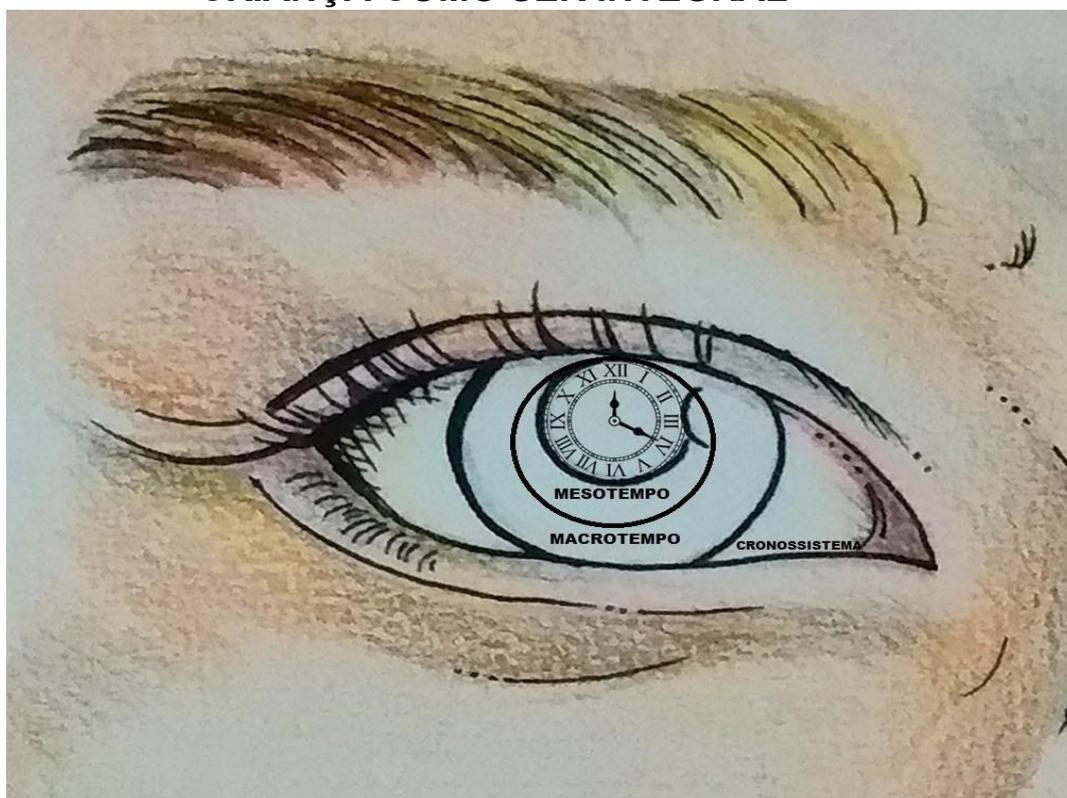




UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE- FURG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
AMBIENTAL- PPGEA



O OLHAR SOBRE A TEMPORALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL PELA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL SISTÊMICA: A CRIANÇA COMO SER INTEGRAL



Pâmela Saraiva Miranda

Rio Grande/RS
2020

Pâmela Saraiva Miranda

**O OLHAR SOBRE A TEMPORALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL
PELA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL SISTÊMICA: A
CRIANÇA COMO SER INTEGRAL**

Dissertação de Mestrado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental- PPGEA da Universidade Federal do Rio Grande- FURG como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre. Área de concentração: Educação Ambiental.

Orientadora: Dr^a. Narjara Mendes Garcia

Rio Grande/RS
2020

Ficha Catalográfica

M672o Miranda, Pâmela Saraiva.

O olhar sobre a temporalidade na Educação Infantil pela perspectiva da Educação Ambiental sistêmica: a criança como ser integral / Pâmela Saraiva Miranda. – 2020.

125 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, Rio Grande/RS, 2020.

Orientadora: Dra. Narjara Mendes Garcia.

1. Educação Infantil 2. Educação Ambiental 3. Teoria Sistêmica
4. Tempo Integral 5. Infância I. Garcia, Narjara Mendes II. Título.

CDU 504:37

Catálogo na Fonte: Bibliotecário José Paulo dos Santos CRB 10/2344

Nunca desista daquilo que você acredita, permitir e permitir-se SEMPRE!

AGRADECIMENTOS

Á Deus pela vida e oportunidade diária de viver;
à minha mãe Mari por acreditar nos meus estudos;
ao meu pai Paulo Saraiva (em memória);
à Flora pela parceria na vida, nas investigações cotidianas e pela sensibilidade latente no auge dos seus cinco anos de idade;
ao Maicon pela companhia na madrugada em meio às escritas;
à Eliane Lima Piske por sempre ser fonte de incentivo, renovo e inspiração. Por não me deixar desistir;
ao Flávio pela compreensão, caronas e boas risadas nas idas e vindas dos concursos;
à minha sogra Eliana Ávila por vibrar a cada conquista;
à minha orientadora Narjara, e ao Grupo de Estudos e Pesquisas EcoInfâncias;
à Vânia Alves Martins Chaigar por me apresentar e presentear com as temáticas que relacionam tempo e crianças;
à ESCOLA A, por me acolher e permitir a pesquisa;
à Fabrícia por compartilhar sonhos, perspectivas e possibilidade de ser ao fazer na escola;
às crianças integrais pertencentes ao estudo;
à banca pelas contribuições;
à CAPES pelo fomento.

RESUMO

A dissertação está ancorada na linha de Ensino e Formação de Educadores Ambientais do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental pela Universidade Federal de Rio Grande PPGA/FURG. A investigação teve como objetivo geral compreender a dimensão temporal das crianças nas escolas de Educação Infantil de tempo integral enquanto um processo de Educação Ambiental, identificando as suas repercussões no microtempo das infâncias e nas práticas pedagógicas dos educadores. Ancoramos a pesquisa tendo como base teórica o cronossistema contido na Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano, bem como os conceitos Chronos e Kairós através da compreensão da Ecologia do Corpo. A metodologia adotada foi a Inserção Ecológica, com as seguintes estratégias: observação naturalística, diário de campo, registro fotográfico das rotinas, rodas de conversa com as crianças, entrevistas semiestruturadas com a supervisora e as professoras de uma escola de Educação Infantil em Tempo Integral. Para a análise dos dados utilizamos a Teoria Fundamentada nos Dados (TFD), zelando pelos processos e as etapas de realização desta pesquisa. Com a análise dos dados percebemos que, os encontros e os desencontros entre o tempo da escola e os tempos das infâncias nesse contexto a partir do olhar das educadoras e das crianças para as práticas pedagógicas que são propostas na Escola de Educação Infantil de tempo integral. Emergiram três eixos norteadores como categorias: tempo da escola; tempo da criança e tempo das educadoras das infâncias; e as subcategorias: fragmentação do(s) espaço(s) e tempo(s); práticas rotineiras; ser criança integral; educação integral; educadoras ambientais das infâncias e as práticas educativas ambientais. Os resultados apontam que as crianças compreendem a temporalidade da Escola de Educação Infantil de tempo integral, anunciando uma dimensão temporal cronológica e sequencial, que pode ser representada pelo relógio e pelas ações desenvolvidas nas rotinas, bem como, as crianças evidenciam um tempo subjetivo ao (re)elaborar novas formas de significação a partir das expressões, como: pouco ou muito tempo. As temporalidades têm repercussões no microtempo das infâncias, estas possibilitam ou negam o encontro com o(s) outro(s) para a interação, a socialização e a produção cultural do brincar, bem como incidem nas práticas pedagógicas dos educadores. Os processos trilhados na investigação possibilitaram compreender a criança como ser integral na Educação Ambiental Sistêmica, bem como, promoveu o desvelar de ser e estar sendo educadora ambiental das infâncias. Por fim, destacamos a importância deste estudo para as interfaces entre o campo da Educação Infantil e da Educação Ambiental, em que se evidencia a necessária coerência entre as práticas pedagógicas desenvolvidas no e com o cotidiano com as crianças enquanto sujeitos integrais e as práticas educativas ambientais. As contribuições convergem para o comprometimento com os princípios da Educação Ambiental em uma perspectiva sistêmica e para a formação continuada de educadores ambientais das infâncias.

Palavras chaves: Educação Infantil. Educação Ambiental. Teoria Sistêmica. Tempo Integral. Infância.

ABSTRACT

This dissertation is anchored in the Environmental Educators Education and Training line of the Postgraduate Program in Environmental Education by the Federal University of Rio Grande PPGA / FURG. The main objective of the investigation was to understand the temporal dimension of children in full-time Early Childhood Education schools as an Environmental Education process, identifying their repercussions on the childhood's microtime and on the pedagogical practices of educators. We anchor the research based on the chronosystem contained in the Bioecological Theory of Human Development, as well as the Chronos and Kairos concepts through the understanding of the Ecology of the Body. The adopted methodology was the Ecological Insertion, with the following strategies: naturalistic observation, field journal and photographic record of routines, conversation circles with the children, semi-structured interviews with the supervisor and teachers of a full-time Early Childhood Education school. For the data analysis we used the Grounded Theory (GT), taking care of the processes and the stages of this research. With the data analysis we realize, the encounters and mismatches between school time and childhood times in this context from the perspective of educators and children to the pedagogical practices that are proposed in the full-time School of Early Childhood Education. Three guiding axes emerged as categories: school time; children's time and children's educators' time; and the subcategories: fragmentation of space(s) and time(s); routine practices; the child as an integral being; integral education; childhood's environmental educators and environmental educational practices. The results indicate that children understand the temporality of the full-time Early Childhood Education School, announcing a chronological and sequential temporal dimension, which can be represented by the clock and the actions developed in the routines, as well as, the children show a subjective time at (re)elaborating new forms of meaning based on expressions, such as: little or much time. Temporalities have repercussions on the childhood's microtime; they enable or deny the encounter with the other(s) for interaction, socialization and the cultural production of play, as well as affecting the educators' pedagogical practices. The processes followed in the investigation made it possible to understand the child as an integral being in Systemic Environmental Education, as well as promoting the unveiling of being and being an environmental educator of childhoods. Finally, we highlight the importance of this study for the interfaces between the field of Early Childhood Education and Environmental Education, in which the necessary coherence between the pedagogical practices developed in and with daily life with children as integral subjects and environmental educational practices, is evident. The contributions converge to the commitment to the principles of Environmental Education in a systemic perspective and to the continuous training of environmental educators of childhoods.

Key words: Early Childhood Education. Environmental education. Systemic Theory. Full- time. Childhood.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

- Figura 1:** a criança e o tempo
- Figura 2:** crianças, infâncias, desenvolvimento humano e social
- Figura 3:** modelo PPCT
- Figura 4:** mapa do estado do Rio Grande do Sul
- Figura 5:** temporalidades da ESCOLA A
- Figura 6:** disposição da sala 3-4
- Figura 7:** momentos da rotina
- Figura 8:** inserimento
- Figura 9:** encontros das crianças
- Figura 10:** educação Integral
- Figura 11:** a criança é natureza
- Figura 12:** a criança inteira
- Figura 13:** espaço-tempo do Brincatelier
- Figura 14:** movimento com tintas
- Figura 15:** movimento com terra
- Figura 16:** movimento com água e bolas de gel
- Figura 17:** sobre dia bom para brincar na rua
- Figura 18:** o brincar na/com a lama
- Figura 19:** a criança como ser integral na Educação Ambiental
- Figura 20:** o olhar sobre a temporalidade na Educação Infantil

LISTA DE TABELA

Tabela 1: organização das rotinas da Turma 3-4

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

EA- Educação Ambiental

EI - Educação Infantil

FURG- Universidade Federal do Rio Grande

PPGEA- Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental

RS- Rio Grande do Sul

PPCT- Processo, Pessoa, Contexto e Tempo

TDBH- Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano

PHE- Projeto Habilidades de Estudos

PCG- Programa de Comprometimento e Gratuidade

TA- Termo de Assentimento

TCLE- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TDF- Teoria Fundamentada dos Dados

APÊNDICE

Apêndice A - Proposta de entrevista semiestruturada

Apêndice B - Termo de consentimento livre e esclarecido

CAPÍTULO 1

1. INTRODUÇÃO

Figura 1: a criança e o tempo



Fonte: produzido pelo artista Bruno Rodrigo Souza dos Santos, mar. 2019.

A imagem ilustra as contribuições tecidas entre as crianças e a temporalidade na Escola de Educação Infantil de tempo integral. Com o movimento apresentado na figura sensibilizamos uma reflexão a partir do questionamento: que tempo é esse do relógio? A ideia é provocar sobre a construção e/ou (des)construção do tempo, deixando interrogativas sobre o ponto em que inicia ou que se finda.

O destaque desta imagem, não consiste em decifrar qual personagem (criança e/ou relógio) estará completa, mas pensar que qualquer uma delas só poderá ser preenchida quando a outra se esvaziar, seria fragmentar tanto a criança como o tempo. Nossa intenção é de encaminhar o olhar para o que acontece entre as dimensões temporais, as partículas que constituem tanto a criança como o

tempo, entendendo que esse processo de construção não se finda em um deles, mas entrelaça: criança e tempo.

Nesse sentido, tentamos ousadamente responder a indagação inicialmente realizada afirmando que é um tempo de encontro, uma díade que se interrelacionam e que se desenvolvem concomitante ao (re)significar. Exatamente o que buscamos com a presente dissertação, ou seja, tecer um estudo sobre o tempo das crianças em consonância com as concepções e as percepções sobre a Educação Ambiental (EA) no contexto microssistêmico da Escola de Educação Infantil de tempo integral.

Para isso, evidenciamos as bases teóricas pelos atravessamentos da participação infantil (CORSARO, 2011) na gestão do tempo coletivo frente às visões egocêntricas e adultocêntricas, considerando as crianças como seres humanos integrais a partir das contribuições da Ecologia do Corpo (SÀNCHEZ, 2011) e da Abordagem Bioecológica do Desenvolvimento Humano (BRONFENBRENNER, 2011). Diante disso, apresentamos na sequência as implicações do tema na minha trajetória e a realização de um estudo no campo da Educação Ambiental a partir de saberes construídos e experienciados com as crianças na Escola de Educação Infantil de tempo integral.

1.1 Caminhos entrelaçados: vida e pesquisa como composição do ser

Sonhos são construídos, (re) configurados, analisados e transformados através do tempo, assim, como as esperanças que nos movem, instigam, inspiram são renovadas por meio do mesmo. A temporalidade, na mesma proporção e direção se fez presente em minha vida, conduzindo-me, na difícil articulação de transpor os sonhos gerados no imaginário, para o plano de realizações possíveis.

Assim, se constitui minha trajetória pessoal e acadêmica, aliando os sonhos e a realidade do cotidiano. Brincar de ser professora ou professor é uma representação simbólica, que talvez a maioria dos leitores desta dissertação já realizaram em sua infância. É representar o outro através do nosso olhar enquanto crianças. É se deliciar através da brincadeira, tendo “autoridade” e sendo “gente grande”.

Vivenciei esses momentos, explorando cada possibilidade e referência, proveniente do meio educativo que eu fazia parte, construindo através da subjetividade, o que eu desenvolveria na vida pessoal, acadêmica e profissional.

Elos marcados pelo tempo, de viver, estar, construir, e reconstruir, o ser em desenvolvimento biológico, psicológico e social, singularidades entrelaçadas as experiências de vida, que simultaneamente se estabelecem no e com o coletivo. Neste sentido, a constituição do ser integral, onde não foi possível me auto formar a partir de fragmentos.

O que era brincadeira, aos poucos se direcionou a ser profissão, escolha pessoal, modos de conceber, que toda e qualquer transformação individual ou coletiva, só é possível através da educação. A maior influência recebida, para o exercício do magistério foi derivada do contexto familiar, a partir de diálogos motivacionais proferidos por minha mãe, que considerava que ser professora era uma ascensão financeira e um status social.

Seguindo esse pressuposto, hoje percebo que cursei o Magistério¹ sem ter o real compromisso com a educação, aliás, sem entender o processo educativo, apenas reproduzia as práticas pedagógicas as quais fui submetida e que literalmente fui ensinada. Entendendo, que diante da sociedade à qual estamos inseridos, “ter” é mais importante do que o “ser”, eu tinha o diploma de professora, mas de fato me constituía como uma professora/educadora?

Na intencionalidade de dar segmento ao que minha mãe dizia e ao sonho de ter uma graduação, ingressei no curso de Pedagogia Licenciatura Plena na Universidade Federal do Rio Grande- FURG/RS, sem saber que esta, seria o divisor de águas em minha vida pessoal e profissional, possibilitando a desconstrução de tudo o que eu, até então tinha como verdade e viabilizando a compreensão de que o processo educativo se estabelece por meio da dialogicidade, da escuta sensível, da história do e com o outro e das narrativas construídas no e pelo coletivo. (FREIRE, 2002). Desta forma, encontrando então a resposta para o questionamento anteriormente realizado, de que minha constituição enquanto professora só era possível, através, do encontro com as vidas e com o que elas culturalmente produzem, neste sentido, com as crianças e as infâncias, de maneira horizontal, se efetivando por meio de muito diálogo, silêncio e conseqüentemente respeito.

Emerge, com isso, o encantamento pela e com as infâncias, a partir das discussões suscitadas nas salas de aulas, por meio do estágio não obrigatório², e

¹ Curso Normal consiste no âmbito de concomitância do Ensino Médio com o Ensino Profissionalizante, concluído no ano de 2009.

² Realizado, pelo período de vinte e quatro meses consecutivos em uma escola de Educação Infantil, da rede particular de ensino do Município de Rio Grande/RS, na condição de auxiliar de turma.

fundamentalmente através da pesquisa “A infância na contemporaneidade - A qualidade do tempo e do espaço das crianças na Praça Saraiva”³, sob a orientação da professora Dr^a. Vânia Alves Martins Chaigar. A referida pesquisa, visou escutar as vozes infantis que frequentam aquele ambiente, o que pensam sobre o espaço destinado a elas e a qualidade do tempo que passam na Praça.

No movimento de constituição enquanto pesquisadora me reconhecia como educadora. Esse novo olhar para e com as infâncias, atrelado a uma escuta sensível para o que as crianças dizem por meio de suas linguagens, só foi possível quando me permiti silenciar e vivenciar com elas as dimensões do tempo e espaço a partir de suas concepções e compreensões.

Portanto, após formada e com este entendimento eu não poderia passar indiferente diante das crianças e das infâncias que junto comigo vivenciam o tempo dentro das escolas de Educação Infantil. Neste sentido, enquanto Instrutora de Aprendizagem na Educação Infantil⁴, um borbulhar de inquietações surgiram como uma avalanche de questionamentos ligados às práticas pedagógicas e as implicações da temporalidade das mesmas sobre as crianças e as produções culturais da infância.

Entender, que o tempo estabelecido pela instituição enquanto reguladora de horários determinados e fixos não era o suficiente para a compreensão das dimensões temporais que as crianças gostariam de me apresentar, suas reivindicações e sugestões surgiam quase como um convite para juntamente a elas vivenciar o que o espaço apresentava, o que o tempo cronológico permitia e o tempo pessoal possibilitava.

Neste sentido, encontrei no Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental PPGEA/FURG, e no grupo de pesquisa ECOINFÂNCIAS, coordenado pelas professoras Dr^a. Narjara Mendes Garcia e Dr^a. Angela Adriane S. Bersch, um lugar de discussões e aprofundamentos de minhas inquietações, diante da realidade vivenciada pelas e com as crianças na Educação Infantil, onde, possibilitou o meu encontro como uma educadora ambiental, diante das práticas educativas ambientais. A cada reunião que eu participava, fortalecia em mim o desejo de

³ Pesquisa desenvolvida na disciplina de Metodologia de Ensino das Ciências Sociais, sob regência da Prof. Dr^a. Vânia Alves Martins Chaigar no ano de 2012.

⁴ No ano de 2017, exerci atividade remunerada pelo período de dez meses consecutivos, com a função de Instrutora de Aprendizagem na educação infantil, em uma escola da rede particular de ensino do Município do Rio Grande/RS. A função exercida envolvia a tutoria de uma turma que compreendia os Níveis II e III, na modalidade Turno Integral.

pesquisar sobre dois temas que considero relevantes tanto para o campo da educação infantil como para o da Educação Ambiental: a criança e o tempo.

Após delimitado o corpus da pesquisa, eu sentia a necessidade de buscar por uma escola na qual eu não me constitui-se apenas como a “pesquisadora”, mas que eu pudesse me perceber e reconhecer como pertencente aos processos que seriam desenvolvidos no e com o decorrer do ato de pesquisar. Felizmente, a rede privada de ensino da qual eu havia realizado meu estágio não obrigatório estava em processo seletivo para a vaga de Instrutora pedagógica⁵ na unidade localizada no Chuí, seleção a qual participei e fui selecionada.

Foram três os fatores determinantes para decisão em fazer parte do corpo docente da escola na qual a pesquisa se desenvolveu, sendo esses: ser uma Escola de Educação Infantil de tempo integral; a oportunidade de ser educadora em uma das turmas e poder estar diariamente no contexto ecológico da pesquisa por tempo integral. Minha permanência na escola perdurou nove meses consecutivos, um tempo de (re)significação do eu-educadora e pesquisadora, sendo, um processo de ruptura, constituição e reconhecimento permeado por uma temporalidade subjetiva.

Atualmente sou professora da rede municipal de ensino da cidade do Rio Grande-RS, estando no período da manhã com uma turma de Berçário e a tarde com o Nível II, entendo que a busca por compreender as crianças como ser integral e o tempo na escola de EI prossegue, embora a mudanças dos contextos microssistêmicos. Portanto, neste processo de composição do meu ser permeada pelo tempo quantificado, me desenvolvo enquanto educadora ambiental das infâncias por meio de uma temporalidade vivenciada e experienciada com as crianças.

1.2 Alinhavando o estudo: problema de pesquisa e objetivo

A Educação Ambiental (EA) se (re)afirma nesta dissertação quando a consideramos como uma educação política, de acordo com Reigota (2009, p. 13) estando “comprometida com a ampliação da cidadania, da liberdade, da autonomia

⁵ Nos anos de 2018 e 2019, exerci atividade remunerada pelo período de nove meses consecutivos, com a função de Instrutora pedagógica na educação infantil, em uma escola da rede particular de ensino, senso lotada na unidade do Chuí/RS. A função exercida envolvia a tutoria da Turma 3-4, na modalidade de turno integral.

e da intervenção direta dos cidadãos e cidadãs na busca de soluções e alternativas que permitam a convivência digna e voltada para o bem comum”. Portanto, se desenvolvendo em um processo pedagógico e dialógico com as crianças. A EA propõe um novo olhar sobre e com a vida, a criança, escola, o tempo e as infâncias, além de possibilitar que o(a) educador(a), “compreenda e interprete as atuações das crianças para, então, saber planejar e projetar a continuidade do seu próprio fazer enquanto professor” (FOCHI, 2018, p. 12).

Os educadores das infâncias podem estabelecer as interfaces e a coerência entre as práticas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano e as práticas educativas ambientais, em que ambas possam convergir para o real comprometimento com os princípios da Educação Ambiental Sistêmica na formação docente. A relevância deste estudo se apresenta na tessitura de um entrelace sistêmico de diferentes temáticas, como: Educação Ambiental, Educação Infantil, crianças, infâncias e tempo. O ponto de partida é a Ecologia do Corpo (SÀNCHEZ, 2011) ao fomentar um novo (re)pensar para a proposição de uma Bioecologia das Infâncias a partir da Vertente da Educação Ambiental Sistêmica (PISKE; NEUWALD e GARCIA, 2018; PISKE, YUNES e GARCIA, 2019; PISKE; GARCIA e YUNES, 2019; CAPRA, 2005). Vindo ao encontro do que reitera Boff (2012, p. 37): “os processos educacionais estão profundamente articulados com os modos de construção de nós mesmos neste tempo em que vivemos”.

Neste sentido, chamamos a atenção para um fato mencionado por Quintana (2005, p. 282): “quando guri, eu tinha de me calar à mesa: só as pessoas grandes falavam. Agora, depois de adulto tenho de ficar calado para as crianças falarem”. A constatação é a possibilidade para afirmar que esta dissertação foi realizada em parceria com as crianças e não sobre elas. Vale mencionar que, o processo de escuta e compreensão necessitou ser realizado coletivamente, mediante a construção de uma relação horizontal com as crianças e os adultos. A proposta da investigação é possibilitar maior visibilidade a quem está às margens do “domínio” sobre a própria vida, e que mesmo assim, compreende suas necessidades e as do coletivo, reforçando a sua participação ativa e valorizando as culturas produzidas e (re) inventadas ao longo da invenção das infâncias (CHAIGAR, MIRANDA, RAUBACH, 2015).

Portanto, não há mais tempo para calar, silenciar e postergar o que as crianças pensam e sentem, é preciso de fato, dar a oportunidade para que elas

verbalizem oralmente e corporalmente (SÁNCHEZ, 2011) o que compreendem, expressando suas vontades, posições e percepções de mundo, entendendo que, de acordo com Carvalho (2014, p. 2894) “as crianças devem ser ouvidas em seus tempos de aprender, de reconhecer e inventar”. Entendemos que ser criança integral é para além de uma categoria geracional estipulada por uma idade cronológica e que a linearidade representada por números sequenciais, não compreende o conjunto de singularidades pertencentes a um corpo em pleno desenvolvimento humano.

A visão sobre a criança desenvolvida nesta dissertação busca estar em consonância com a que é proposta pelas Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil - DCNEI, apresentando a criança como:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva. Brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2010, p.12).

Esses elementos que compõem o ser e o fazer da criança não ocorre de maneira uniforme para todas, as ações e as percepções desenvolvidas no tempo e no contexto configuram os modos singulares das crianças viverem as infâncias. Desta maneira, a pluralidade não se encontra somente na etimologia da palavra infâncias e sim se expande para o viver e o conviver em âmbito planetário.

Concordamos com Kuhlmann (2010, p.30), quando menciona que “é preciso considerar a infância como condição da criança. O conjunto das experiências vividas por elas em diferentes lugares históricos, geográficos e sociais”, desta maneira entendemos que, as crianças nos diversos contextos aos quais estão inseridas devem vivenciar e experienciar o tempo das infâncias, períodos totalmente subjetivos. Refletindo a partir dos apontamentos, surge uma importante questão: será que nós adultos educadores das infâncias, em especial, pais e professores da Educação Infantil transcendemos esse entendimento do plano do abstrato ou este permanece somente como discurso?

Com intenção direta ou indireta, assumindo nossa posição de adultos, tendemos a gerenciar o tempo dimensionado a vida e a rotina das crianças a partir de lógicas pragmáticas e adultocêntricas, saberes estes, que socialmente foram construídos e que ainda perpetuam ao longo da época. Porém, se consideramos as crianças como sujeitos históricos e de direitos (BRASIL, 2010), outra pergunta

inquieta: por que não proporcionamos a real possibilidade para que as crianças sejam protagonistas na gestão de seu próprio tempo?

A partir destas reflexões e entendimentos, este estudo visa dar ênfase ao contexto formal da Educação Infantil enquanto etapa da Educação Básica, entendendo-o como um espaço potencializador para o encontro com as crianças, as diferentes infâncias e os enfrentamentos vivenciados com a temporalidade. Contudo, surge inquietações sobre o tema: o tempo das crianças como elemento fundamental para a Educação Ambiental na Educação Infantil de tempo integral.

A discussão referente ao tempo das crianças dentro do ambiente formal de ensino, emergiu após três das maiores escolas da rede particular de ensino do Município de Rio Grande /RS instaurarem no ano letivo de 2017 a modalidade de turno integral na Educação Básica. Neste sentido, ampliando a jornada escolar da Educação Infantil sem a escola se caracterizar ou auto denominar de tempo integral.

Compondo o corpo docente, enquanto Instrutora de Aprendizagem⁶ da EI de tempo integral de uma das referidas escolas, pude compreender que a implementação da jornada ampliada foi com a intencionalidade de suprir a demanda das famílias e conseqüentemente promover as escolas por meio de propostas integrais.

Enquanto educadora das infâncias, me detive na análise deste dado meditando sobre como a articulação dos interesses entre as famílias e a escola refletiam nos modos como as crianças vivem as suas infâncias dentro do ambiente formal de ensino, já que sua permanência estava sendo consideravelmente ampliada. Neste sentido, parecendo haver um retrocesso quando se pensa sobre a história da educação no Brasil, quando se tem as instituições de atendimento às crianças pequenas com jornadas de turno integral, como uma necessidade de atendimento a demanda dos pais e não da criança (KUHLMANN, 2010).

As conseqüências de nossas responsabilidades e demandas enquanto adultos, dentro de um sistema de contextos sociais cada vez mais complexos que estabelece e exige tempo, reflete direta e/ou indiretamente nos modos das crianças viver as suas infâncias nos ambientes. Neste sentido, é importante a análise sistêmica do real problema, de acordo com Capra (2014, p. 94) “um sistema passa a

⁶ Instrutora de Aprendizagem: nomenclatura utilizada pela instituição de ensino, para referenciar os professores da Educação Básica na modalidade do turno integral. Carga horária semanalmente exercida 30h.

significar uma totalidade integrada, cuja as propriedades essenciais surgem das relações entre suas partes”.

É possível refletirmos neste sentido, sobre as transformações e emergências que a sociedade vive, e como os cidadãos e cidadãs estão se organizando para viver ou conviver neste mundo, com este pensar, concordamos com Reigota, quando destaca que:

A educação ambiental deve orientar-se para a comunidade, para que ela possa definir quais os critérios, os problemas e as alternativas, mas sem esquecer que dificilmente essa comunidade vive isolada. Ela está no mundo, recebendo influências diversas e também influenciando outras comunidades, num fluxo contínuo e recíproco. Assim, a educação ambiental entra nesse contexto para auxiliar e incentivar o cidadão e cidadã a participarem da resolução dos problemas e da busca de alternativas no seu cotidiano de realidades específicas (REIGOTA, 2009, p.18).

Assim sendo, a escola e seus profissionais da educação necessitam compreender suas intenções não somente com o processo ensino e aprendizagem, mas também com as crianças que pertencem e vivenciam a temporalidade nos espaços formais da Educação Infantil. Atualmente, as crianças estão em uma escala ascendente no que tange a sua inserção nos contextos educacionais, seja, no âmbito escolar ou em espaços para o aperfeiçoamento de habilidades e competências.

Os possíveis motivos para este fato se concretizar, pode ser encontrado a partir de dois eixos norteadores, sendo estes, necessidade ou exigências, ambos provenientes da esfera familiar e social. No primeiro eixo, encontramos a perspectiva de visualizar na escola uma possibilidade de ambiente para a criança durante sua jornada de trabalho (KUHLMANN, 2010), e no outro eixo encontramos as exigências sob a ótica de preparação da criança para o futuro, a projeção da criança hoje para um adulto com uma profissão amanhã.

Neste sentido, escola, sociedade, família e criança devem compreender esse período dentro do ambiente formal da Educação Infantil de turno integral, não como um tempo para se “estar” e sim como um tempo para “ser”, mais humano, mais sujeito social, mais criança. A escola não pode ser conjugada a partir do verbo “estar” anteriormente mencionado, a intencionalidade não deve ser pautada na ideia de comprar, vender e/ou ocupar tempo a partir da promoção de propostas integrais, é preciso a menção do verbo “ser”, em que a real experiência não se constitui em sobreviver, e sim se desenvolve no viver de forma real propostas pedagógicas

integrais, traçando novas perspectivas sobre infinitas possibilidades das crianças produzirem modos de viver a infância.

A Educação Infantil (EI) continuamente se apresenta como um tema em evidência a ser (re) pensado na coletividade, de quem acredita que nesta etapa escolar há o processo de desenvolvimento infantil e não somente o brincar como um passatempo (MOYLES, 2002). Compreender a EI, é estabelecer uma rede de significados que sustentam a sua importância para o desenvolvimento da criança.

Nesta perspectiva, concordamos com Freire, quando salienta que:

O que sobretudo me move a ser ético é saber que, sendo a educação, por sua própria natureza, diretiva e política, eu devo, sem jamais negar meu sonho ou minha utopia aos educandos, respeitá-los. Defender com seriedade, rigorosamente, mas também apaixonadamente, uma tese, uma posição, uma preferência, estimulando e respeitando, ao mesmo tempo, o discurso contrário, é a melhor forma de ensinar, de um lado, o direito de termos o dever de “brigar” por nossas ideias, por nossos sonhos e não apenas de aprender a sintaxe do verbo haver, de outro, o respeito mútuo (FREIRE, 2002, p. 78).

Tendo como base uma prática pedagógica e epistemológica pautada nos discursos e utopias proferidas por Freire (2002) ligadas às áreas da educação e da vida, defendemos a Educação Infantil como um campo de possibilidades para e com as crianças. Por meio, da variedade dos contextos, dos repertórios apresentados e construídos para as crianças, destacamos o processo de aprendizagem e desenvolvimento que ocorrem nos espaços da EI, por meio das culturas de pares e da interação entre criança/adulto, criança/criança e criança/meio ambiente (CORSARO, 2009).

A defesa da Educação Infantil, se expande para um resguardar em prol da criança, considerando que as mesmas são sujeitos integrais e que precisam de uma educação integral, serem respeitadas em suas especificidades, dentre elas, o microtempo das crianças dentro das Escolas de Educação Infantil de tempo integral. Especificidades, que estão alinhadas simultaneamente ao desenvolvimento humano e são atravessadas pela temporalidade denominada “Chronos e Kairós” (ARANTES, 2015), e que nesta dissertação será analisada na perspectiva do Cronossistema contida na Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano (BRONFENBRENNER, 2011). Aprofundaremos, as concepções sobre o tempo nos capítulos a seguir e as implicações que estes exercem a partir dos contextos experienciados e vivenciados pelas crianças.

Neste ínterim, destacamos o problema de pesquisa: qual é a contribuição do microtempo das crianças para a proposição de uma Escola de Educação Infantil de tempo integral? Embora tenhamos a compreensão de que, segundo Redin (1998, p. 23) “os tempos para a criança mudaram e muito - porque a família mudou, porque o Estado mudou, porque o mundo mudou”, ainda assim, a criança se constitui como um ser integral em desenvolvimento, com especificidades próprias.

Nesse viés, o objetivo geral da pesquisa foi **compreender a dimensão temporal das crianças nas Escolas de Educação Infantil de tempo integral enquanto um processo de Educação Ambiental, identificando as suas repercussões no microtempo das infâncias e nas práticas pedagógicas dos educadores**. Os objetivos específicos foram os seguintes: identificar como a coordenação pedagógica da escola de Educação Infantil de tempo integral está considerando educação integral; investigar a perspectiva das crianças sobre o tempo integral na escola de Educação Infantil; relacionar o tempo da criança enquanto ser humano integral com os pressupostos da Educação Ambiental na Educação Infantil.

Acreditamos que esta pesquisa, possa evidenciar algumas rupturas entre tempo e criança no contexto da Educação Infantil em tempo integral, fragmentos em um ambiente que deveria ser de encontros. Neste sentido, destacamos a importância deste estudo para o campo da Educação Infantil e da Educação Ambiental, contribuindo para a compreensão de uma Bioecologia das infâncias, em que a criança se desenvolve integralmente e sistemicamente.

Destacamos a escassez de pesquisas que articulem a tríade: Educação Ambiental, Educação Infantil e as infâncias, comprovamos este fato por meio da realização de busca de palavras-chaves no Portal de Periódicos da Capes, importante fonte de pesquisas. Elencamos dois descritores para buscas, revisando periódicos por pares, sendo estes: a) “tempo e infâncias”, resultados de pesquisa apresentam 76 estudos, porém, apenas 3 destes referem-se ao diálogo proposto nesta dissertação sendo dos autores Carvalho (2015), Skliar (2018), Lima (2018); b) “tempo e criança”, resultados de pesquisa 5.725, porém nenhum que se apresenta no contexto da Educação Infantil ou sob a abordagem da Educação Ambiental Sistêmica; c) “Educação Ambiental e infâncias”, 0 resultados encontrados, d) “infâncias e Bioecologia”, 0 resultados encontrados, e) “tempo integral e infâncias”,

11 resultados encontrados e somente 1 na perspectiva que buscamos abordar nesta pesquisa sendo este do autor Carvalho (2015).

Foi necessário apresentar o alinhavo desta dissertação para dar segmento sob a compreensão da articulação entre: criança, tempo, infâncias e Escola de Educação Infantil de tempo integral, bem como, os caminhos metodológicos trilhados para o desenvolver da pesquisa. Tais percursos serão detalhados nos próximos capítulos.

CAPÍTULO 2

2. Dimensões temporais: cronometrar ou vivenciar o tempo?

Somos atravessados pela temporalidade, que nos conduz, induz, gera memórias e percepções, constitui nosso processo de desenvolvimento humano e nossa inserção social. Desta maneira entendemos que, de acordo com Silva (2010, p. 163) “estamos sempre rodeados pela ideia de tempo, entretanto quando se parte para o campo da análise do conceito nos deparamos com teorias das mais diversas matrizes”. Contudo, entre convergências e divergências, entre teóricos que dialogam sobre o tema tempo, entendemos neste estudo que toda a vida humana e não humana existentes em nosso planeta são interpeladas pela temporalidade, seja está subjetiva ou objetiva.

Se o tempo é um fenômeno presente em nossa existência e se constitui no plano do abstrato, como o percebemos? Ou melhor, quais compreensões e interpretações tecemos sobre o tempo? Uma busca possível para a obtenção de respostas viáveis, será inicialmente analisada a partir das contribuições da mitologia grega, onde os entendimentos sobre Chronos e Kairós se estabelecem.

Partindo de tais entendimentos e tencionando dar continuidade e abrangência as compreensões temporais, iremos refletir sobre as influências de Chronos e Kairós no cotidiano de uma sociedade moderna e como estes reverberam no modo da(s) criança(s) vivenciar ou cronometrar o seu tempo, alinhando tais percepções, as dimensões temporais estabelecidas no Cronossistema e desenvolvida na Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano (Bronfenbrenner, 2011). Salientamos que

a partir da dimensão do Cronossistema, são consideradas as concepções direcionadas ao Microtempo como sendo a base para o desenvolvimento do estudo, na qual irá focar no desdobramento para o Microtempo das crianças.

2.1 Chronos e Kairós: dimensões temporais incompatíveis

Chronos e Kairós recebem compreensões temporais diferentes, neste sentido, não são entendidos como sinônimos. Iniciaremos essa escrita, dialogando sobre o tempo Chronos, que na compreensão da mitologia grega é considerado o tempo em continuidade, sequencial e passível de ser dimensionado (ARANTES, 2015).

nos o que diz o autor:

Dessa forma, para os gregos, chronos era a palavra atribuída ao “tempo dos homens”, ou seja, o tempo físico, que é cronológico e que segue uma ordem. Chronos representa a característica destrutiva do tempo, o qual consome todas as coisas. Ao representar Chronos como um deus que devorava seus filhos, os gregos consideravam-se filhos do tempo e, visto que é impossível fugir ao tempo, mais cedo ou mais tarde, eles seriam vencidos (devorados) pelo tempo (ARANTES, 2015, p.04).

Tempo esse que se desenvolve na linearidade dos acontecimentos como afirma Marques:

[o] tempo é concebido de forma linear, onde os eventos constituem uma sucessão de acontecimentos cronologicamente ordenados. A relação entre o “era” (passado), o “não é mais” (presente) e o “vir a ser” (futuro) obedece, assim, a uma sucessão linear de mudanças. Aplicada a cada indivíduo, essa forma de se conceber o tempo funciona como um poderoso instrumento de controle e disciplina sobre ele (MARQUES, 2001, p. 35).

Chronos é um tempo determinado e que ao mesmo tempo determina e limita. Atualmente compreendemos Chronos a partir de seus fragmentos temporais, subdivididos em ponteiros de relógios que circulam no sentido horário e também representado pelos calendários na sucessão de dias, semanas, meses e anos, onde apresentam o momento social, histórico, econômico e político, alternando entre passado, presente e futuro.

Neste sentido, Chronos é um tempo estabelecido socialmente como forma de ordenar e organizar a vida social e pessoal (ELIAS, 1998). Conforme Silva (2010, p. 164) “cotidianamente, estamos sempre cercados por algumas de suas aplicações, para saber a que horas devemos ir ao trabalho, quando aconteceu tal coisa”. O tempo que nos indica quando fazer, afirmando: essa é a hora, esse é o dia!

Portanto, desenvolvendo-se na objetividade apresentada a partir dos marcadores temporais.

Sobre o tempo Kairós, Arantes ressalta uma das narrativas sobre a origem do mesmo na mitologia grega, vejamos:

Kairós era o filho de Chronos, deus do tempo e das estações, e que, ao contrário de seu pai, expressava uma ideia considerada metafórica do tempo, isto é, o tempo não-linear e que não se pode determinar ou medir, uma oportunidade ou até mesmo a ocasião certa para determinada coisa. Em outras palavras, o momento certo, o momento oportuno (ARANTES, 2015, p.03).

Neste sentido, o tempo denominado Kairós se constitui no âmbito do que não é passível de ser dimensionado, ou seja, são as vivências que experienciamos dentro de um determinado tempo cronológico. Arantes (2015, p. 4) alerta que “Kairós se refere a uma experiência temporal, na qual percebemos o momento oportuno em relação a determinado objeto, processo ou contexto”, portanto, se desenvolve na subjetividade, percebido e experienciado individualmente a partir da compreensão sob a melhor oportunidade ou o momento certo para agir ou ser, independentemente do tempo cronológico. Mencionamos um exemplo, que podemos utilizar para compreender ao mesmo tempo a ambivalência da temporalidade Chronos e Kairós é o nascimento de uma criança, que se desenvolve dentro dos padrões ditos “normais” para uma gestação. Sendo assim, destacamos uma inquietação: o nascimento deve acontecer no momento certo e oportuno para a criança ou no momento certo e oportuno para o obstetra e os pais?”

Se analisarmos pela ótica do tempo Chronos, o momento certo é aquele em que os pais conjuntamente com o médico obstetra decidem a hora e o dia de realizar o nascimento da criança, através de um procedimento denominado cesária. Em uma ocasião em que, tudo o que se faz necessário para a chegada de um bebê já está organizado, neste sentido, elementos externos decidem pela criança o chamado momento certo.

Em outra perspectiva, obtemos o tempo Kairós, em que o momento certo é decidido pela própria criança dentro do útero da mãe. Portanto, dentro de um tempo contínuo e sequencial que é o período de quarenta e duas semanas (nove meses) a criança vai estabelecer o seu momento oportuno, desta maneira, ela decide o seu

momento certo, a hora de chegar, distante dos elementos temporais externos e influência de terceiros.

Outro exemplo que podemos destacar, é no contexto das Escolas de Educação Infantil, em que obtém nas rotinas o tempo Chronos estabelecendo um tempo quantificado para cada momento, como salienta Carvalho (2015, p. 129) "...o tempo do relógio é a hora daquilo que é determinado por um fazer obrigatório como a hora da "atividade", a hora do descanso, a hora do parque, etc.". No entanto, as crianças vivenciam uma temporalidade Kairós, segundo Carvalho (2015, p. 124) "o tempo das crianças é o da potência dos momentos vivenciados. As crianças conferem a cada momento a sua unicidade, pois não significam o tempo do mesmo modo que os adultos".

Contudo, enquanto Chronos nos influencia a cronometrar (quantificar) o tempo, Kairós nos convida a experienciar e vivenciar (qualificar) o mesmo, neste sentido, Arantes (2015, p. 6) considera que "Chronos inclui todos os Kairós possíveis, mas o contrário não é verdadeiro. Compreendemos dessa maneira que, embora vivenciamos uma sociedade regida pelo tempo Chronos, devemos nos permitir experienciar as possibilidades e a autonomia de Kairós, onde, dentro do processo de desenvolvimento coletivo do tempo há paralelamente a subjetividade sobre a dimensão do mesmo.

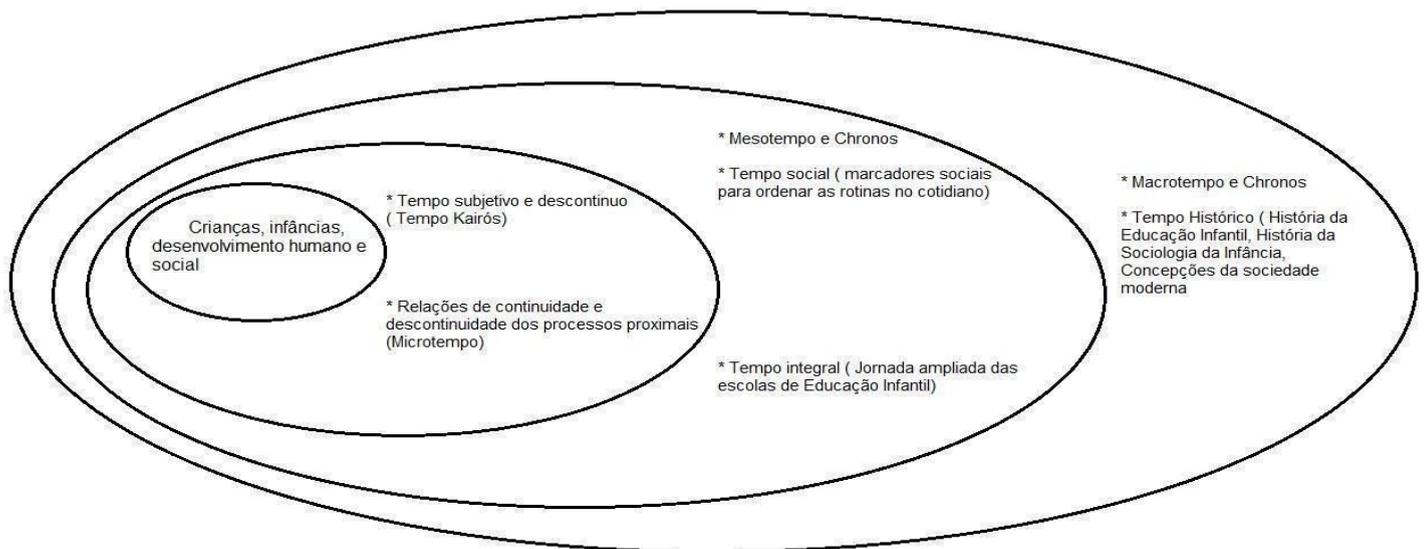
2.2 Tecendo relações entre Chronos, Kairós e Cronossistema

Iniciamos as discussões acerca do tema tempo a partir da mitologia grega com Chronos e Kairós, intencionando compreender como estes são percebidos e/ou entendidos. Contudo, se faz necessário incorporarmos nesta dissertação as concepções temporais proferidas por Bronfenbrenner (2011), e que são elencadas na Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano a partir do Cronossistema que consiste em ser, conforme Collodel Benetti, *et al.*, (2013, p. 94) "o efeito do tempo sobre outros sistemas, cujas dimensões estão vinculadas aos atributos da pessoa, aos processos proximais e aos parâmetros do contexto".

Nessa perspectiva, ousamos estabelecer relações entre Chronos, Kairós (Arantes, 2015) e as dimensões temporais apresentadas no Cronossistema (Bronfenbrenner, 2011), relacionando-os com o problema de pesquisa desta dissertação. Para melhor visualização e entendimento de como será organizada a

compreensão de tais elementos temporais, organizamos um esboço denominado: crianças, infâncias, desenvolvimento humano e social, objetivando dialogar sobre como as influências temporais incidem no tempo das infâncias e no desenvolvimento humano infantil dentro do contexto escolar, neste caso, considerado como um dos Microsistemas no qual a criança frequenta. Vejamos o esboço a seguir:

Figura 2: crianças, infâncias, desenvolvimento humano e social



Fonte: elaborado pela própria autora, nov. 2018.

É importante ressaltarmos que a sinopse está intencionalmente organizada de forma circular para salientar que as temáticas abordadas são conectadas, neste sentido, concordando com Silva, Alves e Koller (2004, p. 149) “é fundamental a análise conjunta destes três níveis temporais, que são imbricados uns nos outros, gerando uma visão mais ampla da temporalidade”. Neste sentido, compreendemos que o cronossistema é um conjunto de sistemas temporais que inclui o macrotempo, mesotempo e o microtempo da(s) pessoa(s) em foco, que neste caso específico são as crianças.

Iniciamos refletindo sobre o esboço de fora para dentro, entendendo que o centro é a “criança, infâncias, desenvolvimento humano e social” e que a extremidade é o “Macrotempo. Segundo Silva, Alves e Koller (2004, p. 149): “o macrotempo focaliza as mudanças de expectativas e eventos da sociedade, dentro e através das gerações, conforme afetam e são afetadas pelos processos e resultados

do desenvolvimento humano ao longo do curso da vida”. Nesta perspectiva, o macrotempo é o tempo histórico. Este não é um tempo a parte da vida social e individual da criança, ele se concebe através de fatos e eventos que se desenvolvem concomitantemente ao viver.

Atualmente é fácil esbarrar em discursos comparativos que analisam a criança de hoje com as das gerações anteriores, essas transformações são acompanhadas pelas mudanças sociais e culturais, não são as crianças que mudaram, mas o tempo histórico que possibilita novas zonas de descobertas, estímulos e produção cultural as infâncias. A história da infância e das Escolas de Educação Infantil, são exemplos pertinentes quando se pensa o tempo histórico, acompanhado através da sucessão de fatos, dos avanços e dos retrocessos diante do pensar a participação infantil e o espaço-tempo das crianças dentro das instituições formais de ensino.

Neste sentido, o tempo histórico considerado Macrotempo se relaciona com Chronos, quando estes, são concebidos na linearidade dos fatos (passado, presente e futuro), sendo lembrados e marcados por datas e períodos. Contudo, o pensar sobre a criança, a infância e as escolas de Educação Infantil, se transforma na e com a temporalidade, lançando novas perspectivas e rompendo alguns paradigmas sobre os temas apresentados que conseqüentemente ganham maior visibilidade e abrangência quando são legalizados em documentos oficiais.

No campo da educação os documentos oficiais são de extrema importância, pois eles garantem a legitimidade das instituições de educação, legalizam às práticas pedagógicas e as intencionalidades exercidas, bem como garantem os direitos das crianças. Portanto, todas as ações dentro do ambiente escolar devem ser desenvolvidas tendo tais documentos como base teórica, epistemológica e metodológica. Compreendemos neste sentido, que é nas rotinas onde sentimos os efeitos das regras e das normas estabelecidas.

Quando refletimos sobre as rotinas existentes em nossas vidas cotidianas, estamos nos referindo ao mesotempo, como salienta Silva, Alves e Koller (2004, p. 148) pois este “[...] envolve as rotinas, o estabelecimento de organização disciplinar, a percepção dos limites, horários e regras de convivência”. O planejamento diário dos educadores, além de estabelecer uma organização disciplinar, pode ser um regulador do tempo. Neste sentido, ocorre aproximações entre as compreensões do mesotempo e de Chronos, pois ambos estabelecem as rotinas diárias e ou semanais

através de momentos e ou vivências, organizando o que deve ser experienciado e realizado em um tempo previamente estipulado.

Compreendemos que as Escolas de Educação Infantil, principalmente as que abrangem a modalidade de turno integral são organizadas em rotinas, tais como: hora/momento da roda, hora/momento da atividade, hora/momento do pátio e/ou praça, hora/momento do almoço, hora momento da higiene, hora/momento do descanso, dentre outros nortes que preenchem a rotina diária das crianças. Contudo, esse tempo sequencial que direciona e ordena os fazeres e afazeres muitas vezes entra em conflito com uma dimensão temporal desenvolvida na subjetividade de quem compartilha o mesmo contexto.

O tempo dimensionado pode ser considerado um fenômeno de gestão da vida humana, condicionando-nos, dividindo a vida em momentos que “tem que ser” e não ampliando os sentidos para “o que deve ser”, ou que, na “verdade é”. Essa temporalidade fragmentada, que em igual intensidade, fraciona os seres humanos é vivenciada antes mesmo do nosso nascimento e tende a nos acompanhar a partir de uma concepção de vida etapista e linear, reforçada pela institucionalização das infâncias (SARMENTO, 2001).

O atual contexto social, econômico e político exige de nós seres humanos mais tempo, e em contrapartida nós sujeitos sociais, almejamos mais do que vinte e quatro horas como marcador temporal. Vivemos constantemente, sob a tentativa de conciliar o viver a condição humana, convivendo com as exigências do atual cenário de uma sociedade capitalista. Nesse sentido, o viver a condição humana está muitas vezes sendo coagido pelo marcador temporal criando socialmente, neste caso, o relógio. Por meio do “andar” de seus ponteiros, é ele quem estabelece as rotinas, a disponibilidade para relacionar-se, conviver, ouvir, criar vínculos com o outro e com o mundo, determina a realização de uma ação e não de outra, deste modo, é ele quem organiza as prioridades vividas pelos seres humanos.

Portanto, para além de pensar na rotina como forma quantitativa de coisas a fazer é preciso refletir na qualidade dessas horas/momentos ofertados e nos autoquestionar sobre a importância do tempo não somente para a vida social, mas para o próprio corpo em desenvolvimento integral que precisa ser respeitado. No contexto das Escolas de Educação Infantil de tempo integral como estamos percebendo enquanto educadores essa temporalidade? Cabe aqui, questionar sobre a real intencionalidade no aumento da jornada escolar, esse tempo deve ser para a

criança receber mais estímulos em seu desenvolvimento cognitivo e psicomotor, é um período para a criança “estar” na escola enquanto os pais exercem atividade remunerada ou visa compreender a criança como um ser integral que precisa ser desenvolvido por meio de propostas integrais? Nessa perspectiva, se faz necessário emergir as concepções ligadas ao microtempo, considerando este, como a temporalidade que mantêm maior relação com a criança em desenvolvimento humano, segundo Silva, Alves e Koller (2004, p. 148) “refere-se à relação de continuidade e descontinuidade das ocorrências dos processos proximais”. Portanto, é a frequência de tempo cronológico oferecido para que a criança possa estabelecer relações, vínculos e interagir não somente com seus pares, mas consigo mesma e com os contextos aos quais pertence.

Neste sentido, compreendemos que pensar o microtempo das crianças possibilita questionamentos sobre o tempo das rotinas, se o tempo pré-determinado vai de encontro ao tempo de quem vivencia o momento. Um exemplo que podemos registrar é a hora/momento do almoço, será que o tempo que a escola organiza para a realização da refeição está em concordância com o tempo que a criança leva para cortar o alimento, mastigar, saborear, construir um processo de aprendizagem diante do repertório que é oferecido? Ou será, que o tempo disponibilizado para o descanso se constitui de fato em um tempo para dormir ou em um momento de parada e relaxamento do corpo? Ou ainda, se a criança chega com sono na escola ou não dorme na hora do soninho como compreendemos estas experiências?

É importante a reflexão: é suficiente ou não o tempo cronológico que oferecemos às crianças, ou seja, essa temporalidade a qual julgamos ser suficiente respeita o tempo da criança. Dialogando com o problema de pesquisa entendemos que Kairós se aproxima do microtempo na perspectiva de que ambos se estabelecem subjetivamente e na singularidade de cada criança, portanto, a quantidade de atividades não está relacionada a qualidade das experiências e das aprendizagens.

2.3 O tic... tac... do relógio: a construção do tempo e do ambiente para e com as crianças na Educação Infantil

Compreendemos que as crianças estão inseridas socialmente nos mesmos contextos que os adultos, compartilhando o viver e o conviver das ações humanas, e

no entrelaçamento destes elos interativos constroem e simbolizam conjuntamente suas percepções e compreensões de sociedade e de mundo. Nesse viés, tencionamos sob a articulação da Educação Ambiental com as infâncias compreender como as crianças, se fazem presentes e pertencentes aos ambientes das Escolas de Educação Infantil de tempo integral, neste e em outros tempos.

Os estudos iniciais sobre as crianças, apontam para uma visão sobre a mesma na ótica da desconsideração diante do cenário social, econômico e político. Essa desconsideração para e com as crianças pequenas, também era apresentada por meio dos ambientes aos quais elas eram inseridas sem a sua participação enquanto cidadãs, ou seja, elas dividiam os mesmos espaços com os adultos, porém suas especificidades não eram elementos considerados.

Portanto, as relações estabelecidas entre os adultos e as crianças configuravam uma visão vertical, em que as visões pragmáticas e adultocêntricas eram impostas às crianças como forma de dominação dos corpos, a preparação para sua inserção social, os papéis a serem assumidos e as questões higienistas. Neste sentido, as compreensões que hoje tecemos para *com* as crianças ao respeitar suas infâncias, historicamente são concepções recentes e entendimentos que vêm se (re) configurando conforme as transformações sociais e culturais infantis produzidas nos e com os contextos.

Contudo, a construção histórica do atendimento às crianças pequenas deve ser entendida como um espaço de participação delas, um ambiente que deve ser de socialização e interação ambiental, possibilitando novas redes de significados e significantes para e com as múltiplas infâncias.

2.3.1 A institucionalização da infância: primeiro passo para o reconhecimento das especificidades infantis

Pensar a criança na e com a história, significa compreendê-la a partir dos avanços e retrocessos que incidem sobre as concepções infantis e as influências que tais processos produzem e repercutem nas práticas cotidianas para e com as crianças que são (re)significadas ao longo da época. O ponto de partida para este estudo, apresenta-se com foco as especificidades das infâncias ao longo da época, já que as infâncias foram construídas. Conforme Kuhlmann:

[...] o estudo do passado pode, sim, suscitar reflexões que sirvam para aqueles que trabalham com a infância e a sua educação nos dias de hoje, contribuindo para a sua formação e aprimoramento profissional. É mostrar que as propostas para agora não podem ser pensadas como coelhos a se tirar magicamente da cartola, mas precisam envolver profunda reflexão ancorada tanto na prática quanto nos resultados das pesquisas e na produção teórica (KUHLMANN, 2010, p. 13).

Nossa intenção com o texto, não é apontar julgamentos sobre as práticas desenvolvidas com as crianças e nem sobre os ambientes aos quais elas eram inseridas mas, sim refletir a partir da historicidade, a partir das novas concepções que vêm sendo traçadas sobre e com as crianças. Visamos refletir segundo Carvalho (2012, p. 93), como as “diferentes experiências históricas constituem um repertório de compreensões das relações com o mundo natural e social e como tais experiências incidem sobre nossas visões contemporâneas de ambiente”.

O tempo histórico também compreendido como macrotempo (Bronfenbrenner, 2011), se mostra um marco presente neste trabalho, pela sua possibilidade móvel de acompanhar as mudanças, podendo retornar ao passado para compreender o presente, traçando caminhos possíveis para o futuro. Neste sentido, vejamos o caminho inicialmente percorrido para a institucionalização das infâncias e a articulação que a mesma estabelece com os princípios da Educação Ambiental. Mas, vai e é além, pois, são reflexões necessárias para fortalecer o campo das infâncias com a Educação Ambiental no âmbito histórico e socioambiental, elos possíveis.

Compreendemos que só é possível o entendimento sobre a temática se voltarmos no tempo, na intenção de acompanhar a historicidade do que envolve as instituições de Educação Infantil e do que está implicado, ou seja, a tríade crianças, contextos e famílias. Vamos iniciar mobilizando sobre os contextos não formais de ensino. No âmbito familiar, comunidade a qual a criança estava inserida as concepções sobre as crianças eram a de projetar no presente as funções/papéis que deveriam assumir em sua vida adulta e cotidiana, neste sentido, o saber era passado de geração em geração como forma de ensinamento para o “vir a ser” no mundo. Em condições sanitárias precárias, as crianças que conseguiam avançar em seu desenvolvimento biológico, eram consideradas adultos em miniaturas, não somente na forma de se vestir, mas na maneira de se educar/ensinar.

Através das imagens apresentadas no livro “*História social da criança e da família*”, do autor Philippe Ariès (1973) é possível analisar como a criança era vista e

percebida socialmente, apresentadas com indumentárias adultas, as meninas com vestidos robustos, penteados e maquiagens e os meninos com corpos musculosos e empoderados. Esses fatos demarcam que neste período histórico, ainda não se existia um entendimento sobre a infância, tendo em vista que as crianças se vestiam e deveriam comportar-se como adultos, Ariès (1973). Compreendemos que esta visão é um recorte da criança na Europa, e que em outros lugares diferentes infâncias foram se constituindo e configurando-se. Atualmente, ainda percebemos a influência da globalização das ideias modernas europeias, mas que são assimiladas de diferentes formas nas culturas das infâncias.

Desta forma, implica pensarmos que não existe o período da “não infância”, apenas não se tinha o reconhecimento e a compreensão social sobre as infâncias que atualmente concebemos, já que as mesmas foram construídas ao longo da modernidade. As crianças possivelmente vivenciavam a infância a seu modo, seja “ensaiando” as representações de papéis que posteriormente viessem assumir em sua vida cotidiana enquanto adultos, ou pelas experiências adquiridas através das prováveis brincadeiras da época que ocasionalmente pudessem ocorrer.

Entendemos, que as crianças nunca deixaram de ter infância, elas só recebiam outras dimensões em razão do tempo e contexto histórico, o sentimento de infância é que foi constituído socialmente. A maneira de considerar a criança como adulto em miniatura, refletia na forma de educar essas crianças, primeiramente a separação das atividades conforme o sexo e em segundo o reforço da legitimação de homem ou mulher diante dos papéis a serem assumidos socialmente (ARIÈS, 1973).

Culturalmente, as mulheres eram consideradas frágeis e predestinadas ao lar, deveriam ser boas mães e esposas, é importante ressaltar que neste período, ser “boa” esposa era ser submissa aos maridos e conseguir gerir organizacionalmente um lar. As meninas eram ensinadas diante desta realidade e preparadas para ela, aprendendo e reforçando a cultura de ser mulher no presente contexto histórico. Fernandes e Kuhlmann Júnior apontam que:

Os fatos relativos à evolução da infância, na pluralidade de suas configurações, inscrevem-se em contextos cujas variáveis delimitam perfis diferenciados. A infância é um discurso histórico cuja significação está consignada ao seu contexto e as variáveis de contexto que o definem (FERNANDES e KUHLMANN JÚNIOR, 2004, p. 29).

Em contrapartida os homens, considerados fortes realizavam atividades fora do âmbito familiar, assumindo o papel de provedores do sustento do lar, mantendo uma postura de detentor do poder familiar. Esses saberes eram passados dos mais velhos para as crianças, culturalmente propagado através de tradições, e desde pequenas as crianças eram influenciadas por este meio a assumirem suas “representações” dentro da sociedade familiar e civil.

Contudo, havia um processo educativo envolvido nas ações com e para as crianças, mesmo que fosse de preparação para uma aceitação da atual realidade social. A convivência das crianças com as pessoas mais velhas, sejam estas de laços sanguíneos ou não, é quase sempre uma relação formadora de valores e padrões de condutas.

Já no âmbito do contexto formal de ensino, a escola inicialmente se estabelecia aos homens e a quem possuía um status socialmente e economicamente favorável. O acesso à escola para as camadas populares se estabelece em seus primórdios na forma de assistencialismo, até chegar à concepção de que a escola se constitui como um direito da criança um longo percurso precisou ser percorrido.

Refletindo as escolas de Educação Infantil a partir de Kuhlmann, quando salienta que:

A educação infantil é desvalorizada nas pesquisas educacionais. Mais ainda é a sua história, mesmo entre os que trabalham com a educação das crianças pequenas. Em geral, os estudos privilegiam outras áreas, como a psicologia. A história seria útil apenas para compor um quadro de referências; mas ela seria mesmo inútil para, pois se ocupa do que já passou; ou a história seria inútil por ser teórica, distante das necessidades da prática (KUHLMANN, 2010, p. 05).

Qual a necessidade de se resgatar no passado a história das instituições formais de ensino? Acreditamos que um elemento essencial para responder o questionamento é de que, resgatar o passado é reacender a partir dele toda uma trajetória social, econômica e política no âmbito comunitário. Por meio do tempo histórico é possível compreendermos o desenvolvimento e os caminhos percorridos para pensar os ambientes, as crianças e as infâncias.

O surgimento das escolas de Educação Infantil ocorreu concomitante a inserção da mulher no mercado de trabalho, considerando que no contexto histórico era dever da mulher/mãe promover os cuidados e a criação das crianças. Neste

contexto, as escolas surgiram para suprir uma necessidade das mães estabelecendo a elas o direito a vagas, constituindo o ambiente da instituição como um espaço de permanência das crianças durante a jornada de trabalho dos responsáveis (KUHLMANN, 2001).

As práticas pedagógicas exercidas eram baseadas em ações higienistas, e na dominação dos corpos. O ato de cuidar perpassa as rotinas, fortalecendo a concepção higienistas de suprir as necessidades físicas das crianças, que precisavam estar limpas e serem “comportadas”, compreendemos que neste contexto histórico as crianças não participavam na construção do espaço, os ambientes eram organizados para elas conforme os interesses que o (a) professor (a) considerava necessário para a aprendizagem e o desenvolvimento da criança.

Neste sentido, compreendemos que neste contexto de escola apresentado também havia um processo educativo que permeia o fazer pedagógico como enfatiza Kuhlmann (2001, p. 69) “(...) também educavam - não para a emancipação, mas para a subordinação”. Atualmente nos causa estranhamento, a concepção de educação apresentada, mas é necessário considerar o contexto histórico ao qual ela foi desenvolvida. Para concebermos o atual entendimento sobre e com as crianças, foi necessário um longo tempo na história da educação. Compreender que essas duas concepções se desenvolveram gradualmente juntas se faz necessário para o estabelecimento de práticas pedagógicas, nos novos contextos e dos repertórios diante das infâncias apresentadas na modernidade.

As escolas de Educação Infantil que se constituíam em ambientes para se “estar” e receber cuidados, começam a tomar novos significados sobre as crianças quando inicia o processo de entendimento sobre as infâncias e a etapa geracional à qual esta se encontra. Criança e infância, não são sinônimos e não são polos distantes, elas se desenvolvem mutuamente e estão entrelaçadas a um corpo que se desenvolve biologicamente, psicologicamente e socialmente, neste sentido, são crianças. Cada criança estabelece sua infância a partir da sua subjetividade e da vivência no e com o coletivo.

Esse pensar começa a justificar-se, quando encontramos nos documentos oficiais a aquisição de direitos diretamente relacionados para as crianças, e o surgimento de registros legais que começam a nortear o fazer pedagógico não mais para as crianças, mas *com* as crianças. Portanto, o protagonismo infantil toma lugar de destaque no âmbito escolar e o ambiente proporcionado vira um campo de

investigação e estudos, quando a criança começa a ser o alvo da descoberta, não nos referimos a descoberta ou a invenção da infância, mas a interlocução da criança com a cultura produzida pela infância, que adotamos no plural pois, consideramos várias infâncias.

2.3.2 Infâncias e Educação Infantil: tecendo concepções diante de outros conceitos e entendimentos

Na contemporaneidade compreendemos, que o atendimento às crianças pequenas se constitui em considerar as crianças como sujeitos históricos, socialmente construídos e transformados mediante as relações e interações com o outro e com o mundo. Entendemos que os contextos, o processo educativo e as práticas pedagógicas, recebem influências do tempo histórico e através dele modificações culturais e sociais são possíveis, mesmo que a passos lentos.

A Educação Infantil hoje, fortemente consolidada no campo educacional, firmando cada vez mais a sua importância para o desenvolvimento integral das crianças inseridas nesta etapa escolar, luta para resistir aos retrocessos que podem surgir e desconstruir com todo o avanço sobre a compreensão das infâncias e das Escolas de Educação Infantil estabelecidas até o presente momento. É possível analisarmos, o quanto a compreensão acerca das infâncias e das escolas responsáveis pelo atendimento das crianças pequenas sofreram modificações teóricas e metodológicas de acordo com a expansão sobre a compreensão desses dois conceitos.

Atualmente, entendemos que cada criança é um ser único dotado de direitos e necessidades específicas da faixa etária, compreendemos que não existe uma única forma de ser e estar no mundo, de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente é considerada criança até 12 anos incompleto (BRASIL, 1990). Neste sentido, as crianças de acordo com Kramer são:

Crianças são sujeitos sociais e históricos, marcadas portanto, pelas contradições das sociedade em que estão inseridas. A criança não se resume a ser alguém que não é, mas que se tornará (adulto, no dia em que deixar de ser criança). Reconhecemos o que é específico da infância: seu poder de imaginação, a fantasia, a criação, a brincadeira entendida como experiência de cultura. Crianças são cidadãs, pessoas detentoras de direitos, que produzem cultura e são nela produzidas. Esse modo de ver as crianças favorece entendê-las e também ver o mundo a partir do seu ponto

de vista. A infância, mais que estágio, é categoria da história: existe uma história humana porque o homem tem infância. (KRAMER, 2007, p. 15).

Portanto, para a proposição de práticas pedagógicas que visem as crianças como seres sociais e integrais diante de seu desenvolvimento é necessário que se compreenda o todo relacionado às crianças, objetivando o desenvolvimento infantil em todos os seus aspectos enquanto ser humano.

As Escolas de Educação Infantil se constituem para além do visível aos olhos, não se concentra apenas no que é palpável, manipulável, teorizado, dimensionado, ela se expande de tal forma, que para a sua compreensão é necessária uma pré-disponibilidade para o sensível. A sensibilidade, para se fazer pertencente ao território das infâncias, vivenciando-as, experienciando-as lado a lado com os pequenos, se fazer presente não somente com o corpo, mas com o imaginário de quem um dia já foi criança.

Neste sentido, os lugares direcionados às Escolas de Educação Infantil, já devem inicialmente se constituir em um convite para deixarmos os adultos que nos tornamos de lado, em detrimento de experiências em outras culturas, ambientes e tempos. Espaços pensados, organizados e preparados, não estáticos no tempo, mas com o movimento de acompanhar os processos de descobertas, aprendizagens, inquietações individuais e/ou coletivas que ocorrem, ou seja, uma construção orientada pelo tempo, e efetivada pelo coletivo daqueles que estão inseridos nos contextos.

Contudo, estes são saberes recentes sobre compreensões acerca da Educação Infantil e o modelo de ambiente que de fato ela deve se constituir, a sensibilidade com e sobre os ambientes só é possível a partir de uma visão sistêmica sobre todos o que estão envolvidos e tudo o que envolve. De acordo com Carvalho (2012, p. 38) “trata-se que para compreender a problemática ambiental, é necessária uma visão complexa de meio ambiente, em que a natureza integra uma rede de relações não apenas naturais, mas também sociais e culturais”.

Portanto, as instituições brasileiras de Educação Infantil precisam se organizar enquanto espaço educativo, de sociabilidade e de culturas infantis, destacando as Escolas de Educação Infantil a partir de uma visão socioambiental, em que compreende os ambientes educacionais conforme Carvalho (2012, p. 37) como “um campo de interações entre a cultura, a sociedade e a base física e

biológica dos processos vitais, no qual todos os termos dessa relação se modificam dinamicamente e mutuamente”.

Nesta perspectiva, as relações estabelecidas na Educação Infantil devem ser permeados de um olhar sensível, na intenção de ver mais do que está exposto visualmente, é ver o que cotidianamente se vê, mas com outro olhar é percebido. Desmistificando assim, que a Educação Infantil é apenas um lugar para se estar, receber cuidados físicos e brincar com outras crianças, concepções essas que transcendem a conotação das palavras na medida que é permeada por uma intencionalidade educativa voltada para a garantia dos direitos ao pleno desenvolvimento infantil.

Neste sentido, para além de documentos oficiais que normatizam e regulamentam seu funcionamento, a EI é o que acontece no cotidiano, a partir da participação infantil entrelaçado às nossas experiências de vida coletiva e ou individual, significando o que vivemos, compartilhamos e criamos como aprendizagens.

2.3.3 Tempo, cotidiano e crianças: diálogos de encontros e desencontros

A Vertente da Educação Ambiental Sistêmica (CAPRA, 2006; PISKE; NEUWALD; GARCIA, 2018; PISKE, YUNES e GARCIA, 2019; PISKE, GARCIA e YUNES, 2019) como ponto de partida para uma reflexão contextualizada sobre o processo de desenvolvimento humano infantil. Nessa perspectiva, a criança é compreendida como um ser biológico em permanente construção social ao fazer, sob a influência dos tempos em que vivemos e dos contextos aos quais estamos inseridos.

Alicerçadas na Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano (Bronfenbrenner, 2011) refletimos sobre as interferências temporais nos modos de ser, viver e experienciar as propostas no âmbito da Educação Infantil em tempo integral. O diálogo apresentado até o presente momento está em concordância com o modelo Pessoa, Processo, Contexto e Tempo (PPCT) desenvolvido por Bronfenbrenner, propondo de acordo com Narvaz e Koller (2004, p. 57) que “o desenvolvimento humano seja estudado através da interação sinérgica de quatro núcleos inter-relacionados: o Processo, a Pessoa, o Contexto e o Tempo”.

Neste sentido, a complexidade e o desafio desta teoria consiste conforme Piske (2018, p. 7) “considerar os diversos contextos, o tempo e o processo, no qual a pessoa está inserida e que afeta e são afetados por ela”. Nessa perspectiva a proposição para se pensar em uma Bioecologia da Infância, consiste em considerar a criança como um ser integral, relacionando as quatro dimensões em seu desenvolvimento humano infantil: a Pessoa, o Processo, o Contexto e o Tempo (BRONFENBRENNER, 2011).

Colocamos em evidência o microsistema das Escolas de Educação Infantil (EI) como contexto para se pensar as crianças em desenvolvimento, diante do processo de educação integral em jornada de tempo integral. Compreendendo que a EI, organiza o tempo de permanência das crianças dentro das instituições infantis a partir de dois regimes: período parcial, mínimo de quatro horas diárias e período integral com o aumento da jornada para sete horas diárias, acompanhando o calendário escolar de no mínimo duzentos dias letivos (BRASIL, 1996).

Neste estudo dialogamos com as crianças que estão inseridas na Educação Infantil em regime de tempo integral, por considerar que a jornada ampliada possibilita maior relação com o tema e o problema de pesquisa, conforme será apresentado no subitem a seguir:

2.3.4 O cotidiano da Educação Infantil: território do implicar e deslocar para o desenvolvimento integral da criança

O engessamento do olhar sobre o cotidiano das Escolas de Educação Infantil de tempo integral, não possibilita ver além do que é exposto, acaba naturalizando um observar que deveria ser sensível. Na grande maioria dos adultos, o ato de “estar no automático” em uma sociedade regida pelo tempo social (ELIAS, 1998), já está internalizado de tal forma que pensar e agir fora do habitual causa estranhamento e fadiga.

O educador das infâncias deve e precisa estar sempre em um processo contínuo de implicação e deslocamento diante do cotidiano da Educação Infantil de tempo integral, como anuncia Boff:

Tanto o “implicar” quanto o “deslocar” significa movimento. Mas o educador não faz o seu trabalho anunciando que vai promover o movimento das pessoas. Ao invés de anunciar qualquer promessa de mudança ou de

alguma mágica, é preciso organizar as vivências. Esta organização depende de um ambiente suficientemente bom para convidar cada participante a se lançar no movimento e na experimentação dos novos modos de estar na vida. Isto não se faz por meio de decretos. É preciso preparar ambientes convidativos e sustentar os pequenos movimentos, os gestos mais tímidos, que surgem na medida em que as pessoas se sentem confiantes. O educador precisa desta habilidade para superar o trabalho da conscientização e insistir no trabalho das vivências. (BOFF, 2012, p. 40).

Neste sentido, as ações de “implicar” e “deslocar” precisa ser um convite realizado para as crianças e uma vivência experienciada por todos que estão imersos no processo educativo. Envolver-se e permitir-se estar envolvido é causa e efeito de uma responsabilidade diante da vida e das infâncias, um percurso possível para o diálogo entre Educação Ambiental (EA) e a Educação Infantil (EI).

A interlocução entre as duas áreas acima citadas necessita ser fortalecida diante das práticas educativas ambientais, com o intuito de romper com a visão reducionista, em que relaciona e limita a atuação das crianças em hortas, coleta e seleção de materiais recicláveis, bem como discussões superficiais sobre a preservação do meio ambiente. Contudo, é preciso reconhecer que estas ações são de extrema importância e são necessárias de serem desenvolvidas, mas que os temas ambientais não podem se condensar somente nisso, precisam extrapolar os horizontes e incluir as crianças como protagonistas na construção de sua própria vida e agentes influentes e influenciadores na vida dos demais organismos e dimensões coletivas (CAPRA, 2006).

As práticas educativas que são ambientais contribuem para a construção integral do “ser” e o sentimento de pertencimento de “estar” *no* e *com* o mundo (PISKE, MADRUGA e GARCIA, 2018). Entendendo que esta construção integral da criança é permeada e desenvolvida pela e com a temporalidade, momento que surge um importante questionamento: como as escolas enquanto instituição social que recebe e acolhe as crianças estão se organizando na questão tempo? Ferrarini, Queiroz e Salgado nos ajudam a problematizar:

A escola se organiza em função do tempo: a gestão se preocupa com o tempo delimitado para cumprir as obrigações junto ao Estado. Os professores se preocupam com o tempo para dar cabo dos conteúdos instituídos e programados. Os estudantes correm contra o tempo, pressionados pelas aferições internas e externas da aprendizagem no tempo pré-determinado como marca da exatidão do aprender. (FERRARINI, QUEIROZ e SALGADO, 2016, p.1037).

Refletir sobre como o tempo está sendo concebido, organizado e proporcionado às crianças é fundamental, pois, compreendemos que este não é um fenômeno a parte da vida e que Ferrarini, Queiroz e Salgado (2016, p. 1033) explicam que “o tempo é o humano *na* natureza, transformando-a, produzindo cultura”. Oliveira e Marques (2011, p. 174) destacam que “todos temos memórias das marcas temporais vividas no cotidiano da escola”, lembranças que surgem como flash, resgatando os sentimentos, as sensações e trazem à memória os espaços que pareciam ser maiores do que realmente são, o cheiro que vinha da cozinha em momentos de refeição, a cama como elemento de parada obrigatória de um corpo que muitas vezes ainda queria mais com movimento. Direções que significavam as experiências temporais vivenciadas nas rotinas e que se instauram no cotidiano.

Temporalidade que proporciona momentos de encontros e desencontros diante das rotinas que acabam “engolindo” o cotidiano. O cotidiano das Escolas de Educação Infantil, segundo Oliveira e Marques (2011, p.175), se constitui em um tempo, em que “podemos encontrar as contações de histórias, o teatro, as gincanas, os conteúdos experienciados em projetos, sem a organização rígida do sino, da seriação, da fragmentação do saber” e as rotinas como parte integrante deste tempo diário conforme Oliveira e Marques (2011, p. 175) “podem ser consideradas como ações culturais produzidas e reproduzidas no cotidiano com a finalidade de organizar a cotidianidade”. Cotidiano e rotina não são sinônimos, as rotinas se estabelecem e desenvolvem-se dentro do cotidiano.

O tempo diário das crianças dentro da EI inicia com a chegada das mesmas no contexto e tem seu término ao fim do dia com a despedida e o retorno para seus lares, porém, surge uma inquietação: o que acontece entre o início e o fim é um percurso percorrido pelo processo sequencial ou vivencial? A criança rompe a lógica sequencial do tempo determinado seja do cotidiano ou das rotinas, mesmo quando este é imposto, como salienta Vasconcellos:

[...] encontram rotas de fugas. Brechas para um tempo de pausa. Para a vivência amorosa e preguiçosa do prazer de descobrir a si e ao mundo. Não é um tempo de ação. É um tempo de atenção. Mas não a atenção difusa, aberta, à espera ou à espreita não se sabe bem de quê. É uma atenção ao que está fora, mas também ao que está dentro. [...] E, nesse sentido, contemplar é também contemplar-se (VASCONCELLOS, 2009, p.90).

Nessa perspectiva, a compreensão sobre um processo educativo integral não pode ser pautado na proposição de atividades sequenciais diversificadas que reforçam o encerramento do ser em seu próprio corpo e reforçam a construção da categoria aluno (KAPLAN e SARAT, 2017), precisa compreender de acordo com Carvalho (2015, p. 39) que “ao se pensar a formação integral das crianças, é necessário possibilitar espaços e tempos educativos que sejam dialógicos e reflexivos”, criando oportunidades por meio das práticas educativas ambientais para o desenvolvimento da criança em todas as dimensões e contribuindo fundamentalmente para formação humana.

O espaço escolar precisa se constituir em um território das infâncias, onde é possível vivenciá-las à sua maneira e se sentir pertencente ao contexto coletivo, e o mesmo por sua vez apresentar as infâncias que ali emergem, ou seja, infâncias e contexto estão relacionados e ambos estão conectados com o tempo disponibilizado para as vivências infantis do cotidiano. Deixar de ser um território de desencontros diante das limitações e caminhar para o encontro com as possibilidades do ser em desenvolvimento humano.

2.3.5 O olhar sobre a temporalidade na Educação Infantil com as crianças

Na perspectiva de busca por uma educação integral devemos sempre conjugar as ações ligadas direta ou indiretamente as crianças a partir do verbo *com*. Realizar *com* as crianças, pensar *com* as crianças, estar *com* as crianças, ser *com* as crianças, dentre outras possibilidades que valorizam e reforçam o sentimento de pertencimento e a participação da mesma no tempo e espaço infantil. A simples conjugação da palavra *com* as crianças, faz das mesmas parte integrante de todo um processo educativo no qual as relações se estabelecem na horizontalidade da escuta, da fala e do respeito mútuo. Concordamos com Sarmiento, quando destaca:

[...] as formas de ser e de agir das crianças *contaminam*, alteram, modificam permanentemente as práticas familiares, escolares, institucionais, e dos territórios e espaços sociais em que se encontram. Apesar de isso ser normalmente ignorado, a verdade é que as crianças agem e a sua acção transforma os lugares em que (con)vivem com os adultos. As micro-transformações que ocorrem, por efeito de agregação e de interdependência dos contextos de existência têm influência sobre o conjunto da sociedade (SARMENTO, 2011, p. 585, grifo do autor).

Nessa direção, por considerarmos “que a escola não escapa de nenhuma das dimensões que estruturam a vida da criança [...] emerge como desafio superar a imagem idealizada do aluno e caminhar na direção de uma escola que reconheça as crianças como sendo sujeitos” (CARVALHO, 2015, p. 37), seres humanos integrais com singularidades próprias que formulam intencionalidades, opiniões e novas estruturas de organizações visíveis e possíveis. É preciso que a escola reconheça o quanto pode influenciar, podar e oportunizar o tempo para as crianças, e que o pensar sobre essa temporalidade não pode ser distante de quem realmente experiência esse tempo subjetivo, o microtempo (BRONFENBRENNER, 1996) das crianças.

Boff (2012), salienta que na individualidade não é possível a construção de condições necessárias para a vida coletiva e Boff (2012, p. 26) infere que “somos educados erroneamente como se fossemos sozinhos e sozinhos devêssemos conduzir nossa vida e satisfazer nossas necessidades. Esquecemos que somos todos interdependentes e formamos um nó de relações em todas as direções”. Devemos e precisamos oportunizar que as crianças exerçam de fato o protagonismo na vida social, individual e coletiva, reforçando os argumentos de Carvalho (2015, p. 31) que “a educação da infância só faz sentido se considerada como um espaço de afirmação de direitos, considerando a criança como usuária/participante ativa”.

Horn (2007, p. 37) diz que “o espaço na educação infantil não é somente um local de trabalho, um elemento a mais no processo educativo é, antes de tudo, um recurso, um instrumento, um parceiro do professor na prática educativa”, esse lugar deve se constituir em um ambiente socioambiental, com a coletividade esperamos que os avanços possam ser promovidos para a qualidade de vida, compreendendo a criança como ser humano integral ao valorizar as culturas produzidas e (re)inventadas pelas e com as infâncias. Essa junção dos significados constituem o processo de desenvolvimento humano infantil dialogando com o contexto e o tempo.

CAPÍTULO 3

3. METODOLOGIA

A investigação é uma pesquisa qualitativa (Minayo, 2012), na medida em que a partir da realidade concreta desafiou compreender algumas indagações que circundam os temas, como: tempo, infâncias, crianças e Escolas de Educação Infantil de tempo integral. As interrogações que envolveram esta pesquisa partiram de uma questão central, a saber: qual é a contribuição do microtempo das crianças para a proposição de uma Escola de Educação Infantil de tempo integral? Percorreu caminhos para o desenvolvimento de uma resposta aos objetivos lançados por meio da metodologia ora elaborada.

Nesta perspectiva, “a pesquisa qualitativa preocupa-se, portanto, com os aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação das relações sociais” (SILVEIRA e CÓRDOVA, 2009, p. 32). Entendemos que pesquisar qualitativamente, não pode ser um processo no qual o olhar se estabelece sobre o fenômeno a ser compreendido, é preciso desenvolver relação horizontal com o contexto de pesquisa, neste sentido, encontramos em Denzin e Lincon (2006), o percurso inicial para a proposição de metodologias que convergiram para a possibilidade de inserção do pesquisador no ambiente de pesquisa conforme os autores destacam:

A pesquisa qualitativa é uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. Essas práticas transformam o mundo em uma série de representações, incluindo as notas de campo, as entrevistas, as conversas, as fotografias, as gravações e os lembretes. Nesse nível a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalista interpretativa, para o mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem (DENZIN e LINCON, 2006, p.17).

Colocamos em evidência a realidade concreta do cotidiano e das rotinas das Escolas de Educação Infantil de tempo integral, e a importância da inserção do pesquisador(a) no contexto da pesquisa, para que assim possa não somente tecer teorias sem experienciar a prática. Portanto, considerando as questões centrais encontramos na Teoria Bioecológica do Desenvolvimento (BRONFENBRENNER, 2011) dois elementos importantes que sustentaram teoricamente esta pesquisa, estes: o PPCT (Processo, Pessoa, Contexto e Tempo) e as compreensões sobre o Cronossistema, sendo o conjunto de sistemas temporais que inclui a tríade: macrotempo, mesotempo e o microtempo. Bem como, na proposta metodológica denominada Inserção Ecológica criada por Cecconello e Koller (2004) encontramos subsídios que nos auxiliaram na compreensão contextualizada e sistêmica do que nos propomos nesta investigação.

3.1 Inserção Ecológica

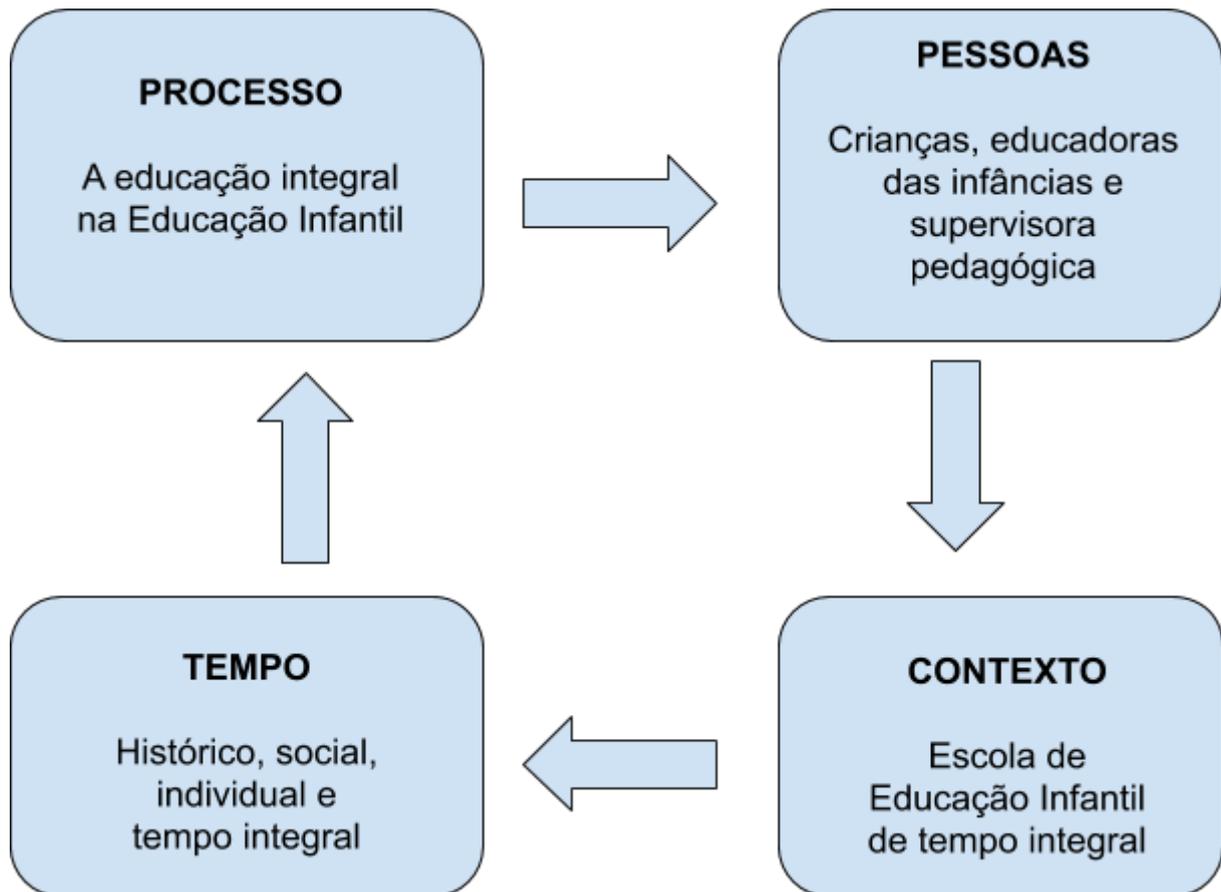
Bronfenbrenner (2011), em seus estudos não chegou a estruturar uma metodologia que compreendesse na totalidade sua Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano (TDBH). Neste sentido, utilizamos a Inserção Ecológica proposta por Cecconello e Koller (2004) que compreendeu o desenvolvimento humano a partir dos quatro elementos apresentados na TBDH através do Modelo PPCT: Processo, Pessoa, Contexto e Tempo.

Na perspectiva do Modelo PPCT, o processo é a interação recíproca entre indivíduos e ambiente, a estabilidade na durabilidade do tempo, fazendo com que as relações sejam mais complexas com o passar do tempo, o que Bronfenbrenner denomina como processos proximais. A pessoa um ser humano em desenvolvimento biológico e psicológico, que constantemente interage no contexto e nele se desenvolve.

Contexto é o ambiente no qual influencia no desenvolvimento da pessoa, constituindo-se como fonte de informação, o que Bronfenbrenner elenca como contextos ecológicos: microssistema, mesossistema, exossistema e macrosistema. E o tempo “é a estrutura que adiciona dimensões de tempo às estruturas existentes, ao captar as mudanças do meio” (BENETTI, *et al.*, 2013, p.94), sendo organizado em dimensões temporais a partir do Cronossistema, que consiste em: microtempo, mesotempo e macrotempo.

Dado o exposto, conseguimos visualizar como a dissertação se concebe dentro da proposta do Modelo PPCT, vejamos o esboço a seguir:

Figura 3: modelo PPCT



Fonte: Elaborado pela autora. Dez. de 2018.

Podemos analisar que o processo é a educação integral na Educação Infantil (EI), compreender como ocorrem os processos proximais, onde as pessoas são as crianças, educadoras das infâncias e a supervisora pedagógica em desenvolvimento, inseridas no contexto das Escolas de EI de tempo integral e o tempo pode ser concebido por meio do cronossistema, que se constitui o tempo histórico como avanços no pensar a infância e as instituições de Educação Infantil, o tempo social como convenção da sociedade, tempo integral como expansão da jornada escolar e o tempo individual e subjetivo da criança, educadoras das infâncias e supervisora pedagógica.

A Inserção Ecológica (CECCONELLO e KOLLER, 2004; PISKE, *et al.*, 2018) nesta pesquisa, possibilitou que o pesquisador integrasse o contexto ecológico (BRONFENBRENNER, 2011) da investigação por meio da observação naturalística

e ao contar com o diário de campo para as anotações, sendo as possibilidades para compreender amplamente e contextualmente os processos proximais que ocorreram no microssistema da Escola de Educação Infantil de tempo integral. Prati, *et al.* inferem que:

O envolvimento com o contexto por parte de todos os membros da equipe é condição prévia à Inserção Ecológica. Há uma busca pela compreensão dos espaços estudados, através do rastreamento das interações que acontecem entre diversos sujeitos, símbolos e objetos do contexto e que possibilita a validade ecológica dos achados. O nível de inserção está intimamente ligado então ao problema de pesquisa. Assim, os pesquisadores vão a campo observar e coletar diversos dados, mesmo os que não se relacionam ao seu tema de pesquisa, para melhor entender o processo, a pessoa, o contexto e o tempo no desenvolvimento humano. (PRATI, *et al.*, 2008, p. 163).

Neste sentido, a Inserção Ecológica foi a possibilidade de inserção no contexto de pesquisa, mediando as ações que foram seguidas: mapear a escola participante, entrevista com a gestora e educadoras das infâncias, realizar a observação participante; registro sobre a rotina da Escola de Educação Infantil de tempo integral e a pesquisa com as crianças.

3.2 Contexto da pesquisa

A presente pesquisa foi desenvolvida em uma Escola de Educação Infantil de tempo integral, localizada o extremo Sul do Rio Grande do Sul no Município do Chuí. O Município do Chuí é uma cidade fronteiriça entre Brasil e Uruguai, com área territorial de 202,387km² e aproximadamente 6,635 mil habitantes (IBGE, 2019).

É importante reforçar o entendimento de que o desenvolvimento da pesquisa aconteceu do lado Brasileiro no município do Chuí, considerando que sua fronteira se estabelece com outro município com denominação próxima, a saber: Chuy do país vizinho Uruguai, ambas as cidades, obtém somente uma via pública como demarcação da divisa do território. O município é próximo a Estação Ecológica do Taim, o que salienta a relevância ecológica da localidade, como podemos observar no mapa a seguir:

Figura 4: mapa do estado do Rio Grande do Sul



Fonte: <http://www.viagemdeferias.com/mapa/rio-grande-do-sul/>.

Registramos em azul a Reserva Ecológica do Taim, bem como o Município do Chuí. Segundo dados obtidos no site do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2019), “na fronteira com o Uruguai, na margem esquerda do Arroio Chuí, está localizada a cidade mais ao sul do Brasil”, em uma escala temporal recente o município foi emancipado de Santa Vitória do Palmar em 1995.

Por ser uma cidade de fronteira, possibilita a variedade de culturas e nacionalidades, como podemos observar na história do município apresentada no site do IBGE:

Pela situação de fronteira, de limite, e pela proximidade que irmana, o desenvolvimento econômico e cultural do Chuí brasileiro sempre esteve ligado ao Chuy uruguaio. A atividade principal de seu povo é o comércio e este povo é formado por uma mistura de etnias e nacionalidades que, juntos promoveram o crescimento regional, durante todo o século XX, sendo por isso, contemplados com a emancipação municipal em 1995. (IBGE, 2019)

A presente dissertação se apresenta relevante para o município, considerando que foi uma possibilidade de rever, repensar e dialogar sobre as novas formas de ser e estar com as crianças. O município do Chuí conta com duas escolas públicas de Educação Infantil, sendo ambas de tempo integral, cujo na nomenclatura

não menciona a jornada ampliada e são consideradas como Escolas Municipais de Ensino Infantil. Também possui duas escolas particulares, sendo estas, uma que oferece matrículas somente em regime de tempo integral e a outra em que a jornada da criança é decidida pela família conforme disponibilidade em custear a mensalidade.

Foi participante deste estudo somente uma Escola de Educação Infantil de tempo integral, sendo denominada de ESCOLA A⁷. O critério de escolha da escola ocorreu pelo fato da pesquisadora ser pertencente ao corpo docente e pela oferta do turno integral.

A ESCOLA A está situada no perímetro urbano da cidade do Chuí-RS, localizada na rua que realiza a divisa entre o Brasil e o Uruguai. Constituindo-se em uma instituição privada sem fins lucrativos⁸, disponibiliza vagas para alunos pagantes⁹ e vagas para alunos não pagantes¹⁰, onde, o ingresso das crianças à escola acontece por meio de seleção e avaliação dos critérios socioeconômicos disponibilizados na página virtual da unidade de ensino através de editais.

A Escola de Educação Infantil, foi fundada no ano de 2012 e sua inauguração ocorreu no ano de 2013, neste caso, um ano após o início das atividades. Constituía o corpo docente três Instrutoras Pedagógicas da Educação Infantil, duas Instrutoras Pedagógicas do Projeto Habilidades de Estudos (PHE), uma Instrutora Pedagógica do ateliê e uma Supervisora Pedagógica mais um grupo- quantidade não informada- de estagiários entendidos como auxiliares de turma. Obtinham cem crianças matriculadas, sendo cada turma composta por vinte crianças.

Atualmente a escola conta com duas Instrutoras Pedagógicas da Educação Infantil, uma Supervisora pedagógica e com um grupo de quatro estagiários estudantes do Curso de Pedagogia, sendo estes, auxiliares de turma. A ESCOLA A atende ao todo quarenta crianças, entre as idades de 03 anos completos até 05 anos e 11 meses, sendo brasileiras, uruguaias e árabes. As vagas disponibilizadas são somente para o turno integral, e no momento da pesquisa encontram-se todas

⁷ A escola participante desta pesquisa, será identificada como ESCOLA A, com a intenção de preservar a sua verdadeira identidade.

⁸ Instituição privada sem fins lucrativos, visa o atendimento sem considerar o acúmulo do montante monetário. Escola inserida em uma instituição privada, obtendo 39 alunos no Programa de Comprometimento e Gratuidade (PCG) e 1 pagante.

⁹ Vagas disponibilizadas para alunos, cujo a família possua renda bruta maior que três salários mínimos.

¹⁰ Vagas disponibilizadas para alunos, cujo a família possua renda bruta menor que três salários mínimos, através do Programa de Comprometimento e Gratuidade (PCG).

preenchidas nas modalidades: pagante com uma criança e no Programa de Comprometimento de Gratuidade trinta e nove crianças.

3.3 Estratégias e etapas da pesquisa

No decorrer da Inserção Ecológica seguimos as seguintes etapas e procedimentos:

Etapa 01: inicialmente realizamos um mapeamento da escola participante do estudo, conforme já apresentado. Para a coleta dos dados que configuram o mapeamento foi realizada uma conversa informal com a Supervisora pedagógica da ESCOLA A, bem como, pesquisas no site da prefeitura e da secretaria de Educação do município do Chuí.

Etapa 02: foi realizado com a Supervisora pedagógica e com as educadoras das infâncias entrevistas semi-estruturadas (Apêndice A), onde, identificamos como a supervisão pedagógica considera a educação integral no contexto da ESCOLA A, bem como, compreendemos qual a contribuição do microtempo das crianças para a proposição de uma Escola de Educação Infantil de tempo integral.

Etapa 03: foram convidadas a participar deste estudo, vinte crianças da Turma 3-4 na faixa etária de três anos completos a quatro anos e onze meses, sendo provenientes de nacionalidade e culturas diferentes, a saber: doze brasileiros, sete uruguaios e um árabe. Todas as crianças aceitaram ser pertencentes ao processo de pesquisa manifestando seu interesse por meio de desenhos, sendo considerado como Termo de Assentimento (TA).

Etapa 04: além da Inserção Ecológica, utilizamos no desenvolvimento da pesquisa com as crianças a metodologia inspirada nos estudos de Carvalho (2015) e Hoyuelos (2007; 2015), compreendendo que pesquisar com as crianças é respeitá-las em seu tempo e como participantes deste estudo. Conforme podemos acompanhar a seguir:

3.3.1 Participação das crianças na pesquisa: dimensão temporal integral

Investigamos a perspectiva das crianças sobre o tempo integral na ESCOLA A, por meio de algumas estratégias elaboradas sob a inspiração de Carvalho (2015), sendo essas: anotações no diário de campo sobre os processos desenvolvidos no cotidiano, registros fotográficos dos episódios de rotinas e as rodas de conversas em pequenos grupos para a análise das imagens pelas crianças. Compreendemos que as crianças deram indícios sobre onde deveríamos focalizar nossos olhares com relação a interlocução do tempo com a criança no contexto microssistêmico da Educação Infantil de tempo integral, e assim, o fizemos.

Desta maneira, estando de acordo com o que menciona Hoyuelos:

Dar tempo para as crianças sem antecipações desnecessárias significa esperá-las onde se encontram em sua forma de aprender. Existe um verbo em castelhano (em português também), talvez já em desuso (para nós também), que define bem este assunto: aguardar. Aguardar significa esperar com esperança alguém, dar tempo, ou esperar alguém enquanto observa o que faz, com respeito, apreço ou estima. (HOYUELOS, 2007, p.13).

Concebendo que a criança fala oralmente e corporalmente (SÀNCHEZ, 2011), entendemos que a inserção no contexto auxiliou a pesquisadora a compreender as situações conflitantes para as crianças com relação à temporalidade, considerado sua imersão no e com o cotidiano, não apenas refletindo sobre a situação, mas mobilizando um pensar com as crianças.

Os autores Serva e Junior (1995) salientam:

A observação participante refere-se, portanto, a uma situação de pesquisa onde observador e observados encontram-se numa relação face a face, e onde o processo da coleta de dados se dá no próprio ambiente natural de vida dos observados, que passam a ser vistos não mais como objetos de pesquisa, mas como sujeitos que interagem em um dado projeto de estudos. (SERVA e JUNIOR, 1995, p. 25).

Destacamos que as Inserções realizadas foram descritas e refletidas no diário de campo, sendo esse, importante instrumento que deu suporte para a análise dos dados coletados. Neste sentido, evidenciamos que a Inserção Ecológica, bem como, os registros no diário aconteceram pelo tempo estabelecido de março até junho de 2019, diariamente pelo período de 8 horas.

A segunda fase da pesquisa com as crianças foi a realização dos registros fotográficos por parte da educadora/pesquisadora dos momentos direcionados às rotinas. A captação das fotos, buscou evidenciar as crianças durante os processos desenvolvidos nas ações rotineiras, sem chamar a atenção da criança para a fotografia, visando apenas registrar o momento.

Para concluir a pesquisa com as crianças, ainda sob as influências de Carvalho (2015) propomos momentos de roda de conversas em pequenos grupos com as crianças. As rodas aconteceram por três dias consecutivos com grupos diferentes, a educadora/pesquisadora distribuía ao chão, no tapete ou sobre a mesa -dependendo do lugar escolhido- fotos das crianças que estavam pertencentes ao pequeno grupo no momento da análise, e aguardava o diálogo iniciar a partir do que as crianças gostariam de dizer sobre tais registros.

Entendemos que estes momentos foram fundamentais para a compreensão da educadora/pesquisadora sobre a análise realizada pelas crianças sobre as dimensões temporais contidas no contexto microssistêmico da ESCOLA A.

3.4 Questões éticas

A pesquisa desenvolvida foi proposta de acordo com o Comitê de Ética que envolve os direitos humanos. “Entendendo que entrar na vida das outras pessoas é tornar-se um intruso, faz-se necessário obter a permissão, que vai além da que é dada sob formas de consentimento, e isso é raramente feito com crianças” (DELGADO e MÜLLER, 2005, p. 355). Salientamos que é preciso respeitar as crianças como seres humanos dotados de desejos e vontades assim como os adultos, deixando claro o porquê do estudo e convidando-as a participarem da pesquisa, estando as mesmas livres para aceitar ou recusar.

Desta forma, as crianças que optaram por participar da pesquisa registraram em forma de desenho seu consentimento, consistindo nos Termo de Assentimento. Os adultos participantes que fizeram parte deste estudo realizaram a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice B).

Todos os envolvidos na investigação foram informados sobre as etapas de desenvolvimento da pesquisa, bem como, irão ter a devolutiva da análise dos dados coletados. Aproveitamos o ensejo para mencionar que os pais das crianças da Turma 3-4, também foram informados sobre a pesquisa, bem como, assinaram o TCLE para permitir a participação e uso das imagens das crianças.

3.5 Análises dos dados

Utilizamos a Teoria Fundamentada nos Dados (TFD), como procedimento para análise qualitativa das informações produzidas durante as etapas da pesquisa. Tal teoria foi desenvolvida pelos americanos e sociólogos Barney Glaser e Anselm Strauss, intitulando-a como “*Grounded Theory*” e sendo traduzida para a língua portuguesa como Teoria Fundamentada nos dados (CASSIANE, CALARI e PELÁ, 1996).

Os procedimentos para a análise das informações produzidas convergiram para a sistematização dos mesmos, dividindo-os, elencando-os por categorias, conceituando-os e criando uma relação entre si. Conforme apontam:

Obtendo os dados, o investigador examina-os linha por linha e recorta as unidades de análise. Assim cada unidade de análise é nomeada com uma palavra ou sentença exprimindo o significado desta para o investigador. Os códigos gerados na teoria fundamentada dos dados são de dois tipos: os códigos substantivos que conceitualizam a substância empírica da pesquisa e os códigos teóricos aos quais se aplicam esquemas analíticos aos dados para aumentar sua abstração, tendo por objetivo ajudar o pesquisador a mover-se de uma estrutura descritiva para um referencial, favorecendo a abstração do pesquisado sobre os dados. (CASSIANE, CALARI e PELÁ, 1996, p. 81).

Desta maneira, todos os dados produzidos a partir da Inserção Ecológica e registrado no diário de campo, bem como, os da Entrevista semi estruturada foram analisados cuidadosamente tendo como base a TDF. Evidenciado recortes significativos para a pesquisadora a partir dos dados coletados, onde, foi possível elencar categorias conceituá-las e obter suporte para a condução das compreensões necessárias sobre o objetivo geral da pesquisa, conforme apresentamos no próximo capítulo:

CAPÍTULO 4

4. Tecendo uma Educação Infantil de tempo integral: o encontro com a Educação Ambiental Sistêmica

Intencionalmente este capítulo inicia com o subitem: “tecendo uma educação infantil de tempo integral”, pois entendemos que os fios que entrelaçam os enredos vividos cotidianamente não se findam, mas se complexificam e se ramificam cada vez mais pelo e com o tempo. Segundo o Ferreira (2010) tecer é “entrelaçar, prender organizadamente, juntando uma coisa a outra ou entre si”, ou seja, é com um emaranhado de fios entrelaçados pelos e com os elementos sistêmicos, sendo eles: respeito, interação, compreensão, cooperação, autonomia, dentre outros que tecemos com e por meio do tempo não somente os processos que vivemos, mas a vida em seu sentido amplo dentro das Escolas de Educação Infantil (EI) de tempo integral.

Quando nos referimos ao viver, diretamente nos conectamos com a Educação Ambiental Sistêmica, neste sentido, concordamos com Pessoa e Braga (2010, p.147) quando mencionam que “a Educação Ambiental tem como objetivo transformar-se em filosofia de vida, levando a adoção de comportamentos ambientais”, estes concebemos que devem ser e estarem relacionados com a busca de uma qualidade de vida digna à todos a nível local e planetário (REIGOTA, 2009). Por isso, tecer uma EI de tempo integral é contextualizar a partir das experiências e não se constitui no individualismo, mas se constrói na coletividade, o que está em consonância com a Vertente Sistêmica da Educação Ambiental (PISKE, YUNES e GARCIA, 2019; PISKE, GARCIA e YUNES, 2019; PISKE, NEUWALD e GARCIA, 2018; CAPRA, 2006).

As crianças, as educadoras das infâncias e a gestora como protagonistas dos enredos vividos na escola foi (é) necessário para sensibilizar o olhar atento acerca da temporalidade. Por isso ouvir os adultos (educadoras e gestora) em uma investigação foi de extrema importância para compreendermos os trajetos almejados para as vivências na EI de tempo integral, e de igual forma proporcionar uma escuta atenta ao que os pequenos dizem. Esse processo permitiu perceber as impressões que tais experiências proporcionam às crianças. Alertamos que os dados desta

pesquisa não foram obtidos de maneira unilateral, a parcialidade não é processo constituinte do estudo que se efetivou COM as crianças na escola de tempo integral.

Concordando com Piske, Garcia e Yunes (2019, p. 898) “o olhar bioecológico apresenta que não podemos contemplar os fenômenos sob uma única perspectiva, precisamos observar sob diferentes lentes”, assim sendo, a discussão sobre o tema tempo ganha uma corporificação em formato de teia que foi tecida em várias mãos, oralidades, corporeidades e ludicidades ambientais. Desta maneira, os fios que conduziram o desenvolvimento e a coleta de dados nesta pesquisa aos poucos foram apresentando os enredos do cotidiano, o ambiente vivido e experienciado.

Concebemos que tais percepções só se efetivaram por estar aliada a uma metodologia dialógica, reflexiva e participativa, sendo essa, a Inserção Ecológica de Cecconello e Koller (2004). A integração da pesquisadora no contexto ecológico microssistêmico da Escola de Educação Infantil de tempo integral, possibilitou o acompanhamento diário dos elementos do estudo: processo, pessoa, contexto e tempo (PPCT) apresentados na Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano (Bronfenbrenner, 2011).

No decorrer da escrita, vamos evidenciar as etapas detalhadamente, mas aproveitamos a oportunidade para apresentar a escolha do procedimento para a análise qualitativa das informações, utilizamos a Teoria Fundamentada nos Dados (CASSIANE, CALARI e PELÁ, 1996; PISKE, *et. al.*, 2018) a qual subsidiou a categorização com os dados coletados, decorrência da elaboração do organograma a seguir:

Figura 5: temporalidades da ESCOLA A



Produzido pela própria autora, jan. 2020.

No esquema apresentado identificamos primeiramente a temática central da análise dos dados, sendo essa a **TEMPORALIDADE NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE TEMPO INTEGRAL**, estando destacada em letras maiúsculas, negrito e sublinhado. A seguir, três eixos norteadores surgem como categorias: **TEMPO DA ESCOLA**; **TEMPO DA CRIANÇA** e **TEMPO DAS EDUCADORAS DAS INFÂNCIAS**, sendo esses em letras maiúsculas e em negrito e as subcategorias estando apresentadas em letras minúsculas e em negrito: **fragmentação do(s) espaço(s) e**

tempo(s); práticas rotineiras; ser criança integral; educação integral; educadoras ambientais das infâncias e as práticas educativas ambientais.

Desta maneira, ancoradas nos dados obtidos e analisados a partir das categorias e subcategorias é que respondemos o objetivo geral da pesquisa: compreender a dimensão temporal das crianças nas Escolas de Educação Infantil de tempo integral e as repercussões no microtempo das infâncias e nas práticas pedagógicas. Nesta mesma direção, intencionamos elucidar as respostas alcançadas com os objetivos específicos: identificar como a coordenação/supervisão pedagógica da Escola de Educação Infantil de tempo integral está considerando educação integral; investigar a perspectiva das crianças sobre o tempo nas Escolas de Educação Infantil; relacionar o tempo da criança enquanto ser humano integral com os pressupostos da Educação Ambiental na Educação Infantil.

A finalidade deste estudo foi compreender sistemicamente o tempo dentro das Escolas de Educação Infantil de tempo integral, corroborando para uma “visão sistêmica da vida” ao integrar as dimensões biológicas, cognitivas, sociais, ambientais e ecológicas do viver (CAPRA 2014). Tal concepção compreende que não devemos entender o esquema de maneira isolada, mas conceber que no encontro destes (temática central, categorias e subcategorias) é que se pode produzir as percepções dos ambientes e dos períodos ao obter uma melhor qualidade de vida dentro do contexto microssistêmico das Escolas de Educação Infantil de tempo integral, o que nos possibilita apresentar o subitem a seguir:

4.1 Período(s) da escola: que tempo(s) é (são) esse(s)?

A escola e o tempo são inseparáveis, assim como a educação e o ambiente, já que não existe uma educação que não seja no ambiente e está em consonância com a Educação Ambiental Sistêmica (PISKE; YUNES e GARCIA, 2019). Nossos esforços se direcionam nesta escrita para apresentar o contexto ecológico (BRONFENBRENNER, 2011) da pesquisa a partir do olhar daqueles que nele estiveram inseridos, sendo esses, as crianças e os adultos, buscando evidenciar como o **TEMPO DA ESCOLA** foram por eles percebidos e como **A TEMPORALIDADE DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL** foi vivenciada. Para descrever e escrever sobre o que nos propomos concordamos que “é necessário conhecer as peculiaridades dos ambientes ecológicos e sobretudo não esquecer

que esses lugares guardam memórias e marcas de uma sociedade que pertence ao seu meio biológico e cultural” (PISKE, YUNES e GARCIA, 2019, p. 02).

Os ambientes educativos como contextos microssistêmicos para o desenvolvimento humano nas infâncias são todos aqueles contextos em que as pessoas estabelecem relações face a face, são os ambientes que estão mais próximos de nós, como: a escola, a casa, a igreja, dentre outros (PISKE; YUNES e GARCIA, 2019; BRONFENBRENNER, 2011). A Escola de Educação Infantil de tempo integral é o contexto ecológico microssistêmico em que a pesquisa foi realizada. O contexto microssistêmico no qual a pesquisa foi desenvolvida é concebido pelos seus atores como “um lugar de viver grandes e ricas experiências” (Entrevista. Educadora B. Abr. 2019), um “espaço de interação, socialização e vivências” (Entrevista. Educadora A. Abr. 2019) e “um lugar grande, quase do tamanho do céu. Eu gosto de vir pra cá, tem muitos amigos aqui” (Criança F. Diário de campo. Mar. 2019).

Neste sentido, conhecer essa escola como um lugar de pertencimento é reconhecer e valorizar suas experiências sociais constantemente produzidas, (re)inventadas e (re)significadas pelos adultos e pelas crianças. De acordo com Ceppi, *et al.*, (2013, p. 19): “um ambiente com bem estar global é um ecossistema diversificado, estimulante e acolhedor”. Os resultados do processo de desenvolvimento de pesquisa evidenciaram uma construção sistêmica da ESCOLA A, por tanto, para apresentá-los vamos recorrer aos conceitos apresentados no Cronossistema (Bronfenbrenner, 2011) a partir dos segmentos: microtempo, mesotempo e macrotempo buscando assim, compreender **A TEMPORALIDADE DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE TEMPO INTEGRAL**, começamos pelo macrotempo.

4.1.1 MACROTEMPO: um constante (re)começar da escola

O contexto ecológico da ESCOLA A é apresentado inicialmente como uma (re)construção do ambiente permeada pelo tempo, como podemos observar no registro realizado no diário de campo pela educadora das infâncias e pesquisadora deste estudo:

Através da janela da minha sala, vejo a escola se (re)construir em processos. Na sala da gestão, em cima da mesa está a lista dos nomes das crianças que serão pertencentes a “minha” turma, no armário o arquivo que contém os principais dados das crianças já está organizado e no mural o calendário referente a todo ano letivo já está estabelecido, considerando o período das aulas, os feriados, recessos e ações com as famílias. A responsável pela higienização da escola, diariamente passa pela janela empurrando um carrinho que leva consigo um pouco do que foi o ano letivo anterior. Vejo o saguão da escola se (trans)formar em novas perspectivas e o que foi vivenciado é como se nunca tivesse existido, pois visualmente não deixa rastros, mas emocionalmente deixa memórias. (Diário de campo, fev. 2019).

A Escola A caracteriza-se como uma escola fronteira, desta forma, possibilita o encontro entre duas ou mais culturas que acabam conhecendo-se, respeitando-se e no coletivo tecendo novas experiências sociais e que mesmo em suas diferenças na oralidade é possível o encaminhamento que direciona o encontro em considerar a “escola como lugar de experiência social” (SANTOS e SILVA, 2016, p.13). São múltiplas as formas de diálogos nos contextos, sendo elas verbais ou corporais como anuncia SÀNCHEZ (2011).

Entra em cena, a vida cotidiana na escola, de acordo com Fochi, (2018, p. 21): “o modo como cada situação acontece na cotidianidade da escola representa um valor importante na vida das crianças, especialmente se pensarmos em seu bem-estar global”. Concordamos com o autor, porém, no parágrafo a seguir com o excerto do diário de campo percebemos que com o início de um novo ano letivo os vestígios do período anterior parecem serem esquecidos, evidências que acabam fortalecendo as **fragmentações do(s) espaço(s) e tempo(s)** da escola.

A ESCOLA A no início do ano retorna ao seu estado “neutro¹¹”, conforme Ceppi, et al., (2013, p. 18): “o ambiente é visto não como um espaço monológico estruturado de acordo com um padrão formal e uma ordem funcional, mas como um espaço no qual dimensões múltiplas coexistem, até mesmo as opostas”. Neste momento, retomamos ao estado neutro da Escola A, no saguão há apenas uma piscina de bolinhas, uma cama elástica, um mural para as motocas, escaninhos para guardar os pertences das crianças e um banco de madeira. No Ateliê, um espaço de manipular diversos objetos recebe nova configuração espacial, os materiais são revistos em termos de validade, utilidade e disposição.

¹¹ A neutralidade que aqui nos referimos é concebida em termos de evidenciar a ausência de narrativas e repertórios que apresentem os vestígios das experiências sociais produzidas pelas e com as crianças.

Os espaços do banheiro e do refeitório parecem continuar na inércia dos acontecimentos, nada mudou, apenas recebeu a higienização necessária durante o período das férias e a catalogação dos móveis e dos utensílios que são patrimônio da escola. Em contrapartida, conforme a educadora A “o carrinho da responsável pela limpeza, que passava diariamente pela janela da minha sala, levou consigo fotos, rabiscos, pinturas, enfim...” (Diário de campo. Educadora A. fev. 2019). As narrativas que estavam dispostas no saguão e nas salas de aula e que contavam as histórias construídas e significadas pelas e com as crianças não estão mais no ambiente.

Compreendemos que a fragmentação do(s) espaço(s) e tempo(s) da escola se configura no entendimento de que com o término de um período letivo as marcas deixadas pelas crianças devem ser esquecidas, para que outros registros de outras crianças possam ser evidenciados, desta forma, “o tempo é um articulador da vida, é ele que corta, amarra ou tece a vida: individual e social” (BARBOSA, 2013, p. 215). Neste sentido, identificamos que a vida tecida individual e coletivamente durante todo um ano letivo não estava mais presente no espaço físico da ESCOLA A e não havia possibilidades para se ter um laço e ou estabelecer relações com o que foi construído antes, pois o que já havíamos vivido precisava ser rompido e uma nova trajetória reconstruída, mesmo indo contra as palavras da Criança R “lembra prof. aqui tinha as nossas fotos e hoje não tem mais” (Diário de campo. mar. 2019).

Propositalmente decidimos falar em um constante *(re)começo* neste capítulo, para evidenciarmos que concepções como escola, crianças, infâncias, educadoras, dentre outros não são sinônimas e precisam ser valorizadas no fazer cotidiano (...). Não deve se encerrar com a chegada das férias, mas serem *(re)pensadas*, *(re)dialogadas* e *(re)significadas* com outras crianças que também irão ser inseridas neste contexto por meio das vivências e experiências e com as educadoras por intermédio da formação pedagógica¹². Neste sentido, salientamos que é com e pelo tempo que podemos regredir, estagnar e/ou avançar nas concepções que embasam o ser e o fazer no contexto da Escola de Educação Infantil de tempo integral, pois, como menciona Barbosa:

¹² Formação pedagógica é entendida no contexto de pesquisa, como a reunião pedagógica. A ESCOLA A realiza uma reunião por mês com as Instrutoras pedagógicas, com a intenção de estudar pontos já estabelecidos no Plano de formação anual, este é organizado pela gestora.

É o tempo que nos evidencia que temos um passado comum, uma memória e uma história: que é preciso compreender esse passado, mas também distanciar-se dele para não ficar aprisionado, repetindo-o. Compartilhar a experiência do passado para, assim, pensar e projetar possibilidades para o futuro. (BARBOSA, 2013, p. 215).

A ESCOLA A segue um ritmo sequencial e horário (sempre em frente) das mudanças espaciais, possibilitando o encontro e o confronto entre as lembranças e as concepções pedagógicas, que acabam revelando outras fragmentações do(s) espaço(s) e tempo(s). Desta maneira, apresentamos o relato de uma das educadoras que ao retornar das férias e adentrar o saguão da escola, vai ao encontro da educadora/pesquisadora e inicia um diálogo disparador de reflexões:

Educadora B: Uau... olha esse lugar, nem parece que tinha um monte de criança correndo e fazendo barulho aqui né?! (a educadora se posiciona ao lado da pesquisadora e com braços cruzados observa o espaço).

A educadora/pesquisadora sorrindo provoca a educadora: O que você vê e sente agora neste espaço?

A educadora B olhando o espaço responde: Eu sinto o silêncio e não vejo nada!

Educadora/pesquisadora: Como não vê nada? Tem móveis e brinquedos neste espaço.

Educadora B: Mas não tem vida! Lembra quando tu chegou aqui e disse “precisamos mostrar o que as crianças vivem?”, o que você está vendo dessas vivências agora? (Diário de campo, fev. 2019).

A escola enquanto território das crianças (LOPES, 2006) precisa constantemente evidenciar as interações, as vivências e as experiências produzidas entre elas, delas com os outros e com o ambiente ecológico. Neste sentido, é importante colaborar com “o desejo e a busca por construir uma escola democrática e que se constitua em espaço de expressão das crianças e reconhecemos a sua capacidade de ação social em um contexto no qual os adultos são os outros dessas ações e relações” (SANTOS e SILVA, 2016, p.148).

As salas de aula da ESCOLA A estão em um movimento produzido pelas educadoras, nas imagens a seguir registros fotográficos apresentam a sala da Turma 3-4:

Figura 6: Disposição da sala 3-4.



Fonte: produzido pela própria autora, fev. 2019.

A (re)construção dos espaços dispostos na sala é feito com a parceria das educadoras das infâncias e as que estão em processo de formação, esse fazer possibilitou a reflexão acerca da indagação, como preparar a sala sem a presença e opinião das crianças? Como resposta a esse questionamento a Educadora B expõe:

Em outra gestão, a supervisora pedagógica entrava em sala com nós, pensávamos juntas em como construir aquele espaço. O que iria ter e porque iria ter... Ela era bem insistente nisso. Tínhamos que ter firmeza sobre nossas intencionalidades, pois ela sabia o que falava, sabia o que estava fazendo, ela vivia isso aqui dentro e fora da escola. Ao mesmo tempo nos dava suporte, fazia formação e ai de quem fosse pra reunião sem ler o texto que ela dava, aprendi muito e hoje parece que tenho que desaprender (Diário de campo, fev. 2019).

Compreendemos na fala da educadora que a fragmentação do(s) espaço(s) e tempo(s), é um elemento influenciador no processo de formação das educadoras das infâncias e das que estão em processo de formação. Desta maneira, concordamos com Prigogine e Stenger (1997, p. 211) quando inferem que “a história, seja de um ser vivo ou de uma sociedade, não poderá nunca ser reduzida à

simplicidade monótona de um tempo único, quer esse tempo cunhe uma invariância, quer trace os caminhos de um progresso ou de uma degradação”, nessa perspectiva, é preciso valorizar as marcas do passado para compreender que é possível ser ao fazer hoje, agora!

No período de organização do contexto microssistêmico da ESCOLA A, identificamos uma concepção de TEMPO DA ESCOLA associada ao Macrotempo, considerando que este, conforme Bronfenbrenner e Morris (1998, p. 995) “focaliza nas expectativas e eventos em mudanças no âmbito da ampla sociedade, tanto dentro como através das gerações, como influenciam e são influenciados pelos processos e resultados do desenvolvimento humano ao longo da vida”. Os processos estão diretamente conectados às concepções de Chronos (ARANTES, 2015) possibilitando a reflexão histórica do ambiente ecológico em níveis do microssistema, do mesossistema, do exossistema e do macrosistema (BRONFENBRENNER, 1996).

Assim sendo, entendemos que a ESCOLA A é e vai além do ano letivo que está em vigência, ela é tudo o que vive, já viveu e ainda viverá, pois como menciona Barbosa, Richter e Delgado (2015, p. 108): “somos temporais, pois nos constituímos em uma perspectiva histórica, e somos espaciais, pois habitamos o mundo, e habitar é ler e significar”. Compreendemos que, para traçar projeções sobre a escola é preciso ter como base as histórias alicerçadas em/nas vivências produzidas e (re)significadas com as crianças e os adultos. De acordo com Fochi:

Essa ideia de criança não representa algo simples de ser assumido nas práticas do cotidiano. Ainda somos fortemente atravessados por crenças que minimizam as competências das crianças, que não autorizam a sua participação nas decisões cotidianas e, em muitas ocasiões, as tratamos como sujeitos vazios, sem nenhum tipo de experiência prévia, praticamente um sujeito sem história e sem identidade (FOCHI, 2018, p. 19).

Portanto, no âmbito dessa TEMPORALIDADE DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL é possível acompanhar o constante *(re)começar* que permeia a escola. Enfatizamos que é com e por intermédio desse *(re)começar* que evidenciamos as primeiras impressões que revelam as fragmentações do(s) espaço(s) e tempo(s) da ESCOLA A, de acordo com o subitem a seguir:

4.1.2 MESOTEMPO: a sequencialidade presente no cotidiano

Compreendemos que, visualizar a categoria TEMPO DA ESCOLA a partir das concepções do Cronossistema elencadas por Bronfenbrenner (2011) é uma possibilidade de pensar sistemicamente a TEMPORALIDADE DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE TEMPO INTEGRAL. Portanto, enquanto o Macrotempo reflete sobre a historicidade a partir de um (re)começar contínuo, o Mesotempo evidencia a sequencialidade presente no cotidiano da escola (BARBOSA, 2000; HOYUELOS, 2015).

O funcionamento da ESCOLA A ocorre diariamente de segunda a sexta-feira, as crianças chegam às oito horas da manhã e vão embora às dezessete e trinta minutos. Embora a escola participante deste estudo não tenha as palavras “tempo integral” inseridas em sua nomenclatura, ela se caracteriza como uma, pois o TEMPO DA ESCOLA enquanto jornada ampliada está diretamente relacionada a modalidade a qual ela está inserida no sistema escolar brasileiro (BRASIL, 2010). Entendendo que tal sistema prevê “atendimento a criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral” (BRASIL, 2010) estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Neste sentido, uma das educadoras das infâncias salienta “entendo que a escola de tempo integral é como essa que estamos, passamos mais de sete horas diárias com as crianças. Muitas delas passam mais tempo com a gente na escola do que com as próprias famílias em casa” (Entrevista. Educadora B. Abr. 2019). Portanto, algumas crianças permanecem no contexto microssistêmico da ESCOLA A pelo período diário de nove horas e trinta minutos. Esse tempo enunciado na fala da educadora, também é relatado por uma das crianças em um diálogo construído com a educadora/pesquisadora, vejamos:

Educadora/pesquisadora: O que vocês acham da escola?

Criança M: É legal!

Criança E: ahh, é grande!

Criança J: Às vezes é bom, mas às vezes é chata e eu fico muito brava!

Educadora/pesquisadora: Agora fiquei muito curiosa, como assim, as vezes é boa mas às vezes é chata? Eu não entendi, você pode me explicar?

Criança J: Ai meu Deus, assim Prô... (Ao falar oralmente a criança fazia gestos com as mãos, expressões faciais e corporais estavam em movimento) eu gosto da escola, a gente brinca e faz todas as coisas, mas demora muito pra ir pra casa! Assim olha, eu saio de casa e tem sol e quando vou pra casa tem lua, viu? isso é demorar muito!

Educadora/pesquisadora: Obrigada pela tua explicação. Agora eu entendi! (Pesquisa COM crianças. Abr. 2019).

Destacamos com o recorte apresentado, a importância de possibilitar espaços de falas e de escutas COM as crianças (CHAIGAR, MIRANDA, RAUBACH, 2015) pois elas, apresentam uma nova forma de ver, sentir e vivenciar a vida, a escola e a TEMPORALIDADE DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE TEMPO INTEGRAL. Nessa perspectiva, compreendemos que tanto para a educadora das infâncias como para a Criança J, o tempo de permanência na ESCOLA A é considerado extenso.

Compreender o Mesotempo como sendo um TEMPO DA ESCOLA, implica direcionar os olhares para o que acontece diariamente no contexto ecológico da ESCOLA A. Sendo assim, conforme PISKE; YUNES e GARCIA, (2019, p. 8): “o tempo está na condição do ponto de vista ambiental epistemológico que também remete às práticas educativas. Podemos analisar a dimensão temporal com ênfase em três níveis sucessíveis: o microtempo, o mesotempo e o macrotempo”. Desta maneira, acreditamos que investigar o dia a dia implicado pelas conexões de saberes experienciais possibilita entrelaçar o viver ao fazer, de acordo com Piske; Yunes e Garcia (2019, p. 18): “a Vertente Sistêmica da Educação Ambiental forma uma conexão de saberes efetivados pela relação intrínseca entre cultura e biologia” .

Portanto, interpretar e compreender como está sendo organizada a vida individual e coletiva das crianças e dos adultos no contexto ecológico microssistêmico é e se faz necessário ao considerar o repertório temporal nos/dos ambientes, pois concordamos com Barbosa (2008, p. 140) “os modos como experimentamos o espaço e o tempo são extremamente importantes para nossa constituição como sujeitos sociais e para a maneira como nos relacionamos com os demais”. Deste modo, entendemos ser relevante retomarmos o questionamento já realizado por Barbosa (2013, p. 215) “como organizamos o tempo na escola ou como estamos sendo por ele organizados?”, indagações que foram respondidas por meio da entrevista com as educadoras das infâncias e a gestora, paralelamente a pesquisa com as crianças e as anotações do diário de campo.

4.2 Educadoras em foco: como são (estão) organizados o tempo na escola?

Para as educadoras das infâncias refletir sobre o TEMPO DA ESCOLA é “algo que nos inquieta muito, pois nos preocupamos com o tempo para fazer muitas coisas e que na verdade só deveríamos viver esse tempo” (Entrevista. Educadora B.

Abr. 2019) e concebem que “a escola permanece intrinsecamente enraizada ao tempo cronológico, há um tempo “para” e “de” toda e qualquer ação. Horário para o soninho, para o café, o lanche, almoço e recreação” (Entrevista. Educadora A. Abr. 2019). Nessa perspectiva compreendemos que o cotidiano da ESCOLA A está envolto à temporalidade estabelecida por Chronos, entendendo que esse de acordo com Hoyuelos (2015, p. 43) “é o tempo objetivado, fragmentado e manipulável. Dele nascem o relógio e a sincronização coletiva. É o tempo da organização escolar, duração das disciplinas, da comida, do banho (...)”.

Deste modo, a gestora da ESCOLA A destaca que o “TEMPO DA ESCOLA é organizado em rotinas diárias de alimentação, brincadeiras, escuta nas rodas de conversas, soninho, atividades de recreação e cada um há seu tempo” (Entrevista. Gestora. Abr. 2019) e brevemente teoriza sobre, vejamos:

A alimentação se divide em estarmos no refeitório e na sala de aula, cada criança a seu tempo. Os banheiros são adaptados às crianças e os professores acompanham, caso precise de ajuda, principalmente os pequenos. O soninho acontece em sala de aula, as crianças não são obrigadas a dormir e assim brincam em espaços. A recreação e atividades externas acontecem na praça, no ginásio e na grama sintética (Entrevista. Gestora, abr. 2019).

Na fala da gestora é possível identificarmos uma flexibilização no que tange a ocupação dos espaços e uma possível desordem no direcionamento do tempo, fatos esses, que não se apresentam em concordância com o que mencionam as educadoras. Desta forma, apresentamos um excerto do diário de campo que evidencia como é organizado na prática o tempo na e com as rotinas da Turma 3-4, vejamos:

No relógio está marcando oito horas da manhã, o portão na frente está aberto, aos poucos vão chegando na escola crianças e seus responsáveis, uns são acompanhados até a porta da sala outros se despedem na porta de entrada do saguão. As educadoras recebem as crianças na sala de aula e com elas permanecem até às nove horas da manhã, horário em que o lanche é servido, entre brincadeiras, rodas e interações o tempo passa. São nove horas, as educadoras se posicionam na porta da sala, chamam as crianças e colocam suas tocas, a porta abre, algumas saem correndo até o refeitório outras acompanham as educadoras. O lanche é servido. Nove e meia é a hora de retornar a sala pois a turma dos “grandes” precisa vir, quem terminou acompanha a educadora e quem ainda come permanece no refeitório com uma das educadoras em processo de formação (estagiária). Na sala de aula o planejamento segue seu ritmo sequencial: atividade relacionada ao projeto, contação de história e as brincadeiras livres. Percebemos que o espaço se modifica no e com o tempo, são dez e quarenta e cinco da manhã e as educadoras convidam as crianças para organizar a sala para almoçar. Após os brinquedos guardados todos se

direcionam ao refeitório. As crianças selecionam o que vão comer e ali permanecem por meia hora, pois de igual forma os “grandes” precisam ocupar o espaço do refeitório. Após o almoço é o momento da escovação, uma fila para quem vai estar em frente a pia e a outra para utilizar o sanitário. A educadora organizando esse momento dispara a frase: Quem terminar pode ir pra sala e procurar a sua caminha”. Nesse momento, os brinquedos já deram espaço as camas, o barulho perdeu a voz para o silêncio e a claridade é mascarada pela cortina que se fecha, psiu..está na hora de dormir” (Diário de campo, mar. 2019).

Neste sentido, detectamos um distanciamento entre a teoria proferida pela gestora e as práticas exercidas pelas educadoras das infâncias no contexto da ESCOLA A. Consideramos relevante para a discussão apresentar como é organizada a semana da Turma 3-4 por meio das rotinas, vejamos na tabela a seguir:

Tabela 1: Organização das rotinas da Turma 3-4.

Horários	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
8h	Recepção das crianças				
9h até às 9h e 30min	Lanche da manhã				
10h e 45 min até às 11h	Organização da sala para o soninho				
11h até às 11h e 30 min	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço
11h e 30min até às 12h	Higiene	Higiene	Higiene	Higiene	Higiene
12h até 13h e 15 min.	Soninho	Soninho	Soninho	Soninho	Soninho
15h até às 15h e 30 min.	Lanche da tarde				
15h e 45 min até 16h e 30min		Recreação			
17h até às 17h e 30	Organização para ir				

min	embora	embora	embora	embora	embora
-----	--------	--------	--------	--------	--------

Fonte: Elaborada pela própria autora, jan. 2020.

Os horários apresentados no quadro revelam a organização implícita da rotina, entendendo que não há na escola ou nos registros (caderno de planejamento) uma tabela como esta, porém, a educadora das infâncias executa com precisão essa rotina. Os tempos sob a perspectiva de Bronfenbrenner (2011) entendemos como episódios, que compreendem o lanche da manhã, organização da sala para o soninho, almoço, higiene, soninho, lanche da tarde e recreação, são vivenciados primeiramente pela Turma 3-4 sob a justificativa das crianças serem menores.

Deste modo, é possível visualizarmos e identificarmos uma *sequencialidade* na organização das rotinas, que demarca explicitamente determinadas situações e ações, que acabam tornando-se em práticas rotineiras. Compreendemos então, que a organização do cotidiano é dissolvido em rotinas e que estas acabam potencializando a fragmentação do(s) espaço(s) e tempo(s) tornando-se o arcabouço para se pensar o TEMPO DA ESCOLA.

A gestora frisa novamente que a rotina da Escola de Educação Infantil de tempo integral participante deste estudo, “pode modificar-se em um processo de organização através da escuta e acontecimentos diários que são vivenciados, mas no contexto geral da Educação Infantil percebo muito engessada” (Entrevista. Gestora. Abr. 2019). Em contrapartida as educadoras das infâncias revelam que “as rotinas em nossa escola consistem em uma obrigatoriedade” (Entrevista. Educadora B. Abr. 2019) e inferem que:

Quando pensamos no planejamento sempre incluímos as rotinas nas ações diárias, essas são pausas para fazer o que todo dia fazemos no mesmo horário. Por vezes, o problema que a rotina instaura é o de ter que adiar processos que estão em desenvolvimento, quando você está em uma atividade ou em uma roda de conversas por exemplo, no qual as crianças estão muito envolvidas e é preciso fazer uma ruptura muitas vezes brusca para que a rotina seja vivenciada (Entrevista. Educadora A. Abr. 2019).

As educadoras compreendem as rotinas como “momentos necessários, porém, não podem “engolir” o tempo diário e nem podem ser apresentadas como uma lista de afazeres que as crianças devem mecanicamente desenvolver” (Entrevista. Educadora A. Abr. 2019). Deste modo, debruçadas na perspectiva das

educadoras das infâncias compreendemos que as práticas rotineiras desenvolvidas na ESCOLA A emergem da rotina, e que são assim nomeadas quando tornam-se como menciona Barbosa (2000, p. 43) *automatizadas*.

Portanto, concordamos com Bondioli quando menciona que:

Todo educador consciente pergunta-se que tipo de influência as atividades habitualmente propostas, as ocasiões sociais e de interação que preenchem a vida cotidiana e as situações de aprendizagens programadas e preparadas têm no desenvolvimento de cada crianças e dos grupos infantis (BONDIOLI, 2004. p.19).

Desta maneira, entendemos ser importante e necessário verificar como as rotinas e conseqüentemente as práticas rotineiras que são organizadas pelos adultos estão sendo experienciadas pelas crianças da Turma 3-4, nos âmbitos dos processos de ser, viver e fazer. Para dizer de outro modo, chegou o momento de discorrer sobre o que de fato são as práticas rotineiras, bem como, apresentar a perspectiva das crianças sobre o TEMPO DA ESCOLA a partir de suas narrativas temporais.

4.2.1 CRIANÇAS EM FOCO: como as crianças organizam o tempo?

As crianças têm o direito de dizer o que pensam e sentem. Firmadas nessa premissa é que chegamos a este subitem do estudo, pois acreditamos ser “consenso que refletir e estabelecer um diálogo com as crianças possibilita a participação delas na pesquisa” (PISKE, et. al. 2018, p.18).

Desta maneira, inspiradas na metodologia de CARVALHO (2015) no que tange a proposição de estratégias para a coleta de dados é que três momentos da pesquisa foram desenvolvidos, sendo esses: anotações no diário de campo, registros fotográficos dos episódios da rotina por parte das educadora(s)/pesquisadora e as rodas de conversas em pequenos grupos para análise das imagens pelas crianças. Assim sendo, no e com o decorrer deste estudo compreendemos a necessidade de nós adultos ouvir com atenção o que dizem as crianças, respeitando seus espaços e tempos de fala (HOYUELO, 2007. CARVALHO, 2014).

Deste modo, com as narrativas produzidas pelas crianças da Turma 3-4 no processo de pesquisa, foi possível tecer um diálogo esclarecedor em relação ao(s) tempo(s) de viver e experienciar as rotinas e as práticas rotineiras na ESCOLA A.

Entendemos que as crianças evidenciam as suas percepções e compreensões sobre a TEMPORALIDADE DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE TEMPO INTEGRAL, e evidenciam que são pelo e com o tempo organizadas de forma que a fragmentação do(s) espaço(s) e tempo (s) se estendem, criando cisões nelas mesmas e barreiras do eu-criança consigo mesma, com o(s) outro(s) criança/adulto e criança/mundo.

Permeado pela sensibilização de colocar em cena as crianças, selecionamos com elas cinco fotos pertencentes às rotinas das crianças, estas fotos concebemos serem produzidas no entrelaçamento de vidas, oralidades e corporeidades da Ecologia do Corpo (SÁNCHEZ, 2011), vejamos no bloco de imagens a seguir:

Figura 7: momentos da rotina



Fonte: produzido pela própria autora, mar. 2019.

Chamamos a atenção para o relógio no centro do conjunto das imagens, este simboliza o TEMPO DA ESCOLA conforme anuncia a educadora “ o tempo da escola é aquele que determina o que fazer e quando fazer, estamos sempre nos guiando pelo relógio” (Entrevista. Educadora A. abr. 2019), sendo este, entendido como um dos marcadores temporais socialmente construídos (ELIAS, 1998) para organizar a vida em todos os sentidos. Na roda de conversas, a

educadora/pesquisadora distribuiu no chão alguns registros fotográficos, dentre eles estava a imagem do relógio, a figura desperta a atenção da Criança P, esta por sua vez, apontando para a imagem inicia o diálogo:

Criança P: Olha é o relógio que têm lá onde a gente come!! (referindo-se ao refeitório).

Criança F: É mesmo, mas a gente tem um aqui na sala também, ali na parede!. O relógio faz um barulhinho assim... Tic... toc... poc...

Criança P: Não, não é assim... é tic... toc... só!

Criança F: Mas o meu, faz Tic... toc... poc... Mas não tem problema, tudo é relógio que passa o pauzinho pro lado (fazendo movimento com o dedo indicador).

Educadora/pesquisadora: Interessante os barulhos que fazem os relógios, mas eu fiquei curiosa agora... Para que serve esse pauzinho que passa pro lado no relógio, alguém sabe me dizer?

Criança P: É pra ver as horas né! a hora que as crianças tem que ir pra escola, que a criança têm que dormir, que o pai vai trabalhar, essas coisas. Entendeu?!

Educadora/pesquisadora: Sim, agora eu entendi! Mas vocês sabem o porque nós temos um relógio na parede da nossa sala?

Criança J: para ver as horas do lanche, da brincadeira, de juntar as coisas. Tu sempre diz: “vamos juntar os brinquedos pessoal, tá na hora”

Criança P: a gente sempre tem hora pra tudo! pra ir comer, pra dormir, pra ir pra pracinha.

Criança D: pra ir pra pracinha, a gente sempre tem que esperar mais um pouquinho! pouquinho é muito tempo prof. (Pesquisa COM as crianças. Abr. 2019).

Identificamos no diálogo estabelecido com as crianças que elas compreendem a função social do relógio, e demonstram ser esse um elemento utilizado pela educadora das infâncias para gerenciar o cotidiano. As crianças revelam uma concepção de tempo coletivo, onde a frase “a gente tem hora pra tudo” (Pesquisa. Criança P. Abr. 2019) estabelece relações com a tabela de organização das rotinas da Turma 3-4, também demonstram uma percepção de tempo que se diferencia da cronológica quando concebem que “a gente sempre tem que esperar mais um pouquinho! Pouquinho é muito tempo profe.” (Pesquisa. Criança D, abr. 2019).

Partilhamos da fala de Piske, Yunes e Garcia quando salientam que:

Precisamos perceber o tempo e aproveitar a percepção da evolução na própria existência e no desenvolvimento do ser ao conhecer as experiências com o outro. É essa relação que faz a diferença no viver humano, que marca nossa existência do ser e estar no e com o mundo. O que não podemos (e não devemos) é desconsiderar a categoria tempo ao viver e poder contemplar as belezas dos rudimentos: ar, terra, fogo e água (PISKE, YUNES e GARCIA, 2019, p. 7-8).

Assim, sendo, entendemos que é com e por meio do relógio que as rotinas da Turma 3-4 são organizadas¹³, ele é quem gerencia o tempo da alimentação, da higiene, do soninho, da recreação, dentre outros em um ritmo que transcreve uma *sequencialidade*, estando essa, muitas vezes em descompasso com os desejos, as vontades e as necessidades das crianças. Concebemos esses descompassos e ou desencontros entre o TEMPO DA ESCOLA e a criança, como os primeiros indícios para se pensar e dialogar sobre uma temporalidade que está para além do calculável e mensurável: o TEMPO DA CRIANÇA.

Uma das educadoras das infâncias, salienta que “muitas vezes as rotinas nem são do interesse das crianças, dormir quando não tem sono, comer quando ainda não se tem fome, parar a brincadeira para ir fazer o que deve ser feito. Entendo que antecipar ou adiar a rotina é um dilema” (Entrevista. Educadora B. Abr. 2019). Neste sentido, identificamos por meio do diário de campo uma situação que reflete o que menciona a educadora, observa:

O relógio marcava onze horas e nesse momento a Turma 3-4 já estava se direcionando para ir para o refeitório. A porta abre e quase todas as crianças saem, apenas uma permanece em sala. Em baixo da mesa está a criança D, brincando com uma pista de carrinhos que construiu. A educadora se aproxima e o diálogo se estabelece.

Educadora: Vamos almoçar? os seus amigos já foram!

Criança D: Eu quero ficar brincando!

Educadora: Mas precisamos ir agora, está na nossa hora! Depois você continua brincando.

Criança D: Eu não quero! (e abraça os brinquedos)

Educadora: então leva os carrinhos com você lá para o refeitório, você precisa almoçar. Venha, precisamos ir!

A criança pega os carinhos e contrariada segue para refeitório, a pista construída foi desfeita e a brincadeira bruscamente interrompida. (Diário de campo, mar. 2019).

É possível perceber que o momento da alimentação não pôde ser flexibilizado para que a brincadeira prosseguisse, a criança D precisava almoçar naquela hora, com a sua respectiva turma. E os carrinhos que o acompanhavam? Permaneceram no bolso do uniforme, pois ao adentrar o refeitório a alimentação precisava ser servida, o lugar a mesa já estava reservado para a refeição ser realizada, porque incontrolavelmente, o relógio diminuía constantemente o tempo da permanência da Turma 3-4 no refeitório, neste sentido, o TEMPO DA ESCOLA seleciona, organiza e direciona o fazer dentro daquele contexto, o refeitório da ESCOLA A. A *hora do almoço* é um momento no qual acontecem todos os dias, no mesmo espaço e

¹³ Conforme apresentado na Tabela 1: Organização das rotinas da Turma 3-4.

horário, mantendo a mesma duração de tempo. Um excerto do diário de campo, acompanha a vivência experienciada por uma criança, vejamos:

O momento do almoço estava acontecendo no refeitório, como habitualmente é feito todos os dias. Havia crianças almoçando, outras comendo a sobremesa e algumas aguardando o momento de ir para ao banheiro realizar a higiene. A Criança L se levanta e avisa que quer repetir, a educadora auxilia na seleção dos alimentos, a criança volta à mesa e começa a comer novamente, em um processo que envolve o corte do alimento. O tempo pareceu passar depressa demais, e os trinta minutos disponíveis para a Turma 3-4 já haviam se esgotado, fato esse que só foi possível perceber quando a educadora da Turma 4-5 foi verificar a disponibilidade do refeitório. Imediatamente a educadora da Turma 3-4 solicita que quem terminou se direcione ao banheiro para iniciar a higiene, as crianças começam a se organizar. Ao término da fala da educadora a Criança L avisa que não quer mais, se levanta e se direciona ao lixo, a educadora vai ao seu encontro e dialoga:

Educadora/pesquisadora: Você comeu somente uma colherada, têm certeza que não quer mais?

Criança L: Sim, eu não tô mais com fome!

Educadora/pesquisadora: a profe. (educadora em processo de formação) fica com você te esperando.

Criança L: e você?

Educadora/pesquisadora: eu vou ajudar os amigos no banheiro.

Criança L: eu vou junto!

A criança despreza o alimento e se direciona ao banheiro com os demais colegas (Diário de campo. Mar.2019).

O TEMPO DA ESCOLA circunscrito na meia hora da Turma 3-4 no refeitório, não possibilitou que a criança L continuasse o processo de corte do alimento, sua degustação e a ingestão de forma tranquila, já que indiretamente o tempo “apressava a criança”, fato esse que se reforça no diálogo a seguir:

Criança L: Essa sou eu almoçando, eu estava comendo massinha!

Educadora/pesquisadora: Você gosta de comer na escola?

Criança L: Sim, eu gosto!

Criança J: Eu não gosto, porque têm as bolinha do feijão!

Criança F: A prof. já te disse que as bolinha são os grão, é bom, eu como!

Educadora/pesquisadora: O que vocês pensam sobre o tempo que a gente fica no refeitório? é pouco ou é muito?

Criança R: É pouco!

Criança J: Hun..é pouco não pode nem conversar, só comer!

Criança L: Eu acho pouco, aquele dia eu queria cortar a galinha, eu estava tentando, mas aí não deu tempo pra cortar tudo e a gente já teve que ir para o banheiro.

Educadora/pesquisadora: Ué, porque você não ficou cortando a galinha?

Criança L: Eu não, eu não fico com os “grandes” eu sou dos “pequenos” (Entrevista COM as crianças. Abr. 2019).

Neste contexto, é possível perceber que a criança estava em meio a um processo de aprendizagem ao segurar, cortar e levar o alimento a boca e, que este foi interrompido por uma configuração de tempo que anunciava o término daquele

momento. Ninguém falou do e sobre o tempo para a criança, mas ela enquanto pertencente a um grupo (Turma 3-4) entendeu que o episódio precisava mudar. Nessa perspectiva, é que compreendemos a concepção de “pouco tempo” tecida pelas crianças no que tange aos processos de alimentação, por exemplo.

Agora, pensando no tempo da higiene, destacamos a seguinte passagem:

No banheiro têm duas filas e também duas possibilidades. Um caminho leva ao sanitário e o outro a pia. O primeiro a ser percorrido é o que direciona ao sanitário e após a espera se concentra para o que leva a pia. Nesta última, está a Criança D que come a pasta de dentes ao invés de utilizá-la para a escovação, a educadora ao perceber chama a atenção da criança:

Educadora: Criança D a pasta não é para comer e sim para escovar os dentes! (repõe a pasta na escova)

Criança D: Mas ela é boa, eu gosto de comer!

Educadora: Mas ela não é de comer, então não coma. Termine de se limpar para ir deitar! Tem mais crianças para escovar os dentes e já estamos na hora de dormir.

A criança escova os dentes, higieniza o rosto e as mãos e se direciona para a sala de aula em busca da sua cama (Diário de campo abr., 2019).

Entendemos que o TEMPO DA ESCOLA também limita o diálogo e a construção de novos significados nos processos desenvolvidos no momento da higiene. As crianças concebem que “escovar o dente na escola é muito bom, eu não tenho escova em casa” (Criança JA, abr., 2019) e que na ESCOLA A “a gente escova o dente rapidinho, nem dá tempo de fazer espuma” (Pesquisa. Criança D, abr., 2019) porque “eu sei que depois da escovação já tem que dormir!” (Criança M., abr., 2019). Retomamos a defesa Lea Tiriba (2018, p. 183): “nesse movimento de escovação, somos orientadas por perguntas sobre como produzir um cotidiano escolar em que as crianças e adultos vivenciem qualidade de vida, nos planos pessoal, social e ambiental, sempre na perspectiva da democracia”.

Desta forma, as crianças já conhecem a sequencialidade das rotinas e relevam que “todo dia é sempre a mesma coisa, a gente come, vai no banheiro e dorme! Que chato isso.” (Criança F., abr., 2019). Neste sentido, as inquietações das crianças expressas ao escovar os dentes não são problematizadas, indo ao contrário do que defende o argumento da Lea Tiriba. Seguindo o ritmo das rotinas após a higiene é o momento do *soninho*:

A sala está escura, o momento do sono é esse onde o silêncio se faz extremamente presente. Crianças dormem, crianças tentam dormir, é feito crianças dormir... O sono chegou para todos(as)?! Em uma cama têm um corpo em movimento, que se vira de um lado para outro, se tapa e destapa com a manta, o travesseiro já esteve embaixo da cabeça, em cima da mesma, no meio das pernas e em cima da barriga. A educadora se

aproxima, (re)coloca o travesseiro embaixo da cabeça da criança, vira o corpo da mesma de lado e o tapa com a coberta.

Educadora: Psiu..criança E, está na hora de dormir! (começa a ninar, batendo no bumbum da criança)

O corpo também silencia, se aquieta, se ajeita e na mesma intensidade se aprisiona na cama, o tempo passa e a criança dorme. Enfim..Todos(as) dormem! (Diário de campo. Abr.2019).

Percebemos que todas as crianças experienciam as rotinas ao mesmo tempo. Sobre o momento do *soninho* as crianças dizem que “eu durmo na escola, mas eu não gosto” (Criança JA., abr., 2019), e enfatizam que “eu não gosto de dormir” (Criança D., abr., 2019). Elas ainda revelam que “eu não sei o porque tem que dormir na escola” (Criança J., abr., 2019) e destacam “eu não venho pra escola pra dormir, isso eu faço em casa” (Criança M., abr., 2019).

As crianças lançam alternativas possíveis para esse momento “a gente podia ficar deitado vendo desenho” (Criança P., abr., 2019) ou “seria legal se a profe. contasse histórias pra gente dormir! Aí eu iria ficar assim oh... Ronc... fiuu..ronc... fiuu” (Criança F., abr., 2019). Entendemos que as crianças experienciam o momento do *soninho* sem compreender o seu significado neste contexto, e que dormir não se constitui como uma opção de escolha feita pelas/com crianças, desta maneira, compreendemos que os conflitos entre o TEMPO DA ESCOLA e o TEMPO DA CRIANÇA se acentuam neste acontecimento.

Para finalizar o bloco de imagens, temos o momento da *recreação*, onde a *sequência* das rotinas é ampliada somente uma vez durante a semana para a inclusão deste episódio. Vejamos:

A recreação da Turma 3-4 acontece nas terças-feiras, o momento é ministrado por dois profissionais da área da Educação Física, este fica responsável pelo planejamento e execução deste período. A atividade de hoje acontece no ginásio, a proposta novamente é correr nos espaços demarcados e após imitar animais em movimentos e sons, os profissionais convidam as crianças a participarem, mas as crianças J e Z se recusam a ir. As duas se encaminham para a lateral da quadra e se sentam, começam a conversar e brincar. O educador percebendo as crianças sentadas e conversando vai ao encontro delas e diz:

Educador: O que fazem aí sentadas? Bora, vamos fazer exercícios!

Criança J: Eu não quero!

Educador: Quer sim, vem... vamos..vamos... ânimo!

Criança J: Eu não quero é chato fazer isso, eu tô cansada!

Educador: Quer sim, vem (Pega a criança pela mão e a levanta)

Criança J: Eu já disse que não quero! (e começa a chorar)

(Diário de campo. Abr. 2019).

Nessa perspectiva, reforçamos a concepção de que a criança fala oralmente e corporalmente (SÁNCHEZ, 2011), o “não, eu não quero” e o choro simbolizam o

mesmo sentido de negação por parte da Criança J. As crianças demonstram interesse por este momento e apresentam aguardar ansiosas por ele, para elas “a gente tem que esperar muito pro dia de ir com o profe.” (Criança F., abr., 2019), e destacam que “hoje a gente não pode ir porque é o dia dos grandes, o nosso dia vai demorar” (Criança D., abr., 2019).

Sobre as atividades desenvolvidas as crianças salientam que “eu não gosto, só tem que correr e ficar imitando os bichos. Isso cansa muito” (Criança J., abr., 2019) e explicam que “seria muito mais divertido se a gente fizesse outras coisas como jogar bola” (Criança R., abr. 2019), “pular corda” (Criança F., abr., 2019) ou ainda “brincar de pega-pega ou pular corda” (Criança P., abr., 2019). Assim sendo, “diferentemente do que muitos adultos acreditam, as crianças têm um olhar e constroem expectativas a respeito da situação na qual estão imersas e sabem apontar o que pode ser melhor para elas” (SILVA e GARCIA, 2017, p. 133).

Concebemos que a pesquisa COM as crianças foi e é a real possibilidade para que as educadoras das infâncias e a pesquisadora, pudessem desvelar sob outras perspectivas as rotinas, as práticas rotineiras e conseqüentemente o TEMPO DA ESCOLA. Deste modo, reforçamos a ideia de que na ESCOLA A as rotinas são os momentos da alimentação, da higiene, do soninho e da recreação. E que esses episódios são constituídos pelo tempo cronológico, onde se encontra ancorado o TEMPO DA ESCOLA.

As práticas rotineiras por sua vez compreendem ser os modos como são propostas, experienciadas e vivenciadas as rotinas. Nesse sentido, percebemos e compreendemos que as práticas rotineiras se tornam automatizadas (BARBOSA, 2000) quando perdem o significado, a intencionalidade pedagógica e a possibilidade de se tecer relações com a vida.

Deste modo, identificamos que as práticas rotineiras e o TEMPO DA ESCOLA reforçam não somente a fragmentação do(s) espaço(s) e tempo(s), mas na mesma direção e intensidade a fragmentação das vontades das crianças. Contudo, entendemos que compreender o TEMPO DA CRIANÇA é a primeira possibilidade para se romper com as práticas rotineiras e lançar perspectivas sobre o ser criança integral na Escola de Educação Infantil de tempo integral, conforme apresenta a categoria a seguir:

4.3 TEMPO DA CRIANÇA: como ser criança integral na Escola de Educação Infantil de tempo integral?

Iniciamos a escrita deste subitem, afirmando que: cada criança tem seu tempo! Não consideramos que isso, seja uma mera propagação de discurso sobre as crianças, mas uma fala ancorada em/nas vivências da Turma 3-4 na ESCOLA A.

Compreendemos que o TEMPO DA CRIANÇA não é aquele mensurado pelos marcadores socialmente elaborados (Elias, 1998), essa temporalidade passível de dimensão está contida no TEMPO DA ESCOLA. Nesta perspectiva, entendemos o TEMPO DA CRIANÇA como outra possibilidade para se pensar A TEMPORALIDADE DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE TEMPO INTEGRAL, nesse viés, um tempo que não pode ser cronometrado, apenas vivenciado.

Desta maneira, retomamos os conceitos contidos no cronossistema (Bronfenbrenner, 2011), identificamos que o TEMPO DA CRIANÇA não está associado ao Macrotempo e ao Mesotempo, estes, enunciam o(s) período(s) da escola por meio de uma temporalidade objetiva experienciada por todos os atores envolvidos no contexto microssistêmico da ESCOLA A. Deste modo, concebemos que o microtempo é a dimensão temporal permeada ao TEMPO DA CRIANÇA, pois esse “refere-se a continuidade *versus* descontinuidade dentro dos episódios contínuos dos processos proximais” (BRONFENBRENNER, MORRIS, 1988, p. 995).

Constatamos então, que essa categoria temporal também está relacionada com a dimensão Kairós (Arantes, 2015), considerando o que destaca Hoyuelos, (2015, p. 43), “Kairós é o modo que cada um de nós tem de viver o tempo aparentemente igual. É o tempo que se transforma em tempos plurais. É o tempo regido pelas emoções e sentimentos”. Sendo assim, um tempo que tece a vida (Barbosa, 2013). Desta maneira, o TEMPO DA CRIANÇA é concomitantemente o Microtempo e a dimensão Kairós, pois ambos são uma temporalidade subjetiva de vivenciar os episódios no contexto da ESCOLA A.

Para as educadoras das infâncias “o TEMPO DA CRIANÇA é um tempo subjetivo, cada criança tem o seu” (Entrevista. Educadora A. Abr. 2019) e que essa “é uma temporalidade que muitas vezes está em desencontro com o TEMPO DA ESCOLA” (Entrevista. Educadora B. Abr. 2019). Na pesquisa com as crianças compreendemos que essas concepções tecidas pelas educadoras se confirmam,

levando em consideração as experiências vivenciadas pelas e com as crianças nas rotinas diante das práticas rotineiras. Nessa perspectiva, concordamos com Barbosa quando salienta:

As ações das crianças são reguladas por tempos fixos - fragmentados, sequenciais, lineares - estabelecidos pelos adultos, sem encadeamentos: nem intelectual, nem corpóreo, isto é, sem sentido pessoal. São ações que se iniciam, se desenvolvem e que se findam - produtivas ao sistema e improdutivas para a vida das crianças. Uma rotina de vida sem sentido, as ações não deixam marcas (BARBOSA, 2013, p. 216).

Compreendemos que as crianças reivindicam constantemente, por uma temporalidade que está para além da cronológica concebida pelo TEMPO DA ESCOLA e por vivências que não se constituem no plano das práticas rotineiras. Desta forma, debruçadas na pesquisa com as crianças, destacamos sete entendimentos necessários para (re)pensar o(s) tempo(s) da escola: as crianças querem e precisam de um tempo maior para a alimentação, o TEMPO DA ESCOLA que determina trinta minutos para esse episódio, demonstra não ser o suficiente para as crianças; o período da alimentação apresenta-se como um momento de desencontro, considerando que, as crianças evidenciam que “não dá nem para conversar, só comer”, cada turma ter um horário para a alimentação e a configuração espacial estar preparada para receber uma turma de cada vez; no episódio da higiene, o processo de escovação pode e deve tecer relações da criança consigo mesma no ambiente. As crianças reivindicam por uma temporalidade que não é o tempo da escola, desejam compreender se no momento da escovação faz ou não espuma, para uma higiene adequada e na produção significativa de um espaço que não precise constituir uma sequencialidade acelerada de fazer a higienização para ir dormir; as crianças também anunciam que não sabem o porquê tem que dormir na escola, e demonstram que esse é um episódio que não está no centro dos seus interesses.

As crianças tecem novas possibilidades para esse período de tempo na Escola de Educação Infantil e evidenciam que essas podem levá-las ao ato de dormir sem de fato ter essa intencionalidade; as crianças destacam que o episódio da recreação evidencia uma repetição de atividades, e que isso reflete nos modos como são experienciados e vivenciados esse período. As crianças lançam novas perspectivas de atividades que querem desenvolver e demonstram que a repetição nem sempre é atrativa; as crianças compreendem que o tempo da escola emerge do

relógio, e que seu cotidiano é organizado pelas educadoras tendo esse marcador temporal como suporte; as crianças apresentam uma concepção de tempo subjetiva, o tempo da criança é uma temporalidade que transcende o tempo da escola.

Neste ínterim, o TEMPO DA CRIANÇA emerge como evidências anunciadas pelas próprias crianças, obtendo como suporte as imagens na Figura 2: momentos da rotina. Nesse viés, destacamos a relevância sobre o desenvolvimento de investigações COM as crianças e não sobre ou para elas, pois as mesmas sabem e entendem o que dizem (CHAIGAR, MIRANDA e RAUBACH, 2015).

Nessa perspectiva, salientamos o quão importante foi para as educadoras das infâncias, compreender o tempo da criança a partir das narrativas tecidas pelas crianças sobre as rotinas da turma. Neste sentido, mais profundo do que a observação feita por nós adultos no âmbito de pensar a criança integralmente nas atividades propostas dentro da sala de aula, foram as evidências enunciadas pelas crianças deixando claro que uma educação integral não pode ser sustentada por práticas rotineiras.

Portanto, ser criança integral precisava ir além das investigações desenvolvidas com as crianças por meio dos projetos, a construção da proposta precisa ser ampliada para os episódios desenvolvidos na rotina. Compreender o ser criança integral na EI de tempo integral a partir das práticas educativas que são ambientais não foi um processo fácil para as educadoras das infâncias na ESCOLA A, neste sentido, foi um movimento que rompeu com perspectivas e as práticas enraizadas no cotidiano, principalmente no que tange às rotinas.

A criança é concebida como um *ser integral* a partir das contribuições da ecologia do corpo, na qual não existem cisões na pessoa que está em desenvolvimento (SÁNCHEZ, 2011). Desta maneira, as dimensões históricas, sociais, psicológicas, biológicas, corporais, ambientais e temporais são (estão) simultaneamente desenvolvidas, portanto, entender a criança em sua inteireza implica respeitá-la como ser humano em pleno desenvolvimento nos contexto(s) e nos tempo(s) que não podem ser fragmentados.

Conforme menciona as educadoras “eu achava que compreendia as crianças integralmente, pois na sala de aula diante dos processos eu assim as concebía. Mas a criança integral é mais do que aquela que está sentada no meu tapete, ela está no refeitório, ela está no banheiro e na caminha” (Entrevista. Educadora A. Abr. 2019). Além disso, “compreendo que o ser criança integral também precisa se constituir nas

rotinas, estamos tão preocupadas com o tempo das ações que acabamos fragmentado as crianças, sem ter essa intencionalidade” (Entrevista. Educadora B. Abr. 2019). Desta forma, reforçamos que as práticas rotineiras fragmentavam e inviabilizavam a possibilidade da criança ser integral na ESCOLA A.

Constatamos que as educadoras das infâncias, apresentavam desde o início da pesquisa uma concepção coerente sobre o que é ser criança integral na Escola de Educação Infantil de tempo integral, porém, não conseguiam transpor esse entendimento para as rotinas. Vejamos o que menciona uma das educadoras:

É difícil quando você quer fazer a mudança mas não sabe como! Eu entendo o que é ser criança integral, mas tenho dificuldades em encontrar soluções agradáveis para a criança nos momentos de rotina. Nesse sentido, acredito que a formação pedagógica seria o escape, se não fosse a solução dos nossos problemas pelo menos seria um encaminhamento para. Sinto falta de tecer diálogos sobre o que vivemos em sala, como estamos fazendo a gestão do tempo e refletir em como poderia ser, em pensar coletivamente possibilidades que atendam as necessidades das crianças. Por um lado é ótimo alguém que concorde com tudo sem questionar, por outro, é difícil trilhar um caminho sem suporte pedagógico. Você nunca sabe se está fazendo da forma certa (Entrevista. Educadora A. Abr. 2019).

Neste momento, destacamos a importância da formação pedagógica, como um movimento necessário para o (re)pensar das práticas desenvolvidas e a resignificação de concepções pedagógicas. Nessa perspectiva, entendemos que ser criança integral na ESCOLA A é um desafio que as crianças buscam ultrapassar diante da complexidade da organização escolar e que as educadoras das infâncias almejam compreender aliando tal perspectiva ao tempo da criança, para assim, alinhar vivências ancoradas na perspectiva de uma educação integral, construindo assim uma prática educativa e que é ambiental ao inserir propostas integrais, ou seja, que todos os momentos sejam significativos com as crianças, desde o momento da chegada até a despedida, em que contemplem a higienização, a alimentação e demais episódios da educação integral. Por mencionar a integralidade dos acontecimentos, evidenciamos o subitem a seguir:

4.3.1 Da educação integral as propostas integrais: percursos de encontros e rupturas temporais

A Escola A como contexto microssistêmico que busca desenvolver propostas integrais com base em uma educação integral, vem ao encontro do argumento da

gestora. Ela salienta que compreende a educação integral “como formação da criança enquanto cidadão crítico em um processo construtivo” (Entrevista. Gestora. Abr. 2019) de acordo com as percepções das educadoras das infâncias:

Educação integral pra mim enquanto educadora , em primeiro lugar significa a não fragmentação da criança. Em segundo é uma proposição educativa que não apenas “olhe” para as crianças, mas a perceba em processo de desenvolvimento em amplas as áreas, tais como: psicológica, emocional, social, corporal, dentre outras. (Entrevista. Educadora A. Abr. 2019).

A educadora enfatiza, a “educação integral é pensar na criança em sua totalidade, não fragmentá-la em cada ação” (Entrevista. Educadora B. Abr. 2019). Desta maneira, os conceitos produzidos pelas educadoras das infâncias entram em concordância com Stival (2016) quando menciona que:

Existe uma associação entre a Educação Integral e o desenvolvimento integral: ambos se ancoram a oferta regular e contínua de oportunidade que leva a um crescimento humano, tecido na experiência sócio-histórica e na articulação das diversas dimensões da vida. O educando precisa adquirir as competências intelectuais, sociais, físicas, afetivas, estéticas, biológicas e ambientais necessárias para uma vida plena, isto é, por inteiro (STIVAL, 2016, p. 22).

Nesta perspectiva, compreendemos a correlação existente entre ser criança integral e a educação integral. Destacamos que as concepções produzidas sobre esses dois conceitos corroboram com o objetivo da ESCOLA A, conforme aponta a educadora “nosso objetivo é acolher e proporcionar o desenvolvimento afetivo, social, físico, corporal, dentre outros. Desta maneira conceber a criança integralmente” (Entrevista. Educadora B. Abr. 2019).

Salientamos que para o real desenvolvimento da educação integral na ESCOLA A, é necessário a proposição de propostas integrais tecidas com as crianças. Destacamos que é preciso disposição para caminhar em direção de tais hipóteses, considerando que, desacomodar é necessário e o primeiro passo já havia sido dado, conforme apresentaremos a seguir.

A centralidade desta escrita, consiste em apresentar possibilidades reais de resignificação das concepções sobre o tempo da escola, tempo da criança e o ser criança integral na ESCOLA A, traçando e trilhando assim, percursos de encontros e rupturas temporais. Desta maneira, tais caminhos serão apresentados em forma de *movimentos* como anuncia Boof (2012) e compreendidos como processos

(BRONFEBRENER, 2011), pois concebemos que foi preciso sair de onde estávamos (concepções sobre tempo da escola) para haver uma ruptura espacial, temporal e metodológica no contexto ecológico microssistêmico. Lembrando que todos os ambientes pertencentes a Escola de Educação Infantil de tempo integral são educativos (PISKE; YUNES e GARCIA, 2019), vejamos algumas das possibilidades e narrativas produzidas no cotidiano com as crianças:

4.3.1.1 Movimento 1: o inserimento

O período de inserimento (Bondioli e Mantovane. 1998) é necessário na Educação Infantil, é nesse momento que as primeiras evidências sobre o tempo da criança se apresentam. Entendemos que esse período é o que Bronfenbrenner (2011) considera como *transição ecológica*, pois a criança passa a frequentar mais de um contexto microssistêmico, neste caso, o familiar e o escolar.

Desta maneira, a *transição ecológica* precisa ser desenvolvida em um processo tranquilo para as crianças, os pais e as educadoras. Nós adultos precisamos compreender que este momento faz parte de um processo individual da criança e que cada uma vai reagir de forma singular, conforme salienta a educadora:

a adaptação é sempre uma incógnita. Nunca sabemos se esse será um processo “fácil” ou “difícil”, pois as crianças não são iguais. O que agrada uma nem sempre chama a atenção da outra, enquanto uma entra correndo a outra permanece na porta agarrada aos pais, ou ainda, entra faceira e quando percebe a ausência dos responsáveis chora desesperadamente. Não tem receita, são momentos imprevisíveis (Diário de campo. Educadora A. Fev. 2019).

Compreendemos que o inserimento é um tempo da escola em que todas as crianças vão experienciar, porém, cada uma a seu modo vai significar e vivenciar essa experiência. Nessa perspectiva, o tempo da criança é um dos elementos que vai conduzir esse processo e evidenciar quando este percurso chegará ao final.

Vejamos os registros fotográficos a seguir para dialogar sobre o inserimento na perspectiva de uma das crianças da Turma 3-4.

Figura 8: inserimento



Fonte: produzido pela própria autora: Fev. 2020.

Na sala da Turma 3-4 têm um quadro branco na parede, no chão algumas canetas de cores diferentes estão disponibilizadas para as crianças utilizarem, o uso é livre e o desenho também. A Criança F se aproxima do quadro, escolhe uma cor e começa a desenhar, após um determinado tempo a educadora das infâncias se aproxima e estabelece um diálogo:

Educadora/pesquisadora: nossa, que lindo o teu desenho!

Criança F: obrigada!

Educadora/pesquisadora: Você gosta de desenhar?

Criança F: sim né!

Educadora/pesquisadora: então me conta o que você desenhou?

Criança F: eu desenhei meu pai batata (risos) eu e os meus gatinhos!

Educadora/pesquisadora: você tem tudo isso de gatos? (apontando para o desenho da criança)

Criança F: Sim, né.. O azul, "arendel", o pudim e os dois preto.

Educadora/pesquisadora: e porque você desenhou o teu pai batata e os gatinhos?

Criança F: ué, porque eu tô com saudades!

Educadora/pesquisadora: Hum... entendi! E me conta mais uma coisa..você está gostando de estar aqui na escola?

Criança F: eu tô, nem choro, já sou uma moça! (Diário de campo. Fev. 2019).

Compreendemos que para a Criança F, a adaptação estava sendo facilmente vencida e que ela carrega consigo elementos que compõem o contexto familiar evidenciando no quadro o que lhe é significativo. Desta maneira, identificamos o ser criança integral, onde não é possível separar a criança dos contextos aos quais ela está inserida e que vivencia uma temporalidade coletiva, mas de forma singular.

MOVIMENTO 2: os encontros

A ESCOLA A, de acordo com a educadora organizou-se o período de adaptação das crianças da seguinte maneira:

o período da adaptação ocorre no tempo previsto de duas semanas. Com relação às crianças separamos a turma em dois grandes grupos conforme a lista de chamada, o primeiro grupo realiza a adaptação na primeira semana na parte da manhã e o segundo a parte da tarde, na segunda semana os grupos invertem. O tempo de permanência das crianças na escola será de três horas consecutivas. (Diário de campo. Educadora A. Fev. 2019)

Observamos que a organização prévia deste episódio foi permeada por uma temporalidade cronológica, desta maneira, o tempo da escola que estabelece uma duração e uma ordem. Como primeira tentativa de rompimento com a ordem cronológica instaurada na ESCOLA A, as educadoras propuseram na segunda semana de adaptação momentos de encontros das turmas 3-4 e 4-5.

Esses momentos ocorreram de segunda a sexta-feira no pátio externo da escola. Vejamos algumas experiências que foram vivenciadas:

Figura 9: encontros das crianças



Fonte: produzido pela própria autora. Fev. 2019.

Identificamos nas imagens apresentadas que nesses episódios não estão em evidência a turma dos “grandes” ou a turma dos “pequenos”, nem as educadoras das respectivas turmas, mas crianças e adultos brincando, inventando, descobrindo e (re)criando com o(s) outro(s) novas possibilidades de ser e estar na Escola de Educação Infantil de tempo integral. Compreendemos que esses episódios possibilitaram a percepção do tempo da criança enquanto forma singular de vivenciar o inserimento, e deram indícios para pensarmos no *Microtempo das infâncias*.

Muitas foram as descobertas experienciadas, por exemplo: as crianças ao observar, refletiram conjuntamente em como fazer para retirar o brinquedo de dentro do gelo e teceram as possibilidades, como: quebrar o gelo, deixá-lo no sol para derreter, derramar água em temperatura ambiente para desmanchar. Perceberam as diferenças, semelhanças e as dificuldades em formar bolhas com materiais diversos. As crianças auxiliaram umas às outras por meio do diálogo e da demonstração em como assoprar, teceram ideias se o assopro precisava ser forte ou fraco.

Mencionamos um elemento fundamental na proposta: a água. Tocar na água, permitir que a mesma escorra pelo corpo ou ainda ser permitido que derrame no corpo do colega, foram as possibilidades de tocar o/no outro a partir de um dos elementos da natureza, mas os demais também estiveram presentes na investigação. De acordo com Piorski (2016, p. 19): “os quatro elementos habitam a imaginação, são um código de expressão da vida imaginária”. Por mencionar imaginação, o ambiente e a coletividade colaborativa entre as ações das crianças com as educadoras possibilitaram reinventar o espaço da escola. Deste modo, concordamos com Barbosa, Richter e Delgado quando salientam que:

A escola é propulsora da interlocução entre o que as crianças recebem dos adultos para viver e pensar e o que com isso podem edificar para sustentar seus sonhos e esperanças. Reinterpretar o patrimônio cultural, revalorizá-lo e integrar-se a ele solicita o encontro, a troca, a conversa entre as gerações. Esse encontro vital exige intencionalidade pedagógica, mas também consideração pela imprevisibilidade no seu acontecer. A tarefa é unir, re-unir, ligar e re-ligar adultos e crianças em torno de experiências que signifiquem no coletivo (BARBOSA, RICHTER e DELGADO, 2015, p.109).

Concebemos que as propostas que envolvem o gelo, a água, o sabão, a terra e os materiais não estruturados precisam fazer parte de uma intencionalidade pedagógica que visa romper com a temporalidade linear. Uma das educadoras após olhar os registros fotográficos, salienta:

Nunca imaginei pensar no encontro das turmas desta forma. Normalmente estamos sempre cada uma em sua sala, como se o mundo ali estivesse concentrado, cheias de coisas a fazer. Ali, não tinha as minhas crianças ou as tuas crianças, tinham as nossas crianças, brincando e construindo novas histórias. O que fizemos foi apenas planejar e organizar os espaços, e agora vendo as fotos eu penso, como eles viveram para além do que havíamos imaginado (Diário de campo. Educadora B Mar. 2019).

Contudo, percebemos que as crianças foram além do que havia sido previsto e preparado pelas educadoras, de acordo com Fochi (2018, p. 54): “isso torna-se possível a partir do planejamento e olhar atento do educador, pois brincar ao ar livre em contato com a natureza é dar tempo à criança para ela se conectar a si mesma, ter a oportunidade da experiência, do contato com os elementos naturais, (...)”. A cada proposição novas experiências eram vivenciadas por parte das crianças, as indagações, as hipóteses e as respostas por elas foram estabelecidas e firmadas sistematicamente, o que justifica o entrelace com a Educação Ambiental Sistêmica (PISKE, NEUWALD e GARCIA, 2018; PISKE, YUNES e GARCIA, 2019; PISKE,

GARCIA e YUNES, 2019; CAPRA, 2005). Uma possibilidade de ruptura no tempo da escola para vivenciar o tempo da criança, sendo o encontro das múltiplas infâncias num espaço-tempo com as crianças.

Movimento 3: a primeira (des)construção do espaço-tempo com as crianças

Construir COM as crianças é processo e não produto. Ao observarmos a imagem produzida por Tonucci (1997. p.35),: “onde está o mundo?” entendemos que o próprio mundo está contido na criança inteira. Não é possível um desenvolvimento do ser criança integral considerando o mundo como distante da mesma e nem a construção de propostas de educação integral fragmentando a criança em partes e/ou ainda as práticas educativas e que são ambientais, dicotomias que não podem estar presentes na educação das crianças na Escola de Educação Infantil de tempo integral.

Neste sentido, concordamos com Barbosa e Horn, quando salientam que:

A função primordial da escola seria, então, a de auxiliar a criança a compreender o mundo por meio da pesquisa, do debate e da solução de problemas, devendo ocorrer uma constante inter-relação entre as atividades e as necessidades e os interesses das crianças e das comunidades (BARBOSA e HORN, 2008, p.17).

Nessa perspectiva, o projeto desenvolvido inicialmente na Turma 3-4 é fruto de uma curiosidade da vida cotidiana, como apresenta o registro no diário de campo:

Hoje ao chegar na sala a Criança S me entrega uma flor que arrancou pelo caminho, o mimo veio acompanhado de um abraço e um beijo de bom dia. Após me entregar a flor ela diz:
Criança S: Prô tem que colocar na água senão ela morre!
Educadora/pesquisadora: Então precisamos de um pote e um pouco de água.
A criança J que ouvia a conversa infere: ela já está morta, tu arrancou ela!
Criança S: Não, está não! Minha mãe disse que é só colocar na água e pronto.
Criança J: está morta sim, agora ela vai ficar feia e vai cair esse negócio rosa (referindo-se as pétalas).
Criança S: Não vai não né Prô?
Educadora/pesquisadora: eu não sei, acho que precisamos observar para ver o que vai acontecer, assim podemos acompanhar e ver o que irá mudar. (Diário de campo, mar. 2019).

O diálogo não foi provocado pela educadora, mas por ela mediado, neste sentido, uma solução não foi encontrada, mas a possibilidade de uma investigação

foi motivada. A flor recebeu um pote com água, e ali permaneceu por alguns dias sendo observada, a conclusão que se teve é que mesmo com a água as pétalas caíram, a flor murchou e acabou morrendo, a observação foi um processo diário e gerou muitos olhares e proposições sobre um mesmo aspecto por diferentes percepções.

Assim sendo, o problema da pesquisa estava em evidência com o tema do projeto, o tempo. As crianças queriam compreender porque a flor havia morrido, afinal do que uma planta precisa para sobreviver? Buscar a participação das crianças (SARMENTO, 2011) é dar a oportunidade para elas de envolver-se com as questões da vida coletiva, neste sentido, em conjunto começamos a estruturar o que já sabíamos e o que buscávamos descobrir sobre a natureza.

Nessa perspectiva o projeto não foi proposto pela educadora, foram as próprias crianças que conduziram o fazer da investigação, lançando conjecturas e trazendo para o diálogo experiências de vidas compartilhadas no contexto familiar, conforme apresenta o diário de campo: “na minha casa têm flores, minha mãe coloca água nelas, e também o que sobra da maçã pra planta poder ficar forte” (Diário de campo. Criança S. Mar. 2019). Foi preciso realizar um levantamento das hipóteses que as crianças nutriam sobre a pergunta geradora do projeto, identificar e traçar caminhos possíveis para se chegar a uma resposta viável, conforme apresenta a imagem a seguir:

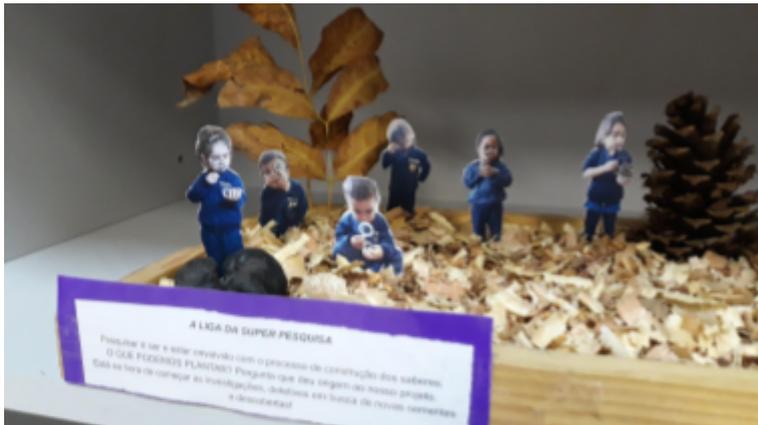
Figura 10: educação Integral



Fonte: produzido pela própria autora. Abr. 2019.

Identificamos que alguns percursos foram trilhados, tais como: identificar o que uma planta precisa para nascer e crescer, o que é preciso para plantar, reconhecer elementos que contribuem ou não para um bom crescimento da planta, como: sol, chuva, adubo, as estações adequadas do ano, dentre outros, experienciar formas de plantar e transplantar, identificar quais os tipos de plantas se tem em casa, as que gostaríamos que tivesse na escola, dentre outros fatores que desenrolaram a construção do projeto com as crianças. O projeto: “o que vamos plantar?” foi realizado no período de março até maio, neste e com este tempo, outros fatores elementares foram envolvidos direta e indiretamente na investigação, mostrando que não podemos separar a biologia e a cultura, de acordo com Piske, Garcia e Yunes (2019, p. 897): “a mão humana existe, pois é um ser vivo, assim como a planta. Os seres vivos representados na imagem são do reino vegetal e do reino animal, a planta do reino vegetal e a mão do reino animal. Não é possível ser fora do mundo natural, somos a natureza”, conforme apresentamos na imagem a seguir:

Figura 11: a criança é natureza



Fonte: produzido pela autora. abr. 2019.

Por mencionar a integralidade do estudo, destacamos que foi num coletivo de atores que construímos a horta, por exemplo. Foi a responsável por servir o lanche que guardava as cascas de frutas e que com isso, ela nos ajudou a fazer uma compostagem, vale mencionar também a parceria dos pais, eles acompanhavam o crescimento das mudas nas cascas de ovos, por vezes também traziam terra para plantar, as sementes e as mudas já desenvolvidas eram cuidadas também pelas crianças da turma ao lado, que evidenciaram o interesse em nos ajudar a organizar uma horta coletiva na escola e é claro, foram as crianças que nos ajudaram a transplantar as mudas que tínhamos na sala. Portanto, o projeto envolveu para além da Turma 3-4, entrando em cena ao colaborar no processo “os outros significativos” (Bronfenbrenner, 2011; PISKE, YUNES e GARCIA, 2019).

Compreender sistemicamente o microsistema da ESCOLA A implicou entender que enquanto o projeto era construído, as observações e os registros revelavam sistemicamente as descobertas, concomitantemente as crianças e as educadoras demonstravam o contentamento, conforme apresenta as imagens a seguir:

Figura 12: a criança inteira



Fonte: produzido pela própria autora. Abr. 2019.

Desta maneira, compreendemos que as crianças se desenvolvem no e com tempo, assim como as investigações, o que vem ao encontro do que salienta uma das educadoras:

Hoje ao observar uma criança que ao mesmo tempo observava o crescimento do pé de tomate, percebi o quanto ambas estão em desenvolvimento (criança e planta) São questões de vida desenvolvidas nesta investigação, pois estão sendo essas, as protagonistas dos enredos cotidianos. Entendo que o difícil não é lidar com a vida (crianças), mas possibilitar constantemente as vivências significativas para elas. Não é só plantar uma semente tanto na criança, quanto na terra, é preciso cuidado ao regar com água e com informações, faz-se necessário possibilitar um tempo próprio para o amadurecimento e o florescer (Diário de campo, abr. 2019).

A criança enquanto *ser integral* é única, já as infâncias como produção cultural são plurais e foram construídas ao longo da época. O tempo da criança nos possibilitou enquanto educadoras perceber a singularidade das mesmas, enquanto

que os encontros das crianças na escola de turno integral permitiram a compreensão do *Microtempo*, pois compreendemos que:

[...] ao observarmos o cotidiano das crianças na educação infantil - nos usos que fazem de seus tempos-espacos, nas linguagens que utilizam, nas relações que estabelecem e nas aprendizagens que se efetivam - , é possível perceber rupturas e reinvenções nos modos de viver a infância (CARVALHO e FOCHI. 2017, p.15).

Deste modo, o projeto: “o que vamos plantar?” possibilitou identificar que a criança e as plantas são a natureza viva (TIRIBA e PROFICE, 2019), onde, processos vitais envolvem as duas, bem como, uma temporalidade singular que permeia o seu desenvolvimento numa permanente interação sistêmica, entrelaçamento heurístico com a Vertente Sistêmica da Educação Ambiental (PISKE, YUNES e GARCIA, 2019; PISKE, NEUWALD e GARCIA, 2018; CAPRA, 2005).

Contudo, compreendemos que o desenvolvimento de tais *movimentos* só foram possíveis com a disponibilidade das educadoras das infâncias ao assumirem os papéis de aprendentes ao construir com as crianças e não os de detentoras do saber absoluto, conforme destaca “é preciso mudar muita coisa para avançarmos nos processos vividos com as crianças. Deixar de achar que sabemos o que é necessário ou bom pra elas, e ouvir o que de fato elas dizem ser necessário e bom” (Diário de campo. Educadora B. mar., 2019). Deste modo, destacamos a relevância deste estudo por também se configurar como formação pedagógica para o grupo de educadoras das infâncias pertencentes à ESCOLA A, e por evidenciar a emergência em se constituir espaços educativos, de sociabilidade e de culturas infantis (CARVALHO, 2015) a partir de uma visão socioambiental (CARVALHO, 2012) que entrelace diálogos entre: Educação Ambiental, Educação Infantil, crianças, infâncias e tempo viabilizando a (des)construção de concepções e práticas rotineiras com e por meio de temporalidades vivenciadas no contexto e com as pessoas através dos processos.

Concebemos que foi preciso um olhar atento, sensível e holístico (CARVALHO, 2012) para o cotidiano da ESCOLA A, sendo cuidadosamente considerado, todos os fatores que constituem o todo e o entorno do contexto microssistêmico como uma rede de relações complexas, assim sendo, concordamos com Francischini e Fernandes quando destacam que:

É possível concluir a partir disso que o investigador deve promover dinâmicas de pesquisa que façam uma gestão equilibrada entre os interesses da crianças, dos pais, dos profissionais e da sociedade em geral, considerando, dessa maneira, a complexidade de que se reveste a vida social nas múltiplas redes que a compõem e por entre as quais a infância vai acontecendo. Não basta um olhar isolado sobre a crianças para salvaguardar eticamente o processo de pesquisa, uma vez que ela enquanto ator social estabelece relações com uma multiplicidade de outros atores que inevitavelmente colocam-se nesse processo (FRANCISCHINI e FERNANDES, 2016, p.63).

Perante essa multiplicidade de atores evidenciamos, as educadoras das infâncias como pessoas pertencentes aos processos e ao contexto neste tempo em que vivemos, em que buscam tecer conjuntamente com as crianças as possibilidades de rompimento temporal e espacial - com e por meio dos *movimentos*-, onde, foi preciso olhar para o TEMPO DA ESCOLA e compreender que simultaneamente desenvolve-se o TEMPO DA CRIANÇA. Processos que envolveu a implicação das práticas rotineiras para o deslocamento nas práticas educativas ambientais (PISKE, MADRUGA e GARCIA. 2018; PISKE, GARCIA e YUNES, no prelo), bem como, o constituir-se e reconhecer-se como uma educadora ambiental das infâncias, possibilidades que só foram possíveis de serem tecidas aliando o TEMPO DAS EDUCADORAS DAS INFÂNCIAS como outra TEMPORALIDADE DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE TEMPO INTEGRAL, conforme o subitem a seguir apresenta:

6. Ser e estar sendo educadora ambiental das infâncias

Ser e estar sendo educadora ambiental das infâncias foi (é) processo vivenciado pelas educadoras no contexto da ESCOLA A, um percurso que versa entre desejos, medos e uma constante reflexão. Permitir-se desejar cada vez mais mudanças, estar disposta a romper com o medo que paralisa, sendo a possibilidade de conceder viver o cotidiano com as crianças.

Nessa perspectiva, é que compreendemos o TEMPO DAS EDUCADORAS DAS INFÂNCIAS como uma temporalidade permeada pelos movimentos de implicação e deslocamento como anuncia Boff (2012), sendo esses, elementos necessários para a promoção do encontro das educadoras com o ser e estar sendo

educadora ambiental das infâncias (PISKE, GARCIA e YUNES. 2019). As educadoras salientam que:

Eu não me via como uma educadora ambiental das infâncias, aliás eu nem conhecia esse termo. Eu me considerava apenas a profe. da turma, aquela que faz o planejamento, faz o projeto e as investigações com as crianças. Ser educadora ambiental das infâncias foi o meu real encontro comigo mesma e com as crianças, quantas coisas eu mudei até me tornar uma? não foi pouco, pra mim cada detalhe já foi muito! (Diário de campo. Educadora B. jun., 2019).

As educadoras destacam que “foi preciso tempo para que eu pudesse me reconhecer como uma educadora ambiental das infâncias, para que eu pudesse (re)significar as práticas exercidas, a gente já queria mudanças, mas enquanto processo não aconteceu do dia para noite” (Diário de campo. Educadora A. jun., 2019). Deste modo, o tempo das educadoras das infâncias é uma categoria pertencente à TEMPORALIDADE DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE TEMPO INTEGRAL, um período subjetivo e não linear de (re)pensar o ser educadora das infâncias e o fazer pedagógico. Portanto concebemos, que o tempo das educadoras das infâncias se aproxima do tempo das crianças no que tange às relações que estabelecem e fortalecem as dimensões de Kairós (ARANTES, 2015) e com o microtempo (BRONFENBRENNER, 2011).

Identificamos que as educadoras da ESCOLA A, ao olharem o tempo da escola e o tempo da criança, teceram individualmente outros sentidos para e com a temporalidade da Escola de Educação Infantil de tempo integral, apontando que “o tempo da criança está dentro da escola e conseqüentemente dentro do tempo da escola, não vejo a possibilidade de negação sobre isso. Qualquer argumento que vá contra, fragmenta a criança!” (Diário de campo. Educadora A. abr 2019) e ressaltam que “é muito difícil realizar a articulação entre o tempo da criança e o tempo da escola, por um lado o têm que fazer e por outro a possibilidade de fazer se quiser. Precisamos constantemente vencer o tempo que nos paralisa ou que nos acelera” (Diário de campo. Educadora B. abr. 2019). Neste sentido, destacamos a busca por práticas educativas que não fracione os tempos, mas que os compreenda em uma relação sistêmica de acontecimentos (re)significando os modos de ser, estar e viver no e com o ambiente escolar, desta forma, implicando os processos e deslocando pessoas no contexto microssistêmico da ESCOLA A, possibilidades de construção de uma pedagogia do cotidiano (CARVALHO, FOCHI. 2017). No subitem a seguir

destacamos a implicação dos processos ao (re)significar as práticas educativas e que são ambientais.

O implicar dos processos

Compreendemos com e por meio do tempo das educadoras das infâncias que entre o desejo e o medo foi preciso habitar o permitir-se fazer!. Tessituras que narram o processo formativo das educadoras ambientais das infâncias na ESCOLA A, deste modo:

É necessário partir do conceito de educador(a), da sua função social, dos elementos do ensino da Educação Ambiental (EA) na formação destes profissionais que decidem ser construtores do pensamento ambiental em uma sociedade dinâmica e sujeita a mudanças políticas, sociais, econômicas, entre outras. A se encontra na relação com o outro, na reflexão das ações, do pensamento coletivo e individual, no impacto dos processos políticos, econômicos e pessoais (DZIEKANIAK, ARIZA e FREITAS, p. 76, 2017).

Entendemos que para implicar-se com os processos desenvolvidos foi preciso um movimento de desacomodação, inquietação, reflexão e diálogo, um constante (re)significar das concepções e das práticas rotineiras. Desta maneira, evidenciamos o borbulhar de desejos que anseiam por mudanças a partir da percepção das educadoras:

[...] eu desejo essa escola diferente do que ela é hoje, o discurso é tão bonito sobre promover tudo com a participação das crianças, mas quando nos deparamos com tudo o que temos que fazer me pergunto o que de fato construímos coletivamente? apenas projetos em sala?. Fico pensando se é só nós quem vivemos assim, nessa correria do dia a dia e se for, porque não mudamos? se a problemática se encontrar em mim, eu estou disposta a mudar! (Diário de campo. Educadora B. mar. 2019).

Nós queríamos que muitas coisas aqui mudassem! Sempre desejamos uma escola que respeite as crianças, acolha e incentive nas investigações sobre tudo e não somente nas indagações que estão relacionadas ao projeto. É preciso estudo, discussão sobre nossas inquietações, diálogos construídos no coletivo e uma formação pedagógica consistente para romper com a visão estabelecida e práticas desenvolvidas sobretudo nas rotinas. Não quero apenas ficar sonhando com o que pode ser feito na escola com as crianças, eu quero ação, eu quero praticar mesmo que eu venha a errar, eu quero sobretudo tentar todas as mudanças possíveis de serem realizadas (Diário de campo. Educadora A. mar. 2019).

Neste panorama, identificamos que os desejos por mudanças estão alicerçados em uma perspectiva que busca a construção coletiva dos processos e do espaço-tempo no contexto microssistêmico da ESCOLA A, desta maneira, “os

educadores ambientais precisam refletir e superar a visão fragmentada da realidade, por meio da construção e reconstrução do conhecimento sobre a educação ambiental” (LIMA. 2012, p. 1721) compreendendo que “não podemos continuar fazendo todo dia a mesma coisa, nós (crianças e adultos) precisamos viver para além do que aquele relógio nos apresenta. Precisamos pensar sobre o que fazemos aqui e para quem e com quem fazemos” (Diário de campo. Educadora B. mar. 2019) concebendo que “para aprender a problemática ambiental é necessária uma visão complexa do ambiente, na qual, existem as relações naturais, sociais e culturais” (LIMA. 2012, p. 1721). Índícios que nos apontam uma concepção de escola democrática por parte das educadoras das infâncias, conforme a seguir:

[...] um espaço construído coletivamente não é tão fácil de se construir, mas é necessário e possível, assim como o tempo. Chamar as crianças para serem pertencentes aos processos de construção do espaço-tempo significa respeitá-las através de uma parceria significativa para todos (Entrevista. Educadora A. jun. 2019).

Destacamos a relevância em constituir escolas democráticas na gestão do espaço-tempo e dos processos a partir dos princípios da Educação Ambiental (REIGOTA, 2009), ampliando a reflexão sobre as interferências temporais nos modos de ser, viver e experienciar as propostas pedagógicas com as crianças no âmbito da Educação Infantil de tempo integral. O que está em consonância com a Educação Ambiental na Vertente Sistêmica, de acordo com Silva e Ferreira (2017, p. 41) “a EA é movimento, é história, é ação de enfrentamento e busca de melhores condições de vida, é conteúdo dentro das escolas, ela é um princípio político do bem viver, da coletividade e do respeito às diferentes formas de vida”.

Constatamos por meio da entrevista com as educadoras das infâncias que para colocar em prática os desejos era necessário superar os medos, salientamos que, o receio não era das mudanças, mas em como fazer as modificações de forma concisa, coerente e consciente. Neste sentido, as educadoras salientam que “não temos medo das mudanças, e sim, tememos que mudanças não aconteçam. O como fazer nos preocupa, nos desafia e por vezes amedronta. Fazer sabendo que pode haver erros é melhor do que não fazer nada e ficar na inércia dos acontecimentos” (Entrevista. Educadora B. jun. 2019) e ressaltam a frase “precisamos tentar se transformou em ações quando compreendemos que de toda e qualquer forma estamos sujeitos a equívocos e erros. Não queremos a perfeição,

mas entendemos que do jeito que estava não poderia permanecer” (Entrevista. Educadora A. jun. 2019) .

Compreendemos que o desafio estabelecido na ESCOLA A, não consistia em compreender a criança em sua inteireza - identificamos nos subitens anteriores que as educadoras das infâncias tinham esclarecido esse conceito- mas em constantemente proporcionar momentos que não a fragmenta-se, nessa perspectiva, estabelecer relações coerentes entre teoria e prática, bem como, encontros entre o tempo da escola e o tempo da criança. Portanto, verificamos que o implicar dos processos começou com os (des)encontros suscitados pelo tempo da escola, uma temporalidade que segrega as crianças e o fazer pedagógico, uma descontinuidade instaurada no cotidiano da ESCOLA A com e por meio das práticas rotineiras ao deslocar pelas práticas, conforme o subitem a seguir:

O deslocar-se nas/das práticas desenvolvidas

Após implicar-se com os processos é preciso permitir-se deslocar-se nas/das práticas desenvolvidas, assim sendo, propondo um trabalho das vivências como anuncia Boof (2012). Identificamos que os primeiros deslocamentos em direção a construção de um trabalho ancorado em/nas vivências na ESCOLA A aconteceu com e por meio das práticas educativas ambientais (PISKE, MADRUGA, GARCIA. 2018) que visam romper com o tempo sequencial, onde, foi necessário compreender a criança em sua integralidade a partir da proposição de propostas integrais.

Entendemos que com e por meio dos *movimentos 1, 2 e 3* foi possível o encontro e o reconhecer-se como uma educadora ambiental das infâncias (PISKE, YUNES e GARCIA. 2019), evidenciando a relevância da produção de espaços e tempos para a formação das educadoras no contexto da ESCOLA A.

Sendo assim, a formação tem como intencionalidade o educar, além de ofertar possibilidade na cidadania para um melhor viver, respeitando os recursos naturais, respeitando o mesmo sujeito, respeitando o outro, compartilhando na comunidade, fazendo com que o mundo seja melhor, desde um olhar ambiental, onde as diversas relações no mundo sejam para contribuir e não destruir para pensar nas características curriculares na formação, a partir dos contextos e recursos e as possibilidades de desenvolvimento que permitam sociedades sustentáveis, em mundos políticos, econômicos e sociais caóticos (DZIEKANIAK, ARIZA e FREITAS, p. 77, 2017)

Nesse íterim, identificamos que para além dos *movimentos* desenvolvidos simultaneamente estava em processo de (re)significação as práticas rotineiras, compreendendo que a criança enquanto ser integral precisa de propostas integrais que também se constituíssem nas/com as rotinas, conforme salienta a educadora:

[...] Levamos cerca de dois meses para conseguir mudar (mesmo que pouco) as práticas exercidas nas rotinas. Percebo o quanto foi importante, o desenvolvimento de um trabalho no qual as crianças e nós educadoras viveram os processos de construção, acredito que eles foram o fôlego que precisávamos para romper com algumas práticas que estavam culturalmente enraizadas. Ouvimos mais as crianças, respeitamos e valorizamos mais as crianças e as infâncias, aprendemos juntas, porque construímos juntas modos de ser e estar na ESCOLA A! (Diário de campo maio 2019).

Entendemos o deslocamento das práticas rotineiras para o desenvolvimento de práticas educativas ambientais nos momentos de rotina, onde, na medida em que se ampliava e fortalecia o repertório de conceitos (re)significados na prática com as crianças por meio das vivências, sendo assim era possível ser ao fazer no contexto microssistêmico da ESCOLA A. Neste sentido, as educadoras das infâncias salientam que “hoje observando tudo o que (des)construímos na ESCOLA A, eu percebo que não é mais possível retornar ao que eu era enquanto educadora. Aquelas velhas concepções e práticas já não cabem mais em mim (...)” (Diário de campo. Educadora A. jun. 2019), constituindo-se essa fala, como um indicativo que tece um novo olhar no e com o tempo, sobre ser e estar como educadora ambiental das infâncias ao fazer no cotidiano.

Contudo, o deslocamento nas/das práticas educativas que são ambientais alicerçadas em/nas vivências possibilitou o permitir-se viver outros modos de ser e estar na ESCOLA A com as crianças. Concepção que culmina com o desenvolvimento do *movimento 4*: o Brincatelier, conforme apresentaremos a seguir.

MOVIMENTO 4: o Brincatelier

Compreendemos o movimento do Brincatelier como uma prática educativa ambiental que fortaleceu as “teias da vida” (CAPRA, 2009), entendemos que a natureza está contida em nós, assim como, o inverso também é recíproco. Consideramos este movimento como um projeto culminante das (des)construções

realizadas com as crianças, no contexto microssistêmico da ESCOLA A e que surgiu a partir da observação sobre o brincar produzido pelas mesmas.

Na sala da Turma 3-4 têm uma mesa grande, constantemente as crianças a utilizam como suporte para produzir novos territórios do brincar, por vezes ela é um túnel, em outros uma caverna, já foi casa, hospital e até posto de gasolina. Em uma das rodas de conversas a educadora inicia o diálogo sobre o que acontecia lá embaixo daquela mesa:

Educadora/pesquisadora: Eu posso fazer uma pergunta pra vocês? É sobre algo que eu fiquei muito curiosa!

Crianças J, F e R respondem coletivamente: Pode! (alguns apenas olham, e outros sinalizam com a cabeça que sim)

Educadora/pesquisadora: Do que vocês brincam debaixo daquela mesa grande?

Criança J: de tudo ué!

Criança M: às vezes de túnel para os carros passar.

Criança F: de hospital!

Criança R: de caverna pra gente se esconder!

Criança J: viu.. eu disse que era de tudo!

Educadora/ pesquisadora: Mas porque vocês escolheram aquele lugar?

Criança J: Aiiii, porque sim, prô!

Criança F: porque é legal!

Criança M: porque a gente pode entrar!

Educadora/pesquisadora: Mas e se eu quiser entrar eu posso?

Criança F: não, tu não vai caber.

Criança J: tu é muito grande, ali é só para crianças!

Educadora/pesquisadora: quer dizer que adultos não podem entrar Criança j?

Criança J: Não né, vocês são muito grande. Só criança entra, porque são pequenas.

Educadora/pesquisadora: Ahh entendi. Eu queria um espaço maior então, assim eu também poderia brincar!

Criança F: Então faz um.

Educadora/pesquisadora: Hum... boa ideia, mas, sozinha eu não consigo! Quem poderia me ajudar?? (Nesse momento as crianças começaram todas a responder juntas, levantaram do tapete, pularam dizendo a seguinte palavra: eu!)

Educadora/pesquisadora: Ok. Todos vão me ajudar, mas precisamos pensar em como fazer isso... (Diário de campo, abr. 2019).

A partir deste momento as crianças e as educadoras começaram juntas a imaginar o que iriam construir e como deveria ser esse lugar para brincar, nessa perspectiva, dando ênfase às crianças, de acordo com Santos, et al., (2018, p. 02) “enquanto protagonistas do seu vir a ser o que elas pensam ou querem viver e experimentar?”. Entendemos que da fala das crianças alguns elementos importantes surgiram, dentre eles: “folhas de árvores, tintas, pincel grande, água, dinossauros, potes para fazer comidinha, deveria ter uma floresta, mas também deveria ser uma

caverna” (Diário de campo, Educadora A. abr. 2019), e tornaram-se fundamentais para a composição do Brincatelier.

Após a compreensão coletiva do que a turma pretendia elaborar foi preciso encontrar um espaço no contexto microssistêmico da ESCOLA A para a produção do território do brincar. Neste momento, as crianças e as educadoras realizaram uma busca nos espaços da escola para observar um lugar que desse e pudesse ser transformado conforme os desejos. As crianças encontraram na piscina de bolinhas um espaço que era de todos e para todos, um refúgio do tempo cronológico, e o primeiro passo foi (des)construí-la com a participação das crianças, conforme a imagem a seguir apresenta:

Figura 13: espaço-tempo do Brincatelier



Fonte: produzido pela autora, abr. 2019.

Nesse contexto surgiu inspirado nas propostas de SANTOS, BARRETO, et.al., (2018, p. 03) o Brincatelier, que é a construção de “um projeto de formação continuada, fundado nas vivências e experiências advindas da cultura lúdica”, portanto, espaços do brincar que se (des)constroem no e com o tempo pela ação coletiva das crianças e das educadoras. Foi assim, uma possibilidade de ruptura no

espaço-tempo da ESCOLA A por meio das práticas educativas ambientais alicerçadas nas vivências produzidas pelo brincar.

Para tal necessitamos de muitos fios para enlaçar duas ideias fundantes: os brincares e os diferentes territórios, aqui representados pelo atelier, que nada mais é que: espaço-tempo de trabalho, lugar de criação de todas as formas de linguagens artísticas, de ideias, conceitos e concepções, que possibilitam experimentar, vivenciar, experienciar, explorar, manipular e (re)criar as formas de ser e viver no mundo. O atelier desafia a criação e a utilização de recursos, técnicas e multimeios de criação potencializando os brincares e a ação brincante (SANTOS *et. al.*, 2018, p. 2-3).

Desta maneira, três diferentes vivências foram desenvolvidas e experienciadas pelas e com as educadoras ambientais das infâncias e as crianças. Iniciaremos apresentando a primeira vivência que constituiu o espaço-tempo do Brincatelier, vejamos:

Figura 14: movimento com tintas



Fonte: produzido pela própria autora. Abr. 2019.

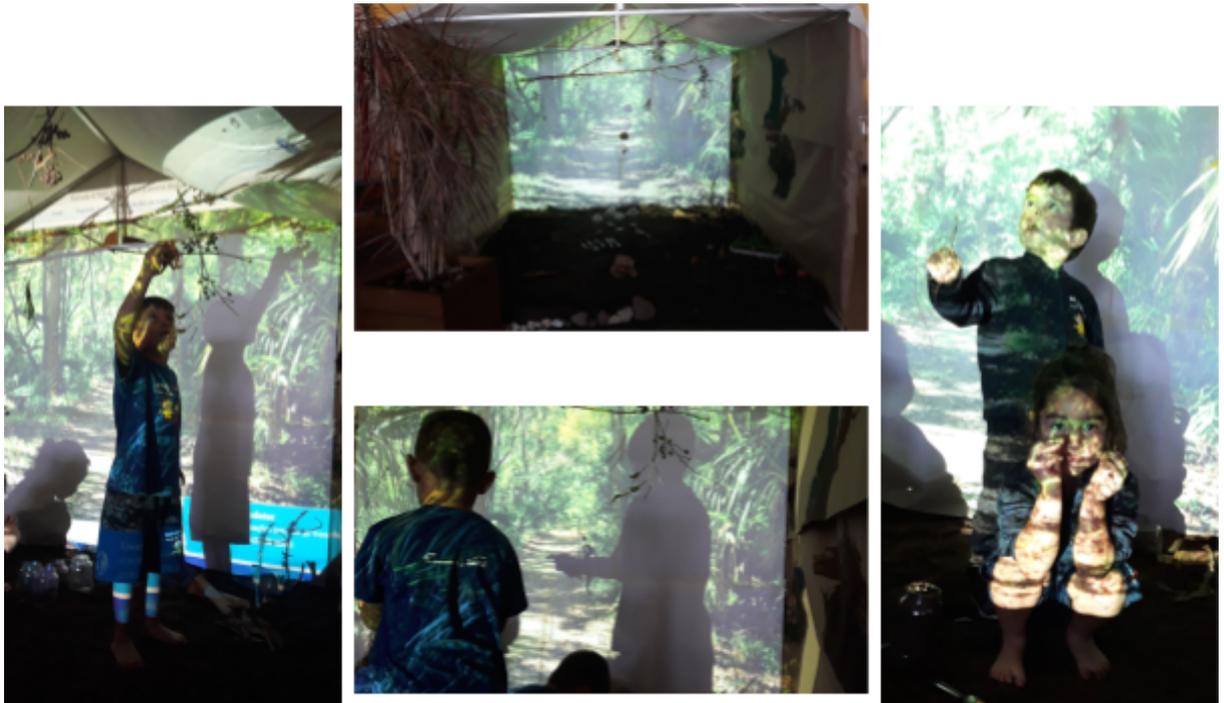
A primeira vivência no espaço-tempo do Brincatelier foi o movimento com as tintas, entre cores e pincéis, as crianças teceram enredos produzidos pelas múltiplas culturas das infâncias e as educadoras envolveram-se em um processo formativo, ao refletir, organizar, experienciar e ofertar as intencionalidades pedagógicas. Um espaço-tempo que não delimita ações, mas que incentiva possibilidades de criação e (des)construção dos modos de ser e estar ao vivenciar.

Um espaço-tempo que permite vivenciar diversas perspectivas, dentre elas: pintar com o pincel ou com a mão, utilizar a esponja, os canudos, os rolos ou até mesmo os dedos dos pés, sendo as possibilidades de desenhar e rabiscar sozinho ou em parceria com o(s) outro(s), experienciando o que vai surgindo no e com o grafismo.

A seleção do material, o observar sobre o que pode ser utilizado e a experimentação são processos constituintes do Brincatelier e vivências experienciadas por crianças e educadoras. A liberdade de expressão registrada no limite do quadro e no extravasar das materialidades que compuseram o chão forrado de papel paraná, a parede revestida de papel a metro, o teto feito de tecido cru e a entrada revestida de plástico bolha.

As crianças continham tintas nas mãos, no rosto, na roupa, mas também estavam presentes as gargalhadas, os olhares curiosos sobre o que o(s) outro(s) faziam, além da concentração no que o “eu” produzia ao experimentar individualmente ou com o outro, as descobertas sobre as misturas das tintas que resultaram em novas cores, dentre outras aprendizagens que emergiram das relações face a face entre criança-criança, criança-educadora, criança-ambiente e educadora-ambiente. Desta maneira, crianças e educadoras exploraram vivencialmente o espaço-tempo do Brincatelier sob a temática das tintas por cinco dias consecutivos, após esse período o (des)construir precisava ser (re)significado mediante os interesses das crianças, desta forma, dialogando com as proposições do *movimento com terra* conforme podemos visualizar a seguir:

Figura 15: movimento com terra



Fonte: Produzido pela própria autora. maio 2019.

Observamos que essa temática possibilitou a interação das crianças com alguns elementos da natureza, bem como, movimentou as educadoras das infâncias a refletir sobre as materialidades com e por meio do Brincar Heurístico (FOCHI, 2018). Fochi salienta:

Acompanhar um grupo de crianças pequenas com materiais não estruturados pode trazer muitas questões para serem refletidas sobre o trabalho pedagógico, mas, sobretudo, pode ser uma pauta de observação para o adulto sobre as crianças e a construção dos seus saberes. Ao mesmo tempo, do ponto de vista da dinâmica do trabalho pedagógico, esses materiais criam uma atmosfera em que a imprevisibilidade ocupa um espaço importante: não sabemos o que as crianças farão e que sentido darão para eles naquele espaço com outras crianças (FOCHI, 2015, p. 131).

Neste sentido, identificamos no chão do Brincateller a terra como elemento potencializador para as narrativas que foram produzidas, acompanhada de talheres (colheres, garfos e conchas), elementos de jardinagem (pá pequenas, ancinhos pequenos), achas de madeiras, vasos de plantas, pedras, vidros transparentes, cestos de madeiras e até dinossauros estavam dispostos. Suspensos no ar, encontramos pinhas, galhos, folhas secas e sementes. Ao fundo a reprodução visual de uma floresta foi projetada e sons de animais ventos e das cachoeiras foram a trilha sonora que permearam o vivenciar temático.

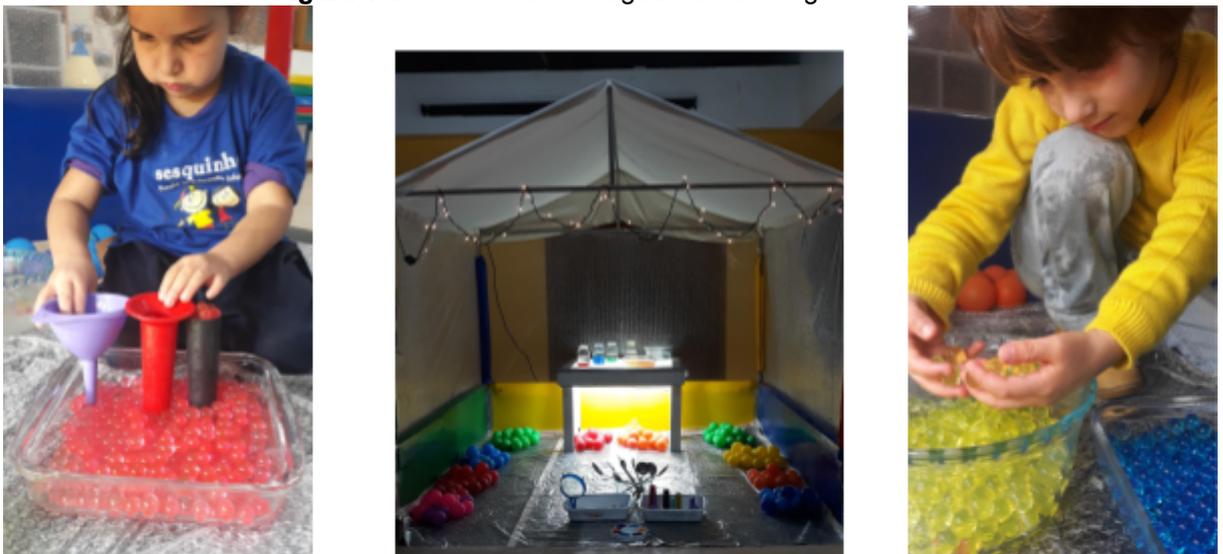
Pés enterrados na areia como se estivessem presos e/ou nas pontinhas dos dedos para alcançar o que estava suspenso, teve criança que deitou na areia e quis

ser por ela coberto e quem só pisou nela com os pés calçados. Possibilidades de observar crianças com areia entre os dedos, no cabelos e nas roupas, o brincar com o próprio corpo e um mapa imaginário produzido pelas crianças ao revelar tesouros e segredos.

No espaço-tempo (des)construído pelo e com o *movimento terra*, se obtinha uma caverna ou uma floresta, mas também tinha crianças estruturando enredos de vida com e por meio do brincar, múltiplas infâncias produzindo e reinventando culturas infantis. Como no *movimento* anterior esse espaço-tempo perdurou conforme o interesse das crianças ao vivenciar, desta maneira, exatamente duas semanas e após se (des)construiu com outra temática.

Neste sentido, a última vivência experienciada no Brincatelier durante o percurso desta pesquisa foi o *movimento com água e bolas de gel*, conforme apresentaremos a seguir:

Figura 16: movimento com água e bolas de gel



Fonte: produzido pela própria autora, juh. 2019.

Nessa proposição, o papel a metro deu lugar a transparência do plástico bolha, a mesa de luz retorna, os potes de vidro agora são preenchidos com bolas de gel que inflam na água, sendo organizadas por cores. Pelo chão têm talheres de tamanhos e formatos diferentes, escorredores de massa, peneiras, carretéis de diferentes tamanhos e espessuras, bem como, algumas bolas de plástico que também estão separadas por tonalidades.

Com as crianças identificamos hipóteses sendo tecidas sobre o porquê as bolinhas dentro do vidro um dia estão grandes e fora deles no outro ficam pequenas, experiências sensoriais sobre apertar e a bolinha explodir, sentir a sensação do gelado, do molhado, do mole nas mãos e no rosto. Algumas crianças preferiram mexer nas bolinhas com água utilizando talheres, outras com as mãos e ainda teve quem quisesse apertar com o pé, conforme podemos acompanhar com o registro a seguir: “apresentaram as bolinhas em gel como comidinhas que por vezes eram almôndegas ou tomates, também conceberam como remédio para curar todas dores da barriga” (Diário de campo, maio 2019).

Identificamos que o espaço-tempo do Brincatelier foi construído e (re)significado a partir da fala das crianças, um processo que envolveu escuta atenta e sensível por parte das educadoras ao que os pequenos dizem. Desta maneira, com e por meio das interações suscitadas através das vivências no Brincatelier novas temáticas iam surgindo no (des)construir coletivo, possibilitado um experimentar sobre o “compartilhar a vida, brincar e narrar. Três modos não lineares de viver e contar tempo” (BARBOSA, 2013, p. 218).

Compreendemos que o Brincatelier enquanto (des)construção coletiva do espaço-tempo foi o arcabouço das vivências, tanto para as crianças quanto para as educadoras, conforme a seguir:

Construímos ao desconstruir! A cada vivência que construímos com as crianças, acredito que desconstruímos concomitantemente muitas concepções sobre o fazer pedagógico e ser educadora. O Brincatelier pensado, criado e elaborado a cada temática com as crianças nos desafiava como educadoras e nos convidava a brincar como se fossemos crianças, deste modo, também vivenciamos este espaço-tempo. Um processo de formação pedagógica, ao pensar a intencionalidade, selecionar materialidades, elaborar o espaço e o vivenciar ao experimentar com as educadoras e após com as crianças (Diário de campo. Educadora A, jun. 2019).

Salientamos que tais proposições alicerçadas em/nas práticas educativas ambientais (PISKE, MADRUGA e GARCIA. 2018) foram o disparador para se vivenciar (BOOF, 2012) por meio da ação do brincar novas formas de significar o tempo, bem como, os modos de ser e estar na Escola de Educação Infantil de Tempo Integral. Conforme aponta SANTOS, *et. al.*:

Brincar é para a criança atos de criar, pensar, imaginar, sonhar e (re)criar a realidade, para elas é tão essencial brincar quanto comer. Enquanto o

alimento do corpo físico é estruturado em uma pirâmide de diferentes nutrientes para manter a saúde física, a brincadeira constitui-se em cadeias multiformes para alimentar a criação, o pensamento, a linguagem, a emoção e os sentimentos, dentre outras funções cerebrais, capazes de produzir significações e sentidos para a realidade (SANTOS, *et al.*, 2018, p.05).

Desta maneira, concebemos que com e por meio das práticas educativas ambientais (PISKE, MADRUGA e GARCIA. 2018; PISKE, GARCIA e YUNES, no prelo) ancoradas nas concepções de uma educação integral é que se pode compreender a criança como ser integral na ESCOLA A e, desta forma, possibilitar o estabelecimento das relações de pertencimento entre a criança e a escola. As educadoras salientam que “a criança e a escola precisam estabelecer relações de pertencimento” (Diário de campo, Educadora B, jun. 2019), nessa perspectiva, concordando com as autoras JULIANO, *et.al.*, (2016, p. 200) quando mencionam que “para pertencer a um lugar é necessário integrar as suas narrativas plurais e singulares de uma época que carrega marcas de um espaço modificado e que sofre influência dos fatores sociais, políticos, econômicos, culturais e corporais”. Neste sentido, entendemos que a criança é parte do todo e o inverso é recíproco.

O sentimento de pertencimento da criança com a escola é fruto das interações que ela estabelece individualmente e coletivamente neste contexto microssistêmico, assim sendo, a importância de obter a escola como lugar das experiências sociais (SANTOS e SILVA. 2016) se reforça. Desta forma, a ESCOLA A passa a reconhecer-se como palco das experiências sociais vivenciadas individualmente e coletivamente ao compreender as implicações e os deslocamentos necessários para entender o ser criança integral. Um ressignificar que foi (é) processo (des)construído por educadoras e crianças ao olhar para a temporalidade no contexto da Escola de Educação Infantil de tempo integral.

Concebemos que cada criança é “um indivíduo único e singular” (SÁNCHEZ, 2011, p.62), e deste modo, para se “reconhecer como pertencente a um contexto é necessário o movimento recíproco de respeito por quem nós somos, pela nossa história e por tudo aquilo que nos constitui enquanto seres humanos” (Diário de campo. Educadora B, maio de 2019). Assim sendo, “não encerrar a criança em si, mas concebê-la no e com o mundo, no e com o tempo, na e com a escola, com o outro e consigo mesmo”, conforme percebemos estar acontecendo com os movimentos produzidos pelo e com o Brincateliê.

Nessa perspectiva, destacamos que no e com o “Brincateliar surgiu um lema aqui na ESCOLA A, onde é preciso “permitir e permitir-se sempre!”, tanto crianças, quanto às educadoras” (Diário de campo. Educadora A, jun. 2019). Compreendemos que os entendimentos tecidos sobre, “permitir e permitir-se sempre!”, só foi possível no e com o TEMPO DAS EDUCADORAS DAS INFÂNCIAS ao implicar-se com as práticas rotineiras, ressignificando-as e deslocando-se para as práticas educativas que são ambientais (PISKE, MADRUGA e GARCIA. 2018; PISKE, GARCIA e YUNES, no prelo).

Nesse ínterim, as proposições contidas no espaço-tempo do Brincateliar acabam extravasando o saguão da escola, conforme apresenta a imagem a seguir:

Figura 17: Sobre dia bom para brincar na rua



Fonte: produzido pela própria autora, jun. 2019.

Vale mencionar que, na primeira semana do mês de maio de 2019, foi um período muito chuvoso no município em que se localiza a ESCOLA A, o que inviabilizou o uso da praça, do pátio e da grama sintética por parte das crianças. Esse fato causou inicialmente um obstáculo que impossibilitava a utilização dos espaços externos à escola, conforme observamos no diálogo a seguir:

Criança A: Prô, hoje a gente não vai pra praça de novo?

Educadora/pesquisadora: Não podemos ir, os brinquedos estão todos molhados, está chovendo muito essa semana!

Criança A: Mas a gente “nunca” vai pra praça, só fica na escola.

Educadora/pesquisadora: Nunca? Nós fomos semana passada! É que essa semana não parou nenhum dia de chover. Olha pela janela como chove muito? (nesse momento fomos todos para a janela observar a chuva que caía e o tempo fechado)

Educadora: Como vamos sair pra brincar com um tempo desses?

Criança JA: Com botas! Quando eu saio, eu uso botas!

Criança F: eu tenho que botar uma capa. Assim a roupa fica seca e eu não fico doente!

Educadora/pesquisadora: Então uma capa e umas botas iriam nos ajudar a brincar na rua?

Criança J: Claro né Prô! é pra usar quando chove e hoje tá caindo água do céu.

Educadora/pesquisadora: e quem iria querer brincar na rua com essa chuva? (as crianças começaram a falar juntas... eu... eu.. eu!)

Então está bem, vamos ver se temos uma bota e uma capa na escola? (Educadora A. Maio 2019).

A partir deste diálogo as crianças demonstraram estarem empolgadas com a possibilidade de brincar na rua, e por sua vez, a educadora precisava reunir os materiais necessários: botas e capa de chuva. As botas foram emprestadas por uma colega da Turma 4-5 e as capas de chuva a escola acabou comprando duas, neste sentido, precisou ter um revezamento nesta vivência e a experiência aconteceu em duplas.

A criança e a água da chuva, estão implicadas pelas relações de pertencimento ao vivenciar novas experiências, por exemplo: olhar para o céu e deixar as gotas rolaem pelo rosto, observar o movimento da água ao caminhar ou saltar. Além disso, sentir a temperatura e arrepiar-se com as sensações de gelado que causa frio, ou até mesmo ajudar um inseto a sair da poça formada pela chuva.

As vivências que geram aprendizado a partir das significações, experimentações e relações do eu-criança comigo mesma, com o outro e com o mundo. As educadoras com as crianças de fato vivenciando para além do tempo cronológico, para fora das paredes da escola, neste sentido, o Brincatelier estava transcendendo o espaço-tempo da piscina de bolinhas.

A chuva foi embora, mas deixou rastros por onde caiu, a mistura da água com a terra produziu a lama na frente da ESCOLA A. Era preciso permitir que as crianças fossem “como a Peppa Pig e pular nas poças de lama” (Diário de campo. Criança F. jun. 2019). Construções que (re)significam não somente o tempo bom para se brincar na rua ou o espaço para a produção do brincar, mas constituem os elementos da natureza como parte integrante do ser criança integral (TIRIBA, PROFICE, 2019). Vejamos os registros a seguir:

Imagem 18: O brincar na/com a lama



Fonte: produzido pela autora, abr. 2019.

Compreendemos que a frase “permitir e permitir-se sempre!” (Diário de campo. Educadora A, jun. 2019) foi o alinhar de novas construções com as crianças, com e a partir das práticas educativas ambientais no contexto da ESCOLA A, encontrando assim, a elaboração de uma pedagogia do cotidiano, “promotora de cultura pedagógica (inquieta, antirreducionista e metodologicamente criativa), que permite pensar nos tempos, nos espaços, nos materiais, nas relações e nos campos de experiências que podem ser vivenciados pelas crianças” (CARVALHO e FOCHI. 2018, p.16).

Desta forma, as possibilidades para (des)construir e (re)inventar os espaços-tempos da ESCOLA A pelos processos, permitindo crianças e educadoras vivenciar o cotidiano ao tecer coletivamente uma Educação Infantil de tempo integral e viabilizando o contemplar ao oportunizar o encontro com a Educação Ambiental Sistêmica, já que é a relação eu-ambiente-tempo. Portanto, a tríade foi uma oportunidade para chegar às considerações finais, por ora concluímos a investigação.

Considerações finais

Concluir o estudo em que a relação contexto-tempo está (e é) representada pela criança, um ser integral no cronossistema bioecológico não foi e nem será (é) tarefa fácil. Envolver ao relacionar os elementos processo, pessoa, contexto e tempo ao integrar o olhar sobre a temporalidade da Educação Infantil foi a possibilidade de atingir os objetivos do estudo e responder a questão de pesquisa.

Talvez, por ora possa parecer estranho concluir uma investigação trazendo figuras que inquietam, mas não findam os entrelaces da Educação Ambiental Sistêmica na Escola de Educação Infantil de tempo integral pelo ser criança integral. Pertencer ao contexto e ser criança integral na Escola de Educação Infantil de tempo integral é um permanente desafio, exposto diariamente pelas crianças, as educadoras e a pesquisadora desta dissertação.

Nesse ínterim, a imagem a seguir justifica e fortalece o título pelas bases teóricas e metodológicas, resultantes dos dados que emergiram na medida em que analisamos os dados. Vejamos:

Figura 19: A criança como ser integral na Educação Ambiental Sistêmica



Fonte: produzido pelo artista Bruno Rodrigo Souza dos Santos. maio 2020.

A imagem é uma produção artesanal baseada em um registro fotográfico realizado durante o processo de coleta de dados desta pesquisa, “a criança que ao

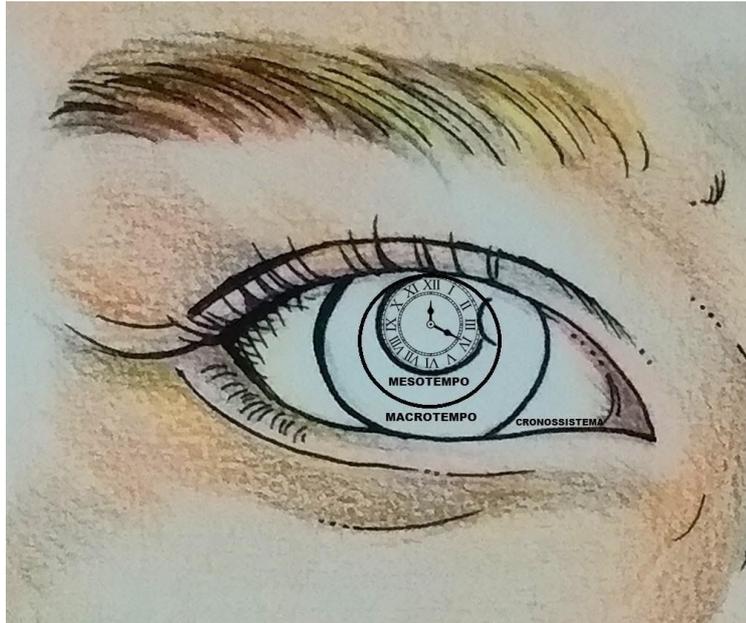
compartilhar com a educadora/pesquisadora fala oralmente e corporalmente sobre o que observa, pensa, sente e vive cotidianamente” (Diário de campo. abr. 2019). Desta forma, reforça o conceito de ser criança integral na Turma 3-4.

A figura, apresenta as relações de pertencimento entre: a criança e tempo no contexto microssistêmico da ESCOLA A, enlaces que produzem e significam narrativas biológicas, sociais, culturais, psicológicas, corporais, temporais ao viver a temporalidade. Deste modo, a pesquisa revelou que a criança como ser integral na Educação Ambiental Sistêmica é a natureza viva, um ser humano em pleno desenvolvimento, que é constituído com e por meio de temporalidades, desta maneira, sistêmica em suas dimensões.

Ressaltamos que compreender a criança em sua inteireza, implica em não fragmentar os modos de ser e viver ao experienciar os tempos (Macrotempo, Mesotempo e Microtempo). As informações analisadas apresentam que as crianças da Turma 3-4 tiveram a oportunidade de se desenvolver sistemicamente e simultaneamente na e com a temporalidade da Escola de Educação Infantil de tempo integral.

Entendemos que tudo foi (é) processo nesta dissertação! Desta maneira, concebemos que respeitar ao compreender a criança como ser integral na Escola A foi (é) processo vivenciado pelas crianças, pelas educadoras das infâncias e pela pesquisadora, um saber construído e (re)significado coletivamente no e com o contexto-tempo. Identificamos, que o olhar bioecológico das crianças e das educadoras das infâncias evidenciaram as fissuras existentes nos processos e no tempo experienciados, dando indícios de possibilidades para serem (re)significadas com e por meio das concepções da Educação Ambiental Sistêmica. Nessa perspectiva, vejamos a imagem a seguir:

Figura 20: O olhar sobre a temporalidade na Educação Infantil



Fonte: produzido pelo artista Bruno Rodrigo Souza dos Santos, maio 2020.

O olhar que contempla a criança como ser integral ao relacionar as concepções de Chronos e Kairós com as dimensões temporais do cronossistema no contexto microssistêmico da ESCOLA A está representado pela imagem acima. Entendemos que ouvir as crianças em seus tempos, foi uma possibilidade para compreender a criança inteira e sistemicamente na e com a temporalidade da Escola de Educação Infantil de tempo integral.

As crianças e as educadoras a partir de um olhar ecológico demonstram compreender o tempo cronológico, destacamos quando salientam ser extenso o tempo de permanência na ESCOLA A, as sequencialidades das rotinas, a (de)marcação do tempo no relógio, principalmente através da fala das educadoras ao destacar os períodos. Vale mencionar que as crianças entendem a temporalidade subjetiva, pelos exemplos: ao distinguir ser pouco ou muito tempo e também ao relacionar os fenômenos da natureza (dia e noite) com o tempo de permanência na escola.

Destacamos que evidências enunciadas pelas crianças da Turma 3-4 reforçam uma concepção de tempo subjetiva, o tempo da criança. A temporalidade precisa ser respeitada no contexto microssistêmico da ESCOLA A, pois o contexto-tempo precisa ser experienciado com as crianças por meio do viver os processos e não ao cronometrar os períodos. Neste sentido, é que as relações entre o tempo da criança como ser humano integral no contexto se fortalecem com os

pressupostos da Educação Ambiental Sistêmica na Escola de Educação Infantil de tempo integral, proposições estas que promovem qualidade de vida. Nessa perspectiva é que compreendemos a dimensão temporal das crianças nas escolas de Educação Infantil como um processo de Educação Ambiental Sistêmica na Escola de Educação Infantil. Identificamos as repercussões no microtempo das infâncias ao possibilitar tempos de encontros para a produção cultural do brincar, da interação e da socialização infantil, bem como nas práticas pedagógicas que deslocaram-se das práticas rotineiras para práticas educativas ambientais.

Desta forma, as educadoras das infâncias ao perceberem o tempo da criança como uma temporalidade que se desenvolve dentro do tempo da escola, compreenderam que as práticas rotineiras não estavam de acordo com as propostas de uma educação integral. Os processos envolvidos pelas e com as práticas rotineiras, criaram sem ter essa intenção cisões nas crianças, nas educadoras, no cotidiano, nas concepções pedagógicas, nas infâncias, no contexto e no tempo.

Assim sendo, como as pessoas (crianças e educadoras das infâncias) envolvidas nos processos não são frações distribuídas no contexto e no tempo, identificamos com e por meio deste estudo. A Educação Ambiental Sistêmica como perspectiva para o encontro ao entrelaçar dos temas: tempo, criança, infâncias e Educação Infantil. Nessa perspectiva, compreendemos os processos como *movimentos* necessários para a proposição de práticas educativas que são ambientais ao compreender na relação sistêmica os elementos: processo, pessoa, contexto e tempo.

As práticas desenvolvidas nos *movimentos* denominados: o inserimento, os encontros, a primeira (des)construção do espaço-tempo com as crianças e o Brincatelier são processos de Educação Ambiental Sistêmica. Entendemos, que as práticas educativas que são ambientais começaram a surgir no contexto ecológico da pesquisa com e por meio dos movimentos, sendo esses, processos baseados nas concepções de educação integral e que rompe com a sequencialidade do tempo e do ambiente ao compreender a criança como ser integral.

Identificamos que a coordenação/supervisão pedagógica e as educadoras das infâncias da ESCOLA A compreendem os conceitos que sustentam teoricamente o desenvolvimento da educação integral e que as reuniões pedagógicas auxiliaram os professores na prática do cotidiano, em que o entrelace: criança-tempo-contexto-processo precisa ser realizado. Deste modo, concebemos a

formação permanente como possibilidade para (re)significar as práticas educativas e que são ambientais a partir da perspectiva sistêmica, pela observação do cotidiano ancorado no estudo científico foram fatores necessários da educação, que é processo.

Nesse ínterim, o tempo das crianças é um elemento fundamental para a Educação Ambiental Sistêmica na Escola de Educação Infantil, conceitos produzidos a partir das evidências construídas com as crianças e as educadoras das infâncias, mencionamos que foram contribuições necessárias no trilhar o percurso até o encontro com o Brincateliê, encontrar as possibilidades para viver ao contemplar as delicadezas do contexto-tempo.

Diante da pesquisa realizada, esperamos que ela possa contribuir para a compreensão sistêmica do tempo nas Escolas de Educação Infantil de tempo integral ao considerar a criança como ser integral. Desafiamos a formação continuada para as educadoras ambientais das infâncias para que sejam contínuas e que a temporalidade seja capaz de sensibilizar para as dimensões temporais do cronossistema em permanente movimento no contexto microssistêmico.

Referências bibliográficas:

ARANTES, Paulo Corrêa. Kairós e Chronos: Origem, significado e uso. Revista Pandora Brasil - N° 69. Dezembro de 2015. Disponível em: http://revistapandorabrasil.com/revista_pandora/kronos_kairos_69/paulo.pdf
Acessado em: 28 de nov. de 2018.

ARIÈS, Philippe. História social da criança e da família. 2ª ed., Rio de Janeiro: Guanabara: 1973.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Tempo e cotidiano – tempo para viver a infância. Leitura: Teoria & Prática, Campinas, v.31, n.61, p.213-222, nov.2013.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. RICHTER, Sandra Regina Simonis. DELGADO, Ana Cristina Coll Delgado. Educação infantil: tempo integral ou educação integral? Educação em Revista|Belo Horizonte|v.31|n.04|p. 95 - 119|Outubro-Dezembro 2015. Disponível em: BARBOSA, Maria Carmen Silveira. RICHTER, Sandra Regina Simonis. DELGADO, Ana Cristina Coll Delgado. Educação infantil: tempo integral ou educação integral? Educação em Revista|Belo Horizonte|v.31|n.04|p. 95 - 119|Outubro-Dezembro 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982015000400095&script=sci_abstract&lng=pt . Acesso em 07 de jan. 2019.

BARBOSA. Maria Carmen Silveira. por amor e por força [recurso eletrônico : rotinas na educação infantil / Maria Carmen Silveira Barbosa - Dados eletrônicos. - Porto Alegre: Artmed, 2008.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Tempo e cotidiano - tempos para viver a infância. Leitura: Teoria & Prática, Campinas, v.31, n.61, p, p.213-222, nov. 2013. Disponível em: <https://ltp.emnuvens.com.br/ltp/article/view/185> . Acessado em 03 de maio de 2020.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. Projetos pedagógicos na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BENETTI, Idonézia Collodel. VIEIRA, Mauro Luis. CREPALDI, Maria Aparecida. SCHNEIDER, Daniela Ribeiro. Fundamentos da teoria bioecológica de Urie Bronfenbrenner. Pensando Psicologia, 2013.

BONDIOLI, Anna, (org). O tempo no cotidiano infantil: perspectivas de pesquisa e estudo de caso/ Anna Bondioli (org.); tradução de Fernanda L. Ortale e Ilse Pachoaal Moreira; revisão técnica de Ana Lúcia Goulart de Faria e Elisandra Girardelli Godoi. - São Paulo: Cortez, 2004.

BONDIOLI, A; MANTOVANI, S. (Orgs.) Manual de educação infantil: 0 a 3 anos - uma abordagem reflexiva. Porto Alegre: ArtMed, 1998, p. 173-184.

BOOF, Leonardo 1938 - As quatro ecologias: ambiental, política e social, mental e integral / Leonardo Boff. - Rio de Janeiro : Mar de ideias: Animus Anima, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil / Secretaria de Educação Básica. - Brasília : MEC, SEB, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf . Acesso: 17 set. 2020.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf> Acessado em 27 de abril de 2018.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm Acesso 15 jun. 2020.

BRONFENBRENNER, Urie. Bioecologia do desenvolvimento humano: tornando os seres humanos mais humanos. Artmed. 1. Ed. 2011.

Bronfenbrenner, U. & Morris, P. (1998). The ecology of developmental processes. Em W. Damon (Org.), *Handbook of child psychology* (Vol. 1, pp. 993-1027). New York, NY: John Wiley & Sons. In: BRONFENBRENNER, Urie. Bioecologia do desenvolvimento humano: tornando os seres humanos mais humanos. Artmed. Porto Alegre, 2011.

CAPRA, Fritjof. A visão sistêmica da vida: uma concepção unificada e suas implicações filosóficas, políticas, sociais e econômicas / Fritjof Capra, Pier Luigi Luisi; tradução Mayra Teruya Eichemberg, Newton Roberval Eichemberg. – São Paulo: Cultrix, 2014.

CAPRA, Fritjof. A teia da vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos/ Fritjof, Capra; tradução Newton Roberval Eichemberg. - São Paulo: Cultrix, 2006.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. Educação Ambiental: a formação do sujeito ecológico / Isabel Cristina de Moura Carvalho - 6. ed - São Paulo: Cortez, 2012.

CARVALHO, Levindo Diniz. Crianças e infâncias na educação (em tempo) integral. Educação em Revista. Belo Horizonte. v. 31, n. 04, p.23-43, out./dez. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/2015nahead/0102-4698-edur-136686.pdf>. Acesso: 15 de Jan. de 2019.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de. ENTRE AS CULTURAS DA INFÂNCIA E A ROTINA ESCOLAR: EM BUSCA DO SENTIDO DO TEMPO NA EDUCAÇÃO INFANTIL. Revista Teias v.16. n.41. 124-141. (abr./jun. - 2015): Infância, Literatura e Educação. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24517>. Acesso 02 mai. 2019.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de. Temporalidades na perspectiva das crianças: o cotidiano da Educação Infantil em tempo integral como pauta de discussão em rodas de conversa. Linha Mestra (Associação de Leitura do Brasil), v.24, p. 2891-2895, 2014. Disponível em:

https://linhamestra24.files.wordpress.com/2014/07/linha_mestra_24_19_cole_11_co_municacoes_paula_roziane.pdf. Acesso 02 mai. de 2019.

CARVALHO, Rodrigo Saballa. FOCHI, Paulo Sergio. Pedagogia do cotidiano: reinvenções do currículo para a formação de professores. In: Em Aberto, Brasília, v. 30, n. 100, p. 5-7, set./dez. 2017

CASSIANI, Silvia Helena de Bortoli. CALIRI, Maria Helena Larcher. PELÁ, Nilza Teresa Rotter. A teoria fundamentada nos dados como abordagem da pesquisa interpretativa. Rev.latino-am.enfermagem, v. 4, n. 3, p. 75-88, dezembro 1996. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rlae/v4n3/v4n3a07.pdf> Acesso: 04 abr. 2019.

CECCONELLO, A. M.; KOLLER, S. H. Inserção Ecológica na comunidade: uma proposta metodológica para o estudo de famílias em situação de risco. In: KOLLER, S. H. (org.). Ecologia do desenvolvimento humano: pesquisa e intervenção no Brasil. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

CEPPI, Giulio. et al. Crianças, espaços, relações: como projetar ambientes para a educação infantil/ Organizadores, Giulio Ceppi, Michele Zini; tradução: Patrícia Helena Freitag; revisão técnica: Ana Teresa Gavião A. M. Mariotti, Sylvia Angelini. - Porto Alegre: Penso, 2013.

CEPPI, Giulio; ZINI, Michele (Org.). Crianças, espaços, relações: como projetar ambientes para a educação infantil. Porto Alegre: Penso, 2013.

CORSARO, William. Métodos etnográficos no estudo da cultura de pares e das transições iniciais na vida das crianças: diálogos com William Corsaro. In: Teoria e prática na pesquisa com crianças. Fernanda Muller, Anama Maria Almeida Carvalho (org). São Paulo. Cortez, 2009.

CORSARO, William. Sociologia da infância. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CHAIGAR, Vânia Alves Martins. MIRANDA, Pâmela Saraiva Miranda. RAUBACH, Patrícia de Werk. In: Ciências humanas no ensino fundamental: reflexões, iniciativas e propostas. Lígia Cardoso Carlos (org). Pelotas. Ed. UFPel, 2015.

DZIEKANIAK, Cibele Vasconcelos. ARIZA, Leidy Gabriela. FREITAS, José Vicente de. As salas verdes e a formação de educadores(as) ambientais no Brasil. Revista de la Facultad de Ciencia y Tecnologia Universidad Pedagógica Nacional, v. 1, p. 73-86, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/pdf/ted/n41/0121-3814-ted-41-00057.pdf> . Acesso: 12 de jun.2020.

DORNELLES, Leni Vieira. BUJES, Maria Isabel E. (Orgs.). Educação e infância na era da informação. Porto Alegre: Mediação, 2012.

DENZIN, NORMAN. LINCOLN, Yvonna. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvonna (orgs). Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens. 2 ed. Porto Alegre: ARTMED, 2006.

ELIAS, Norbet. Sobre o tempo. Editora Zahar; Edição: 1. 1998.

FERNANDES, Rogério. KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. Sobre a história da infância. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes. (org.). A infância e sua educação – materiais, práticas e representações. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Dicionário da língua portuguesa. 5. ed. Curitiba: Positivo, 2010. 2222 p. ISBN 978-85-385-4198-1.

FOCHI, Paulo. Observatório da cultura infantil: uma comunidade de apoio ao desenvolvimento profissional. In: O brincar heurístico na creche: percursos pedagógicos no Observatório da Cultura Infantil - OBECI / Organização de Paulo Fochi. - Porto Alegre : Paulo Fochi Estudos Pedagógicos, 2018.

FRANCISCHINI, Rosângela. FERNANDES, Natália. Os desafios da pesquisa ética com as crianças. Estudos de Psicologia I Campinas I 33(1) I 61-69 I janeiro - março 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-166X2016000100061&script=sci_abstract&tlng=pt . Acessado em: 10 de maio de 2020.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia. 25.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

HEYWOOD, Colin. Uma história da infância. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 21-47.

HORN, Maria da Graça Souza. Sabores, cores, sons, aromas [recurso eletrônico] a organização dos espaços na educação infantil / Maria da Graça Souza Horn - Dados eletrônicos. - Porto Alegre: Artmed, 2007. Disponível em: https://books.google.com.br/books?id=UEhHolauxDUC&pg=PA37&lpg=PA37&dq=o+espa%C3%A7o+na+educa%C3%A7%C3%A3o+infantil+n%C3%A3o+%C3%A9+somente+um+local+de+trabalho,+um+elemento+a+mais+no+processo+educativo;+%C3%A9,+antes+de+tudo,+um+recurso,+um+instrumento,+um+parceiro+do+professor+na+pr%C3%A1tica+educativa&source=bl&ots=GWwp2EX3_f&sig=ACfU3U2Blq03Sip1aDS6PFNJv3gqd_2-PQ&hl=pt-BR&sa=X&ved=2ahUKewiOsrDv6tDhAhXMH7kGHfykBI8Q6AEwA3oECAkQAQ#v=onepage&q=o%20espa%C3%A7o%20na%20educa%C3%A7%C3%A3o%20infantil%20n%C3%A3o%20%C3%A9%20somente%20um%20local%20de%20trabalho%2C%20um%20elemento%20a%20mais%20no%20processo%20educativo%3B%20%C3%A9%2C%20antes%20de%20tudo%2C%20um%20recurso%2C%20um%20instrumento%2C%20um%20parceiro%20do%20professor%20na%20pr%C3%A1tica%20educativa&f=false Acesso: 03 mar. 2018.

HOYUELOS, Alfredo. Prólogo. In: I. et al. Ritmos infantis: tejidos de un paisaje interior. Barcelona: Octaedro, 2007.

HOYUELOS, Alfredo. Os tempo da infância. In: Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul: Perspectivas políticas e pedagógicas [recurso eletrônico] / org. Maria Luiza Rodrigues Flores, Simone Santos de Albuquerque. – Dados Eletrônicos. – Porto Alegre : EDIPUCRS, 2015.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2019. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/chui/panorama>. Acessado em 12 de maio de 2019.

JULIANO, Andreia da Costa. BERSCH, Angela Adriane Schmidt. PISKE, Eliane de Lima. GARCIA, Narjara Mendes. COUSIN, Claudia. Psicomotricidade relacional na educação infantil: relações de pertencimento e reflexões com a educação ambiental. Rev. Eletrônica Mestr. Educ. Ambient. E-ISSN 1517-1256, v. 33, n.3, p. 198-212, set./dez., 2016. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/remea/article/view/5832> . Acesso: 18 de junho de 2020.

KAPLAN, Carina Viviana. SARAT, Magda. Infância, tempo e escolarização: aproximações sobre o tema no Brasil e na Argentina. Cad. Cedes, Campinas, v.37, n.102, p.277-294, maio-ago., 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v37n102/1678-7110-ccedes-37-102-00277.pdf> Acessado em: 23 de mar. 2018.

KUHLMANN Junior, Moysés. Infância e educação infantil: uma abordagem histórica / Moysés Kuhlmann Jr. - Porto Alegre: Mediação, 2010. (5. ed. atual. ortog.) 192p.

KRAMER, sônia. A infância e sua singularidade. In: BEAUCHAMP, Jeanete; RANGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (orgs.). Ensino fundamental de nove anos: orientações para inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007 .

LIMA. Camila Machado De. Infâncias e formação docente: gestos, sentidos e começos. childhood & philosophy, rio de janeiro, v. 14, n. 30, maio-ago. 2018, pp. 297-315. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6593636> Acesso 23 mai. 2018.

LIMA, Francisco Daniel Mota. Educação ambiental e o educador ambiental: os desafios de elaborar e implantar projetos de educação ambiental nas escolas. Monografias Ambientais, 7 (7), 1717-1722, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/remoa/article/view/5428> . Acessado em 15 de jun. de 2020.

LOPES. Jader Janer Moreira. VASCONCELLOS, Tânia. Geografia da infância: territorialidades infantis. Currículos sem Fronteiras, v.6, n.1, pp. 103-127, Jan/Jun 2006. Disponível em : https://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss1articles/lop_vasc.pdf . Acessado em: 15 de jun. 2020.

MARQUES, Carlos Alberto. A imagem da alteridade na mídia. 2001. 248 f. Tese (Doutorado em Comunicação e Cultura) - Escola de Comunicação, Centro de

Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. Ciênc. saúde coletiva [online. 2012, vol.17, n.3, pp.621-626. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-81232012000300007&script=sci_abstract&tIng=pt. Acesso 17 mai. 2019.

MOYLES, Janet. Só brincar? O papel do brincar na educação infantil / Janet R. Moyles; trad. Maria Adriana Veronese. - Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

NARVAZ, Martha Giudice. KOLLER, Sílvia H. O modelo bioecológico do desenvolvimento humano. In: KOLLER, Sílvia (org.) Ecologia do Desenvolvimento Humano - São Paulo. Casa do Psicólogo. 2004.

OLIVEIRA, Cristiane Elvira de Assis. MARQUES, Luciana Pacheco. Tempo e infâncias entrelaçados no cotidiano escolar. Educação Unisinos 15(3):172-180, setembro/dezembro 2011. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/viewFile/edu.2011.153.01/537> Acesso: 23 mai. 2018.

PESSOA, Gustavo Pereira. BRAGA, Rosalina Batista. Educação Ambiental escolar e qualidade de vida: desafios e possibilidades. Rev. eletrônica Mestr. Educ. Ambient. ISSN 1517-1256, v.24, janeiro a julho de 2010. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/remea/article/view/3882> . Acessado em: 25 de maio de 2020.

PISKE, Eliane Lima. Resiliência no desenvolvimento humano de educadores sociais e crianças: interlocuções com a Educação Ambiental. Anped. ISSN 2595- 7945. Disponível em: <http://anais.anped.org.br/regionais/p/sul2018/trabalhos?page=23> . Acessado em 08 de abr. de 2020.

PISKE, Eliane Lima. NEUWALD, Mariana Costa. GARCIA, Narjara Mendes. Sustentabilidade ambiental, a ética nas e com as relações humanas e as interações afetivas: tríade necessária as pesquisas em Educação Ambiental. Rev. Eletrônica Mestr. Ambient. Rio Grande, Ed. Especial EDEA, n. 1, p.88-101, 2018. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/remea/article/view/8565/5503> Acesso: 04 abr. 2018.

PISKE, Eliane Lima. GARCIA, Narjara Mendes. YUNES, Maria Angela Mattar. Conversa(acção) sistêmica na/para/com a educação ambiental das infâncias. Bio-grafia. Escritos sobre la Biología y su Enseñanza. ISSN 2027-1034 Edición Extraordinaria. p.p. 895 - 905 Memorias del X Encuentro Nacional de Experiencias en Enseñanza de la Biología y la Educación Ambiental. V Congreso Nacional de Investigación en Enseñanza de la Biología. 9,10 y 11 de octubre de 2019. Disponível em: <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/bio-grafia/article/view/10988>. Acessado em: 06 de junh. 2020.

PISKE, Eliane Lima. YUNES, Maria Angela Mattar. GARCIA, Narjara Mendes. Ambientes educativos como contextos microssistêmicos para o desenvolvimento humano na infância. Revista eletrônica Graduação/Pós-graduação em educação

UFG/REJ. Educação e saúde - Dossiê do meio ambiente, v.15, n.3, 2019. ISSN: 1807-9342. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/rir/article/view/58821> . Acessado em 10 de junh. 2020.

PISKE, Eliane Lima. GARIA, Narjara Mendes. MADRUGA, MADRUGA, Elisângela Barbosa. YUNES. Maria Ângela Mattar. compreendendo as infâncias e os jogos eletrônicos na educação: uma experiência do estágio de docência semipresencial no curso de pedagogia. Educação e tecnologias inovação em cenários de transição. 2018. Disponível em: <https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2018/article/view/225/244>. Acessado em 15 de junh. 2020.

PRATI, Laíssa Eschiletti. COUTO, Maria Clara P. de Paula. MOURA, Andreína. POLLETO, Michele. KOLLER, Sílvia. Revisando a inserção ecológica: uma proposta de sistematização. Psicologia: Reflexão & Crítica, 21, 160-169, 2008. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722008000100020 . Acessado em 03 de março de 2019.

PRIGOGINE, Ilya, STENGERS, Isabelle. A nova aliança: metamorfose da ciência. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1997

QUINTANA, Mario. Poesia Completa: em um volume. Organizadora: Tânia Franco Carvalhal. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2005.

REDIN, Euclides. O espaço e o tempo da criança: se der tempo a gente brinca! / Euclides Redin. - Porto Alegre: Mediação, 1998.

REIGOTA, Marcos. O que é educação ambiental / Marcos Reigota. -- 2. ed. revista ampliada -- São Paulo: Brasiliense, 2009.

SÁNCHEZ, Celso. Ecologia do Corpo/ Celso Sánchez - Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

SANTOS, Sandro Vinicius Sales dos. SILVA, Isabel de Oliveira e. Crianças na educação infantil: a escola como lugar de experiência social. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 42, n. 1, p. 131-150, jan./mar. 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022016000100131&lng=pt&tlng=pt. Acesso: 17 set. 2020.

SANTOS, Cristiana Ferreira. BARRETO, Elienai Santos. RIBEIRO, Jainê da Silva Santos. AMARAL, Marivaldo da Cruz do Amaral. Brincateller: brincantes nos territórios das infâncias. IV COLBEDUCA e II CIEE 24 e 25 de Janeiro de 2018, Braga e Paredes de Coura, Portugal. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/colbeduca/article/view/11495> . Acessado em mar. 2019.

SARMENTO, Manuel Jacinto. "A Globalização e a Infância: Impactos na Condição Social e na Escolaridade", In R. Leite Garcia (org), Em defesa da Educação Infantil. Rio de Janeiro, 2001

SARMENTO, Manuel Jacinto. A reinvenção do ofício de criança e de aluno. Atos de Pesquisa em Educação, Blumenau, PPGE/ ME/FURB, v. 6, n. 3, p.581-602, set./dez.2011. Disponível em: <https://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/issue/view/229> . Acessado em: 14 de maio de 2020.

SERVA, Maurício. JUNIOR, Pedro Jaime. OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO UMA POSTURA ANTROPOLÓGICA. Revista de Administração de Empresas. São Paulo, v. 35, n.1, p. 64-79 Mai./Jun. 1995. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-75901995000300008 . Acessado em: 03 de abr. 2020.

SILVA, Nara Letycia Martins. O tempo social de Norbert Elias: uma proposta de superação ao conhecimento dicotômico do tempo. MNEME - Revista de Humanidades, 11 (27), 2010 Publicação do Departamento de História da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ensino Superior do Seridó - Campus de Caicó. Semestral INSS -1518-3394. Disponível em: <http://www.periodicos.ufrn.br/ojs/index.php/mneme> Acesso: 28 out. 2018.

SILVA, Lucas Neiva. ALVES, Paola Biasoli. KOLLER, Sílvia H. A análise da dimensão ecológica “Tempo” no desenvolvimento de crianças e adolescentes em situação de rua. In: KOLLER, Sílvia (org.) Ecologia do Desenvolvimento Humano - São Paulo. Casa do Psicólogo. 2004.

SILVA, Márcia Soares da. GARCIA, Narjara Mendes. Olhar ecológico das crianças sobre o processo de aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Série-Estudos, Campo Grande, ms, v.22, N.45, P. 121-136, maio/ago. 2017. Disponível em: <https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/1039/pdf>. Acesso 13 ago. 2020.

SILVA, Viviane Brito da. FERREIRA, Waldinéia Antunes de Alcântara. Educação Ambiental: Olhares de um educador. RCC, Juara/MT/Brasil, v. 2, n. 1, p. 40-49, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/rcc/article/view/2225/1839>. Acesso em 02 de maio de 2020.

SILVEIRA, Denise Tolfo. CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. A pesquisa científica. In: Métodos de pesquisa / [organizado por] Tatiana Engel Gerhardt e Denise Tolfo Silveira ; coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf> Acesso: 22 fev., 2019.

SKLIAR, Carlos. Infâncias da linguagem, infância da infância, memória de infância infâncias da linguagem, infâncias da infância, memórias de infâncias: depois é tarde demais. Childhood & philosophy, Rio de Janeiro,v.14, n. 30, maio-ago. 2018, p.245-250. Disponível em: https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:znZ__QoAVhgJ:https://w

www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/childhood/article/download/30700/23994+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br. Acesso: 23 mai., 2018.

STIVAL, Maria Cristina Elias Esper Fundamentos teóricos e metodológicos para a educação em tempo integral / Maria Cristina Elias Esper Stival. - 1. ed. - Curitiba, PR : IESDE BRASIL S/A, 2016.

TIRIBA, Léa. Educação Infantil como direito a alegria/ Lea Tiriba. 1ªed. - Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

TIRIBA, Léa. PROFICE, Christiana Cabicieri. Crianças da natureza: vivências, saberes e pertencimento. Educ. Real. [online]. 2019, vol.44, n.2, e88370. Epub 19-Jun-2019. ISSN 2175-6236. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-623688370>. Acesso: 17 set. 2020.

TONUCCI. Francesco. Cm olhos de criança. Jones & Bartlett; 1ª Edição, jan, 1997.

VASCONCELLOS, Tânia de. Um minuto de silêncio: ócio, infância e educação. In: LOPES, Jader Janer Moreira; Mello, Marisol Barenco de (Org.). O Jeito de Que Nós Crianças Pensamos Sobre Certas Coisas: dialogando com lógicas infantis. Rio de Janeiro: Rovellet, 2009.

Apêndice A - Entrevista semiestruturada

Entrevistados: Coordenadores/Supervisores de três Escolas de Educação Infantil de tempo integral, do município de Chuí/RS.

Iniciais do nome:

Idade:

Estado civil:

Formação:

Quantos anos atua como educadora?

Quanto tempo está no exercício de sua função nesta escola?

Sua escola é: () Privada () Pública () Instituição sem fins lucrativos

Investigando as percepções:

- Qual o objetivo da escola de tempo integral?
- O que compreendes por educação integral?
- Como os planejamentos apresentam a educação integral?
- Como compreendes o tempo da escola?
- Como compreendes o tempo das infâncias?
- Como compreendes o tempo das crianças?
- Como está organizado o tempo da escola?
- Como compreendes a rotina das escolas de Educação Infantil de tempo integral?
- Como é organizada as rotinas? (Alimentação, banheiro, sono, uso dos espaços externos à escola)
- Como se constitui as rotinas nas práticas pedagógicas?
- Como a escola dialoga com as crianças para a gestão do tempo?

APÊNDICE B – Termo de consentimento livre e esclarecido

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário (a), em uma pesquisa. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que será em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Título do Projeto: A CRIANÇA COMO SER INTEGRAL NA EDUCAÇÃO AMBIENTAL: O OLHAR SOBRE A TEMPORALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL
Pesquisador Responsável: Pâmela Saraiva Miranda
Telefone para contato do pesquisador (a): (53) 991813865

JUSTIFICATIVA, OBJETIVOS E PROCEDIMENTOS:

O projeto ancorado na linha de Formação de Professores do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental pela Universidade Federal de Rio Grande PPGEA/FURG, evidencia encontros e desencontros entre tempo e infâncias, mobilizando um novo olhar para as práticas pedagógicas que são propostas na Escola de Educação Infantil em Tempo Integral. A presente investigação visa traçar caminhos possíveis para apresentar o diálogo entre Educação Ambiental (EA), Infâncias e Tempo na Escola de Educação Infantil (EI) de tempo integral. Considerando esta temática importante para o campo da Educação Ambiental e da Educação Infantil. Acreditamos que esta pesquisa, possa evidenciar algumas rupturas entre tempo e infância no contexto da Educação Infantil de tempo integral, fragmentos em um ambiente que deveria ser de encontros. Neste sentido, destacamos a importância deste estudo para o campo da Educação Infantil e da Educação Ambiental, contribuindo para a compreensão de uma Bioecologia da Infância, onde, a criança desenvolve-se integralmente e sistemicamente. Nesse viés, o objetivo geral da pesquisa é compreender a dimensão temporal das crianças nas escolas de Educação Infantil de tempo integral e as suas repercussões no microtempo das infâncias e nas práticas pedagógicas dos educadores. Já os objetivos específicos serão: identificar como as coordenações pedagógicas das escolas de Educação Infantil de tempo integral estão considerando educação integral; investigar a perspectiva das crianças sobre o tempo integral nas escolas de Educação Infantil; relacionar o tempo da criança enquanto ser humano integral com os pressupostos da Educação Ambiental na Educação Infantil. A metodologia utilizada para a coleta de dados será a inserção ecológica, entrevistas semiestruturadas e rodas de conversas, obtendo como apoio a observação participante a qual nos auxiliará na construção do diário de campo, entre outras formas de coletar dados como fotos e áudios. Os atores desta pesquisa será a Secretaria Municipal de Educação (SMED), três coordenadores/supervisores pedagógicos de escolas de Educação Infantil de tempo integral e uma turma de crianças de uma das escolas anteriormente mencionadas.



**DECLARAÇÃO DO(A) PARTICIPANTE OU DO(A) RESPONSÁVEL PELO(A)
PARTICIPANTE:**

Eu, _____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo _____. Fui informado(a) pelo(a) pesquisador(a) _____ dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada, esclareci minhas dúvidas e recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isso leve a qualquer penalidade. Autorizo () Não autorizo () a publicação de eventuais fotografias que o(a) pesquisador(a) necessitar obter de mim, de minha família, do meu recinto ou local para o uso específico em sua dissertação ou tese.

Local e data: _____/_____/_____.

Nome: _____

Assinatura do sujeito ou responsável: _____

Assinatura da pesquisadora: _____