

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL  
CAMPUS ERECHIM  
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

DIANDRA CALGAROTTO CHIOSSI

# Temporalidade(s) na Educação Infantil





**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL  
CAMPUS ERECHIM  
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

**DIANDRA CALGAROTTO CHIOSSI**

**TEMPORALIDADE(S) NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

**ERECHIM  
2016**

**DIANDRA CALGAROTTO CHIOSSI**

**TEMPORALIDADE(S) NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Trabalho de conclusão de curso de graduação apresentado como requisito para obtenção de grau de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul – Campus Erechim.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Me. Silvania Regina Pellenz Irgang

**ERECHIM  
2016**

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL

RS 135, Km 72

CEP: 99700-000

ERECHIM – RS, BRASIL

**DGI/DGCI - Divisão de Gestão de Conhecimento e Inovação**

Chiossi, Diandra Calgarotto  
TEMPORALIDADE(S) NA EDUCAÇÃO INFANTIL / Diandra  
Calgarotto Chiossi. -- 2016.  
77 f.

Orientador: Me. Silvania Regina Pellenz Irgang .  
Trabalho de conclusão de curso (graduação) -  
Universidade Federal da Fronteira Sul, Curso de  
Pedagogia , Erechim, RS , 2016.

1. Tempo. 2. Rotina. 3. Educação Infantil. 4.  
Temporalidades. I. , Me. Silvania Regina Pellenz Irgang,  
orient. II. Universidade Federal da Fronteira Sul. III.  
Título.

Elaborada pelo sistema de Geração Automática de Ficha de Identificação da Obra pela UFFS  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

DIANDRA CALGAROTTO CHIOSSI

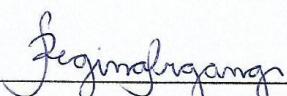
TEMPORALIDADE(S) NA EDUCAÇÃO INFANTIL

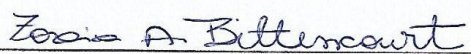
Trabalho de conclusão de curso de graduação apresentado como requisito para obtenção de grau de Licenciada em Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul – Campus Erechim.


Orientadora: Profª. Me. Sylvania Regina Pellenz Irgang

Este trabalho de conclusão de curso foi defendido e aprovado pela banca em: 15/12/2016

BANCA EXAMINADORA

  
\_\_\_\_\_  
Profª. Me. Sylvania Regina Pellenz Irgang - UFFS

  
\_\_\_\_\_  
Profª. Me. Zoraia Aguiar Bittencourt - UFFS

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Rodrigo Saballa de Carvalho - UFRGS

Dedico este trabalho a minha família, pelo engajamento e dedicação, pois nunca mediram esforços para tornar esse meu sonho possível.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus pelo dom da vida e por todas as bênçãos que recebi, e ainda irei receber, no decorrer de minha trajetória; à minha família, pelo apoio e suporte, principalmente ao longo desses anos de estudo.

Um agradecimento especial ao meu esposo, Ezequiel, que sempre esteve ao meu lado e me apoiou ao longo de minha caminhada acadêmica; à minha mãe, Marcia; ao meu pai, David, por sempre me apoiarem em todas as decisões e me ajudarem em todos os aspectos. Obrigada por terem participado comigo da minha formação.

Às crianças com as quais desenvolvi meu Estágio Supervisionado e, que, no “nosso tempo juntos”, aprendi sobre suas temporalidades infantis.

Ao meu professor e orientador durante a elaboração do projeto do trabalho de conclusão de curso, Doutor Rodrigo Saballa de Carvalho, pelos ensinamentos, reflexões, inquietações e experiências importantíssimas compartilhadas nestes anos de convivência, além de aceitar ser banca do trabalho e contribuir com seus saberes acerca da Educação Infantil.

À Professora Mestre Zoraia Aguiar Bittencourt, pela disponibilidade para ler o trabalho e contribuir mais uma vez com a minha formação.

A minha atual orientadora, Me. Silvania Regina Pellenz Irgang, pelos ensinamentos, diálogos, conhecimentos elaborados conjuntamente, pela amizade construída nesse período; enfim, pela dedicação, colaboração e empenho dispensado a mim durante a produção desse trabalho.

Às demais professoras e professores do corpo docente do curso de Pedagogia, pelas contribuições. Às minhas amigas/colegas, por compartilharem comigo minhas angústias e medos, pela amizade, momentos de estudo.

Por fim, a todos que fazem ou fizeram parte da minha vida, que direta ou indiretamente contribuíram para a elaboração deste trabalho.

“É preciso pensar nas temporalidades escolares, afinal são elas que organizam a rotina, podendo “libertar” ou controlar os sujeitos que ocupam esses ambientes”. (MACHAJEWSKI, 2014, p. 80).



## RESUMO

Esta pesquisa aborda um estudo sobre o tempo escolar, tendo em vista sua existência e relevância na Educação Infantil. Tendo o intuito de compreender o(s) tempo(s) nos espaços de vida coletiva na Educação Infantil, discuto teoricamente o conceito de tempo em sua construção social e a questão do tempo apresentada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil e pela Base Nacional Comum Curricular – documentos que embasam a primeira etapa da Educação Básica. Explicito conceitos relacionados às escolas e ao tempo, sendo eles: temporalidades e rotinas. Identifico as temporalidades no cotidiano da escola, ou seja, o tempo/os tempos nos quais funciona a vida cotidiana na instituição e as lógicas que constituem esse tempo. Busco, também, indicar algumas proposições nos modos de se pensar o tempo escolar, relacionadas às concepções que evidencio ao longo deste trabalho, organizando o mesmo com as crianças, num movimento de protagonismo compartilhado. Para tanto, a metodologia qualitativa utilizada baseou-se em um levantamento do referencial teórico, por meio de pesquisa bibliográfica, e na análise dos registros escritos e fotográficos que retratam e falam acerca da organização do tempo em uma turma do Maternal, na escola em que foi realizado o Estágio Curricular Supervisionado em Educação Infantil. Nesse cenário, percebi a característica de não neutralidade nas escolhas, que se revelou como aspecto fortemente evidente nos cotidianos escolares, compreendendo que, ao pensar o tempo, também estamos fazendo pedagogia. Destaco, na análise de dados, aspectos vivenciados no decorrer do estágio – com o uso de imagens, relacionados ao aporte teórico, procurando refletir acerca da constituição do tempo escolar, se esse ocorre de maneira mútua com as crianças. Problematizar o tempo da rotina escolar, um tempo homogêneo no qual todos devem seguir e fazer as mesmas coisas e no mesmo momento, ou seja, tempo linear, ou pensar em tempos nos quais os sujeitos tenham seus tempos respeitados, que seja significativo: tempo não linear. A partir dessas análises, ressalto alternativas sobre a organização do tempo na Educação Infantil, o que encaminha para as proposições nas quais destaco a relação entre tempo, pedagogia e formação de professores: aspectos amplamente relacionados, pois, ao falar em tempo escolar, estamos falando também em pedagogia e na reflexão e pesquisa acerca desses por meio da formação, propondo também situações que demonstram tempo para explorar e um planejamento flexível que implique tempo para continuidade nas escolas para as crianças pequenas. Salienta-se, também, a importância da escuta atenta do professor e do protagonismo compartilhado no planejamento do tempo escolar. Diante dessas constatações, o tempo, enquanto algo que educa, presente nas rotinas escolares, construído pelos sujeitos, carregado de escolhas, portanto, aspecto não neutro, mostra-se cabível a mudanças, que deverá dar voz às crianças, ver o que elas apontam, suas linguagens, subjetividades, seus tempos.

**Palavras - chave:** Tempo. Rotina. Educação Infantil. Temporalidades.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

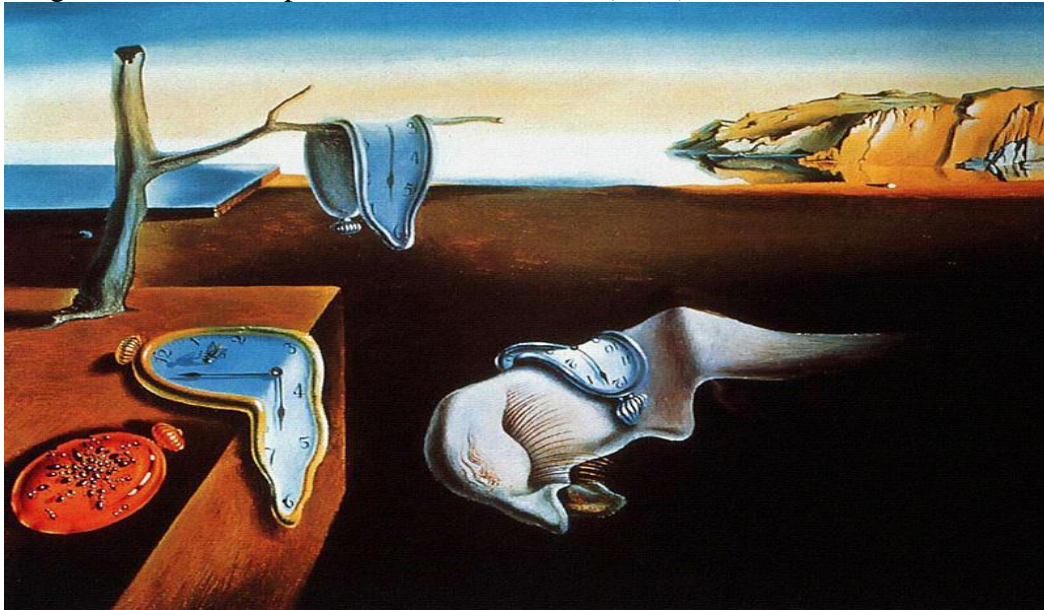
Imagem 1 – Obra: A persistência da memória .....	10
Imagem 2 – Tempo.....	20
Imagem 3 – Tempo para explorar.....	27
Imagem 4 – Relógio na sala de aula.....	43
Imagem 5 – Brincadeira Morto-Vivo: Pátio externo da escola.....	49
Imagem 6 – Situações de aprendizagem.....	51
Imagem 7 – Painel com objetos do dia a dia .....	54
Imagem 8 – Explorando as caixas surpresas .....	54
Imagem 9 – Explorando as tintas .....	56
Imagem 10 – Lanche compartilhado .....	57
Imagem 11 – Caixas de papelão .....	59
Imagem 12 – Explorando os espelhos .....	65
Imagem 13 – Explorando os binóculos (pátio coberto, pátio).....	67
Imagem 14 – Jogo simbólico.....	68

## SUMÁRIO

<b>1 O TEMPO PRESENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: NOTAS INICIAIS.....</b>	<b>10</b>
<b>2 REFLEXÕES TEÓRICAS ACERCA DO TEMPO, TEMPORALIDADES E A ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL .....</b>	<b>15</b>
2.1 A CONSTRUÇÃO SOCIAL DO CONCEITO DE TEMPO.....	15
2.1.1 O tempo: nas Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil e na Base Nacional Comum Curricular.....	20
2.2 TEMPO, TEMPORALIDADES E ROTINAS: EXPLICITANDO CONCEITOS	25
2.3 TEMPORALIDADES E COTIDIANO NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES POSSÍVEIS .....	29
<b>3 CAMINHOS PERCORRIDOS NO TEMPO DE PESQUISA .....</b>	<b>34</b>
3.1 TEMPOS DA ESCOLA .....	34
3.2 TEMPOS VIVENCIADOS NA ESCOLA: O QUE O COTIDIANO ESCOLAR NOS MOSTRA?.....	38
3.3 PROPOSIÇÕES: INSPIRAÇÕES NAS FORMAS DE ORGANIZAR O TEMPO.....	39
<b>4 TIC-TAC, TIC-TAC: UM TEMPO PARA ANÁLISE.....</b>	<b>41</b>
4.1 CRIANÇAS E TEMPO ESCOLAR: UMA CONSTITUIÇÃO MÚTUA? .....	42
4.2 ROTINAS: OS TEMPOS OU TEMPO DA ESCOLA? .....	46
4.3 CONTANDO NOVAS HISTÓRIAS: TEMPORALIDADES INFANTIS, FORMAS DE ORGANIZAR O TEMPO ESCOLAR .....	53
<b>5 PROPOSIÇÕES: OUTROS MODOS DE PENSAR O TEMPO.....</b>	<b>62</b>
5.1 DIÁLOGOS POSSÍVEIS: TEMPO, PEDAGOGIA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES .....	63
5.2 O PROTAGONISMO NO PLANEJAMENTO DO TEMPO ESCOLAR.....	68
<b>6 NO MEU TEMPO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES .....</b>	<b>71</b>
<b>7 REFERÊNCIAS .....</b>	<b>74</b>
<b>8 ANEXO.....</b>	<b>77</b>

## 1 O TEMPO PRESENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: NOTAS INICIAIS

Imagem 01 - Obra: A persistência da memória (1931)



Fonte: Google Imagens

A obra de Salvador Dalí, intitulada “A persistência da memória”, nos apresenta diversos relógios, relógios esses com os quais o artista procura fazer uma crítica ao próprio tempo, mostrando relógios que parecem se desfazer com o passar do próprio tempo, como afirma também Nascimento (2007).

Considerando a questão evidenciada pela obra de arte, a mesma nos instiga a pensar sobre a seguinte questão: será que em nosso cotidiano o tempo subjetivo das crianças está sendo respeitado? E nos espaços coletivos de Educação Infantil, esse tempo - as temporalidade(s) subjetivas a cada criança - estão sendo respeitadas? Ou segue-se nas escolas apenas o tempo definido pelo relógio? Como são atendidos, nas escolas de Educação Infantil, os tempos das rotinas e das atividades significativas para as crianças? São questões que levam, então, a tencionar algumas questões centrais para a presente pesquisa: Como as professoras de Educação Infantil entendem o conceito de tempo? De que modos organizam o tempo nas instituições? Quais são os efeitos de tal organização nas propostas desenvolvidas com as crianças?

Diversas são as indagações possíveis em relação ao tempo, principalmente em relação ao espaço escolar e à constituição das rotinas e horários que compõem o mesmo. Não podemos negar que o tempo está fortemente presente nesses espaços delimitando o que irá ocorrer ao longo de cada dia e que a forma como o mesmo é organizado não é neutra, pois

possui intenções, que são amplamente carregadas de significados, linguagens e signos, ou seja, o tempo presente nos espaços coletivos de Educação Infantil é carregado de intencionalidades. O tempo institucional possui uma organização que não é neutra, mas determinante, pois os tempos são organizados tendo em vista as concepções pedagógicas e as práticas pedagógicas, as quais, sofrem a interferência da ordenação temporal. Dessa forma, torna-se importante questionar sobre quais são os efeitos causados por esse modo de organização dos tempos na educação das crianças e também dos professores, uma vez que, como afirma Bondioli et al. (2004), há uma dimensão oculta em relação ao tempo presente nas escolas que merece toda atenção pelas consequências formativas e políticas que têm sobre as crianças, sobre os sujeitos desse processo.

Visto que tempo escolar não é um aspecto neutro, se, devidamente pesquisado, irá revelar construções teóricas que estão encobertas às práticas de educação e de ensino escolares. Emerge das considerações até agora evidenciadas o tema da minha pesquisa de trabalho de conclusão do Curso de Licenciatura em Pedagogia, temporalidade(s) na Educação Infantil.

E é por esse motivo que o tema em questão me faz pensar sobre como é compreendido o(s) tempo(s) nos espaços de vida coletiva na Educação Infantil? Ou seja, como as professoras de Educação Infantil entendem o conceito de tempo, de que modo organiza-se o tempo nas instituições e quais são os efeitos de tal organização nas propostas desenvolvidas com as crianças.

Questão essa que surgiu ao observar o cotidiano de uma escola durante o período de Estágio Curricular Supervisionado na Educação Infantil e em momentos de socialização com outras colegas estagiárias. Identifiquei diversas semelhanças em relação ao tempo determinado pelas escolas para o atendimento às crianças nos espaços educativos, padronizações dos ritmos temporais, divisão do tempo em que as crianças permanecem nas escolas por períodos, nos quais uma “atividade” é sempre interrompida pela subsequente, não importando a forma como esta esteja sendo vivenciada pelas crianças no momento, observação realizada anteriormente à realização do estágio. Todos esses aspectos relacionados à temática sempre me inquietaram e fizeram parte de meu interesse e agora vieram a ser objeto de estudo nesta pesquisa.

Desse modo, procurando responder a questão proposta, defino os seguintes objetivos que buscam examinar como o tempo presente nas instituições de Educação Infantil se relacionam com as temporalidades subjetivas das crianças que frequentam esses espaços

coletivos de educação: 1) Discutir teoricamente o conceito de tempo e suas implicações na ação pedagógica na Educação Infantil; 2) Identificar como os tempos escolares se constituem em elementos das rotinas escolares, os quais necessitam de um trabalho pedagógico planejado e atento; 3) Investigar os tempos escolares, nos quais funciona a vida cotidiana da instituição e quais são as lógicas que os constituem e 4) Analisar a constituição das temporalidades infantis.

Justifico a pertinência de tal pesquisa pelo fato de esse tema, referente ao estudo do tempo, presente nos espaços coletivos de Educação Infantil, ser de extrema relevância, pois, como nos afirma Bondioli (2004, p. 17), o tempo “[...] não parece ser objeto de atenção especial, nem do âmbito da pesquisa nem nas reflexões das professoras sobre a prática”, ficando, portanto, oculto. Sendo visto apenas como um elo organizador e não sendo, portanto, pensado/problematizado e projetado como um instrumento pedagógico e de pesquisa.

Considera-se também que o tempo subjetivo das crianças, na grande maioria das vezes, não é valorizado nos espaços de educação coletiva, criando uma homogeneização em que todas as crianças devem fazer tudo ao mesmo tempo e em um período de tempo determinado pelo relógio, pelo soar do sinal que demarca a divisão dos períodos, sem respeitar as subjetividades de cada criança, um tempo que não dá espaço e voz as crianças, que não as escuta. Tempo subjetivo esse que é caracterizado, de acordo com Bondioli (2004), como sendo as subjetividades individuais das crianças, seus ritmos e as solicitações que as mesmas realizam frente às exigências da instituição de Educação Infantil.

Evidências essas que me intrigam bastante como futura professora, pois, como afirma Carvalho (2015, p. 124), “o tempo das crianças não é o do relógio, mas o da potência dos momentos vivenciados”, ou seja, o tempo das crianças é o tempo das descobertas, das coisas que são significativas a elas, sendo preciso dar tempo para as mesmas descobrirem e experienciarem.

Diante dessas constatações, de acordo com Hoyuelos *apud* Carvalho (2015, p. 124), “o tempo é significado pelas crianças de modo recursivo, sem medidas, capaz de ser sempre reiniciado, repetido e continuamente reinvestido de novas possibilidades”. Sendo assim, as temporalidades estão amplamente relacionadas à experiência que cada criança, cada sujeito tem no e com o tempo, às múltiplas formas de lidar, se relacionar e de organizar o tempo (OLIVEIRA, 2012).

Nesse cenário, estudos apontam que o tempo não é significado pelas crianças do mesmo modo que o dos adultos. Nascimento (2007) enfatiza isso por meio de uma pesquisa que

realizou, na qual constata que, para as crianças, “[...] o tempo real é o tempo do prazer”. O que não corresponde ao tempo dos adultos, o tempo do relógio que caracteriza um fazer obrigatório, demarcado nas escolas infantis como hora da entrada, hora da “atividade”, hora da higiene, hora do lanche, hora do descanso, hora de brincar, dentre outras. Ou seja, está presente nas escolas um tempo predeterminado que faz parte das rotinas escolares, e que é seguido à risca pela grande maioria dos professores, e outro tempo que é subjetivo. E como afirmam as Novas Diretrizes para a Educação Infantil (2013, p. 27), é necessário “[...] construir uma experiência que respeite os tempos de criação de cada um [...]” - o tempo subjetivo.

Esses apontamentos evidenciam a real necessidade de se problematizar o tempo vivido pelas crianças nos espaços de Educação Infantil, que acaba sendo controlado a todo instante, uma temporalidade linear, que não condiz com o tempo das crianças, com o tempo da infância.

Assim, refletir sobre o tempo na Educação Infantil, sobre as temporalidades é imprescindível para que nossas crianças não sejam marcadas pelo ritmo que o relógio impõe, pelo ritmo da sociedade capitalista, pois, como afirma Barbosa (2000, p. 159), “o tempo e o espaço podem ser analisados como fontes de poder social” no ambiente escolar. Não se dá o tempo suficiente para as crianças descobrirem, experimentarem, brincarem e realizarem aprendizagens significativas.

Desse modo, a partir da apresentação da questão de pesquisa, objetivos e justificativa, considero oportuno destacar que o presente trabalho está organizado, após as considerações iniciais no primeiro capítulo intitulado *O tempo presente na Educação Infantil: notas iniciais*, em mais cinco capítulos. No segundo capítulo *Reflexões teóricas acerca do tempo, temporalidades e a escola de Educação Infantil*, apresento a fundamentação teórica da pesquisa, subdividida em três seções com os respectivos subtítulos: *A construção social do conceito de tempo*, que abarca a subseção *O tempo: nas Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil e na Base Nacional Comum Curricular*; *Tempo, temporalidades e rotinas: explicitando conceitos* e *Temporalidades e cotidiano na escola de Educação Infantil: reflexões possíveis*.

No terceiro capítulo apresento os *Caminhos percorridos no tempo de pesquisa*, ou seja, a metodologia de pesquisa, por meio das seguintes seções: *Tempos da escola*, na qual apresento e explico como e com base em quais autores está ancorada a presente pesquisa; *Tempos vivenciados na escola: o que o cotidiano escolar nos mostra*, na qual realizo a análise do

tempo vivenciado durante o período do Estágio Curricular Supervisionado em Educação Infantil, buscando analisar de que modo o tempo está presente na escola pesquisada e, na seção *Proposições: inspirações nas formas de organizar o tempo*, explico possíveis formas de compreender o tempo nas escolas de Educação Infantil, para além da rotina escolar.

Em seguida, apresento o quarto capítulo, *Tic-tac, tic-tac: um tempo para análise*, no qual faço, a análise de dados, uma relação entre a prática de estágio com o aporte teórico estudado, originando as seguintes seções: *Crianças e tempo escolar: uma constituição mútua?*; *Rotinas: os tempos ou tempo da escola?* e, a última seção, *Contando novas histórias: temporalidades infantis, formas de organizar o tempo escolar*, mostrando alternativas de como o tempo foi vivenciado ao longo do estágio.

Assim, no quinto capítulo, *Proposições: outros modos de pensar o tempo*, são indicados, na seção *Diálogos possíveis: tempo, pedagogia e formação de professores*, possibilidades de repensar essa relação no sentido de dar tempo às crianças para explorar, brincar, trocar, aprender e serem ouvidas. Na seção *O protagonismo no planejamento do tempo escolar*, trouxe a importância de professor e crianças pensarem juntos no tempo que será por eles vivenciado.

Por fim, trago, em *No meu tempo: algumas considerações*, o último capítulo, no qual busco refletir sobre as relações aprendidas ao construir o trabalho de pesquisa.



## 2 REFLEXÕES TEÓRICAS ACERCA DO TEMPO, TEMPORALIDADES E A ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Neste capítulo, apresento o embasamento teórico utilizado na pesquisa. Inicialmente, é apresentada a construção social do conceito de tempo, ou seja, como esse conceito foi constituído em nossa sociedade. A seguir, é abordada a questão do tempo trazida pelas Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil e pela Base Nacional Comum Curricular, documentos que embasam a primeira etapa da Educação Básica.

Na segunda seção, então, é evidenciada a questão do tempo, temporalidades e rotinas, ou seja, a explicitação desses conceitos que fazem parte do ambiente escolar. E, por fim, são discutidas as temporalidades e o cotidiano na escola de Educação Infantil, com algumas reflexões sobre as temporalidades, o tempo subjetivo, o respeito ao tempo do outro na perspectiva de aprofundar conhecimentos em torno do conceito de tempo presente na Educação Infantil, foco dessa pesquisa.

### 2.1 A CONSTRUÇÃO SOCIAL DO CONCEITO DE TEMPO

Que os relógios sejam instrumentos construídos e utilizados pelos homens em função das exigências de sua vida comunitária, é fácil de entender. Mas, que o tempo tenha igualmente um caráter instrumental é algo que não se entende com facilidade. Será que seu curso não se desenrola de maneira inexorável, sem levar em conta as intenções humanas?(ELIAS, 1998, p.9).

Ao abordar a temática do tempo, é preciso delinear, em um primeiro momento, aspectos relacionados à constituição desse conceito para ampliar as reflexões e compreensões sobre o assunto abordado nessa pesquisa. Com esse intuito, nesse capítulo, destaco os entendimentos sobre o tempo que perpassaram a nossa sociedade. Dessa forma, apresento o conceito que se constitui na referência teórica e sua relação com o espaço escolar.

A epígrafe que inicia esse capítulo permite compreender que o tempo, especificamente o evidenciado pelos relógios, são construções sociais que estão presentes em nossas vidas desde o nascimento, bem como na vida escolar das crianças. Dessa forma, percebo a relevância do tempo como um fator que não pode ser negligenciado no currículo, mas sim considerado como algo que também educa e possui intenções humanas - intencionalidades. Como ressalta Bondioli (2004), nas escolas há uma pedagogia latente que, mesmo agindo de maneira oculta, não é menos eficaz, porque parece caracterizar os ritmos e as distribuições do

tempo que as crianças passam nos contextos escolares e que, ainda irrefletida, veicula muitos hábitos, comportamentos e atitudes.

Convém destacar que, por muito tempo, as noções relacionadas ao tempo negavam esse entendimento. Sendo assim, para melhor compreender o estado atual do conceito de tempo, é necessário investigar como ele se desenvolveu nessa direção, por meio do crescimento constante do saber e da sucessão dos estágios anteriores aos posteriores de nossa humanidade.

Diante disso, Elias (1998) enfatiza que aos poucos os homens foram substituindo os movimentos do sol, da lua e de outros astros, tidos como referenciais cronológicos e instrumentos de sincronização irregulares, por uma rede cada vez mais complexa e regular com o uso de relógios e calendários, símbolos que foram sendo construídos socialmente. Ou seja, “[...] à medida que as sociedades humanas tornaram-se mais diferenciadas e mais complexas, elas passaram a precisar de uma regulação temporal cada vez mais exata e sem variações” (ELIAS, 1998, p. 153). Partiu-se assim, de uma forma descontínua de determinação do tempo para uma forma cada vez mais contínua descrita pelo circuito do relógio.

Conforme o exposto, é possível perceber que o termo tempo passou por um longo processo de desenvolvimento para chegar ao conceito que conhecemos hoje situado num alto nível de síntese. Como afirma Elias (1998), esse conceito se relaciona aos métodos de mensuração das sequências temporais e também às regularidades que elas apresentam. Ou seja, designa a relação que um grupo de seres vivos estabelece entre dois ou mais processos, um dos quais é padronizado para servir aos outros como referência e também como padrão de medida.

De acordo com Machajewshi (2014, p. 13), “o tempo é algo que existe independente da vontade humana”. Ou seja, não se pode tocar, parar ou acelerá-lo, pois ele não possui cor e nem cheiro, mas, desde o surgimento do universo, ele serviu à humanidade como forma de orientação em um contexto de convivência social. A mesma autora acrescenta ainda que o tempo é algo invisível e intocável, mas que pode ser determinado pelo calendário e cronometrado pelo relógio.

Todavia é necessário pontuar que o conceito *tempo* não é refletido pela grande maioria dos seres humanos. Sabe-se que os nossos ritmos biológicos são regulados e estruturados em função de uma organização social, somos disciplinados diariamente pelo relógio, pois temos horário para acordar, para trabalhar, para se alimentar, para dormir, para ir à escola, para estudar, dentre outros. Assim, nossa trajetória de vida em sociedade é medida com extrema

exatidão. Somos obrigados a pautar nosso próprio comportamento no grupo ao qual pertencemos. Ainda em relação a esse assunto, Elias evidencia, em relação aos relógios, que “eles perderiam seu papel de instrumentos de medida do tempo se cada indivíduo confeccionasse para si seu próprio ‘tempo’. É essa uma das fontes do poder coercitivo que o ‘tempo’ exerce sobre o indivíduo” (ELIAS, 1998, p. 97), pois a necessidade que se tem de saber a todo o momento que horas são é socialmente adquirida durante a constituição dos sujeitos.

Com base em estudos relacionados à constituição do conceito de tempo em nossa sociedade, evidencia-se que os instrumentos de medição do tempo, como os relógios e calendários, surgiram ao longo do processo evolutivo da sociedade em função das exigências de vida, de viver em agrupamentos, de viver em comunidade como forma de orientação, pois, como nos mostra Elias (1998), os relógios exercem na sociedade orientação para os homens inseridos numa sucessão de processos físicos e sociais, harmonizando, assim, os comportamentos de uns para com os outros. Isso acontece nas escolas, onde, de acordo com Bondioli (2004), a estruturação rígida do tempo cotidiano segmenta os momentos diários que são destinados às diversas exigências da rotina, para todas as crianças da instituição de Educação Infantil.

O calendário e o relógio são medidas de tempo que se tornaram indispensáveis à vida social, na definição dos horários diários, no agendamento de compromissos, no estabelecimento dos dias letivos na escola, na data do início e término das aulas, na determinação das férias; enfim, são várias as atribuições dadas a essas medidas de tempo, as quais consideramos indispensáveis à nossa forma de vida em sociedade. No entanto, nem sempre foi assim e, por isso, não conseguimos imaginar que um dia possa existir alguma sociedade que coexistiu sem essas medidas de determinação do tempo.

Nesses termos de sucessão da determinação do tempo, foram muitas as etapas que o tempo assumiu desde o período anterior à formação do Estado até a formação dos Estados industrializados, passando, é claro, no decorrer desse processo, a contar cada vez mais com um tempo exato e determinado, pois, com a “[...] urbanização, a humanidade precisou criar ferramentas que pudessem ordenar e regular as atividades, facilitando a vida em sociedade. A invenção do calendário e do relógio surge na medida em que as pessoas perceberam a necessidade de medir o tempo” (MACHAJEWSKI, 2014, p.14). Como já salientado acima, o tempo tornou-se um instrumento de orientação indispensável à vida em sociedade e como afirma Elias (1998), o conceito de tempo é assimilado pela criança à medida que ela cresce

numa sociedade em que o mesmo é tido como evidente. Desse modo, a criança vai orientando a sua conduta por meio dos sinais temporais que são usados pela sociedade na qual está inserida.

Contudo, nas palavras de Elias (1998), o tempo se tornou símbolo de uma coerção universal e inelutável. O mesmo explica isso dizendo que essa coerção do tempo é de natureza social, sendo exercida da multidão sobre o indivíduo e também por meio de dados naturais como o envelhecimento.

Além disso, em nossa sociedade, a trajetória de cada pessoa é medida com extrema exatidão. Aprende-se, desde muito cedo, uma escala etária precisa: “eu tenho vinte e quatro anos”, “você tem doze”:

Por isso é que a própria *escala temporal* parece, muitas vezes, possuir a força coercitiva de um processo irreversível: assim, dizemos que os anos ou o tempo “passam”, quando, na realidade, estamos falando do caráter irreversível de nosso próprio envelhecimento (ELIAS, 1998, p. 9, grifo do autor).

Nesse viés, a noção de tempo remete a aspectos do fluxo contínuo dos acontecimentos que ocorrem socialmente no mundo em que os homens vivem e dos quais esses fazem parte, como o passado, presente, futuro, os acontecimentos ocorridos durante um dia, um ano, os próprios horários escolares, dentre outros. Pode-se salientar que, com o auxílio das escalas de medição do tempo, utiliza-se certa sequência de acontecimentos, a partir dos quais determina-se começos e fins relativos, como ocorre nas escolas de Educação Infantil: hora para chegar, para se alimentar, para sair, para brincar... em que tudo é amplamente determinado.

Seguindo a mesma lógica, como afirma Barbosa (2000), um dos fluxos contínuos dos acontecimentos que ocorrem no ambiente escolar é a rotina, que é um instrumento de controle do tempo e de outros aspectos, bem como assume uma função de padronizar e regulamentar a vida dos adultos e das crianças. Ou seja: “Na escola não é diferente! Para que o ambiente escolar funcione, há que se obedecer o relógio e o calendário, afinal, a escola está inserida na sociedade e não poderia se desvincular desse conjunto” (MACHAJEWSKI, 2014, p.80).

A partir disso, cabe salientar o questionamento levantado na epígrafe que dá início a esse capítulo, relacionado ao tempo determinado pelo relógio: Será que seu curso não se desenrola de maneira inexorável, sem levar em conta as intenções humanas? Mas, antes de problematizar o mesmo, cabe ressaltar que o que se chama de tempo é, em geral, esse elemento que os homens costumam marcar com a ajuda dos relógios ou calendários, o tempo constituído socialmente, ou seja, o tempo que é marcado por instrumentos de medida, uma

vez que *“os relógios e os instrumentos de medição do tempo em geral, sejam eles de fabricação humana ou não, reduzem-se a movimentos mecânicos de um tipo particular, que os homens colocam a serviço de seus próprios fins”* (ELIAS, 1998, p. 95, grifo do autor). Barbosa (2000) reforça que os tempos da maioria das escolas continuam sendo os tempos do início da modernidade, demarcados por um tempo rígido, mecânico e absoluto.

Como já abordado anteriormente, a determinação do tempo é algo que é aprendido desde o nascimento e sobre o qual vamos adquirindo consciência ao longo do tempo. Elias (1998) chama a atenção para o fato de que essa consciência que se adquire em relação ao tempo é tão coercitiva que se afigura como natural e é aqui que se deixa de considerar as intenções humanas questionadas na epígrafe, a partir de uma autodisciplina presente no plano social, no qual há a regulação temporal. Pode-se evidenciar isso na citação abaixo:

Tempo, na perspectiva de Elias, é uma rede fundamental de configuração de relações sociais desenvolvida pela civilização. A importância dada a ele tende a ser fruto do próprio desenvolvimento social que fez dele um item primordial para a regulação da vida em comum. (NASCIMENTO, 2007, p. 5).

Sob esse foco, o tempo é encarado como algo uniforme, subdividido, como acontece na maioria das escolas por períodos de tempo demarcados pelo relógio onde há hora para tudo, tal como na minha experiência em relação ao Estágio Curricular Supervisionado, já mencionado nas considerações iniciais. Por períodos demarcados por quarenta e cinco minutos que dividem a hora da chegada, “hora das atividades”, hora do lanche, hora de brincar, dentre outros, que não levam em consideração as intencionalidades infantis, as suas subjetividades. Ou seja, “[...] cada atividade é sempre interrompida pela próxima, independentemente da intensidade com que esteja sendo vivenciada pelas crianças” (CARVALHO, 2015, p. 125). Sob esse foco, como salienta Elias (1998, p. 139), “[...] a experiência do tempo que é própria de cada um só é compreensível para ele mesmo à luz de uma reconstituição do passado, de um confronto com estágios anteriores da determinação do tempo [...]”.

Todavia, se faz necessário pontuar, ainda, que a relação da constituição histórica do tempo faz compreender que cada sujeito possui a sua própria experiência em relação ao tempo, o qual não é compreendido pelas instituições de Educação Infantil, nas quais as crianças, na maioria das vezes são levadas a seguir todas de maneira uniforme o tempo proposto pela instituição escolar, sem se levar em conta as subjetividades infantis. Dessa maneira, torna-se imprescindível a “[...] necessidade de serem provocadas rupturas na lógica

linear de organização do tempo na Educação Infantil como forma de proporcionar às crianças outras possibilidades de viverem suas infâncias no cotidiano institucional” (CARVALHO, 2015, p.128). Desse modo, na próxima seção, apresentarei como a questão do tempo na Educação Infantil é evidenciada nas Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil e na Base Nacional Comum Curricular.

### 2.1.1 O tempo: nas Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil e na Base Nacional Comum Curricular

Imagem 02 - Tempo



Fonte: Google Imagens

Após ter apresentado a construção social do conceito de tempo e algumas de suas implicações com a Educação Infantil, torna-se necessário entender como, no ambiente escolar, se constitui o tempo. Já vimos que o mesmo é uma construção social e se faz amplamente presente nas instituições de Educação Infantil por meio de relógios, calendários, na delimitação dos horários de entrada, alimentação, saída, “atividades”, hora de brincar, dentre outros aspectos. Ou seja, como mostra a imagem acima, os sujeitos são determinados desde o seu nascimento aos instrumentos de medição do tempo que são construídos socialmente. Para melhor compreensão da determinação do conceito de tempo no âmbito escolar, torna-se necessário, de início retomar alguns dos aspectos referentes à história da Educação Infantil para, após, evidenciar o que as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil e a Base Nacional Comum Curricular apontam sobre esse conceito.

A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica e é o momento em que muitas das crianças passam a frequentar o ambiente escolar. Pode-se destacar, de acordo com Abreu (2004), que, no Brasil, a educação das crianças pequenas tem uma história de cento e cinquenta anos, sendo que o seu crescimento, no entanto, deu-se principalmente a partir dos anos 70 e vem se acelerando com a entrada cada vez maior das mulheres no mercado de trabalho.

Nessa perspectiva, é importante ressaltar que a história de atendimento escolar às crianças pequenas foi marcada por ações que priorizavam a guarda das mesmas, que eram tratadas como adultos em miniatura e, em geral, o atendimento destinava-se a crianças pobres, sendo as creches e pré-escolas vistas apenas como equipamentos sociais de assistência à criança carente.

Ao longo da história, foi-se buscando afirmar a importância de uma educação de qualidade para todas as crianças e pode-se observar um avanço em relação à educação de crianças de 0 a 5 anos no Brasil. Novas condições, leis de amparo foram e estão se estabelecendo. O atendimento às crianças dessa faixa etária apresenta um crescimento gradativo nos últimos anos em nossa sociedade, e esse crescimento é fruto das mudanças econômicas e culturais observadas dentro da estrutura familiar.

Nesse viés, a Educação Infantil, como espaço frequentado pelas crianças, deixou de ser apenas uma questão de classe social. Durante muito tempo, o atendimento a bebês e crianças pequenas ocorreu de forma assistencial, e, até então, era direito de mães trabalhadoras. Afirma-se que:

No Brasil, o cuidado e a educação das crianças pequenas iniciaram a partir da metade do século XX, período marcado pela urbanização, industrialização, divulgação do discurso médico-higienista, constituição de um novo estatuto familiar e criação da república. (CARVALHO, 2006, p. 118).

Felizmente, com esse processo de busca em afirmar a importância de uma educação de qualidade para as crianças pequenas, é que vários documentos relacionados ao trabalho com crianças começaram a emergir em nosso país. Exemplo disso foi a Constituição de 1988, que estabeleceu a garantia à Educação Infantil para todas as crianças de 0 a 6 anos em creches e pré-escolas. Nesse momento, a Educação Infantil tornava-se obrigação do Estado e direito da criança. Outro documento essencial foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96), que considera a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica. Vale ressaltar um pequeno trecho dessa lei, pois, quando falamos em crianças e em seu

atendimento educativo e aos cuidados, podemos perceber, no Art. 29 da LDB, que “a educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem por finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seu aspecto físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”. Sendo assim, a Política Nacional de Educação Infantil parte dessa finalidade para estabelecer como uma de suas diretrizes a indissociabilidade entre o cuidado e a educação no atendimento às crianças da Educação Infantil.

A partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases, uma série de documentos legais passaram a ser produzidos com o objetivo de definir critérios para a qualidade do ensino para crianças pequenas, como os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, recentemente a elaboração/discussão da Base Nacional Comum Curricular, dentre outros.

Nesse contexto, a Educação Infantil é perpassada por um intenso processo de transformações, que visa à educação das crianças em espaços coletivos, juntamente com práticas pedagógicas adequadas ao desenvolvimento da aprendizagem proporcionada pelos profissionais da área. Diante disso, a instituição de Educação Infantil é responsável por ampliar o universo cultural da criança, seu conhecimento de mundo, seu desenvolvimento integral, constituindo, assim, sua identidade, autonomia e a construção da cidadania.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil apresentam novas perspectivas para o trabalho com as crianças, apontando novos horizontes para a Educação Infantil, considerando a criança como sujeito crítico e atuante, ou seja, sujeito histórico e de direitos.

O mesmo documento assinala que, para que haja de fato a efetivação de seus objetivos “[...] as propostas pedagógicas das instituições de educação infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos” (BRASIL, 2010, p. 23). Como evidencia a publicação referente às Novas Diretrizes para a Educação Infantil (2013), a exploração de uma enorme diversidade de materiais e situações não promove a experiência se a criança não tiver tempo para retomar uma atividade iniciada em outro momento, testar novos usos para o mesmo material, dentre outros aspectos.

Para além das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, neste ano de 2016, está sendo discutida a Base Nacional Comum Curricular, que envolve toda a Educação Básica brasileira. A mesma apresenta em relação à Educação Infantil bem definidos os campos de experiências, são eles: o Eu, o Outro e o Nós; Corpo, gestos e movimentos; Escuta,



fala, pensamento e imaginação; Traços, sons, cores e imagens; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações; a serem explorados na Educação Infantil, sendo que as áreas dos conhecimentos da Linguagem, Matemática, Ciências Humanas e da Natureza se fazem presentes em todos os campos. Campos de experiências esses que levam em conta em relação ao projeto educativo as interações, brincadeiras, observações, questionamentos, investigações e demais ações das crianças articuladas com as proposições que são apresentadas pelos professores.

Como assinalam Campos e Barbosa (2015), a defesa de uma Base Nacional Comum no campo da Educação Infantil residiu na necessidade de operacionalizar as Diretrizes Curriculares, ou seja, construir uma orientação a partir da qual os professores pudessem desenvolver as suas práticas, respeitando as diversas dimensões da infância e também os direitos das crianças. Sendo assim, a Base Nacional Comum Curricular apresenta como norte as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil visando, assim, garantir uma educação de qualidade para todas as crianças que frequentam as escolas, bem como buscando romper, como evidenciam os mesmos autores, com os modos de atendimento assistencialista e escolarizante presentes ao longo da história da Educação Infantil.

Esse documento é fruto de um intenso processo de debate entre diferentes atores do campo educacional e também da sociedade em geral, e apresenta os direitos dos estudantes durante toda a Educação Básica, bem como os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que devem orientar a elaboração dos currículos durante todo esse processo, buscando, assim, uma educação de qualidade social e a formação integral dos sujeitos, como explicitado ao longo da segunda versão desse documento.

A Base Comum Curricular Nacional aposta, em relação ao tempo, que as crianças devem brincar cotidianamente em diferentes espaços e tempos, explorar diferentes movimentos, gestos, emoções, objetos, sons, dentre outros elementos, nos diferentes espaços e tempos da instituição escolar. Dessa forma, são constituídas diferentes e ricas aprendizagens, aprendizagens essas que levem em consideração o tempo de cada criança. A BNCC assevera que as crianças ao longo da Educação Infantil, são “[...] muito dinâmicas, obedecendo a ritmos muito diversos, sendo impossível prever que um determinado objetivo seja alcançado pela maioria das crianças em um mesmo momento” (BRASIL, 2016, p. 66). Ou seja, é preciso uma gestão do tempo escolar que dê às crianças o tempo necessário para viverem suas experiências cotidianas.

Afinal, as crianças são curiosas, questionadoras, observadoras e buscam a todo instante compreender o mundo em que vivem, as suas qualidades, características, a natureza, a cultura, ou seja, os elementos com os quais estão em contato, explorando-os constantemente e buscando saber sempre o “porquê”, o “quando” e o “como” das coisas que as cercam.

Nesse sentido, cabe retomar aqui a imagem utilizada no início desse capítulo, que mostra um sujeito determinado pelo relógio, pelo uso do tempo constituído socialmente e fazer uma analogia da mesma com os documentos apresentados até o momento. Evidencia-se que o tempo das crianças apresentado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil e também pela Base Nacional Comum Curricular é um tempo subjetivo que não obedece a relógios, pois, nas produções individuais, é muito comum que algumas crianças concluam suas produções em menor tempo e outras levem um maior tempo para finalizar as mesmas.

Por isso, como defende a publicação referente às Novas Diretrizes para a Educação Infantil (2013), o grande desafio é construir uma experiência que respeite os tempos de criação de cada um. Campos e Barbosa (2015), quando se referem às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e à Base Nacional Comum Curricular, afirmam também que é preciso desenvolver uma Educação Infantil que supere as concepções economicistas, que não se deve aceitá-la como política compensatória e que se deve lutar sempre pelo direito das crianças e de suas famílias.

Contudo, cabe fazer aqui um questionamento: se a escola leva em consideração o tempo subjetivo das crianças ou se, como na imagem, esta instituição delimita as crianças ao tempo instituído pelos instrumentos de medição do tempo? Pois, como afirma Finco et al. (2015), é preciso repensar o currículo da Educação Infantil, para pensar novas formas de lidar com os saberes, materiais, tempos e espaços nos ambientes escolares. A mesma autora sustenta que a organização do cotidiano educativo deve ter flexibilidade em relação à variabilidade individual dos ritmos e dos tempos das crianças.

A escola, nesse meio, parece direcionar suas ações muito mais para manter ordens e regras, determinando horários fixos para brincar, para comer, para fazer a atividade; enfim nas escolas de Educação Infantil, é tudo amplamente cronometrado em detrimento das horas, dos minutos, ao funcionamento do relógio, do que para a valorização dos sujeitos, suas subjetividades, para as mudanças, para o previsto nos documentos legais. Reconhecendo essa realidade, e tendo a compreensão do que é realizado nesses espaços educativos em relação a determinação do tempo, bem como quais são os fundamentos que orientam suas lógicas de

ação, é que esse se torna ponto importante de pesquisa. Por isso, na próxima seção, irei demonstrar como, nos ambientes das instituições, estão presentes os conceitos de tempo, temporalidades e rotinas, explicitando os mesmos.

## 2.2 TEMPO, TEMPORALIDADES E ROTINAS: EXPLICITANDO CONCEITOS

“A gente precisa de tempo para brincar, cantar e dançar” (CARVALHO, 2015, p. 134).

Após ter apresentado como o conceito de tempo é mostrado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil e pela Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil, torna-se necessário entender como, no ambiente escolar, estão presentes os conceitos de tempo, temporalidades e rotinas. Já vimos que o tempo das crianças não é o do relógio, mas sim um tempo subjetivo, o tempo dos momentos vivenciados, da experiência e das descobertas. No entanto, existem muitas considerações que precisam ser refletidas sobre o tempo, já que este, decorrente de uma forma de produtividade, de pressa, de seguir exatamente a demarcação dos instrumentos de medição do tempo construídos socialmente e que constituem a rotina escolar demarcando um horário inflexível, por meio do controle do tempo, desconsidera as temporalidades das crianças.

Como pode ser evidenciado durante o período de Estágio Curricular Supervisionado em Educação Infantil, o tempo está amplamente presente nos espaços coletivos de educação, sendo definido por meio dos horários escolares fixos que são determinados pelo soar do sinal, que determinam a rotina diária das crianças e pelo acompanhamento constante do tempo no relógio presente em sala de aula<sup>1</sup>. De acordo com Machajewski (2014, p. 31), “a rotina é entendida como algo que norteia, que ordena, que trilha caminhos e que se repete numa sequência diária”.

Através de um olhar mais atento e reflexivo, muitas indagações são possíveis perante o tempo, reflexões que se tornam ainda mais interessantes se compreendermos a relação destacada em nossa epígrafe, indicativa de que o tempo para brincar, cantar e dançar solicitado por uma criança em uma pesquisa nos faz refletir profundamente sobre a questão do tempo presente nas instituições de educação infantil.

---

<sup>1</sup> Aspecto esse, relacionado ao estágio que será mais aprofundando no capítulo 4, Tic-tac, tic-tac: um tempo para análise.

Nas escolas, o tempo, de modo geral, é compreendido pelos professores como um elemento que deve ser gasto, controlado, ter início e término bem definidos. As rotinas nas instituições de Educação Infantil são pensadas em relação à duração das atividades, ao total correspondente a elas, como a rotina vivenciada durante o período de estágio que compreendia a entrada, duas atividades, recreio, lanche e brincar, sendo tudo determinado pelo soar do sinal, pela demarcação das horas. Gera-se, assim, uma descontinuidade do processo educativo, no qual cada momento era interrompido pelo subsequente, sem considerar a intensidade, a emoção com que estava sendo vivenciado, explorado pelas crianças. Não há, assim, conforme afirma Carvalho (2015), reflexão acerca da intensidade da experiência temporal que é vivenciada pelas crianças durante a realização das propostas no ambiente escolar.

Em síntese, há uma homogeneização do tempo nos espaços coletivos de Educação Infantil, onde tudo passa a ser cronometrado de acordo com o tempo do relógio para a preparação para a vida futura, para a vida em sociedade, desconsiderando o tempo subjetivo de cada criança, as diferentes temporalidades.

Seguindo a mesma lógica, Barbosa (2013) assinala que há uma regulação temporal nas escolas, nas quais o tempo que é investido livremente pelas crianças nas coisas que lhes fazem sentido e lhes dizem respeito, naquilo que as desafia, caso não tiver uma produção objetiva é visto como perder tempo.

Cabe salientar aqui um fato vivenciado durante a realização do estágio em Educação Infantil em que se observou que, para as crianças, mais importante do que a releitura de obras de arte foi o tempo propiciado para a exploração dos materiais, das texturas, a experiência com os materiais disponibilizados, com o espaço e com o tempo, como pode ser evidenciado na imagem a seguir:

Imagem 03 – Tempo para explorar



Fonte: Diandra Calgarotto Chiossi<sup>2</sup>

O tempo escolar foi vivido pelas crianças de modo intenso e significativo nessa situação de aprendizagem: as crianças foram ouvidas e consideradas como atores sociais, podendo organizar seu espaço e seu tempo de acordo com seus interesses. Deu-se espaço às temporalidades infantis, temporalidades que são as múltiplas formas por meio das quais as pessoas significam o seu tempo. Como já evidenciado, o tempo da criança é o tempo das descobertas, do prazer, que é diferente do tempo significado pelos adultos. Desse modo, como afirma Hoyuelos:

Dar tempo às crianças sem antecipações desnecessárias significa saber esperá-las ali, onde se encontram, em sua forma de aprender. Existe um verbo em espanhol, talvez já em desuso, que define muito bem esse assunto: *aguardar*. Significa esperar alguém com esperança; dar tempo ou espera a alguém, enquanto se olha o que faz, com respeito, apreço ou estima. (HOYUELOS, 2015, p. 48, grifo do autor).

Em outras palavras, as crianças possuem tempos que precisam ser respeitados, o que não acontece na maioria das escolas. Carvalho (2015, p. 129) aponta que, nas instituições de Educação Infantil, “[...] as crianças não têm muitas opções de escolha, pois as propostas previstas na rotina, devido ao modo como ritualizam o tempo, não possibilitam que meninos e meninas expressem suas ideias, intenções e pontos de vista”. Visto que o tempo da instituição escolar se sobrepõe às temporalidades por meio de horários rígidos e inflexíveis, o mesmo autor defende que:

---

<sup>2</sup> Imagem produzida durante a realização do Estágio Curricular Supervisionado em Educação Infantil na 8ª fase do Curso de Pedagogia da UFFS.

É evidente que o tempo de organização institucional é imprescindível para o funcionamento da escola; porém, ao contrário do que geralmente ocorre nas instituições, ele deve ser planejado com o coletivo, de modo a atender às especificidades das crianças. Uma escola precisa dispor de diferentes tempos, nos quais as crianças possam também fazer as suas escolhas. (CARVALHO, 2015, p. 129).

Em suma, as crianças podem participar da organização da rotina escolar, expondo as suas opiniões, dando sugestões aos professores, possibilitando, assim, a participação das crianças na construção dos tempos, espaços e práticas escolares. Conforme estudos realizados, a rotina, por se tratar de uma sequência que ocorre com determinada frequência temporal, também é conhecida como o planejamento e está relacionada ao modo como os professores organizam as suas aulas, ou seja, o planejamento é a sequência das atividades que vão ser desenvolvidas ao longo de determinado período de tempo.

Nesse viés, outro aspecto a se considerar é que nas escolas, em sua maioria, em nome da realização de todas as tarefas e atividades dentro do tempo que está previsto na rotina, as crianças que não terminam as atividades propostas são impedidas de brincar, pois o brincar e o lúdico são encarados como lazer, como perda de tempo, buscando-se sempre adequar os diferentes tempos das crianças ao tempo exclusivo das atividades propostas. Como evidencia Carvalho (2015), essa naturalização do tempo na escola evidencia uma lógica na qual todas as crianças devem realizar as mesmas atividades, no mesmo tempo, mesmo ritmos e seguindo um modelo, marcados por um tempo institucional predeterminado.

Diante dessas constatações, torna-se necessário salientar a importância dos tempos de viver a infância serem respeitados nas escolas, onde os professores reconheçam e aceitem os tempos de aprender, inventar, explorar, descobrir e reconhecer das crianças. Carvalho (2015) reforça que seja concedido para as crianças um tempo que as permita dispor em sua infância de toda a riqueza de seu tempo pessoal de aprendizagem, o seu tempo subjetivo.

Dessa forma, é válido pensar as instituições de Educação Infantil como espaços permeados de aprendizagens, em que o tempo se faz amplamente presente nas rotinas escolares e os conceitos de tempo, temporalidades e rotinas, aqui evidenciados, tornam possível pensar uma Educação Infantil que possa possibilitar a participação das crianças enquanto sujeitos ativos na construção do tempo escolar que lhes é vivenciado cotidianamente, construindo, assim, uma lógica temporal que respeite as temporalidades dos sujeitos. Por esta razão, na próxima seção, serão feitas possíveis reflexões acerca das temporalidades e do cotidiano de Educação Infantil.

### 2.3 TEMPORALIDADES E COTIDIANO NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES POSSÍVEIS

O tempo

O despertador é um objeto abjeto  
 Nele mora o Tempo. O Tempo não pode viver sem nós, para não parar  
 E todas as manhãs nos chama freneticamente como um  
 velho paraplégico a tocar a campainha atroz.  
 Nós é que vamos empurrando, dia a dia, sua cadeira de rodas.  
 Nós os seus escravos.  
 Só os poetas  
 os amantes  
 os bêbados  
 podem fugir por instantes  
 ao Velho... Mas que raiva impotente dá no Velho  
 quando encontra crianças a brincar de roda  
 e não há outro jeito senão desviar delas as suas cadeiras  
 de roda!  
 Porque elas, simplesmente, o ignoram... (Mario Quintana, 1995).

A partir dos destaques feitos até aqui, sobre o tempo, cabe salientar com maior ênfase nessa seção o tempo que está presente no cotidiano da Educação Infantil. Pode-se ponderar que as rotinas das escolas, em sua maioria, se revelam organizadas rigidamente, de maneira inflexível, com ideologias concretizadas no estabelecimento de *verdades*, legitimando algumas visões e concepções em detrimento de outras, questões envolvidas, então, por processos de poder que determinam o tempo por meio dos instrumentos sociais de medição do mesmo como os relógios em oposição às temporalidades, ao tempo subjetivo.

Conforme evidenciado na epígrafe que dá início a essa seção, constata-se que, embora por meio de nossa cultura tenha-se definido formas exatas de medir e administrar o tempo, cada um de nós possui uma experiência única com o tempo. E que as crianças em especial possuem um modo diferente do que os adultos possuem para lidar com a determinação do tempo, compreendendo sempre, no decorrer dessa pesquisa, o tempo como uma variável fundamental para uma pedagogia da Educação Infantil.

Exemplo disso são as pesquisas e estudos de caso evidenciados por Bondioli et al. (2004), os quais apontam que, na creche, na escola de Educação Infantil, os ritmos individuais são lentamente regulados pelos educadores e distribuídos de acordo com ritmos cada vez mais heterônimos e sociais. Pois, a escola trabalha com tempos definidos, ou seja, a estruturação mais rígida do tempo cotidiano, que é segmentado em momentos destinados às exigências da rotina. Nesse cenário, percebe-se que o projeto educativo presente em nossos dias produziu

um sistema de horários bastante rígido para o dia a dia das crianças, que limitam os modos como elas confrontam-se com suas ações. Em vista disso, a autora sugere que “[...] o dia não deveria ser tão rigidamente estruturado a ponto de não deixar espaço para os interesses individuais [...]” (BONDIOLI et al., 2004, p. 97).

Nesse sentido, é possível ponderar que os modos como se organiza a vida cotidiana nas instituições de Educação Infantil têm grande importância para a formação das crianças. E o tempo é uma das variáveis fundamentais para a educação das mesmas. Afinal, o tempo é

[...] um tema fundamental para a organização da escola infantil, pois é uma categoria política que diz respeito não somente à vida das crianças mas à vida de seus pais e também dos seus professores. O tempo é um articulador da vida, é ele que corta, amarra ou tece a vida: individual e social. (BARBOSA, 2013, p.215).

Seguindo a mesma lógica, o tempo imprime movimento, ritmo, continuidade, durabilidade para a experiência dos sujeitos envolvidos no processo educativo, ou seja, professores e crianças. Mas, esse tempo leva em consideração apenas o social, o tempo do relógio, esquecendo-se do aspecto individual, das temporalidades. Nesses termos evidencia-se uma educação voltada, como assinala Barbosa (2013), para um tempo acelerado, um tempo do capital, havendo pressa para se atender os horários: “hora da atividade”, do brincar – quando essa existe, dentre outras, há a fragmentação do tempo cotidiano em rotinas desconexas que não fazem sentido algum, que iniciam e terminam por si só, sem nenhuma continuidade.

Contudo, isso resulta em uma ampla regulação temporal, que é característica do momento atual em que se encontra a nossa sociedade, típico da vida contemporânea, que é uma educação voltada para os princípios da sociedade capitalista em que a produção, a acumulação e o consumo estão fortemente presentes dentro do contexto escolar. Construiu-se, assim, um conceito de tempo que desconsidera as temporalidades, o tempo subjetivo das crianças, que esquece o tempo da vida. Sendo assim, para dar conta dessa regulação temporal,

[...] são construídos nas escolas artefatos como cronogramas, horários, rotinas, que, ao invés de organizar o coletivo, mais o controlam. Um tempo que é visto apenas como tempo cronológico, linear, sequencial. Todo o tempo investido livremente pelas crianças nas coisas que lhes dizem respeito, nas coisas que as afetam, naquilo que as desafia, que as distingue, se não tiver uma produção objetiva, é visto como perder tempo. (BARBOSA, 2013, p.216).



Desse modo, existe a necessidade de se pensar o tempo presente no cotidiano da Educação Infantil, rompendo com a linearidade que está posta nas rotinas escolares, construindo no espaço de vida coletiva, a escola, outros sentidos para a determinação do tempo, que leve em consideração as experiências infantis, as subjetividades, ou seja, construir tempo para os ritmos individuais, para a escuta, para a conversa, para experimentar, para experimentar novamente, para inventar, enfim, tempo para viver de maneira significativa as suas infâncias, nos quais as crianças sejam participantes ativas do processo educativo. Pois, o tempo das crianças na escola não pode simplesmente passar por elas, mas ele tem que ser intensamente sentido, vivido e experimentado.

Durante a experiência do Estágio Supervisionado em Educação Infantil e na socialização das vivências através de um seminário de compartilhamento das experiências das demais acadêmicas, pude compreender que os tempos coletivos nos quais funciona a vida cotidiana são limitados. Em sua maioria, durante as rotinas, as crianças se mantêm na sala de aula realizando atividades orientadas pela professora e têm tempos cronometrados para o intervalo nos parques, bem como para o lanche. Há uma maior preocupação com vencer conteúdos e controlar as atividades nos tempos determinados do que com aprendizagens significativas.

Em suma, a rotina passa a ser nas escolas um instrumento de controle do tempo cotidiano, do espaço, atividades e materiais com o intuito de padronizar a vida dos sujeitos envolvidos no cotidiano do processo educativo. As rotinas podem ser vistas, como afirma Barbosa (2000), como produtos produzidos pela nossa cultura para organizar a cotidianidade, ela pode ser um espaço tanto de tradição como de inovação. Assim;

As rotinas podem tornar-se uma tecnologia de alienação quando não consideram o ritmo, a participação, a relação com o mundo, a realização, a fruição, a liberdade, a consciência, a imaginação e as diversas formas de sociabilidade dos sujeitos nela envolvidos. Quando se torna apenas uma sucessão de eventos, de pequenas ações, prescritas de maneira precisa, levando as pessoas a agirem e a repetirem gestos e atos em uma sequência de procedimentos [...]. (BARBOSA, 2000, p. 45).

Ou seja, o fundamental é criar um planejamento do tempo do tipo móvel que ofereça uma ampla margem de movimento, e não organizações cotidianas fixas, uniformes repetitivas e determinadas como se evidencia em muitas escolas. Esse planejamento adaptável aos vários ritmos individuais, aos tempos subjetivos e não apenas a um único ritmo determinado para toda a turma, para as mesmas crianças de toda uma instituição, não havendo preocupação com os usos do tempo é considerado importante.

Como aposta Barbosa (2000), um desafio é pensar em práticas educacionais que possam ser variáveis, múltiplas, mesmo quando elas são recorrentes e reincidentes como é o caso das rotinas que acontecem diariamente no cotidiano escolar, práticas essas que atendam as múltiplas temporalidades presentes na Educação Infantil.

De acordo com Oliveira (2012), essas temporalidades se referem às múltiplas formas de lidar, de se relacionar, e de organizar o tempo, ou seja, a experiência realizada no e com o tempo. A mesma autora assinala que temos um tempo próprio, singular, que é diferente a cada instante, para cada um de nós.

Ao assinalar esses pontos, aproximo-me de uma consideração de Oliveira (2012) que destaca que não se problematiza o tempo das crianças e que esse acaba sendo controlado a todo o momento. Isso está amplamente relacionado à exigência de um tempo para satisfazer os interesses pessoais, institucionais, limitando a percepção do tempo do outro. Nesse meio ocorre a recusa às vivências subjetivas das crianças: as atividades são padrões determinadas para todos, os tempos são determinados para todos, incide-se a ligeireza nos momentos de socialização. A educação tende à padronização dos indivíduos, à minimização da autonomia infantil, ou seja, um sistema que prepara e instrui as crianças tendo em vista a alienação e a obediência. Como entende Oliveira (2012, p. 69), “nossa formação Moderna nos ensinou a lidar com a temporalidade linear e não com a temporalidade da criança, que não é linear”.

Nessa perspectiva, é importante pensar em uma experiência de planejamento da rotina escolar para a Educação Infantil que se dê por meio de escolhas e de negociações, na qual as crianças possam planejar junto com os professores e professoras, construindo uma flexibilidade para com o tempo escolar. Como reforça Oliveira (2012), é necessário o tempo que leve em conta a experiência subjetiva, a lógica de cada um, já que existem diferentes temporalidades, é preciso voltar os olhares para as temporalidades de cada uma das crianças e respeitar seu tempo de aprender e suas infâncias. Ou seja, perceber o tempo das alunas e dos alunos, pois o tempo exterior que passa e é demarcado pelos instrumentos de medição do tempo como os relógios pode ser igual para todas as pessoas, mas o tempo interior é de cada um, é subjetivo.

Essas compreensões vêm ao encontro da ideia de que coexistem diferentes formas de lidar com o tempo, de vivê-lo e de organizá-lo e que a dimensão do tempo não se desvincula da nossa experiência de vida. Considerar, pois, as múltiplas formas de se relacionar com o tempo e que cada ser humano tem seu ritmo próprio e, conseqüentemente, o seu tempo é um desafio a ser enfrentado pela Educação Infantil em nosso país. De acordo com Hoyuelos

(2015), é necessário que se escute e compreenda a cultura da infância, pois o tempo da vida escolar está se tornando cada dia mais insuportável para as crianças.

Dessa forma, a ordenação do tempo no cotidiano escolar se revela como um educador, pois seu planejamento influi na educação dos sujeitos e implica repensar a lógica da organização curricular, e é através desse viés sobre as temporalidades presentes na Educação Infantil, que, no próximo capítulo, apresentarei os caminhos metodológicos desta pesquisa.

### 3 CAMINHOS PERCORRIDOS NO TEMPO DE PESQUISA

Nesse capítulo irei abordar as etapas desse trabalho, apresentando como se deu o andamento da presente pesquisa, por meio de um levantamento bibliográfico relacionado à temática. Também da análise do tempo no ambiente escolar, que foi vivenciado durante a realização do Estágio Curricular Supervisionado em Educação Infantil, ancorada em uma ampla pesquisa bibliográfica, bem como algumas proposições na forma de organizar o tempo escolar.

#### 3.1 TEMPOS DA ESCOLA

Tendo em vista o desenvolvimento da pesquisa em destaque, foi realizada, em primeira etapa, uma pesquisa bibliográfica, processo esse que se constituiu em um reconhecimento das publicações sobre o tema e contribuiu para o conhecimento do conteúdo, bem como para o embasamento teórico das análises e proposições. De acordo com Severino (2007), essa forma de pesquisa se refere à utilização das contribuições de autores que já pesquisaram anteriormente elementos teóricos e, dessa forma, através dos registros disponíveis, tornam-se fontes para o atual estudo.

Desse modo, o caminho percorrido através dos trabalhos de revisão bibliográfica tem um aspecto essencial para construção dos saberes sobre o objeto de pesquisa, produzindo, assim, aprendizagens que são capazes de contribuir para o desenvolvimento teórico-metodológico na área estudada e para as possíveis mudanças na prática. Como afirmam Lüdke e André (1986, p. 1), “para se realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele”.

Pesquisa bibliográfica essa que se caracteriza de suma importância, pois, é por meio dela, que será possível trabalhar com as contribuições dos autores sobre o tempo, as temporalidades presentes na Educação Infantil, ou seja, sobre os registros disponíveis produzidos acerca da temática, decorrentes de pesquisas realizadas anteriormente e que estão disponíveis em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Desse modo, a produção do conhecimento não é um empreendimento isolado, mas uma construção coletiva da comunidade científica aliada a um processo contínuo de busca, procurando complementar

ou contestar contribuições anteriormente dadas sobre o tema estudado (ALVES-MAZZOTTI, 2002).

Diante dessas constatações, a presente pesquisa é de abordagem qualitativa por ter um caráter relacionado a aspectos da condição específica de sujeitos como salienta Severino (2007), pois se revela como um método que percebe aspectos subjetivos na realidade, fenômeno que nesse estudo relaciona-se, então, a como o tempo está presente nos espaços coletivos de Educação Infantil, a percepção dos materiais produzidos no Estágio Curricular Supervisionado de Educação Infantil, os quais trazem o registro de como as professoras de Educação Infantil entendem o conceito de tempo, de que modo o tempo era organizado na instituição e quais são os efeitos de tal organização nas propostas desenvolvidas com as crianças.

Lüdke e André (1986, p. 11) assinalam que a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como a sua fonte de dados, ou seja, ela supõe o contato direto do pesquisador com a situação que está sendo investigada, por meio de um trabalho intensivo de campo, como no caso da presente pesquisa, o contato com o dia-a-dia escolar.

Dessa forma, organizo os materiais referência em três tabelas, expostas a seguir, com base em livros, pesquisas (teses, dissertações) e artigos, na sequência em que esses foram sendo estudados.

**TABELA 1 – LIVROS**

OBRA	AUTOR
<b>O Tempo no Cotidiano Infantil:</b> Perspectivas de pesquisa e estudo de casos. (2004)	Anna Bondioli et al.
<b>Sobre o tempo.</b> (1998)	Norbert Elias
<b>Campos de experiências na escola da infância:</b> contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil	Daniela Finco et al.

brasileiro.(2015)	
Os Tempos da Infância. In: FLORES, Maria Luiza Rodrigues et al. (Org.). <b>Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul:</b> perspectivas políticas e pedagógicas. (2015)	Alfredo Hoyuelos
<b>Criança pede respeito:</b> Ação educativa na creche e na pré-escola. (2015)	Altino José Martins Filho, et al (Org.)

**TABELA 2- PESQUISAS (Teses/dissertações)**

<b>OBRA</b>	<b>AUTOR</b>
<b>Por amor &amp; por força:</b> rotinas na Educação Infantil. (2000)	Maria Carmem Silveira Barbosa
<b>Temporalidades no/do cotidiano da Educação Infantil.</b> (2012)	Cristiane Elvira de Assis Oliveira
<b>A rotina no dia-a-dia da creche:</b> Entre o proposto e o vivido. (1998)	Rosa Batista
<b>A infância resiste à pré-escola?</b> (2014)	Lenilda Cordeiro de Macêdo
<b>A rotina na educação infantil em tempo</b>	Kely Daiane Machajewski

<b>integral:</b> reflexões e propostas para o trabalho docente. (2014)	
--	--

**TABELA 3 – ARTIGOS CIENTÍFICOS**

<b>OBRA</b>	<b>AUTOR</b>
<b>Entre as culturas da infância e a rotina escolar:</b> em busca do sentido do tempo na Educação Infantil. (2015)	Rodrigo Saballa de Carvalho
<b>Tempo e Cotidiano</b> – tempos para viver a infância. (2013)	Maria Carmem Silveira Barbosa
<b>Reflexões sobre o tempo no cotidiano da Educação Infantil.</b> (2007)	Anelise Monteiro do Nascimento
<b>Desorganização do tempo pedagógico na Educação Infantil:</b> significações docentes. (2011)	Janaina Silmara Silva Ramos
<b>BNC e educação infantil:</b> Quais as possibilidades? (2015)	Rosânia Campos, Maria Carmem Silveira Barbosa
<b>A Educação Infantil com a Participação das Crianças:</b> algumas reflexões. (2015)	Kátia Adair Agostinho
<b>Infância e Escola:</b> tempos e espaços de	Anabela Rute Kohlmann Ferrarini,

crianças. (2016)	Fabiana Rodrigues Oliveira Queiroz, Raquel Gonçalves Salgado
------------------	---

Esse levantamento bibliográfico sobre as questões teóricas relacionadas ao tempo subsidiou o embasamento teórico desse estudo, sendo que o mesmo tornou-se fundamental para o caminho percorrido durante a realização dessa pesquisa.

### 3.2 TEMPOS VIVENCIADOS NA ESCOLA: O QUE O COTIDIANO ESCOLAR NOS MOSTRA?

A segunda etapa desse processo investigativo ocorreu a partir da análise da organização do tempo de uma escola municipal que foi vivenciada durante a realização do Estágio Curricular Supervisionado em Educação Infantil da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS. Para a mesma, foram utilizados os registros produzidos durante a realização do estágio e também as imagens que falam sobre a organização do tempo na instituição de ensino. Dessa forma, foram examinados minuciosamente os materiais produzidos ao longo do estágio, para compreender como o tempo se fazia presente na instituição.

Sendo assim, foi investigada, no decorrer desse processo, a rotina escolar vivida durante o período de estágio, dando ênfase a como as crianças vivenciavam o tempo na escola, rotina essa que é vista como uma organizadora pedagógica e temporal presente no âmbito escolar. Barbosa (2000), em seu estudo sobre a rotina, diz que a mesma age como um instrumento de controle do tempo, bem como dos espaços, materiais e atividades, com a função de padronizar e regulamentar a vida das crianças e também dos adultos nas instituições de Educação Infantil, o que ocasiona o controle dos sujeitos, distribuição de tempos e espaços: processos esses que levam à homogeneização. Como ressalta Machajewski (2014), a rotina escolar é usada pelos professores como forma de regular as atitudes das crianças, sendo o professor aquele que define o tempo e o espaço das crianças.

Sob o foco da rotina, que, na maioria das escolas, é apenas um instrumento de homogeneização dos sujeitos, busca-se trazer para a discussão a forma como o tempo é encarado nas instituições de Educação Infantil: se é apenas um único tempo demarcado pelo relógio, o tempo social no qual os sujeitos estão inseridos desde o seu nascimento ou se pode-se falar em temporalidades que, para Oliveira (2012), são as múltiplas formas de se lidar com



o tempo. A escola é constituída por diferentes tempos: o institucional, o da criança e o do professor, em que o primeiro organiza todas as atividades que são desenvolvidas na escola, o professor tem seu tempo de estudar, de estar na escola. Mas, e o tempo da criança? Como afirma Machajewski (2014, p.25), “[...] as escolhas da professora para o tempo da criança sempre se sobressaem”, mostrando, assim, que a criança não tem opção de escolher o que fazer com o seu tempo individual, com seu tempo subjetivo na escola, pois tudo tem um tempo e um espaço determinado para acontecer.

Essa etapa da pesquisa é baseada, como afirma Severino (2007), em uma pesquisa documental, a partir da qual serão analisados documentos, como registros escritos, impressos e imagens que serão submetidos à investigação e à análise pela pesquisadora no capítulo quatro dessa pesquisa. Como afirmam Lüdke e André (1986, p. 38), a análise documental “[...] pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”.

### 3.3 PROPOSIÇÕES: INSPIRAÇÕES NAS FORMAS DE ORGANIZAR O TEMPO

Não obstante, a pesquisa conta ainda com uma terceira etapa, que se refere a um trabalho de proposição sobre a organização do tempo na Educação Infantil, na qual demonstrarei algumas possibilidades de os tempos presentes nas rotinas escolares constituírem-se como uma forma educativa ampla, prevendo as múltiplas linguagens e as dimensões infantis, considerando as crianças como atores sociais. Ou seja, procuro nesta etapa pensar no tempo para além da rotina da escola, do tempo já instituído e determinado pelas instituições de Educação Infantil.

Nesse sentido, Lüdke e André (1986) destacam que as proposições ultrapassam a mera descrição dos dados acrescentando novas explicações e interpretações à discussão já existente sobre o assunto. Pretende-se realizar um compartilhamento das descobertas geradas por esta pesquisa para que seja possível aos professores perceberem e compreenderem as inúmeras possibilidades de intervenções referentes ao tempo que podem ser planejadas para as crianças, estudantes, como pode ser evidenciado no capítulo cinco dessa pesquisa. Ou seja, as mesmas autoras (1986, p. 49) explicam que é preciso que o pesquisador vá além de uma simples descrição do assunto abordado em sua pesquisa. Ele deve acrescentar algo a mais na discussão, e, para isso, deve fazer uma relação entre o tema e os dados obtidos. E, por fim,

possibilitar proposições e novas interpretações sobre o assunto em questão, acrescentando algo novo, contribuições ao que já é conhecido.

Em função disso, faz-se importante pensar sobre a Pedagogia e como o tempo se faz presente nela, pois o mesmo se mantém atuante nela mesmo que, às vezes, pareça implícito, oculto. Contudo, quando houver alguma alteração na organização do tempo escolar, é necessário que esteja acompanhado de uma ampla reflexão acerca das concepções dos profissionais que atuam no cotidiano.

Enfim, onde realmente o tempo se torne outro educador, se tenha consciência crítica sobre essa atuação. As possibilidades que serão destacadas a partir desse estudo não são modelos de organização temporal, mas um item de reflexão para que cada instituição observe os seus contextos e planejem os tempos juntamente com as crianças. Que os apontamentos sirvam de inspiração para demonstrar que o tempo precisa ser, e ir sendo constituído, através de relações e colaborações variadas, e mais importante que as crianças precisam ter seus tempos subjetivos respeitados nas instituições de Educação Infantil.

Sendo assim, apresentarei o capítulo *Tic-tac, tic-tac: um tempo para análise*, visando uma melhor comunicação do conteúdo desse trabalho, por meio da análise de dados.

#### 4 TIC-TAC, TIC-TAC: UM TEMPO PARA ANÁLISE

Para fazer dialogar a revisão bibliográfica e a análise documental apresentadas por essa pesquisa, serão analisadas, nesse capítulo, as mensagens desses textos e também dos documentos através da teoria da Análise de Conteúdo, de Laurence Bardin (2010, p. 23), que ressalta que, “[...] a partir dos resultados da análise, se pode regressar às causas, ou até descer aos efeitos das características das comunicações”.

A mesma autora reforça que a Análise de Conteúdo é como um “[...] conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (BARDIN, 2010, p. 40, grifo da autora).

Conforme já destacado anteriormente nos caminhos percorridos no tempo de pesquisa, as etapas desse estudo estão constituídas por um levantamento bibliográfico sobre a temática estudada, uma análise da organização do tempo de uma escola municipal que foi vivenciada durante a realização do Estágio Curricular Supervisionado em Educação Infantil e um trabalho de proposição sobre a organização do tempo na Educação Infantil para além da rotina escolar.

Nesses termos, a referida escola trata-se de uma instituição municipal com atendimento de turmas do Ensino Fundamental e cede espaço para o atendimento de turmas do Maternal e do Pré, da Educação Infantil, para as crianças de todo o município.

Nessa direção, foi realizada uma pré-análise, que buscou a organização deste trabalho por meio de leituras flutuantes e da escolha dos documentos que aqui são utilizados como destaca Bardin (2010). Também, para a exploração e melhor compreensão do material, foram construídos dois quadros com a delimitação de três categorias centrais para serem contempladas nessa Análise de Conteúdo. Categorização essa que é definida como “[...] uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos” (BARDIN, 2010, p. 145).

Para melhor compreensão do cenário de pesquisa, a partir da Análise de Conteúdo, elencou-se três categorias: o conceito de tempo, os tempos das rotinas escolares e as temporalidades infantis.

Sendo assim, por meio dos estudos e das leituras realizadas sobre o tempo presente no âmbito escolar, a Análise do Conteúdo evidencia o *conceito de tempo* apresentado por alguns autores. Será discutida também a questão do tempo presente nas escolas de Educação Infantil,

ou seja, os *tempos das rotinas escolares* por meio de alguns teóricos e da prática de estágio em Educação Infantil, trazendo como suporte linguístico a escrita por meio da análise do material que foi produzido no decorrer do processo, registros escritos e também o código e suporte icônico com as imagens e fotografias, que estão sendo analisadas nessa pesquisa. Por fim, aborda a questão das *temporalidades infantis*, ressaltando que na infância as crianças têm um modo particular de se relacionar com o tempo.

Para tal, são apresentados quatro autores que foram de suma importância para a elaboração dessa pesquisa e a compreensão do tempo e temporalidades presentes no contexto da Educação Infantil, teóricos como Cristiane Elvira de Assis Oliveira, Maria Carmem Silveira Barbosa, Norbert Elias e Rodrigo Saballa de Carvalho, que vão discutir as três categorias propostas nesse estudo. Nesse viés, alguns aspectos já tratados no capítulo dois dessa pesquisa serão aqui novamente enfatizados devido a sua importância.

A seguir, apresento aspectos referentes aos registros produzidos durante a realização do Estágio Curricular Supervisionado em Educação Infantil, fazendo a análise do material escrito e das imagens-fotografias produzidas durante esse período<sup>3</sup>.

Nesses termos, para uma melhor organização da análise dos dados, foram elencadas três seções, que são abaixo apresentadas e intituladas de acordo com as categorias propostas.

#### 4.1 CRIANÇAS E TEMPO ESCOLAR: UMA CONSTITUIÇÃO MÚTUA?

Em relação ao *conceito de tempo*, primeira categoria de análise, pode-se perceber que, nos registros escritos obtidos no estágio, prevalece no ambiente escolar de Educação Infantil o tempo social do relógio e do calendário, bem como as imagens analisadas retratam o tempo social muito presente na escola, como na imagem a seguir, que retrata o relógio em uma posição central no espaço da sala de aula.

---

<sup>3</sup> Ressalto que todas as imagens apresentadas nesta parte de análise de dados foram produzidas durante o período de 14 de outubro de 2015 a 18 de novembro de 2015, durante o estágio em Educação Infantil da 8ª fase do Curso de Pedagogia da UFFS. Em anexo, ao fim do trabalho, constará a declaração de uso de imagens cedida pela escola.

Imagem 04 – Relógio na sala de aula



Fonte: Relatório de estágio – Autora (2015).

A posição de destaque do relógio afixado no quadro negro traz a representação do tempo do adulto, daquilo que é determinado pelo tempo cronológico, demarcado, fixo pelo outro. Pensando na análise dos tempos escolares Elias (1998) nos diz que o tempo é uma construção social, sendo os relógios representações desse tempo, um símbolo social. Esse símbolo desconsidera as temporalidades infantis e demarca o tempo de começar e terminar a brincadeira, as experiências e o encontro com a imaginação.

Nesses termos, o tempo estava presente na escola, aqui representado como algo fixo, pronto e acabado. Determinado de maneira cronológica, com o auxílio de marcadores, como a sineta (como é chamada na escola), sinal sonoro emitido para separar os períodos em espaços de tempo curtos; relógios, que mediam os minutos exatos dos períodos, do horário do recreio e do lanche, calendário escolar construído no início do ano letivo, determinando os dias letivos, cronogramas de aulas utilizados pelos professores e funcionários em geral para a organização da escola e os horários de aula.

Seguindo a mesma lógica, Batista salienta, em relação ao conceito de tempo, que:

A partir do desenvolvimento da indústria, o tempo medido para executar as tarefas passa a ser o capataz ao qual os sujeitos têm que se submeter. O tempo passa a valer dinheiro, significar progresso e valer ouro. O desperdício do tempo é sinônimo de preguiça e prejuízo. O relógio começa a ser o instrumento por excelência de controle e sincronização do tempo do trabalho, garantindo a precisão de uma rotina rigorosa que o desenvolvimento econômico passa a exigir. O tempo é dividido e subdividido em horas, minutos e segundos, demarcando não só o ritmo de trabalho, mas também o ritmo da vida dos sujeitos, sua sensibilidade, sua personalidade, seus hábitos e costumes, seus desejos, até! (BATISTA, 1998, p. 32)

Diante disso, cabe salientar que os horários, como o de entrada, são delimitados por um tempo fixo: cinco minutos antes de soar a sineta para os estudantes se organizarem em suas respectivas filas, os portões da escola se fecham. Quem chegar atrasado tem que passar por outra porta passando pela secretaria, direção e coordenação, tendo, claro, que explicar o motivo do atraso ou apresentar bilhete assinado pelos pais. A saída também obedece a um horário fixo, pois os estudantes, em sua quase totalidade, dependem do transporte escolar.

Em outras palavras, “o tempo tornou-se, portanto, a representação simbólica de uma vasta rede de relações que reúne diversas sequências de caráter individual, social ou puramente físico” (ELIAS, 1998, p. 17). E é esse tempo social, do relógio, que as crianças vão assimilando diariamente nas instituições de ensino, como pode ser evidenciado na imagem 04.

Desse modo, é relevante destacar, com base na imagem 04, que a escola traz em sua constituição aspectos que poderiam ser observados em outras instituições de ensino, que se apresentam como um lugar padronizado e com arquitetura antiga, nas quais muitos de nós conhecemos ou estudamos.

A partir disso, Barbosa (2013) salienta que o tempo é fundamental na organização da escola infantil, uma categoria política que envolve as crianças, os pais e os professores. Ele é um articulador, principalmente na escola, sendo ele que corta, amarra e tece a vida que pode ser individual e social. No caso da escola analisada, o tempo é cortado por períodos curtos de tempo, determinados, pois, como aponta a mesma autora, o tempo é uma das variáveis fundamentais de uma pedagogia para a Educação Infantil.

Outro aspecto importante destacado por Barbosa (2013) é que, nos espaços coletivos de educação para crianças, prevalece um tempo pautado na produtividade, prevalecendo a ênfase na produtividade, na velocidade, na pressa, gerando, assim, a fragmentação do tempo em períodos de tempo curtos e na ausência de tempo para as crianças vivenciarem.

No entanto, como sustenta Oliveira (2012), a escola, assim como a vida e a sociedade, estão organizadas no tempo de maneira cronológica, por meio dos relógios, calendários, que organizam os horários das crianças, dos professores, enfim, que organizam todo o funcionamento da escola. Tempo cronológico esse demarcado pelos horários rígidos das instituições divididos por períodos de quarenta e cinco minutos e horários do recreio e lanche de quinze minutos e dez minutos demarcados pelo soar do sinal sonoro da instituição que foi analisada durante o estágio, por exemplo, demonstra como esse tempo cronológico se faz amplamente presente nas instituições de ensino.

Seguindo a mesma lógica, pode-se ver um tempo, como destaca Barbosa (2013), com características da sociedade capitalista, pautado na produtividade, pressa, fragmentação e o sentimento de falta de tempo no cotidiano. Relacionado a isso, até que ponto, nesse atual contexto, se percebe quem são os sujeitos que frequentam o ambiente escolar e utilizam o seu tempo? Há preocupação com as suas especificidades? Como a organização permite que as crianças se apropriem (ou não) do tempo?

Procurando responder esses questionamentos, percebe-se que os sujeitos que fazem parte do ambiente escolar estão amplamente imersos em questões relacionadas ao tempo, o utilizam (o tempo todo) ao olhar para o relógio, respeitar os horários, cronogramas, dentre outros. No entanto, esse tempo não é problematizado nas escolas e acaba por se naturalizar, não havendo preocupação com as especificidades dos sujeitos ali envolvidos, havendo a predominância apenas do tempo institucional que se sobrepõe ao tempo das crianças, dos professores, dos sujeitos que ali estão inseridos diariamente.

Além do mais, vai ser a organização do tempo que vai propiciar que as crianças se apropriem dele ou não. Se for um tempo rígido e linear, as crianças vão aprender no ritmo fragmentado, sem sentido para as suas experiências. Agora, se lhes for propiciado um tempo não linear, que lhes permita apropriação do mesmo, tempo para testar, explorar, resignificar, suas aprendizagens serão ricas e significativas.

Ademais, é importante a constituição conjunta com as crianças do tempo escolar, para que esse, de fato, lhes faça sentido, pois, como assinala Agostinho (2015, p. 82), “[...] abrir espaço para que a afetividade se manifeste, organizando tempos e espaços de relação em que as crianças possam interagir, negociar e demonstrar seus afetos atentos à sua expressão, é um desafio posto aos professores.

Ao mesmo tempo, Carvalho (2015), em relação ao conceito de tempo, expõe que é preciso dispor de diferentes tempos nas escolas para que as crianças tenham a oportunidade de fazer suas escolhas, ter seu tempo respeitado, uma diferente forma de encarar o tempo das crianças que não a linear vivida nas escolas. Em suma, o referido autor assevera que o tempo das crianças é o tempo da oportunidade, ocasião, bem como dos instantes que o desenvolvimento lhes proporciona e que, por isso, o conceito de tempo deve deixar de ser significado apenas em seu modo singular, ampliando-se, assim, esse conceito, ou seja, abrindo espaço para o que tem sido denominado de temporalidades.

Dessa maneira, é que, na próxima seção, será discutido acerca dos tempos das rotinas escolares, buscando ressaltar como o tempo é encarado nas rotinas das instituições coletivas de Educação Infantil.

#### 4.2 ROTINAS: OS TEMPOS OU TEMPO DA ESCOLA?

A segunda categoria de análise aqui evidenciada fala sobre os *tempos das rotinas escolares*. Macêdo (2014) diz que a rotina faz parte do cotidiano e constitui-se em uma prática de organização espaço-temporal que se faz presente em diversos campos sociais. Já de acordo com Oliveira (2012), não se problematiza o tempo das crianças na escola e esse acaba sendo controlado a todo momento, como na rotina escolar.

Como se pode ressaltar nos registros escritos e nas imagens estudadas na Análise de Conteúdo, as rotinas são determinadas em momentos e em períodos fixos, e os tempos dessa rotina são demarcados pelo relógio como demonstra a imagem 04. Tudo deve acontecer no tempo certo. Como entende Oliveira (2012, p. 49), “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”.

Contudo, cabe aqui destacar que o horário (forma de organizar o tempo escolar) seguido no turno matutino da escola em que foi realizado o estágio em Educação Infantil era o seguinte<sup>4</sup>:

<b>Turno da Manhã</b>
1º período 07h35min às 08h20min
2º período 08h20min às 09h05min
3º período 09h05min às 09h45min
<i>Maternal ao 3º ano</i>
Recreio 09h40min às 09h55min
Lanche 09h55min às 10h10min
<i>4º ano ao 8º ano</i>
Lanche 09h45min as 09h55min
Recreio 09h55min às 10h10min
4º período 10h10min às 10h55min
5º período 10h55min às 11h35min

<sup>4</sup>Essa tabela foi retirada do Projeto de Estágio apresentado para a disciplina de Estágio Curricular Supervisionado em Educação Infantil.



Um ponto que considero importante é que o recreio ocorria em horários diferenciados: primeiro para as crianças do Maternal ao 3º ano e, depois, para os estudantes do 4º ao 8º ano, divisão essa que, de acordo com a diretora, diminuía os conflitos entre maiores e menores.

De acordo com Batista (1998), a rotina funciona como uma estrutura que é entendida como sendo gerenciadora do tempo-espaço da escola, obedecendo uma lógica institucionalizada nos padrões da pedagogia escolar que se impõe sobre as crianças e também sobre os adultos que ali permanecem. Ressalta-se, com isso, que a rotina uniforme, rígida e homogeneizadora que é vivenciada nas escolas de Educação Infantil dificulta os direitos das crianças, no que diz respeito à valorização dos tempos das mesmas, das competências e saberes que lhes são próprios e na construção de suas identidades.

Nessa direção, Barbosa (2013) defende que as rotinas nas escolas funcionam como instrumento de controle, pois há um tempo pautado na velocidade e na produtividade. Como destaca a referida autora, por mais que essa pedagogia do tempo possa parecer implícita, ela se faz presente e pode ser observada em muitos elementos, como na ausência de tempo da qual os professores falam, da pressa (tudo tem um início e fim demarcado), fragmentação do tempo, no qual as ações das crianças são reguladas por tempos fixos, sequenciais e lineares. Como pode ser observado na tabela anterior, na qual tudo obedece a uma divisão lógica, rotinas sem vida e sem sentido para as crianças e a produtividade onde tudo deve gerar produtos que sejam avaliáveis.

Em suma, como ressalta a autora, existe uma regulação temporal que caracteriza a vida contemporânea e que faz parte do contexto escolar, das escolas de Educação Infantil por meio dos horários, rotinas e cronogramas, que, ao contrário de organizar o coletivo, mais o controlam.

Exemplo disso é o cronograma seguido na escola de Educação Infantil em que foi realizado o estágio curricular supervisionado<sup>5</sup>:

---

<sup>5</sup> Esse cronograma foi retirado do Projeto de Estágio, apresentado para a disciplina de Estágio Curricular Supervisionado em Educação Infantil. E o nome utilizado aqui para a professora é fictício.

<b>Segunda-feira</b>	<b>Terça-feira</b>	<b>Quarta-feira</b>	<b>Quinta-feira</b>	<b>Sexta-feira</b>
<u>Profª. Joana</u> 07h35min - 08h20min	<u>Arte</u> 07h35min - 08h20min	<u>Profª. Joana</u> 07h35min - 08h20min	<u>Profª. Joana</u> 07h35min - 08h20min	<u>Educação Física</u> 07h35min - 08h20min
<u>Profª. Joana</u> 08h20min - 09h05min	<u>Profª. Joana</u> 08h20min - 09h05min	<u>Profª. Joana</u> 08h20min - 09h05min	<u>Profª. Joana</u> 08h20min - 09h05min	<u>Educação Física</u> 08h20min - 09h05min
<u>Profª. Joana</u> 09h05min - 09h45min	<u>Profª. Joana</u> 09h05min - 09h45min	<u>Profª. Joana</u> 09h05min - 09h45min	<u>Educação Ambiental</u> 09h05min - 09h45min	<u>Arte</u> 09h05min - 09h45min
Recreio-Lanche 09h55min - 10h10min	Recreio-Lanche 09h55min - 10h10min	Recreio-Lanche 09h55min - 10h10min	Recreio-Lanche 09h55min - 10h10min	Recreio-Lanche 09h55min - 10h10min
<u>Profª. Joana</u> 10h10min - 10h55min	<u>Profª. Joana</u> 10h10min - 10h55min	<u>Profª. Joana</u> 10h10min - 10h55min	<u>Profª. Joana</u> 10h10min - 10h55min	<u>Informática</u> 10h10min - 10h55min
<u>Profª. Joana</u> 10h55min - 11h35min	<u>Profª. Joana</u> 10h55min - 11h35min	<u>Profª. Joana</u> 10h55min - 11h35min	<u>Profª. Joana</u> 10h55min - 11h35min	<u>Produção Textual</u> 10h55min - 11h35min

Cronograma esse que pode ser concebido como uma forma de encarar o tempo. Como entende Batista (1998), a instituição de Educação Infantil organiza uma rotina em que os tempos são recortados minuciosamente para cada atividade, ou seja, fixada em horários determinados institucionalmente e que professores e crianças seguem. A mesma autora acredita que o tempo da escola parece não pertencer nem aos adultos e nem às crianças, mas a uma estrutura hierárquica, na qual o tempo linear tenta se sobrepor ao tempo subjetivo desses sujeitos. No entanto, como assevera Batista (1998, p. 167), “[...] adultos e crianças sofrem diferentemente essa opressão. Enquanto os adultos têm o papel de inserir a rotina no cotidiano, as crianças têm o papel de vivê-lo”.

Seguindo a mesma lógica, Oliveira (2012) vai dizer que o tempo da escola funciona como um tempo de disciplina e de comando em que as crianças ficam sendo encaminhadas pelos adultos a todo instante: agora é hora de pintar, hora da “atividade”, hora do lanche, ou seja, hora disso, hora daquilo.

Sendo assim, a rotina da turma que foi observada organizava-se a partir dos horários da escola, que eram rigorosamente seguidos pela professora responsável, orientada pelo tempo de entrada, recreio, lanche e saída da escola. Antes do recreio, a professora fazia atividades, e a rotina seguia essa sequência cronológica: recepcionava as crianças, realizava a oração, fazia a contação de história e algumas atividades pedagógicas.

Depois do recreio, as crianças faziam o lanche e, após, eram direcionadas a diferentes espaços da escola, onde brincavam “livremente” (mas não podiam correr, gritar, fazer o que realmente queriam, de acordo com seus tempos) e frequentavam espaços, como sala de informática, sala de vídeo, pátio coberto, parquinho, parque de grama, sala de brinquedos, sala com cama elástica e piscina de bolinhas, ou seja, “o ponto de vista das crianças, seus desejos, não são levados em consideração. Na rotina, está estabelecido que as atividades são livres, mas não para as crianças agirem” (MACÊDO, 2014, p. 178).

Imagem 05 – Brincadeira Morto-Vivo: Pátio externo da escola



Fonte: Relatório de estágio – Autora (2015).

No entanto, a cada dia era escolhido e reservado pela professora um desses espaços para que, após o lanche, as crianças pudessem brincar, mas também nem sempre estavam disponíveis. Como entende Macêdo (2014, p. 154), “o tempo da rotina é milimetricamente medido e aproveitado. É preciso que haja produção, como numa fábrica”. E era o que acaba por acontecer nessa escola onde o tempo era milimetricamente dividido.

Diante dessas constatações, cabe aqui destacar o que nos apresenta Machajewski (2014, p.11), em sua monografia a respeito de sua prática, dos horários escolares: “Sei que essa organização é fundamental para a escola enquanto instituição, pois seu bom funcionamento depende desses horários, mas ao mesmo tempo, passávamos boa parte da tarde sendo controladas pelo relógio”. Isso pode ser notado também na escola onde se desenvolveu a prática de estágio: “A professora pensa nos horários, nas atividades, nos materiais, nos espaços, enquanto a criança faz aquilo tudo que a professora pensou, da forma que a professora pensou” (MACHAJEWSKI, 2014, p. 29).

Sob esse foco, Batista (1998) nos mostra que as escolas de Educação Infantil estão estruturadas sob a forma de rotinas rígidas, homogeneizadoras e uniformes, as quais dificultam a expressão das especificidades e das singularidades das crianças presentes nesses espaços, não havendo espaço para as escolhas. Como constatado na observação da turma do Maternal, que correspondia a crianças da faixa etária de 4 anos e 5 anos, o foco das aulas girava em torno da rotina acima destacada, que priorizava trabalhos ligados à alfabetização, ou seja, na rotina eram priorizados os momentos de preparação para o Ensino Fundamental, leitura, escrita, conhecimento do sistema alfabético, dentre outros. Como reforça Batista,

[...] a preparação para a escola parecia ser o centro do processo. Exigia-se que a criança se comportasse como aluno, atribuindo-lhe funções e obrigações às quais, de certa forma, a tornariam apta para se adaptar ao tempo-espaço da sua futura escola. As atividades eram realizadas em tempos estanques por todos os grupos concomitantemente: hora da roda, hora do lanche, hora do parque, hora da atividade pedagógica [...]. (BATISTA, 1998, p. 14).

Em vista disso, o tempo e o espaço das crianças era desconsiderado, pois era a professora quem definia onde e com quem elas deveriam estar, o tempo de duração, ou seja, esta passava a maior parte do tempo controlando-as, porque havia um tempo para cada coisa e um espaço determinado para realização de cada atividade. Seguindo a mesma lógica, Macêdo (2014, p.183) vai dizer que o aprender na Educação Infantil deveria ser uma aventura, no entanto, “[...] a representação moderna de escola, infância e criança, abriga a busca por metas, no caso específico, preparar as crianças para o ensino fundamental. Lamentavelmente, nesse aspecto, as portas do prazer, do sonho, da fantasia, se fecham”.

Nas palavras de Elias (1998), na medida em que as sociedades humanas foram se modernizando, se tornando mais complexas, elas necessitaram cada vez mais de uma regulação temporal mais exata e sem variações, o que pode ser constatado na escola observada durante o estágio, onde o tempo é demarcado por períodos, o lanche, o recreio, toda

a rotina é marcada por determinados espaços de tempo. A seguir, cabe destacar algumas imagens com algumas das situações de aprendizagens que foram propostas às crianças, bem como brincadeiras que mostram o tempo que se seguia das “atividades”, como denominava a professora para as “brincadeiras livres”, tendo como divisor entre essas propostas o recreio e o lanche das crianças.

Imagem 06 – Situações de aprendizagem



Fonte: Relatório de estágio – Autora (2015).

O autor Carvalho (2015) faz uma leitura pertinente ao dizer que “[...] as crianças não têm muitas opções de escolha, pois as propostas previstas na rotina, devido ao modo como ritualizam o tempo, não possibilitam que meninos e meninas expressem suas ideias, intenções e pontos de vista” (CARVALHO, 2015, p. 129). Devido aos horários inflexíveis, propostos pelas instituições, como nas imagens acima onde as crianças saíam das situações de aprendizagem propostas antes do recreio, para as brincadeiras depois do mesmo, numa ritualização demarcada pela rotina proposta pela instituição e pela professora responsável da turma do maternal.

Nesse cenário, a rotina, também vista como planejamento por Carvalho (2015), se relaciona ao modo como o professor organiza as suas aulas, as atividades que são desenvolvidas em determinado tempo. Em suma, ela pode ser inflexível com tempos

determinados sem possibilitar tempo às crianças, mas também se pode pensar em uma rotina que possibilite a participação das crianças sujeitos envolvidos nesse processo na construção dos tempos que organizam as práticas das escolas, um tempo que realmente tenha significado, faça sentido a elas, aos envolvidos no âmbito escolar.

Martins Filho et al. (2015, p.139) ressaltam que, “para essas crianças reais, com anseios, desejos e necessidades específicos, a creche não pode ser estruturada sob a égide de uma rotina rígida e uniforme”. Acrescenta, ainda, que “[...] apesar da organização extremamente rígida do tempo que os adultos determinam, eles não conseguem controlar suficientemente as crianças, pois elas criam espaços de resistência [...]” que, na maioria das vezes, não são percebidos pelos professores (MARTINS FILHO et al., 2015, p. 45).

Seguindo a mesma lógica, Batista nos faz refletir sobre isso com o seguinte trecho de sua pesquisa:

Embora esta rotina, da forma como estava estabelecida com horários rígidos, exigisse que os adultos colocassem as crianças no ritmo temporal da creche, constatei um movimento contrário das crianças em relação a ela. Entre o que o adulto propunha e o que as crianças realizam havia um hiato, ou seja, havia um desencontro que se materializava através de ações e reações distintas das crianças, sendo que algumas podiam ser caracterizadas como movimentos de acomodação e outras com movimentos de ruptura. (BATISTA, 1998, p. 22).

Isso ocorre mais ainda quando as crianças que são portadoras de vivências múltiplas se deparam com uma proposta homogênea, de vivência única, que estão presentes nas rotinas das escolas. Elas vão ter ações e reações que vão se manifestar frente ao que é proposto na escola de Educação Infantil, como aponta Batista (1998), indicando necessidades que vão se manifestar por meio de movimentos de resistência, ruptura e acomodação. Ou seja, “Se por um lado a rotina trás para a criança tranquilidade e segurança, por outro lado ela poderá se tornar desmotivadora se for tratada com um caráter de comando, sem abertura para o novo e o inesperado” (MACHAJEWSKI, 2014, p.31).

Do mesmo modo, como reforça Macêdo (2014), a cultura instituída ao longo dos anos em relação às crianças foi a do controle do tempo, do espaço, do corpo, da informação, atitudes que acabaram por forjar outras culturas, como a do silêncio, da passividade e, também, da transgressão e da resistência. Existe um “[...] choque de culturas, a institucional forjada na ordem, no controle, no silêncio, na autodisciplina, na linguagem escrita e na matemática e as das crianças, à contrapelo da gramática institucional, forjadas na fantasia, na imaginação, na ludicidade” (MACÊDO, 2014, p. 221).

E é por isso que, na próxima seção, serão apresentados aspectos relacionados às temporalidades infantis para uma melhor compreensão do tempo subjetivo das crianças.

#### 4.3 CONTANDO NOVAS HISTÓRIAS: TEMPORALIDADES INFANTIS, FORMAS DE ORGANIZAR O TEMPO ESCOLAR

Sobre a última categoria de análise, que trata do conceito das *temporalidades infantis*, nas palavras de Carvalho (2015), o tempo das crianças não é o dado pelo relógio, mas o dos momentos que são vivenciados por elas, que lhes são significativos, pois, as crianças vivem cada momento como sendo único, não significando o tempo como os adultos.

Nessa perspectiva, Carvalho (2015) defende que o conceito de tempo, em seu modo singular, dá espaço às temporalidades, pois existem diversas formas por meio das quais os seres humanos interpretam, significam o seu tempo, indo ao encontro da significação de temporalidades na Educação Infantil que se busca evidenciar com essa pesquisa.

Nesse cenário, são apresentadas algumas alternativas sobre a organização do tempo na Educação Infantil, vivenciadas durante o Estágio Curricular Supervisionado em Educação Infantil. Demonstrarei, então, possibilidades de o tempo das escolas se constituírem em uma forma educativa ampla, prevendo sempre as múltiplas linguagens, as temporalidades infantis, atendendo, assim, todas as dimensões infantis. Afinal, segundo Machajewski (2014, p. 18), “[...] existe a necessidade de cuidar do tempo escolar e da forma como usamos o tempo nas escolas, pois se a rotina for pobre, isto é, se não possuir atividades significativas e diversificadas, ela se tornará uma escola triste e sem sentido”.

Em vista disso, na perspectiva de que existem ritmos e temporalidades diferentes dentro do espaço da sala de aula é que foram pensadas para o trabalho com as crianças caixas surpresas: a do painel com objetos utilizados no dia-a-dia (torneiras, tomadas etc, como pode ser evidenciado na imagem a seguir), uma caixa com teclados, telefones, secador de cabelo, escova e calculadora, outra caixa com objetos de mercado e outra ainda com pedaços de madeira.



Imagem 07 – Painel com objetos do dia a dia



Fonte: Relatório de estágio – Autora (2015).

Ao levar em consideração que as crianças precisavam de tempos diferenciados para o desenvolvimento das situações de aprendizagem que lhes eram propostas e que nem todas teriam interesse em realizá-las, propus as caixas surpresas. Com elas, eles mesmos poderiam montar seus cantos temáticos na sala de aula para brincar após o término da proposta da aula. A sala era pequena, mas as crianças tinham a autonomia de escolher os que mais lhes agradavam e montar os cantos na sala, como pode ser visto na imagem a seguir.

Imagem 08 – Explorando as caixas surpresas



Fonte: Relatório de estágio – Autora (2015).

Para que, a partir disso as crianças realmente tenham o seu tempo respeitado nas instituições coletivas de educação, que possam contar com um tempo que possa ser repetido,



reiniciado, sem pressa para acabar, sem hora exata, ou seja, que faça sentido para elas e atenda as suas múltiplas dimensões enquanto sujeitos sociais, de direitos, Martins Filho et al. (2015, p. 139) nos faz refletir acerca da:

[...] importância de as professoras de crianças pequenas olharem, ouvirem e sentirem os meninos e as meninas dos grupos pelos quais são responsáveis, aprendendo a auscultar seus ritmos e suas cadências, de forma a não se deixarem levar pela voracidade de uma rotina que automatiza ações e homogeneiza pessoas.

Com isso, ressalta-se a importância de perceber cada criança como um ser único, que está aberto à surpresa, ao maravilhamento. É preciso, como aponta Machajewski (2014, p. 25), “[...] pensar nos diferentes tempos da escola: o tempo institucional, o tempo da criança e o tempo do professor – e no modo como vamos trabalhar com eles”. A mesma autora destaca que o tempo de organização da escola “[...] se sobrepõe aos demais tempos, pois é ele quem estabelece os horários, que, muitas vezes, se tornam ‘inflexíveis’ devido à estrutura da escola, enquanto os demais tempos são preenchidos com atividades fragmentadas e desconexas [...]”, atividades essas que não fazem sentido algum para as crianças. Desse modo, o tempo e o espaço acabam sendo determinados e escolhidos pelo adulto para as crianças, como pode ser visto na escola em que foi realizado o estágio.

Em vista disso, cabe uma reorganização do tempo para torná-lo de qualidade e que respeite os diferentes tempos: institucional, dos professores e das crianças, pensando sempre em momentos em que as crianças tenham autonomia de escolher o que fazer e quando fazer algo que lhes chamou atenção, num planejamento flexível e atento às especificidades de cada sujeito.

Seguindo a mesma lógica, Oliveira (2012) diz que as temporalidades são as múltiplas formas de se lidar com o tempo, ou seja, que é preciso ter flexibilidade no tempo da escola para que se leve em conta o tempo do outro, pois todos têm um tempo que lhe é próprio, singular. Com a prática de estágio, foi buscado propiciar um tempo para as crianças experienciarem, para explorar, respeitando o tempo de organização da instituição, mas também cuidando do tempo da criança, sem apressar as suas experiências, como evidencia a imagem a seguir:

Imagem 9 – Explorando as tintas



Fonte: Relatório de estágio – Autora (2015).

Apesar disso, por meio da análise realizada dos registros escritos, ressalta-se que, na instituição de ensino em que se realizou o estágio curricular supervisionado em Educação Infantil, as temporalidades não eram respeitadas, uma vez que havia a predominância na instituição observada apenas do tempo institucional, de uma rotina rígida, fixa. Porém, se pensadas práticas diferenciadas de ensino em que haja um protagonismo entre crianças e professora, essa rotina pode tornar-se um espaço onde as temporalidades infantis podem sim estar sendo propiciadas para as crianças nos espaços coletivos de educação e que o professor ofereça tempo, crie condições para que as crianças possam realizar os seus trabalhos.

Na imagem destacada anteriormente, foi propiciado às crianças um momento a mais de contato com as tintas, pois, a princípio, no planejamento de estágio, era previsto apenas um dia para a utilização e trabalho com tintas. Contudo, em conversa com as crianças, foi decidido que haveria mais um dia de pintura porque elas haviam gostado da experiência anterior e queriam repeti-lá. Afinal, “o tempo da criança é infinito e inacabado. Ela prescinde deste movimento repetido de ir e vir, porque é assim que se apropria dos objetos e situações. Tal recursividade permite-lhe mergulhar constantemente em um mundo mágico, fantasista, sempre que tiver vontade” (MACÊDO, 2014, p.82).

Nesse viés, acreditar nas crianças significa observar atentamente as suas falas, ações, desejos e necessidades, sem deixar de considerar, como explicita as diretrizes do Instituto Avisa Lá (2015, p. 15), “[...] a noção de tempo de cada criança, que pode ser conflitante com o tempo determinado para o cumprimento de tarefas estabelecidas pela escola”.

Exemplo disso, desse conflito entre o tempo estabelecido pela instituição e o tempo das crianças, podia ser claramente evidenciado durante o estágio no período do lanche em que as crianças dispunham de apenas dez minutos para a realização do mesmo, demarcado pelo soar do sinal sonoro da escola, que não possibilitava às crianças lanche tranquilamente.

Afinal, como o lanche era realizado na sala de aula, pela falta de um refeitório na instituição em que foi realizado o Estágio Curricular Supervisionado em Educação Infantil, para uma melhor organização desse momento durante os dias de realização do estágio, esse período foi estendido para atender as subjetividades de todas as crianças e, em alguns dias, foram realizados lanches compartilhados, ou seja, foi propiciado um tempo mais amplo para esse momento, que também é rico em aprendizados, como pode ser visto na imagem abaixo:

Imagem 10 – Lanche compartilhado



Fonte: Relatório de estágio – Autora (2015).

Esses momentos do lanche compartilhado propiciaram diversos aprendizados, como dividir o lanche com os colegas, aprender sobre alimentos saudáveis, dentre outros aspectos, além de propiciar ricos e significativos momentos de conversas enquanto os mesmos comiam.

Essa ideia do lanche compartilhado surgiu devido à recomendação do RCNEI vol. II (1998, p. 55) aos professores de Educação Infantil: “Recomenda-se organizar os lanches e/ou demais refeições de forma que as crianças possam vivenciá-las de acordo com as diversas práticas sociais em torno da alimentação, sempre permeadas pelo prazer e pela afetividade, permitindo que as crianças conversem entre si”. Seguindo a mesma lógica, Junqueira Filho (2014, p. 20) enfatiza que a linguagem da alimentação é entendida como “(organização dos

momentos de alimentação, de modo a serem prazerosos e apreciados pelas crianças, conseguindo, inclusive, que comam)”.

Sob esse foco, Barbosa (2013) assinala, em relação ao conceito de temporalidades que existe uma regulação temporal nas escolas, na qual o tempo que é investido livremente pelas crianças no que lhes faz sentido, as desafia. Caso não tenha produção concreta, é visto apenas como perder tempo. Como destaca a autora, as temporalidades infantis não são respeitadas e não fazem parte dos debates e estudos dos professores. Esses dizeres de Barbosa podem ser comparados ao que foi evidenciado na escola: a produção de um tempo objetivo.

Diante disso, o tempo pode ser construído no cotidiano por meio da vida coletiva, constituindo formas para romper com a lógica temporal cronológica pautada no capital e nos símbolos sociais, como relógios e calendários. Sendo assim, “a escola não pode reduzir a vida àquilo que já existe, à realidade como ela é, pois assim um futuro diferente parece impossível” (BARBOSA, 2013, p. 222). Para tal, diversas vezes é preciso observar mais e dar tempo às crianças, um tempo que respeite as iniciativas de cada uma, ao invés de ocupá-las com “atividades” que exigem a mesma resposta, no mesmo tempo de todas. Desse modo, a rotina:

[...] planejada pelo professor através da seleção de atividades, julgadas significativas, por ele, devem se preocupar com os materiais, espaços e tempos, a fim de oferecer à criança momentos de exploração, manipulação de materiais, contato com outras crianças, descanso, imaginação, curiosidade, alegria, brincadeiras, aprendizagem etc. (MACHAJEWSKI, 2014, p.32).

Exemplo disso, foi a situação de aprendizagem proposta para as crianças com caixas de papelão, que lhes propiciou tempo para ocupar de diversas formas o espaço e o material disponível. Cabe aqui explicitar que o entrelaçamento entre os conceitos de tempo e espaço é utilizado diversas vezes neste trabalho, pois, como abordam Ferrarini, Queiroz e Salgado (2016), as experiências que realizamos emergem das nossas relações com o outro e são vividas tanto no tempo, como no espaço, em diversos locais (escolares e não escolares), como, por exemplo nas salas de aula, pátios, dentre outros. Como pode-se ver no excerto extraído do relatório de estágio:

Foi um momento de muita alegria e diversão para as crianças, elas criaram diversas coisas e brinquedos com as caixas de papelão como: trenzinho, carrinho, brincaram também de se esconder nas caixas, de castelo, de casinha, de dormir (para isso fecharam as janelas e desligaram as luzes), de assistir televisão, de assistir filme, fizeram casa para o cachorro, casa para o gato, brincaram de lobo mau e os três porquinhos onde cada porquinho morava em uma caixa de papelão, enfim foram diversas as brincadeiras que as crianças inventaram utilizando-se das caixas de papelão. (RELATÓRIO DE ESTÁGIO, 2015, p 53).

Nesses termos, é preciso “organizar o tempo, planejando e propondo momentos que valorizam o jeito de cada criança [...]” (INSTITUTO AVISA LÁ, 2015, p. 15). Conforme o mesmo documento, é preciso que se reconheça os diferentes tempos de cada um, tempo de brincar, de conhecer o novo, de repetir o que já é conhecido, de fazer as escolhas e também aprofundar as suas preferências.

Em consonância com os RCNEIs vol. II: “Quando utilizam a linguagem do faz-de-conta, as crianças enriquecem sua identidade, porque podem experimentar outras formas de ser e pensar, ampliando suas concepções sobre as coisas e pessoas ao desempenhar vários papéis sociais ou personagens”(BRASIL, 1998, p.23).

Foi pensando nesse tempo do brincar na escola, que, muitas vezes, não era propiciado às crianças e, quando era as mesmas, tinham um “brincar livre” em que não podiam se expressar livremente de acordo com seus tempos, vontades, desejos, que foram elaboradas situações de aprendizagem que propiciassem o brincar, o lúdico, o jogo simbólico, com momentos livres (sempre com o olhar atento da professora estagiária e mediação, se necessário e/ou solicitada). Como demonstram as imagens a seguir, as crianças puderam contar com um tempo diferenciado, que levou em conta as suas necessidades de brincar e se expressar por meio do jogo simbólico, do faz-de-conta, muito presente nessa faixa etária, tempo esse que esteve presente durante o período de desenvolvimento do estágio:

Imagem 11 – Caixas de papelão



Fonte: Relatório de estágio – Autora (2015).

Ao mesmo tempo, pode-se ver as crianças brincando em um mesmo espaço, com os mesmos materiais, mas cada grupo, cada criança desenvolvendo algo peculiar, ocupando seus

tempos com situações diferenciadas, o que torna a aprendizagem das crianças rica e significativa, pois existe a “[...] relevância de possibilitar às crianças espaço e tempo para se desenvolverem e mostrarem suas potencialidades, para isso é necessário que os adultos propiciem as condições necessárias para que elas possam agir e se expressar”. (MARTINS FILHO et al., 2015, p.203).

Norbert Elias (1998) corrobora com essa ideia e propõe que, em relação ao conceito de temporalidades, a experiência do tempo, que é própria de cada um, que lhe é subjetiva, só é compreensível para o próprio indivíduo por meio de uma reconstituição do passado, bem como de um confronto com os estágios anteriores da determinação desse tempo.

Afinal, mesmo a experiência do tempo sendo própria de cada sujeito, o conceito de tempo vai sendo assimilado pelas crianças, a medida de seu crescimento em uma dada sociedade é tida como evidente. Segundo o mesmo autor,

Os seres humanos são feitos de tal modo que suas chances de sobrevivência, tanto no plano individual quanto em termos coletivos, são muito pequenas, caso não desenvolvam desde a infância seu potencial natural de autodisciplina frente à irrupção momentânea de suas pulsões e impulsos afetivos, e isso no âmbito de uma comunidade humana, segundo normas precisas de regulação das condutas e dos sentimentos. (ELIAS, 1998, p. 23).

Como salienta Elias (1998), o próprio tempo faz parte de um processo civilizador, tornando-se um tipo de auto-regulação integrado à vida dos sujeitos.

Cabe aqui fazer o seguinte questionamento: será que a organização escolar leva em conta a subjetividade da criança ou apenas o tempo cronológico? Comparando as tabelas que foram construídas para análise de dados, pode-se constatar que as rotinas escolares apresentadas pelos teóricos, como também a vivenciada durante o período de estágio, não levam em conta o tempo subjetivo das crianças, mas sim o tempo cronológico demarcado pelo relógio, pelo calendário escolar, não dando espaço para as temporalidades da criança. Sendo preciso, então, pensar nas temporalidades presentes na escola, que, de acordo com Machajewski (2014), são elas que organizam a rotina e que podem assim controlar ou libertar os sujeitos que frequentam esses ambientes.

Em síntese, buscou-se, com esse capítulo, uma análise mais profunda entre a teorização e os dados obtidos para elaboração dessa pesquisa, pois, nas palavras de Lüdke e André (1986, p. 48), “é preciso que a análise não se restrinja ao que está explícito no material, mas procure ir mais a fundo, desvelando mensagens implícitas [...]”. Esse é o caso do tempo,

que é um elemento não neutro presente nas escolas, mas que passa despercebido e sem ser problematizado e discutido.

Por isso, no próximo capítulo, são apresentadas algumas proposições em relação a outros modos de pensar o tempo, tendo por base explicitar, em um primeiro momento, aspectos relacionados ao tempo, pedagogia e formação de professores e, em um segundo momento, evidenciar a importância do protagonismo no planejamento do tempo escolar.



## 5 PROPOSIÇÕES: OUTROS MODOS DE PENSAR O TEMPO

[...] somos provocados pela infância a repensar os espaços e tempos da escola. A escuta sensível das vozes infantis pode indicar formas e caminhos de se construir uma escola que valorize o tempo da infância [...]. (FERRARINI; QUEIROZ; SALGADO, 2016, p. 1039).

Ao pensar no tempo e em sua não neutralidade, percebe-se que existem diversas maneiras de compreendê-lo ao observar distintos objetivos pedagógicos, culturais, políticos e sociais envolvidos em sua organização no âmbito escolar. Desse modo, esse capítulo não tem a intenção de direcionar um modelo de pensar o tempo, mas sim apontar algumas proposições como possibilidades para a organização e o planejamento do tempo, com as quais inúmeros aspectos podem ser pensados, inclusive, em relação à formação de professores na relação entre o tempo, a pedagogia e o tempo das crianças, do protagonismo compartilhado entre essas últimas e professores.

Nessa perspectiva, as considerações aqui apresentadas não pretendem ser e não são diretrizes a serem seguidas, mas são apontamentos que, somados aos estudos realizados e à prática de estágio em Educação Infantil, possibilitaram uma reflexão pontual acerca do tema proposto. Ao elencar essas proposições, podemos alcançar no cotidiano escolar o entendimento da existência do tempo como um educador, destacando a importância da organização do mesmo na educação em uma perspectiva múltipla, democrática e crítica.

Nesse sentido, a epígrafe em destaque demonstra a provocação feita aos professores, às escolas em relação ao tempo, conceito que, muitas vezes, acaba sendo naturalizado e não problematizado nas instituições de ensino. Considerando que são nesses espaços coletivos de educação que as crianças, em sua maioria, desde muito pequenas, estão inseridas, interagindo e construindo muitas de suas percepções, cabe pensar acerca da interferência do tempo na educação das crianças, que pode construir caminhos – rotinas que valorizem o tempo infantil, como caminhos que regulem seus comportamentos.

Afinal, analisando o tempo como aspecto não neutro presente nas escolas, pois implica escolhas, formas de organização, dentre outros aspectos, pode ser evidenciado, principalmente por meio das rotinas, que são categorias pedagógicas que estruturam o dia-a-dia escolar. É possível apontar, de acordo com Machajewski (2014, p. 30), que a rotina, conhecida também como planejamento, está amplamente relacionada ao modo como o professor organiza as suas aulas, a sequência das atividades que são ou serão desenvolvidas em um período de tempo e



que é por meio da rotina que se torna possível compreender o que pensam os professores acerca da infância e da educação das crianças.

Para tanto, apresento algumas possibilidades nas maneiras de organização do tempo, evidenciando uma forma de organizar os mesmos com as crianças, em uma relação mútua entre o tempo e a pedagogia. Isso tudo na perspectiva do protagonismo, na construção coletiva do tempo escolar adequado a cada contexto, com diálogo constante, tendo em vista a flexibilidade, as múltiplas linguagens e dimensões infantis.

Contudo, nesse capítulo, considere aspectos como o tempo, a pedagogia e a formação de professores na primeira seção, aspectos esses que estão amplamente imbricados e que constituem parte importante para a formação dos sujeitos. E, a seguir, apresento o protagonismo no planejamento do tempo escolar, ou seja, da importância da constituição conjunta dos tempos escolares nos quais professores e crianças possam construí-lo coletivamente, bem como as crianças tenham direito a ser ouvidas e ter as suas temporalidades e subjetividades atendidas nos espaços coletivos de Educação Infantil.

## 5.1 DIÁLOGOS POSSÍVEIS: TEMPO, PEDAGOGIA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Para iniciar essa seção, cabe dizer que dialogar implica numa interação, em uma troca, não uma imposição, constituindo um momento de construir relações. Dessa maneira, o diálogo entre o tempo e a pedagogia acontece porque ao pensar o tempo nas escolas também estamos fazendo pedagogia: relacionando questões que estão intrínsecas e que precisam ser pensadas, ser entendidas nos contextos educativos.

Cabe destacar, então, que nem sempre o tempo é visto como algo que precisa ser pensado, debatido e pesquisado. Em outras palavras, como sustenta Oliveira (2012), a nossa formação moderna de professores nos ensinou a lidar com uma temporalidade linear para as crianças, e não com uma temporalidade que não é linear, o que, na maioria das vezes, acaba por se naturalizar nas escolas, não sendo problematizada.

Nesse viés, tem-se a necessidade de promover discussões e debates acerca do tempo, formação de professores, tendo em vista considerar as subjetividades e temporalidades presentes em cada contexto, cada espaço coletivo de Educação Infantil. Machajewski (2014, p.11) enfatiza que “a qualidade da educação dependerá da forma como utilizamos o tempo e o espaço escolar, seja na escola de tempo integral ou de tempo parcial [...]”. Sendo assim, as crianças aprendem por meio do que lhes é oferecido, das relações estabelecidas com os

conhecimentos e pessoas, por isso a importância sempre do professor de se inquietar, pesquisar e estudar num movimento constante de aprendizado. Visto isso, ser professor é estar em um movimento constante de formação, uma vez que:

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência (NÓVOA, 1992, p.14)

Nesses termos, a formação dos professores constitui-se em uma práxis: movimento de ação-reflexão-ação sobre a prática docente, uma prática reflexiva, que impulsiona o professor a olhar e examinar o seu ensino, em uma busca para modificar as suas práticas de atuação.

Sob esse foco, cabe ressaltar que, ao longo do processo de desenvolvimento do Estágio Curricular Supervisionado em Educação Infantil, foi vivenciada essa autoformação docente por meio dos registros escritos, registros fotográficos e filmagens das aulas. Desse modo, nas palavras de Warschauer (1993, p. 105), registrar o que, muitas vezes, não é documentado é de grande interesse para a compreensão da complexidade da escola, pois “[...] uma única sala de aula também é um mundo complexo, cheio de contrastes. Penetrar no seu interior registrando sua história é também caminhar no sentido de um aprofundamento da compreensão das relações ali estabelecidas entre seus habitantes e o conhecimento”. Sob essa ótica, a organização de seus tempos e espaços obedece a certa lógica, que vai corresponder ao compromisso que ali se estabelece com o conhecimento.

Assim, o registro da professora a torna reflexiva sobre as suas ações em sala de aula, tornando seu trabalho um meio de pesquisa. Pode-se, assim, a partir do registro, observar as mudanças e evoluções à medida que se dispõe a refletir e problematizar sobre as ações que são realizadas cotidianamente.

Nesse meio, constata-se que o registro assume papel importante, pois, por meio dos mesmos, ocorre a viabilidade de um estudo mais aprofundado acerca das questões relacionadas ao tempo e suas potencialidades educativas no âmbito escolar. Esses registros podem ser socializados entre os profissionais da educação, que, em momentos de troca, podem ser organizados e pensados – o que supõe acrescentar distintas visões sobre o mesmo fato, direcionando, então, para reflexões mais abrangentes de se pensar o que ali naquele contexto está sendo vivenciado em relação ao tempo, à rotina etc. Isso significa dizer que o tempo precisa ser sempre (re)pensado nas instituições educacionais e que os registros contribuem para que isso possa ocorrer.

Além do mais, como argumenta Batista (1998), torna-se necessária uma organização espaço-temporal nas escolas de Educação Infantil que tenha como eixo central o sujeito-criança, e não o sujeito-aluno, indicando, dessa maneira, a necessidade da construção de uma pedagogia da infância distinta da Pedagogia Escolar.

Diante dessas considerações, cabe enfatizar que as pessoas, desde o seu nascimento, estabelecem relações com o tempo e que tanto as crianças quanto os adultos possuem um tempo que é vivenciado de modos diferentes e que pensar em “[...] atividades que respeitem esse tempo singular implica em repensar a prática docente e o modo como o tempo é usado na rotina diária da escola” (MACHAJEWSKI, 2014, p.11).

Como opção de formas diferenciadas de temporalidades, de explorar o tempo escolar, cabe aqui ressaltar mais uma vez a prática vivenciada durante o Estágio Curricular Supervisionado em Educação Infantil, no qual se buscou desenvolver diversas situações de aprendizagens que propiciassem às crianças o contato com tempos e espaços diferenciados, como pode ser evidenciado na imagem a seguir:

Imagem 12 – Explorando os espelhos



Fonte: Relatório de estágio – Autora (2015).

Nessa direção, observando os registros do estágio, percebi que o tempo que havia para as crianças explorarem os espelhos era curto e, no momento da realização da situação de aprendizagem, as crianças necessitaram de um tempo maior de exploração e passaram por um longo período explorando todas as partes de seus corpos no espelho da sala de aula e nos

pequenos espelhos. Cabe salientar aqui um trecho do livro de Martins Filho, quando nos diz que

[...] era necessário que houvesse tempo: tempo para ouvir, tempo para criar, tempo para viver experiências, para, a partir daí, enriquecer a atividade e possibilitar que as crianças pudessem ser as protagonistas dessa atividade, ampliando a sua comunicação com o mundo. Proporcionando-lhes não apenas uma sucessão de atividades, mas um verdadeiro diálogo com o mundo. (MARTINS FILHO et al., 2015, p.193).

Em outras palavras, foi necessário construir um tempo que respeitasse o tempo de cada criança, para explorar seu corpo, brincar e interagir com os demais colegas utilizando-se dos espelhos.

No entanto, conforme Macêdo (2014), torna-se importante repensar o processo de formação e profissionalização docente, ou seja, que a política de nosso país precisa ser repensada, discutida, para que as professoras também sejam situadas como sujeitos e também reflitam sobre suas práticas, fomentando, assim, ações pedagógicas que deem visibilidade para as crianças, as tornem sujeitos no processo educativo.

Outra proposição em relação ao trabalho educativo com o tempo é a experiência educativa da continuidade. De acordo com Augusto (2015, p. 117), a exploração de uma diversidade de materiais e situações, em si, não promove possibilidades de construção de experiência se a criança não tiver o tempo que lhe for necessário para retomar determinada situação iniciada em outro momento, testar novos usos para os mesmos materiais e sistematizar conhecimentos.

Em outras palavras, as crianças querem repetir o que lhes agradou, querem fazer tudo de novo e de novo, repetir infinitamente e é o momento em que a escuta atenta do professor se faz importante para propiciar que momentos que foram significativos para elas possam ser repetidos, para que elas possam ter atendidos o seu tempo de ser criança, a sua temporalidade. Isso significa dizer que prestar atenção às falas e aos comportamentos das crianças para dar um real significado à vida escolar desses sujeitos é de essencial importância no trabalho do professor.

No que se refere à escuta, Agostinho (2015, p. 76) fala sobre o paradigma da escuta, ressaltando que “Para capturar as diferentes formas como as crianças expressam seus pensamentos e sentimentos é preciso uma atitude sensível, astuta e perspicaz, além de apreender a complexidade da participação das crianças em suas rotinas [...]”.

Nesse viés, as imagens a seguir representam a retomada do uso dos binóculos coloridos confeccionados com rolinhos de papel higiênico e papel celofane de cores variadas em dois momentos e em espaços diferentes em que as crianças puderam testar usos diferenciados para os mesmos, em dia chuvoso e ensolarado, e pelos diversos espaços da instituição escolar. Essa situação de aprendizagem fez refletir acerca do tempo das crianças e de um planejamento escolar flexível, que dê ouvido às crianças, as escute e leve em consideração as suas curiosidades infantis, as diferentes linguagens, suas temporalidades.

Imagem 13 – Explorando os binóculos (pátio coberto, pátio)



Fonte: Relatório de estágio – Autora (2015).

Nesses termos, a experiência infantil exige tempo, e pensar critérios, formas de continuidade para o trabalho com as crianças pequenas requer necessariamente refletir sobre o uso do tempo no planejamento, como ocorreu no estágio de Educação Infantil.

No que se refere à organização das situações de aprendizagem relativas ao tempo, nas escolas de Educação Infantil “[...] são necessários momentos diferenciados, organizados de acordo com as necessidades biológicas, psicológicas, sociais e históricas das crianças (menores ou maiores)” (NONO, 2011, p. 95).

Afinal, nas palavras de Ferrarini, Queiroz e Salgado (2016, p. 1044), quando há busca pelo conhecimento, o processo de ensino-aprendizagem se torna significativo para a vivência das crianças, ele “[...] produz prazer e mobiliza transformações subjetivas, mas a rotina pautada e orientada pela lógica tradicional afasta o prazer e o desejo pelo conhecimento, assim como pelos lugares e tempos que representam o controle e a preparação para um futuro”.

Para tanto, cabe considerar que ler, pesquisar, socializar, fazer intervenções, avaliar, repensar e reconstruir se mostram aspectos fundamentais e essenciais para práticas

comprometidas com um trabalho consciente com as crianças, considerando as características advindas da infância, e também suas singularidades e temporalidades enquanto seres únicos. As proposições aqui expostas indicam instabilidade, não permitindo acomodar-se em metodologias e conteúdos, mas enfatizam o acompanhamento de algumas dinâmicas cotidianas vivenciadas em determinados contextos escolares.

Dessa maneira, pensando no trabalho do professor e no respeito às crianças pequenas nas instituições de Educação Infantil, é que, na próxima seção, será tratado o protagonismo no planejamento do tempo escolar.

## 5.2 O PROTAGONISMO NO PLANEJAMENTO DO TEMPO ESCOLAR

Imagem 14 – Jogo simbólico



Fonte: Relatório de estágio – Autora (2015).

Anteriormente, tratei das possibilidades de os professores refletirem sobre a própria prática e, dessa forma, manterem-se em constante formação nas questões relacionadas ao tempo escolar adequado a cada contexto. Considerando o planejamento escolar que muitas vezes é determinado nas escolas apenas pela figura do professor, cabe destacar que se encontram outros sujeitos que podem ter muito a contribuir em relação ao planejamento do tempo nas escolas de educação infantil: as crianças.

Nessa perspectiva, se torna necessário construir um protagonismo compartilhado, principalmente nos espaços coletivos de Educação Infantil, nos quais crianças e professor possam ser os protagonistas da educação. Contudo, para isso, é preciso que o professor possa



estabelecer trocas com as crianças, conversas e que fique à altura dessas, como pode ser evidenciado na imagem acima que dá início a essa seção, ou seja, um protagonismo construído conjuntamente, pois não é só o professor e nem só a criança a protagonista da educação.

Uma proposição de trabalho que pode aqui ser evidenciada são os cantos temáticos, que, no estágio, foram pensados não como cantos fixos, mas sim por meio de caixas contendo todo material necessário, com as quais as crianças podiam construir seus espaços, aqueles os quais lhes interessava mais no momento, permanecendo o tempo que consideravam pertinente até resolverem mudar de brincadeira, na sala de aula ou em outros espaços, tendo seus tempos respeitados, pois as crianças não têm um tempo linear e nem todas estão sempre interessadas nas mesmas coisas, nos mesmos momentos.

Para tanto, quando as crianças são vistas como protagonistas, estas interagem com os elementos que compõem o tempo, a rotina e indicam, por meio da maneira que habitam a mesma, as transformações necessárias de acordo com o contexto, sentindo-se pertencentes ao meio, além de estarem construindo aprendizados.

Em função disso, é importante que cada instituição, cada professor observem o seu contexto específico e planejem o tempo juntamente com as crianças, ou seja, que o tempo precisa ser e ir sendo constituído por meio de relações e colaborações variadas. Isso significa dizer que se trata de propiciar tempo para que as crianças possam fazer aquilo que querem e que precisam.

Além disso, em se tratando da rotina escolar,

[...] esta deve ser construída por ambas as partes (professor e criança), tornando-a significativa na medida em que é pensada para e pelas crianças. O olhar e o ouvido atento do professor captam as reais necessidades da turma com a qual trabalha, possibilitando aguçar a curiosidade dos pequenos, conduzindo-os no processo de construção do saber. (MACHAJEWSKI, 2014, p. 80).

Em suma, é possível pensar, em uma escola de Educação Infantil, onde professores e crianças possam construir a sua rotina, pois, como demonstram pesquisas e o próprio estágio nesta pesquisa evidenciado, tudo pode ser construído com as crianças.

Diante dessas constatações, nas palavras de Martins Filho et al. (2015, p.193), “em uma relação pedagógica em que as crianças são vistas como protagonistas, crianças e professoras devem assumir a autoria de suas atividades”. Construir-se assim, o triângulo pedagógico da Educação Infantil, em que professor, criança e conhecimento estão em um movimento constante de construção do saber.

Sob esse foco, é preciso, de acordo com o Instituto Avisa Lá (2015), organizar o tempo, ou seja, planejar e propor momentos que valorizem o jeito de cada criança pensar e se expressar, pois é um incentivo ao protagonismo individual. Assim, é preciso observar se não há predominância de tempos muito dirigidos, que não consideram as individualidades, porque é “[...] necessário reconhecer os diferentes tempos de cada um para brincar, conhecer o novo, repetir o conhecido, fazer escolhas e aprofundar preferências”. (INSTITUTO AVISA LÁ, 2015, p. 15).

O desafio posto é que as crianças possam aprender e se desenvolver com a rotina institucional, tendo suas temporalidades infantis respeitadas nesses espaços coletivos de educação. Nesse viés, Giovanni Faedi apresenta uma sugestão na introdução do livro de Bondioli et al. (2004, p. 13), quando diz que “dar-se tempo para indagar e para refletir sobre o tempo das crianças que nos são confiadas, sobre a gestão do tempo nos contextos formadores é um modo de qualificar as nossas profissões e as nossas creches”.

Em vista disso, as situações de aprendizagem,

[...] atividades ou ações selecionadas e planejadas nas rotinas estão carregadas de significados, explícitos ou implícitos, que interferem no desenvolvimento da criança. Esse planejamento que será “experimentado” por elas possibilitará que entrem em contato com o mundo do qual elas já fazem parte, mas precisam se apropriar para se sentir sujeitos ativos, para opinarem e decidirem, juntamente com os demais, sobre aquilo que faz sentido na escola e na construção do saber. (Machajewski, 2014, p. 30).

Contudo, ao se propor que o tempo escolar seja organizado com as crianças nas instituições de Educação Infantil, questões como essas aqui refletidas, se pensadas para cada contexto escolar, viriam a enriquecer as rotinas, já que nessa perspectiva envolve-se o empenho de todos os envolvidos para construir um tempo que leve em consideração as diversas temporalidades presentes no âmbito escolar: tempo institucional, tempo do professor e tempo das crianças, mas também que esteja repleto das subjetividades dos sujeitos, que respeite seus tempos.

Enfim, após ter verificado por meio das diversas leituras e estudos realizados a relevância de entender que, ao pensar no tempo, também estamos fazendo pedagogia, considero que as proposições destacadas indicam que as crianças como protagonistas, juntamente com os professores, possam se apropriar do tempo escolar, ajudando no planejamento e organização do mesmo.



## 6 NO MEU TEMPO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Por meio dessa pesquisa, afirmo a existência das temporalidades presentes nos espaços coletivos de educação e sua importância, procurando evidenciar ainda que as instituições de Educação Infantil trazem o tempo presente em seus cotidianos elaborado através de rotinas, que, muitas vezes, acabam ficando implícito, oculto no contexto escolar. Desse modo, o presente trabalho esteve voltado para a reflexão e identificação dos modos como o tempo labuta, ou seja, opera na educação das crianças.

Nessa direção, em virtude do que foi mencionado ao longo desse trabalho, evidencio que a existência e a compreensão de uma pedagogia voltada ao tempo escolar implica um olhar atento, compreendendo, assim, que, ao pensar no tempo, também estamos fazendo pedagogia. Afinal, a característica da não neutralidade nas escolhas revelou-se fortemente na relação entre tempo e pedagogia.

Além disso, o tempo opera de diferentes maneiras em cada contexto, pois, mesmo apresentando semelhanças nas formas de organização, como, por exemplo, nas rotinas seguidas, cada instituição está imersa em realidades totalmente distintas e sofre influências quanto às concepções dos sujeitos e das dinâmicas cotidianas. Isso quer dizer que, por meio do entendimento que os professores possuem acerca do tempo, é que esse vai ser organizado nas instituições de ensino, organização essa que vai afetar diretamente os sujeitos envolvidos no cotidiano da escola, condicionando-os a uma rotina fixa, com tempos determinados ou a uma rotina que propicie os tempos subjetivos.

Através da pesquisa, prática de estágio e escolha do referencial teórico, identifiquei algumas questões centrais para o desenvolvimento do trabalho com o tempo a partir das quais foram questionadas formas de pensar, planejar e organizar o mesmo na instituição escolar. As relações estabelecidas com o tempo estão presentes em nossa sociedade atual e na escola, apresentam características relacionadas às crenças dos sujeitos que os planejam, apresentando-se como algo que não é neutro e requer reflexão, ressignificação, o que justifica minha necessidade de aprofundamento sobre esse tema.

Com base nas análises realizadas, verifiquei que as rotinas apresentavam lógicas de organização temporal pensadas para os sujeitos tidas como prontas, não oportunizando que estas fossem (re) construídas, (re) pensadas com as crianças, e que não agregavam marcas das subjetividades de quem habitava essa escola, mas apenas um tempo institucional, que não levava em consideração o tempo do outro. Com isso, percebi que, em se tratando da

distribuição do tempo, apresentou-se uma centralidade na instituição, no professor, na qual, para as crianças, as decisões acabavam chegando apenas de maneira hierarquizada.

Em vista disso, as crianças, os estudantes, dentro dessa estrutura posta pela rotina, são direcionadas a uma norma institucional, criando um tempo condizente com o tempo do capital, abrangendo uma lógica que, sob tal ótica, não são vistos como sujeitos únicos, subjetivos, negando-se, assim, a existência de múltiplas infâncias. Desse modo, fica evidente uma concepção de currículo escolar pautada em ações que se baseiam em uma ideologia instituída, pré-definida e ordenada por horários delimitados e cronogramas fixos, seguidos à risca pelos professores, sem questionamentos, negando, assim, as particularidades e subjetividades das crianças.

Nesse sentido, identifico, por meio da análise de imagens e dos registros escritos produzidos ao longo do processo de estágio, tendo um olhar reflexivo a partir do campo teórico, que a organização da sala de aula estava voltada para a questão da alfabetização ainda na Educação Infantil e seguia a lógica temporal da produtividade e do tempo gasto nas atividades. A rotina escolar tinha disposições pré-definidas, seguindo o comando do relógio e do soar do sinal sonoro que demarcava os períodos escolares, sendo que toda escola seguia o tempo linear.

Diante disso, ao sugerir proposições, busquei de alguma maneira contribuir, baseada em alguns estudos realizados, destacando possibilidades e modos de organização em relação ao tempo escolar, ressaltando também práticas vivenciadas no processo de Estágio em Educação Infantil. Desse modo, aponte algumas questões que acredito serem relevantes na ação pedagógica para a educação das crianças pequenas, tendo em vista organizações temporais, formas de pensar o tempo que impulsionem e respeitem a autonomia das crianças e seus tempos (um tempo não linear voltado às descobertas e experiências significativas), suas particularidades, suas vozes, lhes permitindo, assim, transformações e desafios.

Diante dos argumentos expostos, pretendi demonstrar o tempo como um fator que afeta, e muito, a vida escolar, o qual pode ser modificado. No entanto, enquanto se mantiver na perspectiva vista em muitas instituições de ensino, sem ser problematizado, continuará controlando as crianças, não as deixando ser protagonistas do processo de construção do conhecimento. Nesse viés, um trabalho aprofundado sobre a relação entre a formação continuada dos professores e reflexões no contexto escolar sobre o tempo, como algo que educa e que possui intenções – aspecto não neutro, emerge como uma questão a ser ampliada enquanto pesquisa.

Por fim, com relação às contribuições desse estudo desenvolvido em meu curto tempo de pesquisa, acredito que a forma como essa foi construída e apresentada, em se tratando do tempo presente nas instituições de Educação Infantil, demonstra realmente algumas proposições, formas de reflexão sobre o tempo das/nas escolas, mesmo que ainda iniciais para o campo de educação de crianças pequenas, visto que traz um outro olhar para o tempo, evidenciando o mesmo como algo que educa, que é construído pelos sujeitos, amplamente carregado de intencionalidades e escolhas e, por isso, admissível a mudanças. Além disso, destaca o tempo, elemento constituinte das rotinas escolares, que deverá voltar-se para ver o que as crianças apontam, para sua escuta, para um movimento de protagonismo compartilhado, suas dimensões, seus tempos singulares, suas múltiplas linguagens, para as temporalidades presentes na escola, proposto a partir das demandas de cada contexto, sendo refletido, reorganizado e entendido como algo que não é pronto, fixo, acabado, linear.

## 7 REFERÊNCIAS

ABREU, Mariza. **Educação infantil no Brasil: legislação, matrículas, financiamento e desafios**. Brasília: Consultora Legislativa da Área XV Educação, Cultura, Desporto, Ciência e Tecnologia, 2004. Disponível em: <[http://www2.camara.leg.br/documentos-e-pesquisa/publicacoes/estnottec/arquivos-pdf/pdf/2004\\_10128.pdf](http://www2.camara.leg.br/documentos-e-pesquisa/publicacoes/estnottec/arquivos-pdf/pdf/2004_10128.pdf)>. Acesso em: 14 maio 2016.

AGOSTINHO, Kátia Adair. **A Educação Infantil com a Participação das Crianças: algumas reflexões**. 2015. Disponível em: <<http://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/6437/1/90-298-1-PB-2.pdf>>. Acesso em: 01 set. 2016.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. A “revisão da bibliografia” em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis – o retorno. In: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto. **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações**. Florianópolis: Ed. Da UFSC; São Paulo: Cortez, 2002, p. 25 – 41.

AUGUSTO, Silvana de Oliveira. A experiência de aprender na educação infantil. In: FLORES, Maria Luiza Rodrigues et al (Org.). **Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul: perspectivas políticas e pedagógicas**. Porto Alegre: Edipucrs, 2015. Cap. 8. p. 111-119. Disponível em: <<http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/Ebooks/Pdf/978-85-397-0663-1.pdf>>. Acesso em: 21 jun. 2016.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Portugal: Edições 70, 2010.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor & por força: rotinas na Educação Infantil**. Campinas, SP, 2000. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000219024&fd=y>>. Acesso em: 28 mar. 2016.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Tempo e Cotidiano – tempos para viver a infância**. Leitura: Teoria & Prática, Campinas, Nov.2013. Disponível em: <<http://ltp.emnuvens.com.br/ltp/article/view/185/122>>. Acesso em: 07 abr. 2016.

BATISTA, Rosa. **A rotina no dia-a-dia da creche: Entre o proposto e o vivido**. 1998. 106 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1998.

BONDIOLI, Anna et al (Org.). **O Tempo no Cotidiano Infantil: Perspectivas de pesquisa e estudo de casos**. São Paulo: Cortez, 2004.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Proposta Preliminar Segunda Versão Revista**. 2016. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>>. Acesso em: 15 maio 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. 2010. Disponível em:

<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=9769-diretrizescurriculares-2012&category\\_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9769-diretrizescurriculares-2012&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 18 maio 2016.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** - Lei nº9394, 20 de Dezembro de 1996.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil** /Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Vol. II. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAMPOS, Rosânia; BARBOSA, Maria Carmem Silveira. BNC e educação infantil: Quais as possibilidades?. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, p.353-366, 2015. Semestral. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br/index.php/semestral>>. Acesso em: 29 maio 2016.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de. **Entre as culturas da infância e a rotina escolar**: em busca do sentido do tempo na Educação Infantil. Teias, (UERJ.online), v. 16, p.124-141, 2015. Disponível em: <<http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php/revistateias/article/view/1846/1385>>. Acesso em: 12 mar. 2016.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de. **A emergência das Instituições de Educação Infantil**. História da Educação, ASPHE/FAE/UFPEL, Pelotas, p.115-134, 2006. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/29261/pdf>>. Acesso em: 17 maio 2016.

ELIAS, Norbert. **Sobre o tempo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

FERRARINI, Anabela Rute Kohlmann; QUEIROZ, Fabiana Rodrigues Oliveira; SALGADO, Raquel Gonçalves. Infância e Escola: tempos e espaços de crianças. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 4, p.1027-1048, out. 2016. Trimestral. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoe realidade/issue/view/2921/showToc>>. Acesso em: 14 out. 2016.

FINCO, Daniela et al (Org.). **Campos de experiências na escola da infância**: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015. 276 p.

HOYUELOS, Alfredo. Os Tempos da Infância. In: FLORES, Maria Luiza Rodrigues et al (Org.). **Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul**: perspectivas políticas e pedagógicas. Porto Alegre: Edipucrs, 2015. Cap. 3. p. 39-57. Disponível em: <<http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/Ebooks/Pdf/978-85-397-0663-1.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2016.

INSTITUTO AVISA LÁ (São Paulo). Formação Continuada de Educadores; Ministério da Educação. **Diretrizes em ação**:Qualidade no dia a dia da Educação Infantil. 2015. Disponível em: <<http://avisala.org.br/wp-content/uploads/2015/06/diretrizesemacao.pdf>>. Acesso em: 08 out. 2016.

JUNQUEIRA FILHO, Gabriel de Andrade. **Linguagens Geradoras**: Seleção e articulação de conteúdos em educação infantil. - 7. ed. - Porto Alegre. Editora Mediação, 2014.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A.. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: Epu, 1986.

MACÊDO, Lenilda Cordeiro de. **A infância resiste à pré-escola?** 2014. 237 f. Tese (Doutorado) - UFPB, João Pessoa- Pb, 2014.

MACHAJEWSKI, Kely Daiane. **A rotina na educação infantil em tempo integral: reflexões e propostas para o trabalho docente**. 2014. 84 f. Monografia (Especialização) - Curso de Pós-Graduação, Lato Sensu em Educação Integral, Universidade Federal da Fronteira Sul, Erechim, 2014.

MARTINS FILHO, Altino José et al (Org.). **Criança pede respeito: Ação educativa na creche e na pré-escola**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015. 224 p.

NASCIMENTO, Anelise Monteiro do. **Reflexões sobre o tempo no cotidiano da Educação Infantil**. UFRRJ, Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: <[http://intranet.ufsj.edu.br/rep\\_sysweb/File/vertentes/Vertentes\\_31/anelise\\_do\\_nascimento.pdf](http://intranet.ufsj.edu.br/rep_sysweb/File/vertentes/Vertentes_31/anelise_do_nascimento.pdf)>. Acesso em: 08 abr. 2016.

NONO, Maévi Anabel. Organização do tempo e do espaço na educação infantil: pesquisas e práticas. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA (São Paulo) (Ed.). **Caderno de formação: formação de professores educação infantil: princípios e fundamentos**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. Cap. 8. p. 95-106.

**NOVAS DIRETRIZES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL**. Rio de Janeiro: Salto Para O Futuro - Tv Escola/MEC, 2013. Disponível em: <[http://cdnbi.tvescola.org.br/resources/VMSResources/contents/document/publicationsSeries/09183509\\_NovasDiretrizesEducacaoInfantil.pdf](http://cdnbi.tvescola.org.br/resources/VMSResources/contents/document/publicationsSeries/09183509_NovasDiretrizesEducacaoInfantil.pdf)>. Acesso em: 09 abr. 2016.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. In: Antônio Nóvoa (coordenação). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicação Dom Quixote, 1992, p. 13-33.

OLIVEIRA, Cristiane Elvira de Assis. **Temporalidades no/do cotidiano da Educação Infantil**. 2012. 156 f. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2012. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/ppge/files/2012/05/Dissertação-Cristiane-Elvira-de-Assis-Oliveira-2012.pdf>>. Acesso em: 17 mar. 2016.

QUINTANA, Mario. **Nova antologia poética**. São Paulo: Globo, 1995.

RAMOS, Janaina Silmara Silva. **(Des) organização do tempo pedagógico na Educação Infantil: Significações docentes**. Saberes, Natal - Rn, v. 2, p.92-110, 2011. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufrn.br/saberes/article/view/1076/923>>. Acesso em: 08 abr. 2016.

WARSCHAUER, Cecília. **A roda e o Registro: uma parceria entre professor, alunos e conhecimento**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

## 8 ANEXO

## DECLARAÇÃO

Eu, Adriana Baldin, (nacionalidade), (estado civil), portador(a) da Cédula de Identidade RG nº 30459485 inscrito(a) no CPF sob o nº 589.237.800-49, residente na Rua Jo. Rio Grande nº 391, (cidade) – (estado), RESPONSÁVEL pela instituição EMEF. Irmã Maria Anastasio DECLARO que a escola possui Termo de uso de Imagem (fotos e filmagens) das crianças aqui matriculadas e que as mesmas podem ser utilizadas pela acadêmica Diandra Calgarotto Ghiesi com o fim específico de publicação de conteúdo pedagógico (incluindo a organização de relatórios específicos de estágio, trabalhos de conclusão de curso e artigos científicos), sem qualquer ônus para a instituição e em caráter definitivo.

Número de telefone fixo/celular: (54)3531-1519 / (54) 84 22-1860

Adriana Baldin

Diretora Escola Municipal  
Ensino Fundamental Irmã Maria Anastasio  
Portaria Nº 051/2013

Baldin  
Assinatura e carimbo da diretora ou responsável

Cidade Caím Filho de setembro de 2015

Escola: Municipal de Ensino Fundamental Irmã Maria Anastasio

Estagiária: Diandra Calgarotto Ghiesi