das problematizações e das cirandas de conversa que eu e as professoras fomos tecendo a respeito da escola de educação em tempo integral.

Em uma de nossas cirandas de conversa, foram expressas as percepções iniciais das professoras com relação à escola.

Cecília: “_Ano passado, foi meu primeiro ano de ter trabalhado numa escola de tempo integral, eu fiquei meio chocada e realmente parei para pensar. Um dia, quando eu cheguei em casa, minha filha também havia chegado da escola, ela chegou esgotada. Eu falei, gente, ficar o dia inteiro na escola deve ser muito desgastante. Também essas crianças futuramente vão ficar de saco cheio da escola, porque, querendo ou não, a gente vê pelos filhos da gente (...)”.

As palavras de Cecília me possibilitaram pensar: será que é desgastante ficar o dia inteiro na escola ou o que faz ser desgastante é a forma como se organiza o tempo das atividades? Será que permanecer em tempo integral na instituição pode levar as crianças a ficarem *de saco cheio da escola*? Penso que é uma questão que diz respeito a cada criança, considerando suas experiências na e com a escola.

Clarice, que ainda não havia trabalhado antes numa escola de educação em tempo integral, apresentou suas percepções, destacando que se surpreendera quando começara a trabalhar.

Clarice: “_(...) então, assim, eu vou falar com nem um mês de trabalho na educação integral. Mas, o que me levou a vir foi justamente para conhecer, porque 90% das coisas que eu ouvia fora é que as pessoas reclamavam, as pessoas, os professores, é muito difícil, as crianças ficam muito estressadas, as crianças são terríveis, são agitadas, a gente não faz o trabalho pedagógico, você vira babá, tem que levar para escovar dente, levar para o banheiro, pôr para dormir, então, assim, eu ouvia falar, entre aspas, muito mal. ((Rimos da Clarice falar)). Então, assim, eu tinha uma curiosidade muito grande de conhecer. Como eu ouvia falar muito mal, igual ao filme, quando você ouve falar muito mal, você já vai esperando o pior. Quando você espera o pior, você acaba tendo uma surpresa positiva. Igualzinho aquela história de filme, o filme é ótimo, (mas você assistiu ao filme e não acha). Então, assim, todas as falas que eu conhecia eram todas no sentido negativo. O professor que gosta de ir para a sala de aula, dar matéria, dar conteúdo, esse professor sofre demais numa escola de tempo integral. Então, eu vim, como eu vim com essa expectativa quase negativa ((faz o gesto das aspas com os dedos)), para mim foi uma surpresa ótima. (...) Então, eu tive surpresa positiva em

O uso do () expressa a incompreensão de palavras ou segmentos no excerto.

relação à organização do tempo das crianças, é uma coisa que eu estou me adaptando, eu não achei tão difícil assim. E a outra surpresa é o nível dos alunos, foi uma coisa que me surpreendeu positivamente, aí o trabalho acontece de uma forma assim muito gostosa, porque eles têm acesso à música, têm acesso à história, eles participam muito, eles gostam”.

O discurso cotidiano referente à escola de educação em tempo integral faz comprometer a sua imagem como uma instituição que tem um compromisso social, político, ético com a sociedade. Tal discurso também traz uma visão de que as alunas e os alunos têm um baixo nível socioeconômico. Clarice, ao iniciar seu trabalho nessa escola, entretanto, percebera o contrário, como apontou na sua fala anterior. Continuou apresentando suas impressões.

Clarice: “_Outra surpresa que eu tive aqui, nem sei se é dado para sua pesquisa, é que eu esperava que as crianças tivessem um nível, uma classe social bem mais baixa, crianças com mais necessidades, apresentando mais dificuldades, não é, não é. Os alunos têm o nível muito bom. ((Cecília concorda com Clarice)). O nível dos alunos é () muito bom, aí foi também uma outra surpresa positiva, porque quando você faz um trabalho com essas crianças que já têm uma formação, têm um acompanhamento maior em casa entre aspas, ((Cora fala do acesso)), acesso a diferentes textos, aí o trabalho flui, acontece muito mais, eles pedem a você. (...) Agora, é muito interessante você pensar o tempo, eu pensava que essa escola recebia alunos com mais necessidades mesmo e para essas crianças a escola de tempo integral é ideal.

Clarice, em sua fala, salientou que a escola de educação em tempo integral “*parece ideal, mas para essas crianças com mais necessidades*”. Suas palavras me levaram a refletir duas questões: independente de qual seja a classe socioeconômica das alunas e dos alunos, a escola tem seu papel educativo para com todas e todos; a escola é a instituição da e para a aluna e o aluno (CAVALIERE, 2007). Sua fala deixou transparecer a noção de cunho assistencialista da escola de educação em tempo integral, que a considera uma

Com todas as suas limitações, é a instituição onde o aluno é sempre a parte principal, onde seu lugar é um direito constitucional. Dependendo de sua proposta, pode vir a ser o local primordial de vida das crianças, onde estas se auto-reconheçam e sejam reconhecidas, onde seus direitos e deveres sejam acordados e respeitados, onde sejam, efetivamente, as protagonistas do processo educacional (CAVALIERE, 2007, p. 1031).

instituição para os desprivilegiados, que deve suprir as dificuldades gerais da formação das crianças, uma escola que substitui a família e onde o mais relevante não é o conhecimento e, sim, a ocupação do tempo e a socialização primária (CAVALIERE, 2007).

Também algumas experiências de instituições com o tempo integral trazem que essa escola perde seu foco específico devido à supervalorização de seu caráter de prevenção à marginalidade, sendo vista como alavanca para a superação de todos os problemas da sociedade (BRANDÃO, 2009).

Ao se propor a escola de educação em tempo integral como uma possibilidade de melhoria do ensino, busca-se oferecer mais oportunidades de aprendizagem para as crianças, fazendo, em tempo integral, uma educação integral. Entendo assim, mais tempo, como uma oportunidade de outra experiência escolar (CAVALIERE, 2007). No entanto, Cecília disse: “_Então, assim, a escola de tempo integral é uma coisa nova ainda e a gente está engatinhando (...)”.

Promover uma educação integral significa educar para outra educação possível. Ela acontece em todos os *temposespaços* da vida e não se limita a *temposespaços* oficiais e formais de educação. Nós nos educamos ao longo de toda a vida, não temos como separar um tempo em que nos educamos de um outro em que não estamos nos educando. Estamos sempre aprendendo e ensinando, pois o tempo de aprender é aqui e agora, sempre (GADOTTI, 2009).

A educação integral implica uma noção de educação que não se confunde com horário integral, com tempo integral ou com jornada escolar (GADOTTI, 2009). Ampliar o tempo na escola requer uma educação integral em tempo integral. Assim, a ampliação do tempo escolar precisa vir acompanhada de uma outra visão de escola e do seu papel social (SILVA, 2002).

Ao experimentar a escola de educação em tempo integral, a dimensão do tempo talvez seja a mais significativa para a compreensão da dinâmica dessa escola, concebendo o tempo não somente como ampliação da permanência (como um tempo *chrónos*), mas como convivência da experiência com o tempo *aión*

Só faz sentido pensar na ampliação da jornada escolar, ou seja, na implantação de escolas de tempo integral, se considerarmos uma concepção de educação integral com a perspectiva de que o horário expandido represente uma ampliação de oportunidades e situações que promovam aprendizagens significativas e emancipadoras (GONÇALVES, 2008, p. 4).

nos *tempoespaços* cotidianos. Assim, é possível fazer do tempo ampliado das alunas e dos alunos, momentos qualitativos e significativos, para que o vivam intensamente, com uma educação integral que atenda à diversidade infantil, proporcionando um tempo *kairós*. É preciso que as escolas possam contemplar uma educação voltada para a formação integral da criança, ou seja, a compreensão de sua dimensão biopsicossocial, potencializando o desenvolvimento da dimensão cognitiva, afetiva e relacional.

O princípio da educação integral é o da integralidade, um princípio pedagógico que trabalha com o ensino articulado à educação emocional e à formação para a cidadania (GADOTTI, 2009), o que contribui com o trabalho da escola para propiciar uma educação integral em tempo integral às alunas e aos alunos. A noção de integralidade também pode ser compreendida como um princípio organizador do currículo escolar, visto que este deve proporcionar a integração de todos os conhecimentos trabalhados.

Como as crianças passavam a maior parte do dia na escola, isso ocasionava um menor tempo de permanência em casa com a família. A esse respeito, Cecília colocou:

Cecília: “_Essa necessidade de ficar em casa, no seu quarto, no seu ambiente e dar uma relaxada, e eles por mais que deem aquela relaxada estão dividindo o espaço, com todo mundo, aquela coisa toda. Então, eu fico imaginando essas crianças em casa, gente, como será? O tempo é muito curto para poder curtir uma família. Então, que realmente para essa faixa etária, eu penso que é uma fase ainda de estar mesmo com o filho, com a família, de estar criando hábitos, valores que vão estar adquirindo na escola. Para essa faixa etária eu tenho uma preocupação com relação a isso. Mas assim é uma coisa recente para mim”.

Outra questão é que a escola tem, como uma de suas funções, complementar a educação que a criança recebe em casa da família. A criança, indo para a escola, tem condições de ampliar o que aprende,

[...] considera o sujeito em sua condição multidimensional, não apenas na sua dimensão cognitiva, como também na compreensão de um sujeito que é sujeito corpóreo, tem afetos e está inserido num contexto de relações (GONÇALVES, 2008, p. 3).

O conceito de integralidade refere-se à base da educação, que deve ser integral, omnilateral e não parcial e fragmentada. Uma educação integral é uma educação com qualidade sociocultural. [...] Não se trata apenas de estar na escola em horário integral, mas de ter a possibilidade de desenvolver todas as potencialidades humanas, que envolvem o corpo, a mente, a sociabilidade, a arte, a cultura, a dança, a música, o esporte, o lazer etc. (GADOTTI, 2009, p. 97-98).

somando-se aos outros conhecimentos que a escola propicia. A escola de educação em tempo integral, na perspectiva de uma educação integral, favorece oportunidades de aprendizagem, ampliando o diálogo entre o saber formal e o não formal. A família também tem seu papel de formação para com a criança tanto quanto a escola.

Clarice problematizou o que Cecília disse:

Clarice: “_(...) quando você chega numa escola de tempo integral como a nossa, que as crianças... pai trabalha, mãe trabalha, tem aluno meu que pai tem carro, mãe tem carro, vê, tem aluno meu que vem de carro com a avó, que vem de van, então eles têm um nível, uma condição melhor, enfim. Então, assim, aí entra naquilo que a Cecília estava falando, não sei se essa criança tem necessidade de ficar em casa, ela tem necessidade de um tempo maior de ser criança, de fazer nada, fazer nada é tão importante, ou é muito importante, especialmente para a criança, porque a obrigação de criança é ser criança.

O uso das reticências expressa pausa na fala.

Clarice destacando a dimensão da infância, aponta que para ela, o importante é que a criança seja criança tanto na escola como em casa, tendo sua infância respeitada. A criança tem um modo todo particular, singular, de se inserir no seu meio, de ver e olhar o mundo, construindo uma narrativa da vida ao seu redor, (re)significando o seu cotidiano.

Cecília novamente apresentou um outro lado da questão:

Cecília: “_Mas, por outro lado, a gente vê que, a gente tem famílias que às vezes ficam a desejar (em tudo), então que eles conheçam. Muitos até que trabalham e tem essa necessidade de ter que ficar com alguém, aí o melhor lugar mesmo é o convívio com outras crianças, com uma escola e tudo. Mas, quantos que a gente vê, Cora, quantos pais que a gente vê que nem trabalham e deixam o filho o dia todo. Então, me fiz mais como mãe de pensar o tempo que eles ficam em casa, podem relaxar, podem descansar”.

Cecília apontou dois aspectos: como há pais, mães e responsáveis que trabalham, a criança precisa ficar com alguém ou em algum lugar, devendo a escola acolhê-la. Contudo, há pais, mães ou responsáveis que não trabalham e, mesmo assim, colocam a criança na escola de educação em tempo integral. Parece contraditório? O interessante também é que Cecília se colocou no papel de mãe, pensando na criança como se fosse sua filha.

A respeito dessas questões, a conversa continuou.

Clarice: “_Então, acho isso uma dualidade, a criança que o pai está preso, que bebe, que não tem carinho com ela, não tem o que comer, enfim, para essa criança, a escola de tempo integral ela é ótima, ela vai organizar a vida da criança, ter uma rotina, um limite, ela vai ter o que comer, uma comida balanceada, uma comida boa de qualidade. (...) Então, a escola de tempo integral parece ideal, mas para essas crianças”.

Cecília: “_Por outro lado, na verdade, é assim, uma faca de dois gumes mesmo, muitos têm condições, mas não têm em casa o que realmente... por mais que tenha acesso a tudo, talvez são crianças que ficam presas em apartamentos sem o convívio com outras crianças, são crianças que ficam na frente da televisão o dia inteiro, ficam na frente de um vídeo game um dia inteiro. Então, aqui, querendo ou não, elas estão tendo a oportunidade de conviver com outras crianças que hoje a gente sabe que a maioria tem um nível bom”.

A conversa trouxe indícios de que a escola de educação em tempo integral é vista para compensar a ausência da família. O maior tempo escolar das crianças vem sendo determinado pela demanda de pais e mães ou responsáveis que necessitam trabalhar e não têm com quem deixar as crianças, ou seja, mais até por precisão do que por questões pedagógicas (CAVALIERE, 2007). A escola precisa expressar e assumir sua importante função na formação e socialização das crianças. Em contrapartida, é fundamental que a família confie e respeite a escola como uma instituição que pode transformar o social, a vida e contribuir para uma sociedade mais

digna e justa. Pensar na permanência da criança na escola de educação em tempo integral é refletir e observar que uso ela vai fazer de sua permanência em tempo integral nessa instituição.

Um outro fator importante na constituição da escola de educação em tempo integral é sua relação com as famílias. As professoras narraram com muita alegria que tanto as crianças como as mães, os pais e os responsáveis estão satisfeitos com essa escola:

Clarice: “_Agora assim, a gente percebe que as crianças estão muito satisfeitas de estarem na escola, mesmo na escola integral”.

Cora: “_É”.

Clarice: “_Que elas passam o dia todo lá que não é pouca coisa, elas estão satisfeitas, não estão? Embora eu não fique o dia inteiro, eu vejo que elas estão muito felizes e na minha reunião de pais, foram poucos pais, mas os pais que foram, chegavam assim todos felizes, contando que eles estão tão felizes, que eles gostam disso, que eles gostam daquilo. A gente vê mais coisas positivas do que coisas negativas, haja vista a bolsa literária, os bilhetes, eles falaram. Os bilhetes que eles mandam são muito legais. Tem família que colocou até livro de presente”.

Cora: “_Ah é”!

Clarice: “_Colocou até livro presenteando para complementar a sacola. Olha que bonitinho”.

A relação entre família-escola propicia à família o conhecimento da proposta pedagógica que está sendo desenvolvida. A discussão entre as partes dessa proposta fornece e completa o trabalho feito com as crianças na instituição. Essa relação possibilita também conhecer os contextos de vida das famílias, as diferenças e as proximidades existentes entre família-escola e em relação à proposta pedagógica (KRAMER, 1997).

Na escola de educação em tempo integral a relação entre o educar e o cuidar se intensifica, ainda que algumas profissionais não considerem que cuidar da criança faça parte de sua atuação como

professoras. Nessa instituição, as atividades relacionadas às necessidades ordinárias da vida como: alimentação, higiene, saúde, lazer, cultura, arte, decisões, organização coletiva são potencializadas e adquirem uma dimensão educativa (CAVALIERE, 2007).

Pensar a temporalidade na/da escola de educação em tempo integral é pensar também o tempo e as escolhas de cada um, as quais se relacionam aos interesses individuais. O tempo pessoal se entrelaça ao tempo profissional.

Clarice: “_Mas, o que você escuta lá fora da educação integral, nossa aqui, eu escutava muitas coisas e eu tinha vontade de conhecer. Um dos motivos que me fez vir trabalhar na educação integral foi conhecer, quero conhecer um pouco educação integral, além da escola de educação integral ser do lado da minha casa, foi outro motivo pelo qual eu vim, porque é pertíssimo da minha casa. Eu queria conhecer, porque tinham falas assim: ‘_Você vira babá, você não consegue trabalhar, você tem que estar levando criança para tomar café, você tem que levar criança para escovar dente, eu não estudei para isso’. Então, você escuta muito dessa fala. Não é qualquer profissional que vai poder trabalhar na escola integral, porque não vai se adaptar a isso, porque ele acha que não pode levar uma criança para escovar dente, não é que ele não acha, ele está acostumado com sala de aula, com rotina de sala de aula, então, foge à rotina”.

Cecília: Isso não faz parte da educação?

Clarice: Foge à rotina sim, foge à rotina de uma escola tradicional, mas se você organizar bem o seu tempo você pode fazer muita coisa, em uma hora você faz muita coisa.

Essa conversa me levou a destacar a questão da rotina escolar. A rotina é considerada uma categoria pedagógica que a escola estrutura para, a partir dela, desenvolver e experienciar o trabalho cotidiano com as crianças (BARBOSA, 2006). A rotina se instaura, emergindo indícios de como a escola organiza o tempo das professoras, dos professores, das crianças, do currículo, enfim, do tempo na/da escola. A despeito de a rotina se configurar como uma

A importância das rotinas na educação infantil provém da possibilidade de construir uma visão própria como concretização paradigmática de uma concepção de educação e de cuidado. [...] elas sintetizam o projeto político pedagógico das instituições e apresentam a proposta de ação educativa dos profissionais. A rotina é usada, muitas vezes, como o cartão de visita da instituição [...] (BARBOSA, 2006, p. 35).

possibilidade de organização do trabalho pedagógico, não se problematiza a forma como ela é experienciada no cotidiano (BARBOSA, 2006).

Uma reflexão acerca da forma como a escola organizava o tempo da criança na escola de educação em tempo integral fez-se importante.

Cora: “_Uma coisa que eu sempre bati muito foi na questão, que foi muito falada, desde o princípio, que é a questão de estar numa escola de tempo integral, dessa criança ter um tempo livre, o tempo dela e que não fosse todos os tempos direcionados, dirigidos. Sempre foi uma questão, tanto que no princípio quando nós estávamos na outra escola cogitou-se a possibilidade do recreio ser dirigido com brincadeiras. O professor estar coordenando as brincadeiras. Então, foi uma coisa que a gente sempre bateu que o recreio fosse o momento da criança, para ela fazer o que ela quisesse e como isso é importante”.

Na fala de Cora perpassou a questão de que a ampliação do tempo não é apenas quantitativa, mas também qualitativa, pois a ampliação quantitativa do tempo deve se acrescentar à sua extensão qualitativa. A criança pode ter seu tempo na escola sem o disciplinamento das professoras e dos professores, caminhando, assim, para um trabalho que lhe permita experienciar seu próprio tempo no cotidiano. É preciso concretizar na prática que o tempo integral na escola se torne não apenas extensão de horário, mas intensidade, qualidade de trabalho educativo (COELHO, 2002).

Clarice, em sua fala, aponta que, em uma escola de educação em tempo integral, educa-se integralmente as crianças, seja na sala de aula, no refeitório, no banheiro, na quadra, nos corredores, no parque. Coelho (2002), em suas reflexões, já destacava a necessidade de que se entendam todas as atividades desenvolvidas nessa escola como educativas. Problematizar o que seja educativo e atuar no sentido de ampliar a educação das crianças é uma das funções de estar sendo professora e professor.

Não se trata apenas de um aumento do que já é ofertado, e sim de um aumento quantitativo e qualitativo. Quantitativo porque considera um número maior de horas, em que os espaços e as atividades propiciadas têm intencionalmente caráter educativo. E qualitativo porque essas horas, não apenas as suplementares, mas todo o período escolar, são uma oportunidade em que os conteúdos propostos, possam ser ressignificados, revestidos de caráter exploratório, vivencial e protagonizados por todos os envolvidos na relação de ensino-aprendizagem (GONÇALVES, 2008, p. 5).

Clarice: “_(...) quando eu cheguei aqui na escola, no primeiro dia, eu ouvi da boca da diretora uma coisa que me chamou muita atenção, você levar para lavar as mãos, você levar para almoçar, isso é muito pedagógico, isso também é educativo. Então assim, eu tomo cuidado. Hoje eu tenho que levar para almoçar, eu tenho que levar para tomar o café da manhã, então o que eu vou fazer como professora? Isso também faz parte do meu trabalho como professora. Então assim, para mim está sendo muito interessante, pois eu estou aprendendo a lidar com essas questões, ampliando o universo do que possa ser educativo”.

Em uma de nossas cirandas de conversa, conversamos a respeito das temporalidades de crianças na escola de educação em tempo integral. As professoras salientaram:

Cecília: “_Agora, a escola de tempo integral tem que rever mesmo esse tempo da criança”.

(...)

Clarice: “_E a escola é bem dinâmica, né? Eu acho que a escola proporciona umas coisas bem legais e tem que ser mesmo”.

(...)

Cecília: “_Então, eu acho, na verdade, o que a gente deve pensar é como nós, educadoras, como nós podemos contribuir para esse tempo integral de alguma maneira, para esse nosso público de quatro, cinco anos. A gente tem criança que ainda vai fazer quatro anos. Eu acho que é o brincar mesmo. Aquele recreio coletivo outro dia, eu achei tão gostoso. O recreio coletivo que teve outro dia, na semana passada, é a oportunidade das crianças brincarem (...)”.

As professoras se mostraram preocupadas com o tempo que as crianças passavam na escola, pois não se trata apenas de ser tempo integral, mas de como esse tempo estava sendo organizado e como

as crianças estavam experienciando-o. Cecília destacou o tempo do brincar como a possibilidade de um tempo livre para as crianças estarem aprendendo, desenvolvendo-se, experienciando, no intenso movimento da vida e do cotidiano reinventados, o tempo na/da escola de educação em tempo integral.

Com o meu mergulho na escola e com as nossas conversas a partir dos excertos, pude perceber que o *tempoespaço* da sala de aula era mais experienciado do que os outros *tempoespaços* exteriores. Estes eram experienciados nos momentos de recreação, da aula de capoeira e de educação física.

Quero ressaltar que a questão do espaço não se configurava mais como um aspecto que limitava o desenvolvimento das atividades com as crianças na escola. Com relação a isso, as professoras destacaram:

Perceber as coisas diferentemente do outro não nos torna portadores de um saber maior ou menor, mas apenas alguém que vê ou sente diferente (AZEVEDO, 2003, p. 24).

Cecília: “_Então, eu acho que a gente tem que aproveitar mais esse tempo para isso mesmo. Agora sair mais de sala de aula”.

Clarice: “_Uma nossa dificuldade tanto quanto adulto e quanto como professor ou essencialmente como professor é dar liberdade para a criança”.

(...)

Cora: “_Eu acho que eles precisam de mais tempo fora da sala de aula. Eu acho. Eu acho que é muito tempo dentro de uma sala, o tempo todo exigindo, sob o comando...”

Clarice: “_Outra coisa, dentro do espaço físico o quê que acontece é essa palavra que você ((Cora)) usou é o comando de professor o tempo todo”.

Cora: “_É”.

Clarice: “_Porque num espaço físico fechado...”

Cora: “_Aí começa surgir problemas de indisciplina, por que o aluno está indisciplinado? Meu Deus, fique preso dentro de uma sala”.

Clarice: “_Não pode correr, não pode falar alto”.

Cora: “_O que uma criança mais quer é correr, gritar...”

Cecília: “_Viver a infância”.

Cora: “_Oh, gente, na aula da capoeira, elas gingavam alegres, por quê? Porque é uma coisa interessante”.

Cecília: “_Porque estavam ao ar livre”.

(...)

Cecília: “_A (...) colocou no início do trabalho que ela sempre preocupou muito com essa questão, professor ficar muito dentro da sala de aula”.

Cora: “_Pois é”.

Cecília: “_Ela o tempo inteiro, ela sempre falou isso: ‘_Gente, nós estamos numa escola que tem espaço físico, vai lá para fora, realiza uma atividade lá debaixo de uma árvore, na lá quadra’. Estou falando assim sair daquele espaço físico mesmo”.

Clarice: “_Mas assim, é muito difícil para nós, professoras, pensar isso, porque o professor sempre quer ter o domínio”.

Cecília: “_É mais fácil você dominar dentro de sala de aula, eu acho assim pela maneira que nós fomos educadas...”

Cristiane: “_É a formação mesmo”.

Clarice: “_É formação mesmo. Falou tudo”.

Cecília: “_É com certeza”.

Clarice: “_Porque foi feito com a gente dessa forma”.

(...)

Cristiane: “_São essas lógicas que hoje a gente tem buscando pensar diferente, a lógica de ficar só dentro da sala de aula ainda mais com a criança em tempo integral...”

Cecília: “_É cansativo para essa faixa etária de três, quatro, cinco anos...”

Cristiane: “_Você se permitir estar em outros tempos espaços trabalhando também, mudar essa lógica de que é só dentro da sala de aula que se produz conhecimento e é onde a aula acontece. Se alguém questionar você, ‘_Mas, você está de novo fora da sala de aula?’ Conversa com a pessoa, explica que essa noção

também é uma possibilidade, não existe apenas a da sala de aula, não é”?

A sala de aula era considerada um *tempoespaço* privilegiado para a aula acontecer. Dentro da sala o controle e o disciplinamento do comportamento das crianças ocorriam de forma mais rigorosa. Essa lógica precisa ser problematizada no cotidiano escolar para que outras formas de trabalho sejam pensadas e praticadas com as crianças, sendo importante experienciar outros *tempoespaços* com elas. A experiência de estar no *tempoespaço* externo é muito rica, pois se constitui num trabalho livre, com movimentos leves e soltos.

Diante dessa discussão, as professoras apresentaram outros *tempoespaços* que podem ser experienciados com as crianças no cotidiano da escola. Problematizar a lógica de usar o espaço implica também problematizar a lógica de se organizar o tempo.

Cecília: “_E existe, olha, quadra aberta, quadra fechada, parquinho, brinquedoteca, são vários espaços na escola que acaba ninguém usando. A sala de artes, por exemplo, a (...) quase não usa aquela sala, por que os professores não têm acesso para dar uma aula na sala de artes? Não tem que ficar fechado aquele ambiente. É de cada um mesmo, vou dar minha aula na quadra aberta, hoje vou dar aula no cantinho debaixo da árvore, que não tem mais, tiraram a árvore. Então, isso é de cada um mesmo, de cada um mesmo saber se organizar. Gente, aquela parte lá que vai para a sala de biblioteca, foi criado aquele ambiente, foi tanto isso né, Cristiane, nas reuniões? Aquele espaço lá não é só para eu usar não quando levo os alunos para as minhas aulas”.

Clarice: “_Aquele corredor”.

Cecília: “_Assentar com as crianças, as crianças amam aquele espaço. Olha, turma que eu dou aula desde o ano passado não tem nenhuma vez que eu entro com as crianças que a gente não para para brincar, entrar naquele castelo para explorar os cartazes que estão lá, aquilo é tudo temática para trabalhar. Outro dia eu vi a (...) fiquei tão feliz que ela estava lá, parecendo que estava fazendo um trabalhinho. Foi realmente usar o espaço. Estou lá na sala dando aula, fica aquele espaço todinho para ser explorado, aproveitado, mas é de cada um mesmo

como ela ((Clarice)) falou de cada um saber aproveitar o tempo. O tempo não está na grade curricular apenas, eu acho que o tempo nós temos que fazer. Se propor mesmo, hoje, eu vou lá para fora dar a minha aula, mas está todo mundo muito já enraizado naquela sala de aula, eu controlo mais, eu controlo mais dentro da sala, então vai ser assim a minha aula.

(...)

Cristiane: “_Ainda pode ter aquela lógica de que na sala de aula que acontece a aula de fato, se produz o conhecimento e que nos outros tempos espaços você vai estar apenas brincando, a criança está ali”.

Cecília: “_É. Estou dando nada, tem uma preocupação com isso, está solto lá, as pessoas vão ficar me olhando, achando que eu estou ‘coçando’, não estou querendo dar aula, talvez, não sei. Mas assim, não é uma discussão da direção da escola, pelo contrário, pelo menos assim, pelo pouco tempo que eu estou aqui foi uma ou duas falas da (...) com relação a isso de você realmente pegar uma malinha, uma caixa de brinquedo e vamos lá fora hoje”.

No fluir das cirandas de conversa, conversamos a respeito de como as professoras compreendiam o tempo, como vinham lidando e pensando sobre ele. Após colocar essa discussão para elas, Clarice perguntou: “_Considerando a escola de tempo integral”? Respondi:

Cristiane: “_Assim, acaba que a escola de educação em tempo integral para mim é o lugar da pesquisa, o “locus” da pesquisa e a discussão também gira em torno do tempo, da temporalidade, isso você pode pensar em qualquer escola, mas numa escola de educação em tempo integral essa questão do tempo é muito forte, acaba então que não tem como você dissociar o tempo da escola de educação em tempo integral”.

A pergunta de Clarice se desdobrou em pensar o tempo da escola, mas também cabe a reflexão acerca da relação que se estabelece com o tempo na vida cotidiana.

Uma questão que causou várias discussões foi o tempo integral ser para a criança e não para as professoras e os professores, fator que intensificaria o trabalho cotidiano na escola de educação em tempo integral.

Cecília: “_Na verdade, o tempo integral é para a criança. Então, esse eu acho o maior problema da escola de tempo integral, porque eu acho que os professores de uma escola integral também deveriam ter o tempo integral, teria menos professores passando por cada turma para as crianças terem a referência”.

Clarice: “_Pois é a (...) está tendo essa experiência, ela está gostando muito”.

Cecília: “_Poucas pessoas. Então, é a minha primeira experiência também numa escola de tempo integral, está sendo uma coisa nova para mim também. Na verdade, o tempo integral é só para as crianças mesmo. Tem uma boa notícia que o professor fica pouco tempo, daí corre para outra escola e tudo, porque se ele der aula, por exemplo, em duas escolas da rede, por que não o tempo ser integral dentro dessa escola? A própria Secretaria de Educação acho que impor, você está trabalhando dois cargos, então você tem que assumir os dois cargos na escola de tempo integral que você vai assumir um cargo”.

Clarice: “_Seria de mais qualidade sim”.

Cecília: “_Então, na escola a maior dificuldade desse tempo eu acho que é isso”.

(...)

Cecília: “_É desgastante sai de uma escola vai para outra, precisa ganhar, uma escola só não dá, principalmente, para quem está iniciando. E o desgaste, sai daqui vai para outra escola longe às vezes e tudo. Mas, você comentou da (...) ela estava numa outra escola bem longe, estava hiper desgastante para ela, então, ficar aqui para ela é o que ela falou: ‘_Nossa, foi muito bom não preciso ficar deslocando de um lugar para o outro’”.

A lei nº. 9732, de 10 de março de 2000, regulamentou a jornada semanal do pessoal do quadro do magistério municipal para 20 (vinte) horas semanais de trabalho, por cargo ou emprego de professor regente, orientador educacional ou supervisor pedagógico (JUIZ DE FORA, 2012a).

A jornada semanal de trabalho docente de 20 (vinte) horas - 15 (quinze) horas de trabalho na sala de aula e 5 (cinco) horas de atividades extra-classe - constitui a organização da carga horária de trabalho na rede municipal de ensino de Juiz de Fora, Minas Gerais, não sendo apenas uma organização das escolas de educação em tempo integral do mesmo município.

Seguindo os indícios presentes nas falas anteriores, a questão de o tempo integral na escola ser apenas para a criança foi vista como dificultadora do trabalho pedagógico. Esperava-se que a

Secretaria de Educação decidisse que, quando a professora e o professor tivessem dois cargos de trabalho, estes fossem na escola de educação em tempo integral. Contudo, considero que essa decisão não resolveria a dificuldade encontrada a respeito de o tempo ser integral para a criança e não para a professora e o professor, pois a garantia da ampliação do tempo de permanência na escola - seja para a criança e/ou para a professora e o professor - não é suficiente, uma vez que outros fatores precisam ser somados à ampliação do tempo escolar (SAMPAIO, 2002). Essas questões me levaram a problematizar: será que quem trabalha em tempo integral tem a noção de educação e de tempo integral que se espera?

Por outro lado, a proposta das professoras e dos professores trabalharem em tempo integral na escola é uma possibilidade de se ter uma maior articulação do tempo das crianças com o tempo dos docentes, com a possibilidade também de terem outros momentos para estudarem e planejarem. O tempo integral de trabalho na escola significa possibilidades de construção de práticas comprometidas com as múltiplas formas de fazer, pensar e aprender que circulam entre as crianças, entre as professoras e os professores (SAMPAIO, 2002). O trabalho educativo envolve competências técnicas, sentidos, emoções, sentimentos e intuições, requer paixão e vontade política (AZEVEDO, 2003). Porém, o tempo integral para as professoras e os professores ainda não era uma proposta da então Secretaria de Educação de Juiz de Fora.

Levando em consideração a realidade do cenário educacional brasileiro, trabalhar apenas em um turno do dia, para muitas professoras e muitos professores, não permite uma renda financeira necessária para a vida cotidiana. Daí a busca por mais um trabalho no outro turno do dia. Por isso, a sugestão de Cecília foi de as professoras e os professores terem os dois cargos de trabalho na mesma escola, facilitando sua vida profissional e pessoal. Para as professoras e os professores, a dupla jornada de trabalho na mesma escola proporcionaria reflexões a respeito da própria prática, assim

O professor também precisa de ter o direito ao horário integral numa só escola para lhe permitir tempo para preparar e planejar suas aulas, produzir material didático e possibilitar o seu aperfeiçoamento profissional indispensável ao exercício da docência. Quando isso ocorre resulta na melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem (GADOTTI, 2009, p. 98).

Nesse sentido, o tempo ampliado, em um único local de trabalho pode possibilitar, aos professores, esses momentos de reflexão pedagógica, educacional, institucional e social. Trabalhando como hoje se encontra o professor, de três a quatro horas em várias instituições, é impossível tecer qualquer relação entre o seu “fazer cotidiano”, os “fazeres coletivos” e suas “condições para o exercício profissional” (COELHO, 2002, p. 143).

como outras possibilidades de articular as atividades educativas (COELHO, 2002).

É inegável que mudanças na organização do tempo na/da escola fazem-se necessárias, mas não é simplesmente ter os dois cargos de trabalho na escola a única solução, até mesmo porque não é o tempo integral das professoras e dos professores na instituição que vai garantir avanços e melhorias no processo educacional. Aliado ao tempo, é necessária a participação coletiva dos profissionais, pensando, fazendo problematizações, buscando alternativas para as dificuldades e para os problemas que a escola passa e enfrenta.

A ciranda com as professoras trouxe a reflexão a respeito da formação da criança na escola de educação em tempo integral, formação que também implica a formação das professoras e dos professores. Muitas vezes não se problematiza o tempo das crianças, que, não raro, acaba sendo controlado a todo o momento. Isso está relacionado a uma exigência de um tempo para satisfazer os interesses pessoais, limitando a percepção do tempo do outro.

Cecília: “_Porque na verdade a formação da criança de escola de tempo integral é praticamente na escola, né? Porque elas passam a maior parte do tempo dentro da escola até mais do que o convívio com os próprios pais mesmo. Porque em casa a gente, por exemplo, estuda, tem o horário na escola, o horário livre em casa, tem momentos que você senta na frente da televisão, você se programa de acordo com o que você quer fazer e na escola de tempo integral as crianças acabam ficando condicionadas ao professor, faz isso faz aquilo. Então, eu acho que a gente tem que pensar muito sobre isso mesmo de um momento livre para elas irem para a quadra, terem o tempo delas, porque às vezes a gente não para para pensar nisso, principalmente, por aquilo que nós falamos para a criança é o tempo integral na escola, mas para a maioria dos educadores que estão lá, os professores, não é o tempo integral, né? Passa ali ou vai para outra escola ou vai para casa e tudo. Mas olha, o tempo todo que a criança permanece na escola, eu acho que a gente tem que parar e analisar muito isso. Na verdade assim, eu acho que o respeito por esse tempo da criança está sendo atropelado o tempo inteiro, a gente atropela isso o tempo

inteiro, querendo ou não acaba sendo justamente por isso, entra um professor, sai outro, entra outro, saiu outro”.

Clarice: “_A criança está sendo controlada o tempo todo”.

Cecília: “_O tempo inteiro. Então, de repente, na escola de tempo integral, eu acho que seria o ideal o professor que consegue fazer quarenta horas na escola, ele conseguiria respeitar mais esse tempo, ah já dei atividade, agora é um momento de estar livre. Eu acho que seria assim, ele também teria esse tempo integral na escola, eu acho que ele conseguiria respeitar mais do que...”

Clarice: “_Até para ele mesmo, porque você pensa em formação da criança, mas é formação do profissional também, até mesmo para a gente desconstruir isso que a gente só consegue fazer, só consigo ser assim (...).”

As professoras demonstraram se preocupar com o tempo que estava sendo oferecido às crianças na escola, ressaltando a necessidade do tempo livre para as crianças experienciarem seu próprio tempo no cotidiano escolar. A formação da criança na escola precisa ser problematizada, buscando uma formação que respeite o tempo de cada criança, de forma que esta o expresse. Tudo isso independe de ser tempo integral para a criança e/ou para a professora e o professor.

Para considerar o tempo do outro, não é necessário permanecer em tempo integral na escola, até mesmo porque a convivência com as diferenças nos permite isso e também no tempo parcial, precisamos considerar o tempo do outro. O tempo integral, ou seja, a dedicação exclusiva do profissional na escola é também para planejamento, estudo, formação em contexto. A temporalidade das professoras e dos professores está relacionada à sua formação. A formação se dá a todo o momento tanto para a criança quanto para a professora e o professor, o que favorece a problematização de várias noções que permeiam a educação.

A relação entre o tempo que se fazia produtivo na escola com as atividades cotidianas desdobrava-se no uso do tempo que era feito pela professora junto às crianças.

Clarice: “_O tempo integral incomoda muito nós, professoras, incomoda muito os professores, porque os professores estão condicionados a entrar em sala de aula, dar atividades e de preferência ver o resultado no final do dia, ver a produtividade, assim, hoje eu dei meu conteúdo. Isso deixa o professor de certa forma tranquilo com uma sensação de missão cumprida. Quando ele vai para a escola de tempo integral ou quando vai para a escola de Educação Infantil, que a coisa deve ser mais livre, quando ele tem que..., aquele tempo ali da criança brincando, que a brincadeira é educativa, que a brincadeira é aprendizado, ele sofre mais, especialmente, o professor que está acostumado com o Ensino Fundamental. Como eu sou da Educação Infantil e como eu vim toda preparada, eu estou achando uma delícia. Eu estou fazendo um movimento assim, se eu dou uma atividade de folha por dia está ótimo (...) e estou apostando nessa ideia se eu não der uma atividade no papel não tem problema, o tempo foi bem aproveitado, eu não preciso de ter uma garantia aqui que o dia foi proveitoso”.

Problematizando a lógica do tempo Moderno, a professora destaca fazer uso do tempo de forma qualitativa. Isso se entrelaça às discussões de Certeau (2008a), quando, abordando a questão do *uso*, toma-o como sendo as ações, sua formalidade e sua inventividade próprias. Assim, o uso corresponde às diferentes maneiras de *saberfazer*.

Os usos que as professoras davam àquilo que lhes era instituído e/ou proposto, criando, como num jogo, táticas ou estratégias de acordo com as ocasiões ou circunstâncias, ganham importância nas pesquisas no/do/com o cotidiano. As professoras fizeram uso do cotidiano de maneira singular, única, apropriando-se do *tempoespaço* de forma diferenciada, tendo suas temporalidades.

Seguindo os indícios nas falas das professoras, um outro fator que intensificava o trabalho cotidiano era o grande número de professoras e professores contratados na rede municipal de ensino de Juiz de Fora, o que se configurou como uma dificuldade encontrada pelas professoras no caminhar da escola.

Na rede municipal de ensino de Juiz de Fora, realizam-se contratos temporários anuais com os docentes, cuja finalidade é preencher vagas de professoras e professores que, por algum motivo, não possam exercer suas atividades. E também, professoras e professores temporários são contratados para atuar nas disciplinas de ampliação do currículo.

Clarice: “_(...) a escola integral ela devia ter menos professor contratado. Cada ano chega um professor e assim...”

Cora: “_Às vezes a parceria que dá certo não fica”.

Clarice: “_Eu fiquei pensando isso, gente eu estou dando tão certo com a (...), ainda mais que eu estava chegando e a (...) pensa de colocar uma pessoa que já tem experiência, que é bom quando a gente chega. A escola integral é muito diferente. Aí colocou a (...) e eu comecei a trabalhar com a (...) à tarde, depois mudou, enfim, eu deixei a (...). Eu ia mesmo na onda das meninas. A (...) chegou e falou: ‘_Clarice, ano passado a gente fez assim’. Tudo que ela falou, eu acatei no melhor sentido da palavra. Eu falei: ‘_É (...) que bom que você sabe o que fazer, pois é tudo diferente, tem que tomar café, tem que dormir, coisa que a gente não vive na escola regular’. Mas, deu tão certo que assim, vir para cá para mim está sendo prazeroso, porque a gente tem os horários tudo certinho, o horário do relaxamento, o horário de almoçar, assim encaixou. Eu fico pensando, gente, tenho a vontade de transferir o meu cargo para aqui, porque parece que o primeiro ano vai ser uma coisa tão boa, a gente está muito no início está dando tão certo, mas chega ano que vem, chega o professor contratado, porque tem muita gente contratada aqui, muito, isso é ruim.. E outra coisa o professor contratado, se ele tiver a opção de voltar para aqui, mas nem sempre ele consegue por causa da classificação dele”.

Cecília: “_Do ano passado mesmo a maioria não voltou”.

Clarice: “_Então. Não voltou, são poucos que voltaram. É uma coisa que sempre faz tanta diferença, por exemplo, ano que vem eu sou contratada, (...) contratada, se a gente não voltasse, mas tivesse a vontade de falar ano que vem eu vou voltar, a (...) vai voltar, a gente pode pegar uma turma, pode dar uma continuidade ao trabalho, faz muita diferença”.

Cecília: “_Clarice, infelizmente isso, a própria Secretaria não consegue ter um controle sobre isso, porque todo mundo é por classificação, concurso e tudo mais”.

(...)

Clarice: “_(...) o professor está na escola, está fazendo um trabalho bom, aquilo que a gente falou, está fazendo um trabalho bom, se adaptou à escola, está gostando, está funcionando, aí chega ano que vem, chega, ele podia voltar”.

Cecília: “_Eu acho que é cortar contrato, a partir do momento que você efetiva, você fica na escola. É tudo relacionado ao contrato”.

Clarice: “_Isso, é claro. Você falou tudo”.

Cecília: “_Esse rodízio de professores é relacionado ao contrato”.

Clarice: “_Muito professor contratado, muito ruim isso”.

Cecília: “_Eu trabalhei, como eu falei, seis anos na Olinda, quando eu entrei na Prefeitura em 1988. Fiquei seis anos na Olinda e era efetivo, não tinha esse negócio de contrato, entendeu? Era concurso, tinha mais concursos e tudo e os professores não tinham contrato. Daí forma um grupo”.

Clarice: “_Aí o trabalho acontece né? Você vê qualidade. Eu mesma trabalhei numa escola tão boa que é o Caic de Santa Cruz, mas lá a rotatividade é tão grande, mas tão grande, porque é uma escola longíssima, pouquíssimas pessoas ficam lá”.

Cecília: “_Você não consegue fechar um currículo com essa rotatividade de professores”.

Clarice: “_É uma rotatividade que prejudica muito a qualidade de trabalho, muito”.

Cecília: “_Na hora que você começa engrenar, já saiu e entrou outro”.

Clarice: “_Eu mesma tenho oito anos de Prefeitura, o tempo maior que eu fiquei na escola foram quatro anos lá no Caic, eu adoro lá, mas não tinha lógica morar aqui e ter que trabalhar lá”.

Cecília: “_Então, quando efetiva, não tem isso. Eu, por exemplo, estou com vinte e três anos de magistério e passei por duas escolas só até hoje”.

Clarice: “_Você vê, eu tenho oito anos e vou entrar na minha terceira. Não, eu tenho oito anos e já trabalhei em cinco escolas”.

(...)

Cecília: “_Olha, esse ano eu estava olhando a lista de contratados, acho que foram mil e setecentos contratos”.

Clarice: “_Já pensou, é um absurdo, não é? Você vê, tem pessoas aí lutando, vai aposentar com contrato, eu acho

que os profissionais são tão bons profissionais trabalhando como contratado”.

Cecília: “Então, aí é uma luta de quem? Do sindicato e demais da própria categoria para abrir mais concursos”.

Clarice: “_É tão difícil passar num concurso, gente”.

Cecília: “_Sempre foi”.

A conversa girou em torno do contrato. Ao mesmo tempo em que o contrato facilita para o profissional que precisa se ausentar da escola, dificulta a organização do tempo na escola. A classificação das candidatas e dos candidatos aos contratos temporários segue critérios democráticos, vez que são valorizados aspectos como formação docente, experiência profissional e, prova prática, quando se trata das aulas especializadas (JUIZ DE FORA, 2012d). Para que a docente volte para a mesma escola no ano seguinte, era preciso seguir alguns aspectos da contratação, os quais poderiam ou não favorecer seu retorno.

A fala de Clarice chamou a minha atenção quando disse: “_Mas deu tão certo que, assim, vir para cá para mim está sendo prazeroso, porque a gente tem os horários tudo certinho (...)”, na sua fala perpassou a ideia de que, para dar certo, é necessário ter os horários definidos, o que se relaciona ao fato de a outra professora contratada, que trabalhara no ano anterior na escola, apontar como tudo poderia ser feito. Daí sobressaiu a importância de a professora contratada voltar para a mesma escola para continuar seu trabalho. O retorno da docente contratada na mesma escola também possibilitaria a parceria, o trabalho coletivo e dialógico, contribuindo para a caminhada da instituição e para a consolidação de um grupo.

O fato de se ter o horário definido para as atividades cotidianas permitiria organização e planejamento. Mas, por outro lado, às vezes o horário pode levar a uma fragmentação do tempo das atividades. Fico a pensar: que uso as crianças faziam do tempo

- 9.1. A ordem de chamada dos candidatos aos contratos temporários observará:**
- 9.1.1. Convocação dos candidatos do Grupo I - aprovados em concurso público da Rede Municipal de Ensino, em vigência no ano de 2012, ainda não convocados para efetivação, por ordem de classificação, até o último classificado;**
- 9.1.2. Convocação dos candidatos do Grupo II para o exercício de 2012, de acordo com a ordem de classificação do resultado final deste processo seletivo, até o último classificado. [...]**
- 11.3. Objetivando a continuidade dos Projetos Políticos Pedagógicos desenvolvidos pelas escolas municipais e instituições conveniadas, a lotação dos candidatos convocados será feita pela Secretaria de Educação observando-se os seguintes critérios:**
- a) O candidato inscrito no processo de contratação temporária detentor de cargo efetivo na Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora e/ou contratado no ano de 2011, com avaliação positiva, terá prioridade para escolha de vaga para a mesma escola;
 - b) Todas as vagas serão expostas aos candidatos, por etapa da educação/disciplina e número de aulas;
 - c) Os grupos de candidatos serão convocados respeitando-se o número de vagas por etapa da educação/disciplina e de acordo com o número de aulas (JUIZ DE FORA, 2012d, p. 8-9).

das atividades na escola? Como as professoras lidavam com o tempo do lanche, do almoço, do relaxamento, do jantar, das atividades?

A escola de educação em tempo integral é diferente da escola em tempo parcial. Na escola de tempo integral existiam nove horas de atividades com as crianças. Embora uma rotatividade de professoras e professores dificulte a dinâmica escolar tanto da escola de tempo parcial quanto da integral, nesta isso se faz ainda mais prejudicial. O rodízio exagerado de docentes dificultaria o estabelecimento do equilíbrio de uma rotina escolar. Então, faz-se necessário problematizar a noção de educação que é destinada às crianças.

Abordar a educação integral e o desenvolvimento de uma escola em tempo integral implica um compromisso com a educação pública que extrapole interesses políticos partidários imediatos; que se engaje politicamente numa perspectiva de desenvolvimento de uma escola pública que cumpra com sua função social, qual seja, a de socializar as novas gerações [...]
(GONÇALVES, 2008, p. 8).

Clarice: “_E a escola de tempo integral é uma escola especial, especial por ela ser diferente de uma escola de tempo parcial, mas ela deveria ter um horário diferente da Secretaria. Fica esse rodízio, na escola de tempo parcial já é ruim o rodízio e na escola de tempo integral esse rodízio de professores, profissionais, isso é ruim para o pedagógico da escola”.

A fala de Clarice me levou a problematizar: por que um *horário diferente da Secretaria*? A própria escola tem condições de pensar e organizar sua rotina. Uma escola que se faz democrática, que partilha decisões, angústias, dificuldades, problemas com todos da escola, também pode e precisa buscar a reinvenção da organização do seu tempo em sua dimensão político-pedagógica.

Ainda com relação à escola de educação em tempo integral e ao número de professoras e professores que as crianças possuíam, Clarice salientou:

Clarice: “_E na escola integral eu não posso falar: ‘_Ele é meu aluno’. Ele é aluno meu, mas daqui a pouco ele é aluno da outra. Querendo ou não, a professora que tem maior referência é a professora da manhã e da tarde, não sei, é a que fica um tempo maior. Mas assim, são coisas

que a gente se esbarra na escola de tempo integral que é um ponto de interrogação”.

Assim como na escola em tempo parcial, na escola de educação em tempo integral, tem-se o compromisso político, ético, profissional e a responsabilidade de todos com a formação de todos e qualquer aluna e aluno, pois se trata de ser aluna e aluno da instituição e não de uma professora ou de um professor especificamente.

Todas as discussões tecidas até aqui, direta ou indiretamente, têm a ver com a formação docente. Tal temática se constituiu como um fio importante na rede de temporalidades.

Como fora anteriormente mencionado, essa escola de educação em tempo integral, na qual teci a pesquisa, foi parceira no projeto de pesquisa e extensão *Tempos na escola*. Uma das ações que foi desenvolvida na pesquisa consistia nos estudos de *formação em contexto*, uma *formação centrada na escola* que ocorria na própria instituição (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2002). Em cada escola envolvida na/com a pesquisa, essa formação se dava de maneira diferenciada no cotidiano de cada uma delas, considerando seu contexto imediato, uma vez que, nas escolas, há praticantes com diferentes e múltiplos olhares, pensares e *saberesfazer*s. Sempre há outros olhares, bem como outros sentidos para se perceber e compreender o mundo (AZEVEDO, 2008). Esses muitos olhares e sentidos enriquecem a formação docente.

No entanto, esse movimento de formação em contexto não continuou nessa escola. Enquanto tal formação se deu, participei dela e posso dizer o quanto contribuiu para a ampliação de *saberesfazer*s tanto meus quanto das professoras e dos professores. Nesse contar/recontar histórias, marcas foram sendo deixadas em minha caminhada acadêmica e profissional, pois, no intenso processo de relação e troca de conhecimentos, formo-me e me educo em rede. Essas marcas me levaram a pensar o porquê de essa formação em

Do conflito e do diálogo dos conhecimentos existentes nas redes formadas é que posso aprenderensinar (ALVES, 2008, p. 27).

contexto não ter se consolidado num processo contínuo de reflexão e ação das praticantes no cotidiano escolar. Mas, como se colocar no movimento de problematização da própria prática cotidiana? Como viabilizar ações coletivas no cotidiano escolar? Assim, indaguei às professoras como elas viam o motivo do grupo de formação em contexto não ter se consolidado e não ter tido continuidade na escola.

Cecília: “_Na verdade, lá na escola mesmo a gente vê o grupo de estudo que começou e não deu certo e tal. Eu acho, principalmente, por essa questão do professor ficar o dia inteiro em escola é um desgaste muito grande. Então, quando se propõe uma discussão e tudo o tempo dele já chegou no limite mesmo”.

(...)

Clarice: “_Tempo, aí a gente está falando de tempo cronológico. Você vê, eu estou aqui de teimosa, hoje mesmo eu estou morrendo de cansada, com muito sono, dor de cabeça. Tempo e aí volta naquilo que eu falei antes, tempo é uma forma...”

Cecília: “_De comprometimento também”.

Clarice: “_Não estou falando, assim, é falta de tempo das pessoas não virem? Falta de má remuneração, né? Porque, se você fosse bem remunerado, você poderia, bem remunerado, trabalhar efetivamente em sala vinte horas ou quinze horas e as outras você poderia ter em reunião, horário de planejamento e reunião de estudo. Desde que eu sou professora, eu sonho com isso, quarenta horas de dedicação, vinte de trabalho efetivo em sala de aula e vinte horas de planejamento, de reuniões até de trâmites legais, burocracia e de estudo. Estudo, apresentação em seminário, até avaliação mesmo, se fosse o caso, aí eu acho que teria qualidade, você seria bem remunerado, teria que estudar, estava dentro dessa remuneração, tempo de trabalho efetivo em sala de aula, estudo e reunião, aí a educação teria qualidade.

Cecília: “_O tempo integral na escola deveria ser assim”.

Clarice: “_Estou aqui de teimosa”.

Cecília: “_Como a gente vê igual o Colégio João XXIII, por exemplo, o professor é de dedicação exclusiva, então tem uma qualidade com relação a isso aí”.

Clarice: “_É isso, tem uma dedicação exclusiva, isso mesmo”.

Cecília: “_Mas, assim, é compromisso de cada um mesmo. Eu lembro daqui mesmo da escola a gente ficava às vezes até tarde, a gente não recebia hora extra não. Estou falando eu, por exemplo, nem recebia hora extra, nem pela própria Prefeitura não era repassado para a gente essas horas. As reuniões pedagógicas, as reuniões de pais, por exemplo, começava às sete horas da noite terminava às dez, a gente não recebia essas reuniões de pais, mas o comprometimento da equipe era grande. Então, tinha festa na escola, todo mundo envolvia, a gente fazia escala e tudo mais, mas existia uma direção com um direcionamento pedagógico envolvida com isso aí, entendeu?”

Uma questão importante que permeia o cotidiano escolar e que esteve presente na ciranda de conversa foi trabalhar com a ideia da falta. Não raro a carência de qualidade é atribuída à falta disso ou daquilo. Baseando-se na lógica futurista, só haverá qualidade, se tiver isso ou aquilo. Enquanto não tiver, a escola não caminha, fica-se à espera para se resolver e fazer algo. Projetar o futuro, porém, causa angústia. Daí precisamos trabalhar com a lógica do tempo presente, com o aqui e o agora, estabelecendo uma relação entre tempo e presente, uma noção de tempo que é a experiência no/do tempo presente. Neste nos encontramos cotidianamente, lembramos das recordações do passado e experienciamos nossas relações cotidianas.

Cecília também apresentou a questão da dedicação exclusiva do profissional, como fator que proporcionaria mais qualidade para a instituição. Com relação a isso, quero salientar que a carga horária de trabalho por si só, não garante qualidade, até mesmo porque pode-se ter professoras e professores de dedicação exclusiva e não haver práticas emancipatórias. O sentimento de grupo, de pertencimento faz toda a diferença na organização temporal da escola, seja em tempo parcial, seja em tempo integral.

Clarice, reconhecendo a importância da formação em contexto “*como um grupo de formação, ainda mais numa escola de*

Normalmente, quando se fala no tempo, estamos instalados numa duração que chamamos de presente, que podemos datar e cronometrar. Não importa se falamos sobre o presente, sobre o passado ou se especulamos sobre o futuro, não há dúvidas sobre o tempo de dentro do qual estamos falando sobre o tempo: ele é o presente (D’AMARAL, 2003, p. 15).

tempo integral, uma coisa novíssima”, considerou nossos encontros nas cirandas de conversa como uma formação nesse aspecto.

Clarice: “_Formação em contexto. Isso que está acontecendo com a gente. A gente está tendo a oportunidade de vir, discutir as nossas práticas e isso enriquece tanto o trabalho da gente, isso é uma formação. O profissional de educação, com raras exceções, ele não tem isso, ele não tem esse momento de discutir a prática, de ele repensar a prática dele e de reconstruir”.

Como trouxe Clarice, por que a profissional em algumas escolas, *com raras exceções, não tem o momento de discutir a prática?* Ou não lhe é oportunizado esse momento? Refletir o que se faz no cotidiano é importante para a aprendizagem, desenvolvimento e educação integral das crianças, o que possibilita a problematização de determinadas práticas cotidianas. O espaço da prática se torna um espaço formador (AZEVEDO, 2003) que precisa ser valorizado e reconhecido. Clarice completou:

Clarice: “_Eu acho que falta muito no professorado em geral é não refletir sobre a prática, não existe isso na educação ou existe muito pouco refletir sobre a prática. A partir do momento que você consegue pensar o que você fez, que você consegue refletir, só aí você consegue enxergar a coisa de fora para ter a possibilidade de alguma mudança. Mudança nesse sentido de respeitar a criança, de se colocar no lugar dela ou de pensar assim, eu não posso querer que seja do meu jeito, por que eu não posso tentar que seja do jeito dela? Assim do jeito dela, respeitar o tempo dela, respeitar o que ela gosta de fazer, ver o que ela sabe fazer é muito difícil”.

Se trabalharmos com a noção linear de tempo, as diferenças não serão incluídas. A professora na sua reflexão se colocou no lugar da criança, buscando considerar o que ela deseja fazer na escola, mas, ao mesmo tempo, deparava-se com a dificuldade de fazer esse movimento, por quê? Porque nós não lidamos bem com a outra

Cada encontro transformamos e transforma o outro, num movimento permanentemente hídrido, que se faz e se desfaz no encontro seguinte, para novamente se refazer adiante, dialética e dialogicamente (AZEVEDO, 2003, p. 231).

Consideradas em sua complexidade, as práticas cotidianas podem contribuir para o estudo das realidades escolares, na medida em que estas são compostas pelas redes de saberes e de fazeres presentes nos cotidianos das escolas reais, e que contribuem para a formação das redes de subjetividades que são professores e alunos (OLIVEIRA, 2005, p. 135).

temporalidade: a *aiónica* (KOHAN, 2004). Nossa formação Moderna nos ensinou a lidar com a temporalidade linear e não com a temporalidade de criança, que não é linear. Conviver com as diferenças é conviver com as múltiplas temporalidades.

Ainda acerca da formação em contexto na escola, nós colocamos que:

Clarice: “_Sabe o que eu acho também, eu acho que em qualquer escola tem que ter, sempre achei. Eu acho que qualquer escola tem que ter um grupo de estudo, um grupo de formação. Quando eu entrei, eu perguntei. E na escola de tempo integral, eu acho que tinha mais obrigação, porque é uma coisa nova, é uma coisa nova para o município, é uma coisa nova para nós, profissionais. Eu perguntei a (...) se tinha ela falou que começou. Sabe porque tudo é muito novo, novo para todo mundo. Seria muito bom se a gente pudesse discutir mais”.

Cecília: “_Olha o que a gente tem feito aqui está vendo”?

Clarice: “_ Isso aqui enriquece tanto”.

Cristiane: “_É o que eu falei para vocês, o desejo meu seria que todas as professoras pudessem estar aqui pensando a escola, pensando a prática, pensando temporalidades”.

Cecília: “_Mas ninguém quer envolvimento com isso não, Cristiane. Esse grupo de estudo aconteceu ano passado, na quarta-feira, no dia dos contadores de história. Eu era uma que não vinha, mas também tenho certeza que não tinha planejamento, não tinha nada, então não ia fluir. Pelo que a gente vê nas próprias reuniões, quando não tem planejamento, as coisas se perdem, acaba não tendo ali um envolvimento maior de todo mundo”.

Uma outra questão que merece problematização, que perpassou nossas cirandas de conversa, diz respeito ao discurso da falta de tempo da professora e do professor. Ao falar da falta de tempo, a que tempo se refere? Ao tempo para si mesmo na realização das tarefas sociais e profissionais? (PINTO, 2001).

Clarice: “_Já que a gente está falando de tempo, uma coisa que eu sempre falo, eu não falo para o vazio, uma coisa que eu falo que a gente sabe que, nos próximos anos, talvez vá mudar, que o professor está sucateado, o profissional não tem tempo também, o professor, por ganhar mal, precisa trabalhar em três horários e aí não consegue dar uma atenção de qualidade, ter um tempo de qualidade para ele e nem de qualidade para o aluno. Você vê, sabe o que acontece. Seria ideal se o professor tivesse que trabalhar oito horas por dia numa mesma escola, dedicação exclusiva, aí ele teria um tempo para o aluno, um tempo para estudar, um tempo para descansar e o salário fosse um salário digno, aí o salário do profissional seria um outro trabalho.

(...)

Clarice: “_Você não tem tempo de ler uma coisa, ler uma reportagem, de abrir o e-mail, de fazer uma coisa diferente, de se atualizar, de ler uma teoria”.

A reflexão que se pode tecer a respeito do discurso da falta de tempo é que não se trata apenas da falta de tempo e nem da ausência de tempo, porque faço do tempo o que quero, organizo-o conforme meus interesses e minhas prioridades. Se faço isso e não aquilo, não significa que não tenha tempo, mas que dei prioridade para o que estou fazendo. Problematizo: mas o que vem a ser o tempo? Não há tempo com relação a quê? Ao tempo do relógio? Como tenho lidado com o tempo em minha vida cotidiana? Essas palavras me possibilitam problematizar minha noção de tempo.

O que muitas vezes acontece é que coloco o tempo do relógio em detrimento do meu próprio tempo, não me permitindo experiências com as noções de tempo *chrónos*, *kairós* e *aión*. Quando priorizo o tempo *chrónos* para determinadas atividades, possivelmente, ponho em latência o tempo *kairós* e *aión*.

Quanto ao discurso de não se ter tempo, a obra *O Papalagui* [s.d.], permite pensá-lo, quando é apresentado que, mesmo existindo mais tempo do que aquele que vai do nascer ao pôr-do-sol, isso nunca é suficiente para Papalagui que nunca está satisfeito com o tempo que tem. Será que eu e as professoras somos (in)satisfeitas

_Viva o tempo, não viva as horas. Só há um tempo: o agora. Tempo de chegar, tempo de ir embora. Quem vive seu tempo, faz história
(MUNDURUKU, 2007, p. 26).

Papalagui é chamado na obra de branco, de estrangeiro. A narrativa da obra é feita por indígenas para se referir ao tempo chrónos do homem branco.

Nunca o tempo nos falta, nunca nos enfastia. Adiante-se aquele dentre nós que não tem tempo! Cada um de nós tem tempo em quantidade e nos contentamos com ele. Não precisamos de mais tempo do que temos e, no entanto, temos tempo que chega. Sabemos que no devido tempo havemos de chegar ao nosso fim e que o Grande Espírito nos chamará quando for sua vontade, mesmo que não saibamos quantas luas nossas passaram. Devemos livrar o pobre Papalagui, tão confuso, da sua loucura! Devemos devolver-lhe o verdadeiro sentido do tempo que perdeu. Vamos despedaçar a sua pequena máquina de contar o tempo e lhe ensinar que, do nascer ao pôr do sol, o homem tem muito mais tempo do que é capaz de usar
(O PAPALAGUI, [s.d.], p. 52).

com o tempo que temos? Percebo que sentimos o mesmo que Papalagui.

Papalagui se queixa de que o tempo voa, que corre feito um corcel, pede um pouco mais de tempo e diz não ter tempo para se divertir. O tempo que ele tanto quer está ali, mas não consegue vê-lo. Papalaguis estão sempre querendo fazer amanhã o que têm tempo para fazer hoje. Agimos assim em determinados momentos.

No discurso cotidiano perpassa o medo de perder tempo. Quando não se faz algo produtivo de acordo com a lógica Moderna, pensa-se que perdeu tempo. Essa noção de tempo precisa ser problematizada para que outras temporalidades sejam possíveis na vida.

A música *Tempo Perdido*, composta por Renato Russo (2011), integrante da banda Legião Urbana, diz que: “_Todos os dias quando acordo não tenho mais o tempo que passou, mas tenho muito tempo temos todo o tempo do mundo...” Palavras doces e inspiradoras que sussurram em meus ouvidos, trazendo-me a dimensão do meu próprio tempo cotidiano.

O que mais dizer das temporalidades na/da escola de educação em tempo integral? Posso dizer, ainda, que, quando conseguimos visualizar possibilidades para algumas situações na escola, estas já se mostraram passadas e outras demandas já emergiram. Isso torna o dia-a-dia da escola desafiador, atraente, dinâmico (AZEVEDO, 2003). Assim, nunca, um dia será igual ao outro.

Eu creio no poder das palavras, na força das palavras, creio que fazemos coisas com as palavras e, também, que as palavras fazem coisas conosco. As palavras determinam nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras, não pensamos a partir de uma suposta genialidade ou inteligência, mas a partir de nossas palavras. E pensar não é somente “raciocinar” ou “calcular” ou “argumentar”, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece. E isto, o sentido ou sem-sentido, é algo que tem a ver com as palavras. E, portanto, também tem a ver com as palavras o modo como nos colocamos diante de nós mesmo, diante dos outros e diante do mundo em que vivemos
(LARROSA, 2002, p. 21).

3 TEMPORALIDADES TECIDAS NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Leilão de jardim

Quem me compra um jardim com flores?
borboletas de muitas cores,
lavadeiras e passarinhos,
ovos verdes e azuis nos ninhos?
Quem me compra este caracol?
Quem me compra um raio
de sol?
Um lagarto entre o muro e a hera,
uma estátua da Primavera?
Quem me compra este formigueiro?
E este sapo, que é jardineiro?
E a cigarra e a sua
canção?
E o grilinho dentro
do chão?
(Este é meu leilão!)
(CECÍLIA MEIRELES, 2011a).

Leilão de jardim. Como é fazer um leilão? O que leiloar? O que não leiloar? Por que leiloar? Este capítulo constitui também parte do leilão da pesquisa, que possibilita olhar os jardins no chão da escola. Um olhar que busca ver os brilhos e a diversidade que contemplam a vida no cotidiano escolar.

Neste capítulo narrei temporalidades tecidas no currículo explicitadas pelas professoras, que se desdobraram em questões que envolvem: o planejamento coletivo entre as professoras, o tempo do currículo na relação com o tempo da escola, com o tempo das professoras e o das crianças, como também a organização do tempo curricular da Educação Infantil. A organização do tempo curricular da Educação Infantil se configurou como uma das temáticas nas cirandas de conversa, em que conversamos/problematizamos minhas narrativas feitas no/do/com o cotidiano escolar na forma de excertos,

que foram apresentados no decorrer deste capítulo, em caixa de texto.

Considero por tempo curricular da Educação Infantil a organização do currículo que se tece todos os dias, que é *realizado/inventado* (FERRAÇO, 2004) pelas professoras e pelos professores com as crianças na escola e que configura minha noção de currículo. Pensar a organização do tempo curricular na/da escola é também pensar as temporalidades nela experienciadas.

O que eu posso dizer mais com relação à temática currículo para a tessitura deste capítulo? O estudo da História do Currículo apresenta que seu campo foi fortemente influenciado pelo pensamento pragmatista (que busca a utilidade do conhecimento) e pelas perspectivas positivistas ligadas à administração científica até 1980. Até então, seu estudo veio sendo feito por sua História. A principal preocupação da teoria curricular se pautava na construção de modelos de currículos, cuja história praticada se restringia a uma narrativa de movimentos e de projetos curriculares bem ou mal sucedidos (MACEDO, 2008).

Ao pesquisar o que foi sendo estudado pela História do Currículo, tem-se percebido que a literatura curricular carece de estudos empíricos acerca da sua dimensão histórica (MACEDO, 2008). A Nova Sociologia da Educação surgiu chamando atenção para esse aspecto e foi com ela que se passou a preocupar com o fato de algumas disciplinas serem mais valorizadas do que outras nos currículos escolares.

Os estudos históricos curriculares acabavam sendo feitos por historiadores da educação, o que preocupava alguns autores do campo do currículo. Esses estudos históricos não abordavam a compreensão do currículo em seu fazer cotidiano, enquanto um conjunto de negociações diárias que produzem alternativas de ação no interior da escola.

A problemática da História do Currículo parece se pautar na tensão entre as questões macrossociais e as dimensões micro da instituição e da sala de aula, nas quais se materializa o cotidiano

Foi com o currículo que ela [escola] assumiu uma posição ímpar na instauração de novas práticas cotidianas, de novas distribuições e novos significados espaciais e temporais (VEIGA-NETO, 2002, p. 164).
O autor acrescenta que o mundo contemporâneo está vivendo outra ruptura nas formas de significar, representar e usar o tempo espaço.

curricular, o que pode ocasionar o estudo apenas da dimensão oficial dos currículos ou do cotidiano curricular. Em ambos os casos, pode-se estar reduzindo a complexidade do fazer curricular.

Somando-se a isso, os estudos no/do/com o cotidiano escolar vêm possibilitando pensar o currículo como *artefato cultural* (ALVES, 2006), como algo que se cria e se faz de forma criativa. Os estudiosos no/do/com o cotidiano têm utilizado as seguintes denominações para se referir ao currículo: *currículo praticado* (OLIVEIRA, 2005) e *currículo realizado/inventado* (FERRAÇO, 2004).

Nossa terceira ciranda de conversa também discutiu a organização do tempo curricular da Educação Infantil a partir do seguinte excerto:

“Na sala, as crianças fazem uma atividade sobre a letra C. Na atividade tem os desenhos. A professora escreve o nome dos desenhos no quadro com o auxílio das crianças, exercitando o som das letras. Elas copiam. A atividade é interrompida, pois é hora do lanche”.

Cecília: “_Esses relatos aí não estão só relacionados à Educação Infantil, né? Estão relacionados ao Ensino Fundamental também, tem algumas falas aí pelo menos eu não consegui perceber na Educação Infantil, igual: “Na sala, as crianças fazem uma atividade sobre a letra C. Na atividade tem os desenhos. A professora escreve o nome dos desenhos no quadro com o auxílio das crianças, exercitando o som das letras. Elas copiam. A atividade é interrompida, pois é hora do lanche”. Pelo menos eu não consigo conceber aluno de Educação Infantil fazendo isso. Cópia e tudo mais”?

Clarice: “_Mas, eu acho que é assim, eu vi, eu vi atividade desse jeito aqui”.

Cristiane: “_Cecília, foi na Educação Infantil”.

Clarice: “_Eu já vi fotocópia assim, é o que estou falando”.

(...)

Clarice: “Mas, quando ela ((Cristiane)) leu, eu senti muita tranquilidade, pois eu sabia que era coisa de Educação Infantil. Eu já vi trabalhinho assim, eu já vi atividade

[...] podemos contribuir com o desenvolvimento do campo dos estudos curriculares, no que ele se refere aos currículos reais, praticados por professores reais nas escolas reais para além das normas curriculares formuladas pelas autoridades educacionais (OLIVEIRA, 2005, p. 80).

Assumimos como currículo não as prescrições escritas presentes nas escolas, como propostas curriculares, PCN, livros didáticos e paradidáticos, calendários de datas comemorativas, entre outros textos escritos. Currículo, para nós, diz respeito ao uso (Certeau), pelos sujeitos cotidianos, desses documentos, entre tantos outros usos, o que inclui os discursos dos sujeitos sobre esses usos. Ou seja, entendemos currículo como sendo redes de fazeressaberes, de discursospráticas, compartilhadas entre os sujeitos que praticam os cotidianos das escolas, e que envolvem outros sujeitos para além desses cotidianos das escolas (FERRAÇO, 2004, p. 84-85).

assim aqui no (...). Onde é que fica coordenação e tudo mais da escola? É realmente isso aí que acontece dentro da Secretaria de Educação, cobra isso, é dessa maneira. De tudo que você estuda na teoria da Educação Infantil você pode até concordar, você pode até querer fazer uma Educação Infantil de qualidade, qualidade assim fugindo de conteúdo, não ficando tão presa a conteúdo, mas olha é muito difícil, você é cobrado por colegas, você é cobrada por coordenador, você é cobrado por diretor e vem todo esse discurso de que você está sendo cobrada pela Secretaria”.

Cecília: “_Então e dentro até do currículo que está sendo lido na reunião, eu salvei o que mandaram para a gente e tal, entrei na página da Prefeitura, salvei um currículo muito bom, muito bom. Você vê aqui a organização do tempo, você vê uma organização do tempo mesmo de brincadeiras”.

(...)

Cecília: “_Realmente, por isso que eu falei, eu fiquei super assustada, pois aqui ((refere-se ao currículo salvo)) não se fala nada disso que a criança tem que copiar, criança tem que saber o alfabeto, criança tem...”

Cristiane: “_Será que as professoras estão lendo esse material”?

Clarice: “_Ninguém. E não estão nem escutando”.

Cecília: “_Está não”.

As nossas palavras possibilitaram refletir que, na Educação Infantil, há conteúdos a serem trabalhados, levando em consideração a especificidade dessa primeira etapa da educação básica. É um tempo na/da vida das crianças em que cabe ensinar e aprender o quê? Um dos aspectos da organização do tempo curricular diz respeito à seleção e à organização dos saberes que farão parte do currículo escolar.

O currículo da Educação Infantil apresenta singularidades e leva em consideração tais aspectos: a realidade social e cultural das crianças; o desenvolvimento e as características do momento em que estão experienciando; os conhecimentos socialmente relacionados ao mundo físico e social (KRAMER, 1997). Esses aspectos são

Por que uma disciplina, um conteúdo, e não outro? Por que uma forma de seleção e de organização e não outra? Quais processos de valoração determinam certas configurações curriculares e não outras?
(COELHO; HORA, 2012, p. 5).

Que saberes são aceitos como válidos para fazer parte do rol de conhecimentos escolares? Como são selecionados? Como são alocados em determinadas disciplinas?
(ALVES et al., 2011, p. 51).

considerados pelas áreas de conhecimento propostas pelas Linhas Orientadoras das Escolas de Educação em Tempo Integral (JUIZ DE FORA, 2008), que são: conhecimento linguístico; conhecimento científico-tecnológico; conhecimento sócio-antropológico; conhecimento estético-expressivo. Essa possibilidade de organização do currículo possibilita à escola partir desses aspectos na constituição do currículo a ser tecido com as crianças. Assim, o currículo se configura como proposta pedagógica e como orientação para a atuação com as crianças.

Cabe considerar também que a coordenação pedagógica tem, como uma de suas funções, atuar junto às professoras e aos professores, auxiliando no aspecto pedagógico e facilitando a tessitura permanente do currículo. O discurso de que a Secretaria de Educação faz cobranças à escola no sentido de iniciar a alfabetização com as crianças na Educação Infantil me parece contraditório com o documento para a Educação Infantil que a própria Secretaria elaborou com profissionais de algumas escolas da rede municipal de ensino de Juiz de Fora. O que também me chamou a atenção nas cirandas com as professoras foi que não havia conhecimento por parte de todas elas de muitas práticas curriculares que haviam ocorrido na escola.

O ato de estudar vai solidificando a formação teórica e prática. Ler apenas o material não me permite modificar minha prática. É preciso a *prácticateoriaprática*. Refletir com o cotidiano, olhar a rotina escolar, planejar, pensar coletivamente pode permitir outra prática pedagógica mais coerente com a *prácticateoria*. Clarice ressaltou a importância da teoria na prática cotidiana escolar, dizendo que: “_a teoria é importantíssima, a teoria te ajuda muito, ela te ajuda muito na sua prática”. Sua fala me fez lembrar Garcia (2002), quando diz que a prática pedagógica é um espaço de teoria em movimento.

Na ciranda de conversa foram apresentados os seguintes excertos:

A teoria funciona como lentes que são postas diante de nossos olhos, nos ajudando a enxergar o que não éramos capazes. Olhando para um mesmo objeto, podemos percebê-lo de diferentes maneiras, dependendo das lentes que usamos. A teoria é proposta como um instrumento que ajuda a olhar e apreender o real (ESTEBAN; ZACCUR, 2002, p. 20).

“A professora disse: _O horário é ruim, não dá para dar continuidade. Só consigo trabalhar quinta e sexta”.

“A professora comentou: _A professora-referência quase não consegue desenvolver atividades com elas [crianças] devido ao horário curricular da escola. Elas têm muitos professores. Chegam na sala, saem para o refeitório, voltam para a sala, vão para o parque, assim elas não conseguem se concentrar na sala, na atividade”.

“A professora relatou: _Não estou conseguindo trabalhar da forma que tenho como prática em anos anteriores [...], pois sempre tem alguma atividade de outra professora em minha aula [...] no início da aula não tem como começar o trabalho, pois tem criança que chega até 8h. 8h e 10min é o lanche. Aí não tem como as crianças se concentrarem na atividade proposta, pois o tempo das atividades se fragmenta muito. As professoras precisam sentar e pensar tanto o currículo como o tempo”.

“Após o jantar, na sala de aula, as crianças desenhavam. Escovavam os dentes. A professora mencionou: _Nesta aula não dá para fazer muito por causa do horário”.

“A professora comentou: _Em alguns dias da semana não consigo trabalhar bem com os alunos. As aulas são ‘picadas’”.

Clarice: “_Mas, agora sabe de tudo que você ((Cristiane)) falou, eu estava doida para falar, sabe, porque é só uma questão de organização, é uma questão de organização do tempo. Volta naquilo que a gente falou, a professora, em cinquenta minutos, ela consegue fazer muita coisa, desde que ela tenha organização e planejamento. Então, assim, uma coisa que nós comentamos de uma colega aqui, talvez um profissional novato, novato no bom sentido da palavra, sem experiência, ele sinta muito, sinta muita dificuldade em trabalhar numa escola de tempo integral e aquele profissional conteudista que gosta de sala de aula também não se adapta à educação integral, essa educação de tempo integral. E o que a gente escuta lá fora é muito mal da escola de tempo integral por causa dessas questões que estão sendo colocadas aqui. Você não fica na sala de aula, você não consegue ficar na sala de aula, o professor conteudista, o professor de escola tradicional que quer ficar em sala de aula, dando conteúdo, controlando aluno, aluno sentado, aluno de cabecinha baixa, ele não se adapta à educação de tempo integral. Não sei se eu sou esse tipo de profissional, mas eu me adaptei bem à escola de tempo integral e eu acho que essas questões do tempo da organização curricular é tudo uma questão de organização sua”.

(...)

Clarice: “_Mas aqui, é isso, é só questão de organização. Então, assim, por exemplo, o dia que eu chego sete e meia, meu café é oito e meia, eu estava falando sete horas, mas é o contrário, começa sete e meia e o meu café é oito e meia, dá para fazer muita coisa, desde que tenha organização. Eu tenho alunos que chegam atrasados, então tem dia que esses alunos chegam, já estamos sentados na rodinha, dando andamento ao meu trabalho, mas assim isso não quer dizer que eu não consiga trabalhar, eu consigo. Então, é só questão de organização”.

Cecília: “_Tanto é que eu levo a sua turma até nesse horário de sete e meia às oito e meia”.

Clarice: “_E consegue dar uma aula”.

Cecília: “_E desenvolvo meu trabalho não só contando história, às vezes eu dou um trabalhinho até mesmo relacionado com a história que foi contada, dá tempo”.

Clarice pontuou que a organização curricular está vinculada à forma como cada professora desenvolve sua prática pedagógica. Para ela, o tempo curricular envolve organização e planejamento. O tempo da organização curricular se entrelaça à organização pessoal. O tempo é um dos eixos centrais na organização e na experiência escolar (CORREIA, 1996).

As professoras deixaram transparecer que organizavam as atividades de acordo com o tempo *chrónos*, usando-o no trabalho cotidiano, buscando inventar o currículo com as crianças.

Cada escola tem sua noção de currículo, seu currículo e sua forma de organizá-lo. Cada professora irá fazer uso do currículo de acordo com os seus *saberes/fazer*s, um currículo como artes de fazê-lo. Os currículos em ação vão misturar elementos das propostas oficiais. Contudo, Cecília advogou uma organização do tempo curricular da escola e não uma organização pessoal de cada um.

Cecília: “_Mas aí, tem que ser realmente uma organização do tempo curricular da escola e não de cada um, pessoal e às vezes acaba acontecendo isso. Igual você ((Clarice)) falou, você dá conta, outros não, porque a escola, de um modo geral, não fecha um currículo igual

Muitas professoras sabem que há diferentes modos de tecer/criar conhecimentos; trançam-se conhecimentos na escola, mas também fora da escola, nos encontros e desencontros, no trabalho, nas brincadeiras, nas relações que dentro e fora da escola cada um vive. E cada uma de nós puxa os fios dessa imensa rede e vai tecendo, à sua moda, seu tapete de significações e significados, pois cada uma de nós é única, ainda que alguns tentem prender-nos em suas classificações, sempre redutoras da complexidade e riqueza de cada eu e de cada nós (ALVES; GARCIA, 2008a, p. 81-82).

Ou seja, ao participarem da experiência curricular cotidiana, ainda que supostamente seguindo materiais curriculares preestabelecidos, professores/professoras e alunos/alunas estão tecendo alternativas práticas com os fios que as suas próprias atividades práticas, dentro e fora da escola, lhes fornecem. Sendo assim, poderíamos dizer que existem muitos currículos em ação em nossas escolas, apesar dos diferentes mecanismos homogeneizadores [...] (ALVES et al., 2011, p. 40).

para todo mundo. Pelo mesmo diante disso aqui você falar que realmente foi tirado da própria escola, a gente percebe isso, porque eu fiquei realmente assustada de ver essas situações. De estar preocupada se está copiando ou repetindo do quadro e tudo”.

Os seguintes excertos possibilitaram conversar a respeito de mais uma questão:

“A professora disse: _O horário é ruim, não dá para dar continuidade. Só consigo trabalhar quinta e sexta”.
“A professora comentou: _A professora referência quase não consegue desenvolver atividades com elas [crianças] devido ao horário curricular da escola. Elas têm muitos professores. Chegam à sala, saem para o refeitório, voltam para a sala, vão para o parque, assim elas não conseguem se concentrar na sala, na atividade”.
“A professora comentou: _Em alguns dias da semana não consigo trabalhar bem com os alunos. As aulas são ‘picadas’”.
“A professora relatou: _Não estou conseguindo trabalhar da forma que tenho como prática em anos anteriores”.

Os excertos trazem falas de algumas professoras mostrando suas dificuldades de trabalhar, em determinados dias da semana, dando-me indícios de ser por causa da forma como o tempo curricular se organizava. Todavia, segundo as professoras que participaram das cirandas de conversa, quando se quer, consegue-se fazer um trabalho a contento.

Cecília: “_Eu acho”.

Clarice: “_Claro que dá. Dá para fazer e dá para fazer muita coisa produtiva, dá para fazer bem feito em cinquenta minutos você consegue fazer um trabalho muito bem feito”.

Cecília: “_Clarice é só aprender a pegar a literatura como gancho”.

Clarice: “_É”.

Cecília: “_E pronto. Envolve as crianças o tempo inteiro trabalha qualquer conteúdo”.

O tempo *chrónos* é muito forte no cotidiano da escola. Entretanto, a experiência escolar é uma experiência temporal muito mais rica do que a própria escola supõe e que escapa a sua organização (CORREIA, 1996). Uma dessas riquezas temporais é o tempo da literatura no currículo da Educação Infantil. A literatura possibilita às professoras, professores e crianças se reconstruírem a partir da palavra do outro, viabilizando a interação com a linguagem e com o mundo. A literatura permite a articulação entre as experiências, os discursos e os significados, fazendo-se mediadora da palavra e do mundo.

Como a questão da dificuldade de se desenvolver o fazer pedagógico em alguns dias da semana era recorrente, retomei a discussão a fim de buscar outros olhares.

Cecília: “_Organização aí é o quê? É o planejamento, é o planejar. Igual a Clarice falou, é o comprometimento de cada profissional, ela trabalha em duas escolas, a gente percebe claramente o planejamento dela, o envolvimento dela com a turma. Você entra não tem nenhum momento em que as crianças estão soltas, pelo menos eu presenciei várias vezes isso. As crianças não ficam soltas aquela coisa toda, enquanto outras professoras a gente percebe que... Então, é o comprometimento de cada um mesmo”.

(...)

Cristiane: “_Mas, você me fez pensar o seguinte: há o tempo curricular da escola, certo? E que cada um, cada professor vai lidar com o tempo de uma forma, vai organizá-lo e trabalhar da forma que mais achar conveniente para ele”.

Cecília: “_Agora, se ele não está dando conta, tem uma fala desta, eu acho que é porque não está sendo olhado o lado pedagógico, o lado direção, coordenação, entendeu? É que não acompanha o que realmente acontece, porque como que com um está fluindo, mas se com o outro não está fluindo”.

Cristiane: “_Então assim, por isso que eu acho importante a discussão coletiva”.

Clarice: “_Pois é”.

Cristiane: “_Olha bem que interessante, um fala não consigo trabalhar nesse tempo, mas você já tem uma visão, você já tem uma prática que lhe permite falar que dá”.

Cecília: “_Que me permite falar que dá e planejar. Quando às vezes chega uma professora igual ela ((Clarice)) comentou que não tem experiência nenhuma, se ela não tiver uma orientação do profissional que é superior a ela, que cabe a ele estar fazendo isso e ele não está ali envolvido ajudando aquela pessoa”.

Talvez a maior dificuldade que permeia a escola é pensar e estar coletivamente uns com os outros no cotidiano. Nossa conversa me permitiu a reflexão de que as ações mais democráticas e as relações mais horizontais fazem parte de uma escola que busca conviver com as diferenças de cada um. Isso me leva a falar das diferenças humanas que me constituem diferente do outro, ou seja, cada um tem sua forma de fazer, de falar, de viver. No coletivo aprendo também com o outro as artes de fazer a escola, pois o eu do outro mostra as diferenças do meu eu, o que viabiliza a ampliação dos meus *saberesfazeres*, levando-me a rever minhas verdades e confronta meus *ainda não saberes* (ESTEBAN, 2010).

Os excertos que apresentei às professoras trouxeram indícios de possibilidades de pensar e de questionar a forma de organização do tempo curricular da Educação Infantil, pois, se houve queixas e desabafos narrados nos excertos, é porque existiram incômodos por parte de outras profissionais, buscando fazer o movimento de reflexão nos seus fazeres pedagógicos.

Questionei às professoras como se sentiam quando uma atividade era interrompida para ida ao refeitório, parte da rotina da turma.

Ainda nos remete ao devir, anuncia possibilidades instauradas, mas não completamente realizadas, amplia os campos de enunciação, o que dificulta a classificação que vem atuando no sentido de congelar os processos e hierarquizar os resultados. O ainda expõe a liminaridade dos processos aprendizagem-ensino: sempre constituídos nas fronteiras produzidas no encontro dos conhecimentos com os desconhecimentos, sempre complementares, sempre provisórios e sempre parciais. Mais uma vez se confirma para nós a imagem de fronteira apresentada por Bhabha (1998): lugar onde algo começa a se fazer presente (ESTEBAN, 2010, p. 107).

Cecília: “_Aí eu acho que o professor não planejou. Você vê que é um horário específico, todo dia tem a hora do lanche. A hora do lanche não é cada dia em um horário. Então, se você planejou e interrompeu é porque você está dando na hora do lanche”.

Clarice: “_E outra coisa, você tem interrupção e tem interrupção, tem atividade e tem atividade, que, independente de ser escola de tempo integral, às vezes eu estou fazendo uma atividade com os meus alunos, eu falo que agora é uma atividade de folha mesmo, uma atividade de conteúdo, digamos assim. Eu falo: ‘_Agora vocês podem parar, aí guardam os lápis dentro da bolsinha, coloca a bolsinha em cima do caderno, da folha, depois a gente continua’. Tem atividade que dá para você fazer isso”.

Cecília: “_Você que tem que planejar a atividade. Você é quem sabe se dá para interromper ou não”.

Clarice: “_Tem atividade que dá para fazer isso independente de ter café ou almoço. Na escola de tempo parcial você não esbarra nisso, mas tem atividade que você pode fazer isso. Mas até para isso você tem que ter planejamento, tem que ter uma organização. Eu fiz uma parte que dá, é uma atividade que permite um corte neste momento. Agora, se você tem meia hora, se você tem o café, vamos supor que você chegou à escola sete e meia, eu acho que têm professores aqui que têm, o primeiro período toma café oito horas, não é? Então, meia hora só, mas nessa meia hora você dá uma história, você dá uma música. Eu, por exemplo, chego do almoço onze e quinze, nós do segundo período, a gente sai do almoço onze e dez onze e cinco, até onze e meia, que eu vou sair, eles escovam os dentes, aí eu faço um momento de relaxamento com eles, em vinte minutos é um tempo de qualidade para eles, porque eu conto uma história, a gente faz uma rodinha, dá para contar uma história e pôr uma música, isso tem a ver com conteúdo também”.

Interromper ou não uma atividade é uma questão que vai depender do planejamento das professoras. Planejar faz parte da prática cotidiana e faz toda a diferença no tempo curricular da escola, inclusive, no trabalho com as crianças. Clarice fazia uso do tempo pedagógico, estabelecendo uma relação com o tempo das crianças. Considero que a organização do tempo da alimentação infantil precisa ser tecida no e com o coletivo da escola. O horário da

alimentação também faz parte do currículo e está entrelaçado às atividades cotidianas.

Várias noções do termo planejamento são apresentadas pelas autoras e pelos autores. Na discussão que estou tecendo, planejamento consiste em planejar os *saberes/fazer*s, em organizar o currículo individual e coletivamente, como também problematizar as práticas cotidianas na/da escola. A atividade de planejar é uma atividade intrínseca à educação (PADILHA, 2006), ou seja, o processo de planejamento é um processo educativo.

Padilha (2006) ressalta a importância do planejamento dialógico, no qual cada segmento escolar tem suas responsabilidades específicas e integradas, podendo viabilizar o exercício da cidadania ativa. Pensar o planejamento implica também pensar o Projeto Político Pedagógico da escola, na busca de exercitar a capacidade de tomar decisões coletivamente.

Levando em consideração a forma como o tempo curricular da Educação Infantil estava estruturado, segundo as professoras, existiam dificuldades de encontros entre as docentes da mesma turma que trabalhavam no outro turno, como, por exemplo, da tarde, para o planejamento. Até no mesmo turno os encontros ficavam comprometidos.

Uma característica muito importante desta visão de planejamento educacional é que todos os “sujeitos coletivos” ou os segmentos que estarão participando do processo, estão presentes desde o primeiro momento, isto é, participam da própria decisão de se planejar, desde a sua concepção, passando pela realização coletiva [...] até o momento de replanejamento, que decorre da necessária, contínua e permanente avaliação das ações implementadas e implantadas (PADILHA, 2006, p. 68).

Clarice: “_Eu e a (...), veio um ponto de interrogação, eu não acredito, pedagogicamente falando e a qualidade do trabalho? Você trabalha com os mesmos alunos, na mesma turma com o mesmo conteúdo entre aspas, o mesmo planejamento e a gente nem conversa. Já parou para pensar que absurdo, o absurdo da situação pedagogicamente falando. Eu não encontro com a minha colega de trabalho, nós trabalhamos com os mesmos alunos, eu não tenho planejamento com ela, ela faz o que ela quer do jeito dela, eu faço o que eu quero e do meu jeito”.

(...)

Clarice: “_As atividades podem repetir, não é? Você já parou para pensar que de repente você e a (...) as duas estão fazendo a mesma coisa”?

Cora: “_É”.

Clarice: “_Ou as duas estão deixando de fazer alguma coisa importante só porque você não encontra com ela. De repente ela faz alguma coisa que complementa a sua, não é? Não dá para ter qualidade. Não dá para falar em qualidade, se você não tem contato com a professora...”

Cecília: “_É uma escola integral? Não é? Os próprios professores e tudo não se encontram”.

Clarice: “_Então é muito complicado”.

Cora: “_Quando se encontram, não tem tempo para estarem conversando”.

(...)

Clarice: “_Isso é uma coisa que tem me incomodado demais, eu sei que a (...) é uma gracinha, já trabalhei com ela em outro momento, ela não era professora, eu tenho certeza que ela é uma excelente profissional, mas só isso. Eu não sei o que ela está fazendo, eu sei assim a gente sabe o que o colega da gente está fazendo pelo o que as crianças falam”.

Cecília: “_Então, você imagina na mesma sala”.

Clarice: “_Eles ainda falam. Então, assim, por exemplo, leio o caderno de recados, eu não leio, mas eu falo: ‘_Não li, mas ela vai ler’. Tudo assim. A bolsa literária, por exemplo, eu tinha pensando em começar a trabalhar isso com os alunos, trabalhar assim: apresentar, sentar na rodinha, explicar o que é, envolver ali a turma, falar o que é. Igual agora, quando a bolsa vai, os pais escrevem alguma coisa no caderninho, não sei de quem é essa função. Eu acabei achando melhor deixar com a professora da tarde, porque ela que vai mandar. Então é tudo muito..., não existe..., não tem..., a gente não pode discutir isso, você e a sua colega. Você discutir: você quer fazer, eu faço, porque eu vou fazer de manhã ou ela vai fazer de tarde? Eu falei que esse movimento com a bolsa literária era melhor ela fazer, mas eu concluí isso, concluí assim por bilhetinho, falar por bilhete também não é interessante. Ela está fazendo. Agora eu vejo o caderno. Um dia eu peguei o caderno na rodinha li, li com eles, li o que o colega está falando, que a mãe do colega falou. É tudo muito solto, estou numa angústia muito grande, gente o que a (...) está fazendo? Eu vejo o caderno, uma coisa é você ver, uma coisa é você concluir, uma coisa é a criança falar, outra coisa é você falar com a sua colega de trabalho. Mas isso é uma coisa muito esquisita”.

Cecília: “_Para essa faixa etária, adulto, sentindo isso, imagina a criança”?

Clarice: “_É muito esquisito”.

Cecília: “_Você tem uma postura de trabalho, o outro tem outra e o outro tem outra. Cada um está passando uma postura para as crianças. Perde a referência”.

O que as professoras apresentaram é uma questão muito delicada e séria. Há dificuldades de se realizar planejamentos coletivos para se pensar o currículo. Essas dificuldades podem ser provenientes de quê? Penso que a escola precisa visualizar alternativas, repensando o tempo curricular, buscando mudanças para essa situação. Isso me provocou a refletir: o que vem a ser o coletivo? Coletivo não se resume apenas na presença física, no tempo demarcado de reunião, de encontro, implica também o envolvimento com as questões da escola, em diálogo permanente, em articulação das professoras e dos professores que trabalham no mesmo turno e em turnos diferentes na escola. Assim, o coletivo na escola se faz coletivo sem o próprio grupo se dar conta dessa coletividade. E cabe à escola criar *temposespaços* de diálogo, de conversa entre as professoras e os professores da mesma turma e entre a própria escola.

Em se tratando de uma educação integral em tempo integral, as professoras apresentaram que as atividades curriculares precisam ser planejadas coletivamente, para que haja um elo com os conhecimentos escolares que se consolidam no encontro político pedagógico e epistemológico do planejamento (COELHO; HORA, 2012).

Voltando-se para o tempo presente, para a realidade experienciada na e pela escola, conversamos a respeito do planejamento coletivo:

Cristiane: “_Pensando por outro lado, como não é o professor com carga horária de quarenta horas de

Se as forças dos cotidianos das escolas está no coletivo, apesar das marcas do individualismo que se fazem presentes, e os processos pedagógicos se configuram como auto-organizativos, então é para e com os sujeitos enquanto expressões do coletivo que têm que ser pensadas e realizadas ações e propostas políticas que pretendam transformações significativas (FERRAÇO, 2004, p. 90).

trabalho, é o professor com carga horária de vinte horas que na escola faz quinze horas, como vocês pensam que poderia haver uma maior articulação entre os professores? Uma alternativa, estratégia? Para que esse trabalho seja mais dialogado, mais construído pensando a realidade que a escola se encontra”.

Clarice: “_Não tem jeito, tem? Eu não vejo jeito, porque eu daria tudo para encontrar com a minha colega, mas como eu posso encontrar com ela? A Física não permite. Não tem solução. A única solução que eu vejo é o que está acontecendo com a (...), é uma ótima solução. Não sei se a direção da escola, a Secretaria de Educação pensam da mesma forma ou aceitaria essa ideia. Essa é uma ideia que precisa ser discutida no grupo. Ano que vem a maioria dos professores que trabalha aqui trabalha em outras escolas, até eu vou querer fazer isso. Poderia trabalhar aqui os meus dois horários, eu poderia trabalhar aqui com os meus dois cargos. Isso parte da direção. É um caminho que eu vejo. Agora uma solução para eu poder ter contato com o professor-referência da tarde não tem. É questão de Física, se eu trabalho numa escola e trabalho em outra, eu gostaria muito de encontrar com ela tanto que na reunião de sábado eu pensei que iria encontrá-la. Ela até deixou um bilhete para mim que teve um compromisso fora, um casamento, por isso que ela não veio. Tem dia que eu quero escrever um bilhete para ela, mas sabe o que acontece, gente, explicar isso por meio de bilhete eu desisto de escrever”.

Cecília: “_Entre a gente mesmo do turno da manhã cada uma na sua sala (). Então, igual, por exemplo, se fosse no próprio turno essas vinte horas, na verdade nosso cargo é vinte horas, aquele tal de extra-classe, esse extra-classe a gente deveria cumprir dentro da escola”.

Cristiane: “_Aqui chega depois um pouquinho ou sai antes”.

Cecília: “_O ideal era se cumprisse pelo menos na escola, um momento, sem cumprir com aluno, sem cumprir na sala de aula, mas na escola, você está planejando, trocando com o colega”.

Clarice: “_Essa é uma coisa perigosa, porque, Cecília...”

Cecília: “_Mas era assim, não era essa coisa de sair, ficar em casa”.

Clarice: “_É uma coisa perigosa, porque, se o professor fosse bem remunerado, ele podia abraçar essa ideia, eu acho que ele até abraçaria mesmo. Mas como o professor é tão mal remunerado, tão sobrecarregado essas cinco horas virou um momento de descanso, virou um momento de paz. Sabe o que acontece, Cecília, quando você

trabalha dois horários, só quando você trabalha dois horários, que você vai conhecer a realidade do outro professor, você vai conhecer o que o professor fala. Eu que estou trabalhando em dois horários, a terça-feira é o dia do meu extra-classe, é o dia que eu faço tudo, tudo. Então, o professor hoje está muito sucateado, muito sucateado, então, assim, quando o profissional tem uma horinha de folga, ele não quer nem saber de fazer coisa de aula. Não é o meu caso, mas a gente sabe que tem muito professor que não tem comprometimento e não está nem aí, não é o meu caso, porque desde que eu estou trabalhando dois cargos, eu trabalho efetivamente todo sábado e domingo, não tem um final de semana que eu não trabalhe. Na terça-feira, que é o meu extra-classe, eu vou ao centro, eu faço milhões de outras coisas que normalmente não é coisa de escola, só quando não tem jeito mesmo. Então assim, se o professor tivesse, o principal de tudo parte da remuneração, pode parecer que isso é um absurdo, claro que existe pessoas quando fazem, fazem e não tem nada a ver com dinheiro, fazem por amor, fazem porque gostam, isso é verdade, mas não dá para fazer por amor só. A maioria dos professores com os quais eu trabalhei tem dois cargos ou até três cargos, nem sei se é possível, mas tem professor que trabalha de manhã, de tarde e de noite, como que pode falar que vai ter qualidade o trabalho desse professor. Para mim não adianta falar que tem, porque não tem, a não ser que ele não tenha filho, que ele não viaje, não namore, que ele pense vinte e quatro horas no trabalho. É triste, não é? Não tem como, gente”.

As falas das professoras me levaram a pensar que talvez elas não vejam *solução* para encontrar com as outras professoras e com o professor pela forma como o tempo da escola estava organizado. Como organizar o tempo escolar levando em consideração um tempo de encontro entre as professoras e o professor da mesma turma? Nas várias formas de organização do trabalho escolar, organizá-lo significa organizar tempos (CORREIA, 1996).

Como possibilidade de encontro para planejamentos coletivos, Cecília propôs que o extra-classe fosse cumprido *dentro da escola*. Clarice discordou de Cecília, advogando ser um momento no qual as professoras e os professores podem aproveitar para resolver outros afazeres cotidianos. Penso que o extra-classe envolve um *tempoespaço* para a formação docente do qual cada profissional

O extra-classe é um termo utilizado na rede municipal de ensino de Juiz de Fora/MG para se referir às horas em que a profissional não está em sala de aula com as alunas e os alunos. Contudo, essas horas estão dentro da jornada de 20h semanais de trabalho e as horas restantes da jornada destinadas ao exercício de atividades docentes extra-classe, não sendo essas atividades, obrigatoriamente, exercidas na escola (JUIZ DE FORA, 2012a).

vai fazer uso de acordo com a sua maneira de conceber a formação e a atuação como docente.

Cecília também considerou o extra-classe um dificultador da organização coletiva do tempo curricular na/da escola, mas Clarice ampliou a forma de conceber essa questão. Penso que é uma questão que pode ser problematizada no coletivo da escola.

Cecília: “_(...) Então, eu acho a dificuldade é justamente essa de fechar esse tempo dos alunos em função até mesmo desse nosso extra-classe hoje, porque, enquanto você está com o seu extra-classe, tem um outro professor te cobrindo, quando eu estou, tem outro me cobrindo. Eu, por exemplo, não estou tirando, não tiro o extra-classe como eu tirava, parava um dia da semana, eu não tiro para não pegar o horário de almoço, senão eles não teriam aula comigo, estariam almoçando em vez de ter aula comigo, aí eu tenho o extra-classe uma hora por dia, em vez de ter um dia na semana, entendeu? Então, assim o difícil é isso, um sempre está cumprindo o horário do outro, se não fosse isso, você teria o tempo, no (...), por exemplo, a gente ficava vinte horas dentro da escola, então, tinha como fazer essa jogada, agora que veio o extra-classe...”

Clarice: “_Mas, não pode pensar só dessa forma não, que o PSDB e nem a Eleuza escute a sua fala, porque é lógico que a gente tem que pensar um tempo de qualidade do professor e professores efetivos de preferência, porque não entrando nesse mérito que envolve uma questão mais ampla, os maiores problemas da educação pública, especialmente na rede municipal é o rodízio de professores”.

Cora: “_Eu acho também”.

Ao continuarmos a conversa a respeito da realização de planejamentos coletivos pedagógicos na escola, as próprias professoras mencionaram estratégias de encontros coletivos. Clarice salientou as reuniões semanais como uma possibilidade.

Clarice: “_De ter reuniões semanais. Eu penso da gente ter reuniões semanais, justamente para a gente estar discutindo essas coisas, para a gente estar planejando, para a gente poder...”

A lei nº 11.169, de 22 de junho de 2006, dispõe sobre pagamento de adicional ao servidor do Quadro de Magistério, para comparecimento a reuniões de planejamento e pedagógicas, instituindo a obrigatoriedade de realização de reuniões de Planejamento e Pedagógicas, com o objetivo de planejar e avaliar o processo educativo das Escolas Municipais. Tais reuniões terão até quatro horas de duração, no mês letivo em que elas se realizarem (JUIZ DE FORA, 2012c).

Cecília: “_Mas isso envolve o quê? Gasto com a Secretaria de Educação para estar pagando hora extra e tudo mais para ter reuniões e nas próprias reuniões pedagógicas não tem essa troca entre os professores das mesmas turmas”.

Clarice: “_Então, são tantos outros problemas, são tantas outras questões, que chega num ponto, consegue uma reunião, que é uma por mês, é uma reunião mensal, tantas coisas para discutir que o pedagógico fica, o pedagógico acaba ficando”.

(...)

Cristiane: “_Como a Clarice falou de ter reunião toda semana, eu também acho que seria muito produtivo para a escola, teria um crescimento muito grande. Mas, a partir do momento que se estipulou um valor para a reunião pedagógica, que agora é 10%, parece que alguns professores vêm em função desses 10%, não vêm também com o objetivo de ir para a escola planejar, discutir, como que se inverte essa lógica ao propor um outro horário de estudo e de planejamento, no qual você não recebe? Vai ter que ser da sua vontade mesmo de vir e querer planejar coletivamente”.

O artigo 3º, da lei nº 11.790, de 07 de julho de 2009, traz que o adicional de reunião pedagógica, instituído pela Lei nº 11.169, de 22 de junho de 2006, alterado pela Lei nº 11.423, de 12 de setembro de 2007 e Lei nº 11.555, de 04 de abril de 2008, passa a ser de 10% (dez por cento), a partir de 1º de agosto de 2009, incidente sobre o vencimento do servidor participante da reunião pedagógica, nos meses em que forem realizadas (JUIZ DE FORA, 2012b).

Nessa discussão, Cecília e Clarice me possibilitaram problematizar: por que, para as reuniões semanais, ter pagamento de hora extra e tudo mais? Por que o pedagógico acaba ficando? Qual o sentido das reuniões coletivas? Considero que a ação coletiva é a base para a organização do trabalho pedagógico (PINHEIRO, 1998). Por uma luta sindical, as reuniões pedagógicas passaram a ser remuneradas. Em algumas reuniões, estas perdem seu sentido de planejamento e de avaliação do processo educativo da escola, tomando rumos mais administrativos do que pedagógicos, o valor material se justapõe ao compromisso ético profissional.

O importante é que as professoras pensaram possibilidades de se encontrar. O planejamento coletivo é um ato democrático. As mesmas professoras apresentaram a importância do planejamento na organização das atividades para as crianças. É preciso destacar que, mesmo com a realização de tal planejamento, há de se compreender que o cotidiano se apresenta como múltiplo, provisório, dinâmico e

É na discussão coletiva, enquanto exercício democrático de resolver um problema concreto que a todos interessa, e no qual a dúvida e a surpresa predominam sobre o triunfalismo discursivo, que se dá a tessitura do conhecimento em rede. É a partir da existência de múltiplas e complexas relações de indivíduos que vivem práticas diferenciadas e criam conhecimentos diversos que se pode pensar esta noção e a sua relação com o espaço/tempo escolar e educacional mais amplo (ALVES et al., 2011, p. 80).

imprevisível. A *rebelia do cotidiano* não permite total controle sobre ele (OLIVEIRA, 2005).

Cecília: “_É o planejamento mesmo, Cristiane. Igual, por exemplo, quantas vezes eu chego à sua sala ((referindo à Clarice)) a (...) já está lá arrumando os colchãozinhos, enquanto eles estão no canto, a turma contando uma história, não tem nenhuma criança correndo na hora”.

Clarice: “_É, esse horário é um horário de qualidade para mim, a hora do almoço. Ela está arrumando os colchões, estendendo os lençóis e eu estou ali fazendo o relaxamento com eles. Nessa hora a gente conversa, nessa hora às vezes eu leio o nosso caderninho, eles já estão relaxando, ouve uma história”.

Cecília: “_Não tem criança correndo, nada disso”.

Cristiane: É até o momento de você estar conversando com eles sobre o almoço no refeitório, porque têm as questões como a comida caindo no chão e muito baralho.

Clarice: “_Mas eu não tive problema”.

(...)

Cecília: “_Criar o hábito no aluno de estar presente o tempo todo e o professor de não estar no canto lá olhando o tempo ‘_ai que saco, essas crianças estão almoçando ainda’. Eu acho que é planejamento mesmo”.

Clarice: “_E uma palavrinha mágica também que chama comprometimento, né, gente”?

Cecília: “_Pois é, gente”.

Clarice: “_Comprometimento com aquilo que você faz”.

Provoquei as professoras no sentido de como elas podiam conversar na e com a escola para discutir sobre a importância do planejamento e do comprometimento. Em que pese o fato de compreender que tais questões envolvem o tempo e as noções de cada um, considerando-as como fundamentais nas reflexões a respeito das temporalidades das crianças, como também das temporalidades tecidas no currículo.

Cecília: “_Isso eu acho que consciência todo mundo tem sabe, Cristiane, mas é a questão que eu coloquei para você, quando às vezes não parte do colega de trabalho fazer isso, entendeu? Porque existe, querendo ou não, aquele confronto de ideias e tudo mais, igual você chega aberta, se coloca, está querendo aparecer, está isso e aquilo, outra cobrando e tal. Então, eu acho assim, todo mundo percebe essas coisas todas, isso é relato, isso é relatado o tempo todo, então isso é uma coisa que deve vir de cima em perceber essas coisas todas, estar voltado ao que está sendo falado numa reunião, fazer uma anotação, olha na reunião passada vocês comentaram isso, isso e isso e partir disso para uma discussão em grupo. Então, vem da direção, da coordenação de estar fazendo igual você fez isso aqui, está vendo. Você relatou coisas que você observou, trazendo o relato num outro momento. Isso também poderia ser feito numa reunião pedagógica. Qual reclamação que foi feita hoje em relação a isso, isso eu quero melhorar, isso foi bom, vocês falaram isso, vocês falaram aquilo, quantos relatos sem citar nomes a gente pode estar trazendo. Então, é questão de estar envolvendo todo mundo, discutindo um problema que todo mundo, mais de um está relatando, porque relatar todo mundo relata, mas realmente não tem uma busca de melhoria mesmo, infelizmente não tem. Tem uma cobrança, você precisa fazer isso, isso, mas não tem uma coisa que realmente envolva o grupo todo”.

Cecília disse: “_relatar todo mundo relata, mas realmente não tem uma busca de melhoria mesmo, infelizmente não tem”. No entanto, como consolidar, na prática, estratégias de melhorias? Que estratégias ou táticas utilizar para envolver as profissionais da escola? Um primeiro passo é trabalhar e conviver coletivamente, aprender uns com os outros, desenvolver relações mais horizontais e não praticar relações de poder fundamentadas na hierarquia e, sobretudo, praticar a escola de educação em tempo integral com sua complexidade.

Contribuindo com as discussões da dimensão do coletivo, dialoguei com Alves (2006) que apresenta a ideia do docente coletivo. A autora diz que, em toda relação educativa, existiu e existe esse docente. Contudo, só hoje, com uma série de estudos, pode-se

Pensamos no coletivo como um meio de praticar a educação integral, tornar nossa vida escolar mais humana. Para tal, podemos tornar os diferentes momentos escolares ricos e relevantes, no qual ocorram desconstruções e construções de saberes. Almejamos construir espaçotempos de trabalho pedagógico nos quais educadores/educadoras, alunos/alunas e comunidade se coloquem na condição de questionar suas práticas, vivenciando uma ética da compreensão (MARQUES, 2008, p. 2).

compreender que, em todo processo pedagógico, onde se *ensinaaprende*, é necessário incorporar as relações que se estabelecem, bem como as praticantes envolvidas nele, considerando-as, dentro das redes, como docentes coletivos.

Para continuar enriquecendo nossa ciranda de conversa, as professoras disseram que a direção da escola pensara em propor uma mudança na organização do currículo, não mais por disciplinas, mas por temáticas, constituindo as salas temáticas. Todavia, ainda não houvera a consolidação dessa mudança.

Cecília: “_(...) seria o seguinte, a escola não teria que ter a sala igual a sua turma, as crianças não teriam aquela turma, as crianças ficariam flexíveis de mudar o tempo todo de ambiente”.

Clarice: “_Salas temáticas”.

Cecília: “_Isso. Igual tem lá, por exemplo, a sala de leitura, seria uma oficina literária, se fosse o caso. Então, a criança que está a fim de ir para a sala de leitura, a qualquer momento ela vai. O professor que está naquela sala é responsável pelo trabalho com as crianças que estavam ali, a artes e tudo mais. Principalmente para a Educação Infantil, seria realmente uma escola ideal”.

A seguir, Cecília apresentou outra possibilidade de se organizar o currículo. Sua fala me fez também apresentar a questão da diversificação curricular, para que não haja o turno e contraturno escolar, tampouco uma cisão nas atividades curriculares trabalhadas cotidianamente, constituindo-se, assim, outra estratégia de organização curricular.

Cecília: “_(...) eu vejo para a escola de tempo integral justamente isso, já que tem essa preocupação, já que tem o conteúdo curricular, o conteúdo tem que trabalhar, que o conteúdo fosse trabalhado num determinado horário, por exemplo, aconteceria de manhã aí teria aquele professor-referência trabalhando conteúdo de manhã, à tarde, atividades extras curriculares, no caso igual tentou esse

Encontramos isto na professora que, atenta à leitura dos alunos, permite diálogos sobre conhecimento; na professora atenta a um grupo de alunos e que permite a um outro grupo trocar idéias e formar conhecimentos sobre a mudança de um dente; na professora de matemática que, encantada com o problema que desenvolve, vira de costas para a turma; nas professoras que ‘cuidando’ do recreio ficam atentas a alguém que precisa de uma ajuda especial porque está chorando... Por fim, pode ser observada quando professoras/professores trabalham juntos em qualquer situação (ALVES, 2006, p. 228).

A sala temática é um tempo espaço organizado por alguma temática que faz parte do currículo da escola. É a aluna e o aluno quem se desloca até a sala temática.

A diversificação curricular pode ser entendida como um conjunto de práticas diferenciadas, realizadas em sala de aula, com o objetivo de constituir múltiplas possibilidades de apreensão dos conhecimentos escolarizáveis. Caberia também entendê-la como práticas sistemáticas e integradoras de atividades diferenciadas, visando igualmente à apreensão de conhecimentos escolares (COELHO; HORA, 2012, p. 2).

ano com o Ensino Fundamental, entendeu? Mas achou que a carga horária ficou muito mais pesada do que ano passado”.

Cristiane: “_Cecília, mas tem como você articular essas atividades com o conteúdo para não ficar só de manhã conteúdo e à tarde oficinas e os trabalhos com a literatura”.

Cecília: “_Claro. Não. Claro. Isso. Então, com o Ensino Fundamental tentou dessa maneira, o professor de manhã trabalhou só o conteúdo e o da tarde trabalhou em cima de projeto, reforçando o conteúdo, mas sem aquela preocupação de dar exercício no quadro, de dar atividade xerocada, uma coisa mais lúdica, montar jogos em cima do conteúdo que é dado de manhã. Mas, assim, não sei como está fluindo aí, mas é uma questão de experiência. Já igual, por exemplo, na Educação Infantil, existe um conteúdo que tem que vencer, tem que ensinar alfabeto, ensinar isso e tudo mais. Eu acho que isso se ensina naturalmente não tem que ter uma preocupação igual colocar ali A, B, C, A de fulano de tal, isso aí brincando você vai, as crianças vão pegando isso naturalmente”.

Integrar as disciplinas do tronco comum do currículo com as disciplinas diversificadas como as aulas de música, de capoeira, de informática, de artes, é considerá-las conhecimentos escolares, culturais e não apenas atividades lúdicas. É uma forma de organizar o currículo sem dicotomizar corpo e mente, integrando as disciplinas, evitando o binarismo turno e contraturno numa escola de educação em tempo integral.

Essa escola de educação em tempo integral continuou pensando a organização do tempo curricular e, no ano de 2011, modificou sua organização. As modificações feitas nas disciplinas curriculares foram apresentadas pelas professoras.

Cecília: “_(...) Esse ano, por exemplo, música não tem mais no primeiro período, né? Teve algumas alterações”.

Cora: “_É. Eu, particularmente, não gostei dessa alteração não. Eu achava do outro jeito melhor”.

Entendemos Educação Integral dentro de uma concepção crítico-emancipadora em educação. Na prática, ela eclode como um amplo conjunto de atividades diversificadas que, integrando-o e integradas ao currículo escolar, possibilitam uma formação mais completa ao ser humano. Nesse sentido, essas atividades constituem-se por práticas que incluem os conhecimentos gerais; a cultura; as artes; a saúde; os esportes e o trabalho (COELHO; HORA, 2012, p. 9).

Cecília: “_Então, na verdade, a alteração aconteceu, porque todo mundo falava que era muitos professores que passam pela turma”.

Cora: “_Eu achava que não prejudicava as crianças não. Eu acho que as crianças acabam se adaptando naturalmente”.

Cecília: “_Eu acho que as aulas eram diversificadas para elas, quanto mais é melhor por estarem o tempo todo na escola”.

Clarice: “_Você está falando do quê? Da perda da música para o primeiro período”?

Cora: “_É. Eu acho melhor quando tinha artes e música no segundo período, entendeu? Eu achava melhor, porque agora só tem a educação física e a artes. Tirou a música, entendeu”?

Clarice: “Tem educação física e capoeira. Mas assim, tudo que eu posso falar é só desse ano quanto à minha experiência, eu não posso falar, porque eu não conheci, mas sem ter vivido a realidade do ano passado, eu acho que, para as crianças, é melhor assim, é melhor elas ficarem um tempo maior com a Cecília e um tempo maior comigo, porque se for para você pensar o tempo da criança, cronologicamente falando, de sete e meia até às onze e meia que fecha um turno, nem sei se fecha, mas assim, que é o horário da professora-referência da manhã, de sete e meia às onze e meia, quantas atividades diferentes ela tem: educação física, café, parque, almoço, sem contar que quatro coisas, quatro coisas sem contar assim, tem a higienização antes do almoço e tem a escovação depois do almoço e mais o relaxamento. De sete e meia às onze e meia, a acolhida, café da manhã, educação física, a professora-referência, parque, lavar as mãos, querendo ou não, é um momento diferente, almoçar, escovação e relaxamento. Imagina se tiver mais um professor diferente. Aí já são três”.

Cecília: “É, mas artes e música, quantas aulas tinha de música”?

Cora: “_Tinha duas de música na semana”.

Cecília: “_Então, não era muita coisa”.

Clarice: “Mas era uma aula de cinquenta minutos”?

Cora e Cecília: “_Era uma aula de cinquenta minutos”.

Clarice: “_Então, assim, quando eu chego nove e meia, teria a (...) e mais a professora de música nessas duas horas? Ou era diferente”?

Cecília: “_Era o calendário durante a semana, um dia comigo, um dia tinha música. Agora a alteração aconteceu em relação aos professores colocarem essa observação de elas estarem sem ter um professor de referência, porque passavam muitos professores durante o dia”.

Cora: “_Não, acho que partiu mais da Secretaria que julgou deles estarem tendo muitos professores na turma, isso foi colocado numa reunião e aí acabou tendo essa mudança, mas eu achava que funcionava muito bem do jeito que era e diversificava mais elas terem a música e a artes, entendeu”?

Clarice: “_É claro que a artes e a música é tudo de bom. Mas os nossos alunos têm música à tarde”.

Cora: “_Só o seu período, o meu não tem”.

Clarice: “_Os meus alunos têm”.

Cora: “_Os seus alunos têm, mas eles não têm artes”.

Clarice: “_E os seus têm artes”?

Cora: “_Têm e não têm música, entendeu”?

(...)

Clarice: “_(...) sem conhecer a realidade do ano passado, claro que a música, ela não tem preço, não tem como mensurar o quanto ela é importante, mas eles ficarem assim duas horas com a (...), duas horas comigo, duas horas com a professora de educação física, duas horas com a professora-referência é melhor para eles eu acho. Não fica um rodízio tão grande de professores”.

Cecília: “_Mas, então, aumentou o tempo das aulas de educação física”?

Clarice: “_É, educação física passou a ser de duas horas”.

Cora: “_Artes passou a ser de duas horas, entendeu? Tudo passou a ser duas horas”.

Clarice: “_Capoeira passou a ser duas horas. Então, música duas horas também”.

Cora: “_Eu ainda prefiro do outro jeito”.

Cecília: “_É”.

Clarice: “_Mas, pensou, música duas horas, o que a professora vai fazer em duas horas? E a de artes”?

Cora: “_Pois é. Por isso que eu acho”.

Clarice: “_A (...) ainda tem a alternativa de dar um momento, que é a educação física, ela faz um momento livre, uma brincadeira que é mais a parte física. Agora a professora de música deve passar apertada”.

Cora: “_Eu acho muito complicado”.

Clarice: “_Ela vai fazer o quê com duas horas de música? Vai dar uma atividade com folha, o quê que ela faz”?

Cora: “_Olha a situação, ficam eles com um tempo grande com as crianças, se bem que eles têm o tempo das rotinas, acaba que...”

Clarice: “_Elas levam para a merenda”.

Cora: “_Para as atividades de rotina”.

Numa escola de educação em tempo integral todas as atividades realizadas com e pelas crianças se entrelaçam na constituição da rotina. Será que, para as crianças que permanecem na escola em tempo integral, *quanto mais aulas, melhor?* Uma questão para se pensar é que não se trata apenas de preencher o tempo da criança na escola com disciplinas, mas considerar a experiência que a criança vai ter com a organização do tempo curricular. A dimensão do tempo é subjetiva, pois todos já tiveram a experiência de que, quando se faz algo que interessa, o tempo parece curto. E quando não se faz algo que seja interessante, o tempo parece durar uma eternidade. Então, o que significa trabalhar uma disciplina por duas horas com as crianças? Que significado tem o tempo? O tempo pode significar aquilo que quisermos e pode ter o significado que definimos que ele tenha.

Para deixar um pouco mais clara a rotina de uma turma da Educação Infantil na escola, apresento como se estruturava a rotina da turma de segundo período que acompanhei em um dos dias em que participava do cotidiano escolar. Na escola as crianças chegavam acompanhadas pelo pai, pela mãe ou pelo responsável, aguardavam na quadra com a primeira professora do dia. Do pátio

iam para a sala de aula. Depois, faziam o lanche no refeitório. Voltavam para a sala de aula. Iam para o pátio, hora da recreação. Retornavam à sala de aula com a realização de alguma atividade. Aula de uma disciplina diversificada. Almoço. Após o almoço, as crianças escovavam os dentes. Tempo do relaxamento das crianças. Lanche. Em seguida, recreação no pátio. Retornavam à sala de aula com a realização de alguma atividade. Aula de uma disciplina diversificada. Jantar. Escovação de dentes. Aula de uma disciplina diversificada. Hora de ir embora, algumas crianças iam de van para casa, outras aguardavam o pai, a mãe ou o responsável chegarem para irem embora.

Nossa conversa continuou a respeito da rotina da escola de educação em tempo integral, desmembrando-se na relação da organização do tempo curricular com a questão da carga horária de trabalho das professoras e dos professores na escola, o que nos levou a falar, mais uma vez, na questão do profissional trabalhar em tempo integral na escola.

Cecília: “_A gente vê o horário preso ali, o horário de lanche, tem horário disso, numa escola integral é algo de doido mesmo, vai para o lanche, volta, tem horário de almoço, aí vem escovação de dente, está na hora de dormir, está na agora de...”

Clarice: “_Tem atividade no papel”.

Cristiane: “_Tudo tem o seu horário. Mas é o movimento que vocês podem começar a fazer aqui na escola de pensar por este outro lado que a gente não tem que viver e ficar presa a só uma noção de tempo”.

Cecília: “_Eu acho, Cristiane, que acaba sendo dessa maneira em função do rodízio de professores que existe, entendeu? Olha que a gente fala sobre esse tempo mesmo que o professor fica muito pouco tempo na escola na realidade. Então, esse que fica de quinze horas no primeiro turno tem que dar conta disso e entra aquele outro. Então, esse tempo cronológico acaba sendo em função de não ser o tempo integral para os professores também. Eu acho que, se fosse tempo integral, a gente seria mais flexível”.

Clarice: “_Isso”.

Cristiane: “_Até mesmo porque dentro dessa carga horária, o professor faz o que é possível por causa desse horário que já é fixado”.

Cecília: “_Pois é. Não tem jeito de não ser fixado, eu acho que é em função disso. O professor entra 15h, ele vem, dá três aulas no caso, aí já está vindo outra aula. Tudo envolve isso aí. Tinha que mudar e partir mesmo dessa mudança de, na escola integral o professor também ser integral, tem que assumir pelo menos trinta horas cada quinze, mas que ele fique trinta na escola”.

Clarice: “_Mas isso já foi falado com a direção? Já foi falado alguma coisa com a direção”?

Cecília: “_Se foi falado isso com a direção? Não sei”.

Clarice: “_Se essa ideia já saiu, já foi discutido isso”?

Cecília: “_Com certeza, acho que sim”.

Clarice: “_Porque é uma coisa que precisa ser discutida com a direção da escola, ser discutida tanto na Secretaria de Educação”.

Cecília: “_Eu acho mais que é a partir da Secretaria de Educação mesmo”.

(...)

Cristiane: “_Têm professores que não concordam com essa ideia de ficar em tempo integral na escola, porque acham que vai ser muito desgaste, vai ser a mesma criança”.

Clarice: “_É sim”.

Cristiane: “_Porque, quando iniciou esse processo da ampliação do tempo escolar na rede municipal, cogitou-se essa ideia de ser o tempo integral para o professor, mas teve muitos professores contra”.

Cecília: “_Que abrace a escola e entre na escola aqueles que queiram. Escola tem um monte por aí”.

Cristiane: “_Justamente, venha para cá quem realmente quer trabalhar na escola de educação em tempo integral”.

Cecília: “_Só vai para essa escola quem assumir trabalhar só com aquela mesma escola”.

Clarice: “_Mas, isso tem duas coisas, eu acho que eu ia gostar muito de ter o dia inteiro na escola, eu também

gostaria de trabalhar como está acontecendo com a (...). Eu acho que eu gostaria muito, mas têm esses dois lados, tem o lado do profissional, do professor que acha que é muito desgastante, não é bom e também tem que ver o lado da criança, há quem vê que, para o aluno, é ruim, ele ficar muito tempo com um professor só”.

Cecília: “_Mas, ele não vai ficar com um professor só”.

Cristiane: “_É o que eu iria falar. Ele pode trabalhar com projeto em outra turma. O que acham? Vai depender de mexer no currículo da escola, pensar uma outra lógica de currículo e tentar trabalhar o currículo e esse tempo. Porque o que a gente pensa estudando na pesquisa sobre o tempo que, numa escola de educação em tempo integral, talvez a questão mais importante a ser pensada é o tempo”.

Clarice: “_Talvez não, é a questão mais importante”.

Cecília: “_É o tempo”.

Cristiane: “_Até mesmo para compreender a dinâmica do que acontece aqui na escola, tudo passa pelo tempo”.

O tempo veio se tornando historicamente uma categoria complexa e central na experiência humana, constituindo-se como um fio condutor de inúmeras análises e de medidas com relação à formação humana e histórica das modernas instituições escolares (CORREIA, 1996). Mais uma vez, volto a salientar que a questão de a docente trabalhar em tempo integral não garante a flexibilidade do tempo curricular. O importante é pensar a relação que irá se estabelecer com o tempo na organização do currículo. Para as professoras e os professores trabalharem em tempo integral na escola de educação em tempo integral, há aspectos políticos envolvidos.

Ainda refletindo acerca da organização do tempo curricular, as professoras teceram uma relação do tempo pedagógico com o tempo das professoras, dos professores e o tempo das crianças.

Cecília: “_Agora o conteúdo, o tempo para trabalhar o conteúdo”?

Cora: “_Eu estou achando muito fragmentado”.

[...] o tempo é um fenômeno simultaneamente qualitativo e quantitativo, cíclico e linear, heterogêneo e homogêneo - enfim uma experiência qualitativa múltipla (CORREIA, 1996, p. 253).

Cecília: “_Então, isso que eu acho que é a dificuldade”. Porque, pelo menos no Ensino Fundamental, então, foi uma loucura, comentou muito essa dificuldade parar para dar aula disso, parar para dar aula daquilo. Até hoje, a (...) comentou outro dia, a gente não dá conta de fechar o conteúdo, tem prova para dar e tudo, aí não consegue.

Cora: “_Eu acho que isso precisa ser revisto”.

Clarice: “_Mas como”?

Cora: “_Não sei, a gente tem que pensar melhor”.

Cristiane: “_Eu acho que é rever o tempo curricular, rever a forma de trabalhar os conteúdos, rever o currículo”.

Cora: “_Por exemplo, eu antes tinha o recreio no horário mais tarde, então rendia mais o tempo”.

Clarice: “_Se o meu recreio fosse mais tarde, seria melhor”.

Cora: “_É, entendeu”?

Clarice: “_Sabe por quê? Porque o meu recreio e o da (...), o de vocês são primeiro, nosso recreio é o de nove e meia...”

Cora: “_Não, nosso recreio é o do meio”.

Clarice: “_Primeiro que o meu. Se o meu fosse de dez a dez e quinze seria melhor, porque o meu é de nove e meia às dez, aí dez horas tem que subir para a sala e não dá para fazer nada, entre aspas. Eu sempre subo, porque, por exemplo, o dia que eu chego nove e meia, eu chego e pego eles no recreio, então dez horas eu tenho que subir com eles, podia até ficar lá, mas se eu ficar lá, eu não tenho um momento de sentar com eles, numa roda de conversa e nem dar conteúdo e a roda de conversa para mim é importantíssima”.

Cora: “_Ah, é”.

Clarice: “_É onde você está olhando, ela está olhando para você, você conversa, você organiza a rotina das crianças e sua também, então a roda de conversa é muito importante para a Educação Infantil. Então, quando eu subo com elas dez ou dez e dez, aí é a conta de fazer a roda de conversa, dar uma atividade, entre aspas, corrida, fazer a higiene para lavar as mãos, para almoçar. Eu tenho meia hora para fazer isso. Se o meu recreio fosse mais tarde, eu poderia aproveitar melhor antes de ir para o parque, o tempo”.

Cecília: “_E essas aulas que a gente chama de aulas diversificadas todos os dias têm”?

Cora: “_Não, por exemplo, a minha turma tem dois dias que eu fico direto com eles, o tempo todo com eles”.

Cristiane: “_Talvez rever a organização das aulas”.

Clarice: “_Eu também tenho”.

Cora, em sua fala, mencionou uma questão importante: a fragmentação dos conteúdos, que, segundo ela, precisa ser superada, já que há necessidade de *articulação dos saberes* (MORIN, 2008).

Clarice considerou importante a roda de conversa com as crianças, na qual a rotina pode ser planejada junto com elas. No final do dia seria interessante fazer uma avaliação com as crianças sobre o que fizeram e sobre o que gostaram ou não. Isso contribui para que as crianças exerçam sua autonomia e cooperação nas atividades compartilhadas.

Nossa ciranda de conversa possibilitou à Cecília e à Cora proporem outras formas de se experienciar o tempo curricular na Educação Infantil, pensando o tempo das crianças.

Cecília: “_Aliás, se todas as professoras parassem para pensar, a maioria das aulas seria interessante acontecer igual acontece com as minhas. Todas as professoras referências também ficariam sempre com a metade da turma. No início do ano, quando eu comecei, passei o projeto para a Prefeitura, eu ainda até comentei com a (...) de artes, para a gente fazer essa dobradinha, quando uma metade da turma estava comigo, a outra metade estava com ela, ela não quis, falou que ah não, achava confuso e tal”.

Clarice: “_Eu acho até interessante”.

Cecília: “_Assim funcionava quando era o (...). Eu e a professora de artes, a professora de música com a professora de educação física”.

Clarice: “_Todas faziam isso”?

Cecília: “_Faziam essa dobradinha, metade com uma, a outra metade com a outra”.

Clarice: “_Isso é uma novidade muito grande para nós, de repente é uma boa alternativa”.

Cecília: “_Oh, gente, têm alguns atendimentos que a gente precisa dar individualmente e a gente ia ter essa oportunidade”.

Clarice: “_Mas, Cecília, eu acho que não podia perder essa ideia não, porque, né, Cora, é muito novidade para a gente, mas a gente tem que pensar essa realidade da Cecília, enquanto ela está trabalhando com metade da turma, a gente está trabalhando com a outra metade”.

Cecília: “_Com certeza, para todos é o momento de fazer uma atividade diagnóstica, conhecer melhor o aluno. A (...), por exemplo, está sempre levando à brinquedoteca, você não leva à brinquedoteca por causa do número de alunos, com a sala cheia, enquanto uma metade está comigo, ela aproveita. Então, de quinze e quinze dias, eles estão usando a brinquedoteca. Tem como fazer uma atividade diferente e se fosse assim com todas as aulas? A professora-referência ficaria muito mais tempo com quinze alunos, o retorno com certeza seria outro”.

Clarice: “_A ideia é interessante”.

Cecília: “_Igual assim, dar uma atividade de pintura, uma atividade de música, com a literatura, com a artes, é impossível você trabalhar com uma turma daquele tamanho. Às vezes com metade da turma já é difícil que todos se voltem para você, então, imagina o sufoco que é para todas mesmo, com a turma grande. A não ser, como, por exemplo, para a educação física, um grupo maior é melhor, uma atividade em grupo é lúdica, a capoeira também às vezes um grupo maior você consegue, pois é uma atividade que não exige tanta concentração do aluno, mas atividade com artes, literatura, música, não tem como a gente ficar com turma muito grande, né”?

(...)

Cora: “_Então, até quando começou esse ano, eu conversei com a (...) que é a referência da tarde, que ela ficasse mais com a parte lúdica mesmo, entendeu? Muita massinha, recorte, colagem, jogos de montar, sabe? E eu ficaria mais com atividades que exigissem mais concentração, porque o trabalho da tarde é mais difícil, eles comentam que é mais difícil. Então, a criança precisa estar com um trabalho mais livre. Agora, eu acho que se eu trabalhasse à tarde, eu acho que, inclusive, deveria utilizar mais o espaço lá fora, sabe? Eu acho que as crianças ficam muito tempo na sala de aula. Quando você

para para pensar, todo dia é a infância deles, pensa, gente”.

Cecília: “_Eles estão passando a maior parte na escola”.

Essa possibilidade de organizar as turmas entre as professoras permitiu que o uso do tempo se fizesse de forma qualitativa, pois a criança passa a ser acompanhada a partir de seu desenvolvimento e considerada nas suas especificidades. Assim, as professoras têm a oportunidade de tomá-la como ponto de partida na elaboração de propostas pedagógicas. Com relação ao que Cora colocou de que o “_trabalho da tarde é mais difícil, eles comentam que é mais difícil”, a minha experiência na escola tem a dizer que isso dependia do dia, das atividades realizadas naquele dia, de como fora a rotina das crianças, até mesmo porque o próprio tempo climático, o tempo biológico interferem na maneira de experienciarmos nossos cotidianos.

Quando finalizei a ciranda de conversa, retomei a questão da organização curricular do tempo da Educação Infantil, colocando para as professoras:

Cristiane: “_(...) vocês acham que, para que se respeite mais o tempo da criança, para que ela viva mais esse tempo da experiência, o tempo de ser criança, é preciso mudar a lógica da organização do currículo? Essa organização interfere”?

Cecília: “_Eu acho assim, no planejamento mesmo da escola, assentar e na hora de planejar pensar se isso tudo está lógico dentro do currículo. Porque a gente vem tentando fazer essas mudanças, igual o que tem acontecido lá na escola, a parada literária esse ano, o recreio coletivo, isso foi uma mudança, uma proposta nova que, através de uma conversa a gente vê a importância de estar colocando isso. Então, isso são experimentos que eu acredito assim que daqui um, dois ou três anos...”

Cristiane: “_Mas, como exemplo Cecília das aulas terem duração de sessenta minutos”?

Clarice: “_Não, no caso da nossa escola, já teve essa mudança, né”?

Cecília: “_Já não está ficando mais sessenta minutos...”

Clarice: “_Não são mais sessenta minutos, lá não tem aula de sessenta minutos e outra coisa...”

Cristiane: “_Mas como tem sido”?

Cecília: “_Algumas ainda acontecem como a minha, a minha aula acontece com uma hora, o professor de educação física duas horas”.

Clarice: “_Mas isso já foi uma consequência de discussão na escola, porque antes, no ano passado, a aula de educação física, por exemplo, era uma hora. Este ano passou a ser de duas horas, justamente para a criança não ter tanta mudança de professor dentro de um turno e chegava no segundo turno várias outras mudanças. Mas, respondendo a sua primeira pergunta, eu penso que isso está assim, intrinsecamente, ligado ao currículo, com o planejamento também. Mas, principalmente, e o mais importante disso tem a ver com a formação do profissional, pode ser uma formação que não se dá nos bancos das universidades, mas uma formação que se dá em “locus”, na própria escola”.

A experiência curricular é um fio de uma rede maior, na qual se tecem diferentes *temposespaços* de formação (ALVES et al., 2011), os quais me permitem refletir a respeito da vida cotidiana na/da/com a escola.

Várias questões tecidas nessa nossa ciranda de conversa levaram a outras. Considero que as professoras inventaram o currículo no cotidiano da escola, compreendendo-o como algo que se tece com os fatos singulares e com a beleza das ações cotidianas, ensinando-me que, nas redes cotidianas, o eu só se produz nas relações com o outro (FERRAÇO, 2004), o que possibilita problematizações a respeito da lógica curricular da prescrição. Essa lógica apresenta a noção de um currículo como norma legal, legislação, documento prescritivo, que condiciona uma dada prática, sendo determinado por certos contextos sociopolíticos e econômicos (MACEDO, 2008).

Posso dizer também que na escola há uma coexistência e uma síntese de múltiplas noções de tempo, ou seja, organizá-la é organizar tempos (CORREIA, 1996). Considerar essa coexistência e essa síntese de múltiplas noções de tempo é tomar o currículo como algo que é praticado, realizado/inventado todos os dias com as várias ações cotidianas na/da/com a escola. Perceber as múltiplas temporalidades no/do cotidiano escolar implica repensar a lógica da organização curricular da Educação Infantil. Que outras temporalidades podem estar presentes no currículo? Diversificar o currículo proporciona pesquisar outras formas de possibilitar a aprendizagem.

Pensar de outra forma o tempo permite também pensar o currículo. Uma possibilidade é pensar o currículo em rede, fazendo emergir os muitos currículos já trançados cotidianamente nas escolas. Na noção de rede, as partes de um todo complexo somente adquirem sentido na interação. Cotidianamente, estou mergulhada nas inúmeras redes de contato e de criação de conhecimento que continuam existindo em cada um de nós.

A multiplicidade e a complexidade de relações, no caso da escola, entre cotidiano, conhecimento e currículo, exige, de início, a incorporação das ideias de redes de conhecimentos e de tessitura do conhecimento em rede, na compreensão de que estamos permanentemente imersos em redes de contatos diversos, diferentes e variados nas quais criamos conhecimentos e nas quais os tecemos com os conhecimentos de outros seres humanos
(ALVES et al., 2011, p. 18).

4 TEMPORALIDADES DE CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ou isto ou aquilo

Ou se tem chuva e não se tem sol ou
se tem sol e não se tem chuva!
Ou se calça a luva e não se põe o anel,
ou se põe o anel e não se calça a luva!
Quem sobe nos ares não fica no chão,
quem fica no chão não sobe nos ares.
É uma grande pena que não se possa
estar ao mesmo tempo em dois lugares!
Ou guardo o dinheiro e não compro o doce,
ou compro o doce e gasto o dinheiro.
Ou isto ou aquilo: ou isto ou aquilo...
e vivo escolhendo o dia inteiro!
Não sei se brinco, não sei se estudo,
se saio correndo ou fico tranqüilo.
Mas não consegui entender ainda
qual é melhor: se é isto ou aquilo
(CECÍLIA MEIRELES, 2011b).

Continuo a escrever a dissertação, porque tenho o maior prazer de contribuir com o que vem sendo feito na área da educação. Se algo me estimula a escrever é a possibilidade de que este ato da escritura da dissertação, esta experiência em palavras, esta experiência em gestos me permitem problematizar certas verdades aprendidas com a ciência moderna. A experiência é o que dá sentido à escritura, é o que dá sentido à educação.

A poetisa Cecília Meireles apresenta, em sua poesia, a ideia do isto *ou* aquilo. Eu, neste capítulo, trabalhei com a noção do isto e do aquilo, ou seja, teci o entrelaçamento das palavras que perpassaram nossa ciranda de conversa a respeito dos excertos relacionados às temporalidades de crianças, utilizando-os como impulsionadores/motivadores da conversa.

As temporalidades de crianças narradas envolveram as seguintes questões: as professoras demonstraram sensibilidade e respeito pela temporalidade de cada criança, salientaram outras formas de as crianças experienciarem o tempo no cotidiano escolar, destacaram a flexibilidade no planejamento pedagógico para atender aos interesses infantis. O tempo do relaxamento das crianças, a permanência e a adaptação delas ao tempo da escola de educação em tempo integral e o tempo da brincadeira também foram temáticas que perpassaram a escritura deste capítulo.

Neste texto, a noção de temporalidade se volta para as maneiras como as crianças da Educação Infantil experienciavam o tempo no cotidiano escolar. Skliar (2003) diz que a temporalidade é um *estar sendo* para que a alteridade não se aprisione na condição e no estado de ser ou não ser. Um estar sendo como processo, vibração e acontecimento. Estar sendo como experiência expressa que nenhum conhecimento já dado sobre o outro pode compreender esse estar sendo. Um estar sendo que nos leva a pensar mais em nosso ser, em nossa identidade.

Como fora anteriormente falado, discutir temporalidades me levou a estudar o tempo. As diversas formas de estudo do tempo: filosófica, física, histórica, sociológica e educacional têm contribuído para a socialização e a consolidação da temática na área da educação, assim como possibilidades de reflexões na/para/com a formação docente. Se pararmos para pensar, o tempo abarca tudo. O tempo é a nossa vida. Por isso, talvez, o motivo de ele ser tão familiar e tão próximo, mas também muito complexo. Diferentes formas de lidar com ele, de vivê-lo e de organizá-lo coexistem. Aprendemos no tempo e vivemos o tempo que aprendemos. Também vivemos num tempo e com ele. Dessa forma, a dimensão do tempo não se desvincula da nossa experiência de vida.

Considerar as múltiplas formas de se relacionar com o tempo é perceber que cada ser humano tem seu ritmo próprio e, conseqüentemente, seu tempo. Cora, uma das professoras coautoras na/da pesquisa, tinha a percepção de que temos nosso próprio tempo,

O estar sendo é o acontecimento imprevisto que nos obriga a pensar mais em nosso ser, em nossa identidade, do que no ser do outro, do que em sua identidade. Obriga-nos a fragmentar a nós mesmos, a retirar de cima de nós aquele tempo e aquela temporalidade em que o outro era, podia ser, devia ser, não podia ser (SKLIAR, 2003, p. 47).

Aquela professora traz um plano de aula, o menino interfere trazendo uma novidade, ela modifica o seu plano e avança para a melhor compreensão do que ali está acontecendo. É uma professora-pesquisadora de sua própria prática e que transforma cada novo acontecimento em situação de pesquisa/aprendizagem para seus alunos. Ao fazê-lo, atualiza a teoria explicativa de que dispõe, buscando/criando novas explicações teóricas para o que acontece no cotidiano de sala de aula (GARCIA, 2002, p. 101).

assim como as crianças. Daí ter a sensibilidade de fazer flexível o seu planejamento, levando em consideração os interesses das crianças.

Cora: “_Porque o tempo da criança é diferente do nosso às vezes. Porque às vezes você se propõe a dar uma determinada atividade, você acha que esse tempo é suficiente, mas, dependendo da criança e de como a atividade se desenvolve, as crianças querem mais tempo. A gente tem que aprender a ter esse respeito, a observar isso e permitir que avance um pouco mais ou o contrário também. Você propõe uma coisa e elas não gostam, você pode estar interrompendo, porque, na realidade, é o que a Cecília falou, o essencial é que a criança esteja satisfeita, esteja feliz, porque ficar num lugar o tempo que elas ficam, se elas não ficarem bem e felizes, isso é muito preocupante”.

Respeitar o tempo do outro é um aprendizado. Fazer com que a criança se sinta bem na escola é importante para seu desenvolvimento e sua aprendizagem, o que implica uma reflexão constante do uso que se faz do tempo na escola. Embora o tempo se torne um aspecto fundamental no ato de aprender, significativo para as políticas e para as *práticas teóricas/práticas*, tem sido pouco estudado no plano pedagógico (PINTO, 2001).

Uma situação experienciada por Clarice, outra professora, trouxe também a flexibilidade de conduzir o planejamento pedagógico de acordo com o interesse e com as temporalidades das crianças, demonstrando sua sensibilidade para com elas.

Clarice: “_(...) cheguei do parque com eles, eu já tinha combinado que a gente ia fazer uma atividade, uma continuação de uma atividade, era até do Soldadinho de Chumbo. Minha sala é espaçosa demais, grande demais. E eles sentaram em seis mesas. De repente, eu tinha que explicar, não dei conta, não tem como num espaço grande você explicar uma coisa. Aí eu já tinha sentado, eu estava com a atividade, com o lápis de cor e eu vi que eu não ia dar conta, eles não iam me ouvir, o que eu fiz? Eles não vão me ouvir, eu não sei gritar, eu detesto essa coisa de

gritar, não sei falar alto gritando, aí eu sentei no chão e falei: ‘_Vem cá todo mundo. Todo mundo na rodinha’. Eles já estavam todos organizados, sentados com a atividade e com os lápis de cor. A gente sentou na rodinha e falei: ‘_Eu não vou falar alto’. Falei baixinho, expliquei para eles, contei para eles o que a gente ia fazer, expliquei tudo de novo, aí eles foram para as mesinhas e fizeram. Então, assim, se você consegue chegar até eles, se você está realmente próxima a eles, a coisa flui. Então, assim, é questão de organização, de conquistar sabe, então, assim, dá para fazer muita coisa.

Garcia (2002) ressalta a importância da sensibilidade das professoras, pois acredita que a escola pode contribuir para o desenvolvimento da sensibilidade do outro, enriquecendo a formação das crianças.

As professoras demonstraram sensibilidade e respeito pela temporalidade de cada criança, visualizando outras formas de as crianças experienciarem o tempo no cotidiano escolar. Sobre essa questão, Cecília assim se manifestou:

Cecília: “_(...) as crianças terem um momento mais livre, de percorrer a escola, (...), a criança ter, por exemplo, o livre acesso, eu quero ouvir história, então vamos para a sala de leitura, eu quero fazer um trabalhinho, então vai para a sala de artes, eu acho que essa seria a escola ideal de tempo integral. A criança ter aquele tempo de sala de aula, mas depois o outro tempo seria livre para ela buscar, igual a gente faz os cantos das oficinas ser assim para o dia-a-dia da criança, para ela ter opção de escolha”.

A fala de Cecília salientou a importância de as crianças terem autonomia na realização das atividades cotidianas. Fiquei a refletir: é oportunizado às crianças o desenvolvimento de sua autonomia na escola? Propiciar às crianças autonomia na realização das atividades ordinárias é fundamental. Kramer (1997) propõe que o planejamento da rotina seja feito com as crianças, contribuindo para o desenvolvimento da sua autonomia.

*Quem vive esta experiência, se torna melhor professora. Sim, porque a gente é melhor professora não só porque estudou, mas porque viveu essas oportunidades de se emocionar e deixar a emoção transbordar, aparecer, sem esconder, sem precisar se mostrar neutra por ter sido ensinada a ter vergonha de se emocionar. Não tem de ser neutra, tem é que se deixar encharcar de emoção para poder ter mais sensibilidade com os alunos e alunas, a fim de melhor compreender o seu compreender
(GARCIA, 2002, p. 107).*

É importante pensar numa experiência que se dê através de escolhas, de negociações, de múltiplas formas de ser, estar no/com o cotidiano. Organizar e experienciar uma rotina na qual a criança possa planejar junto com as professoras e os professores, possibilitando a flexibilidade do tempo na escola.

Ainda segundo Cecília, a criança necessita ter *livre acesso* a todos os *tempospaços* na escola, o que a configuraria como uma *escola ideal de tempo integral*. Embora não exista o “ideal”, há que se considerar as palavras de Cecília a respeito da liberdade da criança na escola. Penso que, para a escola se organizar de maneira a respeitar o tempo das crianças, é imprescindível, tanto para as que estudam na escola em tempo integral quanto para as que estudam em tempo parcial.

Considerar a dimensão da infância é pensar nossa relação com o tempo e com o que somos, possibilitando, assim, observar e conversar com a criança a respeito da escola, levando-nos a refletir nossas práticas cotidianas. A noção de infância presente no nosso discurso diz muito da nossa prática. Pensar outras infâncias é pensar outras temporalidades. A infância supõe outra temporalidade. A infância não lida bem com a cronologia. Kohan (2004) relaciona a infância ao tempo *aión*. *Aión* é a criança que brinca. Isso expressa que se estabeleça com a infância uma relação *aiónica* e que essa relação com a infância seja menos cronológica, buscando-se uma relação brincante com o mundo.

Concebo a infância não apenas como etapa, fase da vida, mas também como a dimensão da experiência, uma forma de viver/ser/estar no/com o mundo. A infância não é apenas uma etapa do desenvolvimento humano, é a intensidade da duração, expressando a forma como cada um experiencia a vida, já que também ser criança, nessa perspectiva, é algo que independe da idade.

A preocupação das professoras com as temporalidades das crianças esteve presente em nossas conversas.

[...] convivem duas infâncias, uma da cronologia; a outra de um tempo intenso, contemporâneo, presente. As duas convivem. A primeira remete a nossa biografia primeira; às crianças; a outra não tem idade, diz respeito à potência de cada idade (KOHAN, 2004, p. 59).

Clarice: “_Porque, assim, a nossa preocupação maior tem que ser com a criança. Então, o professor de tempo integral tem que ter muito cuidado, ele não pode ser aquele profissional controlador, porque o professor como adulto, como profissional, ele quer controlar, e na escola de tempo integral você tem que ter muito cuidado para você permitir que a criança... Ela vai viver horas e horas na escola”.

Cecília: “_O mais importante é a gente perceber que os nossos alunos estão felizes com a gente, perceber que eles estão felizes, estão rindo o tempo todo, brincando. Crianças sadias é sinal que a gente está fazendo um trabalho bem feito”.

A criança é o ser com o qual a escola precisa se preocupar, pois sua principal função é educá-la, proporcionando-lhe múltiplas experiências e aprendizagens. A criança precisa de cuidado e de atenção. É preciso problematizar a atuação da professora e do professor que tenta controlar o comportamento das crianças, não permitindo que expressem seus movimentos, pensamentos, suas brincadeiras, ideias e palavras.

Ter o olhar atento para perceber como as crianças lidam com o tempo na escola, saber escutá-las, respeitando o que sentem e pensam, ter carinho com elas e considerar suas temporalidades constituem aspectos que envolvem também o tempo na/da Educação Infantil.

Clarice: “_Se você não tiver um tempo para ouvir a criança, para fazer um carinho nela, ela vai ficar o resto do dia, eu não posso falar que a mãe dela vai chegar daqui a pouco, não vai. Conversei com ela, parou de chorar e almoçou tudo. Então, assim, isso me fez bem, isso me faz pensar que, no tempo integral, você tem que lidar de uma forma diferente também com esse tempo, tem que pensar diferente, eles não estão indo embora daqui a pouco, eu não vou deixar para lá não. Eu tenho que dar uma atenção de qualidade também, porque esse tempo é um tempo”.

(...)

Cora: “_E assim, a gente percebe se a gente consegue cativar, o trabalho fica mais fácil. Eu acho que tudo parte daí, de cativar a criança, de ter...”

Cecília: “_Amizade com elas, carinho”.

Cora: “_Você tem que conquistar a criança, se você não conquista...”

Cecília: “_Acabou”.

Clarice: “_Fica difícil para ela”.

Cora: “_E quando você conquista, elas perdoam você, até no momento em que você é às vezes um pouco intempestiva, fala uma coisa que não deveria falar de uma forma mais brusca e depois você para e fala assim: ‘_Poxa vida’”.

Clarice: “_Não precisava”.

Cora: “_Não precisava”.

Clarice: “_Ele aprende até lidar com isso”.

Cora: “_É. E eles são tão carinhosos com a gente, né? Teve um dia que eu estava um pouco chateada...”

Cecília: “_Eles percebem”.

Cora: “_Menina, mas você precisa ver como eles vieram, quiseram me consolar, sabe, ficaram preocupados”.

Outro aspecto que foi um indício na pesquisa para se pensar as temporalidades e se faz importante na Educação Infantil numa escola de educação em tempo integral é o tempo do relaxamento das crianças. Táticas e estratégias são praticadas pelas professoras e crianças no tempo do relaxamento. A discussão a respeito de dormir se fez presente na nossa ciranda de conversa a partir dos seguintes excertos.

“No tempo do relaxamento: a professora contou uma história sobre primavera”.

“O aluno viu um movimento de algum colega se levantando. Então, perguntou: _Está na hora de acordar? A professora disse: _Não”.

“Mais ou menos meio dia quase todas as crianças dormiam. As que não dormiam ficavam relaxando. Um aluno não dormiu e perguntou se os outros iriam acordar naquele momento, porque estava demorando”.

“Nem todas as crianças dormiam: algumas ficavam quietas deitadas; outras pegavam boneca, brinquedo e ficavam no colchonete. Aproximadamente 13h e 10min as crianças começavam a acordar. As professoras organizavam a sala: guardavam colchonetes e travesseiros, dobravam os lençóis. As crianças calçavam os sapatos. Iam conversando umas com as outras”.

“Algumas crianças tiveram dificuldade em dormir. Aí ficaram impacientes, mexiam daqui e dali... Mas passados alguns minutos, todas dormiram”.

Clarice: “_Agora, essa ideia do dormir? Essa ideia do dormir é uma ideia muito complicada”.

Cecília: “_De”?

Clarice: “Da criança dormir”.

Cecília: “_E se não quero dormir, como um colocou aqui. Está demorando, olha”?

Clarice: “_Ela tem que dormir? Ela tem que dormir”.

Cecília: “_Sabe o que eu pensei, uma noite que a gente não consegue dormir, parece que aquela noite não passa, você fica, gente, quantas horas? Meu Deus, não vai clarear, não vai clarear”?

Cora: “Sabe o que eu acho, eu acho que deveria ter opções assim, tipo assim, alguns livrinhos já reservados...”

Cecília: “O ambiente externo talvez também”.

Cora: “_Bonequinhas, um brinquedinho, um bichinho, essas coisas assim. Eu acho o ambiente externo complicado...”

Cecília: “Porque ninguém ia querer dormir”.

Cora: “_É. Mas, a criança ter opção. A criança viaja muito, então, se você oferece uma boneca, um

brinquedinho, ela fica ali numa boa brincando, enquanto os outros coleguinhas, às vezes, estão dormindo, vendo um livro, uma revistinha, fazendo uma atividade de relaxar”.

Clarice: “_É obrigada a ficar deitada? De ficar o tempo todo deitada”?

Cora: “Não necessariamente ela tem que estar deitada. Ela respeitaria o momento do colega. Acho difícil sair da sala. Se ela sai, todos vão querer sair e a gente percebe que, quando não dorme bem à tarde, é mais difícil ainda”.

Clarice: “Então, por isso que é uma coisa louca. Porque a princípio, quando você chega de fora você, fala assim: ‘_Todo mundo é obrigado a dormir’? Mas, ao mesmo tempo também, se você não oportunizar para eles esse momento, eles perdem a oportunidade de relaxar, talvez não durmam, mas relaxem. Às vezes, talvez, assim é louco, pois fica parecendo assim é obrigado a dormir, eu mesma, quando cheguei, eu fiz duas questões para a (...), primeira: todos têm que dormir? Aí ela falou assim: ‘_Não, mas é importante, eles têm que descansar’. Ela já veio com aquela resposta pronta. Eu já fiz uma pergunta que incomoda, mas todas as crianças? Eu não queria que o meu filho fosse obrigado a dormir não, mas, então é louco, não é”?

Cora: “_Sabe que isso foi uma coisa que me chamou muita atenção também, porque a escola já tem um grupo efetivo que está lá e nós temos algumas decisões que já foram tomadas anteriormente, mas que, quando um grupo de contratados chegou, não foi passado, entendeu? Eu percebi isso esse ano muito gritante, entendeu? Mesmo que tenha sido uma coisa discutida, definida, mesmo assim é importante a gente voltar, retomar, porque vai acrescentar e mesmo para as pessoas que estão chegando estarem cientes de porque é dessa forma”.

Clarice: “_Comigo não sei se vocês sentiram isso em mim, mas para mim foi tranquilo sabe, porque eu tive a sorte de trabalhar com a (...), apesar de na minha turma ser duas contratadas, eu e a (...), a princípio era até a (...), a (...) também deu essa base, mas assim fomos duas novatas. Então, tudo a gente pergunta. Mas eu tive a sorte de ter a (...), então a (...) me deu muito essa luz, a (...) é organizada, ela já sabia tudo, então, assim, ela está ali para me apoiar, tudo que eu perguntava, ela sabia me responder, ela respondia assim: ‘_Olha, ano passado a gente fazia assim’. Então, foi muito tranquilo, muito tranquilo para mim, assim mesmo. A gente chega do almoço, escova os dentes e ela ali, eu vou passando pasta na escovinha deles, ela vai organizando o banheiro, vai guardando a escovinha. As crianças vão sentando na rodinha. Então, eu fiquei com um momento muito prazeroso. Eu faço com muita tranquilidade que é sentar

na rodinha, relaxar e ela organiza. Então, assim, foi muito tranquilo, foi o casamento perfeito, porque eu sento ali com elas, entre aspas, não atrapalho ela, ela vai lá, organiza todos os colchões, organiza tudo e eu conto uma historinha, ouvimos uma música, elas ficam tranquilas, elas participam, depois elas vão caminhando para a caminha. Então, deu muito certo”.

Cecília: “_Pois é e criou uma rotina”.

Clarice: “_Criou uma rotina e deu muito certo”.

Cecília: “_Para as crianças é fundamental”.

Clarice: “Deu muito certo, mas assim esse é um momento muito delicado, esse é um momento importante na Educação Infantil na escola integral”.

Discutir o uso do tempo na escola envolve questões pessoais, coletivas e políticas, pois cada praticante do cotidiano revela sua forma de lidar com a dimensão temporal. O ato de dormir contribui para o crescimento e desenvolvimento das crianças. Tratando-se de uma escola de educação em tempo integral, a criança permanece nove horas diárias no cotidiano escolar. O tempo de relaxamento é importante para que a criança descanse, relaxe, a fim de continuar suas atividades na rotina da instituição. É necessário que as crianças tenham um momento de relaxar, um tempo de ócio, um tempo para fazer o que elas têm interesse naquele momento, constituindo-se num tempo em que possam brincar com bonecas, carrinhos, jogos, folhear livros, enfim, experienciá-lo de outra forma, sem o disciplinamento da professora ou do professor. Quanto a um espaço externo para o momento do relaxamento, é preciso pensar o uso que será feito dele junto com as crianças.

Para as professoras, havia por parte das crianças uma adaptação muito fácil ao tempo escolar. Em suas palavras:

Cora: “_Mas eu acho, gente, que a criança tem uma facilidade muito grande de adaptação, muito maior do que a gente”.

Clarice: “_Isso é”.

Cora: “_Aquilo que a gente às vezes assusta e acha que vai ser difícil para eles, eles levam numa boa”.

Clarice: “_Com certeza”.

Cora: “_Olha, hoje, por exemplo, teve uma aluninha minha que falou assim: ‘_Hoje, tem capoeira’? Cora respondeu: ‘_Tem’. ‘_Hoje, tem capoeira’? - perguntou novamente a aluna. Cora respondeu: ‘_Hoje, tem capoeira’. ‘_Todo dia do brinquedo tem capoeira’ - disse a aluna. Entendeu? Então, elas já começam a relacionar, associar, já fazendo uma organização delas, então eu achei muito interessante”.

Cecília: “_São tão pequenos e vão conseguindo”.

Cora: “_Já vão marcando o tempo deles. Um dia tem essa atividade, no outro não tem, entendeu”?

Tratar o tempo da infância como um tempo múltiplo permitirá que as vivências da escola, se conectadas com outras práticas sócio-culturais, sejam posteriormente incorporadas na vivência e consciência do adulto e não sejam vistas como “estranhas” ou como próprias da infância e, conseqüentemente, descartáveis (CORREIA, 1996, p. 125).

A partir da rotina escolar, a criança vai se organizando no tempo da escola e adaptando seu tempo ao tempo da escola. A escola se organiza para administrar o tempo, o tempo da infância (CORREIA, 1996). Essa organização da escola vai conformando formas de pensar da criança, de brincar, implicando a postura do corpo e na relação com os colegas, vai revelando a forma de tessitura do conhecimento e a maneira de ser/estar no/com o cotidiano. Tudo isso me levou a indagar: como está sendo trabalhada a imagem da infância no cotidiano escolar?

Quando conversamos acerca de como as crianças se organizavam no tempo ampliado da escola, as professoras disseram:

Clarice: “_Eu tenho curiosidade de ver como é o tempo da tarde”.

Cecília: “_Será que agem da mesma maneira à tarde”?

Clarice: “_É”.

Cora: “_Não, dizem que é muito diferente. Eu nunca estive à tarde, mas dizem que eles ficam mais agitados, que realmente...”

A imagem da infância é reconstituída pelo adulto por meio de um duplo processo: de um lado, ela está associada a todo um contexto de valores e aspirações da sociedade, e, de outro, depende de percepções próprias do adulto, que incorporam memórias de seu tempo de criança. Assim, se a imagem de infância reflete o contexto atual, ela é carregada, também, de uma visão idealizada do passado do adulto, que contempla sua própria infância. A infância expressa no brinquedo contém o mundo real, com seus valores, modos de pensar e agir e o imaginário do criador do objeto (KISHIMOTO, 1997, p. 19).

Clarice: “_Mais cansados, imagina”?

Cada criança vai lidar com o tempo de uma forma na escola. A professora pode organizar um planejamento mais confortável, junto com as crianças, de maneira que elas possam praticar as atividades com alegria, satisfação e desempenho, levando em consideração o que sugerem para a organização curricular. As falas das professoras me levaram a problematizar: as crianças têm o mesmo comportamento todos os dias na parte da manhã? Então, à tarde, provavelmente, elas vão agir de forma diferente também.

Permanecer na escola em tempo integral leva as crianças a praticarem táticas, buscando burlar o que foi planejado e o tempo disciplinador da escola como uma instituição moderna. A escola é uma das instituições mais eficaz na produção da noção e disciplina do tempo.

Cora: “_Então, assim, às vezes a gente vê as crianças até mesmo se espichando pela sala, escondendo de baixo das mesinhas. No momento em que elas estão mais livres, elas buscam alternativas, porque, gente, ficar sentada numa cadeira é muito complicado”.

Cecília: “_E nessa faixa etária”.

Cora: “_E a gente precisa parar para pensar mais nisso. Eu acho que falta muita coisa para se organizar, melhorar. Eu acho que as crianças estão muito presas”.

Partindo do que as professoras apresentaram, evidencia-se que as crianças utilizam táticas, pois se encontram dentro do campo de ação da professora, ou seja, no interior de um campo definido pelo outro. Como no caso, esse outro é a professora, sua operação *tática* será diferente da *estratégia* (CERTEAU, 1985). As crianças sabem o momento de “dar o golpe”, porque, na *tática*, aproveitam-se as circunstâncias e o momento certo. A *tática* se refere ao inusitado,

A escola irá se estruturando, durante os últimos séculos da modernidade, tendo como espinha dorsal a organização do tempo da infância e da adolescência. [...] Desta forma, a escola vai se configurando como uma etapa de um eixo temporal central da vida moderna. Há uma identificação muito próxima entre a condição de criança ou jovem e a de escolar
(CORREIA, 1996, p. 36-37).

Chamo de “*estratégia*” o cálculo das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder é isolável de um “ambiente”. Ela postula um lugar capaz de ser circunscrito como um próprio e portanto capaz de servir de base a uma gestão de suas relações com uma exterioridade distinta
(CERTEAU, 2008a, p. 46).

Denomino, ao contrário, “*tática*” um cálculo que não pode contar com um próprio, nem portanto, com uma fronteira que distingue o outro como totalidade visível. A *tática* só tem por lugar o do outro
(CERTEAU, 2008a, p. 46).

às possibilidades de fuga e à manipulação. Ela joga com a emoção. Já as professoras usam estratégias, pois estão num lugar de poder e de saber, no qual se pode planejar a ação. A estratégia postula um lugar próprio (CERTEAU, 1985). As *estratégias* produzem, mapeiam e impõem, usando o racional. Assim, táticas e estratégias permeiam o cotidiano escolar.

Os excertos abaixo possibilitaram às professoras problematizarem temporalidades de suas alunas e de seus alunos. Diversas formas de lidar com o tempo foram expressas pelas crianças.

“Um grupo de crianças acompanha a aula. Outras não: estão brincando de ver revistas, livros, de casinha, digitando no teclado de computador”.

“A professora pede às meninas para guardarem os brinquedos. Mas não guardam. Ela coloca algumas crianças perto dela. Outras continuam escondidas atrás do armário”.

“A professora deseja começar a história, mas as crianças conversam e não ouvem, se agarram. Ela inicia a história. Mas interrompe para chamar a atenção das crianças. Aí as crianças ficam atentas”.

“A professora teve dificuldade em começar a aula. As crianças conversavam muito, não se concentravam”.

“A professora organizava a sala. Pedia as crianças para ficarem em rodinha. As crianças não paravam de conversar”.

“Observo que algumas crianças não conseguem escutar o que o outro falava, enquanto o outro estava falando, algumas estavam com brinquedo, agredindo o colega, não ficavam atentas à aula. Mexiam no tênis, na mochila, escondiam atrás do armário...”.

“No ensaio de algumas músicas, as crianças ficaram agitadas, algumas não cantaram, mexeram com o colega, já outras acompanharam o ensaio”.

Cora: “_(...) os meus alunos estão assim mais tranquilos. Estou conseguindo desenvolver melhor o trabalho com eles na sala de aula. Eu estou pensando aqui como que eles lidam com o tempo escolar. Então, eu tenho percebido assim, às vezes eu faço uma atividade oral e depois eu vou fazer a atividade escrita com eles, aí acontece aquilo que nós falamos, dá o horário do recreio, aí eles começaram a fazer a atividade e têm que interromper. Aí nós fomos no recreio. Nós retornamos, eles vão continuando a atividade.

Aí a gente percebe que algumas crianças não querem largar a atividade. Eles estão ali fazendo, sabem, estão concentrados e eles estão gostando, entendeu? Então, eles não querem sair. Aí eu acabo tendo que puxar e falo: ‘_Nós precisamos ir’. Aí vamos. Aí, quando voltamos, eles retomam que é tão engraçadinho, que eles...

Clarice: “_Eles gostam”.

Cora: “_É, eles estão se organizando já de uma forma que eles voltam e retomam”.

Cecília: “_Eles mesmos retomam a atividade”.

(...)

Cora: “_(...) quanto ao tempo das crianças, eu acho assim, essa fragmentação que tem nas atividades agride muito o desejo, o tempo da criança. Às vezes ela queria estar experimentando mais aquilo e de repente acabou, agora interrompeu.

Clarice: “_Mas ao mesmo tempo você está percebendo uma coisa que, quando elas retomam, elas retomam com prazer”.

Cora: “_Pois é. Eu estou achando muito interessante. Eu achei interessante assim que aqueles que querem ficar às vezes são quase sempre os mesmos. Menina, se eu não me policier, eu quero puxar até a folha dele, porque não quer soltar a folhinha de atividade. Eles estão gostando”.

À medida que vamos conhecendo as crianças, vamos conseguindo lidar com a temporalidade de cada uma, buscando experienciar a cada dia situações diferentes com elas. A questão da interrupção da atividade voltou a ser comentada. A fragmentação das atividades, que costuma ocorrer dividindo o tempo curricular da escola, pode afetar a experiência com as crianças.

Os excertos a seguir apresentaram momentos da rotina das crianças. Diante deles, propus para as professoras conversarmos a respeito das temporalidades de crianças no cotidiano da escola. Várias foram as considerações das docentes.

“Na sala de vídeo, assistimos o filme Soldadinho de Chumbo. As crianças estavam comportadas, atentas ao filme”.

“As crianças gostavam de assistir filmes, ficavam atentas, com os olhos fixos na tela”.

“[...] filme na sala de vídeo [...] assistimos a outro filme [...] as crianças estavam dispersas, agitadas”.

“Chegamos à sala. As crianças não pegaram brinquedos. A professora propôs verem livrinhos”.

“A aluna me perguntou: _Por que tem que ficar na escola o dia todo? E por que as professoras trocam tanto”?

“No jogo de bingo com letras, o espaço da sala de aula era organizado. A professora trabalhava o alfabeto, as palavras, as imagens. As crianças se concentravam e se divertiam”.

“Em roda, algumas crianças tocam instrumentos. Mas, no mesmo momento, algumas meninas queriam desenhar”.

“Na sala de aula, a professora conta a história Menina bonita do laço de fita. As crianças juntas, ao mesmo tempo, iam contando a história. Elas gostaram de ouvi-la”.

“Na aula, as crianças e a professora, todas, se divertiam, ao mesmo tempo, se divertiam com a brincadeira do mestre. Uma criança na frente fazia gestos e as outras a imitavam”.

“A professora contou a história A estrelinha que caiu do céu. Todas as crianças, naquele tempo, faziam perguntas sobre a história”.

“A apresentação das crianças, no Centro Cultural Bernardo Mascarenhas, na II Mostra Estudantil de Arte foi ótima. As crianças se divertiram”.

“Jogos na sala de aula. Em três mesas havia jogos. As crianças se agrupavam de acordo com o interesse pelo jogo. Após alguns minutos, as crianças quiseram desenhar, brincar com outros brinquedos. Então, a professora guardou os jogos. Deu folhas para quem quisesse desenhar”.

“No tempo da aula de capoeira, as crianças juntas se divertiam e gingavam alegres. Quando precisava, o professor intervinha”.

Clarice: “_E outra coisa que eu estava pensando a respeito dessas falas aqui sobre o tempo, a criança é muito diferente do adulto. Então, assim, é muito difícil para a gente, porque assim, para a gente responder igual a Cora colocou, é difícil de falar do tempo da criança, até mesmo porque, no papel de professora, a gente não está ali o dia inteiro. Então, assim, você pode até falar assim, eu acho, realmente é um achismo por dois motivos: primeiro, porque você não é a criança e segundo, porque você não está ali o dia inteiro, deu onze e meia, você vai embora, tem dia que você fica ali duas horas, então tudo que a gente fala é o que você acha mesmo. E outra coisa, a plasticidade do cérebro da criança é muito diferente, então a capacidade de adaptar da criança é muito maior do que

a nossa. Então, às vezes a gente fica discutindo o tempo, é claro que a gente tem que fazer isso, nosso papel é esse mesmo, até mesmo porque a gente quer dar uma educação de qualidade. Então, a gente tem que estar mesmo discutindo, repensando, modificando todo o tempo para que haja avanços, mas, assim, a capacidade de adaptação da criança é incrível, é incrível e ela assim se desdobra, ela dá um jeitinho de ficar bem. Ela dá um jeito de ficar bem, não dá”?

Cora: “_Com certeza”.

Clarice: “_E ela consegue”.

(...)

Cecília: “_Agora, em relação ao tempo da criança é difícil de falar em relação a isso de não estar o tempo todo com eles, felizes a gente vê que estão, porque eles gostam de estar na escola, né? A gente fica até triste, porque o tempo deles é muito pequeno na escola, não dá tempo nem de formar um grupo, né? Assim, entra num ano e no ano seguinte já está saindo”.

(...)

Cecília: “_Eu acho até assim, no meu caso, por exemplo, no nosso, a gente não fica o tempo integral na escola, então é até difícil avaliar o tempo da criança se a gente não participa desse tempo todo com a criança, porque, principalmente nós, que pegamos o turno da manhã”.

Clarice: “_É”.

Talvez a maior dificuldade encontrada pelas professoras em falar das temporalidades de crianças é se colocar no lugar da criança e refletir a respeito desse lugar, uma vez que estão na postura do adulto e da professora. Os excertos trouxeram múltiplas maneiras de as professoras e crianças se relacionarem com o tempo, permitindo-lhes terem a experiência com e no tempo. As professoras não ficavam em tempo integral na escola, mas como era a experiência do tempo com as crianças no período em que permaneciam com elas? Essa experiência é possível de ser narrada. Essa questão precisa ser pensada tanto na escola em tempo parcial, quanto na escola de educação em tempo integral.

Cora apresentou alguns aspectos importantes que merecem reflexões na Educação Infantil.

Cora: “_(...) como que, de um ano para outro a criança amadurece, gente. Isso é outra questão que a gente precisa respeitar. Às vezes a gente trata a criança..., porque a diferença do tempo cronológico dela às vezes dá uma diferença gritante, meses”.

(...)

Cora: “_(...) E outra coisa que eu acho muito importante ali, que às vezes a gente passa despercebida ou deixa de ver, são crianças que às vezes têm mais dificuldade em interagir e ficam mais isoladas, não participam tanto das atividades. Eu acho que a gente tem que ter uma atenção muito especial para pensar o tempo, né”?

(...)

Cora: “_Eu acho assim, também, é a questão da participação do professor nesse sentido de estar intervindo e auxiliando a criança que tem mais dificuldade de interação, sabe. Dificuldade, assim, de participação nas atividades mesmo, porque às vezes aquela criança demora mais a buscar e a participar, a gente às vezes tem uma criança muito dispersa, né? Então, se o professor não estiver atento, participando, estimulando e incentivando essa criança, fica muito mais para trás. Então, eu acho assim, a criança às vezes para que ela se organize, o professor é essencial, né, gente? E às vezes a gente...”

Cora mencionou três dimensões do tempo: tempo biológico de maturação do organismo da criança, no sentido de como ela se desenvolve e amadurece rápido; temporalidades de crianças, pois cada criança tem seu estilo próprio de interagir com a escola, cabendo à professora e ao professor ficarem atentos quanto a isso; tempo da professora e do professor em consonância com o tempo da criança, porque, quando a professora e o professor acompanham o desenvolvimento, a trajetória, os movimentos da criança, a experiência com o tempo da escola é mais rica. As três dimensões do tempo constituem o tempo de escola, que é um tempo forte,

marcante nos processos de socialização, de aprendizagens, de valores, condutas que tensionam a razão e a emoção (CORREIA, 1996).

Pensando o tempo na/da Educação Infantil, as professoras colocaram:

Clarice: “_Mas, no lado profissional, olha qual é o meu tempo? Eu falo assim: ‘_Acho que estou dando muito conteúdo para os alunos, aí eu paro, muito conteúdo entre aspas. Eu penso que uma Educação Infantil de qualidade não é conteúdo, conteúdo entre aspas, né’? Não é ficar dando alfabeto, né? Estou precisando até mudar um pouco, porque a Secretaria está cobrando que as crianças no segundo ano já estejam lendo. Então, eu acho que as escolas estão fazendo um movimento novo de começar a dar letra para as crianças desde os três anos, quatro anos, mas assim é outra tese, várias outras teses. Mas eu fico assim, será que eu estou dando muita coisa? Vou ficar mais no lúdico, trabalhar mais histórias. De repente eu falo assim: ‘_Eu estou dando pouca coisa’. Aí eu acho que eu tenho que dar mais coisas. Eu fico nesse movimento de tempo de quantidade, estou falando de tempo quantidade, vou dar mais, amanhã posso dar menos. Eu fico feliz mesmo com o meu tempo quando eu trabalho um livro e do livro vai nascendo coisas, vai nascendo atividades, vai nascendo ideias, vai nascendo músicas, aí eu acho que esse é um tempo de muita qualidade para mim e para os meus alunos, só que às vezes esse tempo não conta muito na escola”.

Cecília: “_Então, eu acho que é justamente por trabalhar dessa maneira, que eu consigo perceber se eu consigo ocupar, preencher o tempo que é destinado às minhas aulas”.

Cristiane: “_Até porque a escola vive muito em função do tempo cronológico, do tempo do relógio. Então, como você falou, Clarice, você tem que estar marcando o que trabalhou dentro de cinquenta minutos. Se você pensa de uma outra forma que é trabalhar com um tempo mais livre, com um tempo que a criança esteja vivendo ali aquele tempo, não tem como quantificar esse tempo, eu trabalhei isso dentro daquele tempo. Então, a escola pode voltar o olhar para as noções de tempo: esse tempo cronológico do relógio e esse tempo subjetivo que o professor tem e que a criança também tem”.

Cecília: “_Principalmente numa escola de Educação Infantil”.

Clarice: “_E esse tempo subjetivo que a gente está falando, assim, para mim, tempo subjetivo é um tempo de qualidade, é o tempo que a criança está brincando, está cantando, ouvindo uma história, está envolvida. Senta numa rodinha com as crianças, quando você fala que vai contar uma história, o tanto que a criança se envolve. Isso não tem preço, mas isso não tem preço, isso não tem papel, isso não tem hora, isso não conta, isso não conta, sabe”?

Nessa nossa conversa, o tempo quantitativo foi relacionado ao tempo *chrónos*, ao cumprimento da rotina e aos conteúdos trabalhados com as crianças. Já a ludicidade, as histórias, a roda de conversa com as crianças foram articuladas a um tempo de qualidade, ao tempo subjetivo, ao tempo da experiência, tempo *aión* e *kairós*. Diante disso, que noção(ões) de tempo conta(m) na escola? No entanto, não se trata de trabalhar o tempo de forma quantitativa, preenchendo o tempo das crianças com atividades.

Abordar a temática temporalidades de crianças na pesquisa possibilitou às professoras conversarem a respeito da brincadeira. Penso ser importante reiterar que o brincar se constitui na atividade preferida das crianças na escola.

No ano de 2011, na escola de educação em tempo integral em que teci a pesquisa, o recreio coletivo se constituiu como uma das propostas pedagógicas experienciada por professoras, professor e crianças. No recreio coletivo as crianças experienciavam brincadeiras que estimulavam a imaginação das professoras, atualizando suas memórias, pois os jogos infantis despertam o imaginário, a memória dos tempos passados (KISHIMOTO, 1997). Outros jeitos de brincar emergiram nas brincadeiras das crianças, ampliando os *saberesfazer*s das professoras.

Cecília: “_Eu acho que é o brincar mesmo. Aquele recreio coletivo outro dia, eu achei tão gostoso. O recreio coletivo que teve outro dia, na semana passada, é a oportunidade das crianças brincarem. Eu até me lembrei daquele elástico, saí daqui suada. Nossa, eu lembrei, eu e minha irmã brincamos de elástico, que delícia. A gente tem que

Especialmente a escola é o reino absoluto de khrónos: horas, dias, períodos, semestres, anos escolares, todo é medido por khrónos. O que resta para aión na escola? Muito pouco, se alguma coisa. As crianças devem fornecer as respostas oportunas (kairós!) e necessárias para uma vida produtiva e eficiente; é preciso aproveitar o tempo, otimizar a informação, tornar as estratégias mais eficientes. Assim, com a sua finalidade perversa, o sistema contemporâneo destrói a escola que já não pode mais preservar a infância na infância, a lembrança do outro esquecido, do que para o sistema é preciso esquecer, nos que estão mais próximo do nascimento (KOHAN, 2010, p. 202-203).

resgatar essas coisas com as crianças. Elas curtiram muito e eu achei tão interessante que é o momento igual você falou, Clarice, de ter encantado com sua turma, elas viajam na imaginação. Elas viajam tanto na imaginação que eu contei para minha filha e ela disse: ‘_Mãe, eu te vejo fazendo isso’. Eu brincava de elástico, mas na brincadeira eu e minha irmã púnhamos o elástico na cadeira, éramos duas, então a cadeira servia como se fosse o outro, de pular aquela coisa toda, uma regra que tinha de brincar de elástico. De repente, eu olhei, quando eu vi os meninos entrando dentro do elástico e brincando de trezinho com aquele elástico, eu achei mágico. Eu falei para minha filha, ela olhou para mim e disse: ‘_Mãe, toda criança faz isso’. Eu falei, não sei se é eu que brinquei com o elástico e nunca tinha observado. Aí estou eu ensinando pular de elástico, quando eu olhei, de repente, aqueles quatro toquinhos de gente, (...) aluno da (...), ele lá dentro puxando o elástico e andando mais três atrás dele, como se fosse um trem, eu achei muito legal. Então, são coisas que a gente tem que ter mais tempo para isso. ((Cora diz que a gente precisa)). Porque, apesar de ter sido na quadra coberta, nossa, vai ser um auê, vai ser um barulho, mas não foi, até que os espaços foram bem organizados. Não sei se foi num primeiro momento novidade para eles, (nós no início pensamos assim o que vamos fazer) né, Cora? Eu olhei para aquela caixa, gente, aqui não tem nada e olha que todo mundo brincou. Aquela quantidade de brinquedo não ia ser suficiente, cada sala tinha que ter uma caixa. A Cora falou: ‘_Vamos fazer uma roda’. A (...) deu a ideia de pegar peteca e de brincar de corre cutia, cada uma foi dando uma ideia, aí, quando a gente viu, estava todo mundo brincando”.

Cristiane: “_Esta questão nós até já falamos sobre, vocês professoras se colocam no lugar das crianças, pensando o tempo delas e levam em consideração a criança que foram? Já fizeram alguma relação, assim, de algumas atitudes da criança na escola que fez lembrar a criança que já foram”?

Cecília: “_Eu coloquei até a respeito do recreio coletivo também, essas brincadeiras que é uma coisa muito interessante, que, como é livre, a gente viu como é importante. Isso você consegue perceber no faz-de-conta do aluno, o poder de criação que eles têm que a gente às vezes não permite que eles mostrem isso para a gente. Numa atividade livre igual o recreio coletivo, é só a gente parar e começar analisar as brincadeiras. Eu lembro que teve um dia, eles pegaram o elástico, aí eu achei muito interessante. Eu fui ensinar como é que se brinca com elástico e falei: ‘_Nossa, que delícia, eu já brinquei tanto disso e tal’. Aí eu brincando e de repente eu vi as crianças brincando de uma maneira diferente por não conhecerem a brincadeira do elástico e tudo. Eu achei muito interessante, eles entraram cinco dentro do elástico, foi

fazendo trenzinho no elástico. Aí eu fiquei pensando que gostoso que é ver uma brincadeira que eles fazem, a gente dá uma volta assim ao passado: ‘_Poxa vida, que legal, eu já brinquei disso’. E até entra no meio e começa a brincar também. Quem comentou isso também outro dia, eu acho que foi a (...), professora de artes, que estava também ensinando uma brincadeira para os meninos e disse: ‘_Nossa, já brinquei muito disso’. Outra pulando corda. Então, é o momento da gente ficar até mais próxima de Clarice? A Clarice geralmente chega no finalzinho do recreio coletivo, você ainda pega, né, o recreio coletivo”?

Clarice: “_Pego, é uma delícia”.

Cecília: “_Esse acontece toda semana, mas com a gente, por exemplo, é de quinze e quinze dias. Tem sido assim uma coisa muita rica, a gente vê os meninos pegando fantasias, eles mesmos escolhendo a fantasia que eles querem. Então, eu acho que deveria acontecer mais vezes sabe, isso não é perda de tempo. ‘_Ah estou fora de sala de aula de novo’, a gente ouve isso o tempo todo. Mas é muito rico. Eu tenho observado, nós até já fizemos alguns comentários nas reuniões, não sei se você ((Cristiane)) até chegou a perceber, como tem melhorado com essa atividade, como ela tem sido uma rotina para as crianças. Ouvir a história, eles estão aprendendo muito mais a ouvir a história, se educando mesmo para isso e, nas brincadeiras, a gente, pelo menos não percebe mais brigas entre eles, de competição por brinquedo, nada, se sentem bem livres e cada um respeitando o espaço, o tempo de estar brincando com aquele brinquedo, troca numa boa, misturam o tempo todo, não tem aquele negócio, essa coisa, essa turma, eles se misturam o tempo todo né Clarice? Os maiores junto com eles, sabe, moderando. Isso é uma coisa muito interessante. Eu acho que a gente realmente colocar para ser rotina mesmo na escola, fazer parte do nosso currículo essas atividades”.

(...)

Cecília: “_O olhar atento mesmo, né? A todo momento nas brincadeiras, é o momento que a gente consegue perceber mais, principalmente, nas brincadeiras livres”?

(...)

Cecília: “_Então, dentro desse currículo, eles falam muito desse tempo, o respeito ao tempo, o respeito às brincadeiras, lembrar que as crianças são crianças e que têm que brincar, o brincar é o quê”?

As crianças são e devem ser vistas como atores na construção e determinação das suas próprias vidas sociais, das vidas dos que as rodeiam e das sociedades em que vivem. As crianças não são os sujeitos passivos de estruturas e processos sociais (SARMENTO, 2008, p. 24).

Cecília apresentou a dimensão da infância, enfatizando a importância de a criança ser criança, tendo sua infância respeitada. Durante muitos anos, as crianças foram ignoradas como atores sociais, portadores e produtores de cultura. Hoje temos a possibilidade de pensar a infância e a criança de outra forma. As crianças participam coletivamente na sociedade, sendo sujeitos ativos. A criança é o que ela está sendo. A infância é o outro que inquieta a segurança de nossos *saberes-fazer*s, questiona o poder de nossas práticas (LARROSA, 2006). Pensar a infância como um outro é pensar essa inquietação e esse questionamento. É também pensar a presença da criança como enigmática, pois suas lógicas desestabilizam nossas lógicas adultas.

Cecília disse que as crianças *viajam na imaginação*. A criança, quando brinca, toma certa distância da vida cotidiana e entra no mundo imaginário (KISHIMOTO, 1997). Através da brincadeira, a criança se conhece e conhece o mundo ao seu redor. É também nas brincadeiras que nós conhecemos mais as crianças e podemos intervir em alguma questão experienciada por elas nos seus cotidianos.

A brincadeira tem um papel importante no processo de desenvolvimento infantil, atuando também na zona de desenvolvimento proximal, que se refere à distância entre o que a criança sabe realizar e o que a criança ainda não sabe, mas que, com auxílio de alguém, realiza (VYGOTSKY, 1998).

Como um campo simbólico, a brincadeira possibilita o deslocamento da criança no *tempoespaço*, pois, através da brincadeira, a criança desenvolve a linguagem e internaliza palavras do mundo. É o ato de falar que constitui o presente, consistindo na fonte do tempo, nas práticas cotidianas, enquanto atos configurados do agora e organizador de temporalidades (CERTEAU, 1985).

Na brincadeira de faz-de-conta podemos observar como as crianças lidam com o mundo ao seu redor. A brincadeira de faz-de-conta, em que a presença da situação imaginária fica mais evidente, é

A infância fala uma língua que não se escuta. A infância pronuncia uma palavra que não se entende. A infância pensa um pensamento que não se pensa
(KOHAN, 2008, p. 59).

[...] criança em idade pré-escolar envolve-se num mundo ilusório e imaginário onde os desejos não realizáveis podem ser realizados, e esse mundo é o que chamamos de brinquedo. A imaginação é um processo psicológico novo para a criança; representa uma forma especificamente humana de atividade consciente
(VYGOTSKY, 1998, p. 122).

Ela [brincadeira] também é responsável por criar “uma zona de desenvolvimento proximal”, justamente porque, através da imitação realizada na brincadeira, a criança internaliza regras de conduta, valores, modos de agir e pensar de seu grupo social, que passam a orientar o seu próprio comportamento e desenvolvimento cognitivo
(REGO, 1995, p. 113).

considerada como atividade simbólica, sociodramática, que possibilita a representação de papéis (KISHIMOTO, 1997).

Cora: “_Como na segunda-feira agora, aqui, é o dia do brinquedo, eles ficam mais livres. Então, hoje eu achei super interessante que eles estavam brincando, de repente eu olho e vejo o que um dos alunos havia organizado, outros cinco sentados nas carteirinhas e estava com a régua na mão: ‘_Preste atenção, olhe aqui no quadro o que você está vendo?’ ((Ela riu)). Aí ele veio cá: ‘_Tia, você está vendo, eu sou professor, estou dando aula para eles’. Então, eu achei muito interessante sabe. Era o momento deles e eles fizeram a opção de brincar de escola. De repente a gente descobre muito a respeito do que a criança está vivenciando, de como ela está elaborando esse processo nessa brincadeira. O faz-de-conta, eu acho importantíssimo para gente descobrir o que a criança sente, pensa, como ela vê a realidade que ela está inserida, como ela vê o meu trabalho, porque acaba () ainda bem que ele não gritou, viu, gente, só estava mostrando ((a régua)), assinalando: ‘_Olhe aqui em cima’. E é aquele impossível. ((Falou em direção a Cecília)).

Cecília: “_Observar eles livremente nas brincadeiras, esse faz-de-conta na escola de tempo integral eu acho uma questão tão importante, está brincando, fazendo de conta que é isso, fazendo de conta que é aquilo, né? A gente consegue perceber a formação que eles estão precisando até para se planejar com relação a isso”.

Na fala de Cora perpassou a questão da imitação pela criança de algo externo. Vygotsky (1998) diz que a imitação pode ser um dos caminhos para o aprendizado e para a compreensão da criança, configurando-se como uma de as formas das crianças internalizarem o conhecimento externo. É através da imitação que as crianças têm a possibilidade de realizar ações que ultrapassam o limite de suas capacidades (REGO, 1995).

É fundamental pensar que a brincadeira não pode ser tomada como atividade secundária na prática cotidiana, principalmente na Educação Infantil, uma vez que assume uma importante função pedagógica, sendo fundamental para nós, professoras e professores refletirmos acerca dessa questão e pensarmos o tempo da brincadeira

Ela [brincadeira] surge com o aparecimento da representação e da linguagem, em torno de 2/3 anos, quando a criança começa a alterar o significado dos objetos, dos eventos, a expressar seus sonhos e fantasias e a assumir papéis presentes no contexto social. O faz-de-conta permite não só a entrada no imaginário, mas a expressão de regras implícitas que se materializam nos temas das brincadeiras. É importante registrar que o conteúdo do imaginário provém de experiências anteriores adquiridas pelas crianças, em diferentes contextos (KISHIMOTO, 1997, p. 39).

Para que as brincadeiras infantis tenham lugar garantido no cotidiano das instituições educativas é fundamental a atuação do educador. É importante que as crianças tenham espaço para brincar, assim como opções de mexer no mobiliário, que possam, por exemplo, montar casinhas, cabanas, tendas de circo etc. O tempo que as crianças têm à disposição para brincar também deve ser considerado: é importante dar tempo suficiente para que as brincadeiras surjam, se desenvolvam e se encerrem (REGO, 1995, p. 113).

no cotidiano escolar. Como está sendo o uso do tempo da brincadeira no cotidiano escolar? Será que nós, professoras e professores, temos voltado nossos olhares para as brincadeiras infantis?

Nessa conversa a respeito de tempo e de temporalidades, recorro a Ilya Prigogine que, no campo epistemológico da Física, apresenta outra imagem do tempo. Esse físico-químico, que foi um dos maiores sábios desde Albert Einstein, defendeu que era preciso pensar de novo a física clássica e a quântica, pensar de novo Newton e Einstein.

Para ele, a questão do tempo se encontra na encruzilhada do problema da existência e do conhecimento, uma vez que o tempo é a dimensão fundamental de nossa existência, está também no coração da física (PRIGOGINE, 1996). Como ele pré-existe a nós, podemos dizer que somos filhas e filhos do tempo.

O autor (1996) acredita que estamos assistindo a uma mudança radical da direção seguida pela física desde Newton, inclusive na questão do tempo. Se, antes, havia apenas um modelo - as leis de Newton, agora, as ciências humanas podem também tomar outros modelos - a instabilidade, o caos - uma vez que o nosso tempo vive o caos, a probabilidade, a incerteza, a instabilidade. A incerteza, as escolhas, as possibilidades são próprias da existência humana.

O nascimento do nosso tempo não é, por conseguinte, o nascimento do tempo. Já no vazio flutuante o tempo pré-existia no estado potencial. [...] O tempo não é a eternidade, nem o eterno retorno. E isso já não é somente irreversibilidade e evolução. Talvez hoje necessitemos de uma nova noção do tempo capaz de transcender as categorias de devir e de eternidade (PRIGOGINE, 1988, p. 59-60).

Cora: “_Uma coisa que eu nunca tive na minha vida profissional é muitas certezas, mesmo porque eu acho que a incerteza tem que fazer parte”.

Cecília: “_Ela tem que ser constante mesmo”.

Em nossas escolhas, nas nossas possibilidades, chegamos a uma nova racionalidade, que não mais identifica ciência e certeza, probabilidade e ignorância. Uma racionalidade cuja verdade científica não é o certo ou o determinado, e o indeterminado ou o incerto não é a ignorância, porque há a liberdade na natureza que

permite, por sua vez, a liberdade interior que experimentamos (PRIGOGINE, 2002).

Santo Agostinho, em sua obra *Confissões*, apresenta uma abordagem do tempo mergulhada no mistério como aquilo que se sabe, mas não se consegue dizer. Ou seja, quando não nos perguntam sobre o tempo, sabemos o que ele é. No entanto, quando nos perguntam, não sabemos responder. Então, qual o porquê de não conseguirmos explicar, por meio de palavras, o que vem a ser o tempo? Podemos dizer, assim, que o tempo, embora exista, é invisível e se torna difícil defini-lo com palavras.

A obra *O homem que roubava horas*, de autoria de Munduruku (2007), narra a história de um homem que andava pelas ruas e roubava horas, roubava a pressa das pessoas. Ele ficava observando as pessoas que passavam pelas ruas. Embora sua observação deixasse as pessoas sem jeito, o homem não se importava. Ele gostava de surpreendê-las. Aproximava-se de alguém que tinha relógio e perguntava as horas. Antes mesmo de ter a resposta de quantas horas eram, saía gritando: *_Roubei mais uma hora, roubei sua hora, ganhei um sorriso!* Aquele homem passou a fazer parte do cotidiano das pessoas. A praça, na qual morava, passou a ficar cheia de transeuntes. Ele percebeu que as pessoas começaram a se voltar para seu bem-estar, muitas até esqueciam que tinham relógio e não o usavam quando iam à praça. Isso porque aquele ladrão de horas havia lhes ensinado outro jeito de olhar para o tempo, para a praça, para a vida.

As doces palavras presentes no livro nos possibilitam (re)pensar a forma como temos nos relacionado com o tempo e com nós mesmos. Estou sendo escrava do relógio? Prisioneira do tempo? Torno minha vida vazia, sem razão, sem brilho? (MUNDURUKU, 2007).

Outro livro que enriquece a discussão a respeito das temporalidades é a obra *Armando e o Tempo*, da autora Mônica Guttmann (2004), cujo personagem, Armando, resolveu conhecer melhor o tempo. Armando percebeu que tudo tinha um tempo...

_Eu roubo as horas para lhes dar tempo. Tempo de aprender a usar o tempo. Quem tem hora não tem tempo: tempo de olhar o tempo. Será que vai chover? Será que as flores já abriram? Como será o arco-íris? Qual a cor dos olhos dos meus amados? Temos tempo para isso? Não! Isso ocupa muitas horas. E tocamos nossas vidas, olhando os relógios que marcam as horas de nossas vidas, e esquecemos de marcar nossas vidas no tempo!
(MUNDURUKU, 2007, p. 25).

Tempo para nascer, crescer, viver e morrer. Tempo para fazer as coisas, descansar, sorrir, ficar sério. Tempo para brincar, estudar, comer, fazer dieta... Ele foi descobrindo que a vida era tempo e o tempo era diferente a cada instante e para cada um. O que menos gostava de fazer parecia durar mais tempo e o que mais gostava de fazer parecia durar menos tempo. Com isso, questionou: o que é o tempo? Incomodado com essa questão, Armando resolveu desmontar o relógio para ver se conseguiria descobrir o mistério do tempo. Porém, o tempo continuou. E ele indagava: Para que servem os relógios, se eles não conseguem parar o tempo? Depois de muitas reflexões, Armando decidiu que não perderia mais tempo tentando inventar uma maneira de parar o tempo, mas que aproveitaria ao máximo o tempo que existe, criando o seu relógio para viver seu próprio tempo.

Então, o que é o tempo? Se o tempo que marca o relógio não é o mesmo que marca nosso coração e nosso pensamento? O que é o tempo se o tempo dentro de cada um é diferente do tempo de fora?
(GUTTMANN, 2004, p. 17-18).

A experiência de ler esse livro, encharcar-me com suas belíssimas reflexões e desenvolver um trabalho, do qual falei anteriormente, com crianças de cinco anos de idade da escola de educação em tempo integral de Juiz de Fora, onde teci a pesquisa de mestrado, possibilitou-me problematizar a forma que eu vinha experienciando o tempo. A obra também permite problematizar o uso que fazemos do tempo no nosso cotidiano.

Posso dizer que as discussões em torno da infância envolvem questões e noções teóricas, suscitam tensões políticas e trazem desafios na/para as práticas cotidianas. As professoras da Educação Infantil, coautoras na/da pesquisa, consideraram a brincadeira do faz-de-conta importantíssima para se descobrir o que a criança sente, pensa, como ela vê a realidade em que está inserida e como vê o seu trabalho. Destacaram também a importância do tempo do brincar como a possibilidade de um tempo livre para as crianças aprenderem, desenvolvendo-se, experienciando o tempo na/da escola de educação em tempo integral.

Saliento a importância de as professoras conversarem a respeito de temporalidades de crianças e terem sensibilidade com a forma como a criança lida com o tempo na escola. Assim, a criança

expressará sua temporalidade e será possível problematizar a organização do tempo escolar, podendo, dessa forma, experienciar outras práticas cotidianas no tempo presente.

Não temos apenas a possibilidade de experienciar o tempo *chrónos*, mas também as noções de tempo *aión* e *kairós*. Embora predomine na organização da escola o tempo *chrónos*, essas temporalidades coexistem no momento presente, no agora. Pensar a escola, desse modo, possibilita outros olhares e sentires no cotidiano, podendo-se experienciar o presente com toda a sua intensidade.

Instaurar um *tempoespaço* de encontro criador e transformador enriquece o cotidiano escolar. Quem sabe um encontro entre uma criança e uma professora, ou entre uma criança e outra criança, ou ainda entre uma professora e outra professora seja importante para que possamos descobrir a escola no que ela ainda não é, fazendo dela *tempoespaço* de experiências, acontecimentos inesperados e imprevisíveis, tempo também de *aión* e *kairós* e não somente de *chrónos*.

O presente é um presente vivo de que dependem o passado e o futuro: um presente múltiplo, um único tempo em que se concentram todos os tempos, um presente inóspito que se torna hóspede do outro. O tempo é um passado puro, que dá passagem a outro presente: um presente que herda do passado sua própria incompreensão, seus próprios detalhes paradoxais, sua instabilidade e sua permanência. O passado do outro que reverbera, sempre, no presente (SKLIAR, 2003, p. 64).

FIOS DA REDE DE TEMPORALIDADES NO/DO COTIDIANO ESCOLAR

Ainda bem que sempre existe outro dia.
E outros sonhos.
E outros risos.
E outras pessoas.
E outras coisas.
(CLARICE LISPECTOR, 2011b).

Com esta dissertação, busquei contribuir com as discussões, me juntar aos estudos que foram e estão sendo tecidos em relação ao tempo e às temporalidades, como também possibilitar problematizações no cotidiano escolar com as professoras da Educação Infantil a respeito de as temporalidades experienciadas no/do cotidiano escolar. Considero que meu trabalho de dissertação tem uma contribuição a dar à área da educação nas temáticas da infância, da Educação Infantil, do cotidiano escolar, das temporalidades.

Esta dissertação abre possibilidades para outras (re)leituras, (re)escritas, inserções e outros olhares, como salienta Giard (2008b). Como é um trabalho que visivelmente nunca termina e não é suscetível de receber um arremate final, possibilita outras pesquisas como, por exemplo, ouvir o que as crianças têm a narrar a respeito do tempo escolar. O que fica nesse processo de tessitura da pesquisa é que temos muito a aprender, sobretudo, no/com o cotidiano escolar.

Experienciar o tempo cotidiano nos permite sentir o que foi tecido/destecido/retecido a cada dia. Temos, assim, a possibilidade de relacionar temporalmente nossas atividades cotidianas, pautando o ritmo das pulsões biológicas no tempo do relógio: comemos, quando sentimos que já se passaram algumas horas; dormimos,

quando nos sentimos cansados ou quando a hora já está avançada adentrando a madrugada.

Em nossa sociedade, esses ritmos biológicos são regulados e estruturados em função de uma organização social diferenciada, levando os homens a se disciplinarem até certo ponto, relacionando seu relógio fisiológico ao relógio social. No entanto, em sociedades mais simples, isso não acontece, pois a regulação do relógio fisiológico depende das possibilidades oferecidas ou negadas pela natureza externa para atender às necessidades dos indivíduos. O tempo é, antes de tudo, um símbolo social, resultado de um longo processo de aprendizagem e constituinte de um processo civilizador (ELIAS, 2003).

Vivemos numa sociedade que nos impulsiona a estar sempre fazendo algo, a ter muitos compromissos para não termos o sentimento de perda de tempo. Vamos tentando, com o nosso próprio ritmo, acompanhar o ritmo que a sociedade coloca em nossa vida cotidiana. A percepção da complexa sociedade está relacionada à grande compartimentalização do tempo, à progressiva divisão em tempos cada vez mais curtos (PINTO, 2001).

Cada vez mais intensamente, percebemos, à medida em que envelhecemos, a fuga dos anos nos calendários. Relógios, agendas, horários: o tempo parece uma exigência sem a qual não vivemos. Nossa consciência de tempo é tão interiorizada que temos dificuldade em imaginar que grupos humanos tenham sido capazes de viver sem calendários.

Na escola isso não é diferente. O fato de se reconhecer que a prática pedagógica de cada professora e professor é única faz com que se necessite dar uma atenção às vidas desses profissionais. É preciso salientar que a formação desses docentes não se tece apenas por acumulação de cursos e treinamentos, mas também através de um trabalho permanente de reflexão acerca de suas práticas e de (re)criação de sua identidade profissional.

É necessário, pois, investir no *saber da experiência* que se manifesta na relação entre o conhecimento e a vida humana. Isso se

Por isso, o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal. Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível se ser repetida. O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna. [...] o saber da experiência sublinha, então, sua qualidade existencial, isto é, sua relação com a existência, com a vida singular e concreta de um existente singular e concreto. A experiência e o saber que dela deriva são o que nos permite apropriarmos de nossa própria vida (LARROSA, 2002, p. 27).

adquire na maneira como nós vamos respondendo ao que nos acontece ao longo da vida e na maneira como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece (LARROSA, 2002). Aprendemos, com o tempo de experiência, sobretudo, com a experiência que nos passa, que nos toca, que nos afeta, que nos acontece e nos transforma, que impacta nossas artes de fazer e nossos *saberesfazeres*.

O mergulho no cotidiano de uma escola de educação em tempo integral de Juiz de Fora, Minas Gerais, permitiu-me experiências enriquecedoras para minha trajetória pessoal, profissional e acadêmica. Ao experienciar o cotidiano, fui bordando a pesquisa, sem um risco prévio, junto com outras *pessoas comuns* (ALVES, 2006), que são as professoras, que se tornaram coautoras dessa pesquisa, pois, sem elas, esta dissertação não teria as ricas contribuições para a área da educação.

Não posso deixar de mencionar que as crianças, junto com as temporalidades no/do cotidiano, constituíram os fios tricotados na rede de temporalidades, já que as *cirandas de conversa* giraram em torno das temporalidades no/do cotidiano, voltando os nossos olhares para elas.

Pude, assim, experienciar a escola com a riqueza do cotidiano da infância que a habita, com toda a sua intensidade. Para tal, mergulhei de ponta a cabeça no cotidiano, uma vez que temos mil maneiras de fazer no/com o cotidiano, da mesma forma que este também apresenta mil formas de (re)inventar-se cotidianamente.

(Re)inventar o cotidiano implica esboçar, (re)desenhar as práticas cotidianas para emergirem as maneiras de *saberfazer* que, muitas vezes, estão ocultas. Essa inventividade das praticantes e suas maneiras de *saberfazer* transformam os diversos *tempoespaços* num lugar de vida possível e prazeroso. Sendo a escola um *tempoespaço* de múltiplas vidas, buscamos, assim, aprender com os cotidianos escolares, valorizando-os e reconhecendo os *saberesfazeres* das *praticantes*.

Definimos o cotidiano como uma rota de conhecimento. Quer isto dizer que o cotidiano não é uma parcela isolável do social. Com efeito, o cotidiano não pode ser caçado a laço quando cavalga diante de nós na exacta medida em que o cotidiano é o laço que nos permite “levantar caça” no real social, dando nós inteligibilidade ao social (PAIS, 2003, p. 31).

A forma de se tecer pesquisa no/do/com o cotidiano busca captar as artes de fazer nas escolas com seus usos astuciosos, ampliando a visibilidade das ações cotidianas. O cotidiano é como uma *rota de conhecimento* (PAIS, 2003). Ele se configura como um *tempoespaço* indispensável para nossas relações cotidianas, no qual encontramos possibilidades, incertezas, limites, alegrias e tristezas. Como não podemos prever os acontecimentos, somos levados a experimentar o presente de forma intensa.

No cotidiano temos *artes de fazer* ligadas às *artes de viver*, estranhezas e familiaridades, linguagens soletradas em detalhes silenciosos, palavras ricas das pessoas *ordinárias*, conversas de maravilhosa liberdade, sensibilidade estética, dia-a-dia semeado de maravilhas (CERTEAU, 2008b). Presenciamos no cotidiano um entrecruzamentos de experiências e vozes, relatos de momentos e lugares, artes de fazer que expressam, sem palavras, uma arte de viver (GIARD, 2008b).

Nele experienciamos um fervilhar de ideias, encontramos bifurcações, novas possibilidades, outros caminhos. Vivemos mais as perguntas do que as respostas. No envolvimento no/do/com o cotidiano, emoção e razão se misturam, o que me levou a fazer a pesquisa com paixão sem perder a razão. Nesta pesquisa prevaleceu a perspectiva complexa, refletindo a forma como se têm experienciado temporalidades na escola.

Pesquisar no/do/com o cotidiano é lidar com imprevistos e incertezas de como tecer a pesquisa, pois a forma como a conduzimos toma caminhos, às vezes, inesperados. A maneira como pensava conduzir as cirandas de conversa tomava rumos que eu não esperava. Nossas cirandas, não raro, foram entrecortadas por risadas...

A pesquisa foi sendo tecida com nossas histórias pessoais e profissionais. Emoções eram trazidas em nossas falas. Como o tempo *passava* rápido, quando íamos ver as horas no relógio mecânico, o tempo *chrónos* dizia que estava no momento de irmos encerrando. Por que essa sensação do tempo *passar* rápido? Temos a

impressão de que o tempo *passa*, quando, na realidade, o sentimento de passagem refere-se ao curso de nossa própria vida e também às transformações da natureza e da sociedade. O que nos coube foi experienciar o tempo em que nós estávamos juntas de forma intensa, dando a esse momento a oportunidade de nos (trans)formarmos com a noção de experiência de Larrosa (2002), como algo que nos afeta de algum modo, deixa marcas, vestígios e efeitos em nossa trajetória acadêmica e profissional.

A partir do objetivo da pesquisa, que foi problematizar/conversar acerca de indícios de temporalidades no/do cotidiano escolar com as professoras da Educação Infantil, de uma escola de educação em tempo integral, pude tecer, junto com as professoras, três fios envolvendo temporalidades: temporalidades na/da escola de educação em tempo integral, temporalidades tecidas no currículo, temporalidades de crianças da Educação Infantil.

As conversas com as professoras se fizeram presentes na escritura da dissertação, entrelaçada e atravessada por bordados tecidos no cotidiano da escola. Elas narraram diversas temporalidades que permearam o cotidiano. De nossas discussões alguns indícios emergiram a respeito dos quais posso tecer algumas considerações.

Tratando-se de uma escola de educação em tempo integral, a ampliação do tempo de permanência das crianças na instituição pode ampliar e oferecer mais oportunidades de aprendizagem, a fim de que elas se apropriem dos conhecimentos por meio das experiências cotidianas. Contudo, o tempo integral para a criança não garante a aprendizagem efetiva de todas e todos e nem a apreensão dos conteúdos. Para a professora e o professor, não garante a qualidade do ensino através de suas práticas pedagógicas. A extensão do tempo de permanência na escola não resolve as dificuldades, tampouco os conflitos com os quais a escola se depara. Uma série de fatores precisa estar articulada à ampliação do tempo na escola.

A coletividade faz toda a diferença no trabalho cotidiano escolar, pois, tecendo o *conhecimento em rede* (ALVES et al., 2011),

podemos ampliar nossos *saberesfazeres*, o que pode propiciar uma educação emancipatória.

A formação em contexto movimenta as práticas cotidianas, pois possibilita problematizar a escola a partir de seus elementos ordinários, podendo, assim, ocorrer a (re)significação das práticas.

A organização do tempo curricular, baseada na noção de um currículo como algo que as professoras tecem todos os dias com as crianças, considera que o currículo formal precisa dialogar com as redes cotidianas da escola. Cada professora traz para a escola uma rede de saberes tecida em seus múltiplos *temposepaços* de experiência e participa da rede que é tecida com as crianças na instituição.

As lógicas de uso do tempo que levam em conta a experiência subjetiva do outro consideram a lógica de cada um, já que há diferentes temporalidades. Voltar os olhares para as temporalidades de cada criança é respeitar e compreender seu tempo de aprender e suas infâncias. Isso demonstra uma sutil sensibilidade e flexibilidade para a escuta do outro; uma experiência docente para perceber o tempo das alunas e dos alunos; um respeito à lógica de pensar o conhecimento; um respeito pelo outro – pela alteridade.

Esta pesquisa e meus estudos me levaram a refletir a respeito da importância de se contextualizar o que se fala com o outro, porque a minha linguagem precisa ser clara, minhas noções também, para que o outro possa compreender a forma como estou me expressando e concebendo as diversas questões que envolvem a educação.

A possibilidade da escuta faz toda a diferença na formação. Tantas vezes as professoras e os professores solicitam a escuta, muitas alunas e muitos alunos não se colocam a escutar, o que se torna um desafio para as professoras e os professores quando aquelas e aqueles não se deixam escutar. Então, como educar para a escuta?

Quando se respeita o tempo de aprender do outro, consegue-se compreender seu tempo de aprendizagem. O tempo exterior que passa pode ser igual para todos, mas o tempo interior é de cada um.

Tudo isso implica um trabalho com as diferenças no cotidiano escolar.

Embora múltiplas temporalidades sejam experienciadas na escola, buscando-se respeitar as crianças, ainda, em alguns momentos, faz-se uso do tempo para disciplinar, controlar as alunas e os alunos, vez que nossa formação moderna nos ensinou a lidar com a temporalidade *cronológica* e não com a outra temporalidade, a *aiônica*. Conviver com as múltiplas temporalidades experienciadas no cotidiano escolar é conviver com as diferenças que nos constituem humanos.

Vamos percebendo que a escola trabalha com a predominância da dimensão do tempo *chrónos*, não atentando para o tempo *aiônico* das crianças, o que ocasiona rotulações e exclusões, pois a padronização do tempo está no pensamento e nas práticas.

O que fica evidente é que, com a noção de tempo linear, com um pensamento voltado para o futuro, um projeto a ser feito no futuro, não se vive o presente e não se experiencia o tempo presente, o aqui e o agora.

Eu e as professoras, por termos experienciado tantos indícios de temporalidades, continuaremos (re)pensando as questões no/do/com o cotidiano escolar. Sinto que plantei uma sementinha em nossos corações e desejo que a semente possa dar flores, frutos e que outras sementinhas possam se espalhar pelos caminhos da educação.

Considero importante que nós, professoras, tenhamos sensibilidade para perceber as temporalidades das crianças. Portanto, este trabalho buscou também refletir com o cotidiano escolar, as práticas pedagógicas e contribuir com a aprendizagem, com a autonomia e desenvolvimento das crianças na Educação Infantil. Com amor, respeito e solidariedade, podemos tecer uma educação mais humana, que saiba lidar com as diferenças que nos formam a cada dia.

Tenho uma grande responsabilidade política, social, ética, acadêmica para com a escola, agora como *professorapesquisadora* da educação básica, atuando na Educação Infantil. Sei que muitos

caminhos ainda terei que percorrer, mas não irei medir esforços para contribuir com a escola e com a sociedade, buscando sempre problematizar minha atuação no cotidiano escolar.

A pesquisa que teci tem me possibilitado outra forma de experienciar o tempo na escola e na vida. A questão do tempo está em todas as escolas, não está apenas na escola de educação em tempo integral. Pensar o tempo de uma outra forma, ter a sensibilidade de perceber como a criança experiencia aquele momento na escola é uma reflexão que tem que ser feita com a equipe da escola. Busco enriquecer, também, o quanto posso, a minha formação. Ao atuar na sala de aula, busco fazer o melhor para a escola e para as crianças, como disse o Pequeno Príncipe (SAINT-EXUPÉRY, 2009), *tu te tornas eternamente responsável por aquilo que cativas*.

Esta dissertação deixa para a escola várias questões e problematizações a fim de que cada uma possa refletir, modificar as práticas cotidianas e pensar o uso que se faz do tempo com as crianças. Enfim, fica o convite à leitora e ao leitor para que faça uso das palavras deste trabalho no cotidiano das escolas e na vida.

REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho – os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; _____ (Org.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas** – sobre redes de saberes. Petrópolis: DP et Alii, 2008. p. 15-38.

_____. Educação e mídia: as tantas faces da professora ‘usuária’ dos artefatos tecnológicos. In: GARCIA, Regina Leite; ZACCUR, Edwiges (Org.). **Cotidiano e diferentes saberes**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006. p. 223-232.

_____ et al. **Criar currículo no cotidiano**. 3. ed. Rio de Janeiro: Cortez, 2011.

ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite. Atravessando fronteiras e descobrindo (mais uma vez) a complexidade do mundo. In: _____ (Org.). **O sentido da escola**. 5. ed. Petrópolis: DP et Alii, 2008a. p. 65-89.

_____; _____. Para começo de conversa. In: _____ (Org.). **O sentido da escola**. 5. ed. Petrópolis: DP et Alii, 2008b. p. 07-14.

_____; _____. Prefácio Continuando a conversa – apresentando o livro. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo; PEREZ, Carmen Lúcia Vidal; OLIVEIRA, Inês Barbosa de (Org.). **Aprendizagens cotidianas com a pesquisa: novas reflexões em pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas**. Petrópolis: DP et Alii, 2008c. p. 9-14.

ALVES, Nilda. Sobre as razões das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. In: GARCIA, Regina Leite (Org.). **Diálogos cotidianos**. Petrópolis: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2010. p. 67-82.

AZEVEDO, Joanir Gomes de. A tessitura do conhecimento em redes. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda (Org.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas: sobre redes de saberes**. Rio de Janeiro: DP et Alii, 2008. p. 65-78.

AZEVEDO, Joanir Gomes de. **Fazer com paixão sem perder a razão**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força**: rotinas na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BRANDÃO, Zaia. Escola de tempo integral e cidadania escolar. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 97-108, abr. 2009.

CAVALIERE, Ana Maria. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1015-1035, out. 2007.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: 1. artes de fazer. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2008a.

_____. Anais do cotidiano. In: _____; GIARD, Luce; MAYOL, Pierre. **A invenção do cotidiano**: 2. morar, cozinhar. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2008b. p. 31-33.

_____; GIARD, Luce. Espaços privados. In: _____; _____; MAYOL, Pierre. **A invenção do cotidiano**: 2. morar, cozinhar. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 203-207.

_____; _____; MAYOL, Pierre. **A invenção do cotidiano**: 2. morar, cozinhar. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

CERTEAU, Michel de. Teoria e método no estudo das práticas cotidianas. In: SZMRECSANYI, Maria Irene de Q. F. (Org.). **Cotidiano, cultura popular e planejamento urbano**. São Paulo: FAUUSP, 1985. p. 3-19.

CONNELLY, F. Michael; CLANDININ, D. Jean. Relatos de experiência e investigación narrativa. In: LARROSA, Jorge. **Déjame que te cuente**: ensayos sobre a narrativa y educación. Barcelona: Alertes, 2008. p. 11-59.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. Formação continuada do professor e tempo integral: uma parceria estratégica na construção da educação integral. In: _____; CAVALIERE, Ana Maria Villela (Org.). **Educação brasileira e(m) tempo integral**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 133-146.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa; HORA, Dayse Martins. **Diversificação curricular e educação em tempo integral.**

Disponível em:

<<http://www.unirio.br/cch/nepphi/index.asp?site=textos>>. Acesso em: 24 jan. 2012.

CORALINA, Cora. **Não sei.** Disponível em:

<http://www.tempodepoesia.name/naosei_cc.htm>. Acesso em: 10 set. 2011.

CORREIA, Teodósia Sofia Lobato. **Tempo de escola... e outros tempos** (quem viveu assim, sabe. E quem não viveu... que pena!). Manaus: Editora Universidade do Amazonas, 1996.

D'AMARAL, Marcio Tavares. Sobre tempo: considerações intempestivas. In: DOCTORS, Marcio (Org.). **Tempo dos tempos.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003. p. 15-32.

ELIAS, Norbert. **Sobre o tempo.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

ESTEBAN, Maria Teresa. Nas dobras cotidianas, pistas da complexidade escolar. In: GARCIA, Regina Leite (Org.). **Diálogos cotidianos.** Petrópolis: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2010. p. 97-110.

_____; ZACCUR, Edwiges. A pesquisa como eixo de formação docente. In: _____ (Org.). **Professora-pesquisadora** – uma práxis em construção. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 09-23.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Os sujeitos praticantes dos cotidianos das escolas e a invenção dos currículos. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; PACHECO, José Augusto; GARCIA, Regina Leite (Org.). **Currículo: pensar, sentir e diferir.** Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 77-94.

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

GARCIA, Regina Leite. A difícil arte/ciência de pesquisar com o cotidiano. In: _____ (Org.). **Método; métodos; contramétodos.** São Paulo: Cortez, 2003. p. 193-208.

GARCIA, Regina Leite. Conversa sobre pesquisa. In: ESTEBAN, Maria Teresa; ZACCUR, Edwiges (Org.). **Professora-pesquisadora: uma práxis em construção**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 97-117.

GIARD, Luce. Apresentação de Luce Giard. In: CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: 1. artes de fazer**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2008a. p. 9-32.

_____. Artes de nutrir. In: CERTEAU, Michel de; _____.
MAYOL, Pierre. **A invenção do cotidiano: 2. morar, cozinhar**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2008b. p. 211-233.

GINZBURG, Carlo. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: _____. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. p. 143-179.

GONÇALVES, Antonio Sérgio. **Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral**. Disponível em:
<http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/es_tempointegral/Reflexoes_ed_integral.pdf?t=003>. Acesso em: 15 jan. 2008.

GUTTMANN, Mônica. **Armando e o tempo**. São Paulo: Paulus, 2004.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O jogo e a educação infantil. In: _____. (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997. p. 13-43.

KOHAN, Walter Omar. A infância da educação: o conceito devir-criança. In: _____. (Org.). **Lugares da infância: filosofia**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 51-68.

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

_____. Infância e filosofia. In: SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina Soares de (Org.). **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 40-61.

KRAMER, Sônia (Coord.). **Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil**. 10. ed. São Paulo: Ática, 1997.

JUIZ DE FORA. Lei nº. 9.732, de 10 de março de 2000.
Regulamenta a Jornada Semanal do Pessoal do Quadro do
Magistério Municipal, adequando-a à disposição Federal. **Sistema
de Legislação Municipal – JFLegis**. Disponível em:
<http://www.jflegis.pjf.mg.gov.br/c_norma.php?chave=0000023551>.
Acesso em: 27 jan. 2012a.

_____. Lei nº. 11.790, de 07 de julho de 2009. Dispõe sobre
alterações das Leis nº. 10.367, de 27 de dezembro de 2002, nº.
11.169, de 22 de junho de 2006 e nº. 11.555, de 04 de abril de 2008,
e dá outras providências. **Sistema de Legislação Municipal –
JFLegis**. Disponível em:
<http://www.jflegis.pjf.mg.gov.br/c_norma.php?chave=000003163>.
Acesso em: 27 jan. 2012b.

_____. Lei nº. 11.169, de 22 de junho de 2006. Dispõe sobre
pagamento de adicional ao servidor do Quadro de Magistério, para
comparecimento a reuniões de planejamento e pedagógicas e dá
outras providências. **Sistema de Legislação Municipal – JFLegis**.
Disponível em:
<http://www.jflegis.pjf.mg.gov.br/c_norma.php?chave=0000027063>.
Acesso em: 27 jan. 2012c.

_____. Lei nº. 11.669, de 22 de setembro de 2008. Dispõe sobre a
criação do Programa Escola de Educação em Tempo Integral.
Sistema de Legislação Municipal – JFLegis. Disponível em:
<http://jflegis.pjf.mg.gov.br/c_norma.php?chave=0000030384>.
Acesso em: 30 out. 2008.

_____. Linhas Orientadoras das Escolas de Educação em Tempo
Integral do Município de Juiz de Fora. **Diretrizes Educacionais
para a Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora**, Juiz de Fora, v.
3, n. 3, out. 2008.

_____. Secretaria de Administração e Recursos Humanos.
Edital nº. 109 – Sarh Processo de Contratação Temporária de
Professor.
Diário Oficial Eletrônico do Município de Juiz de Fora.
Disponível em:
<[http://www.pjf.mg.gov.br/e_atos/anexos/edital%20109%20sarh_17
5326.doc](http://www.pjf.mg.gov.br/e_atos/anexos/edital%20109%20sarh_175326.doc)>.
Acesso em: 18 fev. 2012d.

LARROSA, Jorge. A arte da conversa. In: SKLIAR, Carlos.
Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse
aí? Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 211-216.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002.

_____. O enigma da infância: ou o que vai do impossível ao verdadeiro. In: _____. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 183-198.

MACEDO, Elizabeth. Aspectos metodológicos em História do Currículo. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa; ALVES, Nilda (Org.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas**: sobre redes de saberes. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2008. p. 141-158.

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

MARQUES, Luciana Pacheco. O coletivo na escola: por uma ética da compreensão. In: ENCONTRO DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL, 2., 2008, Juiz de Fora. **Anais...** Juiz de Fora: UFJF: SE-PJF, 2008. 1 CD-ROM.

MEIRELES, Cecília. **Leilão de jardim**. Disponível em: <<http://www.casadobruco.com.br/poesia/c/leilao.htm>>. Acesso em: 10 set. 2011a.

_____. **Ou isto ou aquilo**. Disponível em: <<http://www.portalsaofrancisco.com.br/alfa/literatura-infantil-cecilia-meireles/ou-isto-ou-aquilo.php>>. Acesso em: 10 set. 2011b.

_____. **Reinvenção**. Disponível em: <<http://www.fabiorocha.com.br/cecilia.htm>>. Acesso em: 10 set. 2011c.

MORIN, Edgar. Articular os saberes. In: ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite (Org.). **O sentido da escola**. 5. ed. Petrópolis: DP et Alii, 2008. p. 53-64.

_____. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand, 1996.

MUNDURUKU, Daniel. **O homem que roubava horas**. São Paulo: Brinque-Book, 2007.

LISPECTOR, Clarice. **O sonho**. Disponível em:
<http://pensador.uol.com.br/sonho_poema_de_clarice_lispector/>.
Acesso em: 10 set. 2011a.

_____. **Poesia**. Disponível em:
<<http://pensador.uol.com.br/frase/NjkyMTM5/>>. Acesso em: 10 set.
2011b.

_____. **Renda-se como eu me rendi**. Disponível em:
<http://pensador.uol.com.br/renda-se_como_eu_me_rendi/>. Acesso
em: 10 set. 2011c.

OLIVEIRA, Cristiane Elvira de Assis; ANDRADE, Josiane da Silva. O movimento de formação em contexto no/do cotidiano na escola de educação em tempo integral. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DIÁLOGOS SOBRE DIÁLOGOS, 2., 2008, Niterói. **Anais...** Niterói: UFF, 2008. 1 CD-ROM.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; FORMOSINHO, João. A formação em contexto: a perspectiva da associação criança. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). **Formação em contexto**: uma estratégia de integração. São Paulo: Pioneira, 2002. p. 1-40.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Apresentação. In: _____ et al. (Org.). **Narrativas**: outros conhecimentos, outras formas de expressão. Petrópolis: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2010. p. 07-12.

_____. **Currículos praticados**: entre a regulação e a emancipação. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

_____; SGARBI, Paulo. **Estudos do cotidiano & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

O PAPALAGUI. 7. ed. São Paulo: Marco Zero. [s. d.].

PADILHA, Paulo Roberto. Concepções de planejamento. In: _____. **Planejamento dialógico**: como construir o projeto político-pedagógico da escola. 6. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2006. p. 45-71.

PAIS, José Machado. **Vida cotidiana**: enigmas e revelações. São Paulo: Cortez, 2003.

PINHEIRO, Maria Eveline. A ação coletiva como referencial para a organização do trabalho pedagógico. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de (Org.). **Escola: espaço do projeto político-pedagógico**. São Paulo: Papirus, 1998. p. 75-93.

PINTO, José Manuel Sousa. **O tempo e a aprendizagem**: subsídios para uma nova organização do tempo escolar. Porto: Edições ASA, 2001.

PRIGOGINE, Ilya. **Do ser ao devir**. Entrevista concedida a Edmond Blattchen. São Paulo: Editora UNESP; Belém: Editora Universidade Estadual do Pará, 2002.

_____. **O fim das certezas**: tempo, caos e as leis da natureza. 3. ed. São Paulo: Editora UNESP, 1996.

_____. **O nascimento do tempo**. Portugal: Edições 70, 1988.

REGO, T. C. **Vygotsky**. Petrópolis: Vozes, 1995.

RUSSO, Renato. **Tempo perdido**. Disponível em: <<http://letras.terra.com.br/legiao-urbana/22489/>>. Acesso em: 10 abr. 2011.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. **O pequeno príncipe**. 48. ed. Rio de Janeiro: Agir, 2009.

SAMPAIO, Carmen Sanches. Alfabetização e os múltiplos tempos que se cruzam na escola. In: COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa; CAVALIERE, Ana Maria Villela (Org.). **Educação brasileira e(m) tempo integral**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 182-196.

_____. Pesquisa com o cotidiano e as opções interessadas da ação pesquisadora. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo; PEREZ, Carmen Lúcia Vidal; OLIVEIRA, Inês Barbosa de (Org.). **Aprendizagens cotidianas com a pesquisa**: novas reflexões em pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas. Petrópolis: DP et Alii, 2008. p. 47-64.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da infância: correntes e confluências. Infância e filosofia. In: _____; GOUVEA, Maria Cristina Soares de (Org.). **Estudos da infância**: educação e práticas sociais. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 17-39.

SILVA, Yrlla Ribeiro de Oliveira Carneiro da. A proposta de alfabetização dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs). In: COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa; CAVALIERE, Ana Maria Villela (Org.). **Educação brasileira e(m) tempo integral**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 168-181.

SKLIAR, Carlos. Sobre a temporalidade do outro e da mesmidade – notas para um tempo (excessivamente) presente. In: _____. **Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 37-64.

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

VYGOTSKY, Lev Semenovick. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

APÊNDICE

APÊNDICE A - CONSENTIMENTO INFORMADO

CONSENTIMENTO INFORMADO

Eu, _____,
professor(a) regente da Escola
_____ aceito participar
da pesquisa de Mestrado da mestrande Cristiane Elvira de Assis
Oliveira, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação da
Universidade Federal de Juiz de Fora, autorizando-a a fazer
observações em minhas aulas durante o segundo semestre do ano
letivo de 2010, realizando anotações.

Estou consciente de que os indícios observados no cotidiano
de minhas aulas serão usados como elementos de problematização
para sua pesquisa, assim como podem vir a ser usados também em
futuros trabalhos acadêmicos. E que também a pesquisadora
pretende dialogar, no primeiro semestre letivo de 2011, sobre os
indícios observados que serão narrados pelos participantes na
pesquisa, constituindo o relatório da mesma.

Caso o(a) professor(a) não permita que se utilize seu nome,
será resguardado o anonimato, usando-se pseudônimos para referir-
se a ele(a) na redação de textos e no relatório final da pesquisa.

Juiz de Fora, _____ de _____ de _____.

Assinatura do(a) professor(a)

APÊNDICE B - TERMO DE COMPROMISSO

TERMO DE COMPROMISSO

Eu, Cristiane Elvira de Assis Oliveira, aluna do Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, farei observações no cotidiano das aulas com o(a) professor(a) regente _____ da _____ Escola _____ durante o segundo semestre do ano letivo de 2010, realizando anotações.

Estou consciente de que os indícios observados no cotidiano das aulas serão usados como elementos de problematização para a minha pesquisa, assim como podem vir a ser usados também em futuros trabalhos acadêmicos. Pretendo no primeiro semestre letivo de 2011 dialogar com os(as) professores(as) participantes na pesquisa sobre os indícios observados, os quais serão narrados pelos mesmos, constituindo o relatório da pesquisa.

Caso o(a) professor(a) não permita que se utilize seu nome, será resguardado o anonimato, usando-se pseudônimos para referir-se a ele(a) na redação de textos e no relatório final da pesquisa.

Juiz de Fora, _____ de _____ de _____.

Cristiane Elvira de Assis Oliveira

APÊNDICE C - TERMO DE COMPROMISSO

TERMO DE COMPROMISSO

Eu, Cristiane Elvira de Assis Oliveira, aluna do Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, no primeiro semestre letivo de 2011, registrarei o diálogo com as professoras regentes participantes na pesquisa da Escola _____ sobre indícios observados acerca das temporalidades de crianças, os quais serão narrados pelas mesmas, constituindo o relatório da pesquisa.

Estou consciente de que os registros das narrativas docentes serão usados como elementos de problematização para a pesquisa, assim como podem vir a ser usados também em futuros textos.

Das professoras que não permitirem a utilização do seu nome, será resguardado o anonimato, usando-se pseudônimos para referir-se a elas na redação de textos e no relatório final da pesquisa.

Juiz de Fora, _____ de _____ de _____.

Cristiane Elvira de Assis Oliveira

APÊNDICE D - CONSENTIMENTO INFORMADO

CONSENTIMENTO INFORMADO

Eu,

_____, professora
regente da Escola _____

aceito participar na pesquisa da mestrandia Cristiane Elvira de Assis Oliveira, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, autorizando-a registrar minhas narrativas a respeito de indícios das temporalidades de crianças.

Estou consciente de que os registros das narrativas docentes serão usados como elementos de problematização para a pesquisa, constituindo o relatório desta, assim como podem vir a ser usados também em futuros textos.

Tenho ciência de que será utilizado um pseudônimo para referir-se a mim na redação de textos e no relatório final da pesquisa.

Juiz de Fora, _____ de _____ de _____.

Assinatura da professora

ANEXO

ANEXO 1 - TEXTO

Criança, pureza e sinceridade. É a minha vida estar ao lado da criança todos os dias. Educar, palavra desgastada, porém se pudéssemos educar “a nós mesmos”, dia-a-dia, através da literatura, da poesia, do respeito às crianças, as pessoas seriam com certeza seres humanos melhores. Criança - o que é ser criança? Tenho em minha vida formas de ser criança, como é gostoso ser criança. Precisamos viver o momento, o agora, com mais intensidade... Intensidade é você fazer/viver as coisas (qualquer atividade), de verdade, se dar por inteiro, com prazer e ou dor... Assim, você estará sendo intenso. Não sei se estarei sendo fiel às palavras do poeta que diz: “Têm pessoas que passam pela vida e têm pessoas que vivem realmente a vida”. Vida - é tempo, tempo é prioridade. Mas que saibamos experienciar e respeitar o nosso próprio tempo.