UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
Centro de Ciências Humanas e Sociais - CCH
Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu)

AGATHA APARECIDA DA SILVA SANTOS

TEMPOS (FUNDAMENTAIS) DA/NA ESCOLA: ESTUDO DE CASO SOBRE SER, (RE)VER E VIVER UMA EDUCAÇÃO INTEGRAL

Rio de Janeiro
2024

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
Centro de Ciências Humanas e Sociais - CCH
Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu)

AGATHA APARECIDA DA SILVA SANTOS

TEMPOS (FUNDAMENTAIS) DA/NA ESCOLA: ESTUDO DE CASO SOBRE SER, (RE)VER E VIVER UMA EDUCAÇÃO INTEGRAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.
Orientadora: Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho
Linha: Políticas, História e Cultura em Educação.

Rio de Janeiro
2024

RESUMO

O presente estudo se trata de uma pesquisa qualitativa, realizada por meio de um estudo de caso em uma escola privada com crianças do ensino fundamental I, e oferta de três horários possíveis para acesso e permanência na instituição. Ao longo da dissertação, partindo de procedimentos metodológicos como entrevistas e análise de escritos das crianças dessa etapa escolar, discorremos sobre culturas infantis, espaços e tempos, considerando as perspectivas teóricas de Capital cultural e de *Habitus, d*e Pierre Bourdieu, assim como o conceito de Leitura de mundo, de Paulo Freire. Nosso foco direcionou-se aos modos de ser, (re)ver e viver uma educação/formação integral, por parte das crianças – nos tempos diferenciados existentes nesse espaço escolar, como intitula nossa pesquisa, refletindo analiticamente sobre os sujeitos e os contextos em que estão envolvidas, de modo a repensarmos possibilidades de trabalho nas escolas que funcionam em jornadas escolares diferenciadas. Em nossos resultados, refletimos sobre a importância do(s) tempo(s) Kairós nas rotinas escolares, ou seja, os tempos de ócio, de criação e de qualidade, como parte imprescindível nos tempos da escola, esta organizada pelo tempo Chronos, regulado pelo relógio.

Palavras chave: Escola; Tempos escolares; Culturas infantis; Educação/formação integral.

ABSTRACT

This investigation is qualitative research, performed through a case study in a private school with kids at the elementary level, and three hours of options to access and attend the institution. During the investigation, as methodology approaches we did interviews and analysis of children's writings, deep dived on children´s cultures, espaces and times, considered Pierre Bourdieu Cultural Capital and Habitus Theory, and Reading of the World by Paulo Freire. We focus on the different types of being, (re)view and live in an integral formation, in different times existing at school, in order to analyze the subject and contexts to reflect possibilities to work in schools with kinds of attendance options. In our results we consider leisure times in the school´s routine, a creative and qualitative time, as essential for our global education, in contrast to the clock times.

---

key words: school, times of school, children's cultures and Integral education

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURAS

Figura 1 - Gol do Brasil _____ 26
Figura 2 - Escola _____ 42
Figura 3 - A persistência da memória _____ 49
Figura 4 - Nascimento _____ 63

GRÁFICOS

Gráfico 1 - Percentual de alunos de ETI por etapa de ensino - 2014-2021 ___ 57
Gráfico 2 - Jornadas escolares, concomitantes, existentes na escola _____ 65

QUADROS

Quadro 1 - Turno Integral _____ 65
Quadro 2 - Turno Estendido + Turno Integral _____ 66
Quadro 3 - Turno Regular + Turnos Estendido e Integral _____ 66
Quadro 4 - Por que você se lembrou da escola? _____ 71
Quadro 5 - Por que você se lembrou da escola? - Turno Regular _____ 72
Quadro 6 - Lugar favorito _____ 74
Quadro 7 - Lugar favorito - Turno Regular _____ 74
Quadro 8 - O que você tem em comum com seu amigo da escola? _____ 75
Quadro 9 - O que você tem em comum com seu amigo da escola? T.R _____ 76
Quadro 10 - Aprendizado importante _____ 78
Quadro 11 - Aprendizado importante -Turno Regular _____ 78
Quadro 12- Pergunta sobre o mundo _____ 79
Quadro 13 - Pergunta sobre o mundo -Turno Regular _____ 80

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 9
Apresentação e justificativa do estudo 9
Tema, temática, problema, questões, objetivos e relevância 11
Abordagem teórico-metodológica 14
Estrutura da dissertação 24

CAPÍTULO I – Sujeitos, criança(s), infância(s) e escola(s) 26
1.1. Eu, tu, ele: criança; Nós, vós, eles: infâncias 27
1.2. Contextos e trajetórias e(m) formação: uma (re)leitura 35
Considerações acerca do primeiro capítulo 40

CAPÍTULO II – Tempo, tempo social e escola 42
2.1. Discutindo tempo, sua natureza, relações e contextos 43
2.2. A(s) escola(s) e o tempo: sobre tempo, sua regulamentação normativa e seus sujeitos 49
2.2.1. Sobre o tempo nas escolas - o meu, o seu, o nosso 50
2.2.2 O tempo 'regulado' em regulamentações, a(s) escola(s) e os sujeitos sociais 54
Considerações acerca do segundo capítulo 57

CAPÍTULO III – Sobre uma escola, crianças e compartilhamento no(s) tempo(s) 63
3.1 Contexto e rotina escolar: nosso estudo de caso 64
3.2 Caminhos metodológicos em ação: uma análise de 'caso particular do possível' a partir dos escritos das crianças 67
3.3. Educação em 'horas' ou 'tempo'? Será 'integral' esse tempo? 81
3.4 No meio do caminho tinha… 90
Considerações acerca do terceiro capítulo 97

CONSIDERAÇÕES FINAIS 100
REFERÊNCIAS 105
APÊNDICES 111

AGRADECIMENTOS

Na última quarta-feira de 2022, resolvi ver o pôr do sol com a minha mãe no Pão de açúcar, ali, pertinho da UNIRIO, minha casa durante o mestrado, não por acaso, mesmo ano que ingressei na instituição. Ouvi da minha mãe que disse com alegria que demorou cinquenta e sete anos para conhecer este lugar, aos meus vinte e três anos também estava ali pela primeira vez, fiquei pensando nas “bonitezas” de Manoel de Barros que não temos acesso ao longo da vida, bonitezas de uma cidade que sempre chamei de casa, mas que ainda permanece tão desigual. Lembrei que quando eu era criança, gostava de visitar a “cidade”, também conhecida como Centro do Rio de Janeiro, para observar os prédios grandes e antigos, e ver as ruas movimentadas. Acho que não por acaso fui tocada a falar sobre espaços, tempos e sociedade.

Enquanto voltava para casa, fui afetada por memórias na janela do ônibus, não me esqueço e nem posso que nesse mundo me encontro entrelugares, tal qual Bourdieu. Tive acesso a este passeio graças a associação de professores da qual faço parte, sou professora porque me formei em pedagogia na Universidade Federal Fluminense e no Colégio Estadual Heitor Lira, sigo esperançosa por mudanças tal qual Paulo Freire, por isso, sou docente e busco o título de mestre.

Este agradecimento começa ressaltando a importância da minha mãe em toda a minha trajetória. Ana Lúcia sempre pegou no meu pé para que eu me dedicasse aos estudos, correu atrás de bolsas de estudo e me criou como a pessoa que sou hoje, nunca duvidou do meu potencial e sempre me deu autonomia para ser o que eu quisesse. Preciso também agradecer ao meu pai Erli, que não teve o seu direito a todos os anos de escolaridade garantido enquanto criança, mas que sempre me priorizou para que eu os tivesse, financiando meus estudos, cursos e priorizando a minha vida acadêmica. Sem o apoio deles, muita coisa não teria sido possível. Meu muito obrigado!

Fico pensando em quantas mãos são necessárias para segurar um diploma, visto que todas as minhas conquistas são frutos coletivos. Não posso deixar de citar minha tia Vera e meu tio Jorge, que sempre me acolheram como uma filha e nunca deixaram de fazer esforços para que eu realizasse meus sonhos. Minha irmã Joyce, que me presenteou com o meu sobrinho Ítalo, me impulsionando a ser uma pessoa

e profissional melhor. Minhas primas e a todos os meus tios, família nada pequena, que sempre chamei de lar porque é regida por afeto.

Aos meus professores com muito carinho, desde a minha professora Cynthia, de sociologia no Ensino médio, à minha orientadora da graduação, Hustana Vargas, hoje participante da minha banca. Agradeço imensamente por me abrirem horizontes e me possibilitarem caminhos de luta e esperança. Falo com muito orgulho que sou orientanda da professora Lígia Martha, querida orientadora, obrigada por ter visto potência em pedra bruta, obrigada por segurar a minha mão nos momentos de desespero e por ter me ensinado tanto, agradeço imensamente pelo acolhimento e pelos puxões de orelha quando necessário, pela presença durante o ínicio, meio e fim. Reconheço a minha sorte e julgo que precisamos de mais Ligias em programas de pós-graduação. À minha banca, Claudia Fernandes, Hustana Vargas e Lígia Martha, os meus sinceros agradecimentos pelas contribuições, trocas e construções em meu estudo.

Uma vez uma aluna me perguntou como eu conseguia fazer mestrado e trabalhar ao mesmo tempo; ela, filha de doutor, já entendia as noites mal dormidas, a quantidade de leitura e de tempo necessário para compor uma pesquisa. Eu, surpresa com a pergunta, respondi que só poderia dizer que consegui após defender a dissertação e levantei o debate sobre o pouco incentivo no Brasil para ser pesquisador. Naquele ano, todos da turma entenderam o que era um mestrado, para alguns um assunto mais fácil por causa das famílias, para outros algo novo que despertou a curiosidade para as minhas ausências relacionadas aos momentos que precisava deixar de dar aula para assistir às aulas do Programa de Pós-Graduação. No desenrolar do tempo, e após realizar a pesquisa de campo, precisei trocar de escola para que fosse possível ‘ter tempo’ para escrever, a entrada em um emprego de meio período foi fundamental para a conclusão da dissertação. Ao me despedir das turmas antigas, em especial a das crianças autoras dos cadernos tão citados neste trabalho, recebi muito afeto e a seguinte mensagem de despedida escrita no quadro - “Ms Agatha, nós amamos muito você! De turma x para ms Agatha: bom mestrado.” Almejo que eu nunca me esqueça dos prazeres de ser professora, obrigada por me ensinarem tanto.

Esse agradecimento foi escrito durante o processo de escrita e construção do estudo. Agora em 2024, defendo mais ainda os caminhos percorridos em seus diferentes tempos. Quero agradecer aos amigos que não soltaram a minha mão,

aqueles mais antigos, os da graduação, aqueles que fiz no mestrado e em especial o meu companheiro Vinícius, que estava comigo quando juntos vimos a minha aprovação no PPGEDU, acompanhou os processos e hoje celebra junto a minha defesa, meu muito obrigada.

Agradeço aos colegas professores, aqueles que participaram da pesquisa, os que me acolheram na instituição e em especial a que ficava sozinha com a turma para que eu pudesse assistir as aulas do programa de pós-graduação, ms. Lana, obrigada por tantas trocas, abraços, incentivos e companheirismo, sem a sua parceria essa pesquisa não seria possível, mas acima de tudo agradeço a sua amizade: voe alto porque sei que você é passarinho.

Termino agradecendo ao PPGEDU - UNIRIO como lugar que se fez casa, abriu portas e me apresentou professores e colegas. Que possamos avançar cada vez mais enquanto sociedade e pessoas, rumo a busca por uma educação que re(pensa) saberes e práticas.

INTRODUÇÃO

1.Apresentação e justificativa do estudo

Sou natural do Rio de Janeiro, criada no complexo da Penha, professora desde os dezesseis anos de idade, ou melhor, dos quatorze anos quando, ao ingressar no curso normal do Colégio Estadual Heitor Lira, me descobri educadora - escola pública onde conheci muitos professores que me incentivaram e inspiraram na carreira docente.

O segundo passo que dei nesse sentido foi o ingresso na tão sonhada faculdade pública. Lá estava a menina de dezessete anos, primeira de sua casa a cursar uma universidade. Não foi fácil acordar todo dia às cinco da manhã, arcar com a passagem de ônibus cara e superar todos os desafios impostos pela vida acadêmica, dentre eles também a violência simbólica de um espaço ainda pouco acessível; mas se eu me tornei a pessoa e profissional de hoje, foi graças à educação pública, ou melhor dizendo, a tão defendida 'educação pública de qualidade'.

Ao reconhecer o privilégio de cursar Pedagogia na Universidade Federal Fluminense, me dediquei exclusivamente à minha formação nos primeiros anos entre estágios, ocupações de espaços públicos e o Núcleo de Estudos Contemporâneos em Educação, Etnografia e Representações Sociais (NECEERS/UFF), meu primeiro grupo de pesquisa. Contudo, senti falta do chão da escola, aquele lugar da docência e por isso me vinculei ao PIBID como bolsista. Lá estava eu de volta ao curso normal, atuando no IEPIC, escola em Niterói, mas agora já como pesquisadora iniciante. Foi quando, em 2019, recebi proposta para ser estagiária em uma escola católica localizada em Ipanema, tendo de fazer a difícil escolha de me desvincular do PIBID, mas com a responsabilidade diária de educar.

Durante esse caminho, percebi que aquela escola, que não era plural, fazia parte da minha história, porém não me cabia. A experiência nos faz ampliar repertórios e foi assim que eu tive o meu primeiro contato com uma escola de elite da zona sul. Foi quando também percebi que nem sempre 'o mais caro é o melhor', ou melhor, que 'pagar caro' não garante uma educação de qualidade, muito menos que apenas com recursos financeiros se constroem cidadãos com pensamento crítico.

Na minha monografia de final de Curso, me dediquei a devolver algo sobre o lugar de onde vim. Por isso, pesquisei sobre o curso de licenciatura como ato de transformação social, me debruçando sobre um pré-vestibular social localizado na Vila Cruzeiro, território do Complexo da Penha, conjunto de favelas na Zona Norte do Rio de Janeiro. Nessa investigação, como coluna vertebral do trabalho, utilizei relatos de experiência dos sujeitos de pesquisa; bem como reflexões teóricas de nosso patrono da educação, Paulo Freire, e do sociólogo Pierre Bourdieu, autores que me acompanham desde o Ensino médio e a quem continuo me dedicando nos estudos relacionados à dissertação de mestrado.

Hoje, sou formada em pedagogia e atuo como docente em uma instituição privada de ensino, tendo atuado, durante três anos, na instituição que selecionei para a pesquisa.[1] Atenta à busca pela pós graduação stricto sensu como forma de continuar as reflexões e estudos teóricos sobre a práxis do meu fazer docente, assim como a permanência nas discussões que ocorrem dentro da universidade e as mudanças de rumo em um estudo que, na monografia, se debruçou sobre quem escolhe ser professor em um espaço de vulnerabilidade econômica, mas de resistência social, agora procuro me aprofundar sobre crianças que convivem em um espaço – escola privada/particular, que funciona em diferentes tempos, vislumbrando novas reflexões que se entrelacem a questões que me envolvem com uma temática mais específica: as implicações do tempo dentro da escola e as relações que se estabelecem nesse espaço institucionalizado.

Colaborar, por meio deste escrito, rumo ao aprofundamento de concepções de educação dentro de ambientes escolares e com as crianças que nela são o centro da discussão, uma vez que a ampliação do tempo pode proporcionar uma educação de qualidade, mas não é o único fator que a impulsiona.

Nessa trajetória, me faço pesquisadora porque sou professora e me faço professora ao ser pesquisadora todos os dias, não me permitindo ser isto ou aquilo[2], pois como diria Cecília Meireles, o 'ou' é limitado demais... busco 'terceiras margens'[3] em rios roseanos, talvez...

---

[1] Apesar de, após ter ingressado no mestrado, ter me desvinculado da instituição a qual pesquisei para que dispusesse de mais tempo ao estudo.

[2] 'Ou isto ou aquilo' é um poema de Cecília Meireles, publicado em 1964, em uma obra que leva o mesmo nome.

[3] Referência ´A Terceira Margem do Rio` de Guimarães Rosa.

2.Tema, temática, problema, questões, objetivos e relevância do estudo

Escrever sobre educação é admitir a nossa incompletude enquanto seres humanos; seres que nunca estarão prontos e acabados. Que ingenuidade a nossa, achar que um dia seríamos ponto, ao invés de vírgulas!

Portanto, escrever sobre educação – e, mais ainda, *sobre tempos em jornadas escolares enquanto* ***tema****/inquietação – se faz como um eterno processo; inacabado,* incompleto muitas vezes, ou na maioria deles, muito difícil, mas necessário, inesgotável para todos aqueles que, segundo Paulo Freire, esperam do verbo esperançar[4], e por aqueles que estão por vir a acreditar em novos rumos. Nessa eterna colcha de retalhos, que sejamos como a criança que delira, de Manoel de Barros:

No descomeço era o verbo.
Só depois é que veio o delírio do verbo.
O delírio do verbo estava no começo, lá
onde a criança diz: Eu escuto a cor dos
passarinhos.
A criança não sabe que o verbo escutar não
funciona para cor, mas para som.
Então se a criança muda a função de um
verbo, ele delira.
E pois.
Em poesia que é voz de poeta, que é a voz
de fazer nascimentos
O verbo tem que pegar delírio[5].

---

[4] "É preciso ter esperança. Mas tem de ser esperança do verbo esperançar. Por que tem gente que tem esperança do verbo esperar. Esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. "Ah, eu espero que melhore, que funcione, que resolva". Já esperançar é ir atrás, é se juntar, é não desistir. É ser capaz de recusar aquilo que apodrece a nossa capacidade de integridade e a nossa fé ativa nas obras. Esperança é a capacidade de olhar e reagir àquilo que parece não ter saída. Por isso, é muito diferente de esperar; temos mesmo é de esperançar." (Freire, 1992)

[5] O livro das ignorãças, de Manoel de Barros, 1993.

Neste lugar tão desafiador de falar de Educação, busco me aprofundar no tema já mencionado, nele percebendo que os estudos realizados e a prática em que me reconheço me encaminham à **temática** da *educação em tempo integral, e suas práticas*, em que busco me aprofundar por meio de uma perspectiva sociológica.

Ao considerar essa temática a partir de nosso lócus de estudo, que é o chão da escola e os processos que ocorrem dentro dessa instituição, a prática que desenvolvo me 'enredou' a ***questões*** *em que o aumento do tempo de permanência dos sujeitos dentro desse espaço pode ser visto como potência para as relações que se estabelecem com o(s) outro(s) e com o próprio espaço escolar.*

Ao observar, no cotidiano[6] escolar, que crianças que permanecem em tempo integral trazem contribuições por vezes diferenciadas das que frequentam somente o tempo parcial, percebemos a potência desse lócus que, com mais ou menos tempo em sua jornada, pode proporcionar experiências e construir influências na formação dos indivíduos. Percebemos, também, a importância de refletir sobre suas implicações e práticas por meio de olhares que dão espaço aos sentidos atribuídos pelo outro a essas relações.

Nesse contexto, destacamos o papel ativo e de protagonismo na relação das crianças com a escola. A forma como eu afeto e sou afetado perpassa todo o meu repertório de mundo, que é precedente e ao mesmo tempo simultâneo às vivências escolares. Nessa perspectiva, lembro novamente de Paulo Freire (1989), quando o autor fala que a leitura da "palavramundo" deve coexistir com a nossa experiência existencial. Será que a leitura de mundo dessas crianças se relaciona com as possibilidades mediadas pelo tempo, no âmbito da escola em que se encontram?

Mesmo reconhecendo que os autores caminham por veredas teórico epistemológicas diferentes, lembro também de Bourdieu (2015), quando afirma que as redes são mediadas, 'tecidas' pelos capitais social e cultural, assim como pelos *habitus* que constituem agentes, nos campos em que se inserem e atuam. Uma vez que estamos adentrando em um espaço que possibilita que as crianças estejam em tempo integral ou parcial, diferentes relações podem ser estabelecidas, permeadas por diferentes tempos de permanência na instituição; estarão essas relações construindo o habitus a que Bourdieu se refere, em seus escritos? Mais ainda, caso

---

[6]Cotidiano, neste estudo, é utilizado como expressão, palavra – e não conceito teórico-metodológico - visando expressar o sentido de dia a dia, rotina escolar. Não está relacionado, portanto, aos estudos do/sobre/com o cotidiano.

estejam estabelecendo tais relações, podemos relacioná-los a ‘leituras de mundo’, no sentido freireano deste conceito, uma vez que tanto mundo objetivo e mundo simbólico coexistem, no macrocosmo social?

As ponderações e leituras dos autores citados anteriormente me levaram a outros questionamentos, em que fui percebendo o aumento da jornada escolar enquanto ‘possibilidade’, momento de compartilhamento(s) em que tal habitus pode ocorrer permeado pela leitura de mundo dos agentes/sujeitos. Nesse sentido, como ocorreriam, se é que ocorrem? Haverá alguma diferença entre os sentidos atribuídos por alunos que frequentam a escola em tempo parcial e os que se encontram na instituição, em tempo integral? E quando ambas as situações se capilarizam, no mesmo espaço escolar, essas diferenças serão evidenciadas, caso existam? Os professores e demais sujeitos em atuação na escola estarão atentos a essas possíveis interlocuções, compartilhamentos e ampliações de sentidos, por parte dos estudantes?

A partir do exposto até o momento, propomos neste estudo investigar, enquanto **problema,** *a jornada escolar diária em seus tempos, e as possibilidades de mobilização nos sujeitos que nela permanecem.*

Nessa perspectiva, encontramos como possível **justificativa** o estudo da formação das crianças na escola e suas implicações nesse cotidiano, além da *nossa própria prática docente* que, ao trazer as indagações anteriores, foi constituindo um conjunto de reflexões em que os conceitos apreendidos em anos de estudo universitário nos impulsionaram a retomá-los. Também encontro como justificativa a necessidade – no campo da temática em que inseri minha investigação – de se pesquisar a respeito de aspectos nem sempre tão presentes nesses estudos, como por exemplo as diferenças e/ou semelhanças encontradas em realidades escolares duplas, ou seja, que funcionam com tempo parcial e tempo integral.

Ao pensar em escolas dessa natureza – e ao olharmos que, nelas, há ‘mais tempo’ para impulsionar diferentes redes de relacionamento a alunos que frequentam essa ampliação – trazemos, como **objetivo geral,** *analisar as relações que se estabelecem entre crianças-crianças, crianças-espaços e crianças-educadores, levando em consideração seus tempos de permanência nas jornadas diárias dentro instituição escolar.*

Por meio do objetivo geral acima, e ao considerar que a pesquisa empírica foi realizada em uma escola de natureza híbrida, em que a ampliação da jornada escolar não se faz obrigatória, nos defrontamos com reflexões que culminaram em **objetivos específicos** para o estudo, a saber: (I) *investigar o sentido atribuído pelas crianças a esse espaço escolar de convivência, trocas e de apropriação de conhecimentos e de saberes, que também é afetado pelos tempos em que elas nele permanecem*; (II) *verificar as influências dos marcos temporais enquanto mediadores da rotina escolar* e (III) *analisar a relação dos professores com os efeitos relacionados ao tempo em busca de uma educação integral dos sujeitos*.

Especificando um pouco mais os objetivos que elaboramos, consideramos que, ao investigar as crianças que frequentam a escola por pelo menos oito horas e meia diariamente, em contraposição às que não a frequentam em tempo integral, ou seja, que não permanecem na instituição por no mínimo sete horas diárias, procuramos entender as implicações (sociais, culturais, simbólicas) causadas pelo aumento da carga horária durante o cotidiano escolar; e, mais do que os saberes e conteúdos de que se apropriam neste(s) tempo(s), qual o sentido dado pelas crianças a essa experiência temporal, que como em tudo na nossa sociedade, se faz histórica e política.

Consideramos ainda que a ***relevância*** *do estudo se encontra na importância de pesquisas que levam em consideração questões subjetivas do ser humano, alicerçadas em situações objetivas que são vivenciadas socialmente. Ademais, pelo estudo da ampliação do tempo escolar e seus encadeamentos* – uma vez que temos cada vez mais projetos de ampliação da jornada escolar no âmbito público e privado, já que somos parte de uma sociedade marcada pelo tempo –, necessitamos de mais estudos que explorem as suas implicações e práticas, levando em consideração as perspectivas dos sujeitos que nela se encontram. E é nessa perspectiva que, na seção que se segue, buscamos possibilidades teórico-metodológicas de encaminhamento para esta investigação.

3. Abordagem teórico-metodológica

> "[...] Que a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós." (Barros, p. 43, 2006)

Nessa jornada de importâncias citadas por Manoel de Barros, buscamos refletir sobre aspectos presentes no dia a dia escolar, e contribuir com o campo da educação por meio da relação teoria – prática, de modo a analisar os sentidos atribuídos a questões presentes nesse espaço, sem perdermos de vista os encantamentos vivenciados nas sutilezas.

Para isto, trouxemos contribuições de Pierre Bourdieu enquanto **abordagem teórica**. Partindo de estudos do autor, não iremos adentrar nas concepções de fracasso e sucesso nas escolas; contudo, ao analisarmos o aumento da jornada escolar enquanto potência para o *habitus*, os capitais e a leitura de mundo, esses estudos fazem-se relevantes, se considerarmos Bourdieu enquanto estudioso que pode contribuir com **aspectos teóricos**, e é nesse sentido que apresentamos brevemente os principais conceitos desse pesquisador que aportam nesta pesquisa.

Segundo o autor, a sociedade e, em consequência também a escola, mediadas por uma sociedade hierarquizada, priorizam a "cultura legítima", aquela da camada dominante da população que corrobora com o capital cultural dessa mesma camada. Neste contexto, o conceito de capital cultural pode se manifestar:

> (...) No <u>estado incorporado</u>, ou seja, sob a forma de disposições duráveis do organismo: no <u>estado objetivado</u>, sob a forma de bens culturais - quadros, livros, dicionários, instrumentos, máquinas, que constituem indícios ou a realização de teorias ou de críticas dessas teorias, de problemáticas, etc,; e, enfim, no <u>estado institucionalizado</u>, forma de objetivação que é preciso colocar à parte porque, como se observa em relação ao certificado escolar, ela confere ao capital cultural - de que é, supostamente a garantia - propriedades inteiramente originais. (BOURDIEU, 2015, p.82. *Grifos nossos*).

De maneira mais detalhada, podemos dizer que o capital cultural incorporado é ligado ao sujeito em sua relação consigo mesmo, seus gostos, domínio da língua culta e outros modos de ser/estar no mundo que podem contribuir, ou não, para que ele seja legitimado pelos outros, dentro de um universo de escolhas possíveis: "O capital cultural é um ter que tornou-se ser, uma propriedade que fez corpo e tornou-se parte integrante da 'pessoa', um habitus." (BOURDIEU, 2015, p.83).

Diferenciado do capital supracitado, temos o capital no estado objetivado, também relacionado ao capital econômico, e que está ligado ao número de bens, acesso e patrimônio dos sujeitos. Em contrapartida ao incorporado, é transmissível em sua materialidade. Podemos citar como exemplos, objetos de valor como

quadros, livros e outros equipamentos/instrumentos que envolvem o patrimônio cultural material.

Já o capital institucionalizado pode ser compreendido como “a objetivação do capital cultural sob a forma do diploma” (BOURDIEU, 2015, p.86), assim como os certificados atribuídos pelas instituições de maior ou menor prestígio. Sintetizando, todas as manifestações do capital cultural podem ser interligadas, se relacionam, mas não necessariamente são dependentes umas das outras.

O capital cultural de um indivíduo relaciona-se também a outro importante conceito, o de *capital social*, que, segundo Bourdieu, se define enquanto

> O conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de inter-reconhecimento ou, em outros termos, à vinculação a um grupo, como conjunto de agentes que não somente são dotados de propriedades comuns (passíveis de serem percebidas pelo observador, pelos outros ou por eles mesmos), mas também são unidos por ligações permanentes e úteis. Essas ligações são irredutíveis às relações objetivas de proximidade no espaço físico (geográfico) ou no espaço econômico e social porque são fundadas em trocas inseparavelmente materiais e simbólicas cuja instauração e perpetuação supõem o reconhecimento dessa proximidade. (BOURDIEU, 2015, p.75)

Entendemos que, ao refletir sobre essas redes, não podemos dissociar a escola, uma das instituições de reprodução e incorporação desses capitais. Segundo Bourdieu (2015, p.75), “o volume do capital social que um agente individual possui depende então da extensão da rede de relações que ele pode efetivamente mobilizar e do volume do capital (econômico, cultural ou simbólico) que é posse exclusiva de cada um daqueles a quem está ligado”.

Neste conjunto de recursos mediados pelas redes que um sujeito pode mobilizar, podemos afirmar que, uma vez que estamos falando sobre crianças de classe média em uma unidade particular de ensino bilíngue, estas se encontram em posição privilegiada em relação às demais crianças brasileiras. Entretanto, apenas o capital econômico não se faz suficiente para proporcionar seu êxito escolar, ou de formação humana, da mesma forma que ter recursos financeiros não garante a um sujeito uma formação integral e crítica, dentro de uma instituição de ensino; este que, como ser histórico – ontologicamente falando – tem a possibilidade de se

constituir ativo, questionador e, portanto, compromissado com transformações passíveis de acontecer na sociedade, uma vez que

> A existência de uma rede de relações não é um dado natural, nem mesmo um "dado social", constituído de uma vez por todas e para sempre por um ato social de instituição (representado, no caso do grupo familiar, pela definição genealógica das relações de parentesco que é característica de uma formação social), mas o produto do trabalho de instauração e manutenção que é necessário para produzir e reproduzir relações duráveis e úteis, aptas a proporcionar lucros materiais ou simbólicos (Bourdieu, 2015, p.76).

A realidade em que nos movemos, neste estudo, trabalha com tempo/tempos diferenciados nas jornadas escolares, o que possibilita, também, discutir a potência – ou não – da presença/ausência desse tempo nas rotinas, enquanto forma de considerarmos capitais compartilhados pelas crianças que participam desses tempos diferenciados.

Não esqueçamos ainda que não buscamos, nesta pesquisa, 'mensurar' tais capitais, mas sim perceber seus sentidos e circularidades, dado que são integrados à formação do indivíduo e aos grupos a que pertencem. Estes sujeitos autores, enquanto sujeitos imersos na e/ou com a sociedade, também constroem um habitus, segundo a perspectiva bourdieusiana, caracterizado como:

> História individual e grupal sedimentada no corpo, estrutura social tornada estrutura mental (...), o habitus (i) resume não uma aptidão natural, mas social que é, por esta mesma razão, variável através do tempo, do lugar e, sobretudo, através das distribuições de poder; (ii) é transferível para vários domínios de prática, o que explica a coerência que se verifica, por exemplo, entre vários domínios de consumo - música, desporto, alimentação, mobília e, também, nas escolhas políticas e matrimoniais - no interior e entre indivíduos da mesma classe e que fundamenta os distintos estilos de vida. (CATANI et al, 2017, p. 214)

Nesta perspectiva de sociedade, a pesquisa também se orienta – filosófica e sociologicamente – pela concepção de tempo de Elias (1998), que o entende como um aspecto não dicotômico e delimitante, mas sim parte de um todo que inclui as ciências humanas na essência das ciências da natureza e amplia o debate para a organização da sociedade. Segundo esse estudioso, "Não são 'o homem e a natureza', no sentido de dois dados separados, que constituem a representação

cardinal exigida para compreendermos o tempo, mas sim “os homens no âmago da natureza” (ELIAS, 1998, p.12), o que possibilita inferências potentes na relação com o tempo escolar.

Em busca de aspectos teóricos que podemos entrelaçar neste estudo, é preciso ressaltar que, pelo fato de as crianças que participam dele fazerem parte da escolaridade nos anos iniciais do ensino fundamental, estão inseridas em um contexto de construção que envolve, intrinsecamente, seu relacionamento com a leitura e a escrita, o que nos remete a Paulo Freire, por meio de uma possível confluência com a leitura da palavramundo, *ou seja, a saída de* apenas ‘de ler a palavra’, para o movimento de compreendê-la e, para além da curiosidade ingênua, transformá-la nos modos/ethos de viver, não apenas como sujeito na história, mas com ela, sob o olhar crítico da realidade, como reforça a citação a seguir:

> Paulo Freire fala de leitura num contexto de alfabetização, mas podemos inferir que a “leitura” se encontra no conhecimento, este que quando desenvolvido de forma crítica é capaz de mudar realidades, uma vez que “conhecer é interferir na realidade conhecida” (FREIRE, 1967, p. 112 apud BRITTO & GIORGI, 2022, p.3)

Por isso, ao aprofundarmos nosso entendimento acerca desse excerto, compreendemos que seu alcance teórico pode invadir o universo das práticas pedagógicas que são trabalhadas nos espaços escolares, ainda mais quando a instituição funciona em uma jornada ampliada, questões que serão aprofundadas em capítulos posteriores. Concomitantemente, a citação nos possibilita inferir sua relevância igualmente no universo da(s) infâncias, especialmente quando se refere à forma de ‘reconhecer’ o mundo – o que implica criação e crítica. Percebemos assim um elo – não necessariamente epistemológico –, entre essa reflexão freireana e as que Bourdieu nos traz a respeito dos capitais cultural e social, já evidenciadas nesta introdução.

Nesse sentido, é essa composição que move o estudo proposto, na perspectiva de construir uma abordagem que, sem ser aleatória, nem adicionada (Mainardes, 2016; 2017) – teoricamente falando -, se nutre de elementos que podem dialogar entre si, desde que não deixemos de considerar os contextos e enfoques em que seus autores se baseiam.

Apresentamos, ainda, um último aspecto sobre o qual paira nosso estudo e que, até o momento, não evidenciamos com a devida importância. Referimo-nos

ao conceito de infância, uma vez que os estudantes da instituição em questão são crianças cuja faixa etária, no ano em que a pesquisa foi submetida, compreende 7 a 8 anos e provêm, em sua maioria, de uma realidade mais privilegiada, se comparada à grande massa de crianças nessa idade escolar, no país.

Nesse contexto, buscamos estudiosos como Baquiro (2012), além de produções de pesquisadoras como Krammer (2008) e Arenhart (2016), entre outros que se farão presentes, ao longo da investigação, e que têm se dedicado a refletir sobre o papel do universo familiar, da sociedade, da escola e do compartilhamento/ampliação de experiências que esses espaços podem proporcionar às crianças em sua(s) infância(s).

Conforme identificamos no excerto sobre a *leitura de mundo*, nossa maneira de ser e estar com o outro perpassa nosso repertório; nossos capitais culturais e sociais coexistem com nossa forma de enxergar e lentes de conhecimento de mundo, de forma ativa e transformadora com a história - e não apenas nela, enquanto ser passivo. Por isso, levamos em conta a importância de, em nosso estudo na escola, analisarmos os escritos autorais dos estudantes, ponto relevante para introduzirmos nossas primeiras incursões a respeito dos **aspectos metodológicos** que comporão este estudo.

Nessa perspectiva, metodologicamente, podemos dizer que a pesquisa se enquadra como uma investigação **qualitativa**, uma vez que uma abordagem quantitativa não seria suficiente para abranger tamanha complexidade das relações humanas que se constituem no ambiente escolar ao abordar questões que envolvem sujeitos - históricos, políticos e sociais; ademais, por se tratar de um campo de pesquisa vivo e fluido, investimos nossos esforços nesta abordagem em que, segundo LÜDKE e ANDRÉ,

> Cada vez mais se entende o fenômeno social educacional como situado dentro de um contexto social, por sua vez inserido em uma realidade histórica, que sofre toda uma série de determinações. Um dos desafios atualmente lançados à pesquisa educacional é exatamente o de tentar captar essa realidade dinâmica e a complexa do seu objeto de estudo, em sua realização histórica. (1986, p. 5)

Para apresentar o contexto histórico do estudo, é preciso informar que ele pertence a uma escola bilíngue privada, situada na zona norte do Rio de Janeiro. A

instituição atende a um público de classe média. Seus familiares podem, assim, optar pelo (i) ‘horário integral’ - sendo este de 10 horas diárias; o (ii) 'horário estendido' - de 8 horas diárias, ou apenas a (iii) ‘escolaridade regular’, que não atende a categorização de tempo integral, mas que é oferecido em uma jornada diária de 5 horas e meia. Embora tenhamos conhecimento de que, em termos regulamentares, no Brasil, o tempo integral ocorre em “jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total em que o aluno permanece na escola ou em atividades escolares em outros espaços educacionais” (BRASIL, 2010), neste estudo utilizamos a nomenclatura acima apresentada, e que é a seguida pela instituição escolar.

Ao considerarmos o exposto ressaltamos, no entanto, que ela oferta o equivalente ao que estamos denominando de um ´horário híbrido´, de acordo com a disponibilidade da família que se propõe, ou não, a dispender um valor mais alto para que a permanência na escola se dê por um tempo também maior, com mais opções de atividades, como maior imersão na língua estrangeira e atividades extras, o acesso a aulas de yoga, capoeira e educação ambiental, além de projetos pedagógicos.

Para investigar os objetivos gerais e específicos deste estudo e citados na seção anterior, "entendemos por metodologia o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade" (MINAYO, GOMES; 2016, p.14). Ao nos propormos a esmiuçar os **aspectos metodológicos** a serem percorridos, faz-se importante considerar novamente Lüdke e André:

> A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento. Segundo os dois autores, a pesquisa qualitativa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, via de regra através do trabalho intensivo de campo. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.11)

É importante informar que a pesquisa de campo dar-se-á no espaço escolar anteriormente citado. Sob esta perspectiva, buscamos realizar como abordagem um **estudo de caso,** ao considerar que “queremos estudar algo singular, que tenha um valor em si mesmo” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.17) e por se tratar de uma unidade de ensino dentro de um contexto específico.

Outro procedimento importante são as **entrevistas**, a serem realizadas com três professoras do grupo e três coordenadoras da instituição. Com este procedimento, pretendemos analisar a ótica desses profissionais sobre a temática da educação integral e(m) tempo integral, e também as implicações causadas pela jornada escolar híbrida que essa instituição oferece ao público alvo que a ela se dirige.

Para isto, selecionamos as professoras regentes do segundo ano do ensino fundamental, no ano de 2022, sendo a professora do horário integral a de língua portuguesa responsável pelas disciplinas de português, história e geografia; assim como a de inglês, responsável por ministrar inglês, ciências e matemática. Além delas, também consideramos importante a participação das duas coordenadoras do ensino fundamental e a responsável por coordenar o tempo integral.

Para a realização deste percurso, elaboramos **entrevistas semi-estruturadas,** mediadas por perguntas disparadoras, documento anexo a este escrito (Apêndice 2). Como recrutamento dos potenciais participantes, o grupo selecionado recebeu presencialmente o convite para participar da pesquisa, e após o aceite, foi acordado entre as partes o dia e horário para participação, sem nenhuma sanção ou prejuízo; também lhes foi relatado previamente sobre a filmagem, a ser realizada para a análise dos dados.

Consideramos ainda o uso da entrevista semi-estruturada. Segundo LÜDKE e ANDRÉ, essa entrevista "se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações" (1986, p.35), para assim, termos espaço que leve em conta as perspectivas dos participantes. Ademais, uma das estratégias do estudo será dar continuidade à entrevista após o desligamento do aparelho responsável pela filmagem, de modo a possibilitar mais conforto e espontaneidade ao trabalho realizado.

Pontuamos como outro instrumento investigativo o uso dos *cadernos escolares* para uma **análise documental**, uma vez que por meio desses documentos, podemos observar reflexões sobre os acontecimentos vividos e sobre o próprio processo de aprendizagem, ou seja, os cadernos escolares como um diário de bordo dos estudantes, se colocado como uma possibilidade de avaliação das propostas que ocorrem na escola pela ótica deles, mas também como espaço para a livre expressão e autoavaliação do próprio processo de aprendizagem,

estando relacionado diretamente à leitura de mundo de cada indivíduo, objetivo da pesquisa a ser analisado. Em consonância com OLIVEIRA e STROHSCHOEN (2017),

> O diário de bordo tem um grande potencial metodológico para alicerçar uma alfabetização científica dos aprendizes, auxiliando todos os componentes curriculares que usam a prática da pesquisa em sala de aula. Analisar o mundo e conceder significado às experiências da vida cotidiana são formas de investigações para alfabetizar cientificamente. (p.2)

Uma vez que consideramos os cadernos escolares como diários de bordo, comparamos as respostas destes cadernos, de modo a dividi-los em dois grupos, a saber: (i) Grupo 1: crianças que permanecem na escola por, no mínimo, sete horas diárias (horários 'estendido' e tempo integral); e (ii) Grupo 2: crianças que permanecem na escola com a carga horária diária regular, de cinco horas e meia - com o intuito de observarmos as disparidades ou compatibilidades entre os grupos e seus modos de ser/estar na escola, já que experienciam cargas horárias distintas.

Nesse já denominado por nós de 'tempo híbrido', podemos dizer que o tempo nos atravessa, o que também ocorre em toda história da humanidade. Nesse sentido, como podemos falar de 'tempo de qualidade' com uma proposta de 'educação de qualidade' para cada indivíduo, já que estamos falando de crianças que frequentam o espaço escolar entre cinco horas e meia e dez horas diárias? Esta é uma das questões que pretendemos discutir, em capítulo específico para tal.

Consideramos estas contribuições documentais por meio dos cadernos como fundamentais, pois "a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema." (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.38).

É nesse contexto que se move a pesquisa documental, visando a uma busca de materiais capazes de nos fazer realizar uma análise com o cruzamento de diferentes dados. Assim, catalogamos o material coletado e realizamos fichamentos para a organização e preservação de dados, para, posteriormente, conduzir o tratamento dos dados.

Para investigarmos o objetivo geral do estudo, comparamos os desenhos curriculares dos horários da "escolaridade" com o ofertado no "horário integral". Assim podemos observar equivalências e disparidades nas atividades ao longo do

dia. Ao adentrarmos nos objetivos específicos, fizemos um levantamento sobre as considerações feitas pelas crianças nos cadernos: Será que o senso de coletividade aparece de alguma forma: se aparece, podemos observar alguma identidade cultural ou a sua construção? As respostas dos cadernos das crianças que permanecem em horário integral possuem convergência com as respostas dadas pelas educadoras, nas entrevistas e questões que discutem sobre educação integral?

> Em outras palavras, como diria Correia (1996), os calendários escolares; os tempos de aula, dedicados a esta ou àquela disciplina; os ritos dos sinais para o início e término de intervalos, para a entrada e saída diárias; enfim, uma série de tempos marcados e reguladores, criados na escola, instituindo e constituindo seu espaço, acabam ressignificando os cotidianos, tanto de alunos como de professores, gestores e demais profissionais que nela permanecem durante algumas horas diárias, sem que possamos considerá-las, sempre, como potencialmente positivas. (COELHO; FERNANDES, 2013, p.157)

Em meio a este contexto entre as relações que se estabelecem neste espaço de convivências, trocas e aprendizados, tecemos o estudo com o intuito de investigar o objetivo geral já mencionado na seção anterior - analisar as relações que ocorrem nesse espaço ´tripartido´ e suas influências. Nessa perspectiva, temos ainda a considerar, enquanto estudo qualitativo, que:

> O “significado” que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador. Nesses estudos há sempre uma tentativa de capturar a “perspectiva dos participantes”, isto é, a maneira como os informantes encaram as questões que estão sendo focalizadas (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.12).

De modo a considerar no estudo os repertórios individuais e como estes se apresentam no âmbito social, ao destacar essas possíveis conexões na rede de interações permeadas pelo tempo encontramos, em Minayo e Gomes, justificativa que nos parece adequada ao estudo proposto:

> Todos os seres humanos, em geral, assim como grupos e sociedades específicas dão significado a suas ações e a suas construções; são capazes de explicar as intenções de seus atos e projetam e planejam seu futuro, dentro de um nível de racionalidade sempre presente nas ações humanas. (MINAYO, GOMES; 2016, p.13)

É esta busca de significado, sentidos, construções coletivas e reverberações do tempo que investigamos ao longo da pesquisa, iniciando a partir do primeiro capítulo deste estudo, cuja estrutura será apresentada a seguir.

Estrutura da dissertação

Para nos atentarmos aos enfoques e processos de nossa investigação, esta dissertação se propõe a, com uma abordagem qualitativa, ser um estudo de caso a ser dividido em 3 capítulos, além desta Introdução e das Considerações Finais.

A Introdução se constitui por uma apresentação da pesquisadora, bem como pelas motivações e justificativas que impulsionaram o estudo, além de expor a temática, questões norteadoras e objetivos que foram seus condutores. Também se compõe por uma abertura para as nossas perspectivas teórico-epistemológicas e a metodologia utilizada.

O primeiro capítulo se dispõe a refletir e aprofundar questões contemporâneas referentes à(s) infância(s), acompanhadas da concepção de sujeito a que nos referimos - de crianças protagonistas, assim como também se propõe a pensar sobre as desigualdades sociais que cerceiam as diferentes infâncias, e as possíveis formas de rever o mundo, dentro desse cerceamento.

Já no segundo capítulo procuramos (re)ver o tempo, ao dissertar sobre sua construção, em uma perspectiva filosófica e sociológica, enquanto unidade de medida, percepção social e individual. Buscamos ainda verificar sua regulamentação normativa, quando discutimos esse tempo em sua relação com a educação escolar e suas implicações nos sujeitos que são atravessados pelos diferentes tempos que essa instituição pode proporcionar à(s) infância(s), dependendo do espaço social em que se inserem.

O terceiro capítulo contempla questões específicas sobre o estudo de caso de nossa pesquisa. De onde falamos, como e por quais perspectivas, os caminhos que percorremos e o que encontramos são partes que constituem a nossa investigação e serão explicitadas mais a fundo. Em outras palavras, é neste capítulo que o estudo de caso se materializa, por meio dos procedimentos metodológicos que utilizamos para tentar melhor apreendê-lo.

Finalizamos este trabalho com o intuito de colaborar para a construção de conhecimento no campo ao qual nos inserimos – o da Educação. Com este objetivo, elaboramos, nas considerações finais, de forma sucinta, os apontamentos, reflexões e possibilidades futuras de investigações em nossa temática.

Já trazendo à tona nosso primeiro capítulo, nos perguntamos a que sujeito nos referimos e quais relações com o mundo são feitas, permeadas pelas nossas concepções e influências que contemplam determinado grupo social.

CAPÍTULO I – Sujeitos, criança (s), infância(s) e Escola(s)

Criança cria andança, chamada infância.
Singular e plural numa mesma conjuntura, ser e estar numa mesma dança.
Mas qual o ritmo dessas andanças?
Qual música acolhe essa dança?
É por isso que lhe digo, eu criança, tu criança, ele criança, mas nós...
Infância(s).
- *Minha autoria*

Figura 1 - Gol do Brasil

Fonte: material de pesquisa (2022)

A imagem anterior se refere a um desenho feito por uma criança, quando perguntada sobre o seu lugar favorito na escola. Ao analisá-la, observamos três pontos de importante reflexão teórico prática:

1º O direito de ser no mundo.
2º O direito de brincar.
3º O direito de pertencer ao espaço escolar com o outro.

Assim, nós perguntamos a que sujeitos, crianças e contextos estamos nos referindo, uma vez inseridos em um modelo social desigual de sociedade como a brasileira; quais são as possibilidades e contextos que interferem nas diferentes concepções de criança, dadas as diferentes infâncias existentes e suas implicações na formação dos sujeitos. Essas são questões que transformamos em seções, como vemos ao longo deste capítulo.

1.1 Eu, tu, ele: Criança
Nós, vós, eles: infâncias

Ciranda Cirandinha
Vamos todos cirandar
Vamos dar a meia volta
Volta e meia vamos dar

O anel que tu me destes
Era vidro e se quebrou
O amor que tu me tinhas
Era pouco e se acabou

Por isso seu leitor
Faz favor de entrar na roda
Diga um verso bem bonito
Diga adeus e vá embora[7]

A cantiga acima apresentada é utilizada nas brincadeiras de roda, faz parte da cultura popular brasileira e, portanto, vem sendo repassada por diferentes

[7] Cantiga do folclore brasileiro, adaptada na parte que se refere ao “seu leitor” para contextualizar o subitem. Fonte: <https://www.todamateria.com.br/cantigas-de-roda-kids/> em 14/06/2023.

gerações. Ela não inicia o capítulo de forma ingênua; pelo contrário, amplia a discussão de forma lúdica para pensarmos sobre os elementos que fundamentam o nosso estudo, as nossas concepções sobre os modos de ser criança e as possíveis infâncias.

Assim, nos aproximamos do campo da Sociologia da infância, ao percebermos perspectivas que aparecem em seus modos plurais e considerando que somos singulares em nossas subjetividades, mas diversos nos diferentes jeitos de estar no mundo com o outro, como relatamos na citação a seguir:

> […] Segundo Sarmento (2005), o estudo das culturas da infância é uma porta de entrada para a compreensão da alteridade infantil. [...] Essa primeira vertente desse estudo se fundamenta na tese de que a alteridade das crianças comparativamente aos adultos não se deve à falta de maturidade ou à incompletude em relação a estes - noção que embasou a concepção moderna de infância - mas se deve, fundamentalmente, à sua diferença. As crianças expressam lógicas, representações, significações, modos de ação distintos dos adultos; se historicamente as características das crianças que as afastavam dos adultos eram tratadas como déficit, atualmente, os estudos socioantropológicos da infância têm indicado que se trata de outra ordem de relação com o real e o simbólico. Essa diferença em relação aos adultos é, portanto, construída pelo pertencimento geracional e pode ser identificada nas formas culturais infantis. (ARENHART, 2016, p.17)

Nessa perspectiva, um ponto importante a ser ressaltado é a visão de criança que se diferencia daquela que foca nas “faltas de” e de “caminhos para”, como se o objetivo fosse alcançar o pleno desenvolvimento – e que coloca o adulto como linha de chegada. A cultura produzida entre pares, ou seja, na relação criança-criança, nos remete a uma categoria geracional, o que impulsiona uma concepção mais atual sobre a infância: “Assim, partindo do conceito de Mannheim, a infância é a condição social que unifica as crianças como grupo etário e as coloca em experiências comuns, uma vez fazendo parte da mesma experiência histórica e cultural” (ARENHART, 2016, p.34). Dessa forma, assumimos neste estudo os sujeitos crianças como atores sociais e culturais, protagonistas em suas infâncias, ou seja,

> [...]Ainda que as crianças construam suas culturas com base nos referenciais da cultura adulta, os estudos acerca das culturas infantis sustentam que existe relativa autonomia na produção cultural das crianças; não se trata de independência, mas também não se trata de mera reprodução. [...] Esse conceito também é fundamental por ajudar a reconhecer que as crianças não só assimilam a cultura, mas também a constroem e a modificam e fazem isso tanto por meio da relação com os adultos como e, principalmente, pela relação com outras crianças, no interior dos seus grupos de pares. (ARENHART, 2016, p.17-18)

Portanto, consideramos que há um misto de singularidade e pluralidade geracional passível de compartilhamento relacional – que pode (ou não) se mesclar às singularidades e pluralidades adultas, o que depende do espaço e também do(s) tempo(s) em que tais sujeitos estão inseridos e construindo experiências.E não poderíamos nós considerar essas 'construções possíveis e relacionais' como 'possibilidades' de construção do *habitus* na(s) infância(s) – singulares e plurais?

Se caminharmos em outra direção mais normativa na reflexão sobre criança(s) e infância(s), mais próxima às regulamentações, podemos dizer que a sociedade brasileira evoluiu para que seus direitos fossem assegurados a partir da promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8069)[8] que sanciona, entre outros, o direito à alimentação, saúde, cultura e educação, além da proibição do trabalho infantil. Tal relação com a sociedade, sua organização política e com o mundo do trabalho se constrói historicamente pelas lutas que acontecem entre campos sociais, por vezes diferenciados, para que seja assegurado o direito de ser criança, em quaisquer culturas.

Nessa perspectiva, é preciso dizer que este direito não é garantido de forma igualitária para todas as infâncias, ao atentarmos que se fazem essenciais as possibilidades do brincar em espaços públicos para promoção da cultura entre pares nesse direito à infância. Eles também são permeados pelas diferentes condições objetivas das famílias e culminam em acessos diferenciados a espaços e vivências, nos demonstrando que, mais uma vez, as infâncias se fazem distintas.

Camargo et al. (2019) escancaram tais diferenciações ao mapearem e analisarem os espaços e possibilidades de esporte e lazer no Morro da Formiga, favela situada na Zona Norte do Rio de Janeiro, mesma zona da escola em que se insere nosso estudo; contudo, com uma população residente de poder aquisitivo

[8] Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm> acesso dia 19/07/2023

muito menor e de evidente desigualdade de acesso a espaços públicos de lazer e proteção se pensarmos em segurança, como ilustrado pelos autores, a seguir:

> Considerando as observações feitas nos espaços públicos de lazer e esporte do Morro da Formiga, concluímos que alguns espaços públicos como praças e brinquedos infantis não se traduzem como possibilidade efetiva de vivência para parte da população. Seja devido à má conservação e limpeza dos equipamentos ou por questões de segurança pública - presença de pessoas armadas nas praças e\ou alguns eventos de lazer - nota-se que a possibilidade de usufruto desses equipamentos fica extremamente prejudicada. Considerando que em outros parques e praças da cidade do Rio de Janeiro não há um impedimento a priori de utilização devido aos riscos da presença de pessoas armadas ou com conservação e limpeza mais presentes, pode-se afirmar que estamos diante de uma produção e distribuição desigual desses espaços de lazer (p.43)

Em vista disso, ressaltamos que, por mais que as crianças sejam ativas nos seus processos de ser e estar na infância, precisam de condições objetivas, espaços e segurança para o seu pleno desenvolvimento. Logo, podemos inferir que a infância não possui total independência do lugar/mundo que ocupa e da sociedade que se responsabiliza - ou deveria se responsabilizar por ela. Os muros, que não aparecem somente de forma física, mas também enquanto barreiras existenciais, não deixam de ser construídos e se colocam no dia a dia, toda vez que uma criança tem um direito negado por causa da sua realidade desigual em sociedade.

Enquanto isso, na outra margem do rio, nos deparamos com fenômeno que atinge as infâncias da classe média interferindo nas culturas infantis, e que nos faz refletir por ser recorrente nos grandes centros urbanos. Esse fenômeno, Arenhart (2016) denomina como "enclausuramento":

> Provocado pela composição dos centros urbanos, que se caracteriza pela falta de espaço e pelo perigo que a rua representa à integridade das crianças (trânsito intenso e violência), as têm relegado ao confinamento em apartamentos e a manter contato cada vez maior com a televisão e os jogos eletrônicos. (p.88)

Tem-se então uma correnteza que leva a sociedade, em especial os responsáveis com carga horária de trabalho cada vez maior, a tentarem preencher os horários da rotina das crianças igualadas às suas jornadas de trabalho. Assim,

muitas são levadas pelas famílias que dispõem de recursos financeiros para cursos extracurriculares e aulas particulares, evidenciando um acúmulo de atividades em seus tempos livres. Nesse contexto, temos também o que Pereira e Souza (1998) chamam de "'apressamento da vida adulta', uma vez que muito dessas atividades infantis visam à preparação para o futuro em detrimento do tempo presente e livre para brincar." (apud ARENHART, p. 89), o que distancia essa infância do experienciar pela própria experiência de ser/descobrir-se e a torna um fazer para o futuro, ou para o acúmulo de capital cultural. Afinal, em meio a sociedades capitalistas, tudo acaba sendo visto enquanto investimento, diferente da estesia e da catarse que nos proporcionam fazer algo para que possamos nos existenciar em nossa forma humana, como busca pelo conhecimento e prazer, sem priorizar o retorno financeiro.

Nessas diferentes andanças que nos possibilitam diferentes infâncias, percebemos assim um caminho de mão dupla**:** uns mais privilegiados do que outros; eles com mais tempo do que aqueles; vós mais apressados do que nós. Todavia, para além do destaque a priori que evidencia o tempo e a desigualdade, observamos uma relação sem autonomia, ou seja, relacional, que relembramos também não se construir de forma horizontal, como algo completamente “dado” pelo adulto e pela sociedade que a molda, em razão das próprias crianças criarem e recriarem suas culturas.

Neste rumo que envolve a sociedade, não entramos no mérito da origem dos povos se organizarem em roda, o movimento recriado nas mais diversas brincadeiras populares, inclusive na cantiga que abre a seção, mas nos remetemos à reflexão acerca de um *habitus infantil*, relacionado às mais diversas infâncias e ao ato de brincar inerente a essas infâncias e às crianças que as constroem. Nesta reflexão, consideramos o conceito de *habitus* – como visto anteriormente – enquanto “um operador de racionalidade, mas de uma racionalidade prática, imanente a um sistema histórico de relações sociais e, portanto, transcendente ao indivíduo” (BOURDIEU; WACQUANT, 1992, p. 26 apud BRANDÃO p.230), ou seja, esse ‘ter’ social que se transforma em ‘ser’ inerente a um grupo e, portanto, num *habitus*, aparente por meio das brincadeiras e jogos criados pelas crianças. Delalande (2001; 2006) ilustra que:

> No centro da cultura infantil se encontra a cultura lúdica que, transmitida e modificada de geração a geração, permite às crianças que não se conhecem encontrar-se e reconhecer-se por possuírem o mesmo patrimônio lúdico. A cultura lúdica, segundo Delalande, vai sendo reinventada pela apropriação das crianças, de modo que estas participam na transformação progressiva dos jogos. (DELALANDE, 2006, p. 270, tradução da autora apud ARENHART, p. 30).

Como um modo social de ser e agir, James, Jenks e Prout (1998 apud ARENHART, 2016, p.30) afirmam que "a reprodução aqui deve ser entendida como uma imagem geradora da ação, mas não replicadora, um *habitus* que coexiste através das suas próprias lógicas, infantis com(o) o mundo. Além disto, não é único; por mais que contenha elementos em comum, falamos de infâncias no plural para que não esqueçamos que as culturas infantis e seus ethos também variam, de acordo com as interações entre pares e seus diferentes contextos sociais, como já nos referimos anteriormente e também destacamos, no trecho que transcrevemos a seguir:

> (...) Enrique Dussel (2005) chama de heterarquia. Trata-se de uma modernidade-colonialidade, um tempo-lugar em que a diferença com o outro serve para subordiná-lo. As crianças da sociedade ocidentalizada foram subordinadas pela raça, sexo, sua faixa-etária e as características genéticas e culturais que carregam desde o nascimento (BAQUIRO, 2012, p.76, tradução nossa)[9].

Compreendemos assim, com BAQUIRO (2012), que a concepção de infância contemporânea é histórica, social e política, construída por meio de disputas que podem incluir as diferentes culturas infantis ou hierarquizá-las, representada como:

> O conjunto de circunstâncias sociais, subjetivas, epistêmicas e políticas em que ocorre a transição da infância no singular (uma noção prototípica do projeto de modernidade) para as infâncias (uma categoria analítica que dá conta da pluralidade dos mundos vitais das crianças no tempo presente. (BAQUIRO, 2012, p.74, tradução nossa)[10]

---

[9] Enrique Dussel (2005) llama heterarquía. Se trata de la modernidad-colonialidad, un tiempo-lugar en el que la diferencia del otro sirve para subordinarlo. Los niños y niñas de las sociedades occidentalizadas fueron subordinados por la raza, la sexualidad, su condición etárea y el supuesto atavismo genético y cultural que encarnaban desde el nacimiento. (BAQUIRO, 2012, p.76)

Consequentemente, o modo como nos referimos à infância, se falamos no plural ou no singular, é capaz de ilustrar a concepção de infâncias que nos orienta. Se nos referimos apenas a uma infância ao considerarmos somente as características geracionais, desconsideramos a imensidão de culturas relacionadas a contextos históricos e lutas políticas por igualdade de direitos, proteção e respeito. Em contrapartida, se ao falarmos de crianças, entendemos que estas são produtoras de culturas de modo ativo, mas que também se relacionam com o mundo e por isso são diversas, aí sim, podemos falar em uma perspectiva inclusiva de infâncias em sua pluralidade.

Ao buscarmos uma aproximação entre duas visões conceituais e epistemológicas – em nossa visão passíveis de relações, como indica Bourdieu (2021) -, temos que tais culturas são mediadas pelos diferentes campos em que estão inseridas; estes, enquanto "estruturas" que constroem um determinado *habitus*, mesmo que não cristalizado, mas importante em sua formação; aquelas (as culturas), imersas na visão exposta por Baquiro (2012) e que não prescinde de um pensamento-ação relacional com esses campos, imersos que se encontram no macrocosmo social.

Ressaltamos que o uso do conceito de campo (Bourdieu) se localiza numa perspectiva mais sócio estrutural, enquanto que a de Baquiro e Dussel se realiza, epistemologicamente, no 'campo' da epistemologia pós estrutural. Contudo, vislumbramos essa possível aproximação entre as duas visões, a partir do também conceito de 'lutas' e de disputas que envolvem tanto os 'campos' quanto os 'tempos-lugares' da colonialidade**,** no momento sócio-histórico em que nos localizamos – a contemporaneidade.

A realidade de que nosso estudo faz parte, se trata de uma vivência de escola privada, ou seja, uma realidade em que as famílias dispõem de recursos financeiros para que as crianças tenham acesso a um ensino e convivências particulares e múltiplas a quem dispõe de tais recursos, o que significa dizer que, para que seja possível (I) o direito de ser criança, (II) o direito de brincar e assim

---

[10] El conjunto de circunstancias sociales, subjetivas, epistémicas y políticas en las que se produce el tránsito de la infancia en singular (noción prototípica del proyecto de la modernidad) a las infancias (categoría analítica que da cuenta de la pluralidad de los mundos de vida de los niños y niñas en el tiempo presente). (BAQUIRO, 2012, p.74).

produzir suas culturas entre pares, e (III) o direito de estar com o outro na escola, precisamos de tempo e condições possíveis para isso.

Necessitamos, assim, de uma concepção de sujeito e de escola para além dos moldes que nos impõe o modelo social neocapitalista, sem deixar de reconhecer que a infância de nosso estudo ocupa uma posição de privilégio diante de muitas outras infâncias que não tem acesso aos direitos anteriormente citados, o que também não significa que, por ter acesso a condições objetivas, elas tenham plenamente o direito de ser criança.

Tal caminho nos leva para a saída de uma educação que ensina a pensar somente no “eu” e nos remete a pensar no “nós”, movimento de aprendizagem para saída do egocentrismo do indivíduo, tão potencializado pela sociedade da competitividade e do resultado em que vivemos. Afinal, estamos no mundo com o outro e se quisermos educar nossas crianças, também devemos repensar o modelo de sociedade em que elas estão inseridas.

Nessa perspectiva, falar de uma educação integral para a formação das crianças independente do tempo do relógio pode causar estranhamento, ou uma fala um tanto redundante, visto que a palavra Educação pressupõe a sua totalidade - de integração dos saberes; contudo, ainda pouco nítida por estar inserida em tantos campos de disputa e por isso, necessária de contextualização e posicionamento político. Logo, não medimos esforços ao defender um modelo coletivo e emancipador de saberes e fazeres com o outro, visto que a educação supracitada pode potencializar os direitos mencionados anteriormente de ser, (re)ver e estar com o outro, no ambiente escolar, sem desconsiderarmos que os fazeres e saberes nestes espaços escolares também coexistem com a desigualdade social permeada pelo mundo em que vivemos, promovendo, assim, em muitas realidades, abismos de oportunidades e acesso a muitos direitos.

Só quem veio de uma realidade sem privilégios sabe que, para nós, a escada e os degraus são muito maiores. Por conseguinte, nos afastamos da ideia positivista ao afirmarmos que, sozinha, a escola não é capaz de mudar o mundo, e lembramos de Paulo Freire ao dizer que "Educação não transforma o mundo". Educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo" (1979, p.84), ao defendermos experiências e aprendizagens que contemplem a formação humana de modo integral, para além dos diferentes caminhos possíveis, de acordo com as realidades

sociais e objetivas, ou seja, um caminho interdisciplinar e dinâmico como o defendido por Coelho e Hora, que levam em consideração a:

> [...]Multiplicidade de atividades em distintas formas de expressão humana – música, dança, animação cultural, esportes, biblioteca – que deveriam interagir, em ações previamente planejadas com objetivos definidos para o trabalho interdisciplinar. Da forma como a entendemos, esta visão abre espaço para a diversificação curricular, na medida em que a ação educativa ocorre entre as várias atividades diferenciadas, se planejada coletivamente, de modo integrado. (2009, p.181-182)

Em um trabalho pedagógico pensado nesse sentido, corpo e mente andam juntos, pois a falta de estesia, potencial criativo e reflexão nos fazeres cotidianos, o desenraizamento das nossas histórias e com a natureza, são projetos que impulsionam nossas crianças e adultos para o distanciamento do/com o outro no/com o mundo. Neste caso, diferente do que disse Clarice Lispector, perder-se[11] não é o caminho que almejamos, pois nas culturas infantis entre pares que abordamos, uma criança não aprende por meio de transmissão de conhecimentos**:** ela constrói este conhecimento junto com o outro e no mundo em que vive.

Essa dinamicidade perpassa as experiências vividas e reflexões sobre elas de múltiplas formas, como abordado ao longo do texto, inclusive sobre o direito de SER criança, este que garante também o estar na escola com o outro, espaço que culmina nas reflexões da próxima subseção.

1.2 Contextos e trajetórias e(m) formação: uma (re)leitura

Na escola eu tenho amigos
Gosto de brincar
Quando a ms.[12] *chama*
Nós temos que parar [13]

---

[11] "*Andava olhando os edifícios sob a chuva, de novo impessoal e onisciente, cego na cidade cega; mas um bicho conhece a sua floresta; e mesmo que se perca – perder-se também é caminho*." (Clarice Lispector – A Cidade Sitiada, p. 182)

[12] O "ms." escrito se refere a palavra em inglês "Miss", utilizado como forma de tratamento respeitoso a uma professora.

[13] Poesia escrita por uma criança em nosso campo de estudo.

A poesia que antecede o início desta seção foi escrita por uma criança, quando em uma atividade em que foi desafiada a escrever sobre a escola. Ela se referiu ao final da “hora do pátio”, nomenclatura utilizada para o momento livre; este, aproveitado como descrito na poesia, para brincar entre os pares, e que termina com a chamada da professora.

Tempo e sociedade se entrelaçam no que se refere à escola e, nessa perspectiva, vários são os âmbitos pelos quais podemos realizar esse enlace. Não pretendemos, neste estudo, dissertar especificamente sobre o currículo do ensino fundamental nos anos iniciais, mas sim refletir sobre formação, esta importante iniciativa humana que requer tempo, criação/recriação e criticidade em seu processo.

Em sociedades capitalistas, ‘vende-se’ a ideia de que pagar por algo nos possibilita um serviço diferenciado e, portanto, melhor. Para pensarmos sobre ‘melhor’ ou ‘pior’ é necessário comparar, pelo menos, duas opções. Não iremos fazer isso; pensemos em nós mesmos, nas nossas trajetórias e possibilidades que encontramos por esse caminhar. Pergunto então se, caso tenha filhos, você os colocaria na escola em que estudou. Este movimento, corriqueiro entre as classes média e alta - especificamente para aqueles que frequentaram escolas mais tradicionais, cujo tempo de fundação é maior, ocorre sem problemas, visto que é uma forma de manter e de ‘cultivar’ contatos; portanto, redes de relacionamento que podem gerar capital social (Bourdieu, 2015).

Todavia, a maior parte da população talvez responda de forma negativa à pergunta feita anteriormente, seja por ter estudado em uma instituição com menos prestígio; por acreditar em formas outras de pensar sobre educação, ou ainda, por ausência de condições objetivas, dependendo de sua trajetória social. Este “senso de jogo” é um conceito que Bourdieu construiu, e se refere às escolhas ‘possíveis’ e ‘passíveis’ de serem feitas pelos sujeitos como forma de estabelecer ou não relações sociais que interferem nos espaços que ocupam.

Este jogo realizado pelas famílias da classe média também se refere às instituições de formação. Por isso, ‘são escolhas’ optar por um universo privado para aqueles que possuem capital econômico, como se trata a escola de nosso estudo. Segundo Brandão (2010),

> Nesse sentido, cada campo funciona como um espaço de possibilidades — como um "jogo" em que as “tomadas de posição” dos agentes decorrem das suas posições relativas na estrutura do campo, e cujas estratégias (sens du jeu) estarão relacionadas, simultaneamente, aos meios disponíveis (capitais) e aos objetivos a alcançar (conservar ou transformar a posição que detém no campo). (p.231)

Esta reflexão inicial, nesta seção, abre a possibilidade de trabalharmos dois importantes conceitos: o de capital cultural, de Pierre Bourdieu e o de leitura de mundo, de Paulo Freire.

Nessa perspectiva entendemos, enquanto formação, “o conjunto das competências de interpretação do mundo e de si próprio, que articula o máximo de orientação do agir com o máximo de autoconhecimento” (RÜSEN, 2007, p. 95 apud Maciel, 2020, p.236); orientação essa que pressupõe um ensino-aprendizagem crítico da realidade e de nós mesmos, em nossas trajetórias.

Para melhor descortinar nossa compreensão sobre formação, ressaltamos o conhecimento dos indivíduos como capilarizado ao seu habitus que, por mais que não seja cristalizado, é concebido ao falarmos de sujeitos que vivem em sociedade com determinado ethos, como exposto anteriormente. No âmbito da subjetividade, esse ethos orienta as ações dos sujeitos detentores de determinados capitais, definidos por estudiosos de Bourdieu como:

> O capital econômico, tomado em termos dos bens e serviços a que ele dá acesso; o capital social, definido como o conjunto de relacionamentos sociais influentes mantidos pela família, além do capital cultural institucionalizado, formado basicamente por títulos escolares. A bagagem transmitida pela família inclui, por outro lado, certos componentes que passam a fazer parte da própria subjetividade do indivíduo, sobretudo, o capital cultural na sua forma “incorporada”. Como elementos constitutivos dessa forma de capital merecem destaque a chamada “cultura geral” – expressão sintomaticamente vaga; os gostos em matéria de arte, culinária, decoração, vestuário, esportes e etc; o domínio maior ou menor da língua culta; as informações sobre o mundo escolar (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 21)

Nesse contexto e segundo as concepções epistemológicas que nos orientam, a escola se insere enquanto instituição de potencial propagação desses capitais, ao compartilhar conhecimentos e valorizar, por vezes, determinadas culturas e maneiras de se (com)portar frente ao mundo. Todavia, se refletirmos sobre os

sujeitos como seres ativos em seus processos de ensino-aprendizagem, estes não são apenas receptores dessa sociedade estruturada, por mais que esta também seja um fator preponderante.

Uma educação crítica e de formação humana que busque um processo emancipatório**,** perpassa o movimento de ler e reler o mundo, de forma a transformá-lo. Nesse sentido, nos direcionamos a Paulo Freire, a partir de reflexão de um dos estudiosos de seu conceito de leitura de mundo:

> Assim, Freire traz à tona a subjetividade e a individualidade de cada pessoa como elemento essencial, num movimento em que, voltando-se para sua vivência e compreendendo-a como a "leitura do seu mundo" ou sua "leitura do mundo", percebe a condição objetiva de ser vivente num mundo a um tempo particular, único e histórico-social. Nesse sentido, como ele mesmo afirma, faz uma espécie de "'arqueologia' de sua compreensão do complexo ato de ler, ao longo de sua experiência existencial" (FREIRE, 1996, p. 12 apud BRITTO & GIOGI, 2022, p.10).

Assim, tanto Freire (1992) quanto Brito (2022) nos levam a refletir sobre os caminhos formativos em uma perspectiva de escola privada, se esta também trabalha com tempo(s), privado(s) ou não, para ser, agir, e produzir culturas infantis, uma vez que, para que seja possível (re) ler a sociedade é preciso ter tempo entre pares, como dito anteriormente, entre crianças, além de disposições para que esta seja feita de forma consciente: "Nesse sentido, a leitura do mundo seria a percepção mesma da vida-vivida, incluindo tanto as experiências subjetivas mais íntimas como as relações histórico-sociais mais complexas." (FREIRE, 1996, p. 13 apud BRITTO & GIOGI, 2022, p. 7).

Nesse contexto, atentamos ao nosso campo, ao percebermos que - por mais que este espaço escolar seja uma possibilidade potencializadora de acúmulo e produção de capitais sociais e culturais, por se tratar de um espaço institucional de acesso a bens materiais, imateriais e diferentes modos de socialização - para que seja um locus de formação crítica dos sujeitos é preciso haver espaço e tempo para o diálogo e troca de experiências com o outro, condição essencial na forma de apreender o mundo e autoconhecer-se:

> Não poderia deixar de assinalar também que a arquitetura espaço-temporal, particularmente, é condicionada e condiciona a dinâmica

> social e cultural. Os tempos e espaços não são neutros, sendo assim, eles educam! Portanto, pensar sobre as marcas temporais e espaciais das escolas onde atuamos é fundamental para compreender os possíveis efeitos delas na formação dos alunos e no trabalho dos professores. (GALLEGO; SILVA, 2012, p.2-3)

Nesta dinâmica cotidiana condicionada e condicionante, Fernandes (2010) nos lembra que "Para Forquin, o tempo escolar faz parte da cultura escolar, e finda por se inscrever na cultura da escola." (p.889). Dito isto, por mais que o tempo seja padronizado em suas organizações normativas, como vimos no Brasil, segundo a LDB para o ensino fundamental, com 4 horas mínimas diárias para o turno parcial e 7 para a jornada em tempo integral, cada escola experiencia sua organização do tempo e do currículo de sua maneira, visto que este autor diferencia cultura escolar e cultura da escola.

> Esta última se define no âmbito da escola, compreendida como “um ‘mundo social’, que tem suas características e vida próprias, seus ritmos e seus ritos, sua linguagem, seu imaginário. Seus modos próprios de regulação e de transgressão, seu regime próprio de produção e de gestão de símbolos”. Já a cultura escolar representa o “conjunto de conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados, organizados, ‘normalizados’, ‘rotinizados’, sob o efeito dos imperativos da didatização, constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas”. (FORQUIN,1993, p.167 apud FERNANDES, 2010, p.888-889)

Construímos até aqui um percurso que nos permite inferir que, no lócus de nosso estudo, no caso a escola, cada uma é produtora de suas próprias culturas. Estas perpassam e se entrelaçam, ou seja, se colocam de modo interseccional, com a produção das culturas infantis que se dão entre pares, também relacionadas com o caráter geracional e aos modos subjetivos e familiares de produzirem sentidos. Dessa forma,

> Gimeno Sacristán (1996) entende que a cultura escolar se revela pela “cultura vivida” nas salas de aula, confundindo-se com o currículo real. Para o autor (1996, p.34), a “cultura escolar é uma caracterização, ou melhor, uma reconstrução da cultura, feita em razão das próprias condições nas quais a escolarização reflete suas pautas de comportamento e organização”. (FERNANDES, 2010, p. 888)

Compreendemos assim a escola enquanto uma instituição viva, incorporada por sujeitos que, juntos, a formam segundo suas concepções e maneiras de fazer política; em outros termos, produzindo a cultura inerente àquele espaço e tempo. “Há um corpo social, há uma instituição com identidade própria, com objetivos compartilhados e que pode se fortalecer com o tempo integral e com uma proposta de educação integral” (CAVALIERE, 2007, P. 1031 apud COELHO; FERNANDES, 2013, p.166).

Neste espaço, podemos problematizar: a escola ‘tem crianças’ ou as ‘crianças têm’ uma escola? Afinal, a criança aprende sobre tempo, corpo e sociedade vivendo no tempo. Entretanto, a experiência vivida sem a reflexão da mesma se torna vazia. Por isso, almejamos que haja tempo e espaços para reavaliar nossas culturas e produções de sentidos, com consciência da classe a qual pertencemos.

Considerações acerca do primeiro capítulo

Neste capítulo falamos da infância, visto que sem ela, a escola das crianças não existe. Podemos considerar as infâncias enquanto espaços, tempos, vínculos e sujeitos, singularidade e concomitantemente pluralidade; mas com a certeza de que a vivemos de acordo com nossas realidades e possibilidades de estar no mundo, acontecimento que não se separa de nossa classe social, mas que também nos convida a repensar momentos e trajetórias.

Nessas ‘infâncias’, caminhamos e continuamos caminhando para que sejam vistas e se coloquem de forma ativa em seus processos de ser criança, para que tenham suas produções e indagações como produção de cultura legitimada e para que não sejam mais vistas como reféns do que o adulto determina; para que possamos defender integralmente o direito de brincar e a troca entre pares de forma qualitativa, com a finalidade de que todas as infâncias tenham seus tempos respeitados em suas diferentes culturas.

Para além da busca de uma “promoção” incentivada pela sociedade, portanto, as escolas, como vimos, não são neutras. Por isso, afirmamos que tempo e espaço educam, de forma a nos questionar sobre a qual tempo, espaço e

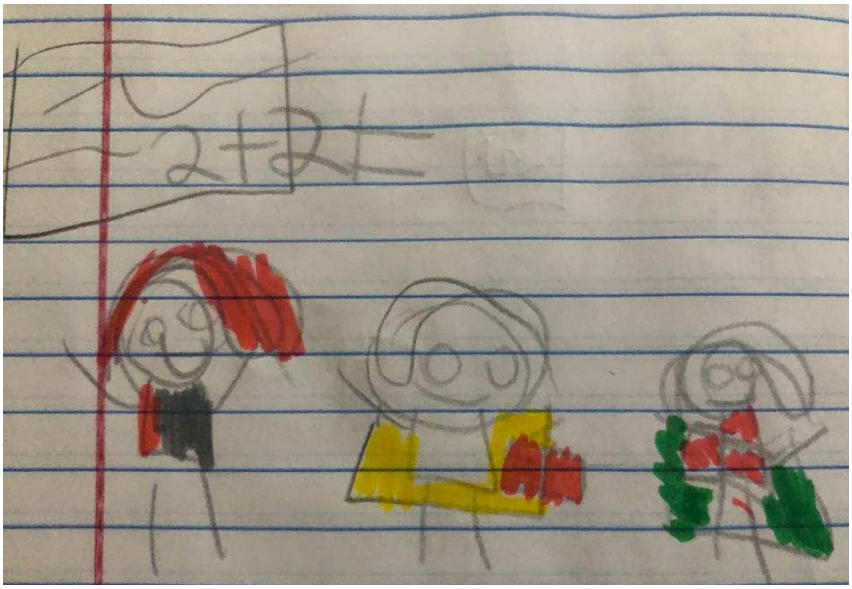
sociedade nos referimos, queremos construir e viver com nossas crianças. Nesse sentido, nos questionamos, como Padilha (2000), ao indagarmos se “será possível um tempo livre cheio de sentido numa sociedade fundada na busca do lucro privado em detrimento da “real” satisfação das necessidades humanas” (p. 16).

Em contrapartida, notamos avanços, no momento em que estudos como o nosso e tantos outros se dispõem a re(ver) tais relações, que são históricas e políticas, ao nos posicionarmos ao lado das crianças pelo direito às suas infâncias plurais com seus direitos assegurados de ser, estar e pertencer com o outro.

Dessa maneira, nos encaminhamos para os modos de pensar sobre o tempo e suas construções, este que, na sociedade contemporânea, está cada vez mais escasso e também influencia na formação e produção das subjetividades e culturas infantis. Pensemos então em suas construções e nas concepções que regem este estudo, encaminhando-nos a mais um capítulo.

CAPÍTULO II – Tempo, tempo social e escola

Figura 2 - Escola



Fonte: material de pesquisa (2022)

TEMPO

Eu não amava que botassem data na minha existência.
A gente usava mais era encher o tempo.
Nossa data maior era o quando.
O quando mandava em nós.
A gente era o que quisesse ser só usando esse advérbio.
Assim, por exemplo: tem hora que eu sou quando uma árvore
e podia apreciar melhor os passarinhos.
Ou tem hora que eu sou quando uma pedra.
E sendo uma pedra eu posso conviver com os lagartos e os musgos.
Assim: tem hora eu sou quando um rio.
E as garças me beijam e me abençoam.
Essa era uma teoria que a gente inventava nas tardes.
Hoje eu estou quando infante.
Eu resolvi voltar quando infante por um gosto de voltar.
Como quem aprecia de ir às origens de uma coisa ou de um ser.
Então agora eu estou quando infante.
Agora nossos irmãos, nosso pai, nossa mãe e todos
moramos no rancho de palha perto de uma aguada.
O rancho não tinha frente nem fundo.

O mato chegava perto, quase roçava nas palhas.
A mãe cozinhava, lavava e costurava para nós.

Manoel de Barros nos inspira a pensar sobre a relação do tempo com os "quandos" da vida, advérbio que aparece no plural para denominar suas possibilidades de ser único ou não, se olharmos para ele enquanto "[...] dinamicidade, processo, continuum, simultaneidade de fluxo e de duração, relatividade, expressão em linguagem, história…" (COELHO,1996, p.193), entre tantas outras palavras do dicionário que nos fazem pensar em movimento, em um tempo vivo e fluido, para que não esqueçamos de falar das 'bonitezas' nos processos e de lembrar que "O tempo é, então, um, para cada um, e concomitantemente, coletivo" (Coelho, 1996, p.198). Mas a que tempo estamos nos referindo?

O desenho escolhido para compor a abertura do capítulo nos remete a uma sala de aula, com crianças e um quadro com representações matemáticas. Quando refletimos acerca do tempo, que nuances tem se inserido, entre tempo e conteúdo, no contexto escolar? Como e 'quando' nos percebemos descobrindo – de desenhos como aquele, seu 'universo de sentidos' múltiplos, nesse ambiente que é a escola, especificamente a que possibilita tempos híbridos às crianças?

Por meio de tais questionamentos, nos atemos, neste segundo capítulo do estudo, às questões filosóficas que envolvem o tempo em sua natureza, bem como às bases que o capilarizam pelo macrocampo social, em seus múltiplos campos, incluindo o da Educação. Na sequência que construímos, finalizamos ao perpassar por suas implicações legais, quando este se insere em realidades que envolvem políticas educacionais – como as que circundam o tempo escolar – e, também, as instituições próprias à natureza desse campo, entre elas, a escola.

2.1. Discutindo tempo, sua natureza, relações e contextos sociais

Caro leitor, este é um convite para que busque, na sua memória, quando aprendeu a ver as horas no relógio de ponteiro...consegue lembrar de quem lhe ensinou? Como foi e onde estava? Que horas eram? Esse é um exercício difícil de ser respondido. Talvez você não considere tão importantes tais informações, mas se lhe disserem que este tempo nem sempre foi o mesmo, ou que entender como e

onde você adquiriu tal conhecimento sobre o tempo diz muito sobre a sociedade a qual você pertence e, também, o seu lugar no mundo, possivelmente sua visão dessas questões vá se modificando...

Particularmente, não tenho todas as respostas para as perguntas anteriores, não lembro do momento exato em que tenha o apreendido, mas tenho na memória o desafio de um 'dever de casa' em que precisava montar um relógio de ponteiro, confeccionado em papel, para marcar as horas. Lembro de ter contado com a ajuda do meu pai para que os ponteiros tivessem movimento**;** lembro do almoço e toda a preparação antes de ir para a escola com a minha mãe, atenta às horas**;** lembro também de um repórter de um telejornal que, durante o meu Ensino médio, sempre dizia as horas e repetia o seu bordão "Olha a hora", me fazendo lembrar que estava atrasada. Outro marco importante e inesquecível são os aniversários, os vividos ao completar mais um ano de vida, além dos que foram experienciados com o outro, ao comemorar os aniversários dos familiares e amigos.

Se você mora em área urbana, provavelmente sempre viveu correndo, o tempo acelerado das grandes cidades nos faz olhar o relógio a todo instante, sendo este um guia de nossos dias, despertadores e horários fazem parte da nossa rotina, tanto para os adultos, quanto para as crianças. Nesse contexto, é válido refletir sobre o exposto por Coelho e Fernandes (2013):

> Visto sob a perspectiva sociocultural, o tempo exerce, assim, controle sobre os indivíduos (ELIAS, 1998). Essa constatação quase ontológica vem materializando-se ao longo dos séculos, esgarçando, por vezes, as relações sociais e aqueles que as constituem – os sujeitos, visto que esse controle faz com que se (com) formem a partir e com o tempo, em seu dia a dia (COELHO; FERNANDES, 2013, p. 157).

O tempo que conhecemos nem sempre foi o mesmo**;** este não se trata de um fenômeno inato e independente, mas sim de um movimento histórico; portanto, cultural e político. Histórico porque constituiu-se ao longo da humanidade; cultural porque faz parte do nosso ethos e político, porque se entrelaça ao nosso convívio humano, na relação uns com os outros, na dinâmica do social. Segundo o dicionário Oxford Languages, tempo significa "Duração relativa das coisas que cria no ser humano a ideia de presente, passado e futuro; período contínuo no qual os eventos se sucedem." Consideramos que a ideia de passado, futuro e presente perpassa

tais considerações feitas por Elias (1998) acerca da natureza do tempo e sua relação com o tempo social:

> A percepção de eventos que se produzem “sucedendo-se no tempo pressupõe, com efeito, existirem no mundo seres que sejam capazes, como os homens, de identificar em sua memória acontecimentos passados, e de construir mentalmente uma imagem que os associe a outros acontecimentos mais recentes, ou que estejam em curso. Em outras palavras, a percepção do tempo exige centros de perspectiva - os seres humanos (ELIAS, 1998, p.33)

Por meio da relação com crianças pequenas, podemos observar que, por vezes, as mesmas confundem o ‘quando’ para se situar no tempo. Elas podem dizer frases como "amanhã eu fui à praia”, quando perguntadas sobre o final de semana. Este exercício de responder ao que já foi feito, não se trata apenas do aprendizado da língua, mas também inclui a memória e o consenso social de construção de tempo.

Se o tempo não existe por si só, ele tampouco existe apenas a partir de um indivíduo. Podemos observar por meio de experiências cotidianas um tempo apreendido, não em um único momento, mas sim ao longo de um processo. Para Elias (1998), esse tempo está ligado à capacidade da humanidade de “sintetizar” acontecimentos e experiências não necessariamente de forma simultânea, mas de se organizar, de modo a considerar perspectivas apreendidas e experienciadas. Podemos assim inferir que o tempo está diretamente ligado à experiência do ser humano no mundo como sujeito social; logo, não se apresenta de forma estática, ou seja,

> A experiência humana do que chamamos ‘tempo’ modificou-se ao longo do passado, e continua a se modificar em nossos dias, não de um modo histórico ou contingente, mas de modo estruturado, orientado e, como tal, passível de explicação (ELIAS, 1998, p.34).

Tais convenções de orientação temporal, como os anos antes e depois de Cristo, os meses, semanas e as horas se tratam de um tempo social desenvolvido e apreendido pela sociedade, numa perspectiva cronológica e eurocêntrica, que vem sendo ‘ensinada’ como universal, mas que não é, necessariamente, senso comum. Segundo o autor, os relógios são "contínuos evolutivos”, com o intuito de criar um

padrão mensurável e mais exato para lidar com as demandas que necessitavam cada vez mais de um tempo cabível de ser mensurado.

> A palavra “tempo”, diríamos, designa simbolicamente a relação que um grupo humano, ou qualquer grupo de seres vivos dotado de uma capacidade biológica de memória e de síntese, estabelece entre dois ou mais processos, um dos quais é padronizado para servir aos outros como quadro de referências e padrão de medida. (ELIAS, 1998, p.39-40)

Ao nos voltar para o significado do tempo em sua construção sócio histórica, retornemos à Grécia Clássica, que nos apresentou a dois tempos denominados Kairós e Chronos. Apresentados por Casagrande segundo as perspectivas de Nuñes,

> Kairós é um tempo, mas também é um lugar, um espaço diferente daquele que remete à duração dos ponteiros do relógio. Ainda, segundo a autora, configura um momento e lugar único e irrepetível, um tempo que se pode tentar controlar e medir, porém nossas medidas abstratas não o afetam, pois tem a sua própria medida. [...] Chronos, ao contrário, é o tempo quantitativo, ou seja, o tempo mensurável dos relógios. É ele que, no caso da escola, determina a duração e o quanto o aluno deve aprender (CASAGRANDE et al, 2012, p. 119).

Kairós e Chronos nos remetem a tempos que se diferenciam: um qualitativo; o outro, quantitativo, respectivamente. Não temos, como Barros, o intuito de ‘hierarquizar importâncias’, mas sim de refletirmos e reavaliarmos as relações humanas e suas implicações, que culminam no entrelaçamento ao(s) tempo(s).

Ao notar o sujeito na (em) sociedade e seus tempos, nos encaminhamos aos questionamentos de Padilha (2000) sobre tempo livre e seu sentido, em meio à sociedade capitalista em que vivemos. A autora não considera apenas o social, mas também as implicações no indivíduo permeadas pela sociedade em que ele vive, ao afirmar que “a luta dos trabalhadores deveria se transformar em luta por um tempo livre verdadeiramente livre, não mais manipulado” (p.76).

A busca cada vez maior por tempo de qualidade, ou seja, por também uma vida de qualidade, se entrelaça ao nosso contexto histórico social. Segundo a autora o fordismo, enquanto modelo de produção, impulsionou a sociedade em busca do

“american way of life”[14] com “um modelo produtivista fundado na busca da felicidade através do aumento das mercadorias consumidas por todos” (LIPIETZ, 1991: 37, 32 apud PADILHA, 2000, 21), o que nos faz pensar sobre onde e como utilizamos, ou melhor, “aproveitamos” o nosso tempo.

> DUPUY (1975) diz que a produção capitalista divide não só o tempo como também o espaço. Na sua opinião, a divisão fundamental tempo de trabalho/tempo livre está inserida no espaço, na medida em que o território de cada um não é mais um espaço conexo. É preciso se deslocar no espaço para sair do tempo de trabalho e entrar no tempo de lazer, por exemplo (PADILHA, 2000, p.48).

Visto o modelo neoliberal que (con)forma a sociedade atual, é notória a busca cada vez maior por parte de um grupo de sujeitos pelo tempo para cuidar da alimentação, de praticar atividade física, estudar, ler, se relacionar com familiares e amigos entre tantos outros tempos em consonância com o tempo de trabalho, este imprescindível para a subsistência. Todavia, não sejamos ingênuos: tal encorajamento por estes tempos se dá numa sociedade dividida em classes e de cunho capitalista, que impulsiona a maior parte das pessoas da classe trabalhadora ao consumo. Portanto, por mais que a busca se dê pela maioria, esta só é possível para parcela privilegiada da população. Tal reflexão nos leva a compreender o papel desse modelo neoliberal, de cunho capitalista:

> [...] o neoliberalismo pode ser definido como o “conjunto de discursos, práticas e dispositivos que determinam um novo modo de governo dos homens segundo o princípio universal da concorrência” (DARTOT; LAVAL, 2016, p. 17). Ao definir determinado padrão normativo de vida, o neoliberalismo coloca “em jogo nada mais nada menos que a forma de nossa existência, isto é, a forma como somos levados a nos comportar, a nos relacionar com os outros e com nós mesmos” (DARTOT; LAVAL, 2016, p. 16 apud SANTOS, 2002, p. 50-51)

Tal controle, como apresentam os autores do excerto anterior, nos impossibilita de viver o tempo junto à natureza. Segundo Elias (1998), o tempo do relógio não nos permite apreciar o pôr do sol ou a própria lua em um anoitecer, estes também marcadores de tempo. A jornada de trabalho cada vez maior e mais

[14] Tradução: modo de vida americano.

exaustiva**,** com as recentes reformas trabalhistas que retiram cada vez mais direitos dos trabalhadores, nos 'concede' a sensação de acordar, trabalhar e voltar a dormir para seguir com essa rotina, ao longo da semana. Este tempo que segue o tempo do relógio, a que denominamos Chronos, nos retira cada vez mais o direito de termos um tempo Kairós, nesta sociedade neoliberal. Por esta perspectiva,

> É preciso repensar a equação "Tempo é dinheiro". Essa expressão, aliás, foi proclamada por Benjamim Franklin, no final do século XVIII, quando a produção mercantil é determinante e o tempo mede a marcha para o progresso. O tempo adquire um incomparável valor ao preço de uma abstração, pois o tempo não é mais que sua medida. Mas o mundo precisa de um tempo abstrato que seja igual para todos. (PADILHA, 2000, p.52)

Neste modelo de sociedade, aproveitamos o nosso "tempo livre" para recompensar as exaustivas cargas horárias de trabalho. Não possuímos o tempo de ócio a que se refere Padilha (2000), este relacionado a um tempo para além do tempo compensatório em relação às demandas do trabalho, um tempo propício para criar. Tal embate pelo tempo da classe trabalhadora se faz de modo intencional pelo modo de produção capitalista; afinal, é mais interessante que, durante o 'tempo livre', os sujeitos o aproveitem para consumir e não possuam tempo para repensar a sociedade em que vivem. Outro adendo importante é a busca incessante por "tempo livre", que também se torna modelo meritocrático de busca por qualidade de vida, possível para poucos, mas que culpabiliza os indivíduos e não o modelo social em que estamos vivendo.

Tempo, palavra que pode ser interpretada como leve, fluida e passível de boas memórias, ou tempo, palavra que nos remete à falta de, à busca por, à contagem de... termo que pode causar nostalgia, alívio ou tensão, que pode ser meu, seu ou nosso:

> A ideia de tempo guarda em si faces contraditórias, tanto de um "tempo intemporal" - abstrato, heterogêneo e infinito - quanto de um "tempo temporal" - concreto, homogêneo, contínuo e regular. O tempo pode ser definido também como único e singular ou múltiplo e plural. (FERREIRA, ARCO-VERDE, 2001, p.7)

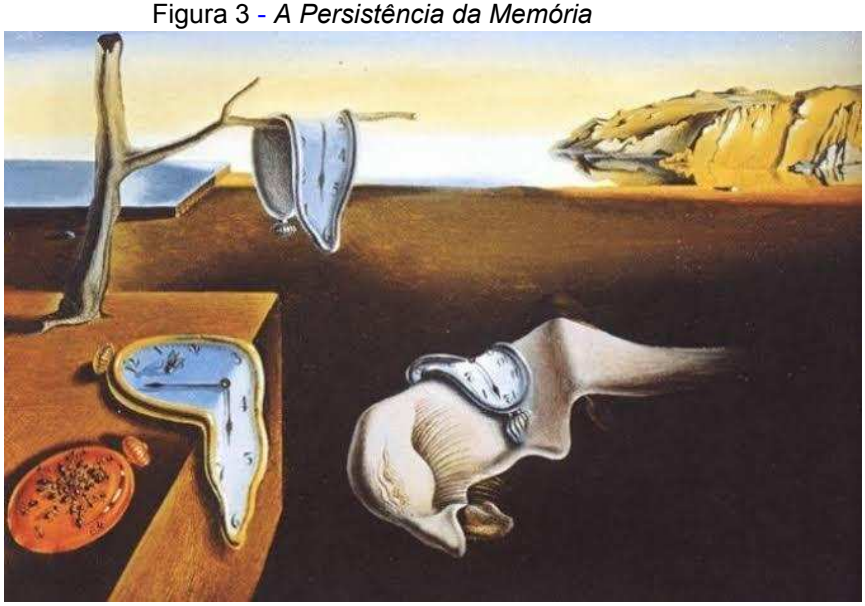
Dessa forma, o que lhe vem à cabeça quando digo apenas *tempo*? Há quem diga que há tempo para tudo; tem gente que fala que não tem tempo para nada. Em

meio a tal dilema, percebemos que esta palavra, nada neutra, nos remete a refletir sobre nós mesmos, mas também sobre um embate social, histórico e político sobre o nosso modelo de sociedade, este que se capilariza em vários campos sociais, entre eles o da educação – e em seu interior, também nas nossas escolas –, como vemos a seguir.

2.2. A(s) escola(s) e o tempo: sobre tempo, sua regulamentação normativa e seus sujeitos

Quem nunca foi desafiado na escola a fazer uma linha do tempo em uma aula de história? Tal recurso é utilizado como forma didática para construir narrativas e conhecimentos que perpassam gerações. Com o intuito de materializar a percepção do sujeito com o passado, presente e futuro, consideramos que a noção de tempo se trata de um processo apreendido e experienciado. Assim, para abertura deste tópico, gostaria de convidá-lo a observar a obra de arte intitulada "A persistência da memória", de Salvador Dali:

Figura 3 - *A Persistência da Memória*



Fonte: Salvador Dalí (1931) [15]

Talvez você tenha se sentido incomodado, ou o sentimento tenha sido de representação, ou, talvez ainda, o quadro não tenha feito diferença para você nesse instante. Seja qual for o resultado, os relógios derretidos nesta obra surrealista, são

[15] Obra de arte compartilhada por por Helô Gomes, acessada em 23/04/2013 em <https://coletivolirico.com.br/uma-analise-da-obra-a-persistencia-da-memoria-de-salvador-dali/>

parte de uma forma de expressão artística que possui o intuito de nos tirar da normalidade. Por meio de inúmeras interpretações sobre o tempo, seus marcadores e nossas memórias, tal obra foi escolhida com o intuito de que - uma vez que estamos nos debruçando sobre o tempo na escola -, possamos ter tempo para apreciar, para refletir, para sair da nossa zona de conformidade e conforto. Afinal, Segundo Ferreira e Arco-Verde, "O tempo escolar, além de trazer as marcas da sociedade, é um elemento próprio dessa cultura que constitui o núcleo central das "caixas pretas" da educação." (2001, p.8). Logo, passemos a abrir as tais caixas...

2.2.1. Sobre o tempo nas escolas - o meu, o seu, o nosso

No início do ano letivo, conversei com o pai de uma criança de inclusão para alinharmos estratégias de aprendizagem, pois esta criança está adquirindo linguagem verbal agora e por vezes "demora" para responder as orientações da rotina. Em meio à conversa, o pai se referiu ao tempo da escola, que segundo ele, acontece tão rápido e atravessado por tantas questões, que não espera o 'delay' da criança. O relato citado foi um exemplo para iniciarmos este subitem, uma vez que podemos inferir três tempos distintos nesta situação: o tempo da criança; o tempo da professora e o tempo do responsável, todos eles permeados pelo mesmo tempo - o da escola. A este respeito, Enguita (1989) reflete:

> Dados o horário, o calendário e o período obrigatório e habitual de escolarização, esta perda de controle sobre o próprio processo de aprendizagem implica mais ou menos, durante o período de anos que se permanece na escola, colocar a metade da própria vida consciente à disposição de um poder alheio, o do professor e da organização que atua por seu intermédio. Durante este tempo não contam os interesses subjetivos nem a vontade do aluno, mas tão somente os supostos interesses da sociedade, cujo representante legítimo a esse respeito é a instituição escolar, e a vontade do professor (ENGUITA, 1989, p.174 apud CASAGRANDE, 2012, p. 111)

O tempo em sua capilaridade e a experiência foram auxiliando a compreensão dos agentes que atuam na instituição. Estes notaram que, em alguns momentos, o retorno por parte da criança de fato acontecia no tempo dela - por vezes, um ou dois minutos depois do nosso, mas que era necessário esperar. Tal vivência nos mostrou que, ao estimularmos a criança com perguntas mais diretas e com a disponibilização do tempo necessário, as interações aconteciam de forma

mais ativa e com maior rapidez. Isto se dá porque a troca com o outro nem sempre acontece no nosso tempo, ou no tempo da escola, que nos atravessa e tanto nos exige – tempo que tem penetrado a minha escrita; tempo que, por mais que eu tente "organizar" no planejamento, não se trata de um tempo apenas meu, mas também dele e nosso, pois

> Estamos tão involucrados nesse chamado tempo que organiza tudo que não conseguimos enxergar outro modo de conceber o tempo na escola. Como Elias (1990) coloca, os homens são figuras inseridas de tal modo no espaço e no tempo que, a qualquer instante, sua posição pode ser localizada e datada, o que remete ao controle, à organização, que precisamos ter sobre tudo a todo o momento. [...] Segundo Cavaliere (2002), esse hipercontrole das rotinas tem levado, paradoxalmente, a uma perda do controle dos indivíduos sobre seu próprio tempo, e dá base, nos países desenvolvidos, aos movimentos de recusa à escola. (CASAGRANDE et al, 2012, p. 108-109)

Este tempo vivido, experienciado e que necessita de tal controle dos relógios, condiz com a realidade em que vivemos, aquela que está sempre correndo e que relaciona produtividade a respostas imediatas, mas que acaba não atentando à importância dos processos e dos sujeitos nesses processos. Neste momento, na escola, cabe aos educadores não esquecer das 'terceiras margens' e da necessidade de nos alinharmos ao tempo Kairós, aquele que, de modo qualitativo, nos ensina a "burlar" o tempo, dentro do possível Chronos dos relógios e a respeitar o tempo do outro; consenso que se dá quando nos propomos a uma educação democrática, pensada com o outro e não para ele, de forma hierárquica, o que pode levar ao pensar de uma forma epistemologicamente mais crítica, como nos possibilita inferir Parente (2010):

> Afirmar que os tempos escolares são construções históricas, sociais e culturais significa entendê-los em sua complexidade e dialeticidade; significa compreender que existem motivações para as formas presentes e possibilidades para as formas futuras. Significa ainda compreender os sujeitos da educação como seres históricos, sociais e culturais, imersos no processo de construção. Por último, significa desejar que os tempos escolares sejam construídos por meio de um olhar mais atento aos sujeitos das práticas educativas. (PARENTE, 2010, p.136)

Ao considerarmos que, neste estudo, estamos falando de escola – e também em seu processo de construção por meio de políticas que a constituem e práticas que a consolidem –, exemplos do dia a dia são necessários para falarmos deste espaço/tempo compartilhado, especialmente quando nosso dia a dia escolar se encontra em uma instituição de 'tempos híbridos', como a do estudo de caso que é objeto desta investigação.

Em uma tarde de 2023, estava fazendo uma pintura de aquarela com as crianças pequenas e fiz linhas verticais e horizontais de forma não padronizada. Uma das crianças olhou para a minha pintura e perguntou se eu estava fazendo "Os dias da semana que já passaram". Eu não tinha percebido que tais linhas acabaram formando quadrados riscados**,** que poderiam remeter a um calendário, apesar de não ter usado números para representá-lo. Todavia, ela mesmo ainda pequena, teve a percepção individual e a capacidade de abstrair e imaginar tal feito. A criança que enxergou ali um calendário se remeteu ao tempo, lembrou daqueles dias riscados, no calendário, e que já passaram. Afinal, "dar tempo, encaixar o ensino e o aprendizado no tempo da escola se converteu em uma espécie de contrato, amplamente aceito." (CASAGRANDE et al, 2012, p. 107). Tal retorno não se deu de maneira esperada ou intencional, mas sim de forma vivenciada por ambas as partes, mediada por uma escuta atenta. Assim nos falam Gallego e Silva (2012), a respeito desse processo:

> Diante das considerações apresentadas, podemos notar a complexidade do tempo escolar que, em suas várias temporalidades, é plural e articula-se entre as diferentes escalas institucionais, pessoais, sociais, tendo ao mesmo tempo um caráter quantitativo e qualitativo. Quantitativo porque todos cumprem o mesmo número de horas, assistem a mesma aula de 50 minutos, porém vivem e sentem o tempo de modo distinto, e por isso também é qualitativo. (GALLEGO; SILVA, 2012, p.7)

Esse tempo/espaço subjetivo e ao mesmo tempo coletivo precisa ser respeitado, pois segue ao encontro de especificidades para além dos muros da escola, que perpassam o tempo do outro e de toda uma sociedade que o acompanha, criando pontes, por vezes obstáculos – quase sempre cravados nos *habitus* que nos constroem como seres humano sociais. Por isto, deve ser olhado

diante das políticas públicas e das necessidades individuais dos sujeitos que compõem a escola, como afirma Parente:

> Nas tentativas de superar as incongruências da organização da escolarização e da própria organização escolar, novos tempos escolares são criados, pluralizando culturas, valores, concepções e olhares. Parte-se do pressuposto de que plurais são os sujeitos e, portanto, plurais devem ser as práticas e os tempos escolares. Por isso, é importante analisar os tempos escolares como resultado da interseção de políticas públicas e de práticas escolares. (PARENTE, 2010, p.151)

No excerto, a autora cita as políticas, campos de disputa que, quando se referem ao tempo escolar, incidem sobre a permanência dos estudantes nas instituições de ensino. Tempo que pode ser facilitador, ou não, de qualidade do ensino/aprendizagem, a depender da concepção de educação no qual se insere; tempo também de confluência entre as práticas e cultura de uma instituição escolar, bem como dos sujeitos e das regulamentações que regem a educação escolar brasileira.

No contexto deste estudo, consideramos os ambientes escolares, seus tempos e os agentes do campo educacional como fazedores de políticas, entendendo políticas como parte do conceito mais amplo de Política, ou seja,

> [...] A partir de categorias como contexto, texto, processo e discurso, dando especial atenção à micro produção de sentidos, catalisada pela ação prática dos atores que participam de determinada política. (ARGUELLES, 2019, p.126 apud MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011).

Oliveira (2019) expõe que é uma tendência mais tradicional o olhar para as políticas educacionais de forma hierárquica, uma vez que os resultados das políticas variam, de acordo com os sujeitos que atuam nas instituições, denominados agentes implementadores, ou seja, podemos inferir que as políticas não são, por sua vez, apenas um recorte e colagem dos textos a que se referem, mas também se desdobram em várias possibilidades, enquanto processos que envolvem a cultura local, os agentes atuantes e seus diferentes tempos.

Nesse sentido, pensamos nas "dinâmicas de adaptação" de políticas, segundo Oliveira (2019), que ocorrem nas escolas em variados tempos passíveis de recontextualizações, uma vez que,

> O discurso se desloca do seu contexto original de produção para outro contexto onde é modificado (através de seleção, simplificação, condensação e reelaboração) e relacionado com outros discursos, sendo depois realocado
> (MAINARDES; STREMEL, 2010, p. 43 apud OIVEIRA, 2019, p.3).

Quando nos referimos a um tempo que é nosso, isto é, individual e ao mesmo tempo coletivo, dependendo do *habitus* que nos constrói e que é por nós construído, atentamos a um tempo político e social, condutor das práticas escolares e da vida dos indivíduos, seja nas escolas públicas ou privadas, visto que somos parte de uma sociedade capitalista. Este tempo, em grande parte, tende à busca incessante pela produtividade para o mundo do trabalho, que não deveria ser influente no tempo das crianças, mas que se insere nas cargas horárias dentro das escolas, muitas vezes com um caráter assistencialista, ou mesmo assistencial[16], devido à necessária jornada de trabalho das famílias.

Dessa maneira, nos perguntamos, no próximo subtópico, sobre o tempo nas regulamentações que regem as escolas, - estas, implementadoras de políticas -, suas possibilidades de recontextualização e as demandas sociais dos sujeitos as quais estão associadas. Evocamos que o lócus no qual esta pesquisa se insere é um dos exemplos de práticas escolares, apesar da escola não estar inserida no âmbito da educação pública, ela também se submete (ou deveria se submeter) às devidas regulamentações normativas nacionais, como apresentamos a seguir.

2.2.2 O tempo 'regulado' em regulamentações, a(s) escola(s) e os sujeitos sociais

Como diz Caetano Veloso (1979), o tempo é "Compositor de destinos, tambor de todos os ritmos". Tal citação não se faz complexa para compreendermos que estamos nos referindo a esse fenômeno. A música chamada Oração ao tempo nos remete a esse fenômeno que nos mobiliza e permeia a nossa trajetória de vida. No âmbito escolar, tal 'tambor' também aparece regulado em determinado ritmo,

[16] Ressaltamos o caráter assistencial enquanto direito assegurado por lei, ou demandas dos grupos organizados; já o caráter assistencialista emerge enquanto um favor ou doação a grupos sociais.

demarcação que ocorre principalmente nos marcos legais para a organização do que denominamos ano letivo, assim como as possibilidades de organização interna nas escolas e as trajetórias referentes aos tempos de permanência escolar, dado que,

> Primeiramente, vale destacar que o tempo e o espaço são estruturantes da cultura escolar, ou seja, todas as ações no interior da escola ocorrem num espaço (sala de aula, recreio, quadra, laboratório, biblioteca, sala dos professores etc.) e num tempo (ano letivo, dia letivo, uma semana, uma aula de 50 minutos, uma atividade de 20 minutos etc.). Além disso, a dimensão do tempo, assim como a do espaço, não é uma propriedade natural dos indivíduos, mas sim uma ordem a ser aprendida. (GALLEGO; SILVA, 2012, p.2)

Para compreendermos as unidades de referência padronizadas que regem o tempo na escola, faz-se importante entender o porquê este se organiza desta forma, partindo do pressuposto de que ele não foi 'dado' e que é regulamentado, na legislação nacional, por marcos legais como a Lei de Diretrizes e Bases 9394/1996, ao estabelecer que "A carga horária mínima anual será de oitocentas horas para o ensino fundamental e para o ensino médio, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver" (BRASIL, 1996).

A Lei de Diretrizes e Bases, lei federal que rege a educação nacional, também incluiu, na seção sobre o Ensino Fundamental, uma trajetória escolar "[...] com duração de 9 (nove) anos". Ademais, estabelece ainda, no art. 34, que " A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola." O exposto sobre a ampliação da carga horária diária de modo progressivo nos encaminha para as discussões que ocorrem sobre o tempo integral nas redes e escolas, este também citado no art. 34 inciso 2º, com o intuito de ser " [...] ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino" (BRASIL, 1996)

Dito isto precisamos relembrar, como descrito na introdução deste trabalho, que escola em tempo integral é considerada, pelos regulamentos oficiais, a jornada "Com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total em que o aluno permanece na escola ou em

atividades escolares em outros espaços educacionais" (BRASIL, 2010). Esta regulação de jornada na rotina da escola também aparece enquanto meta 6 do PNE - Plano Nacional de Educação 2014-2024, com objetivo de "Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica."

Levando em consideração a 6ª. meta do PNE 2014-2024 – e procurando atualizar informações a respeito do alcance dessa meta até o momento – buscamos dados mais precisos, publicados pelo INEP [17], em 2022. O relatório de monitoramento do PNE se propõe a analisar dados referentes ao período de 2014 a 2021, a partir de dois indicadores: o "percentual de alunos da educação básica pública que pertencem ao público-alvo da ETI[18] e que estão em jornada de tempo integral." e o "percentual de escolas públicas da educação básica que possuem, pelo menos, 25% dos alunos do público-alvo da ETI em jornada de tempo integral."

Ressaltamos que o público-alvo em ambos os indicadores, segundo esse relatório, "São os alunos da educação básica cujas matrículas de escolarização são presenciais, em escola pública, e não pertencem à educação de jovens e adultos nem à educação profissional técnica de nível médio oferecida na forma subsequente ou concomitante." (p. 159). Deste modo, são dados de cunho nacional que diferem do contexto no qual esta pesquisa se insere, uma vez que iremos adentrar na realidade de uma escola privada. Todavia, faz-se importante olhar para tais dados com o intuito de analisar, por meio de uma perspectiva macro, como os tempos estão se estabelecendo nas escolas brasileiras e qual é a parcela da população que tem sido atendida por esses indicadores e meta.

Entre os principais pontos elencados neste documento, podemos destacar que os alunos que estão matriculados em tempo integral diminuíram - Indicador 6a - quando comparamos os anos de 2021 a 2014. De acordo com o próprio INEP, a porcentagem de 17,6% em 2014 caiu para 15,1% em 2021, sendo afetada também pela Covid-19, ao registrar apenas 13,5% dos alunos em 2020, ano em que essa pandemia se alastrou pelo Brasil.

---

[17] A sigla INEP se refere ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação.

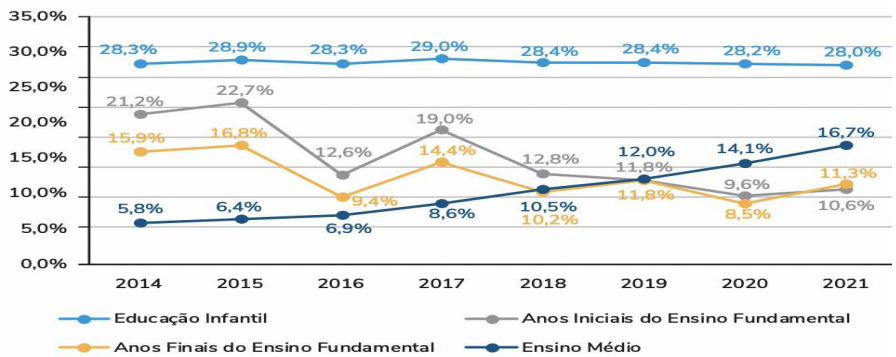
[18] Sigla para se referir a Educação em Tempo Integral.

Outro ponto de destaque emerge quando analisamos os dados por região. Em 2021, também é possível perceber o destaque para a região Nordeste, com o maior percentual de alunos em tempo integral (18,4%), seguido pela região Sudeste, com 16,7%; em terceiro aparece a Região Sul, com 13,5%, seguida pelo Centro-Oeste, com 10,8% e o Norte, em último lugar, com 6,7%. Importante destacar que o Nordeste se manteve em primeiro lugar por quase todos os anos analisados pelo relatório, atingindo 25,4% em 2015, ou seja, a meta prevista. Por outro lado, a região Sudeste apresentou o menor índice de todas as regiões em 2014, com ganhos e perdas ao longo dos outros anos, até se manter em segundo lugar, enquanto a Região Norte só decresceu.

Visto isso, destacamos o crescente esforço da região Sudeste para se adequar e cumprir a meta em relação à matrícula de alunos em tempo integral oriundos das escolas públicas. Ou seja, tivemos uma movimentação nos últimos 10 anos para uma permanência maior de tempo dentro da escola, na região que contextualiza a nossa pesquisa.

Outro ponto de destaque em relação ao monitoramento da política pública de educação em tempo integral no país diz respeito às escolas que funcionam em tempo integral. Nesse sentido, observa-se um resultado maior na oferta de escolas dessa natureza nas áreas urbanas. Além disso, ao tomarmos por referência a tabela retirada do Relatório e apresentada a seguir, percebemos que o menor número de matrículas de alunos em escolas em tempo integral, nos últimos monitoramentos, está no ensino fundamental, etapa na qual assentamos nossa investigação:

Gráfico I. Percentual de alunos de ETI por etapa de ensino - Brasil - 2014-2021 -



Fonte: Dired/INEP

Assim, ao reunirmos tais informações numa perspectiva macro de contexto, podemos destacar os incentivos na Região Sudeste para o aumento da escolaridade em tempo integral e um maior investimento nas áreas urbanas, todos estes em interseção com o nosso lócus de estudo. Todavia, em contrapartida, temos o ensino fundamental com os menores índices de aderência, etapa sobre a qual nos debruçamos.

Em vista disso, inferimos que, enquanto política pública, a educação em tempo integral carece de estudos que realmente lhe confiram um caminho, uma vez que ainda existem muitas dúvidas e questões acerca de suas possibilidades e rumos. A realidade investigada em nosso estudo passa por outra vereda que, contudo, transita pela questão base deste capítulo: o(s) tempo(s) na escola, levando em consideração organizações desse tempo, que são diferenciadas.

São diferenciadas, no nosso estudo de caso, por não oferecer apenas um único turno fechado para todos os alunos, mas por possibilitar três horários para escolha, de acordo com a necessidade e aderência às propostas pedagógicas por parte das famílias. Logo, ao pensarmos no âmbito das instituições privadas, ou seja, nas famílias que optam por pagar por determinado serviço privado em uma instituição, e ao considerarmos os diferentes sujeitos e demandas familiares, seriam os "tempos diferenciados" possibilidades de uma educação integral no ensino fundamental? Para qual público alvo e em quais condições de acesso, permanência e qualidade de trabalho pedagógico?

Importante a ressalva de que, sendo uma realidade de escola privada, para famílias de classe média, estas também se encontram privadas de tempo em suas condições de trabalho, como veremos no terceiro capítulo. Em outras palavras, a escolha por tais "tempos" a mais na escola se dá por uma necessidade assistencial para com os filhos. Nesse sentido, há interseções e questões sociais que transcendem as estruturas hierarquizadas do que se considera enquanto classe social, motivo pelo qual há estudiosos que preferem identificar grupos, mesmo que dentro do conceito de classes sociais.

Ao olharmos para a escola, percebemos que os relógios e tais demarcações temporais aparecem todos os dias no espaço escolar, mas também fora dele, principalmente quando consideramos um dos lados sociológicos que o envolvem, e que se corporifica na relação existente entre família e escola, quando consideramos as mulheres e mães que, trabalhadoras, são as mais prejudicadas com a carga

exaustiva de trabalho a que a maioria está submetida e que as priva, muitas vezes, de um convívio mais intenso com seus filhos. Ampliando esse contexto – e entrando em um dos focos de nosso estudo – confirma Resende et al., (2018), ao discorrer sobre a escola de tempo integral, que:

> O aumento da presença da mulher no mercado de trabalho e as extensas jornadas de trabalho dos pais; as diferentes formas de organização dos grupos familiares e suas dinâmicas, inclusive com aumento expressivo das famílias monoparentais chefiadas por mulheres; as condições da vida urbana, marcadas pela violência, pelo desenraizamento, pelos déficits estruturais de serviços públicos de transporte, lazer, cultura, esportes (...) Nesse cenário, a escola de tempo integral passa a ser demandada não só para o atendimento aos direitos das crianças e adolescentes à proteção e à educação, mas também para o atendimento aos direitos das famílias e dos trabalhadores – especialmente, das mulheres trabalhadoras (p. 436)

Assim, com as autoras, podemos afirmar que tais medidas coercitivas de controle do tempo dos sujeitos também se evidenciam nas instituições escolares – públicas ou privadas –, ao controlarem não somente a carga horária de trabalho das famílias, mas também o tempo de todos que fazem parte da tríade escola, criança e família. Nesse contexto, este espaço se torna uma oportunidade, não somente como meio de suprir as demandas familiares, mas também de familiarizar e inserir as crianças nesse Kronos do relógio:

> Se os meios para dobrar os adultos iam ser a fome, o internamento ou a força, a
> infância (os adultos das gerações seguintes) oferecia a vantagem de poder ser modelada desde o princípio, de acordo com as necessidades da nova ordem capitalista e industrial, com as novas relações de produção, os novos processos de trabalho. (ENGUITA, 1989, p.113 apud CASAGRANDE et al, 2012, p. 110).

Finalizamos esta subseção com estes apontamentos sobre as diferentes recontextualizações e possibilidades de organização dos tempos na escola, quando nos referimos ao ambiente escolar e sua regulamentação de, no mínimo, quatro horas diárias e o objetivo de sua ampliação para escolas em tempo integral, o que - segundo o Relatório que discutimos, ainda estamos longe de alcançar no âmbito da escola pública, democratizando a sua oferta. Além disso, falamos dos sujeitos

sociais cujas demandas se entrelaçam às regulamentações normativas, principalmente sobre o papel das mulheres mães, nesse contexto.

Considerações acerca do segundo capítulo

Nas disputas entre os tempos Chrónos e Kairós, vimos o primeiro como um tempo do relógio e o outro, enquanto tempo qualitativo, de se experienciar, respectivamente. Discutimos neste capítulo acerca das construções sociais e históricas do que consideramos tempo, este plural e singular na experiência única de cada sujeito. Com base na perspectiva de Elias (1998), expusemos um tempo que não é um dado natural do sujeito, pois um único indivíduo é pequeno demais e tem tempo de vida de menos para ser responsável por tal construção sozinho; logo, tratamos de um tempo construído no coletivo, que precisa ser vivido com o outro, e de uma experiência temporal que também encontramos no âmago da natureza, ou seja, não se desloca desta, ao observamos por exemplo, o dia e a noite, o ir e vir das ondas do mar, entre outras formas de percebermos que tal construção não se dá isolada de nossas construções temporais de tempo enquanto sociedade. O tempo da natureza e o tempo social vivem juntos no mundo.

Todavia, como afirma Padilha (2000), tais tempos também devem ser vistos como luta por tempo livre, não por tempo manipulado, uma vez que vivemos em uma sociedade de classes com escancarada desigualdade social e meios de produção neoliberais; consequentemente, fator de influência no tempo das diferentes infâncias e suas culturas, que acabam obrigadas a seguirem o 'tempo do capital'.

Não nos esqueçamos que este tempo político, histórico e social faz morada no tempo e espaço do e com o outro, no caso das crianças, diretamente nas escolas, por vezes, em prol de uma com(formação) social, com base na receptação do tempo do outro, como nos faz refletir o poema a seguir:

Tempo Roubado

Quando um dia

Meu tempo
For meu de verdade
Vou escrever um poema
com cara de saudade
das coisas que eu
Queria ter feito
No tempo perdido
Que me foi arrancado
De dentro do peito.
- Giano Guimarães

Tal provocação não nos coloca contra a escola; pelo contrário, nos faz defender o tempo de ócio tão mencionado durante o capítulo, como inserção necessária no cotidiano escolar para o desenvolvimento humano.

Também percebemos que o tempo de produtividade do capital divide espaços nos tempos de lazer e trabalho (Dupuy 1975 apud Padilha 2000), não diferente do que faz a escola com seus tempos, ao separar tempo de sala de aula e um ínfimo tempo de pátio**;** o tempo de brincar versus o tempo de estudar, de modo a tentar segregar o lazer e o aprender, como se não fosse possível fazer os dois simultaneamente; todavia, que percebemos acontecer concomitantemente, em diferentes espaços e momentos com as culturas infantis.

Como vimos no primeiro capítulo, aprendemos a todo instante entre pares. Em que momento separamos a experiência de aprender como se não fosse algo passível de ser prazeroso, ou de ocorrer em outros espaços que não somente a sala de aula? Será a problemática origem do modelo de escola ou o modelo de escola que ainda insistimos em manter que não tem espaço para os diferentes tempos de ser/viver o ócio criativo? Como ressalta Parente (2010),

> Os calendários, por exemplo, revelam e impõem um ritmo escolar, tal qual as séries, os graus, os ciclos. Isso dá à trajetória escolar uma linearidade que não condiz com os diversos tempos, por exemplo, dos sujeitos coletivos da prática educativa. (p.143)

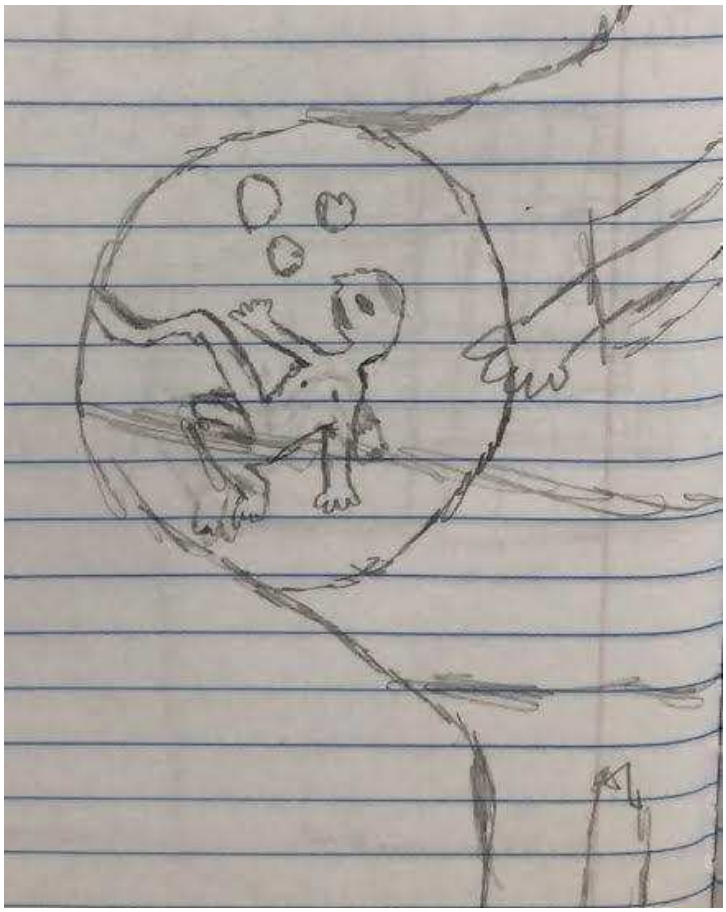
O ritmo imposto de forma vertical nos remete a pensar em uma interseção entre as políticas públicas de direitos das crianças e as práticas escolares. Por meio

de leis, enquanto sociedade, procuramos incentivos para uma crescente experienciação da Educação Integral em Tempo Integral, como observamos ao longo do texto, seja pela necessidade das crianças por um espaço seguro; pela oferta de outras possibilidades de desenvolvimento, ou pela necessidade das famílias que estão com a carga horária de trabalho cada vez maior. Contudo, independente dos motivos pessoais de cada família, nos questionamos como isso tem se dado na prática e que implicações e considerações acarretam no chão da escola. De modo mais específico, como esta Educação em tempo integral tem se dado, em suas singularidades? pensando nisso, seguimos para as reflexões e análises realizadas em nosso estudo de caso…

CAPÍTULO III – Sobre uma escola, crianças e compartilhamento no(s) tempo(s)

"O tempo perguntou pro tempo,
quanto tempo o tempo tem.
O tempo respondeu pro tempo,
que o tempo tem o tempo que o tempo tem"[19]

Figura 4 - Nascimento



Fonte: material de pesquisa (2022)

[19] Retirado do site <https://institutopensi.org.br/blog-saude-infantil/o-tempo-perguntou-pro-tempo/> em 23/06/2023.

O desenho que abre o presente capítulo é fruto do desafio de elaborar uma pergunta sobre o mundo, este realizado em uma determinada escola, espaço e tempo. Diante de tal provocação, a criança em questão perguntou “Por que existe a vida?” e fez o desenho como forma de representá-la. Eu não tenho tal resposta, mas posso afirmar que, assim como a parlenda mencionada, a vida, os sujeitos e a escola “o tempo tem”.

Diante desse contexto, relembramos, mediados pelas palavras ritmadas, a conjuntura de nosso estudo inserido nas redes de compartilhamentos com o outro no ambiente escolar, em diferentes tempos**,** sujeitos - e crianças autorais. Ademais, tais circunstâncias no âmbito de uma instituição privada, como vemos a seguir.

3.1 Contexto e rotina escolar: nosso estudo de caso

Nesta seção, passamos a conversar sobre a rotina de tempos escolares de nosso estudo de caso. Como dissemos anteriormente, a pesquisa se situa em um bairro de classe média da zona norte do Rio de Janeiro, mais especificamente, em uma escola privada bilíngue que não terá a sua identidade exposta. Outro ponto de destaque é que, para tal estudo, focamos em uma turma de crianças que estavam no 2° ano do ensino fundamental, recorte importante, uma vez que estão nos anos iniciais dessa etapa de ensino e, consequentemente, em fase de apropriação e consolidação da leitura e língua escrita.

Na escola em questão, há três possibilidades de jornada escolar, como mencionado na introdução deste estudo. No ano de 2022, quando realizamos a pesquisa de campo, fizemos um recorte temporal para tal. Neste ano, seu desenho curricular ofertava yoga, capoeira, educação ambiental e projetos pedagógicos desenvolvidos pela professora do Turno Integral. Importante ressaltar que a escolaridade obrigatória acontecia no turno da tarde, denominado de “Turno Regular”, enquanto as opções nomeadas como “Integral e Estendido” se davam para as famílias que optaram por pagar para que as crianças permanecessem mais tempo na escola pela manhã e tivessem as atividades extras supracitadas. Dessa forma, as crianças do turno integral podiam ingressar todos os dias na instituição a partir de 8:15; enquanto as crianças do turno estendido chegavam às 10:15.

Outro diferencial que se relaciona com nosso estudo é que as crianças, quando pertenciam ao turno da manhã (regime Integral ou Estendido), frequentavam uma turma multi-idade, ou seja, em que participavam crianças de

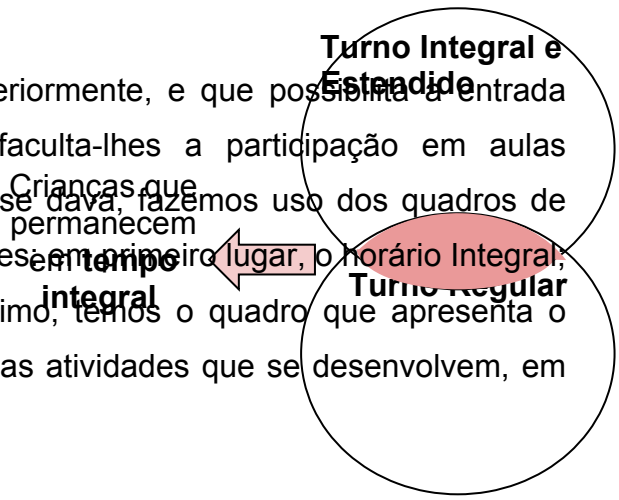
outros anos de escolaridade, dessa forma, em uma turma não seriada, com diferentes grupos etários, o que possibilita outras formas de relacionamento com o outro e com o espaço escolar, diferente das crianças que frequentam somente o turno Regular, no período da tarde.

Na sequência exemplificamos, em gráfico e quadros, as questões que abordamos, até este momento da seção:

Gráfico 2 – Jornadas escolares, concomitantes, existentes na escola

Fonte: Elaboração da autora

A dinâmica da instituição citada anteriormente, e que possibilita a entrada dessas crianças em diferentes tempos, faculta-lhes a participação em aulas diferenciadas. Para mostrarmos como isso se dava, fazemos uso dos quadros de horários da instituição, divididos em três partes: em primeiro lugar, o horário Integral; em segundo, o horário Estendido e por último, temos o quadro que apresenta o turno Regular. Nestes 3 quadros, expõe-se as atividades que se desenvolvem, em cada uma dessas jornadas.



Quadro 1 – Turno Integral

	8:15	8:30	8:45	9:00	9:30	10:00
Mon	Entrada Integral	Entrada	Patio - Patio Grama	Circle time - Sala Y1	Lanche/Snack (Cafeteria) - Equipe	Yoga
Tues						Atividades em sala S. Y1
Wed						Yoga
Thurs						Atividades em sala S. Y1
Fri						Atividades em sala S. Y1

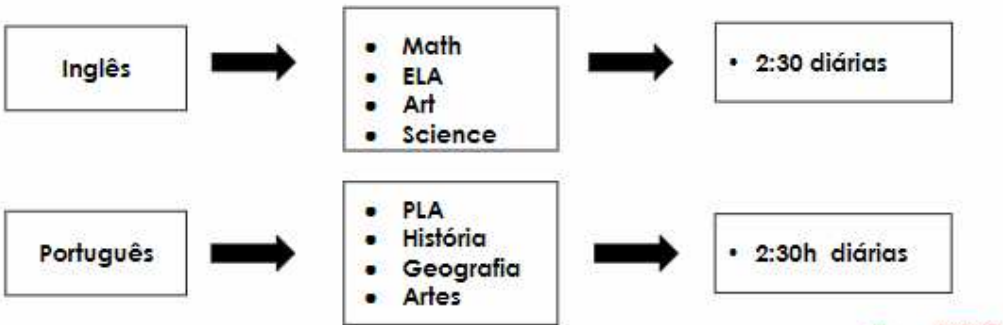
Fonte: Quadro existente na escola em 2022.

Quadro 2 - Turno Estendido + Turno Integral

Fonte: Quadro existente na escola em 2022.

	10:15	10:30	11:00	11:30	11:40	11:45	12:00	12:15	12:30	12:45
Mon	Entrada Estendido	Oficina Criativa Sustentabilidade de	Oficina de ateliê		Lunch (Almoço) Cafeteria/ Refeitório		Hygiene (Higiene - Pia Patio)	Sleeping time Sala de Corpo e Movimento		Transição p/regular
Tues		Atividades em sala S. Y1	Capoeira Mestre Mica/ Biribinha 4º andar							
Wed		Atividades em sala S. Y1	Ecobé P. térreo							
Thurs		Atividades em sala S. Y1	Capoeira Mestre Mica/ Biribinha 4º andar							
Fri		Atividades em sala S. Y1	Oficina de leitura S. Y1							

Quadro 3 - Turno Regular + Turnos Estendido e Integral



Fonte: Quadro existente na escola.

A escolaridade, ou seja, o turno Regular, também conta com 30 minutos de intervalo, divididos em 15 minutos de lanche e 15 minutos de Pátio para o que se denomina como ‘brincar livre’, momento que ocorre entre a transição do momento de imersão em inglês, no qual todas as disciplinas são ministradas na língua inglesa para o período das disciplinas ministradas em língua portuguesa.

Outros itens que também não foram mencionados no Quadro 3 pela instituição, foram as aulas de música, ofertadas com duração de 50 minutos uma vez por semana e as de educação física, que também acontecem no período de 50 minutos, mas que ocorrem duas vezes por semana, ambas ministradas em inglês. Além disso, vale ressaltar que no quadro 3 sobre as disciplinas da instituição, as

siglas utilizadas se referem a ELA - English Language Arts, para o ensino da língua inglesa; e ao PLA - Programa de Língua Portuguesa.

Neste contexto, buscamos analisar as diferenças e semelhanças presentes nos escritos das crianças em seus diários escolares - nome dado ao caderno de perguntas, enquanto recurso metodológico utilizado para observarmos as perspectivas e expressões das crianças. Também procuramos, como procedimento, entrevistar professoras e coordenadoras dessa escola, que estavam envolvidas com a turma, no ano de 2022, para assim discorrermos sobre a dinâmica temporal própria desse espaço e dos sentidos atribuídos a ele.

À vista disso, ao olharmos para o gráfico e quadros anteriores, e percebemos que somente as crianças do turno Integral possuem tempo de pátio no período da manhã, além da aula de yoga, o momento de compartilhamento em roda e a oferta do café da manhã no refeitório; ao mesmo tempo, estas crianças compartilham projetos pedagógicos, momentos artísticos de ateliê, aulas de capoeira, educação ambiental, oferta do almoço e o momento para dormir ou descansar o corpo antes da escolaridade com as que frequentam o turno Estendido.

Às crianças do turno Regular, restam as disciplinas escolásticas e menos tempo de compartilhamento entre pares, aqui nos referindo ao tempo livre - sendo ainda essa troca entre crianças-crianças, o convívio com o outro em um tempo não direcionado ou manipulado, como defendido ao longo deste estudo -, menor ou quase inexistente, ao considerarmos que "[…] Na infância a brincadeira é condição de aprendizagem da sociabilidade e a principal forma de relação e ação com o mundo" (Sarmento, 2004, apud Arenhart, 2016, p.32). Neste contexto de 'ausência', precisamos de tempo livre enquanto possibilidade de construção das culturas infantis no tempo e espaço da escola, como ressaltado nos capítulos anteriores, questão que continuaremos a aprofundar nas análises que se seguem.

3.2 Caminhos metodológicos em ação: uma análise de 'caso particular do possível', a partir dos escritos das crianças

Denominamos este estudo como "caso particular do possível" por se tratar de um campo que não é estruturante, se pensarmos no âmbito macrossocial, mas que nos possibilita análises e reflexões passíveis de contribuição para o campo da Sociologia da Educação e para as práticas que se entrelaçam no ambiente escolar e no fazer docente. Pensamos que também há contribuições para a Sociologia da

Infância, uma vez que nos atentamos a olhar para o *habitus* da infância e as diferentes culturas infantis, cercados pelas construções sociais de tempo e sociedade.

Nesse caminho, olhamos com mais ênfase para as perguntas que se encontram nos cadernos das crianças - presentes no apêndice deste estudo - e que contribuem para a nossa investigação. Metodologicamente, as separamos em dois grupos: 1) as que estão nos turnos Integral e Estendido e 2) aquelas que frequentam somente o turno Regular, procedimento que acompanhou, também, todo o nosso processo de análise das questões.

Ressaltamos que o caderno que denominamos como diário escolar se constituiu enquanto parte de nossa construção metodológica para a viabilidade da pesquisa, ou seja, não fazia parte da metodologia adotada pela escola, mas julgamos necessário utilizá-la como recurso, para que pudéssemos realizar as análises de forma que se levasse em consideração as perspectivas e expressões das crianças enquanto protagonistas em seus processos de ensino-aprendizagem; logo, de forma a considerá-las como sujeitos ativos e capazes de refletirem sobre seus percursos, de modo a historicizarem-se.

Tais questões foram trazidas ao longo de aproximadamente 4 meses, os últimos que finalizaram o ano letivo de 2022, com uma pergunta por semana, nos momentos das aulas de português. Assim, tivemos que optar por apresentar a análise de algumas dessas questões, para que fosse possível trazê-las em nosso texto de forma mais coesa, ao mesmo tempo complexificada e passível de análises mais compreensivas.

Observemos, por exemplo, a questão 3 deste caderno. Contextualizando-a, podemos constatar que ela foi apresentada ao grupo em setembro de 2022, ao final das aulas que ocorriam em língua portuguesa. Foi realizada em mesas com pequenos grupos de 4 ou 3 crianças, em momento pedagógico ao qual a escola denomina ‘centros de aprendizagem’, para que a organização espacial das mesas não se dê em forma de fileira, organização também conhecida em outros espaços escolares como ‘mesas diversificadas’. Contudo em nossa metodologia de pesquisa, diferente da proposta da escola, que nesse momento faz com que cada grupo realize uma atividade diferente em cada 'centro', nos momentos do ‘diário escolar’, optamos com que todos os grupos respondessem a mesma pergunta ao mesmo tempo, para que diminuíssem as chances de haver perguntas não

respondidas em eventuais faltas, visto que criamos brechas na rotina escolar para que essa atividade fosse realizada.

Em nossa terceira pergunta do 'diário escolar', organizada espacialmente como relatamos anteriormente, a questão a que nos referimos - *"Qual é o seu livro favorito?"* – foi respondida pela totalidade do grupo (11 crianças).

Ao atentarmos às respostas contidas nos cadernos, somente três crianças relataram livros que conheceram por meio da escola; destas, somente 1 faz parte do grupo 1, enquanto as outras 8 citaram livros que conheceram fora da escola, por meio da família; destas 8, 3 são do grupo 1 (Integral ou Estendido) e 5 do grupo 2 (Regular). Essa atividade possibilita inferir que, mesmo com a escola disponibilizando mais de 150 exemplares de livros novos e diversificados dentro da sala à disposição das crianças - estratégia que, enquanto instituição, contribui com o ato de ler, elas estão inseridas em um campo social e econômico que cria condições para que tenham amplo acesso a livrarias e livros fora da escola, independente da carga horária em que estão inseridas no ambiente escolar. Nessa perspectiva, recorremos a reflexões trazidas por Bourdieu.

Podemos relacionar o fato supracitado ao capital econômico que essas famílias possuem, por se tratar de bens adquiridos em um universo de escola particular. Mas também se pode relacionar as reflexões sobre duas diferentes formas de evidência de capital cultural, visto que o capital objetivado compreende a aquisição de bens materiais, assim como os livros citados, enquanto o capital incorporado se entrelaça ao fato deles começarem a fazer parte do gosto pessoal das crianças, situação permeada pela herança familiar. Como afirma Bourdieu (2015):

> Na realidade, cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural e um certo ethos, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre outras coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar. (p.46)

Esse fato é explicado teoricamente por Roberto e Cherques (2006) como: "O capital cultural, que compreende o conhecimento, as habilidades, as informações etc., correspondente ao conjunto de qualificações intelectuais produzidas e transmitidas pela família, e pelas instituições escolares [...]" (p.390, o que nos possibilita concluir que, quanto ao capital cultural, no caso específico da questão 3,

temos situações que permeiam essas duas formas de ‘transmissão’ do capital objetivado – representado pela presença ‘atuante’ das famílias em relação à aquisição de livros e, ainda, a ênfase com que a instituição escolar trabalha com a leitura – por meio da profusão de livros à vista das crianças.

Entrelaçando tal análise com nossos capítulos anteriores, que relacionam as infâncias e os tempos a uma perspectiva de sujeito ativo em prol de uma educação emancipadora, - portanto transformadora -, por mais que tenhamos considerado o aporte teórico de Bourdieu e suas contribuições para nossa análise, realizamos também uma reflexão diferenciada, ao nos afastarmos da palavra 'transmissão', tão criticada por Paulo Freire (2016) como termo que designa uma perspectiva de Educação bancária, o que não queremos e não consideramos em nosso estudo.

Nessa perspectiva conceitual e epistemológica, pensamos ser mais adequada a substituição de 'transmissão' por 'apropriação', sem desconsiderarmos as reflexões feitas por Bourdieu e pelos autores que, ao utilizá-lo em seus escritos por achá-la pertinente à nossa estrutura de sociedade, não estavam imbuídos de nosso foco de estudo no capítulo 1: crianças produtoras de culturas infantis, não como seres receptores, segundo afirmação de Arenhart (2016), ao nos afastar de um olhar adultocêntrico:

> Sem dúvida, as culturas infantis advêm do que as crianças aprendem com os adultos e com suas relações com elementos da cultura global, nacional e local. Porém, afirma que, quando se descola do olhar "adultocêntrico" e se passa a procurar compreender como as crianças vivem os momentos que partilham, então, a análise dessa situação muda, uma vez que é possível identificar a ação da criança frente aos modelos sociais. Dessa forma, alega que as crianças se apropriam desses modelos, mas o fazem à sua maneira e conforme seus interesses, reinventando e agregando elementos novos àquilo que aprendem dos adultos. E mais, instituem algumas práticas lúdicas e certas regras sociais que reconhecem como sendo suas e, nas relações entre crianças, as respeitam, instituindo, pois, regras e práticas de uma cultura singular de pares.(p.31)

Ao mesmo tempo, quando consideramos nossas reflexões do capítulo 2, em que falamos sobre tempo em uma perspectiva de formação mais completa que englobe vários conhecimentos, saberes e práticas/habilidades em um sentido emancipador, também nos aproximamos mais de uma ‘apropriação’ do que de uma

‘transmissão’, principalmente quando tomamos as palavras de Arenhart, ao considerar interesses e reinvenções infantis em suas práticas lúdicas.

Continuando nossas análises, percebemos outras situações passíveis de aprofundamento, como a questão número 1, cujo contexto de produção deu-se na apresentação do caderno com todo o grupo sentado em roda. Após explicarmos a proposta, que denominamos como dito anteriormente como ‘diário escolar’ - para remeter a um diário de campo e iniciarmos a investigação, as crianças se direcionaram às mesas separadas em grupos para iniciá-la. Esta atividade, assim como todas as outras, foram realizadas após as aulas de português, para que houvesse melhor compreensão.

Nessa questão, escolhida para ser a primeira do diário após as férias de julho, se desmembra em outras duas - *“Durante as férias, você fez algum passeio/brincadeira que fez com que você se lembrasse da escola? Qual foi essa atividade? Por que você se lembrou da escola?”*

Nela, ao separarmos os grupos metodologicamente, focamos primeiramente nas quatro crianças que pertencem ao Integral ou Estendido (grupo 1); 4 delas relacionaram as férias de julho a acontecimentos mais pertinentes à rotina/conteúdos escolares, como apresentamos a seguir, nos utilizando de pseudônimos que as caracterizam ficticiamente:

Quadro 4 - *Por que você se lembrou da escola?*

	Respostas à questão 1 - Crianças que pertencem ao Integral ou Estendido
Amora	- Eu fui ao museu do Catavento e lembrei da escola. Me lembrei do momento da feira de ciências (pinturas modernas).
Catarina	- Eu me lembrei da escola. Eu fui na Nugali chocolate e lembrei por causa do bolo de chocolate da escola.
Marcos	- Se não me engano eu fui ao zoo. Me lembrei da aula de ciências.
Bento	- Eu me lembrei do Felipe porque eu estava falando se ele podia ir para a viagem comigo. Porque ele estuda aqui na escola.

Fonte: material de nosso estudo (2022)

Em nossa análise, verificamos que duas crianças fazem referências a vertentes mais relacionadas a construções de conhecimentos trazidos pela escola, como as pinturas modernas da feira de ciências e o zoológico relacionado às aulas

de ciências, enquanto as outras duas trazem relatos mais subjetivos, ligados ao âmbito das memórias afetivas, ou de situação que se relaciona à rotina da escola (fala de Catarina), ou do compartilhamento de experiências com colegas, fora do espaço escolar (Bento).

Essas duas vertentes de respostas nos remetem a reflexões de Cavaliere e Coelho (2017), ao aprofundarem o conceito de Educação integral e seus processos na escola:

> Ora, a escolarização repousa basicamente sobre interação cotidiana entre os professores e os alunos. Sem essas interações, a escola não é nada mais que uma imensa concha vazia. Mas essas interações não acontecem de qualquer forma: ao contrário, elas formam raízes e se estruturam no âmbito do processo de trabalho escolar e, principalmente, do trabalho dos professores sobre e com os alunos (p.23)

Esse lugar, lócus e produtor de sentidos vividos e experienciados, é caminho de interação, memória e aprendizado com o outro, como podemos observar no próximo quadro, quando uma das crianças do quadro 4, acima, mencionou a viagem que também foi citada por outras que permanecem somente no turno Regular (grupo 2) :

Quadro 5 - *Por que você se lembrou da escola? - Turno Regular*

	Respostas à questão 1 - Crianças do turno Regular
Felipe	- Eu fui para o sítio com os meus amigos.
Camila	- Sim! Eu fui para o sítio da Luana e me lembrei dos meus amigos da escola.
Luana	- Vi meus amigos da escola.
Pietro	- Quando eu fui para o sítio da Luana explorar o sítio com os meus amigos. Lembrei porque eram os meus amigos da escola.
Theodoro	- Eu não lembrei da escola.
Antônio	- Não porque estava me divertindo. Nenhuma. Eu não lembrei da escola.
Tatiana	- Eu não fiz nada que me lembrasse da escola atual.

Fonte: material de nosso estudo (2022)

Se observarmos os quadros 4 e 5, ou seja, as 11 crianças, verificamos que cinco crianças mencionaram acontecimentos com o outro, ou seja, com um colega da turma; três crianças permanecem na instituição de ensino por tempo prolongado

e mencionaram o cotidiano escolar; enquanto três não conseguiram relacionar as suas vivências escolares aos períodos de lazer, trazendo, inclusive, a fala “Não, porque eu estava me divertindo”, o que possibilita inferir que a escola pode não ser, para essa criança do horário Regular, um lugar de diversão. Outra fala que também nos chama a atenção é a de Tatiana, ao citar não ter lembrado nada da ‘escola atual’, uma vez que ela havia se tornado aluna da instituição no ano de nossa pesquisa; nesse caso, a pergunta talvez tenha a remetido à outra experiência escolar, ou até mesmo a instituição foco de nosso estudo mas que, até aquele momento, não lhe havia despertado o interesse.

Além disso, é importante reforçar que as crianças que permanecem somente no turno Regular possuem menos tempo livre - somente 15 minutos para o lanche e mais 15 minutos de pátio, o que nos leva a outra pergunta do caderno: *“Qual é o seu lugar favorito na escola? Por que?”* em que obtivemos as seguintes respostas:

Quadro 6 - *Qual seu lugar favorito na escola?*

	Respostas à questão 8 - Crianças que pertencem ao Integral ou Estendido
Amora	- O meu lugar favorito na escola é a sala de aula porque é o lugar que eu estudo.
Catarina	- Meu lugar favorito na escola é o pátio.
Marcos	- O parquinho porque a gente brinca.
Bento	- Pátio porque lá dá para jogar futebol.

Fonte: material de nosso estudo (2022)

Quadro 7 - *Qual seu lugar favorito na escola?* - Turno Regular

	Respostas à questão 8 - Crianças do turno regular
Felipe	- O meu lugar favorito é o pátio porque se brinca lá.
Camila	- É a minha sala de aula porque eu brinco, estudo e como às vezes.
Luana	- Pátio porque é divertido
Pietro	- O meu lugar favorito na escola é o pátio porque no pátio eu brinco com os meus amigos.
Theodoro	- Pátio porque ele é um lugar de brincar.
Antônio	- Meu lugar favorito na escola inteirinha é o pátio. No pátio eu me divirto muito.
Tatiana	- O meu lugar favorito é a sala de aula porque eu estudo.

Fonte: material de nosso estudo (2022)

Com grande destaque, das onze crianças, oito escolheram o pátio como o seu lugar favorito e reforçam a ideia de lugar de brincar e interação com o outro, sem distinção entre os grupos que permanecem mais ou menos tempo na escola, o que nos remete ao 'tempo de' e às condições objetivas dessa infância, numa circunstância de determinadas privações impostas pela organização escolar e pelo tempo do relógio de nossa sociedade - mas que também possibilita laços de interação com os pares, reflexão tão presente nos escritos que se referem a essa situação que envolve o 'brincar' enquanto momento de 'apreensão' e 'vivência' de experiências, as mais diversas possíveis. A esse respeito, trazemos mais uma vez Arenhart:

> Desse modo, a organização do tempo, do espaço e das atividades, no interior da turma pesquisada, dá poucas chances de as crianças se exercerem como produtoras de saberes, de competências e culturas que são aprendidas e ensinadas entre elas e com os adultos através de interações e brincadeiras. Dessa forma, a rotina está estruturada de modo que as experiências das crianças ficam dependentes da permissão do adulto, o qual, por sua vez, demonstra grande preocupação em preencher o tempo das crianças com atividades que, na sua concepção, sejam produtivas e educativas. (ARENHART, 2016, p.77)

A falta de tempo de ócio, tempo de criação, tempo de ser e de se expressar-se enquanto produtor de cultura é um fenômeno que tem atravessado o dia a dia das crianças enquanto parte da sociedade capitalista. "[...] Essa infância de agenda lotada tem como consequência o apressamento cada vez maior da idade adulta, uma vez que muitas das atividades infantis visam à preparação para o futuro, em detrimento do tempo presente e livre para brincar (PEREIRA; SOUZA, apud ARENHART, 2016, p.89).

Todavia, ao perguntarmos "O que você tem em comum com os seus amigos da escola?" e pedirmos para citarem "Brincadeiras, gostos e outras experiências que vocês gostam de partilhar", recebemos os relatos a seguir:

Quadro 8 ***- O que você tem em comum com seu amigo da escola?***

	Respostas à questão 9 - Crianças que pertencem ao Integral ou Estendido
Amora	- Amor por nossa amizade. Queimado, amarelinha africana, bibi-fonfon.

Catarina	- Amizade. Carro, futebol, desenhar e ler.
Marcos	- Eu e Pietro gostamos de jogar futebol. Ir ao estádio dar chutes incríveis.
Bento	- Muito amor e muita amizade. Eu gosto de bater bafo e de jogar futebol.

Fonte: material de nosso estudo (2022)

Quadro 9 - *O que você tem em comum com seu amigo da escola?* - Turno Regular

	Respostas à questão 9 - Crianças do turno regular
Felipe	- Você gosta de brincar de pique esconde? brincadeira de Nintendo e cinema.
Camila	Não respondeu.
Luana	- Todos têm um diário escolar. Pique.
Pietro	- A gente tem felicidade. A gente brinca de futebol.
Theodoro	- Brincadeiras. Motoronê e pique.
Antônio	- Brincar, amizades e felicidade. Motoronê e táxi.
Tatiana	- Marcos gosta de cinema, livro, videogame e Felipe gosta de cinema, livro, videogame e carro.

Fonte: material de nosso estudo (2022)

Ao analisarmos as respostas, somente dez crianças responderam, porque uma estava ausente. Dessas respostas, podemos observar que, do grupo 1 (Integral e Estendido), 3 crianças citaram sentimentos e a quarta criança - que não respondeu explicitamente à questão - citou um gosto em comum com um amigo. Já no grupo 2 (regular) apenas 2 crianças citaram sentimentos; entretanto, a totalidade das 10 crianças responderam sobre brincadeiras, o que nos remete à coletividade estabelecida enquanto grupo e a 'potência do brincar', enquanto parte da cultura infantil, o que pode remeter à questão anterior: Até onde o 'tempo de brincar', com um tempo livre limitado, leva as crianças a evidenciarem mais a 'potência do brincar' do que a também 'importância do compartilhamento e da amizade, nos momentos de brincar'?

Outro adendo relevante é que, apesar de diversas características físicas e materiais em comum, mesmo na sociedade capitalista e do apresamento adultocêntrico como vimos, ninguém citou bem material, além do diário escolar que todos possuem, e este só foi observado por uma das crianças. Também não citaram viagens; o bairro/local onde moram, ou até mesmo a escola e turma em que

estudam, mas todos citaram experiências vividas/sentimentos com o/pelo outro, inclusive o ato de brincar e inventar brincadeiras, mesmo que estas estejam limitadas ao espaço escolar de 15 minutos de pátio, dado que nos relaciona às culturas infantis de apropriação do tempo e espaço para as suas próprias considerações subjetivas e ao mesmo tempo coletivas, como vimos, ao citarem as brincadeiras. Tais inferências nos encaminharam ao conceito de *habitus*, assim como aponta Arenhart ao citar outros autores em seu estudo:

> [...] Defendendo ao mesmo tempo a agência das crianças e a ação da estrutura, dos contextos que interferem sobre essa ação, James, Jenks e Prout se reportam ao conceito de habitus de Bourdieu para explicar o caráter de reprodução cultural existente nas culturas infantis. Porém, defendendo a ação de um habitus não cristalizado, (ARENHART, 2016, p.30)

E, continuando a reflexão da autora, quando esse *'habitus não cristalizado'* é entrelaçado aos 'tempos de escola', quais caminhos são passíveis de construir, especificamente quando eles diferem, em um mesmo espaço escolar? Assim, reiteramos que compreendemos essa reprodução citada pela autora como modo de "apropriação", ou seja, não cristalizada, não passiva e inerte como já mencionamos, mas sim movimento fluido de apropriar-se e recriar-se, segundo os contextos e no coletivo em seus espaços e tempos, percorrendo o *habitus* da infância.

Tal caminho também nos leva a falar sobre a experiência escolar como lugar de afeto, e lembrarmos do compromisso de Freire com uma educação amorosa: "A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa" (FREIRE, 2019, p. 127). Portanto, tais emoções não podem e não devem ser ignoradas, fazem parte da formação humana e, como os escritos pelas crianças revelam, fazem parte da experiência de ser com o outro, re(ver) o mundo e viver o processo educativo.

Nessa perspectiva, ao lembrar desses escritos – e levando em consideração o entrelaçamento que procuramos estabelecer entre formação integral e turno Integral – nos lembramos que foram as crianças desse turno que, majoritariamente, optaram por registrar o afeto como aspecto central do que percebem 'em comum, com seu amigo da escola'. Problematizamos, então: o fato das crianças estarem, juntas, em um mesmo espaço de (auto) conhecimento(s) e experiências, por um

tempo mais prolongado, será fator, realmente, de maior compartilhamento, em todas as dimensões humanas?

Se por um lado, há quem defenda a escola apenas como lugar de ensino de conteúdo, neste estudo entendemos que, para uma educação emancipadora, é necessário ter tempo também para criar, entre pares e de forma autônoma, uma vez que, como invoca Freire, "a leitura do mundo seria a percepção mesma da vida-vivida, incluindo tanto as experiências subjetivas mais íntimas como as relações histórico-sociais mais complexas" (FREIRE, 1996, p. 13 apud BRITTO & GIORGI, 2022, p. 7).Concomitantemente – e problematizando mais uma vez – para que estas situações se estabeleçam, não será necessário um maior convívio e proximidade com o outro que considero como 'igual', apesar das 'diferenças' que também fazem parte de nossa condição humana?

Nesse caminho, continuamos entrelaçando conhecimento e vida na escola de nosso estudo; por isso, faz-se importante atentarmos também ao que dizem as crianças quando perguntadas à questão 10 - "a) Considere tudo o que você aprendeu este ano e escreva sobre algum aprendizado que você pensa ser importante. b) Justifique a sua resposta**.**

Quadro 10 - ***Considere tudo o que você aprendeu este ano e escreva sobre algum aprendizado que você pensa ser importante. Justifique a sua resposta.***

	Respostas à questão 10 - Crianças que pertencem ao Integral ou Estendido
Amora	- O uso do rr, ss, ç e da pontuação. Porque eu não sabia muito sobre esse assunto.
Catarina	- Esse ano eu aprendi os pontos. Eu acho importante porque senão posso colocar os pontos nos meus textos.
Marcos	- O que é Migração e história das brincadeiras, como usar pontuação e onde colocar a pontuação. É importante saber usar pontuação e saber o que é migração.
Bento	- .Os vídeos "De onde vem?" Porque quando nós começamos a falar sobre isso eu não sabia disso, por exemplo, de onde vem o papel?

Fonte: nosso material de estudo (2022)

Quadro 11 - ***Considere tudo o que você aprendeu este ano e escreva sobre algum aprendizado que você pensa ser importante. Justifique a sua resposta.*** **Turno Regular**

	Respostas à questão 10 - Crianças do turno regular
Felipe	- As histórias das migrações porque foi legal aprender sobre isso.
Camila	- Eu achei importante aprender a pontuação porque sem a pontuação não conseguiria pontuar meus textos.
Luana	- Letra cursiva. Quando eu tinha 6 anos eu não sabia muito.
Pietro	- Eu aprendi esse ano a ler. Porque esse ano teve vários livros que eu consegui ler.
Theodoro	- .A escrever em inglês. Eu aprendi a escrever inglês com a ms. x e a ms. x, elas me ensinaram a escrever em inglês.
Antônio	- Ler e escrever. Uso essas ações muitas horas.
Tatiana	- Eu acho que a fração (fora da escola) é divertido. Porque é dividido.

Fonte: nosso material de estudo (2022)

Inicialmente, deixamos claro que essa pergunta objetivou respostas que poderiam ser identificadas, pelas crianças, como relativas ao aprendizado 'tradicional' que a escola lhes proporcionaria. Seriam essas as respostas que encontratríamos? Nesse contexto e perspectiva, observamos que, tanto o grupo 1 quanto o 2 atentaram a conhecimentos escolares sobre a leitura, escrita e aprimoramento desta, o que pode evidenciar que a alfabetização se faz presente e é reconhecida pelas crianças como importante, sem distinção entre os grupos Integral/Estendido e Regular, da mesma forma que curiosidades sobre migração e as relacionadas ao dia a dia apareceram enquanto forma de conhecimento, o que nos leva a pensar nos sentidos subjetivos atribuídos por eles, no processo de aprendizagem.

Da mesma forma, reconhecemos a imersão na cultura letrada por parte das famílias, como vimos anteriormente, corroborando com tal processo, e da escola ao proporcionar, por exemplo, a feira de leitura, os livros dispostos nas salas na altura das crianças desde a Educação Infantil, os livros que eles escolhem toda semana para levar emprestado para casa, em inglês ou português. Ou seja, percebemos que tal relação "Deriva da dupla imbricação entre as "estruturas mentais" dos agentes sociais e as estruturas objetivas (o "mundo dos objetos") constituídas pelos mesmos agentes (ROBERTO; CHERQUES, 2006 p.31)", por se tratar de uma valorização que também corresponde ao acesso a e meios de que essas crianças fazem parte.

Sem distinção entre os grupos que passam mais ou menos tempo na escola, segundo os relatos escritos, essa turma traz como conhecimento importante a curiosidade em geral, a valorização do conhecimento histórico e também da escrita e leitura. A exceção ficou com Tatiana, que mencionou anteriormente, em outra pergunta, não ter lembrado nada desta escola, e que nesta pergunta trouxe outra forma de conhecimento que também não lhe foi apresentada na escola atual por se tratar de um conteúdo para além de sua faixa-etária, mas a qual teve acesso por outros meios, já que gosta muito de matemática, talvez pelo próprio incentivo da família.

Embora reconheçamos que a questão de certa forma induziu a resposta relacionada aos conteúdos escolares, o fato de todas as crianças terem se recordado desses conhecimentos – e boa parte ter, inclusive, justificado o porquê de os terem citado, relacionando-os a fatores que levam ao desconhecimento, ou à utilidade dos mesmos em suas atividades futuras – nos leva a inferir que todas atribuem à escola essa função: a de levar a conhecer o desconhecido e, ainda, a conhecer algo de que poderão se valer, futuramente.

Todavia, segundo a perspectiva emancipadora de nosso estudo, mais importante do que saber responder a questões como essa é o ato de perguntar; por isso, olhemos agora a questão 6 - "Você já escreveu muitas respostas, agora é a sua vez de elaborar uma pergunta sobre o mundo." :

Quadro 12 - ***Você já escreveu muitas respostas, agora é a sua vez de elaborar uma pergunta sobre o mundo.*** **Turno Integral/Estendido**

	Respostas à questão 6 - Crianças que pertencem ao Integral ou Estendido
Amora	- Por que alguns livros não fazem sentido?
Catarina	- Por que o dragão solta fogo?
Marcos	- Por que modelamos massinha e outras coisas não?
Bento	- Por que existe a vida?

Fonte: material de nosso estudo (2022)

Quadro 13 - - ***Você já escreveu muitas respostas, agora é a sua vez de elaborar uma pergunta sobre o mundo.*** **Turno Regular**

	Respostas à questão 6 - Crianças do turno regular

Felipe	- Por que existe a vida?
Camila	- Por que alguns bebês nascem e morrem em alguns dias?
Luana	- O que vai acontecer na minha vida?
Pietro	- O que é vida?
Theodoro	- O que é arte?
Antônio	- Por que algumas coisas tem mais de um nome?
Tatiana	- Ta bom! Então… como os aviões voam se a terra puxa eles? Responda

Fonte: material de nosso estudo (2022)

Após ler as respostas referentes à questão 6, para melhor análise, retornamos à questão 10, apresentada e analisada anteriormente. Dessa forma, ao entrelaça-las, percebemos que na questão 10 - sobre conhecimento -, eles relataram como aprendizado os conteúdos que aprenderam na escola. Contudo, ao serem desafiados a perguntar sobre o mundo - questão 6, trouxeram questionamentos referentes à vida e as dúvidas do cotidiano, sem distinção entre o grupo 1 e 2, e sem relacioná-las de forma aparente às disciplinas e conteúdos apreendidos na escola, com exceção de 3 alunos: Theodoro, que citou a arte - pergunta que também fez parte do diário escolar e talvez tenha o deixado pensativo; Tatiana, que fez questionamentos referentes à gravidade; E Amora, que fez referência ao desafio de ler certos livros.

Destacamos que nessa instituição os conteúdos não são construídos a partir das curiosidades das crianças, mas sim apresentados pelo professor que também recebe o programa que deve ser dado. Nosso intuito não é responder às questões feitas pelos educandos, mas compreendemos que a vida e como ela é vivida também faz parte da escola, principalmente quando se é presente tantas horas dentro da instituição.

> A educação política, a compreensão da razão por que o mundo é como é e por que e como vivemos onde vivemos, põe-se como condição da superação da semi-intransitividade ou da curiosidade ingênua, para um estado de percepção de si, da vida e das coisas em que a aprendizagem das letras faça sentido. Caso contrário, apenas se reproduziria, ainda que num movimento com o qual se pretendesse revolucionar os princípios da educação bancária; ou, o que também foi para Freire um problema agudo e real, reforçava-se o autoritarismo voluntarista, que se despreza a gente tal como ela está

> no mundo, seu lugar e sua história. Para Freire, a aprendizagem da escrita-leitura, percebida como ato criador, implica necessariamente "a compreensão crítica da realidade" (outra forma de referir-se à expressão "leitura do mundo").(BRITTO & GIORGI, 2022, p.9)

Dessa forma, como destacam os autores, para Paulo Freire não existe o processo de alfabetizar-se sem a compreensão de si mesmo e de seu processo histórico. Só assim ela pode ser feita de forma a "ler o mundo", em concomitância com a leitura da palavra. Não podemos afirmar se tais estudantes estão em tais processos ou não, mas reiteramos que as crianças apresentam curiosidades a serem exploradas e vividas, sem distinção entre o grupo 1 e 2, ou seja, sem diferenciação das que ficam mais ou menos tempo na escola.

Em um processo formativo que procure uma educação integral, em uma perspectiva humana e transformadora, não se faz suficiente apenas a ampliação das possibilidades de apropriação do capital cultural e social, se os sujeitos não dispõem de tempo para uma (re)leitura dos contextos sociais e históricos, bem como da conexão do apreendido no dia a dia com a própria realidade e o direito de 'ser criança'. Nesse sentido, o tempo livre com o outro, seja em uma conversa ou brincadeira, nunca é tempo perdido. Defendemos, portanto, o pátio como um recurso fundamental e imprescindível enquanto espaço educador, que também deve ser visto em qualquer planejamento e organização escolar com sua devida importância.

No próximo tópico, procuramos evidenciar a ótica daqueles que são responsáveis por organizar e administrar tais dinâmicas temporais, sem desconsiderarmos que o professor, principalmente na esfera privada das instituições escolares, muitas vezes não possui autonomia para rompimentos bruscos e práticas que diferem da organização da escola. Todavia, percorremos esse caminho rumo a escuta, acolhimento e possibilidades de reflexões com aqueles que todos os dias lidam com o tempo Chrónos e Kairós…

3.3 Educação em 'horas' ou 'tempo'? Será 'integral' esse tempo?

Eu aprendi…
Entre a raiz e a flor tem o tempo.

Isso serve para flores e pessoas.
Nada e nem ninguém cresce sem viver os processos.
- Tais Romero

Processo inacabado em todo aquele que considera suas finitudes, e eterno em todos os seres que educa. Dito isso, conforme citamos anteriormente, nosso propósito nesta seção é acolher a fala desses profissionais, mediadores do tempo no âmbito escolar, visando à uma reflexão que, neste momento do estudo – e mesmo que, aparentemente, 'pareça' que nos 'desencaminhamos' de seu foco – pretende envolver o aspecto formativo em tempos escolares diferenciados, bem como a organização da escola enquanto promotora e/ou dificultadora dessa formação, em uma perspectiva emancipatória – fatores que nos levaram a considerar sua relevância para nossas reflexões finais.

Neste lugar desafiador de falar sobre formação humana e o que consideramos formação/educação integral, iniciamos este tópico trazendo o desenho de um avião feito por uma das crianças de nosso estudo, ao relatar que aprendeu na aula sobre coisas que se movem. Afinal, precisamos nos perguntar sobre o movimento de educar o outro e nos educarmos simultaneamente, para assim pensar nas possibilidades de novos rumos...

Em busca de um estudo dialógico, convidamos seis educadoras da instituição que atuaram no ano de 2022 e participaram diretamente nos processos educativos das crianças que responderam ao "diário escolar", com o intuito de acolhermos suas

falas para revisitarmos o nosso campo, sob a ótica do profissional que nele atua e de nossos referenciais teóricos. Contudo, uma delas sofreu um acidente ao longo do ano letivo e entrou de licença; após isso, precisou acompanhar o marido em uma mudança para outro estado, o que impossibilitou o contato e aceite anteriores. Dessa forma, cinco educadoras contribuíram com nossa pesquisa, respondendo às entrevistas: foram elas duas professoras do grupo e as três coordenadoras da escola.

Nesse processo de analisar as entrevistas semi-estruturadas, nos perguntamos: Quais apropriações e relações são estabelecidas com o tempo na escola? Além disso, o que há de divergente e semelhante na concepção de Educação Integral das educadoras da instituição? A carga horária de trabalho dos educadores entrevistados interfere no seu olhar, uma vez que alguns trabalham em tempo integral e outros em meio período, o que nos remete também à divisão temporal proporcionada às crianças e às possibilidades de formação que podem ser criadas 'entre' e 'intra' pares?

Para isso, resguardamos seus nomes com pseudônimos ao longo do texto, assim como fizemos com as crianças. E iniciamos o título deste subitem inspirados no relato de uma das educadoras, quando perguntada, em primeiro lugar, sobre o que ela considera educação integral e, posteriormente, se aquela instituição funciona em tempo integral:

> *Ela funciona em horas em horário integral, eu não sei se essas horas estão sempre sendo horas de um cuidado de educação integral. Não sei, até porque é um tempo de vida e no cuidado de ações de vida, nem sempre as coisas são orientadas para um fim educativo. Você aproveita os acontecimentos e vai costurando relações, questões e formas de entender o que está acontecendo, mas não necessariamente sempre com um objetivo pedagógico, pode ser um objetivo de experiências. Eu posso ter no meu horário integral um momento mais livre, o que tem de pedagógico nisso? justamente observar as crianças num momento não direcionado. Existe um movimento pedagógico por trás, mas sem um pedagogês, entende? eu acho que tô me contradizendo, ia falar que não é um momento de aprendizagem, mas sempre é. (Joana)*

Nesta fala, temos várias possibilidades de reflexão que contribuem para aprofundar nosso estudo. A professora Joana se refere a um tempo de ser e viver,

ou seja, de compartilhar e aprender com o outro, nem sempre de maneira direcionada, mas sempre por meio de uma experiência mediada pela socialização no ambiente escolar, visto que não estamos sozinhos no mundo e cabe às instituições escolares a sensibilidade de impulsionar uma formação que leve em consideração a cooperação e amplitude de laços afetivos e socioemocionais, que são igualmente emancipatórios, quando não vistos de modo ingênuo, como já mencionamos nos capítulos anteriores sobre a importância do afeto e do tempo entre pares – não nos esqueçamos nunca – nas próprias falas de Freire, que "Ao alcançarem, na reflexão e na ação em comum, este saber da realidade, se descobrem como seus refazedores permanentes." (FREIRE, 2016, p. 101)

Nos chama a atenção a problematização feita pela educadora entre "Ela funciona em horas em horário integral" e "horas de um cuidado de educação integral", visto que cabe a nós, educadores, esse 'olhar' para um cuidado que leve em consideração as 'cem linguagens' da criança em uma formação para o olhar crítico do mundo. Cabe, ainda, problematizar por que a docente fala em 'horas de cuidado de educação integral": A que 'cuidado' ela se referirá? Esse cuidar se entrelaçará à ideia de 'formar'? O que diferencia uma escola que funciona em horário integral para uma de tempo integral: não poderá ser esse 'cuidar/formar'?

A fala da educadora se remete a uma concepção de educação integral que olha para a criança de forma humanizada, na construção das relações com o outro e no tempo Kairós, ou seja, ela admite que a aprendizagem nem sempre parte da mediação do adulto nas interações, e assume, sem denominar, as culturas infantis. Nesse sentido, nos relembra que […] Na infância, a brincadeira é condição de aprendizagem da sociabilidade e a principal forma de relação e ação com o mundo (Sarmento, 2004, apud Arenhart, 2016, p.32).

Nesse sentido, Cavaliere (2009) também se refere à escola de tempo integral como o fortalecimento da instituição escolar enquanto reestruturação de uma experiência com professores de diferentes formações, proporcionando vivências diversas. Por outro lado, denomina de aluno em tempo integral aquele que experiencia as atividades no contraturno, evidenciando organizações do espaço escolar diferenciadas.

Dessa forma, consideramos relevante perceber a noção de contraturno como algo que rompe um determinado horário em detrimento de outro, fato que nos leva a pensar sobre a denominação de 'escolaridade' em nosso estudo de caso, visto que

este contraturno se faz para a carga horária mínima obrigatória ofertada no turno da tarde; ou seja, a forma como a escola se relaciona com esses diferentes espaços e tempos nos remete a uma ideia de partitura e não de continuidade de um dia em sua integralidade, trazendo suporte para a fala da entrevistada e colocando crianças na situação que Cavaliere (2009) denomina de alunos em tempo integral.

Concomitantemente, também é possível inferir que a ideia de contraturno – em uma escola privada como a de nosso estudo – pode evidenciar apenas interesses econômicos em jogo, e não a formação mais completa e integral a que vimos nos referindo, visto que o ato de passar mais tempo na escola leva a um custo maior para as famílias, e portanto mais receita para a instituição, além de ser uma opção diferenciada com o intuito de atender as demandas da organização das famílias, para assim se destacar no mercado entre as opções de escolas privadas.

Por isso, retornamos às outras quatro educadoras entrevistadas para observamos as respostas dadas à mesma pergunta - *Esta escola funciona em tempo integral?*

- *Em tempo integral sim, tem aulas que começam às oito e meia e vão até seis e meia, né? Os últimos alunos, então sim. -Luana*

- *Mais ou menos, teoricamente funciona, mas eu vejo que grande parte do tempo a gente usa como depósito, porque tem muitas crianças e não tem braço suficiente pra gente trabalhar, então grande parte do dia, às vezes a gente usa muito só como deixar a criança aqui, porque a gente não tem muito tempo pra fazer coisas com as crianças. - Alice*

- *Acho. - Monique*

- *De uma certa maneira sim, mas acho que tem um caminho ainda pra ser percorrido e para que a gente consiga atingir alguns olhares, alguns objetivos assim que falta. - Laura*

Analisando as falas docentes, percebemos discordância nas respostas, uma vez que das cinco, três discordaram e duas afirmaram que a escola funciona em tempo integral; uma delas, inclusive, especifica que acha que sim, por causa do tempo de permanência das crianças na instituição. Esse movimento e demais falas nos fazem retornar ao tempo do relógio, enfatizado enquanto um tempo político de produtividade, como afirma Barbosa (2013):

> Ausência de tempo - os professores dizem, continuamente, que falta tempo. Falta tempo para fazer tudo aquilo que desejam e tudo aquilo que deles exigem. [...] não tem tempo para escutar as crianças, para olhar cada uma. Pressa - como as crianças são apressadas para atender aos horários da instituição, para acompanhar o ritmo dos demais colegas [...] Fragmentação do tempo - 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. [...] Produtividade - A priorização da realização de tarefas [...] a organização de processos de avaliação em larga escala para realizar comparações e classificações [...] (Barbosa, 2013, p. 216, grifos da autora apud ARAÚJO et al. 2020, p. 17).

Ao mesmo tempo, não podemos deixar de lado a relação que se estabelece entre 'tempo' e 'horário', uma vez que consideramos este predominantemente enquanto um tempo Kronos e o segundo, uma 'possibilidade' de entendimento – no espaço escolar – do compartilhamento que pode levar ao tempo Kairós. Reflexões como a anterior nos faz questionarmos o tempo dessa escola: ele acompanhará as diferentes temporalidades dessas infâncias, para que possamos considerá-la uma instituição de tempo de cuidado e vivências integrais, ou apenas preenche os horários de alunos que nela se encontram?

Tal questionamento nos leva a oitava questão feita na entrevista: "Para as crianças que permanecem na escola em horário integral ou estendido, você percebe alguma influência no cotidiano, devido ao tempo de permanência?"

- *Em algumas crianças sim. Tem criança que chega de tarde e está exausta, já não aguenta mais e acaba não rendendo pedagogicamente e ainda mais se não tiver aquela parte do sono. Tem criança que não aguenta, que dá três horas da tarde a criança está morrendo já. Porque chega oito horas da manhã, entendeu? então eu acho que tem uma influenciazinha sim.- Alice*

- *Sim, sim. No cansaço né. Eu acho que a mente da criança já está muito cansada, principalmente a criança que é a primeira a entrar e a última a sair. Imagina a criança sair daqui seis e meia. Entra oito e meia e sai às seis e meia. Então acho que lá pras cinco horas eu também não estaria funcionando também. - Luana*

- *Aí eu acho que tem, vejo, acho que tem os dois lados da moeda. Acho que tem momentos que elas ficam muito cansadas, por um outro lado eu acho que elas se organizam dentro de uma rotina que eu dificilmente vejo uma criança que não tenha se adaptado a essa rotina mais extensa na escola. Mas eu acho que tem*

essa…como é que eu posso te explicar, é quando você tem essa criança o dia inteiro dentro da escola, ela está dentro de um espaço durante esse dia, ela não está no clube fazendo a natação, ela não está na academia fazendo judô e depois volta, ela não foi até a pracinha e voltou, ela está dentro de um espaço o dia inteiro. Eu acho que isso é um lado um pouco negativo nesse sentido. Eu acho que é uma demanda das famílias hoje em dia, eu num sei, posso tá falando errado aqui, mas não sei se as famílias, se elas pudessem ter tempo pra ficar a mais com as crianças ou ter alguém que pudesse ficar com as crianças em casa, não sei se a escola seria a primeira opção deles ficarem tanto tempo assim, entendeu? Eu acho que é isso, eu acho que elas se adaptam, mas eu não acho saudável, eu acho que é uma demanda mesmo das famílias. - Monique

- *Sim. Inclusive, assim muitas vezes essa interferência aparece durante a tarde também, que assim, que seria o momento que ela teria que estar na escolaridade, né? E às vezes assim, a rotina do integral é um dificultador pra esse empenho da criança, pra esse engajamento da criança ao longo da tarde porque ela já está mais cansada, porque ela já está sem paciência, porque ela está aqui desde cedo. - Laura*

- *Elas ficam mais cansadas, mas aí tem muitos desdobramentos, porque a gente não sabe se esse cansaço é de fato pelo tempo, pelas demandas. Porque eu também me questionava com o espaço físico que a gente tinha. Porque às vezes o cansaço ele não é só de se exercitar muito, as vezes o fato de você não poder se exercitar também cansa, porque você fica no mental o tempo inteiro. E as vezes eu achava que as crianças se cansavam porque era um exercício mental ali dentro muito grande o tempo inteiro, não tinha aquela coisa de levar para a natureza, para se desligar e experimentar e experienciar coisas. No ambiente que a gente tinha, eles ficavam muito tempo numa coisa limitada, até para se divertir tinha que pensar sobre aquilo porque não tinham estímulos naturais e fluidos. Para eles se divertirem tinha que dar opções: vocês querem lego agora ou massinha, entendeu? não tinha uma árvore para olhar e falar, vou subir aqui, vou cavar aqui um negócio. Então tinha um cansaço sem dúvida, não sei te dizer se esse cansaço era por tempo ou se era pelo o que eles tinham de possibilidades aqui. Não tinha pensado nisso antes não, pensei agora que estou te respondendo. Que as vezes eu vejo a minha filha e eu reparo isso, tem cansaços e cansaços, os cansaços são diferentes, tem cansaço quando a criança tá muito ativa e pode ser um cansaço de 6 horas e tem o cansaço de quando fica em casa o dia inteiro que é um cansaço irritadiço, que era o que me remete as crianças às vezes lá, chegava o final do dia já não queria mais. Porque você não tem mais recurso. - Joana*

Ao analisarmos o relato das professoras, destacamos que o verbo 'cansar' aparece 33 vezes para expor o estado das crianças no dia a dia, principalmente as que permanecem em período integral. No entanto, ao buscarmos outras palavras que levam em consideração uma escola democrática, que dialoga e tem a criança como protagonista e suas culturas infantis, percebemos que ‘conviver’ aparece 3 vezes; ‘viver’, 1 vez; e ‘experiência’ 2 vezes, em uma proporção muito inferior. Este dado nos leva a refletir sobre os desdobramentos desse "horário", em comparação a

um "cuidado integral", visto que tais relatos nos remetem aos questionamentos da professora Joana.

Destacamos, nesse sentido, que "O tempo da infância não se restringe a uma questão cronológica. Não é apenas uma sucessão de fases pelas quais as crianças passam, mas diz respeito também à intensidade com a qual a infância é vivida." (ARAÚJO et al., 2020, p.5-6). Sendo assim, chegar aos anos iniciais do ensino fundamental não faz delas menos crianças; pelo contrário, por mais que seus interesses mudem, o que estamos fazendo enquanto profissionais e instituições para acolher e mediar a curiosidade, experiência e expressões infantis de forma crítica? Em que momento nos perdemos, ou ainda não nos achamos, nos processos de ser, rever e viver a escola? Ademais, quem olha para o cansaço do professor, que não foi citado nessa dimensão?

> O que está em jogo não é o que deve ser (o tempo, a infância, a educação, a política), mas o que pode ser (poder-ser como potência, possibilidade real) o que é. Uma infância afirma a força do mesmo, do centro, do tudo; a outra, a diferença, o fora, o singular. Uma leva a consolidar, unificar e conservar; a outra a irromper, diversificar e revolucionar (Kohan, 2007, p. 95 apud Araújo. 2020, p.9)

Tal perspectiva abrange o que “podemos ser”, a considerar os caminhos e valorizar os processos rumo a uma escola democrática e inclusiva, território este que nunca está acabado, mas sempre em construção, visto que lidamos com sujeitos e suas diversidades em uma sociedade que é história e está sempre em mudança.

Seguindo as questões que foram apresentadas aos professores, nos direcionamos à pergunta: “Você percebe alguma diferença de relacionamento entre as crianças que permanecem na escola em horário integral e as que ficam em horário regular?”, com as seguintes respostas:

- *Sim bastante diferença, especialmente no fundamental. Eu ficava ano passado com o fundamental. As crianças que ficavam a manhã inteira assim, o comportamento delas é completamente diferente das que ficam de tarde. Porque as que ficam de tarde às vezes elas não pegam o todo da escola. As crianças estão de manhã elas vem a gente chegando, elas vem a gente saindo, elas vem a gente indo almoçar, então elas conseguem visualizar que a gente não é tipo professora existe só no tempo que ela tá na escola, não, elas conseguem entender que a gente tem uma*

vida fora da escola, elas pegam isso muito mais fácil do que crianças que ficam só à tarde. Todas as que eu fiquei, né? Ano passado. Alice

- *Então, eu percebo um cansaço das que ficam em tempo integral, acho que quando pega, quando chega no final do dia elas já estão mais cansadas. Acredito também que algumas crianças que ficam em tempo integral, elas também, acho que, como posso dizer, acho que as crianças de certa maneira elas são mais carentes em algum momento, assim carentes não de dinheiro que eu falo, mas carente sim elas estão sempre fica ali te abraçando, sempre, algumas assim que eu tive, sempre falam assim "eu te amo", ficavam repetindo isso, então eu via as vezes uma carência. Mas o que eu mais percebo é o cansaço, é o cansaço mesmo "estou cansada, estou cansada" e deve estar mesmo – Luana*

- *Ah, sim! elas têm uma relação muito mais estreita do que as crianças que ficam só no horário regular. Eu acho que eles tem mais, até porque como a gente aqui trabalha em grupos, ainda é melhor porque as crianças de uma turma se relacionam com as crianças de outra turma. Isso é positivo em vários aspectos. Uma ensina a outra e não estou dizendo só das crianças mais velhas pras mais novas não. Há até uma educação de você entender quando você está com uma criança mais nova no pátio, quando você está com uma criança mais velha no pátio, eu acho que tem essa diferença desde essas relações e das relações entre eles, elas ficam mais estreitas mesmo.- Monique*

- *Percebo. Acho que a criança que fica aí em horário integral na escola, tem uma demanda aí emocional muito maior, geralmente né, do que as crianças que só ficam em horário regular. Elas tem uma demanda assim de cansaço, de compreender o porquê que ela fica e alguns amigos não ficam, de lidar com esse sentimento de não estar perto da família por mais tempo e isso acaba interferindo na relação dela com as outras crianças – Laura*

- *Eu acho que sim, principalmente com aqueles que não são os responsáveis diretos, no caso as figuras de referência delas do turno regular. Como mudava, eu vejo por exemplo a criança X, ela transitava muito bem pela escola, conhecia o espaço com muita tranquilidade. Apesar das nossas preocupações sobre dar autonomia ou não em determinados espaços, existia uma flexibilidade maior para crianças específicas porque a gente sabia que o corpo delas estava atento a esse movimento pela escola, familiarizado com os espaços e com quem ficava em cada sala. A proximidade como ela e outras crianças do integral se comunicavam com outros professores que não eram deles diretamente, então acho que faz sim diferença. Quanto mais tempo você passa num lugar e com alguém, mais você desenvolve algum tipo de relação com a pessoa.Joana*

Por meio das respostas, todas foram afirmativas ao citarem uma proximidade maior com os espaços e pessoas da escola para aquelas que permanecem o dia todo, em comparação às do turno regular, mas relataram também outras necessidades, como 'busca maior por atenção' e 'demanda emocional maior', outro dado que se coloca como 'ruptura' no dia a dia das crianças e as experiências variadas de acordo com o tempo de permanência na escola. Se compararmos o grupo 1 (crianças do Integral e Estendido) com o grupo 2 (crianças do Regular),

segundo as educadoras, há uma diferenciação consensual entre as demandas que o Turno Integral e o Regular proporcionam, mesmo para os educadores que trabalham somente meio período e não acompanham o grupo o dia inteiro.

Ademais, a diminuição do tempo junto à família e a percepção das diferentes rotinas familiares - "porque alguns podem estar em casa e outros não", como relata Laura, interfere no emocional das crianças e consequentemente na relação delas ao longo do cotidiano dentro da escola. Ou seja, por mais que para essas crianças do turno Integral sejam proporcionadas atividades diferenciadas, que se relacionam ao corpo e a aprendizados diversos, nem todas lidam da mesma forma com a carga horária escolhida pela família para ficar na escola, o que nos leva ao tempo subjetivo de cada sujeito, dentro de uma instituição.

> Afirmar que os tempos escolares são construções históricas, sociais e culturais significa entendê-los em sua complexidade e dialeticidade; significa compreender que existem motivações para as formas presentes e possibilidades para as formas futuras. Significa ainda compreender os sujeitos da educação como seres históricos, sociais e culturais, imersos no processo de construção. Por último, significa desejar que os tempos escolares sejam construídos por meio de um olhar mais atento aos sujeitos das práticas educativas. (PARENTE, 2010, p.136)

Essa construção de tempo não é neutra e, em sua maioria, é organizada de forma vertical, o que influencia nas apropriações e experiências dos educadores e das crianças do/no/com o tempo. Em nosso estudo, 3 educadoras trabalham na escola em período integral e 2 somente no turno da tarde. Contudo, como vimos nas respostas anteriores, assim como as crianças, todas elas são impactadas pela influência dos tempos partidos na escola.

Tais efeitos nos levam a pensar em práticas democráticas de construção desse tempo escolar no coletivo, e a repensar a figura do professor, aquele que, dentro do possível, faz a ponte entre o que se espera enquanto escola e os cotidianos – o seu e o das crianças, quando lhes é possibilitada a ‘oportunidade’ de formar cuidando do que nos iguala: o fato de sermos humanos.

3.4 No meio do caminho tinha…

No meio do caminho tinha uma pedra

tinha uma pedra no meio do caminho
tinha uma pedra
no meio do caminho tinha uma pedra.

Nunca me esquecerei desse acontecimento
na vida de minhas retinas tão fatigadas.
Nunca me esquecerei que no meio do caminho
tinha uma pedra
tinha uma pedra no meio do caminho
no meio do caminho tinha uma pedra.
- *Carlos Drummond de Andrade*

Me arrisco a dizer que, além das pedras no meio do caminho, também tinha um bom professor. Lhe convido, caro leitor, a pensar em um nome...conseguiu? Enquanto pedagoga, almejo que a sua experiência escolar e de leitura desse texto tenha lhe feito lembrar de várias pessoas; no meu caso, muitos desses nomes me inspiraram a escolher essa profissão. No que se refere a nossa análise, por que 'adjetivar', quando o que procuramos trazer é o 'substantivar' das relações humanas, inclusive as não horizontais – como as que envolvem a relação professor – aluno? como podemos nos encaminhar para um 'bom' professor, no meio do caminho?

Paulo Freire**,** em suas tantas contribuições, se refere ao ato de ser educador como uma responsabilidade social e emancipatória *para* e *com* a sociedade, esta última dividida em classes e por isso, imprescindível de compromisso social e consciência para a transformação; profissional esse que precisa compreender sua própria história, classe à qual pertence e fazer leituras de mundo, pois vive em uma realidade que requer posicionamentos: "[...] No momento em que a gente se pergunta em favor de que e contra que, em favor de quem e contra quem eu conheço, nós conhecemos, não há mais como admitir uma educação neutra a serviço da humanidade, como abstração". (FREIRE, 2008, p.97).

Nesse sentido, ao buscarmos refletir sobre a figura do professor, nos remetemos também ao conceito de *habitus,* já mencionado no primeiro e neste capítulo, ao relembrarmos que ele "pode ser entendido, então, como um instrumento conceptual que auxilia pensar a relação, a mediação entre os condicionamentos

sociais exteriores e a subjetividade dos sujeitos" (BALDINO; DONENCIO, 2014, P.268). Todavia, assim como o *habitus* infantil já descrito ao pensarmos as diferentes infâncias, nos atentamos agora ao *habitus* professoral:

> Assim, o professor/ a professora pode formar seu habitus no processo de seu fazer docente, pois ele é o agente de sua prática, e esta pode conter elementos advindos não só de sua formação, mas de suas expectativas, de seu viver, de suas experiências e de suas representações. Desse modo, o professor ensina na sala de aula de acordo com as representações interiorizadas ao longo de sua trajetória pessoal e que se entrelaçam com as representações do trabalho docente e das percepções de mundo, constituindo assim o modo de ser professor. [...] Portanto, para que o habitus professoral não caia na mera reprodução de ações passadas é necessário que os professores reelaborem suas práticas pedagógicas, invistam na carreira e, sobretudo, não percam o encantamento com a profissão (BALDINO; DONENCIO, 2014, p. 269)

Ao analisarmos esse *habitus professoral* a que os autores se referem, não nos esqueçamos, ao utilizarmos o conceito de Bourdieu, que o autor não era propriamente determinista, visto não desconsiderar a subjetividade nas escolhas e ações dos agentes, permeados que são pelos campos estruturais e estruturantes do macrocosmo social. Por esse motivo, podemos apresentar como exemplo a fala que inicia a reflexão deste subitem, uma vez que citamos os professores, agentes que me inspiraram, não à toa, para chegar a Bourdieu e a esse repertório e aprendizado entre pares - neste caso, professores, reforçando assim a afirmação de que as formações e trajetórias individuais influenciam nossos fazeres docentes.

Por isso, ainda, devem ser sempre acompanhadas de mecanismos de aperfeiçoamento que, nas reflexões de Paulo Freire, não podem ser ingênuos e devem ter, como compromisso, a transformação social:

> A integração ao seu contexto, resultante de estar não apenas nele, mas com ele, e não a simples adaptação, acomodação ou ajustamento, comportamento próprio da esfera dos contatos, ou sintoma de sua desumanização, implica que tanto a visão de si mesmo como a do mundo não podem absolutizar-se, fazendo-o sentir-se um ser desgarrado e suspenso ou levando-o a julgar o seu mundo algo sobre que apenas se acha. A sua integração o enraíza. Faz dele, na feliz expressão de Marcel, um ser 'situado e datado'. Daí que a massificação implique no desenraizamento do homem. Na sua

> “destemporalização”. Na sua acomodação. No seu ajustamento. (FREIRE, 2019, p.58-59).

Permeados por essas reflexões de cunho não apenas teórico epistemológico, mas também prático e vivencial, pensemos agora no que dizem os registros das crianças e dos professores sobre a questão: Como é um bom professor? escolhida como pergunta para o "diário escolar" e repetida na entrevista com as educadoras. Será que há entrelaçamentos de percepções sobre o ‘bom professor’? ou ainda, será que essas respostas são influenciadas pelo tempo da escola? Comecemos pelas respostas das crianças que frequentam o Turno Integral ou Estendido…

Quadro 14 - *Como é um bom professor*? – Turno Integral/Estendido

	Respostas à questão 11 - Crianças que pertencem ao Integral ou Estendido
Amora	- Uma boa professora tem que ter paciência com os outros alunos que precisam de mais ajuda. Uma boa professora ajuda quem precisa.
Catarina	- Um bom professor é amigável, legal, ensina muitas coisas novas e super legais.
Marcos	- Deixando os alunos explorarem e também ajudá-los.
Bento	- Ensinar coisas para pessoas que não sabem dessas coisas.

	Respostas à questão 11 - Crianças do turno regular
Felipe	- Alguém que ensina sem forçar o aprendizado do aluno.
Camila	- Um bom professor estuda muito para ensinar tudo o que aprendeu, é uma coisa muito legal ser professor e mais ainda um bom.
Luana	- Um professor que não obriga a fazer o dever de casa.
Pietro	- Para você ser um bom professor você tem que estudar muito todas as matérias para ser um bom.
Theodoro	- Ensinar coisas legais e para o ensino.

Antônio	- Professores que brincam e ajudam.
Tatiana	- Um bom professor é um professor que ajuda e dá exemplo, e café.

Fonte: material de nosso estudo (2022)

Ao separarmos nossa análise pelos dois grupos, notamos que no primeiro grupo, três das quatro crianças citam como 'bom professor' palavras como "ajuda, paciência, amigável e legal", relacionando-as ao âmbito da afetividade e acolhimento; além disso, por mais que o verbo ensinar apareça duas vezes, ele nos remete a conotação de auxílio, uma vez que o "ensinar coisas" pode não necessariamente ser só ou sobre ensinar disciplinas, mas também sobre maneiras de lidar, se expressar e cuidar, visto que não há uma especificação, por parte das crianças, para tal expressão geral.

Já o segundo grupo se expressa mais diretamente a formas mais escolásticas, ligadas a conteúdo e transmissão de conhecimento, além de trazer exemplos do que 'não fazer' para se tornar um bom professor, como *'não obrigar a fazer o dever de casa'* e *não 'forçar' o aprendizado,* relatos que nos fazem pensar, uma vez que o papel do professor também é ensinar e adotar diferentes estratégias para que o conhecimento seja democratizado e construído no coletivo.

Problematizando a questão, nos perguntamos sobre o porquê crianças de 8 anos trazem tais falas; que experiências são permeadas para que tais exemplos tenham sido citados. Outro dado que consideramos relevante nesta análise é que, das sete crianças do grupo (II), apenas duas não tiveram falas relacionadas ao ensino, como "Um professor que brinca e ajuda" e "É um professor que ajuda e dá exemplo". Nestes dois casos, inferimos que as falas atentam ao cuidado, uma vez que esses alunos iniciaram na escola no ano de nosso estudo e, portanto, são novos na escola, em comparação aos outros. Também podemos inferir que, por serem alunos do Regular, há uma percepção mais 'imediatista' do trabalho que um 'bom professor' pode desempenhar na vida de um aluno, ao contrário do que pensam aqueles estudantes que, ao ficarem mais tempo no espaço escolar, têm outra percepção, aparentemente mais ampla do papel docente.

Dito isso, percebemos que a diferenciação da carga horária de permanência na instituição, mais uma vez**,** demonstra experiências distintas**:** uma mais

relacionada ao cuidado, para as crianças que permanecem em tempo integral ou estendido e outra, mais referente ao trabalho docente com o conteúdo escolar. Sobre essa mesma questão, vejamos o que dizem as educadoras:

- *Uma pessoa que leva em consideração o que a criança traz de fora da escola, que também tem dia que a gente não está bem. Ninguém está bem o tempo todo, então não adianta você forçar uma criança a fazer alguma coisa se essa criança não está se sentindo bem naquele dia. Está com uma dor de cabeça ou com o pé doendo, a mãe viajou. Então a gente tem sempre que levar em consideração tudo que a criança traz de fora da escola pra gente criar, não adianta a gente querer matar a criança, não adianta querer colocar a criança para agir de uma maneira esperada porque você tem, a gente tem as nossas expectativas né? Como professora a gente pensa "pô, hoje eu quero conseguir fazer cinco atividades", às vezes a gente não consegue fazer nenhuma e está tudo bem, sabe? A gente se frustra sim, se frustra, mas é importante entender que nem sempre a gente vai conseguir fazer tudo e tudo bem. O importante é ver que eles estão se desenvolvendo e eles estão conseguindo tirar o melhor do que a gente está proporcionando. Então pra mim isso é ser uma boa professora. - Alice*

- *Ser um bom professor é ser um professor sensível. Eu acho que olhar sempre pra criança não como seu, muito entre aspas um "objeto de estudo" ou seu "objeto de trabalho", porque é mesmo, por exemplo de estudo, você estuda criança, mas olhar ela como ser humano também. Então acho que ser professor é olhar quem você trabalha como ser humano, seja criança, seja idoso, seja adolescente, seja adulto é olhar ele como um ser humano e aí nesse papel de educador o que eu acho, o professor ele é um educador, você passa seus conhecimentos como você também aprende muito ali. Então, acho que ser professor é entender que você ensina e que você aprende também. Acho que é isso. - Luana*

- *É um professor que tem o olhar individual pra cada aluno. O que às vezes é muito difícil, né? Mas eu acho que o professor nato ele tem isso, ele percebe. Acho que é um professor dedicado, acho que é um professor comprometido, acho que é um professor que busca sempre dar a melhor aula, independente, né? Da gente depois a gente se revisita, né? Ah essa atividade não foi legal, vamos fazer de outro jeito, eu acho que é um professor que tá em sincronia ali, ele tem que tá a fim fazer, porque a gente tem uma vida que é, eu acho que só quem é professor sabe, né? Que a gente sai da escola e aí vai num casamento e vê forminha, e pega as forminhas pra fazer uma atividade. A gente tá ligado, o bom professor ele tá ligado com seus alunos, acho que ele é capaz de entender quando a química não funcionou, mas ele precisa dar conta pelo menos do que pedagogicamente falando,*

né? A gente tem as nossas crenças que a gente tem mais intimidade, tem crianças que a gente tem mais facilidade, umas que a gente tem menos, mas que a gente tem que tentar equilibrar essas duas coisas em sala de aula e é isso, transformar a sala de aula num momento lúdico, alegre, onde todo mundo passa os seus conhecimentos e pegue conhecimentos e experiências, eu acho que pra mim esse é um bom professor. - Monique

- *Um bom professor, então, tem uma frase do Paulo Freire que eu acredito muito é que ninguém nasce professor numa terça-feira às 16h da tarde, a gente vai se tornando professores, a gente vai se tornando professores melhores e com a experiência, com a vontade de fazer diferente, com a entrega ali na sala de aula. Então o bom professor é aquele que quer fazer acontecer, que tá ali se doando pras suas crianças, que acredita no potencial delas, que não tá ali só pela comodidade ou "é o que eu sempre fiz", é aquele professor que permite que as crianças participem, que elas sejam elas mesmas, que entregue ferramentas para que elas possam potencializar a autonomia delas, o senso crítico, enfim, é isso. - Laura*

- *Eu sempre vou voltar para o afeto, porque no fundo eu acho que o afeto salva, porque mesmo quando a gente não sabe o que fazer, se a gente tem afeto, a gente vai buscar saber, se você não tem afeto você vai dizer "f*d*-se, vou sair daqui", e vou fechar minha porta e depois vem alguém, então eu realmente acho que o afeto salva e eu acho que o afeto afeta, então eu acho que o bom professor é o professor que tá ali, que é presente, ele não é super humano, ele é humano, então ele também entende que é dificil tá presente, mas quando a gente tem afeto, a gente sabe também que tem dias que são difíceis pra gente, a gente pede ajuda, eu lembro muito, 2019, eu tinha a Nayra e a Bianca (nomes ficticios) com a turma que agora é o 2 ano (turma pesquisada) só que com 5 anos, eu lembro de um dia que eu achei que eu ia explodir, olhei para Bianca e falei "segura a onda ai que eu preciso ir no banheiro", ela viu a minha cara e eu fui para o banheiro e eu chorava, chorava, chorava, tomei um café desci, eu não poderia ser uma boa pessoa pra eles naquele momento, entendeu? Não poderia, eu acertei sempre? claro que não, errei milhares de vezes! mas eu acredito que pelo afeto você tenta se auto regular e você fica interessado, e ai você busca, então isso te ajuda completamente a ta ali e sua prática pedagógica, a sua auto regulação emocional, a sua busca por conhecimento porque tem coisa que a gente não sabe mesmo, então acho que é um viès assim. - Joana*

Tais falas nos fazem pensar em 'processos', quando uma educadora diz "Eu acertei sempre? Claro que não, errei milhares de vezes"; nos faz perceber o reconhecimento de um ser passível ao erro. Da mesma forma, ao observar as cinco falas, notamos uma valorização do afeto e do vínculo com as crianças, uma visão

humana de troca de conhecimentos e um olhar para as individualidades do outro, permeados pela construção cotidiana do ato de ser professor.

Todavia, ao cruzarmos as respostas das crianças com as das educadoras, ambas não apresentam tamanho consenso. Ao analisá-las, nos perguntamos por que a maioria das crianças do turno Regular focaram suas respostas em recepção de conhecimento, e colocaram ênfase nos conteúdos escolares, diferente das crianças do turno Integral/Estendido, que trazem respostas mais alinhadas com as perspectivas das professoras.

> Desse modo, ponderamos que, quando o processo ensino-aprendizagem se faz significativo para a vivência das crianças, ele produz prazer e mobiliza transformações subjetivas, mas a rotina pautada e orientada pela lógica tradicional afasta o prazer e o desejo pelo conhecimento, assim como pelos lugares e tempos que representam o controle e a preparação para um futuro. (FERRARINI; QUEIROZ; SALGADO, 2016, p.1044)

Se no meio desse caminho tinha um tempo diferenciado, pautado no relógio do capital, além de um professor, tinha também menos tempo de pátio, menos tempo de troca com o outro, menos tempo de construção das culturas infantis, menos tempo Kairós. As crianças do tempo Regular possuem menos tempo livre, mais tempo dentro de sala de aula, mais tempo do professor focado nas disciplinas, menos tempo para as relações professor-criança, criança-criança e criança-escola. Assim, podemos inferir que tal rotina diferenciada influencia a percepção desse grupo sobre o que é um bom professor. Concomitantemente, a estrutura do tempo Chronos também influencia no trabalho do professor, que nem sempre consegue trabalhar do modo que ele julga melhor.

A fala da educadora Luana *"[...]Olhar sempre pra criança, não como seu, muito entre aspas um "objeto de estudo" ou seu 'objeto de trabalho' porque é mesmo, por exemplo de estudo, você estuda criança, mas olhar ela como ser humano também",* nos remete ao princípio de nosso estudo, ao denominarmos as crianças e as educadoras como sujeitos de nosso campo, pois não são objetos, e sim seres com história, sentimentos, culturas e direitos enquanto pessoas, seres humanos. Dessa forma, tiramos como aprendizado a percepção do outro, a importância dos compartilhamentos, do afeto entre os pares e o diferente, e a troca de saberes que nos (trans)forma – também, dentro do(s) tempo(s) da escola.

Considerações acerca do terceiro capítulo

Encerramos o terceiro capítulo nos questionando sobre esse tempo singular e ao mesmo tempo coletivo. Este, que no contexto de nossa escola de estudo, nos faz inferir que o agrupamento das idades no turno da manhã; a rotina diária, com propostas e tempos diferenciados e a divisão das turmas seriadas no período da tarde proporcionam, sim, relações distintas no espaço escolar no/com o tempo e nas relações uns com os outros.

Todavia, conforme discorremos ao longo de nosso estudo, nem sempre a carga horária maior se direciona para uma melhor experiência na escola, ao considerarmos as relações subjetivas e o tempo de troca no coletivo; tal tempo, para além do conteúdo, também precisa ser vivido. Por isso, ao olhar para os relatos nos cadernos e para as entrevistas com as educadoras, nos encontramos em busca de um tempo Kairós, ainda pouco externalizado por elas.

> A infância que mais nos interessa, corroborando com Kohan e Fernandes (2020), é a infância extracronológica, aquela que é potência, movimento e transformação. Com ela também queremos criar uma linha de fuga perante o sistema político e social que nos constitui. (Araújo, et al., 2020, p.11)

Sem nos apontarmos como isto ou aquilo; sem culpabilizar os professores e os agentes da escola, mas sim a estrutura capitalista na qual nos encontramos inseridos, a sociedade que corroboramos ou não, e o tempo histórico em que vivemos, em defesa de uma infância com direitos que caminha para que estes sejam resguardados, de um recreio como tempo de recriação, de uma escola viva e de condições prazerosas de trabalho para toados que nela fazem parte.

Não dá para falar em educação sem pensar nas relações humanas. Tais escritos pelas crianças e as falas das educadoras nos fazem repensar tempos e espaços que contemplam uma formação humana e democrática. Dessa forma, nos desafia a (re)ver outras maneiras de construção do tempo no coletivo, manejo que requer uma (re)estrutura entre família-escola-sociedade que não sobrecarregue as mulheres que dessa triangulação fazem parte, e que seja um compromisso de todos.

> [...] Santos (2008) discute os paradigmas da regulação e da emancipação, assim como Padilha (2000) diz que "as mudanças no tempo alteram a organização do espaço e vice-versa" (p.48). Ora, essas constatações nos possibilitam pensar que então, na escola, se buscarmos desregular/emancipar esse tempo social, podemos também pensar em organizar seu espaço de outra forma, ambos – tempo(s) e espaço(s) [...] (COELHO, 2007 apud COELHO; FERNANDES, 2013, p. 158).

Como a citação nos leva a pensar, mudança que requer afeto, tempo e criticidade diante do mundo, para assim transformá-lo; consideração que nos afasta do olhar adultocêntrico, como visto ao longo do capítulo, e valida as culturas infantis que estão sendo construídas e reconstruídas nos mais diversos tempos, mas que também precisa de tempo sem direcionamento para que seja elaborada sem precisar ser vivida somente nas brechas.

O terceiro capítulo deste estudo foi construído com o intuito de nos possibilitar pensar e repensar nossa estrutura escolar, social e cotidiana. Olhar para o que escrevem as crianças sobre a escola que estudam e o que dizem os professores que atuam na instituição, sobre assuntos que influenciam seus fazeres docentes, são possibilidades de recriação de rotinas escolares e reflexão para todos nós. Nesse sentido, finalizamos as considerações finais deste capítulo ao enfatizar que "Estudar não é um ato de consumir ideias, mas de criá-las e recriá-las." (FREIRE, 1981, p. 4). Sem perder as esperanças em novos rumos e visualizando, sempre, as terceiras margens dos rios.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo foi proposto por uma ex normalista, ex licencianda em Pedagogia e hoje professora, que resolveu investigar sobre uma escola, crianças e diferentes tempos; inquietação que permeia o processo de educar e ser educado; a respeito de sujeitos, sociedade, potências e relações que ocorrem no chão da escola, mediadas pelo tempo.

Orientada pela perspectiva de Paulo Freire ao nos proporcionar re(ver)

caminhos, para assim transformá-los; pertencente a uma sociedade histórica, política e social na qual (con)vivem as crianças, suas redes de relacionamentos, capitais e habitus, nos mobilizamos pelos diferentes tempos, estes que nos fizeram questionar sobre as relações entre crianças-crianças, crianças-educadores, crianças-espaços e suas implicações.

Para tanto, no primeiro capítulo, propusemos falar sobre os sujeitos que são protagonistas em nosso estudo, as crianças e suas diferentes infâncias - enquanto espaços, tempos, vínculos e indivíduos que estão no/com o mundo. Nos afastamos de uma visão adultocêntrica, ao reconhecermos as culturas infantis produzidas entre pares e a importância de termos tempo para que suas construções sejam possíveis e asseguradas. Logo, as culturas infantis se dão diante do ato de apropriar-se de seus contextos históricos, políticos e sociais para reinventar-se, ou seja, produzir, modos de ser e estar no mundo em suas diferentes infâncias.

Assim, compreendemos que a cultura infantil se dá enquanto possibilidades de criação em determinado contexto ao qual o grupo é pertencente, por isso não é única e nesse estudo é defendida em seu modo plural, diferente do habitus infantil, enquanto costume não cristalizado, inerente a categoria geracional da infância, como por exemplo, a necessidade do ato de brincar.

Para além disso, nos aprofundamos sobre o tempo no segundo capítulo, ao falarmos dos tempos Kairós e Chronos, um mais qualitativo e relativo ao tempo vivido e outro ao mais quantificado, relacionado ao tempo de relógio, respectivamente. Falamos sobre sua construção histórica e social, ao nos remetermos a um tempo que encontramos na natureza, mas que também está presente nas relações que construímos e vivemos. Por isto, um tempo histórico, político e social, não reduzido a experiência de um único sujeito, mas sentido em suas individualidades e vivido no coletivo. Logo, motivo de luta para que tenhamos direito ao nosso próprio tempo, de forma livre e não manipulada. Tempo de recriação que nos leva ao último capítulo.

O terceiro capítulo busca falar detalhadamente da escola de nosso estudo, espaço e tempo. Assim, discorremos sobre o espaço tripartido encontrado, em uma oferta de três possibilidades de horários diferentes, vivenciados dentro da instituição. Demanda de pesquisa de campo árdua, que nos exigiu o curto prazo para escrita de uma dissertação, conseguir o aceite da Plataforma Brasil para

pesquisa com seres humanos, encontrar as educadoras para fazer as entrevistas, realizar as perguntas e analisar as respostas dos cadernos de campo das crianças.

Esse processo nos fez perceber que esta é uma pesquisa sobre tempo na/com a escola e não somente sobre os capitais culturais e crianças, apesar desses capitais serem também protagonistas, para direcionarmos nosso olhar ao habitus – conceito que trazemos de Bourdieu e de seus leitores - enquanto:

> O produto de relações dialéticas entre uma exterioridade e uma interioridade; visto de uma perspectiva relacional e processual de análise, capaz de apreender a relação entre indivíduo e sociedade, ambos em processo de transformação (BALDINO; DONENCIO, 2014, p. 267).

Por meio dessas reflexões, lapidamos o olhar para o *habitus* da infância, visto nossa perspectiva de crianças produtoras de culturas enquanto sujeitos protagonistas que precisam viver também um tempo não direcionado entre pares, no espaço/tempo da escola, ou seja, de um tempo Kairós, como discorremos ao longo de nosso texto.

Enfatizamos nosso afastamento da palavra 'transmissão' de capital e optamos pelo conceito de 'apropriação', por nos aproximar de uma perspectiva de educação emancipadora, esta que leva em consideração as crianças enquanto seres ativos em seus processos de ensino/aprendizagem, logo em suas produções de cultura de modo autoral, capazes de fazerem suas leituras de mundo e transformá-lo.

Ao nos atentarmos para nossa análise, destacamos que as crianças que se encontram diante de tais divisões de tempo-espaço, como na escola de nosso estudo, com pouco tempo para o momento de ócio, pouco tempo de troca e convivência entre pares e com os educadores, portanto, pouco tempo de possibilidades de criação sem a intervenção do adulto, se aproximam mais de uma concepção de alunos em horário integral, do que de uma educação integral; nesse sentido, ao seguir um desenho curricular que proporciona experiências diversificadas somente no contraturno e ao não considerar enquanto escolaridade a experiência vivida durante o dia inteiro.

Tais partituras do tempo, permeadas pela sociedade que preza pela produção, nos faz ponderar que se faz insuficiente a ampliação da jornada horária

dentro da escola, se esta não proporciona tais experiências para todos e não considera em suas rotinas, tempo de releitura, ou seja, pausas para convivência, descanso e criação. Para tal, defendemos o tempo livre enquanto recurso fundamental para o ensino fundamental. Necessário para educandos e educadores, estes últimos enquanto mediadores entre o tempo Chronos e Kairós, para a construção de um cuidado e de uma educação de tempo integral. Tal desafio nos ilustra a busca por uma educação emancipadora que pulsa a transformação das estruturas sociais e escolares atuais.

Não buscamos respostas neste estudo de caso, mas sim incômodos, porque respostas são acabadas e finitas, mas os incômodos são inquietudes e estas transbordam novos olhares e fazeres. Perguntas complexas exigem respostas complexas; tal caminho nos leva a repensar práticas e formas de ser, estar e pensar no ambiente escolar, ao priorizar a brincadeira, o tempo de conversa com o outro e o tempo de ser criança.

No tempo presente, posso afirmar que quando comecei a pesquisa, enquanto professora dessa rotina, pensava que a minha briga estava em defender a importância do turno "integral", este que de fato é importante e tem se consolidado no campo da Educação; contudo, ao sair da 'ilha', hoje percebo que estava tão entranhada no cotidiano exaustivo das atividades diversificadas, que não percebia que a minha luta deveria ser também pela inclusão e direito ao tempo de ócio, para todos, sem `tripartituras´, ou melhor, a existência das culturas infantis em suas diferentes infâncias ´extracronológicas´, com as crianças, e os educadores que, após a reforma trabalhista trabalham 44 horas semanais, sem tempo para planejamento, mas que também precisam de tempo para (re)ver novos horizontes e, portanto, novas práticas.

Além do mais, diante do exposto em nosso estudo**,** almejo mais inquietações nas diferentes escolas e suas organizações, a fim de compreendermos a complexificação de suas rotinas, objetivos e práticas. Deixamos claro que as instituições tampouco se separam da sociedade, mas se buscamos novos rumos, em que tempos educamos - ou será que conformamos, nossas crianças? Em que tempos foram educados quem hoje educa, será que nos distanciamos de tais fazeres ou permanecemos em looping?. Nessa reflexão, me aproximo de FREIRE (1992):

> Eu agora diria a nós, como educadores e educadoras: ai daqueles e daquelas, entre nós, que pararem com a sua capacidade de sonhar, de inventar a sua coragem de denunciar e de anunciar. Ai daqueles e daquelas que, em lugar de visitar de vez em quando o amanhã, o futuro, pelo profundo engajamento com o hoje, com o aqui e com o agora, ai daqueles que em lugar desta viagem constante ao amanhã, se atrele a um passado de exploração e de rotina. (p.101)

Assim, nos comprometemos por tempos de viver e não de sobreviver à escola, compromisso que depende dos educadores e da gestão da escola, mas também do desenvolvimento da sociedade com o mundo do trabalho e nas relações uns com os outros.

Percebemos que a 'carga horária ideal' que abarca todos os sujeitos e suas demandas, ainda é um processo em construção. Mas afirmamos a escola enquanto lugar de acolhimento e pertencimento com o outro, fruto de uma apropriação ativa dos sujeitos em suas subjetividades, capaz de produzir culturas infantis em tempos diferenciados e, também, de modificar culturas, tempos e projetos de sociedade que se encontram entranhados, muitas vezes, em nossos *habitus.*

E quanto à formação/educação integral no âmbito da escola, podemos inferir que ela emerge enquanto prática emancipadora quando entrelaçada ao espaço/tempo de forma transformadora, portanto crítica. Ou seja, para que tal modo de se viver educação seja possível, torna-se imprescindível pensar nos tempos da instituição, de maneira a enxergar a aprendizagem enquanto processo que considera os conteúdos programáticos, sim, mas também valoriza o tempo de ócio e de convivência com o outro, ambos indispensáveis para a criação e humanização, caminho que prioriza os educandos enquanto sujeitos históricos e não somente como alunos; por isso, pilares para uma educação integral, aliado ao tempo Kairós e à humanidade que nos constitui.

Nosso estudo não se trata de uma nova teoria ou metodologia educacional, mas sim de uma reflexão que busca uma perspectiva emancipadora; ao considerar as culturas infantis nos diferentes tempos da/na escola e que, portanto, considera também o professor – esse ser que compartilha experiências com as crianças – como profissional que busca, dentro das suas possibilidades, educar, mediado pelo tempo e pela sociedade; sujeito que também compartilha seu *habitus* professoral enquanto práticas, saberes, experiências, trajetórias e tempos.

Por falar em trajetória, cabe-nos, ainda, retomar o início deste estudo, em sua Introdução e Apresentação, ao relembrarmos o caminho percorrido pela autora cuja origem social não possibilitaria – de imediato – uma leitura como a que procuramos realizar, pelas condições que nos foram dadas, a priori. Todavia, possível graças à educação pública, formação humana e crítica da realidade, acredito que tal caminho foi sendo construído, no processo.

Tais andanças nos questionaram, inicialmente, e nos levaram a pesquisar em escolas públicas sobre o 'espaço público', como lócus de mundo. Contudo, tal ato de investigar, entrelaçado à minha trajetória profissional, nos fez percorrer a 'outra margem do rio', ao olhar para a escola particular enquanto espaço que também necessita rever olhares e práticas. Principalmente ao notarmos que tais crianças são impactadas pelos ´apressamentos` da vida adulta e de uma sociedade que cada vez mais é construída para o 'capital', não para o 'social e o humano'.

Dessa forma, nosso estudo de caso foi realizado em uma escola privada, por entendermos que estas instituições também nos ajudam a olhar para a categoria geracional da infância não só, mas também para o outro lado do rio, assim como suas diferentes organizações enquanto possibilidades ou não, de proporcionar uma educação integral em tempo integral.

Como vimos ao longo de nosso estudo, ´no meio do caminho´ havia muitas pedras; por isso, falar em educação trata-se de uma caminhada tão extensa, inacabada. Um processo de construção do humano.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Janice Débora; COSTA, Rebeka; FROTA, Ana Maria. **De chrónos à aión - onde habitam os tempos da infância?**. Childhood & philosophy, rio de janeiro, v. 17, pp. 01 – 24, 2020.

ARENHART, Deise. **Culturas infantis e desigualdades sociais.** (Coleção Ciências Sociais da Educação) - Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

ARGÜELLES, Regis. **Estado e políticas educacionais: questões epistemológicas**. *Marxismo E educação Em Debate*, V.*11 N.*3, p. 123–135, 2020.

BALDINO, José Maria; DONENCIO, Maria Conceição. **O habitus professoral na constituição das práticas pedagógicas**. Polyphonía, v. 25/1, jan./ jun. 2014.

BAQUIRO, Juan Carlos. **Condición infantil contemporánea: hacia una epistemología de las infancias**, Facultad de Educación. 2012, pp. 73-87.

BENVINDO, Vitor; MACIEL, Cosme (org.). **Contraescola: a experiência do Instituto Politécnico de Cabo Frio.** Marília/SP, Lutas Anticapital, 2020.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**/ Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani (organizadores). 16. ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

BOURDIEU, Pierre. **Sociologia Geral: Conceito de habitus e campo. Petrópolis, RJ: Vozes, 2021.**

BRANDÃO, Carlos R.; CHAUÍ, Marilena; FREIRE, Paulo; ALVES, Rubem; ARROYO, Miguel; COELHO, Ildeu. **O educador: Vida e Morte**. 12ª. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2008.

BRANDÃO, Zaia. **Escola de tempo integral e cidadania escolar.** In: MAURÍCIO, Lucia Velloso (org). Em Aberto. Educação integral e tempo integral. Brasília, v.22, p.97-109, abr.2009.

BRANDÃO, Zaia. **Operando com conceitos: com e para além de Bourdieu.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v.36, n.1, p. 227-241, 2010.

BRITTO, Luiz Percival; GIORGI, Cristiano. **“Leitura do mundo” e Educação em Paulo Freire.** Educ. Soc., Campinas, v.43, 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2022**. – Brasília, DF : Inep, 2022.

CAETANO, Veloso. **Oração ao Tempo**. Gravadora Phillips: 1979.

CAMARGO, Allana; SALES, Roberta; MELO, Marcelo Paula; GAWRYSZEWSKI; Bruno. **ANÁLISE SOBRE OS ESPAÇOS DE ESPORTE E LAZER NO MORRO DA FORMIGA/RJ.** Licere, Belo Horizonte, v.22, n.2, jun/2019

CASAGRANDE, Ana Lara; CYRINO, Marina; JUTKOSKI, Marina; CAMARGO, Marilena Aparecida. **Problematização do tempo na escola.** In: Educação: Teoria e Prática – Vol. 22, n. 41, dez. 2012.

CATANI, Afrânio; NOGUEIRA, Maria Alice; HEY, Ana Paula; MEDEIROS, Cristina Carta. (Ogs.) **Vocabulário Bourdieu.** - 1. ed. - Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

CAVALIERE, Ana Maria; Coelho, Lígia Martha C. C. (org.). **Pesquisas sobre educação integral e tempo integral: história, políticas e práticas.** Curitiba, 2017.

CAVALIERE, Ana Maria. **Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral.** In: MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Em aberto 80. Educação integral e tempo integral. Brasília, v.22, n.80, p. 51-65,abr. 2009.

COELHO, Lígia Martha C. da Costa; FERNANDES, Claudia de Oliveira. **Mais anos na escola, mais tempo diário na escola: qualidade no ensino fundamental?**. Cadernos de Educação |FaE/PPGE/UFPel, Pelotas, p. 150 - 171, 171, janeiro/abril 2013. DOI HTTPS://DOI.ORG/10.15210/CADUC.V0I44.2743. Disponível em:

https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/2743. Acesso em: 19 dez. 2021.

COELHO, Lígia Martha C. da Costa. **História(s) da educação integral.** v. 22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009.

COELHO, Lígia Martha C. da Costa; HORA, Dayse Martins. **Educação integral, tempo integral e currículo.** Série-Estudos - Periódico do Mestrado em Educação da UCDB. Campo Grande-MS, n. 27, p. 177-192, jan./jun. 2009.

COELHO, LÍGIA C. da Costa. **Escola Pública de Horário Integral: Um tempo (fundamental) para o ensino fundamental.** In: Para Além do Fracasso Escolar, ABRAMOWICZ, Anete; MOLL, Jaqueline (orgs.), 1997.

DERDYK, Edith. **Formas de Pensar o desenho: desenvolvimento do grafismo infantil.** - 3. ed. - São Paulo: **Panda Educação**, 2020.

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

FERNANDES, Claudia. **A necessária superação da dicotomia no debate séries-ciclos na escola obrigatória.** In: Cadernos de Pesquisa, v.40, n.141, p.881-894, set/dez. 2010.

FERRARINI, Anabela; Queiroz, Fabiana; Salgado, Raque. **Infância e Escola: tempos e espaços de crianças**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 41, n. 4, p. 1027-1048, out./dez. 2016.

FERREIRA, V. M.; ARCO-VERDE, Y. F. S. Chrónos e Kairós**: O tempo nos tempos da escola.** In: Educar , Curitiba, 2001.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 23ª ed. - São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. - 45ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. - 45ª ed. - São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança - Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo, 1921-1997. **Pedagogia do oprimido.** 60a ed.-Rio de Janeiro: Paz e terra, 2016.

GALLEGO, R. de C.; SILVA, V. B. da. **A gestão do tempo e do espaço na escola**. Material produzido para a REDEFOR/SEE/SP, 2012.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, SP: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MAINARDES, Jefferson. **A pesquisa sobre política educacional no Brasil: análise de aspectos teórico-epistemológicos.** In: Belo Horizonte, Educar em Revista, 2017.

MAINARDES, J.; TELLO, C. **A pesquisa no campo da política educacional: Explorando diferentes níveis de abordagem e abstração**. Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, v. 24, n. 75, p. 1-16, 2016.

BARROS, M. Memórias Inventadas: A Segunda Infância. São Paulo: Planeta, 2006.

MARCONDES, Nilsen. BRISOLA, Elisa. **Análise por triangulação de métodos: um referencial para pesquisas qualitativas**. Revista Univap. São José dos Campos-SP-Brasil, v. 20, n. 35, jul.2014. ISSN 2237-1753

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Avaliação por triangulação de métodos: Abordagem de Programas Sociais**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2010.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro, RJ: Vozes, 2002.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2006.

OLIVEIRA, A. C. P. 2019. Implementação das políticas educacionais: tendências das pesquisas publicadas (2007-2017). Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa. v.4, p.1 - 16.

OLIVEIRA, A. M. de, Gerevini, A. M., & STROHSCHOEN, A. A. G. (2017). **Diário de bordo: uma ferramenta metodológica para o desenvolvimento da alfabetização científica**. *Revista Tempos E Espaços Em Educação*, *10*(22), 119-132. Disponível em: https://doi.org/10.20952/revtee.v10i22.6429

PADILHA, Valquíria. TEMPO LIVRE E CAPITALISMO: um par imperfeito. - Campinas, SP: Editora Alínea, 2000.

PARENTE, Cláudia. **A construção dos tempos escolares**. Educação em Revista UFMG, Ago. 2010.

RESENDE, Tânia; CANAAN, Mariana; REIS, Laís; OLIVEIRA, Roberta; Souza, Tereza. **Dever de Casa e Relação com as Famílias na Escola de Tempo Integral.** Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 43, n.2, jun. 2018. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/2175-623662458

ROBERTO, Hermano; CHERQUES, Thiry. **Pierre Bourdieu: a teoria na prática**. Rio de Janeiro Jan./Fev. 2006.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** Tradução: João Batista Kreuch. 5ª ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 - PERGUNTAS NOS CADERNOS

1- Durante as férias, você fez algum passeio/brincadeira que fez com que você se lembrasse da escola? Qual foi essa atividade? Por que você se lembrou da escola?
2- a) Pensando em tudo o que você viu/conheceu e aprendeu hoje, na sua rotina, do que você mais gostou? b) O que você mais gostou em sua rotina tem alguma ligação com a sua vida fora da escola? Justifique sua resposta.
3- a) Qual é o seu livro favorito?

b)- Você descobriu este livro dentro ou fora da escola? c)- Caso tenha descoberto na escola, como e quando foi essa descoberta?
4- a) Qual é o seu artista favorito? b) O que ele(a) faz? c) Esse artista tem alguma ligação com a escola? d) Como e quando você conheceu ele?
5- Para você, o que é arte?
6- Você já escreveu muitas respostas, agora é a sua vez de elaborar uma pergunta sobre o mundo.
7- Escreva uma poesia sobre a escola
8- Qual é o seu lugar favorito na escola? Por que?
9- a) O que você tem em comum com os seus amigos da escola? b) Cite brincadeiras, gostos e outras experiências que vocês gostam de partilhar.
10- a) Considere tudo o que você aprendeu este ano e escreva sobre algum aprendizado que você pensa ser importante. b) Justifique a sua resposta**.**
11- Como é um bom professor?

APÊNDICE 2 - PERGUNTAS PARA ENTREVISTA COM PROFESSORES E COORDENADORES

1- Há quanto tempo você atua nesta escola?

2- Qual é a sua formação?

3- Qual é a sua carga horária de trabalho nesta instituição?

4- O que você considera ‘educação integral’?

5-O que você considera ’Educação Integral em tempo integral’? Esta escola funciona em tempo integral?

6- Você percebe alguma diferença de relacionamento entre as crianças que permanecem na escola em horário integral e as que ficam em horário regular?

7- Como você considera o relacionamento destas crianças que ficam em tempo integral com os funcionários e demais profissionais da escola?

8-Para as crianças que permanecem na escola em horário integral ou estendido, você percebe alguma influência no cotidiano, devido ao tempo de permanência?

9-Em relação à construção de conhecimentos, há alguma diferença em relação às contribuições no dia a dia escolar entre as crianças que participam do horário integral ou estendido das que permanecem somente em meio período?

10- E com você, como é o seu relacionamento com as crianças que permanecem em período integral? E com as crianças no período regular?

11- Segundo as suas concepções, o que é um bom professor?