



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Cris Regina Gambeta Junckes

**A organização do tempo em uma escola pensada para a infância na perspectiva das
crianças, familiares e professoras do Ensino Fundamental**

Florianópolis

2020

Cris Regina Gambeta Junckes

**A organização do tempo em uma escola pensada para a infância na perspectiva das
crianças, familiares e professoras do Ensino Fundamental**

Tese de Doutorado submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof.^a Diana Carvalho de Carvalho, Dr.^a.

Florianópolis

2020

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Junckes, Cris Regina Gambeta

A organização do tempo em uma escola pensada para a
infância na perspectiva das crianças, familiares e
professoras do Ensino Fundamental / Cris Regina Gambeta
Junckes ; orientadora, Diana Carvalho de Carvalho, 2020.
385 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós
Graduação em Educação, Florianópolis, 2020.

Inclui referências.

1. Educação. 2. Infância. 3. Tempo. 4. Escola. 5. Ensino
Fundamental. I. Carvalho, Diana Carvalho de . II.
Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós
Graduação em Educação. III. Título.

Cris Regina Gambeta Junckes

A organização do tempo em uma escola pensada para a infância na perspectiva das crianças, familiares e professoras do Ensino Fundamental

O presente trabalho em nível de doutorado foi avaliado e aprovado por banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof.(a) Maria Carmem Silveira Barbosa, Dr(a).
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Prof.(a), Gilka Elvira Ponzi Girardello, Dr(a).
Universidade do Estado de Santa Catarina

Prof.(a) Geysa Spitz Alcoforado de Abreu, Dr(a).
Universidade do Estado de Santa Catarina

Prof.(a) Juliane Di Paula Queiroz Odino, Dr(a).
Faculdade Municipal de Palhoça

Prof.(a) Márcia Buss Simão, Dr(a).
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof.(a) Luciane Maria Schlindwein, Dr(a).
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof.(a) Adriana da Costa, Dr(a)
Universidade Federal de Santa Catarina

Certificamos que esta é a **versão original e final** do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de doutor em Educação.

Prof. Andréa Brandão Lapa, Dr.(a)
Coordenadora do Programa

Prof. Diana Carvalho de Carvalho, Dr.(a)
Orientadora

Florianópolis, 2020

Este trabalho é dedicado a todas as crianças e professoras/es que mobilizam as escolas nesse país, levando alegria, conhecimento, empatia, entre outros elementos essenciais que trazem sentido à vida.

AGRADECIMENTOS

“O valor das coisas não está no tempo que elas duram, mas na intensidade com que acontecem. Por isso existem momentos inesquecíveis, coisas inexplicáveis e pessoas incomparáveis”. (Fernando Pessoa)

Inspiro-me em Fernando Pessoa para pensar no trajeto percorrido/construído nessa pesquisa. A intensidade vivida nesse processo de aquisição/produção de conhecimentos foi compartilhada com muitas pessoas que considero *incomparáveis*, crianças e adultos, que me acompanharam nessa caminhada e que de alguma forma contribuíram para que o presente estudo se efetivasse: seja por meio de gestos afetuosos ou de palavras amigas, instrutivas, de apoio moral e intelectual.

Opto por não mencionar as pessoas nesse agradecimento para não correr o risco de omitir o nome de alguém que esteve ao meu lado nessa trajetória, em tempos curtos ou prolongados. Familiares, amigos/as, professores/as, colegas de trabalho, estudantes de diferentes idades e realidades, colegas da academia, pesquisadores/as da infância e tantos outros que permearam essa importante fase de minha vida, todos foram essenciais nessa caminhada.

O tempo da pesquisa constituiu-se em tempos repletos de sentimentos que ora foram compartilhados ora foram ocultados, a depender das razões de ser de cada sentimento e minhas efetivas condições de partilhá-los ou não. Sendo assim, agradeço a todos/as que me ouviram e que me mobilizaram a falar/escrever o que penso, sinto, vejo, ausculto, pesquiso e constato. As parcerias foram muitas e por isso afirmo que esse trabalho foi escrito a muitas mãos.

Ao observar as crianças no campo da pesquisa e em outros campos da vida tive a oportunidade de ressignificar muitos conhecimentos que a academia, o estudo individualizado não me possibilitou ver e compreender. Portanto, a todas as crianças desse mundo, de diferentes idades, expresso o meu agradecimento por estarem sempre nos mostrando outras formas de ver e sentir o tempo e a vida, utilizando caminhos outros, que muitas vezes nós adultos não enxergamos, ou não queremos ver. A elas dedico minha admiração por trazer sempre novos sentidos para a vida.

Vai já pra dentro menino!
Vai já pra dentro estudar!
É sempre essa lengalenga
Quando o que eu quero é brincar...

Eu sei que aprendo nos livros,
Eu sei que aprendo no estudo,
Mas o mundo é variado
E eu preciso saber tudo!

Há tempo pra conhecer,
Há tempo pra explorar!
Basta os olhos abrir,
E com o ouvido escutar.

Aprende-se o tempo todo,
Dentro, fora, pelo avesso,
Começando pelo fim
Terminando no começo!

Se eu me fecho lá em casa,
Numa tarde de calor,
Como eu vou ver uma abelha
A catar pólen na flor?

Como eu vou saber da chuva
Se eu nunca me molhar?
Como eu vou sentir o sol,
se eu nunca me queimar?

“Como eu vou saber da terra
Se eu nunca me sujar?
Como eu vou saber das gentes,
Sem aprender gostar?”

Quero ver como os meus olhos,
Quero a vida até o fundo.
Quero ter barro nos pés,
Eu quero aprender o mundo”!

(PEDRO BANDEIRA, 1994)

RESUMO

A presente pesquisa, em nível de doutorado, apresenta a análise dos parâmetros teórico-práticos que sustentam o modo de organizar o tempo escolar e busca perceber a forma como o direito à infância é respeitado no cotidiano de crianças estudantes dos 4º e 5º anos do Ensino Fundamental, levando em consideração a perspectiva das próprias crianças e dos demais sujeitos que estão a sua volta, como suas professoras e familiares. A opção teórico-metodológica utilizada aproxima-se de um *estudo de caso do tipo etnográfico* (ANDRÉ, 2009), desenvolvido em uma escola de Florianópolis/SC, organizada como uma associação entre pais e professores, sem fins lucrativos, que fundamenta sua prática nos princípios da gestão democrática. Esta escola tem como particularidade defender as especificidades da infância, privilegiando os direitos de aprender, brincar, interagir e se expressar com liberdade. Ela possui como *slogan ser um lugar para viver a infância*. Dentre os procedimentos metodológicos desenvolvidos destacam-se: estudo documental do acervo da escola que foi campo de pesquisa; observação do cotidiano escolar de dois grupos de crianças, estudantes dos 4º e 5º anos do Ensino Fundamental e rodas de conversa com as crianças, no decorrer do ano de 2018; registros escritos no caderno de campo; registros fotográficos do espaço escolar e de práticas pedagógicas observadas; entrevistas com profissionais da escola e familiares das crianças; além da participação especial das crianças dos 4º e 5º anos, por meio de registros fotográficos de lugares que para elas eram importantes na escola, considerados como ‘lugares da infância’. As informações geradas nesse percurso foram reunidas e organizadas em categorias a partir da técnica de análise de conteúdo e ficaram assim definidas: 1) a organização do tempo coletivo: as práticas que instigam a participação na gestão escolar; 2) a organização do tempo escolar a partir da ação docente: o tempo planejado e mediado pelas professoras; 3) a organização do tempo das crianças do Ensino Fundamental: os tempos de estudo, o tempo livre e o tempo compartilhado. Observou-se que o tempo vivido na escola pode ser otimizado quando as estratégias pedagógicas planejadas e efetuadas levam em consideração os interesses e diferentes formas das crianças expressarem seus conhecimentos e questionamentos sobre os temas de estudo pautados no cotidiano. O tempo de estudo, individual e compartilhado, se configurou como oportunidade de a criança demonstrar o conhecimento adquirido e perceber o que precisa ser aprimorado. O tempo livre, de brincar no pátio, é considerado pelas crianças, professoras e familiares como um tempo especial de brincadeiras, de interação social e de formação humana. Com base nos dados gerados no decorrer da pesquisa, é possível concluir que os principais tempos que fazem parte do contexto escolar, na perspectiva dos sujeitos participantes dessa pesquisa, referem-se aos tempos de criação, do uso da imaginação, da interação com a natureza, com os sujeitos que fazem parte do coletivo escolar e com os conhecimentos estruturados. Esses tempos configuram o tempo vivido pelas crianças na escola e são aqui considerados como tempos especiais de viver a infância.

Palavras-chave: Educação. Infância. Escola. Tempo. Ensino Fundamental.

ABSTRACT

This research, at the doctoral level, presents the analysis of theoretical and practical parameters that support the way of organizing school time and seeks to understand how the right to childhood is respected in the daily lives of children students of the 4th and 5th years of Education Fundamental, taking into account the perspective of the children themselves and the other subjects around them, such as their teachers and family members. The theoretical-methodological option used is similar to an *ethnographic case study* (ANDRÉ, 2009), developed in a school in Florianópolis / SC, organized as a non-profit association between parents and teachers, which bases its practice on principles of democratic management. This school has the particularity of defending the specificities of childhood, privileging the rights to learn, play, interact and express themselves with freedom. It has as its slogan to be *a place to live childhood*. Among the methodological procedures developed, the following stand out: documentary study of the school collection that was a research field; observation of the school routine of two groups of children, students of the 4th and 5th years of elementary school and conversation circles with the children, during 2018; records written in the field notebook; photographic records of the school space and observed pedagogical practices; interviews with school professionals and children's families; in addition to the special participation of children from the 4th and 5th years, through photographic records of places that were important to them at school, considered as 'places of childhood'. The information generated in this course was gathered and organized into categories based on the content analysis technique. and were defined as follows: 1) the organization of collective time: the practices that instigate participation in school management; 2) the organization of school time from the teaching action: the time planned and mediated by the teachers; 3) the organization of children's time in elementary school: study times, free time and shared time. It was observed that the time spent at school can be optimized when the pedagogical strategies planned and carried out take into account the interests and different ways of the children to express their knowledge and questions about the study themes based on daily life. The study time, individual and shared, was configured as an opportunity for the child to demonstrate the knowledge acquired and realize what needs to be improved. Free time, playing in the courtyard, is considered by children, teachers and family members as a special time for playing, social interaction and human formation. Based on the data generated in the course of the research, it is possible to conclude that the main times that are part of the school context, in the perspective of the subjects participating in this research, refer to the times of creation, the use of imagination, the interaction with nature, with the subjects that are part of the school collective and with structured knowledge. These times configure the time lived by children at school and are considered here as special times to live childhood.

Keywords: Education. Childhood. School. Time. Elementary School.

LISTA DE FIGURAS

Imagem 1	– Desenho retratando a pesquisadora (eu) e seu caderno de registros.....	129
Imagem 2	– Participação dos pais na construção de novas salas	145
Imagem 3	– Carta que as crianças do 5º ano receberam da professora antes de iniciar o período escolar.....	187
Imagem 4	– Crianças do 4º ano organizando o lanche coletivo	190
Imagem 5	– Crianças do 5º ano desenvolvendo tarefas em dupla no pátio da escola	210
Imagem 6	– Crianças do 4º ano assistindo filme na biblioteca (julho 2018)	222
Imagem 7	– Menina do 5º ano prestigiando os textos e desenhos dos colegas sobre a constituição da população brasileira.....	229
Imagem 8	– Desenho referente a um dos livros da Ciranda do 4º ano, intitulado O tamanho da felicidade (Angélica Bevilacqua) e imagem da capa do livro	235
Imagem 9	– Processo de construção dos personagens da história do Jardim Secreto por crianças do 4º ano, com argila	242
Imagem 10	– Maquete construída pelas crianças do 4º ano, intitulada Grandes navegações no Jardim Secreto	242
Imagem 11	– Produção textual/poesia sobre “O que lembra a Escola Praia do Riso”	260
Imagem 12	– Registros das crianças sobre o que mais gostam e o que menos gostam na escola	264
Imagem 13	– Crianças do 4º ano brincando na quadra de esporte com a professora.....	265
Imagem 14	– Crianças e professora do 4º ano brincando no balanço de pneus	265
Imagem 15	– Escorregador da árvore sob o olhar de crianças do 5º ano	269
Imagem 16	– A quadra de esportes registrada por meninos do 4º e do 5º anos	270
Imagem 17	– A Casa Rosa vista por diferentes ângulos por crianças do 4º e 5º anos	272
Imagem 18	– Nosso Lugar e Cantina registradas por um menino do 5º ano.....	273
Imagem 19	– Assembleia de crianças desenvolvida no Nosso Lugar	274
Imagem 20	– O campinho localizado nos fundos da Casa Rosa	275
Imagem 21	– Registros de brinquedos fotografados por um menino do 4º ano como seus lugares preferidos	276
Imagem 22	– Meninas do 4º ano brincando de ‘bolinhos de areia’	277
Imagem 23	– Meninas do 4º ano mostrando suas mãos sujas de lama no Castelinho de madeira	278
Imagem 24	– O Clubinho e o Palquinho - lugares de encontros secretos, ensaios e apresentações	279
Imagem 25	– Criança brincando de equilibrar-se no tronco que está caído no pátio.....	281
Imagem 26	– Árvore da Cuca registrada por uma menina do 5º ano	282
Imagem 27	– Casinhas da árvore construídas nas férias de 2017/2018	283

Imagem 28 – Retratos dos ‘lustres naturais’ fotografados por um menino do 4º ano	284
Imagem 29 – O Bambuzal – registros fotográficos realizados por uma menina do 4º ano...	285
Imagem 30 – Flores localizadas no pátio da escola registradas por uma menina do 5º ano .	286
Imagem 31 – Sala de aula do 4º ano organizada em “semi-quadrado”	291
Imagem 32 – Organização da sala do 5º ano do Ensino Fundamental	292
Imagem 33 – Sala de referência do 3º ano do Ensino Fundamental	292
Imagem 34 – Cantinhos da sala do 5º ano: mesa da massinha, estante do som e palco de apresentações	294
Imagem 35 – Produções artísticas das crianças dos 4º e 5º anos com massinha de modelagem	296
Imagem 36 – O mascote do grupo do 5º ano: Francis - o esqueleto	300
Imagem 37 – Convite da Feira de Pesquisas Livres e apresentação da experiência do balão por um menino do 5º ano	306
Imagem 38 – Apresentação das crianças do 5º ano na Feira de Pesquisas Livres – história da turma da Mônica	306
Imagem 39 – Ovo dos ventos produzido pelo grupo de crianças do 4º ano	310
Imagem 40 – Lugares escolhidos pelas crianças para estudar no pátio da escola.....	314

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Palavras-chave utilizadas no levantamento da produção acadêmica e suas combinações	33
Quadro 2 – Grupos de crianças atendidos no período vespertino na APPR em 2018	106
Quadro 3 – Perfil dos profissionais que atuam com os Anos Iniciais do Ensino Fundamental na APPR (jul. 2018)	110
Quadro 4 – Profissionais da APPR que participaram da entrevista (2018)	116
Quadro 5 – Combinados com as crianças do 4º ano sobre seus codinomes	128
Quadro 6 – Parceiros da pesquisa e metodologias utilizadas na geração de dados no campo em 2018	134
Quadro 7 – Datas das reuniões com as famílias das crianças do Ensino Fundamental da APPR	175
Quadro 8 – Eventos que envolvem a parceria família e escola	176
Quadro 9 – Cronograma das formações com a Sara nas reuniões pedagógicas da APPR– 2018	178
Quadro 10 – Horário de Atendimento Pedagógico na APPR	179
Quadro 11 – Turma do 5º ano andando pelo pátio junto à professora no primeiro dia de aula	189
Quadro 12 – Orientação e mediação da professora do 5º ano em uma tarefa de estudo (continua)	209
Quadro 13 – Roda de conversa com as crianças do 5º ano	212
Quadro 14 – Questões apresentadas pelas crianças do 4º ano ao analisar um filme	223
Quadro 15 – Socialização da pesquisa sobre grumetes na turma do 4º ano	224
Quadro 16 – Diálogo entre as crianças do 4º ano e a professora sobre os direitos das crianças	225
Quadro 17 – Sentimentos apresentados pelas crianças do 5º ano ao desenvolverem uma produção textual sobre o povo brasileiro	227
Quadro 18 – Texto de uma menina do 5º ano sobre como ela vê o povo brasileiro	228
Quadro 19 – Informativo que orienta o projeto Ciranda de livros, desenvolvido no Ensino Fundamental	232
Quadro 20 – Ciranda de livros desenvolvida com as crianças do 4º ano em sala	234
Quadro 21 – Ciranda de livros desenvolvida com as crianças do 4º ano no Castelinho	236
Quadro 22 – Perguntas feitas pelas crianças do 5º ano para Adriana Carranca, escritora do livro <i>Malala: a menina que queria ir para escola</i>	239
Quadro 23 – Momento da Leitura Compartilhada com o grupo do 4º ano	240
Quadro 24 – Conversa entre duas meninas do 4º ano sobre seus textos	243
Quadro 25 – Excerto da avaliação descritiva de uma criança do 4º ano do Ensino Fundamental	250

Quadro 26 – Encaminhamentos da professora do 5º ano para a realização da Avaliação Individual Sem Consulta	251
Quadro 27 – Revisão da Atividade Individual Sem Consulta (AISC) pelo grupo do 5º ano	253
Quadro 28 – Conversa da pesquisadora com duas meninas do 3º ano no pátio	261
Quadro 29 – Temáticas de estudo, tarefas e ações, que ocorrem na escola, e que as crianças mais gostam.....	266
Quadro 30 – O clubinho	280
Quadro 31 – Plaquinha informativa sobre o Tronco	282
Quadro 32 – Óculos do pensamento utilizado como instrumento mediador da aprendizagem no grupo do 5º ano	298
Quadro 33 – Perguntas realizadas pelas crianças do 5º ano sobre o corpo humano	301
Quadro 34 – Registro da atividade do grupo do 5º ano analisando um vídeo de YouTube na biblioteca da escola	308
Quadro 35 – Registro referente a construção do Ovo dos ventos pelas crianças do 4º ano..	311
Quadro 36 – Produção acadêmica localizada no portal de teses e dissertações da Capes, a partir do descritor “organização do tempo escolar”	343
Quadro 37 – Levantamento de teses e dissertações selecionadas no portal da Capes a partir da combinação das palavras-chave: escola, tempo, infância e educação (1995-2016)	345
Quadro 38 – Levantamento de artigos selecionados nos periódicos do portal SciELO (1999-2016)	348
Quadro 39 – Levantamento de artigos em periódicos no portal da Capes (1999-2015).....	350
Quadro 40 – Levantamento da produção de teses e dissertações sobre escola alternativa no Brasil (1992–2018).....	352

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Percentual de matrículas em tempo integral no Ensino Fundamental, segundo a rede de ensino Brasil – 2014 a 2018	53
Gráfico 2 – Tempo de serviço dos profissionais que trabalharam na APPR em 2018.....	109

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Quantidade de trabalhos acadêmicos selecionados no período de 1995 a 2016, no banco de Teses e dissertações da Capes, nos Periódicos SciELO e da Capes e anais da ANPED	34
---	----

LISTA DE SIGLAS

AISC	Avaliação Individual Sem Consulta
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
Apae	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
APPR	Associação Pedagógica Praia do Riso
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BESC	Banco do Estado de Santa Catarina
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
Caic	Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
Celesc	Centrais Elétricas de Santa Catarina
Ciep	Centros Integrados de Educação Pública
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DCNEB	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FNDE	Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação
Gepiec	Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Infância, Educação e Escola
GT	Grupos de Trabalho
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NDI	Núcleo de Desenvolvimento Infantil
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
Piap	Participação Infantil e Ação Pedagógica
PME	Programa Mais Educação
PNE	Plano Nacional da Educação
PPP	Projeto Político-Pedagógico
Prodasc	Companhia de Processamento de Dados de Santa Catarina
SciELO	Scientific Electronic Library Online
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
Udesc	Universidade do Estado de Santa Catarina
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina

- Unesco United Nation Educational, Scientific and Cultural Organization (Organização para a Educação, a Ciência e a Cultura das Nações Unidas)
- Unicef United Nations International Children's Emergency Fund (Fundo Internacional de Emergência para a Infância das Nações Unidas)
- Usaid United States Agency for International Development

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO: OS TEMPOS/EXPERIÊNCIAS QUE MOBILIZAM A PROFESSORA/PESQUISADORA	21
1.1	DAS INQUIETAÇÕES REMEMORADAS ÀS RESSIGNIFICADAS.....	22
1.2	UM BREVE PANORAMA DA PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE A RELAÇÃO ESCOLA, TEMPO E INFÂNCIA.....	32
1.3	A ORGANIZAÇÃO DO TEMPO ESCOLAR NO BRASIL FACE AS ORIENTAÇÕES POLITICO-EDUCACIONAIS (1988-2018).....	43
1.4	PROBLEMATIZAÇÃO E OBJETIVOS DA PESQUISA	57
1.5	ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA	58
2	AS INTERLOCUÇÕES ENTRE AS CONCEPÇÕES DE TEMPO, INFÂNCIA E ESCOLA	61
2.1	O CONCEITO DE TEMPO E SUA RELAÇÃO COM A IDEIA DE INFÂNCIA	63
2.2	O TEMPO E SUA RELAÇÃO COM A CONSTITUIÇÃO E ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA.....	72
2.3	A BUSCA POR OUTROS TEMPOS ESCOLARES: A CONSTITUIÇÃO DE ESCOLAS ‘ALTERNATIVAS’ NO BRASIL E EM OUTROS PAÍSES.....	80
2.3.1	Entre os tempos de resistência e de esperança: o surgimento de escolas alternativas em Florianópolis	90
3	PERCURSO METODOLÓGICO: OS PRESSUPOSTOS, A ORGANIZAÇÃO DO TEMPO DA PESQUISADORA E O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA EMPÍRICA	95
3.1	A APROXIMAÇÃO COM O CAMPO DE PESQUISA	100
3.2	OS SUJEITOS QUE FIZERAM PARTE DO CONTEXTO ESCOLAR EM 2018	105
3.2.1	Perfil dos profissionais que atuaram na Associação Pedagógica Praia do Riso no ano de 2018.....	109
3.3	METODOLOGIAS UTILIZADAS NA PESQUISA DE CAMPO	112
3.4	CARACTERÍSTICAS DOS SUJEITOS QUE SE TORNARAM PARCEIROS DA PESQUISA	121
3.4.1	As especificidades da formação e experiência profissional das professoras dos 4º e 5º anos do Ensino Fundamental.....	121
3.4.2	Perfil dos familiares que participaram da pesquisa empírica	125
3.4.3	As especificidades da pesquisa em campo com os grupos de crianças dos 4º e 5º anos do Ensino Fundamental.....	126
3.5	O PROCESSO DE SELEÇÃO DAS CATEGORIAS DE ANÁLISE	134
4	A CONSTITUIÇÃO DA ASSOCIAÇÃO PEDAGÓGICA PRAIA DO RISO E A ORGANIZAÇÃO DO TEMPO COLETIVO	138
4.1	REVISITANDO MEMÓRIAS E DOCUMENTOS QUE ORIENTARAM OS PRIMEIROS TEMPOS DA ASSOCIAÇÃO PEDAGÓGICA PRAIA DO RISO	139

4.2.A CONSTRUÇÃO DA PROPOSTA EDUCACIONAL DA ASSOCIAÇÃO PEDAGÓGICA PRAIA DO RISO.....	146
4.2.1.Os documentos que guiaram o tempo vivido: o Projeto Político Pedagógico e o Regimento Escolar.....	160
4.3 A ORGANIZAÇÃO DO TEMPO DA ASSOCIAÇÃO PEDAGÓGICA PRAIA DO RISO: DO CALENDÁRIO ANUAL AO COTIDIANO ESCOLAR	173
5 A ORGANIZAÇÃO DO TEMPO ESCOLAR NA PERSPECTIVA DA AÇÃO DOCENTE: O TEMPO PLANEJADO E MEDIADO PELAS PROFESSORAS	184
5.1 AS PRIMEIRAS IMPRESSÕES DO COTIDIANO ESCOLAR: O TEMPO QUE FLUI	186
5.2.O PLANEJAMENTO DOCENTE COMO PRÁTICA ORIENTADORA DO TEMPO ESCOLAR	193
5.2.1.A hora-atividade: análises do tempo planejado, vivido e o traçado de novos encaminhamentos.....	200
5.3 A MEDIAÇÃO DOCENTE NO PROCESSO DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	205
5.3.1 A mediação no processo de revisão de tarefas: tempo de compartilhar saberes e dúvidas	207
5.3.2 As tarefas de casa e o tempo de estudo individual e compartilhado	214
5.3.2.1 <i>O tempo da pesquisa: um tempo ressignificado</i>	221
5.3.3 A Ciranda de livros e o Momento da Leitura compartilhada: tempos que circundam a imaginação e a arte.....	231
5.4 A AVALIAÇÃO DO PROCESSO EDUCACIONAL: UM TEMPO QUE PERPASSA OUTROS TEMPOS.....	245
6 PERSPECTIVAS DAS CRIANÇAS SOBRE OS TEMPOS VIVIDOS NA ESCOLA: O TEMPO LIVRE, O TEMPO DE ESTUDO E O TEMPO COMPARTILHADO.....	258
6.1 O TEMPO LIVRE E OS ESPAÇOS MAIS SIGNIFICATIVOS PARA AS CRIANÇAS NA ESCOLA	259
6.1.1 Os lugares selecionados pelas crianças dos 4º e 5º anos para fotografar	268
6.1.2 Os tempos e espaços de brincar na sala de aula	290
6.2.SER CRIANÇA/ESTUDANTE NO ENSINO FUNDAMENTAL: REGISTROS DE ALGUNS TEMPOS VIVIDOS	302
6.2.1 O tempo de estudo individual e compartilhado.....	303
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS - AS TEMPORALIDADES DA INFÂNCIA E DA ESCOLA: O TEMPO QUE CORRE, SE ESCONDE, BRINCA, ENSINA, ENCANTA... ..	316
REFERÊNCIAS	327
APÊNDICE A – Teses e dissertações localizadas no portal da capes, a partir do descritor “organização do tempo escolar”	343
APÊNDICE B – Teses e dissertações selecionadas no portal capes, a partir das palavras-chave: escola, tempo, infância e educação (1995-2016).....	345

APÊNDICE C – Artigos selecionados nos periódicos do portal scielo a partir das palavras-chave: escola, tempo, infância e educação	348
APÊNDICE D – Artigos selecionados em periódicos do portal capes a partir das palavras-chave: escola, tempo, infância e educação	350
APÊNDICE E – Teses e dissertações localizadas no portal capes e da bdtd, a partir das palavras-chave: “escola alternativa” e “educação alternativa”	352
APÊNDICE F – Carta de apresentação ao campo de pesquisa	354
APÊNDICE G - Roteiros de observação - Escola Praia do Riso	356
APÊNDICE H – Roteiros de entrevistas: profissionais da escola, professores do Ensino Fundamental e familiares das crianças	359
APÊNDICE I – Roteiro de entrevista - professores da escola	360
APÊNDICE J – Roteiro de entrevista - profissionais da escola	361
APÊNDICE K – Roteiro de entrevista - familiares das crianças	362
APÊNDICE L - Termo de consentimento livre e esclarecido – familiares das crianças	363
APÊNDICE M – Termo de consentimento livre e esclarecido – profissionais da escola.....	367
APÊNDICE N – Termo de assentimento da participação das crianças do 4º e do 5º ano do Ensino Fundamental	371
APÊNDICE O – Questionário desenvolvido com as crianças do 4º e do 5º ano do Ensino Fundamental	374
ANEXO A – Carta de aceite para pesquisa de campo	378
ANEXO B – Parecer do Comitê de Ética da UFSC	379
ANEXO C – Redes de conhecimento dos 4º e 5º anos do Ensino Fundamental da Escola Praia do Riso.....	382

1 INTRODUÇÃO: OS TEMPOS/EXPERIÊNCIAS QUE MOBILIZAM A PROFESSORA/PESQUISADORA

Eu gostaria de uma escola onde a criança não tivesse que saltar as alegrias da infância apressando-se, em fatos e pensamentos, rumo a idade adulta, mas onde pudesse apreciar em sua especificidade, os diferentes momentos de suas idades.

(George Snyders)

A presente pesquisa tematiza a função social da escola e seu significado na vida das crianças, ao considerar as especificidades da organização do tempo escolar e a forma como o direito à infância é considerado no trabalho desenvolvido com as crianças nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Tal temática se inspira nas palavras de Snyders (1996, p. 29), ao perseguir indícios da *alegria na escola* e inverter o bastão do seu sentido, de um lugar que apenas prepara para o futuro para criar um “[...] espaço pleno, na escola, para as alegrias do presente”.

As *alegrias do presente*, apontadas por Snyders (1996), são aqui relacionadas às *alegrias da infância*, às suas peculiaridades, como as formas diversas da criança ser e se expressar, de se relacionar com o mundo, de aprender e se desenvolver humanamente, de explorar o meio em que vive, de estar junto a seus pares, compartilhando experiências, curiosidades, emoções, saberes e fazeres, constituindo-se, assim, um ser social partícipe de um contexto histórico e cultural.

A pesquisa sobre a organização escolar deriva de minha trajetória profissional e pessoal, como professora e mãe,¹ que se sente incomodada com a padronização da educação das crianças, seja na rede pública ou privada, com os sistemas de apostilamento, de inculcação de saberes e comportamentos predeterminados, sem sentidos para as crianças, permeada pelo autoritarismo, pela fragmentação dos conhecimentos, pela disciplinarização dos corpos e mentes e pela nulidade da ação das crianças como protagonistas de suas próprias formações.

¹ Em 2005, tive meu primeiro filho e as dificuldades para conseguir uma vaga em creche pública foram constantes, tendo que deixá-lo aos cuidados de vizinhas ou cuidadoras em casa, até conseguir matriculá-lo em instituições privadas que atendessem nossas necessidades e possibilidades de gastos. Somente em 2009 conseguimos uma vaga em tempo integral na creche do Centro Comunitário no bairro onde morava. Em dezembro de 2009, nasceu minha filha e, a partir de 2011, intensificaram-se as angústias por não ver os direitos de meus filhos e demais crianças com as quais conviviam, serem respeitados na escola, seja nos primeiros anos do Ensino Fundamental ou na Educação Infantil, na rede pública ou privada de ensino, nas quais tive aproximação enquanto mãe e como profissional da educação.

1.1 DAS INQUIETAÇÕES REMEMORADAS ÀS RESSIGNIFICADAS

Sou Pedagoga e atuo na Educação Básica como professora desde 1994, ano este que conclui os estudos no curso de Magistério – séries iniciais, em nível médio. A graduação no curso de Pedagogia² aconteceu em seguida, entre os anos de 1995 e 1999, concomitante às minhas experiências docentes em escolas privadas, com grupos de crianças da Educação Infantil. Dentre as lembranças que tenho desse período de docência ressaltam as angústias que senti no meu primeiro ano de trabalho, pela determinação da gestão escolar do uso de apostilas com crianças de três a cinco anos de idade e as dificuldades de conciliar os desejos das crianças de brincarem e interagirem entre si e a ‘obrigação’ de realizar atividades gráficas que não correspondiam às suas necessidades formativas. Foi um ano de muitos desafios, de muita frustração, mas, também, de muito aprendizado, daquilo que eu não queria ser ou fazer.

Na experiência que tive em outra instituição junto aos grupos de bebês, de três meses até um ano e meio, deparei-me com a organização de uma rotina que pouco respeitava as necessidades e potencialidades das crianças. Ao longo da minha atuação, tentei modificar algumas práticas já instituídas, como a hora do sono no início da tarde, os momentos de refeição e a (im)possibilidade de ir brincar no parque de areia em diferentes horários do dia. Nessa época, passo também a defender algumas ideias: de que as crianças comam sozinhas a partir do momento que conseguem segurar os alimentos ou utensílios, tais como colher e garfo, e de que possam circular e explorar diferentes espaços ofertados pela escola. No entanto, sentia-me intimidada com os limites e reclamações manifestadas por parte de colegas que compartilhavam da docência comigo, em função da ‘sujeira e desordem’ no ambiente.

No ano 2000, passei a trabalhar com o Ensino Fundamental em uma escola que tinha como ideal desenvolver uma proposta construtivista de educação. Nós, professoras, tínhamos liberdade de propor em nossos planejamentos estratégias variadas de ensino, desde que utilizássemos os livros didáticos selecionados pela escola e seguissemos o sistema de avaliação proposto, com médias bimestrais de zero a dez, conforme preconizava grande parte das escolas públicas e privadas da região. Em 2001, eu e uma colega, também professora do Ensino Fundamental, objetivamos trabalhar com projetos que canalizassem o interesse das crianças,

² Ao fazer o curso de Pedagogia na Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc) optei pela habilitação em orientação educacional, pois já havia feito quatro anos de Magistério – séries iniciais. Nessa Universidade, nos anos 1990, não havia habilitação para Educação Infantil, área essa que almejava estudar. Busquei, em seguida, ampliar meus conhecimentos ao cursar uma especialização em Psicopedagogia, com intuito de compreender melhor o desenvolvimento formativo das crianças e sua forma de aprender nas diferentes idades. Contudo, o foco do curso foram as dificuldades de aprendizagem relacionado ao processo de alfabetização.

por meio de temáticas que permitissem explorá-las de forma interdisciplinar. O desafio foi ainda maior, mas o prazer adquirido nesse processo criativo foi superior. Tanto nós, professoras, quanto as crianças, tivemos a oportunidade de criar, recriar, discutir e promover diferentes experiências, com base nos temas de estudos que os projetos desencadearam.

Ao trabalhar com um grupo de crianças do ‘pré-escolar’, com idades entre cinco e seis anos, em uma escola montessoriana,³ tive a oportunidade de perceber como o processo de alfabetização se desenvolvia naquele contexto. O método utilizado preconizava que cada criança aprende a ler e escrever no seu tempo e permitia-lhes a realização das atividades propostas na sala com base em suas escolhas. Assim, a ordem da realização das atividades não importava. Contudo, a cada período determinado (uma semana, 10 ou 15 dias), todas as crianças deveriam ter realizado todas as atividades propostas pelas professoras.⁴ A maioria das atividades era individual, sendo que as crianças utilizavam materiais pedagógicos que promoviam determinadas habilidades no exercício da escrita, reconhecimento das letras e de leitura, raciocínio lógico e conhecimentos gerais.

As crianças entravam na sala no início da tarde e já iniciavam seus trabalhos, a partir de suas escolhas. Em seus tapetes ou mesas, organizavam os materiais necessários para a realização da atividade proposta e, com muita organização, os devolviam em seus lugares no final da atividade. Como professora, mediava o ‘trabalho’ das crianças que solicitavam auxílio. Os momentos coletivos de conversa, de exploração de uma temática, ocorriam geralmente após o recreio, após um pequeno momento de relaxamento e volta à calma. O recreio, nesse contexto, chamava-me a atenção por ser de quase uma hora de brincadeira livre no pátio da escola. Faziam parte da rotina das crianças aulas de Artes e Educação Física, em lugar próprio, além de aula de música, com professores dessas áreas; havia a ida à biblioteca da escola, uma vez na semana, e o uso do laboratório de informática, quando vinculado a uma atividade programada. A estrutura física dessa escola se destacava perante a realidade das escolas que eu conhecia anteriormente, principalmente considerando as escolas em que estudei. As possibilidades de fazer saídas de estudo eram outro diferencial dessa escola, pois os pais arcavam com os custos dos passeios, assim como com as despesas que envolviam o trabalho escolar.

³ A escola montessoriana foi minha segunda experiência de trabalho, na qual desempenhei a função de “monitora” do maternal, depois “recreadora” do berçário e, por fim, professora do pré-escolar (último ano da Educação Infantil em que já se trabalhava a alfabetização) e de grupos de crianças da 1ª e 3ª série do Ensino Fundamental, entre os anos 1995 e 2007.

⁴ Nessa escola havia seis turmas de pré-escola e o planejamento era coletivo, desenvolvido pelas seis professoras, para que as turmas tivessem um ritmo próximo de aprendizagem, respeitando o método de ensino proposto.

Em 2001, participei de um processo seletivo da Rede de Ensino Municipal de São José, cidade vizinha de Florianópolis, na qual fui aprovada e assumi a função de orientadora educacional, em fevereiro de 2003. Finalmente, estava atuando na rede pública de ensino e, a partir de então, muitos outros desafios e conflitos passaram a inquietar-me.

O contexto da primeira escola que trabalhei como orientadora não foi muito animador. Atuava com 13 turmas do Ensino Fundamental, que contemplavam crianças das cinco primeiras séries desse ciclo de escolarização.⁵ As turmas eram seriadas, organizadas por idade e aproveitamento escolar, compostas por no mínimo 20 e máximo 35 crianças por sala. O índice de repetência era alto, especialmente na primeira e quinta séries (média de 50%). A distorção idade-série era um problema apresentado em grande parte das reuniões pedagógicas e de conselho de classe. Nessas reuniões, percebia que havia desconhecimento do contexto vivido pelas crianças repetentes, sendo estas, em sua maioria, oriundas de famílias de baixa renda. A culpabilização das famílias pelo ‘fracasso escolar’ era algo que me incomodava e estava muito presente na fala dos professores e gestores escolares nas reuniões de conselho de classe. O fato de muitos pais estarem desempregados, serem analfabetos e alguns estarem envolvidos com o consumo e venda de drogas e/ou com histórico de prisões, entre outros problemas sociais, eram ressaltados como motivos das dificuldades de aprendizagem das crianças. Não se refletia sobre as condições de vida das crianças, mas, apontava-se os problemas sociais como justificativa do ‘comportamento inadequado’ da criança e sua falta de interesse ou ‘capacidade’ de aprender.

As condições de trabalho dos professores também eram complexas. Muitos trabalhavam em dois ou três turnos, quase sempre em escolas diferentes. Não tinham tempo para se alimentar direito, descansar, pesquisar, planejar e promover aulas mais interativas. O espaço que a escola oferecia para o trabalho pedagógico era limitado à sala de aula e aos corredores, a um pequeno pátio de areia na frente da escola e uma quadra de esporte que era dividida, geralmente, por duas ou três turmas na Educação Física.

A fragmentação do ensino, a padronização das avaliações, a exigência da organização das mesas/carteiras em fileiras individuais, a exigência do silêncio, da cópia da matéria do quadro, dos exercícios de fixação e a reprodução dos questionários com respostas idênticas ao que o livro didático apresentava era desalentador. A dinâmica das aulas dos Anos Finais do Ensino Fundamental era ainda mais angustiante. Os professores queixavam-se dos estudantes que saíam de suas mesas e aproveitavam a troca de professores entre aulas para dar uma circulada pela escola, sendo que isso era motivo de expulsá-los das aulas, assim como o fato de

⁵ Nesse período, o Ensino Fundamental era composto por oito “séries” – expressão esta utilizada para denominar as turmas escolares.

não trazer o livro didático encapado. Já nos Anos Iniciais, eu antevia possibilidades de mudanças. Nos momentos de conversa com alguns professores, era possível sugerir um olhar diferenciado para as crianças e seus processos de aprendizagens.

A partir de 2006, iniciou-se na rede pública a discussão da implantação do Ensino Fundamental de nove anos. Nesse período, o Ministério da Educação (MEC) produziu, junto a uma equipe de profissionais da educação, uma série de materiais que orientavam a implantação do Ensino Fundamental de nove anos, dando mais ênfase à inclusão da criança de seis anos de idade na escola, ou seja, no Ensino Fundamental. O caderno intitulado *Ensino Fundamental de Nove Anos: Orientações para a Inclusão da Criança de Seis Anos de Idade* (BRASIL, 2007) foi encaminhado às escolas para ser utilizado na formação continuada dos professores das redes de ensino.⁶ Esse material é composto por nove artigos que abordam temáticas relacionadas ao conceito de infância, à importância do brincar para o desenvolvimento da criança, às áreas de conhecimento no processo de alfabetização e letramento, à organização do trabalho pedagógico, avaliação, entre outras.

Nesse contexto, fui convidada a participar da formulação de uma proposta diferenciada para a rede de ensino que contemplasse o ‘aprender brincando’ na escola, no primeiro ano, visando atender as necessidades das crianças de seis anos de idade que logo adentrariam nas escolas. A proposta foi criada por representantes das diversas escolas da rede, professores e especialistas da educação, que se identificavam com essa proposta. Após a formulação do material didático para a proposta a ser desenvolvida no primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos, o desafio foi localizar profissionais nas escolas que se dispusessem a trabalhar com o primeiro ano, bem como promover/contribuir na formação desses professores. Outra mudança nesse período foi a reformulação do processo avaliativo das crianças, que passou a ser descritivo nos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental. Avaliar as crianças sem as notas foi um grande questionamento e também um impasse para os professores que estavam habituados com o sistema de avaliação numérico.

A escola estava passando por um novo processo organizacional e o que nos esperava era incerto. Por fim, a mudança não foi muito alentadora. As práticas de ensino eram diferenciadas de acordo com os profissionais que se identificavam com a ideia de uma educação mais dinâmica, que envolvesse a ludicidade, o uso da literatura e imaginação das crianças. Fora

⁶ No site do MEC, encontram-se vários materiais que orientam a organização do Ensino Fundamental de nove anos, nos quais se destacam coletâneas de artigos, a legislação que orienta a constituição dessa modalidade de ensino e relatórios que acompanharam sua implantação. Disponível em: <https://bit.ly/2pv7guE>. Acesso em: out. 2019.

isso, continuávamos vendo crianças enfileiradas desde os seis anos de idade, copiando exercícios de sequências silábicas e palavras sem sentido do quadro, reproduzindo as mesmas práticas homogeneizadoras de alfabetização de décadas atrás. A mobília das salas aos poucos foi sendo modificada, com a compra de cadeiras e mesas mais baixas para as crianças pequenas, contudo, essas eram ainda menos confortáveis para as crianças que as mesas que a escola já tinha, no tamanho padrão. O tempo de brincar continuava sendo os 15 minutos de recreio e/ou nas aulas de Educação Física, quando os professores dessa área deixavam as crianças mais livres para brincar na quadra.

Grande parte da queixa dos professores na escola se referia a indevida utilização do tempo de estudo, pelas crianças, com brincadeiras em sala. Os professores dos Anos Iniciais, em sua maioria, consideravam o tempo das atividades em sala um ‘tempo sagrado’, de concentração, de silêncio e estudo. Sendo assim, não havia consentimento para brincadeiras e conversas paralelas. Diante dessas questões, nas reuniões pedagógicas, muitas vezes, a organização do tempo escolar era tema de discussão. Afinal, por que o tempo está sempre centrado na apresentação dos conteúdos curriculares e nos exercícios de fixação? Por que todos deveriam fazer as mesmas atividades ao mesmo tempo? Como respeitar o ritmo de aprendizagem de cada criança? Será possível mobilizar a participação da criança, prevendo espaços nas aulas para ela expressar seus interesses e saberes? O que impede a promoção de atividades mais lúdicas, como jogos e brincadeiras, atividades artísticas de dramatização, musicalização, desenho, entre outras? Por que ocupar todo o tempo da criança com atividades mecânicas de cópia e exercícios de fixação de conteúdo, como ditado de palavras e reprodução de questionários? Por que o tempo livre não pode ser contemplado na escola? Por que o movimento e as vozes das crianças incomodam tanto os profissionais da educação (gestores e professores)? O que caracteriza ou, em outras palavras, como caracterizar os tempos de aprendizagem de formação humana?

Os professores que almejavam alterar a lógica escolar apresentada, diversas vezes, relatavam a ‘falta de tempo’ e espaço para fazer algo diferenciado com as crianças pela necessidade de cumprir o currículo, tratar dos conteúdos específicos de cada área de conhecimento. Em função disso, percebia que poucos professores conseguiam progredir nas práticas escolares, especialmente no que se refere ao respeito aos interesses da criança.

Em 2007, pedi demissão da escola privada onde trabalhava e aumentei minha carga horária na Rede Municipal de São José, na qual passei a trabalhar em outra escola, localizada em outro bairro, considerado de maior vulnerabilidade social. Nessa escola, atuei como orientadora educacional de quatro turmas dos Anos Finais do Ensino Fundamental. A partir de

2008, a escola aderiu ao Programa Mais Educação (PME)⁷ do Governo Federal, atendendo um grupo de crianças no contraturno escolar com atividades de esportes, artes e acompanhamento pedagógico nas áreas de Matemática e Língua Portuguesa.

Em 2012, essa escola iniciou um programa de *Educação Integral em Tempo Integral* com as turmas dos três primeiros anos do Ensino Fundamental, a qual fui convidada para concentrar minhas atividades nessa escola e acompanhar o programa. As crianças passaram a ficar na escola nove horas diárias, incluindo o horário de almoço, ou seja, entravam na escola às oito horas da manhã e saíam apenas às 17 horas, nas segundas, terças, quintas e sextas-feiras. Na quarta-feira, as crianças ficavam na escola apenas no período matutino e iam para casa após o almoço, ao meio-dia.

Os professores regentes das turmas dos anos iniciais eram contratados para ficar com a turma o dia todo, ou seja, em regime integral também. A esses foi garantido, nos primeiros anos do programa, cursos de formação continuada, sendo que as tardes das quartas-feiras eram dedicadas a estudos e planejamentos.⁸ Diante dessa nova modalidade educacional, defendia-se que, com o tempo estendido, os professores regentes poderiam planejar as atividades pedagógicas contemplando diversas dinâmicas, além de contar com a parceria de outros professores no desenvolvimento de aulas de artes, dança, música e xadrez, sem a rigidez dos 45 minutos para cada aula, como no ensino regular. As possibilidades de variar as práticas de ensino me instigaram a pensar nas reais condições das crianças exercerem seus direitos de brincar e se expressar de diferentes formas, fazendo-me repensar a questão do tempo escolar e as possibilidades de o mesmo contemplar as necessidades formativas das crianças.

Contudo, no período de organização do Programa de Educação Integral, muitos embates ocorreram na escola, envolvendo os profissionais da gestão, da equipe pedagógica (professores, coordenadores, supervisora e orientadora educacional) e do setor administrativo (secretaria, limpeza, cozinha) sobre o ‘tempo livre’ das crianças, especificamente o tempo do almoço das crianças e professores, entre as 12 e 13 horas. Assim, como ocupar o tempo/intervalo das aulas, no período pós-almoço? Quem deve programar as atividades desse tempo e quem deve/pode

⁷ O Programa Mais Educação (PME) foi instituído pela Portaria Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007b), e regulamentado pelo Decreto nº 7083, de 27 de janeiro de 2010 (BRASIL, 2010a). Suas propostas foram apresentadas às escolas através de cadernos orientadores da Série Mais Educação, que explicitavam as formas de aderir ao programa, suas características e prioridades. Em 2016, tal programa foi reeditado e sofreu alterações, dedicando-se, mais especificamente, às atividades de Língua Portuguesa e Matemática, sendo praticamente extinto das redes de ensino nos anos seguintes, em função dos cortes orçamentários. Informações disponíveis em: <http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao>. Acesso em: 22 abr. 2017.

⁸ As tardes de quarta-feira para planejamento e estudos permanece acontecendo nas escolas que seguem o programa de educação integral em São José. Entretanto, a formação com consultores contratados pela rede aconteceu de formas variadas nos últimos anos.

estar com as crianças nesse período em que os professores estão no horário de almoço e descanso? O que as crianças podem fazer nesse tempo livre? Qual espaço e materiais (brinquedos, jogos, livros de literatura) as crianças podem utilizar?

Havia quem defendesse que todas as crianças ficassem em sala assistindo vídeo e descansando, sentadas ou deitadas, assim como acontece em algumas instituições de Educação Infantil; outros argumentavam que as crianças deveriam ficar livres no pátio externo da escola, ‘gastando energia’, brincando. Alguns profissionais da escola propunham que se programassem atividades variadas que fossem do interesse das crianças, nas quais elas poderiam escolher o que fazer, ao disponibilizar: mesas com jogos de tabuleiro, mesas com materiais de desenho e pintura, livros de literatura, seja na biblioteca ou no ‘carrinho literário’,⁹ sala de vídeo com colchões para quem quisesse descansar, aparelho de som com música para quem quisesse dançar, cantar ou apenas ouvir junto aos seus colegas, materiais esportivos disponíveis como bolas, bambolês, cordas, entre outras atividades. Chegamos a organizar um cronograma com a oferta destas e outras atividades semanalmente. Do mesmo modo, desenvolvemos um projeto de brinquedoteca para as crianças utilizarem no tempo/intervalo do almoço e/ou outros tempos da/na escola, porém, o maior entrave era definir quem estaria disponível para estar com as crianças. Quem seria responsável em programar, acompanhar e desenvolver as atividades com uma média de 75 crianças? Seriam voluntários? A equipe gestora ou pedagógica? Seriam contratados profissionais pela secretaria da educação para estas atividades?¹⁰

Os debates e embates com os colegas de trabalho me deixaram ainda mais inquieta e mobilizada a tentar entender o que se pretende com a ampliação do tempo escolar. Dessa maneira, quais seus objetivos formativos e como os direitos das crianças de brincar, de aprender e de interagir com seus colegas são considerados nesse contexto?

Ainda no primeiro semestre de 2012, surgiu a possibilidade de cursar uma Especialização em *Educação Integral* oferecida pelo MEC em parceria com a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Esse curso foi oferecido aos coordenadores e gestores de escolas que participavam do Programa Mais Educação e/ou de outros programas de educação

⁹ O “carrinho literário” constitui-se em um carrinho de supermercado que foi decorado e transformado em uma “biblioteca itinerante” que circula pela escola. Esse carrinho é, muitas vezes, utilizado em escolas que não possuem um espaço próprio para biblioteca e/ou uma forma de disponibilizar os livros de literatura a grupos de estudantes em lugares variados, como a própria sala de aula ou no pátio da escola.

¹⁰ Essas questões se complexificaram nos anos seguintes, pois o programa foi se expandindo até atender todos os grupos de crianças do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Sendo assim, o número de crianças atendidas em tempo integral na escola praticamente dobrou, necessitando de mais pessoas para acompanhá-las nas atividades programadas. Além disso, a partir de 2015, o valor financeiro encaminhado às escolas de tempo integral foi gradativamente diminuindo, precarizando o atendimento das necessidades organizacionais da escola e a formação das crianças.

em tempo integral. Cada escola da grande Florianópolis poderia ter um representante nesse curso de Pós-graduação *lato sensu*, que se desenvolveu por um ano e meio na UFSC. Nessa formação, busquei compreender as concepções de educação, escola e tempo integral, tendo como referência estudos bibliográficos e levantamento da produção acadêmica.¹¹ Nesse processo, emergiu o desejo de aprofundar os estudos sobre os tempos e espaços da infância na escola de tempo integral, alçando-me ao curso de Mestrado em Educação na UFSC, na linha de Educação e Infância.

No decorrer dos estudos na Especialização e no Mestrado percebi o quanto os conceitos de tempo e de educação estavam ora entrelaçados, ora totalmente distantes, deixando-me ainda mais inquieta com as (des)conexões que envolviam os conceitos de tempo, infância, educação e escola.

Cabe destacar minha participação no Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Infância, Educação e Escola (Gepiee),¹² ao entrar no Mestrado, sendo que os estudos que venho desenvolvendo se integram às pesquisas realizadas por esse grupo, que desde o início dos anos 2000 vem investigando as relações entre a infância, educação e escola. O Gepiee tem como um de seus pressupostos defender a escola como um lugar privilegiado de viver a infância nos nossos tempos, sendo seus objetivos: a produção do conhecimento sobre as bases epistemológicas das relações entre educação, infância e escola; os processos de socialização/participação da criança na escola; os direitos sociais da criança e as políticas públicas voltadas à infância; dentre outros (QUINTEIRO; CARVALHO, 2015). Além disso, dois eixos de pesquisa do grupo contemplam a questão do tempo escolar, a saber: os tempos e espaços da infância na escola e a humanização dos tempos e espaços escolares.

Ao buscar conhecer o que a produção acadêmica apresentava sobre a relação entre o tempo e espaço escolar e o tempo da infância, no início do Mestrado, sobressaiu-se a dissertação de Maria Raquel Barreto Pinto (2003), intitulada *A condição social do brincar na escola: o ponto de vista da criança*, defendida em 2003, por apresentar um olhar sensível às questões que envolvem o espaço e o tempo escolar e o direito à infância na escola. Essa pesquisa faz parte dos primeiros estudos do Gepiee¹³ e problematiza os limites do direito à infância na escola. A

¹¹ Tal estudo resultou no Trabalho de Conclusão de Curso intitulado *Educação integral, Educação em tempo integral ou Escola de tempo integral?* (JUNCKES, 2013).

¹² O Gepiee encontra-se inscrito no Diretório de Grupos do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), desde 2001, tendo sido coordenado desde o seu início pelas professoras Jucirema Quinteiro, Diana Carvalho de Carvalho e Maria Isabel Batista Serrão, e “[...] busca articular as Ciências Humanas e Sociais na explicitação dos fenômenos relativos à infância e à educação escolar” (QUINTEIRO; CARVALHO, 2012, p. 195).

¹³ Entre 2003 e 2018, foram defendidas 48 dissertações de mestrado e seis teses de doutorado orientadas pelas professoras/pesquisadoras vinculadas ao Gepiee.

autora investigou o ponto de vista das crianças em relação ao tempo e ao espaço do brincar no interior de uma escola pública de Florianópolis. Dentre os dados da pesquisa, destacam-se as reivindicações das crianças de ter “[...] mais tempo para brincar na escola, sugerindo aumentar o tempo do recreio e uma alternância maior entre o tempo que ficam em sala e o tempo que podem ficar no pátio” (PINTO, 2003, p. 162). Os resultados da pesquisa reafirmam as dificuldades dos adultos em respeitar o ‘tempo da infância’ na escola, tal como pude presenciar em minha experiência profissional na Educação Básica. Essa pesquisa se tornou uma referência importante em meus estudos no mestrado, tendo em vista que suas análises são pioneiras na discussão sobre o tempo e espaço da infância na escola, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, por considerar e ressaltar *o ponto de vista das crianças* sobre as práticas escolares e o seu direito de brincar e aprender na escola.¹⁴

Na construção da dissertação de mestrado, aprofundi a investigação sobre o contexto histórico da escola de tempo integral no Brasil, buscando compreender seus sentidos e significados. Assim como, ampliei o levantamento da produção acadêmica sobre a escola de tempo integral no Brasil, dedicando atenção especial aos trabalhos de dissertação que pesquisavam a situação da infância na escola de tempo integral, tendo por objetivo observar de que forma as pesquisas destacavam as possibilidades do direito à infância ser respeitado na escola ao se ampliar o tempo da criança nesse lugar. Qual o tempo e o espaço destinado à brincadeira, à arte, ao uso da imaginação, entre outras especificidades da infância?¹⁵

As conclusões do estudo permitiram perceber que grande parte das pesquisas analisa a implantação de projetos de escolas de tempo integral em determinada região do país e apresenta as diversas atividades que passam a fazer parte do cotidiano escolar com a ampliação do tempo e do espaço educativos. Algumas pesquisas destacam as responsabilidades que a escola assume ao estar com as crianças por mais tempo, seja na Educação Infantil ou no Ensino Fundamental. Constatou-se que a ocupação do tempo das crianças na escola com atividades predeterminadas se constituiu como uma das premissas da escola de tempo integral, pautada em escolhas de atividades que foram propostas pelos adultos, desconsiderando os interesses e necessidades formativas das crianças (JUNCKES, 2015).

¹⁴ No levantamento da produção realizado nos estudos da tese, a dissertação de Maria Raquel Barreto Pinto (2003), assim como artigos decorrentes desse estudo, publicados em revistas e anais de eventos acadêmicos são destacados como referências de vários trabalhos acadêmicos mais recentes que abordam a questão da organização do tempo e espaço escolar e os direitos da criança na escola.

¹⁵ A pesquisa resultou na Dissertação de Mestrado intitulada *Escola de tempo integral e o direito à infância: uma análise da produção acadêmica (1988-2014)* (JUNCKES, 2015).

As discussões decorrentes dos estudos no decorrer do mestrado, especialmente relacionadas ao grupo de estudos (Gepiee) e aos eventos acadêmicos dos quais participei, possibilitaram-me refletir ainda mais sobre a organização escolar na Educação Básica, o que impulsionou meu desejo pelo aprofundamento da pesquisa sobre a organização do tempo escolar e o direito de viver a infância na escola, haja vista os limites e possibilidades dos professores efetuarem um projeto de docência que reorganize e ressignifique os tempos e espaços educativos, garantindo a participação das crianças em atividades que agreguem a brincadeira, a imaginação e a criatividade ao processo educacional, e, conseqüentemente, a aprendizagem dos conteúdos curriculares. Tal inquietação levou-me a propor um projeto e participar do processo seletivo em nível de doutorado, no qual fui aprovada e ingressei em março de 2016.

No decorrer do doutorado, os estudos desenvolvidos permitiram a formulação de questionamentos, a saber: como a organização do tempo vem se constituindo nas escolas de Educação Básica no Brasil? Como as políticas públicas abordam/orientam a questão do tempo escolar e quais pressupostos sobre o tempo e a formação da criança permeiam as propostas pedagógicas das redes de ensino nos últimos anos? Como os profissionais da educação (gestores, coordenadores, professores) compreendem e percebem o direito à infância na escola? De que forma o tempo e espaço da infância são contemplados no planejamento dos professores e no cotidiano do Ensino Fundamental? Como as crianças dos Anos Iniciais percebem a organização do tempo escolar? O que pensam a respeito disso? Como se observam no exercício de seus direitos na escola? E seus familiares, como compreendem o processo organizacional da escola, no que diz respeito ao tempo de estudar, aprender, brincar, estar junto as demais crianças? Afinal, qual o lugar da infância na escola e como ela é compreendida pelos diferentes sujeitos envolvidos no processo escolar?

No intuito de explicitar o caminho percorrido nessa pesquisa, destaco que o primeiro passo foi fazer um levantamento da produção acadêmica existente sobre a relação infância, tempo e escola, pautada na ideia da construção de uma ‘monografia de base’, conforme orienta Saviani (1991a).

Nesse processo de reconhecimento da produção acadêmica, tive a intenção de construir um panorama sobre a temática investigada, organizar as informações encontradas e conhecer o que já foi produzido sobre a organização do tempo escolar e a percepção da infância nos Anos

Iniciais do Ensino Fundamental. Busquei, dessa forma, perceber quem são os interlocutores¹⁶ que já vêm analisando o cotidiano escolar e as possibilidades da infância ser respeitada na escola, dando sequência aos procedimentos pretendidos na produção da pesquisa, ao considerar os estudos já realizados e tensionar/tencionar o que ainda precisa ser visto e dito e, assim, contribuir com os estudos da área da educação e infância. O subcapítulo a seguir apresenta o levantamento realizado.

1.2 UM BREVE PANORAMA DA PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE A RELAÇÃO ESCOLA, TEMPO E INFÂNCIA

O levantamento da produção acadêmica foi composto pela busca em portais eletrônicos, sendo que o material coligido para análise foi selecionado a partir da pesquisa no Portal de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes); de artigos científicos dos portais de periódicos no *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e da Capes; e nos anais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), especificamente nos Grupos de Trabalho (GT) 07 (Educação de Crianças de 0 a 06 anos) e 13 (Educação Fundamental). A escolha dessas fontes foi realizada a partir da relevância que as mesmas possuem na área acadêmica, especialmente da Educação, como no caso da ANPEd.¹⁷ Cabe destacar que neste estudo não houve a pretensão de realizar um ‘estado da arte’,¹⁸ sendo que a estratégia de busca visou localizar o conjunto de trabalhos acadêmicos que poderiam ajudar a refletir sobre a relação tempo, infância e organização escolar e, assim, conhecer os caminhos percorridos pela produção acadêmica nos últimos anos.¹⁹

As buscas nos portais de periódicos SciELO e da Capes, assim como nos anais das reuniões da ANPEd, configuram-se como pesquisa complementar aos dados já encontrados no levantamento da produção de teses e dissertações da Capes, visto que, muitas vezes, os artigos apresentados nesses meios acadêmicos são decorrentes das teses e dissertações desenvolvidas pelos autores em parceria com seus orientadores ou outros pesquisadores. Todavia, foram

¹⁶ Chamo de interlocutores os pesquisadores que já vem discutindo a temática em pauta e que podem contribuir com os estudos da tese. Além dos pesquisadores, denomino também de interlocutores os sujeitos que se tornaram parceiros da pesquisa, nas quais destaco as crianças e os adultos que gentilmente expuseram suas ideias, seus pensamentos e sentimentos sobre suas vivências no campo de pesquisa.

¹⁷ A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) é uma entidade sem fins lucrativos que congrega programas de pós-graduação *stricto sensu* em educação, professores e estudantes vinculados a esses programas e demais pesquisadores da área. As reuniões ocorrem em duas modalidades – uma geral, sendo nacional, e outra regional, focalizada nas cinco regiões do Brasil. Informações disponíveis em: <http://www.anped.org.br/sobre-anped>. Acesso em: 24 out. 2017.

¹⁸ Sobre a caracterização das pesquisas em educação como “estado da arte”, ver Romanowski e Ens (2006).

¹⁹ O levantamento da produção desenvolveu-se no decorrer do segundo ano de doutoramento, ou seja, em 2017.

localizados resultados de pesquisas vinculados aos grupos de estudos, de relatórios de pesquisa e extensão universitária, de pesquisas encomendadas por órgãos estatais ou não governamentais, entre outras.

Para realizar o mapeamento da produção acadêmica foi necessária a definição de critérios de busca. O primeiro foi a definição de palavras-chave (termos, assunto) que precisavam ser eficazes nas buscas e que viessem ao encontro dos objetivos desse estudo. As palavras-chave escolhidas foram: *educação, escola, tempo, infância*. Estas palavras foram pareadas/combinadas de diversas formas, no intuito de abarcar o maior número de trabalhos que poderiam trazer embasamento para o estudo em pauta, conforme exposto no Quadro 1, a seguir.

Quadro 1 - Palavras-chave utilizadas no levantamento da produção acadêmica e suas combinações

Palavras-chave	Combinações
Educação Escola Infância Tempo	Organização do tempo escolar, infância
	Organização do tempo escolar
	Infância, tempo, escola
	Infância, tempo, educação
	Tempo, infância
	Tempo da infância
	Tempo da escola
	Tempo da criança
	Tempo de brincar
	Escola, infância
Direito à infância, escola	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

No processo de produção do levantamento, optou-se por não delimitar um recorte temporal, na intenção de perceber os interesses de estudo das primeiras pesquisas que foram localizadas em cada banco de dados que analisavam a organização do tempo escolar e, assim, compreender as semelhanças e diferenças de objetos e problematizações de pesquisa que se arrolaram no decorrer do tempo acadêmico. No Portal de Teses e Dissertações da Capes, por exemplo, a primeira pesquisa selecionada foi produzida no ano de 1995 e a última em 2016. Já nos portais de periódicos SciELO e da Capes, o recorte temporal das pesquisas selecionadas correspondeu a 1999 até 2016 e no *site* que apresenta os anais da ANPED, foram contemplados os eventos disponibilizados nesse banco de dados, de 2000 até 2015. Diante disso, apresento, a

seguir, a Tabela 1 com a representação quantitativa dos trabalhos selecionados no período de 1995 até 2016, conforme o que foi localizado em cada banco de dados.

Tabela 1 – Quantidade de trabalhos acadêmicos selecionados no período de 1995 a 2016, no banco de Teses e dissertações da Capes, nos Periódicos SciELO e da Capes e anais da ANPEd

Período pesquisado	Quantidade					
	Teses Capes	Dissertações Capes	Artigos Periódicos SciELO	Artigos Periódicos Capes	Trabalhos Anped	
					GT 07	GT 13
1995-1999		1	1	1	-	-
2000-2004	1	1	-	-	1	3
2005-2009	1	5	-	2	3	1
2010-2014	3	13	8	6	1	1
2015-2016	1	5	4	2	1	1
Total de trabalhos	6	25	13	11	6	6
			67			

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

Nesse levantamento, localizou-se um total de 67 pesquisas, a saber: seis (6) teses, 25 dissertações, 24 artigos e 12 trabalhos apresentados nas reuniões da Anped, sendo seis (6) em cada Grupo de Trabalho (07 e 13).

O processo de seleção junto aos bancos de dados passou pelos seguintes procedimentos:

- identificação dos trabalhos acadêmicos que pesquisavam sobre a concepção de tempo e de infância na escola ou de estudos que estabeleciam alguma relação entre a organização do tempo escolar e o direito de viver a infância na escola, tendo como base de análise os títulos dos trabalhos e a leitura dos resumos das pesquisas;
- seleção dos trabalhos e elaboração de um protocolo para organização dos dados encontrados referentes às pesquisas, destacando título, autor, ano, curso e local de defesa/instituição.

Na leitura dos resumos, buscou-se identificar os objetivos do trabalho, a fundamentação teórica, a metodologia de pesquisa e as considerações dos autores sobre sua investigação. Nesse processo, selecionei, primeiramente, as pesquisas que se referem à educação escolar; em seguida, busquei identificar quais estabeleciam relação entre a organização escolar, a infância

e a percepção do tempo na Educação Básica, ou seja, na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Vale destacar que cada banco de dados possui especificidades de buscas que merecem ser explicitadas. Na primeira busca no portal de teses e dissertações da Capes utilizei a combinação de palavras que tematiza essa pesquisa – organização do tempo escolar e infância, resultando em um número muito elevado de trabalhos (1.135.278) – composta por pesquisas de diversas áreas de conhecimento e que utilizam esse assunto de maneira diversificada, dificultando a análise de dados. Para refinar a busca, delimitou-se a utilização das palavras-chave com o uso das aspas (“...”) e assim foi possível localizar trabalhos que se aproximam dos objetivos dessa pesquisa. A combinação ‘organização do tempo escolar e infância’ não identificou qualquer pesquisa e, ao retirar a palavra infância, foram localizados 12 trabalhos. Nestes, encontram-se análises sobre a organização da escola em ciclos e séries, comparando essas duas modalidades de ensino, nas quais se destacam a formação dos professores para atuar no sistema de ciclos. Outras temáticas ressaltadas nesses trabalhos se referem à progressão continuada dos estudantes, seja na modalidade de ensino por séries ou por ciclos; na organização do tempo em escolas de tempo integral; na história da organização do tempo escolar na virada do século XIX para o século XX por meio da análise de manuais pedagógicos; avaliação escolar; no uso das tecnologias na escola e especificidades das práticas pedagógicas nas aulas de História e de Matemática, sendo que, grande parte dos trabalhos analisa a organização do trabalho docente nas diferentes configurações da escola.²⁰ Tendo em vista que nenhum dos trabalhos fazia referência à análise sobre a situação da infância na escola, os mesmos não foram incluídos no levantamento geral da tese. Porém, a leitura do resumo e de alguns trabalhos na íntegra foi importante para auxiliar nos estudos sobre a constituição e reconfiguração da organização do tempo escolar no Brasil, nas últimas décadas.

A partir desse momento, optei em fazer novas buscas no portal da Capes, pareando os termos ‘educação, infância, escola e tempo’ de diferentes formas. Dos 154 trabalhos localizados, 31 foram selecionados para análise.²¹

No processo de seleção dos trabalhos foram encontradas pesquisas de áreas de conhecimento diversas, como saúde, pediatria, nutrição, entre outras, que consideram a infância apenas como um período da vida relacionada à idade da criança e suas necessidades de

²⁰ No Quadro 36, localizado no Apêndice A desta tese, consta os dados relacionados aos trabalhos encontrados com a combinação de palavras “organização do tempo escolar”.

²¹ No Apêndice B da tese, encontra-se o Quadro 37, que apresenta o levantamento de teses e dissertações selecionadas no portal da Capes, a partir da combinação das palavras-chave: escola, tempo, infância e educação.

atendimento físico e/ou psicológico, sendo que, nessas pesquisas, a organização do tempo escolar não foi considerada. Dessa forma, tais pesquisas não foram selecionadas, assim como foram excluídas pesquisas que se referiam à concepção de tempo em um viés mais filosófico ou histórico, que não tratavam do contexto escolar. Outros títulos foram excluídos por não ter sido possível localizar as pesquisas para leitura do resumo e/ou texto integral. Sendo assim, ressalto que grande parte das pesquisas selecionadas está relacionada à área da Educação, entretanto, encontram-se também algumas dissertações da área da Psicologia, Sociedade e Cultura e Educação Física.

Enfatizo que a intenção do presente estudo é analisar as relações tempo, escola e infância no contexto educacional do Ensino Fundamental, mas alguns trabalhos relacionados à Educação Infantil também foram selecionados, visto que os estudos contemplam análises sobre a organização do tempo escolar e o direito à infância em Centros de Educação Infantil, dado que me instigou a verificar como esse tema é investigado nessa modalidade educativa e quais as semelhanças e diferenças das análises apresentadas pelos pesquisadores nas instituições de Educação Infantil e de Ensino Fundamental.²²

Dentre os temas das pesquisas selecionadas no banco de teses e dissertações da Capes, encontram-se: a organização do tempo de instituições de Educação Infantil e o direito de brincar; a transição das crianças da Educação Infantil para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental; a institucionalização do Ensino Fundamental de nove anos e a entrada da criança na escola aos seis anos de idade; o ciclo de alfabetização e a relação do brincar e aprender na escola.

Ao analisar o quantitativo de trabalhos selecionados no banco de teses da Capes, foi possível extrair algumas informações, tais como:

- Número de pesquisas segundo o nível acadêmico: seis teses de doutorado e 25 dissertações de mestrado.
- Período da defesa dos trabalhos: entre os anos de 1995 e 2006, encontraram-se cinco trabalhos; entre 2007 e 2016, encontram-se 26 trabalhos. Percebe-se que a produção que relaciona a escola, o tempo e a infância vêm se ampliando nos últimos 10 anos.

²² Não foram contemplados nesse levantamento os estudos que envolvem a “rotina da Educação Infantil”, pois esse tema demandaria estudos mais aprofundados a respeito dessa modalidade de ensino e porque esse tema já vem sendo estudado por pesquisadores envolvidos com os estudos da infância, como: Ana Lucia Goulart Faria, Maria Carmem Silveira Barbosa, Ângela Maria Scalabrin Coutinho, Rosa Batista, Kátia Adair Agostinho, entre outros.

- Instituição de origem dos trabalhos: eles foram desenvolvidos em 20 instituições diferentes, sendo que se destaca a produção: na UFSC, com 10 trabalhos, a Universidade Estadual de Campinas (São Paulo) e a Universidade do Vale do Itajaí (Santa Catarina) com dois trabalhos cada, e as demais instituições com a produção de apenas um trabalho cada. Os trabalhos desenvolvidos na UFSC estão todos vinculados ao Gepiee.²³

Grande parte das pesquisas selecionadas constitui-se como estudos de caso e utilizam como metodologia recursos provenientes da etnografia, tais como observações em campo e entrevistas. Essas pesquisas objetivaram ouvir as crianças e os profissionais da escola e, assim, perceber o que eles têm a dizer sobre a organização escolar. Algumas delas realizaram análises referentes à relação infância, tempo e escola com base em levantamentos bibliográficos e/ou por análise documental, como no caso de estudos de Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) de escolas específicas, de Propostas Pedagógicas de redes de ensino e das políticas públicas instituídas pelos governos federal, estadual e/ou municipal nos últimos anos, como no caso do Ensino Fundamental de nove anos e a implantação de propostas de ampliação do tempo escolar.

De maneira geral, as pesquisas consideram que o direito à infância nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental se constitui como um desafio a ser enfrentado nos nossos tempos, devido às rígidas regras da escola e à introjeção de certos valores dos adultos, por exemplo ver a brincadeira como bagunça ou “perda de tempo” (PINTO, 2003), ou porque a infância, como condição social do ser criança, ainda está sendo ignorada na escola (LEITE, 2006), pois os professores não reconhecem a criança que está subsumida no aluno (QUINTEIRO, 2000). Além disso, ainda há muita resistência por parte dos profissionais da escola de reconhecer o direito à infância (PIMENTEL, 2014), o que se expressa pelos seguintes aspectos: dificuldades de modificar a estrutura escolar, especialmente os tempos de estudo, pois permanecem controlando o tempo e exigindo muito silêncio, fragmentando os conhecimentos e utilizando exercícios de fixação de conteúdo mecânico, reprodutivistas e avaliações homogeneizadoras, além de cercear os movimentos e expressividade das crianças por meio do controle do comportamento, entre outras ações arroladas pelos pesquisadores (FURTADO, 2009; LOUREIRO, 2010; PAMPHYLIO, 2011; OLIVEIRA, 2014; JUNCKES, 2015; BATISTA, 2016).

Nas pesquisas que analisam a organização do tempo em instituições de Educação Infantil, os dados foram semelhantes, ressaltando as dificuldades de se respeitar os interesses

²³ Os trabalhos selecionados no Portal da Capes que foram desenvolvidos na UFSC e que estão vinculados ao Gepiee são: Pinto (2003); Leite (2006); Batista (2006); Loureiro (2010); Colombi (2012); Sponchiado (2012); Meinert (2013); Pimentel (2014); Junckes (2015) e Santos (2016). Cabe destacar que Jucirema Quinteiro é uma das coordenadoras do Gepiee, sendo seu trabalho o pioneiro nas análises da relação infância e escola, no ano 2000, sendo esta uma das orientadoras dos trabalhos citados.

das crianças em função do excesso de controle do que deve ser feito em cada momento na instituição (chegada/acolhida, alimentação, higiene, descanso, atividades pedagógicas, espera dos familiares para ir embora).

No entanto, foram apresentadas também possibilidades de ressignificar as ações desenvolvidas nas instituições, seja tornando esse espaço um lugar de experiências, de ‘devires’, de tempo livre, pautada em estudos decorrentes da Filosofia (PIEDRAS, 2015); seja pelas diferentes formas de organizar o trabalho pedagógico promovido pelos docentes, quando consideram as diferenças de interesses e necessidades formativas das crianças (MATA, 2011); ou pela implantação de ‘territórios pedagógicos’ que ressignificam o cotidiano, o espaço e tempo vivido na Educação Infantil (AMARAL, 2014).

Nos portais de periódicos eletrônicos SciELO e da Capes utilizei como base de busca as mesmas palavras-chave do portal de teses e dissertações da Capes e empreguei como critério de seleção o refinamento ‘assunto’ ou ‘resumo’. Com base nos trabalhos apresentados nos dois portais, realizei a leitura dos títulos, palavras-chave e resumos, para, assim, fazer a seleção dos trabalhos que contribuem com o estudo em questão.²⁴ Após as leituras e análises dos artigos localizados, foram selecionados 13 artigos no Portal de Periódicos SciELO e 11 no Portal da Capes.

Ao observar o mapeamento geral dessa produção, percebi que os trabalhos começam a se expandir a partir do ano de 2009, demonstrando que os estudos sobre a infância relacionada à escola e à noção de tempo têm despertado o interesse dos pesquisadores e/ou, das editoras de revistas, recentemente. Das 24 pesquisas selecionadas, apenas duas datam de 1999 e os demais 22 artigos foram publicados entre os anos 2009 e 2016.²⁵

Cabe destacar que, diferente do que houve com a busca no portal de teses e dissertações da Capes, nesse levantamento os mesmos trabalhos foram localizados a partir das palavras-chave pareadas em posições diferentes, visto que o assunto era o mesmo. As análises referentes à transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, assim como à implantação do Ensino Fundamental de nove anos também se sobressaem, sendo que alguns artigos são decorrentes de dissertações e teses, conforme já estava previsto. Quatro dos trabalhos selecionados relacionam a infância à filosofia, ao ‘tempo da experiência’, da construção do pensamento e da linguagem (HECKER; REBAGLIATI, 2009a, 2009b; LEITE, 2010; KOHAN,

²⁴ O critério de seleção e exclusão dos trabalhos seguiu os mesmos princípios do levantamento realizado no banco de teses e dissertações da Capes.

²⁵ Nos Apêndices C e D, localizam-se os Quadros 38 e 39 com os artigos selecionados nos periódicos do portal SciELO e Capes, nos quais informo os títulos e autores dos artigos, os periódicos em que foram publicados, o ano de sua publicação e as palavras-chave dos trabalhos.

2015). Ao relacionar a infância ao tempo escolar, a necessidade de a criança brincar e a ludicidade são as temáticas que mais se destacam (FARIA, 1999; CHAVES, 2010; ANTUNES; VARGAS, 2010; HOMRICH; SILVA, 2010; PINTO; QUINTEIRO, 2012; AZEVEDO; BETTI, 2014; CUNHA, 2015).

Outro tema que se destacou no levantamento, foi a ampliação da jornada escolar nas propostas de escolas de tempo integral desenvolvidas no Brasil nos últimos anos. Os estudos de Azevedo e Betti (2014) e de Carvalho (2015a) destacam como as crianças e a infância são percebidas nas propostas de educação em tempo integral nas escolas de Ensino Fundamental. Os dois trabalhos são decorrentes de suas pesquisas em nível de mestrado e doutorado, respectivamente.

Azevedo e Betti (2014) analisam o programa de ampliação do tempo escolar denominado *Cidadescola* de Presidente Prudente, São Paulo, e identificam a dicotomia existente entre os turnos escolares, que divide a escola em turno ‘chato’ e turno ‘legal’, sendo o último o período em que as crianças desenvolvem oficinas que envolvem a ludicidade, atividades com jogos de informática e brincadeiras variadas. As crianças informaram que “[...] querem brincar, porque além de ser um direito delas, a brincadeira é uma necessidade humana” (AZEVEDO; BETTI, 2014, p. 268) e que quando a ludicidade não está presente no contexto escolar, elas dão um jeito de “[...] introduzir o elemento lúdico onde ele é interdito pelos adultos”, por meio da transgressão (AZEVEDO; BETTI, 2014, p. 269).

Carvalho (2015a) analisou o processo de institucionalização da infância em uma proposta de ampliação da jornada escolar de Belo Horizonte, intitulada *Programa Escola Integrada*.²⁶ Ele fez uma pesquisa etnográfica acompanhando os percursos que as crianças de seis a oito anos faziam ao participar de atividades no entorno da escola no decorrer do dia, em espaços públicos e comunitários. O autor acentua que, ao estar sob os cuidados da escola por um tempo ampliado, a criança que vive em regiões de vulnerabilidade tem mais oportunidade de ter seus direitos de proteção e provisão respeitados. Apesar disso, isso não garante que o ‘direito de ser criança’ seja priorizado na organização escolar.

Ao analisar como as políticas de implementação do Ensino Fundamental de nove anos foram implantadas no Brasil, Quinteiro e Carvalho (2015) acentuam que elas não garantiram o respeito à infância na escola, dadas as condições de implantação dessa proposta educacional que antecipa a entrada da criança no Ensino Fundamental e expande o número de matrículas

²⁶ Esse programa de educação em tempo integral se inspira nas ideias da “Cidade Educadora”, que busca unir as políticas públicas de cultura, assistência social e meio ambiente com as ações desenvolvidas por organizações sociais (CARVALHO, 2015a).

nas escolas, sem estruturá-la física e pedagogicamente para atender as necessidades e os direitos das crianças, sem investir na formação dos professores dos Anos Iniciais que trabalharão com crianças a partir dos seis anos de idade.

Tendo em vista as análises apontadas acima, percebe-se que os pesquisadores têm em comum o interesse em defender a criança e a infância no espaço e tempo escolar. Os pesquisadores constatarem as dificuldades encontradas na efetivação do direito à infância na escola, em função da ausência da unidade entre o pensar e o fazer, entre as propostas e as ações educativas. Por exemplo, consideram que não basta construir documentos que orientam o respeito às especificidades da infância ao implementar uma política pública, como no caso do Ensino Fundamental de nove anos ou da ampliação da jornada escolar, se não forem oferecidas condições plausíveis para que as ações educativas sejam efetivadas, seja por meio da formação de professores e gestores e/ou por revisão e reconstrução das estruturas escolares, físicas e temporais, considerando, primeiramente, as necessidades formativas das crianças.

O levantamento da produção realizado nos anais das reuniões da ANPEd precisou ser mais minucioso em função da forma como eles são organizados. Assim, iniciei a pesquisa em ordem decrescente de publicação no Portal da ANPEd nacional. Em um primeiro momento, não tinha a intenção de eleger um Grupo de Trabalho (GT) específico para fazer o levantamento. Após uma busca preliminar na produção dos 23 GTs relativa aos anos de 2015 e 2013,²⁷ utilizando as palavras-chave escola, tempo e infância, percebi que seria relevante analisar apenas dois grupos de trabalho, sendo eles Educação de Crianças de 0 a 6 anos (GT 07) e Educação Fundamental (GT 13), visto que esses grupos apresentam estudos sobre a formação da criança e a organização dos espaços e tempos na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Diante disso, ampliei a pesquisa para o período de 2000 a 2015, buscando identificar trabalhos que contribuíssem com o presente estudo.

A primeira fase de análise referiu-se ao título dos trabalhos, onde procurei perceber se a pesquisa relacionava, de alguma forma, a organização do tempo escolar ao direito de viver a infância. Em seguida, realizei a leitura dos resumos e palavras-chave dos trabalhos selecionados, que foram lidos na íntegra. Por fim, foi organizado um quadro com as principais informações dos mesmos.

O total de trabalhos selecionados nas últimas 15 reuniões nacionais da ANPEd resultou em 12 pesquisas que apresentam dados sobre o tempo e a infância na escola, possibilitando,

²⁷ O levantamento da produção nesse banco de dados aconteceu em meados dos anos 2017, portanto, não contemplou as pesquisas que foram apresentadas na ANPEd Nacional de 2017 e 2019.

desse modo, visualizar a perspectiva temporal dos estudos, as especificidades das temáticas das pesquisas e quem são os pesquisadores que se destacam nesse levantamento.

Grande parte dos trabalhos localizados no GT 13 (Educação Fundamental), ao identificar o termo ‘tempo’ no título, referia-se à temática da educação em tempo integral, ou seja, da proposta pedagógica de ampliação do tempo escolar para no mínimo sete horas diárias no Ensino Fundamental. Nesses trabalhos, não foram encontrados estudos que tinham por objetivo perceber e/ou analisar a situação da infância nessa modalidade de ensino; portanto, não entraram no quadro dos trabalhos selecionados. Além disso, outros trabalhos localizados nesse GT abordavam a organização escolar em ciclos, séries ou classes multisseriadas, além do debate sobre a instituição do Ensino Fundamental de nove anos e o ingresso da criança com seis anos de idade na escola. Nesse último tema de estudo, percebeu-se a entrada da especificidade da infância na escola nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, confirmando os dados dos levantamentos anteriores. Sendo assim, no GT 13 (Educação Fundamental) foram selecionados seis (6) trabalhos e as temáticas que se destacaram foram: cotidiano escolar; tempos e espaços escolares, tempo escolar e tempo dos estudantes; o direito à infância na escola e a formação docente; a configuração do Ensino Fundamental de nove anos; a escola de tempo integral; a institucionalização da infância.

No GT 07 (Educação de Crianças de 0 a 6 anos) também foram selecionados seis (6) trabalhos. As temáticas dos trabalhos desse GT envolvem, prioritariamente, pesquisas sobre a Educação Infantil, referindo-se às seguintes temáticas: rotina escolar; estudos sobre o cotidiano; os rituais da instituição e os ritmos das crianças; tempo da infância como tempo livre de brincar; transição da Educação Infantil para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental; cultura da infância e a cultura da escola; o cuidar e educar na creche.

Alguns estudos apontam a problemática da institucionalização da infância (PINTO, 2005; CARVALHO, 2015b), por meio do confinamento da criança em espaços e tempos predeterminados pelos adultos, questionando, especificamente, a função social das escolas. Outros interrogam a obrigatoriedade da Educação Básica na atual conjuntura, ao antecipar a idade de matrícula obrigatória para os quatro anos de idade na Educação Infantil e os seis no Ensino Fundamental (DRUMMOND, 2015). Há estudos que analisam a formação docente e a resistência dos professores em respeitar a infância nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (QUINTEIRO; PIMENTEL, 2015).

Pelizzoni (2015) apresenta um estudo sobre os limites e as possibilidades de a cultura da infância ser transposta à cultura escolar. A autora relata um episódio vivenciado com um grupo de crianças de quatro e cinco anos, em uma instituição de Educação Infantil, na qual uma

professora bióloga não sabia como comunicar às crianças um dado científico referente a um molusco, um caramujo. A falta de conhecimento sobre a linguagem infantil se tornou um empecilho na comunicação, deixando, muitas vezes, as crianças sem respostas a suas muitas perguntas sobre o que vivenciam e têm curiosidade de saber. Diante disso, a autora ressaltou que a instituição “[...] se mostra pouco flexível ao encontro com o outro, com a infância, preferindo, na maior parte das vezes adultizar e civilizar as crianças, se mantendo assim segura em seus sólidos alicerces” (PELIZZONI, 2015, p. 11). Percebe-se, nesse sentido, que os questionamentos das crianças incomodam os adultos que preferem silenciar os ‘curiosos’ e, assim, acabam por desvalorizar o desejo das crianças de pesquisar sobre a realidade, ação de suma importância para a aquisição e produção da cultura humana.

Ao analisar as temáticas das pesquisas localizadas nos diferentes bancos de dados, foi possível visualizar um panorama do que vem impactando os pesquisadores que relacionam a infância ao tempo escolar, entre as quais se destacam: a organização do tempo e espaço escolar, a questão das idades das crianças, a efetuação do currículo prescrito e o olhar dos sujeitos (crianças e adultos) envolvidos no contexto escolar com relação às necessidades formativas da criança.

A análise desse mapeamento da produção demonstra que o *direito à infância na escola*, como propõe Quinteiro (2000), permanece como uma bandeira de luta política em defesa dos direitos humanos, em especial dos sujeitos de pouca idade, ao se considerar as possibilidades da criança ter um tempo mais significativo de vivências que correspondam aos seus anseios e necessidades formativas, em que ela possa expressar seus conhecimentos e curiosidade de múltiplas formas. Observa-se que as pesquisas destacam a urgência da formação docente, inicial e continuada, no que tange as possibilidades de renovar a organização escolar e as práticas educativas, tendo em vista as peculiaridades formativas das crianças até os 12 anos de idade.

Diante disso, no intuito de perceber as possibilidades de o tempo escolar contemplar as especificidades da infância, o segundo passo da pesquisa foi conhecer o que as políticas públicas brasileiras dizem a respeito da organização do tempo escolar. Dessa forma, apresento, a seguir, como vem se constituindo as orientações político-educacionais que se referem à organização do tempo escolar nos últimos 30 anos no Brasil, ou seja, desde a retomada da democracia e a promulgação da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988).

1.3 A ORGANIZAÇÃO DO TEMPO ESCOLAR NO BRASIL FACE AS ORIENTAÇÕES POLITICO-EDUCACIONAIS (1988-2018)

Nas últimas décadas, políticas públicas vêm sendo instituídas no Brasil no intuito de universalizar a Educação Básica, ou seja, expandir e uniformizar o processo educacional brasileiro.²⁸ Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, a educação passa a ser defendida como um *direito de todos*, “[...] visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para a cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). Diante disso, as políticas públicas educacionais passam a ser revistas, debatidas e entram nas pautas políticas governamentais. Documentos oficiais são formulados e políticas públicas passam a ser implementadas. Dentre elas, destacam-se: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996); os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 1997); o Plano Nacional da Educação (PNE) (BRASIL, 2001); o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) (BRASIL, 2007a); o Programa Mais Educação (PME) (BRASIL, 2007b); as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCNEB) (BRASIL, 2013); o Plano Nacional da Educação (PNE) (BRASIL, 2014); o Novo Programa Mais Educação (BRASIL, 2016); e, mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017).

Tais documentos visam traçar metas para o sistema educacional e orientar o cumprimento das mesmas, por meio de normativas que regem a educação brasileira, especialmente às escolas públicas, deixando margem para que a escola privada possa se organizar do jeito que melhor lhe convir, desde que respeite as orientações básicas, como o tempo mínimo de aula anual e a idade mínima de matrícula no Ensino Fundamental, entre outras normativas.

Ao analisar os documentos citados acima, foi possível perceber que a organização do tempo escolar passou por algumas alterações no que diz respeito ao direito ao tempo de estar na escola, ou seja, as orientações político-educacionais mais recentes visam garantir o direito ao acesso à Educação Básica, ao defender a obrigatoriedade da matrícula de crianças a partir dos quatro anos de idade na Educação Infantil e a permanência desses sujeitos na escola até

²⁸ A universalização da educação escolar é uma promessa que se arrasta desde a promulgação da República no Brasil e está atrelada aos descaminhos das políticas que ora são mais democráticas, ora retrocedem ao conservadorismo, caracterizadas pelas políticas de governos que se sucederam ao longo dos anos, fazendo a oposição ao que vinha se instituindo, sem considerar as reais necessidades formativas da população (SAVIANI, 2008). A expansão do ensino primário foi acontecendo lentamente e gradativamente, a partir da década de 1920, tendo em vista a ideia de minimizar os índices de analfabetismo no país e a necessidade de atender as exigências do mercado de trabalho que emergia em função do processo de industrialização e urbanização, que se desenvolveu especialmente nas décadas seguintes.

completarem 18 anos, a partir da implementação da Lei nº 12.796, de 2013 (BRASIL, 2013), que foi incorporada na LDB (BRASIL, 1996).²⁹ Entretanto, as formas de atender as crianças e jovens com idades entre quatro e 18 anos permanece incerta. A LDB fixa o “[...] tempo escolar mínimo anual” em 800 horas, distribuídos em 200 dias letivos de “efetivo trabalho escolar” (BRASIL, 1996), ou seja, de quatro horas diárias de atividades educativas, podendo ser ampliado, conforme os “critérios dos sistemas de ensino”, que poderão aumentar o tempo escolar progressivamente, e, assim, instituírem a educação em tempo integral, prevendo um trabalho educativo de sete horas ou mais.

Para melhor entender o processo constitutivo das políticas públicas, é preciso recorrer à história da educação brasileira e analisar os condicionamentos que levaram tais políticas a serem instituídas. De antemão, pode-se afirmar que a dualidade do ensino é um dos grandes nós da educação brasileira, entrelaçada pela multiplicidade de propostas educacionais desenvolvidas nas escolas, sejam públicas ou privadas, tendo em vista os projetos econômicos, políticos e ideológicos proferidos e a forma de investimento efetuado em cada contexto, dependendo dos interesses de cada equipe gestora (federal, estadual, municipal e/ou escolar). A falta de articulação entre as políticas públicas educacionais e os projetos de diferentes governos vem construindo um sistema educacional deficitário, haja vista as precárias condições formativas dos professores, que repercutem no processo formativo de grande parte da população. A educação brasileira é constituída por reformas constantes implantadas a cada novo governo, que tem por costume desfazer o que o governo anterior havia implementado, como indica Saviani (2008, 2011).

O contexto atual (2018/2019) de mudança no Governo Federal, por exemplo, está sendo marcado por incertezas e receios de desmonte de conquistas até então adquiridas a ‘duras penas’ nos últimos anos, como o aumento gradativo do investimento na educação, assim como a autonomia e liberdade de expressão no meio acadêmico. No primeiro semestre de 2019, observaram-se no Brasil discussões acirradas sobre pautas polêmicas, a saber: a retomada do ensino fonético na alfabetização; a tentativa de denegrir o projeto de alfabetização e educação de adultos idealizado por Paulo Freire e de retirar dele o título de patrono da educação brasileira; a defesa do ensino domiciliar e da educação à distância desde a Educação Básica; o ‘contingenciamento’ de recursos na Educação Básica e Superior; a tentativa de pulverizar as relações entre estudantes e professores, ao instigar que estudantes filmem as aulas e denunciem

²⁹ Vale destacar que, no princípio, quando a LDB de 1996 (BRASIL, 1996) foi promulgada, ainda não se defendia o direito à Educação Básica, mas ao Ensino Fundamental, que equivalia ao ensino de 1º grau da LDB anterior, de 1971 (BRASIL, 1971)).

qualquer tipo de ‘doutrinação’ dos professores, ação esta proferida pelo Ministro da Educação, Abraham Weintraub, em abril de 2019; entre outras polêmicas.³⁰ Tais fatos e atos põe em risco o sistema educacional brasileiro, que pode entrar em colapso, haja visto, o descaso com as necessidades institucionais para desenvolver o trabalho formativo pretendido nas diferentes realidades das escolas públicas brasileiras.

No que diz respeito ao tempo escolar, as atuais discussões políticas sobre a educação domiciliar e a educação a distância na Educação Básica³¹ põem em dúvida a exigência do tempo mínimo do ‘efetivo trabalho escolar’ previsto na LDB a todos os/as brasileiros/as com idades entre quatro e 18 anos. Diante disso, como as instâncias reguladoras poderão aferir o tempo educativo nessas modalidades de ensino? E os direitos das crianças e jovens de estar junto a seus pares, de interagir com eles e, assim, desenvolver-se plenamente, inclusive exercitando sua cidadania, conforme previsto na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), ao conviver em espaços institucionais coletivos que demandam organização, debates, tomadas de decisões, entre outras ações? Essas e outras questões precisarão ser melhor analisadas em outros momentos, em outras pesquisas, dadas as incertezas das recentes propostas governamentais apresentadas, tendo em vista que elas, possivelmente, serão abordadas em novas reformas educacionais.

Ao analisar a repercussão das reformas educacionais, nas primeiras décadas do século XX, Ficanha (2014) ressalta que a organização do tempo escolar permeou caminhos distintos nessas reformas. Enquanto a proposta de Anísio Teixeira, na Bahia, defendia e promovia o alongamento da jornada escolar para o dia inteiro, objetivando garantir às crianças o acesso a uma formação mais completa e dinâmica, com uma escola voltada para atividades intelectuais, manuais e esportivas,³² Sampaio Dória, em São Paulo, realizou uma reforma regional do ensino, reduzindo o tempo de escolarização de quatro para dois anos, visando atender um maior número de pessoas, ao promover uma formação básica pautada na alfabetização.

³⁰ Dentre as polêmicas atreladas ao Ministério da Educação, está a tentativa de elitização do ensino superior, a profusão do ensino técnico profissionalizante e a desvalorização das ciências sociais, especialmente, Filosofia e Sociologia, repercutindo na mobilização e manifestações de estudantes, professores e sociedade em geral, que buscam defender os princípios da democracia de liberdade de expressão e desenvolvimento do pensamento crítico.

³¹ A proposta do Governo Federal de oferecer educação à distância no Ensino Fundamental e Médio pretende utilizar a tecnologia como forma de baratear custos e ampliar o alcance da escola em lugares remotos, como as áreas rurais. Informação disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2019/01/28/governo-promete-mudancas-profundas-na-educacao>. Acesso em: 6 maio 2019.

³² No início dos anos 1950, a educação passa a ser administrada por um ministério próprio – o Ministério da Educação e Cultura – e propostas escolares consideradas inovadoras se desenvolvem. Nesse contexto, destaca-se o trabalho desenvolvido no Centro Popular de Educação (Centro Educacional Carneiro Ribeiro), efetivando a ideia de Anísio Teixeira de criar uma escola de tempo integral, ao instituir a unidade da “escola-classe e escola-parque”, em Salvador, no Estado da Bahia.

Cavaliere (2003, p. 41) analisa a reforma educacional paulista e destaca que a proposta curricular da reforma de Sampaio Doria declarava a ideia de “[...] alfabetizar em massa as crianças do estado em um curso primário por ela reduzido a dois anos de duração e duas horas e meia diárias de aula”. Como essa proposta atendia a questão de oferecer educação escolar a um número amplo de crianças, com custos mínimos, expandiu-se por outros Estados até que “[...] veio a se tornar uma prática generalizada nos sistemas educacionais de todo o país” (CAVALIERE, 2003, p. 27). Diante disso, a autora acentua: “[...] coube à reforma de 1920 o ônus histórico de ter inaugurado a prática, muitas vezes reproduzida, da redução do tempo/qualidade escolar a que cada criança teria direito” (CAVALIERE, 2003, p. 27). Ela caracteriza essa proposta educacional como ‘escola mínima’, ou seja, “[...] o resultado de uma disposição latente em se associar à necessária massificação da educação fundamental a redução de seu tempo e de sua qualidade” (CAVALIERE, 2003, p. 29). Nesse estudo, enfatiza o dilema político que atravessou todo o século XX entre as propostas de expansão e qualidade dos sistemas educacionais, permeadas pela oferta de “[...] diferentes regimes de jornada escolar – parcial, integral, ampliada (atividades complementares no outro turno em alguns dias da semana)”, que se desenvolveram de acordo com “as demandas de cada realidade particular” (CAVALIERE, 2003, p. 43).

Apesar das diferenças apresentadas na organização do ensino, grande parte dos projetos lançados nos estados almejava o mesmo ideal: expandir o ensino público, atender a massa da população e promover uma ‘escola renovada’ para a nação. Foi esse pressuposto que orientou a formulação e redação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, datado de 1932, que repercutiu em amplas discussões no meio educacional e político do país.³³

Esse documento publiciza e dá ênfase às ideias difundidas pela Escola Nova, especialmente por John Dewey e demais pesquisadores que defendiam a remodelação da escola, tornando-a mais ativa e interativa entre os sujeitos. A proposta da Escola Nova ou Escola Ativa tem como foco o aluno e sua ação, sendo este capaz de definir os procedimentos que irá seguir no desenvolvimento de sua própria aprendizagem guiado por seus interesses e necessidades. O professor cumpre o papel de mediador, assessorando o aluno quando necessário. Nessa proposta educacional, os tempos escolares podem ser redefinidos de acordo com as necessidades dos estudantes, permanecendo fixos apenas o horário de entrada e saída da escola.

³³ O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) foi um importante documento que ratificou o desejo de um grupo de intelectuais vinculados ao setor político, educacional e cultural brasileiro, ao defender a educação brasileira como um direito de todos e obrigação do Estado, tornando a escola um espaço público, laico e universal.

Cambi (1999) explica as razões para o uso do termo ‘educação ativa’, que, ao invés de privilegiar o ensino baseado na transmissão do conhecimento pelo professor e pelo livro, no saber codificado e sistematizado, dá ênfase à aprendizagem adquirida por meio do fazer, da experimentação, das vivências trazidas pelo aluno e do seu interesse, podendo, inclusive, as crianças do mesmo grupo realizarem atividades diferenciadas ao mesmo tempo. O autor ressalta que a pedagogia da Escola Nova foi criticada na Europa e nos países da América por ser responsabilizada pela deficiência na formação científica dos estudantes, na tolerância excessiva à indisciplina e na superficialidade dos conhecimentos adquiridos pelos estudantes.

No caso brasileiro, pode-se dizer que a proposta da ‘educação ativa’ não ultrapassou os ideais pedagógicos e discursos políticos, entre outros aspectos, pela falta de investimento público na infraestrutura da rede escolar e na formação de professores. Todavia, o ideário permaneceu presente no pensamento pedagógico e em experiências isoladas de escolas privadas espalhadas por regiões diversas do Brasil, que se consubstanciaram, posteriormente, nas propostas do construtivismo, nas quais se sobressaem como princípios: a educação centrada na criança; a valorização do ‘fazer’ por meio de atividades manuais, jogos e brincadeiras; o ensino baseado no interesse da criança; a ideia de que a criança constrói seu próprio conhecimento, deixando em segundo plano o papel do professor em transmitir/ensinar o conhecimento; por fim, a centralidade do estudo do ambiente, a valorização da socialização e do trabalho coletivo, cooperativo.³⁴

A falta de investimento nas escolas públicas é ressaltada por vários pesquisadores brasileiros, que acentuam as precárias condições de trabalho dos professores, em função dos problemas na estrutura física das escolas, do excesso de estudantes em sala, do tempo reduzido para desenvolver as estratégias de ensino programadas e a excessiva cobrança avaliativa imposta nas redes públicas nas últimas décadas.³⁵

Nesse sentido, observa-se que o processo de universalização do ensino primário no país é alcançado por meio da redução do tempo escolar da população, já que a ampliação da rede foi deixada em segundo plano na realidade da maioria das cidades brasileiras. As soluções encontradas nas instituições existentes foram oferecer até quatro turnos de aula em um mesmo dia, em um mesmo espaço, com períodos de duas horas e meia ou três horas de aula; ou na

³⁴ Dentre os autores que inspiraram as experiências pautadas nas propostas da Escola Nova no Brasil, destacam-se: John Dewey, Maria Montessori, Celestin Freinet, Olive Decroly, entre outros. As propostas que se intitulam como *construtivistas* se pautam nos estudos de Jean Piaget e Emilia Ferreiro.

³⁵ Para saber mais sobre a trajetória da educação popular e a expansão do sistema público de ensino no Brasil, ver a coletânea intitulada *Perspectivas e dilemas da educação popular*, organizada por Vanilda Paiva (1984), e a coletânea *A realidade das escolas nas grandes metrópoles*, organizada por Jucirema Quinteiro (1998).

oferta de três turnos, quando o período de aula girava em torno de três horas, conforme as orientações dos governos estaduais (ALMEIDA, 2017).

Esse perfil de escola se perpetuou nas grandes cidades até a década de 1990, junto a outras propostas educacionais que efetuavam o padrão de um turno escolar de quatro horas diárias para cada grupo de crianças do Ensino Fundamental. Cabe destacar, nesse período, algumas experiências de escolas de tempo integral em determinadas regiões brasileiras, com a oferta de até oito horas de atividades educacionais sob a responsabilidade da escola. Essas experiências estavam pautadas em projetos de governo que ora se efetivavam, ora eram desmantelados com a troca dos gestores governamentais.

A proposta educacional de escolas de tempo integral proferida ao longo do século XX se caracterizou pelo atendimento assistencial e educativo às crianças pobres/desamparadas, sendo idealizada por alguns intelectuais que implantaram programas específicos. Dentre elas, destacam-se:

[...] as Escolas-parque, na Bahia e em Brasília, nas décadas de 1950 e 1960, respectivamente; os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), no estado do Rio de Janeiro, nas décadas de 1980 e 1990; o Programa de Formação Integral da Criança (PROFIC), no estado de São Paulo, entre 1980 e 1990; os Centros de Atendimento Integral à Criança (CAICs), em âmbito nacional, a partir de 1990, entre outros – ressaltando a importância da complementação da educação da criança no contraturno escolar, por meio de atividades socioeducativas. (JUNCKES, 2016, p. 1-2).

A partir dos anos 1990, as propostas de educação em tempo integral se expandiram em função das políticas públicas que passaram a incentivar os municípios e estados a ampliar o tempo de ensino.

Como citado anteriormente, a promulgação da LDB (BRASIL, 1996) redefiniu o ‘tempo mínimo escolar’ anual para a Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) em 800 horas, porém, a organização do tempo educativo perpassa por dúbias interpretações, com base em outros documentos que versam sobre a organização do currículo escolar, especialmente os PCN (BRASIL, 1997) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (BRASIL, 2013).

Nos PCN, a organização do tempo escolar está relacionada à efetivação do horário escolar “[...] que deve obedecer ao tempo mínimo estabelecido pela legislação vigente para cada uma das áreas de aprendizagem do currículo” (BRASIL, 1997, p. 66), ficando, assim, circunscrita à ordem, ao controle e a delimitação do tempo das disciplinas curriculares. Já nas Diretrizes Curriculares Nacionais, percebe-se um avanço na defesa da organização do tempo escolar da Educação Básica ao se afirmar que “[...] a organização do tempo curricular deve ser

construída em função das peculiaridades de seu meio e das características próprias dos seus estudantes, não se restringindo às aulas das várias disciplinas [...]” (BRASIL, 2013, p. 27). Dessa forma, a organização do currículo e das práticas pedagógicas torna-se mais flexível e contextualizada, sendo orientado que se considere as particularidades do contexto escolar e as características dos estudantes, seus interesses e necessidades.

Diante disso, as escolas podem construir seus projetos de trabalho de acordo com as peculiaridades dos sujeitos que fazem parte do contexto escolar, destacando as necessidades formativas da criança, seu direito de viver a infância, de aprender de forma mais significativa, considerando as diversas formas dela se expressar e de compreender o mundo. Tal perspectiva se materializa de forma mais evidente nas orientações que regem o trabalho desenvolvido na Educação Infantil, em que a organização do tempo está relacionada ao cotidiano das instituições, na qual se afirma que a movimentação e participação das crianças devem ser contempladas, assim como seus ritmos e vivências, além de articulá-las às “[..] experiências coletivas com as crianças e os adultos” (BRASIL, 2013, p. 91).³⁶ Entretanto, tais orientações não são estendidas à organização do Ensino Fundamental.

A LDB de 1996 (BRASIL, 1996) traz vários destaques sobre a organização do tempo escolar, que, até então, não se fazia presente nas outras legislações educacionais.³⁷ O tema da obrigatoriedade do ensino e o estabelecimento de uma idade obrigatória mínima e máxima permeou muitas discussões nas últimas décadas. Até os anos 2000, a idade mínima para matricular na 1ª série do Ensino Fundamental era sete anos de idade, sendo o Ensino Fundamental de oito anos, seguindo ainda as diretrizes da LDB de 1971 (BRASIL, 1971). Com a apresentação do Plano Nacional de Educação de 2001 (BRASIL, 2001), propõe-se a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, com início aos seis anos de idade, à medida que for sendo universalizado o atendimento na faixa etária de sete a 14 anos, como previsto na proposta inicial da LDB de 1996. Logo, alguns sistemas de ensino municipais e estaduais se anteciparam e iniciaram a oferta de matrícula no primeiro ano do Ensino Fundamental aos seis anos de idade. Essa questão repercutiu em muitos debates no meio acadêmico, tendo em vista

³⁶ Cabe destacar que o fato da legislação educacional orientar que se respeitem os ritmos e as necessidades das crianças na Educação Infantil, isso não garante que de fato esteja acontecendo na realidade das instituições educativas, conforme apontam os/as pesquisadores/as dessa modalidade educativa.

³⁷ A LDB de 1961 previa apenas a indicação de 180 dias de aula para o ensino de grau médio, distribuídas em 24 horas semanais de aulas para o ensino de disciplinas e práticas educativas (BRASIL, 1961). Já no artigo 101 da referida Lei, está previsto ao ensino primário e médio “[...] a organização de cursos ou escolas experimentais, com currículos, métodos e períodos escolares próprios, dependendo o seu funcionamento para fins de validade legal da autorização do Conselho Estadual de Educação” (BRASIL, 1961). Ou seja, deixava livre a organização do tempo escolar. A LDB revista em 1971 (BRASIL, 1971) informa que o ano terá no mínimo 180 dias de trabalho escolar efetivo, sendo que o ensino de 1º grau terá a duração de oito anos letivos e compreenderá, anualmente, pelo menos 720 horas de atividades.

que a estrutura das escolas não atendia as especificidades da criança de seis anos que, até então, estava nos espaços da Educação Infantil.³⁸

Em 2005, com a Lei nº 11.114, a idade mínima de matrícula passa a ser de seis anos (BRASIL, 2005), antecipando o que seria instituído no ano seguinte, ao ser implementado o Ensino Fundamental de nove anos com a inclusão de um ano a mais no primeiro ciclo do Ensino Fundamental, com a Lei nº 11.274, de 2006 (BRASIL, 2006). No entanto, as redes de ensino públicas e privadas tiveram até 2010 para se adequar ao novo formato do Ensino Fundamental.

Até 2012, a LDB de 1996 previa como obrigatoriedade a matrícula a partir dos seis anos de idade e não apresentava uma idade máxima obrigatória, apenas definia que era obrigação do Estado oferecer o Ensino Fundamental gratuito, sendo este obrigatório, de quatro horas de aula diária, por 200 dias letivos.

Na LDB de 1996, no artigo 23 consta a flexibilização nas possibilidades de organizar o ensino, ao afirmar que ele pode ser em “[...] séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios [...]”. Essa flexibilização já existia antes da referida Lei, sendo que os sistemas de ensino tinham autonomia para organizar suas propostas educativas. No entanto, a partir de 1996, muitas redes passaram a oferecer o sistema de ciclos com progressão continuada, com o intuito de minimizar os índices de repetência e qualificar o ensino, ao oferecer mais tempo para a aprendizagem, ou seja, sair do sistema seriado e adotar ciclos mais longos para o processo de ensino e aprendizagem, sem reprovação dentro deles.³⁹

Ainda no artigo 23 da LDB de 1996 contém a orientação quanto ao calendário escolar que “[...] deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isso reduzir o número de horas letivas” (BRASIL, 1996). Esse item demonstra o quanto o calendário escolar e suas datas comemorativas, período de aulas e de recesso/férias têm importância no sistema educacional e conduzem a organização do tempo escolar, em função da economia de cada região, como o

³⁸ Amaral (2008) ressalta que nas escolas da Prefeitura de Curitiba as crianças estavam cursando o primeiro ano do Ensino Fundamental com cinco anos de idade, sendo que muitas só fizeram seis anos no final do ano letivo. Ela analisa as condições da infância ser respeitada em uma escola que atendia as crianças em tempo integral.

³⁹ Sobre a organização do Ensino Fundamental em ciclos, foram localizados vários trabalhos no levantamento da produção acadêmica (conforme Quadro 36, Apêndice A), em que destaco: Carcereri (2003), Souza (2005), Pinesso (2006), Reis (2009), entre outros. Souza (2005) acentua que o regime de ciclos com progressão continuada traz à tona a possibilidade de flexibilizar a organização do tempo escolar e o sistema avaliativo, tendo em vista que os conhecimentos dos estudantes serão validados apenas ao final dos ciclos escolares – no caso de São Paulo, nas 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental, no período dos anos 1980-1990, quando o Regime de Ciclos foi implementado.

plantio e a colheita de produtos alimentícios na zona rural, ou a temporada turística nas capitais dos estados que se localizam no litoral do país, por exemplo.

Já o artigo 24, aborda a questão do controle de frequência dos estudantes, ao destacar que a frequência mínima permitida no Ensino Fundamental e no Ensino Médio é de 75% (setenta e cinco por cento) do total de horas letivas para aprovação; na Educação Infantil, a frequência mínima é reduzida para 60% (sessenta por cento) (BRASIL, 1996).

No que diz respeito à intenção de ampliar o tempo escolar, destaca-se no artigo 34, p qual indica que “[...] a jornada escolar será de pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola” (BRASIL, 1996), sugerindo que o Ensino Fundamental deve ser “[...] ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino” (BRASIL, 1996). No artigo 87, ao instituir a *Década da Educação*, afirma-se no § 5º que “[...] serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de Ensino Fundamental para o regime de escolas de tempo integral” (BRASIL, 1996).⁴⁰ Dessa forma, observa-se como a ampliação do tempo escolar foi ressaltada na referida LDB. Contudo, não informa como essa ampliação poderá/deverá ocorrer, apenas indica que deverá ser progressiva e de acordo com os critérios elencados em cada sistema de ensino.

Assim como a LDB de 1996, as políticas públicas subsequentes como o PNE (BRASIL, 2001), o PDE (BRASIL, 2007A), o PME (BRASIL, 2007b), as DCNEB (BRASIL, 2013), o PNE (BRASIL, 2014), além do Novo Programa Mais Educação (BRASIL, 2016) ressaltam a intenção de aumentar o tempo escolar no Ensino Fundamental. entretanto, não esclarecem as formas dessa ampliação acontecer, quais seus princípios formativos, deixando as instâncias governamentais gerirem os projetos de formas diferenciadas.

As DCNEB abordam a questão do tempo integral, pontuando que o tempo escolar pode ser organizado em turno e contraturno ou turno único, com jornada escolar de sete horas, no mínimo, durante todo o período letivo (BRASIL, 2013). Sobre a ampliação da jornada, indica que:

A ampliação da jornada poderá ser feita mediante o desenvolvimento de atividades como as de acompanhamento e apoio pedagógico, reforço e aprofundamento da aprendizagem, experimentação e pesquisa científica, cultura e artes, esporte e lazer, tecnologias da comunicação e informação, afirmação da cultura dos direitos humanos, preservação do meio ambiente,

⁴⁰ A partir da inclusão da Lei nº 13.415, de 2017 (BRASIL, 2017), na LDB de 1996, defende-se a ampliação do tempo escolar do Ensino Médio, “[...] de forma progressiva, para mil e quatrocentas horas, devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária, a partir de 2 de março de 2017” (BRASIL, 1996).

promoção da saúde, entre outras, articuladas aos componentes curriculares e áreas de conhecimento, bem como as vivências e práticas socioculturais. (BRASIL, 2013, p. 125).

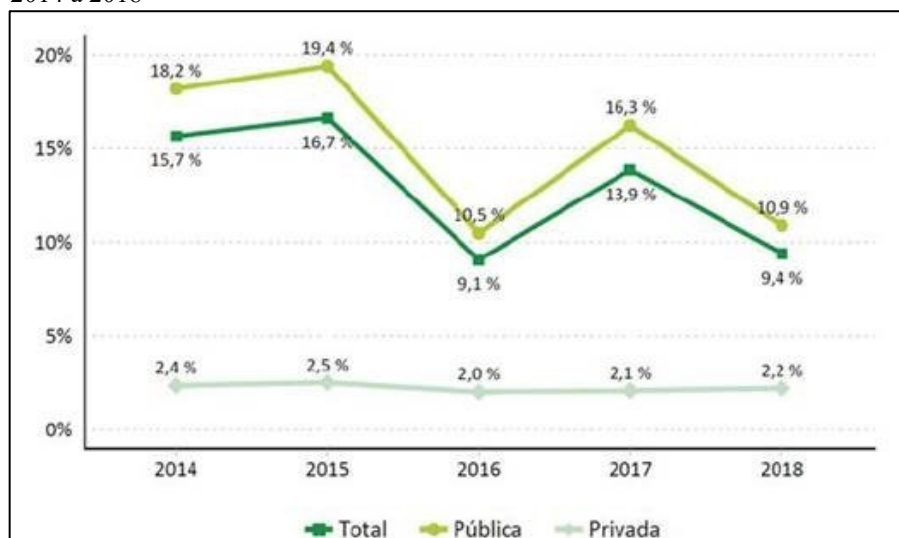
A diversidade de propostas defendidas e projetos desenvolvidos no território nacional desencadearam, nos últimos anos, vários trabalhos acadêmicos que apresentam análises referentes aos programas de ampliação do tempo escolar implementados nas redes municipais, estaduais e do governo federal. Nessas pesquisas, ressaltam-se os caminhos percorridos pelas propostas, o desenvolvimento dos programas, a descontinuidade dos projetos, os resultados verificados na aprendizagem dos estudantes e na qualificação do ensino, os efeitos sociais dos programas, entre outros temas (RIBETTO; MAURICIO, 2009; JUNCKES, 2015).

No PNE de 2014 consta na sexta meta a intenção de oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos (as) da Educação Básica – da Educação Infantil ao Ensino Médio – até 2024 (BRASIL, 2014).

Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), em 2018, 40,1 % das escolas públicas brasileiras ofereciam atividades em tempo integral, com uma média de 15,5 % dos estudantes da Educação Básica sendo atendidos em programas escolares de tempo integral. Ao analisar os dados do Censo Escolar que se referem mais especificamente ao Ensino Fundamental, percebeu-se que a porcentagem de matrículas em tempo integral oscilou entre os anos de 2015 e 2018, resultando em uma queda de quase 50% nas matrículas entre os anos de 2015 e 2016, ou seja, de 19,4% das matrículas em 2015 passou para 10,5% de matrículas nas escolas públicas. Já em 2017, esse número se elevou para 16,3%, porém, no ano seguinte houve nova queda, aproximando-se da porcentagem aferida em 2016.⁴¹ O Gráfico 1, a seguir, evidencia o percentual de matrículas no Ensino Fundamental nos últimos anos.

⁴¹ Esses dados refletem os interesses governamentais desse período específico, tendo em vista a mudança na Presidência da República em 2016, em função do impeachment de Dilma Rousseff e, conseqüentemente, a troca de gestores no Ministério da Educação e nas propostas educacionais do governo.

Gráfico 1 – Percentual de matrículas em tempo integral no Ensino Fundamental, segundo a rede de ensino Brasil – 2014 a 2018



Fonte: Elaborado pela Deed/Inep, com base nos dados do Censo da Educação Básica

No gráfico acima, encontram-se dados das matrículas em tempo integral em escolas privadas. Observa-se que o percentual de matrículas oscilou pouco entre os anos de 2014 e 2018, mantendo-se próximo aos 2% de matrículas em tempo integral em escolas privadas.⁴²

Para além da oferta do tempo ampliado nas escolas, é preciso destacar como esse tempo é utilizado pelas crianças, de que forma eles desenvolvem suas potencialidades, realizando atividades a partir de suas necessidades formativas.

Ao buscar perceber como a formação da criança estava sendo contemplada em escolas de tempo integral e como o direito de brincar era priorizado em instituições de Educação Infantil e do Ensino Fundamental, em minha pesquisa de mestrado, fiz um levantamento da produção acadêmica e analisei oito dissertações que ressaltavam a situação da infância na escola de tempo integral. Diante desse estudo, foi possível sintetizar seis pontos de análise:

- (1) a constatação de certa rigidez referente às regras escolares na escola, inibindo a expressão oral das crianças, cerceando seus direitos no processo de socialização e formação;
- (2) a percepção do acentuado controle do tempo e espaço escolar, com atividades pedagógicas escolhidas pelos adultos, sem considerar o interesse das crianças;
- (3) a falta de compreensão dos professores e demais profissionais que atuam com as crianças sobre a importância da brincadeira, do uso da imaginação e criatividade no desenvolvimento e aprendizagem das crianças;
- (4) o cansaço e desânimo de algumas crianças em função da rotina imposta e do controle das atividades de lazer e recreação;
- (5) a afirmação de que a escola de tempo integral não pode ser mais um espaço

⁴² Mais informações sobre a oferta de educação em tempo integral em escolas públicas e privadas disponíveis no site do Inep, onde podem ser aferidas as estatísticas e informações referentes à Educação Infantil e ao Ensino Médio em tempo integral: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/dados-do-censo-escolar-matriculas-em-tempo-integral-cresceram-17-8-no-ensino-medio-de-2017-para-2018/21206. Acesso em: out. 2019.

de *confinamento das crianças* enquanto os familiares trabalham; (6) a necessidade dos cursos de formação de professores privilegiar estudos sobre as especificidades da formação da criança. (JUNCKES, 2016, p. 8).

Constatou-se, assim, que não basta ampliar o tempo da criança na escola para garantir seus direitos sociais de ser criança e aprender brincando junto a seus pares. É preciso repensar as formas de organizar a escola, os tempos e espaços que serão utilizados pelas crianças, privilegiando o tempo de brincar e a oportunidade de a criança expressar o que gosta, pensa e sente, além de ampliar seu repertório sociocultural (artístico, tecnológico, entre outros). Para tanto, faz-se necessário que a formação de professores contemple estudos sobre a formação da criança e suas especificidades.

No levantamento bibliográfico realizado sobre a organização do tempo escolar no Portal de Teses e Dissertações da Capes, percebeu-se o destaque dos pesquisadores sobre a necessidade de qualificar a formação docente no que diz respeito aos estudos sobre as especificidades da formação da criança. A questão do Ensino Fundamental de nove anos e a entrada das crianças com seis anos de idade no Ensino Fundamental desencadearam pesquisas acadêmicas que analisam as vantagens e prejuízos da entrada da criança aos seis anos de idade em escolas de Ensino Fundamental na atual conjuntura política, nas quais ressalta-se a falta de investimentos na estrutura física e profissional das escolas. A questão dos gastos públicos com a educação permanece o grande nó da questão da qualificação do ensino, sendo que reduzir ou aumentar o tempo escolar promove rebatimentos evidentes nas instituições e nos cofres públicos.⁴³

Uma questão que não foi identificada nas políticas públicas analisadas é a forma como o tempo escolar deve ser organizado. Sendo assim, como deve ser distribuído o tempo das diferentes áreas de conhecimento, como ou qual deve ser o tempo de recreio, de descanso e/ou de lazer? Observa-se que as instituições de ensino ou redes têm a liberdade para compor sua rotina diária, para organizar os tempos de estudo e de lazer, pautados em suas propostas pedagógicas e seus Projetos Políticos Pedagógicos.

Ao analisar a forma como a organização do tempo escolar foi orientada na política educacional brasileira no decorrer do século XX e na forma como vem se desenvolvendo até os dias atuais, percebe-se uma orientação generalizada na legislação, permitindo a manutenção de diferentes configurações escolares. Nesse contexto, o descaso com a qualificação do ensino foi

⁴³ Informações sobre os gastos públicos em educação estão disponíveis no site do MEC, ao retratar como se desenvolve os programas vinculados ao Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação (FNDE), como o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). Mais informações em: <https://www.fnde.gov.br/programas/pdde>. Acesso em: 10 fev. 2019.

permeado pela minimização dos tempos de estudo em decorrência da necessidade de ampliar o número de estudantes atendidos nas escolas públicas, reduzindo o conhecimento transmitido e construído nos espaços escolares, quando a massa da população passa a ter o direito de estar nesse lugar. O “disciplinamento dos corpos e mentes” (FOUCAULT, 1999), assim como a ênfase na alfabetização, reduziram ao mínimo as práticas educacionais voltadas à formação humana política-emancipatória, relegando à grande parte da população a aprendizagem de regras de convivência social e conhecimentos superficiais das diferentes áreas do saber socialmente construídos.

Assim, a forma como a organização escolar é constituída em grande parte das escolas brasileiras reproduz a organização da sociedade e a necessidade dos sujeitos se adequarem a ela. A divisão dos poderes, a organização dos tempos de aula e de descanso/lazer, a divisão dos conhecimentos e os mecanismos de controle dos corpos e mentes reproduzem o sistema produtivo de nossa sociedade, conforme destacou Forquin (1993). Embora as políticas públicas analisadas deixem margem para que a organização do tempo escolar contemple a formação humana de maneiras diferenciadas, essa oportunidade é aproveitada por poucas instituições educativas, já que ainda é comum ver escolas que organizam o horário escolar dos Anos Iniciais do Ensino fundamental de maneira fragmentada, estipulando uma carga horária específica para cada área de conhecimento, assim como acontece nos Anos Finais do Ensino Fundamental, onde o tempo de cada aula é de 45 ou 50 minutos de aula de disciplinas específicas, como: Matemática, História, Geografia, Ciências, Língua Portuguesa, entre outras.

A cultura escolar brasileira, de maneira geral, permanece centrada nas orientações da Pedagogia Tradicional Conservadora, fragmentando o conhecimento em áreas de saber que pouco conversam entre si. A predominância de orientações de como organizar o cotidiano com base em horários fixos de cada disciplina/área de conhecimento, revela um currículo rígido e sequencial, sem considerar as necessidades formativas dos estudantes. Apesar disso, avanços já são percebidos em vários contextos educacionais, quando incentivam e valorizam a participação dos sujeitos (crianças e adultos) no processo formativo, nas decisões que envolvem o cotidiano escolar, ao promover momentos de pesquisa e socialização de saberes, conforme orientação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Esse documento enfatiza as possibilidades de se flexibilizar as práticas pedagógicas e contextualizar os conhecimentos trabalhados, considerando as peculiaridades formativas dos sujeitos e o contexto social em que a escola está inserida (BRASIL, 2013).

Diante dessas constatações, ressalto a importância da continuidade de estudos que busquem compreender a organização da Educação Básica, especificamente, na organização dos

tempos escolares nos anos iniciais do Ensino Fundamental, no intuito de apresentar as possibilidades da ‘formação plena’ da criança ser preconizada como princípio formativo da/na escola e que não fique apenas restrita aos ditames das leis – Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990 (BRASIL, 1990) e a LDB de 1996 (BRASIL, 1996).

A presente pesquisa adere esse compromisso ao analisar o que os pesquisadores e as políticas públicas educacionais brasileiras apresentam sobre a realidade das escolas de Ensino Fundamental, no que diz respeito a organização do tempo escolar e o respeito à infância nessa modalidade de ensino e, a partir dessas análises, buscar conhecer uma proposta pedagógica que se diferencie desse contexto de negação da infância nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental,⁴⁴ uma proposta em que a escola se constitua como um *lugar de alegrias*, conforme propõe Snyders (1996), e que respeite as especificidades da infância. Isso resultou na busca de uma escola que tivesse em seu projeto de trabalho o princípio de respeitar a infância de estudantes do Ensino Fundamental, ou seja, de crianças com idades entre seis e 12 anos.

Após localizar uma instituição em Florianópolis, que tem como slogan ser um *lugar para viver a infância*, fundamentada numa proposta de gestão democrática, vi as possibilidades desse estudo se efetivar conforme almejava. A escola é associativa privada, que há 35 anos vem desenvolvendo um trabalho pedagógico considerado ‘alternativo’ ao sistema educacional vigente em grande parte das escolas públicas e privadas da região, que prima pelos direitos das crianças de brincar e aprender. Um diferencial dessa escola se refere ao fato de que todos os sujeitos envolvidos no contexto escolar – crianças e adultos – têm direito de participar de discussões e decisões que dizem respeito à organização escolar, expressando suas ideias. Além disso, o fato de a escola ofertar às crianças um tempo estendido para brincar, seja antes da aula, no intervalo do recreio e/ou no final da tarde, configura-se como um elemento importante para análise da organização do tempo escolar nessa instituição.⁴⁵ Dessa forma, conhecer como acontece a organização dessa escola e como os sujeitos vinculados a ela se envolvem nessa organização, tornou-se um importante foco de estudo.

⁴⁴ Ressalta-se que não houve uma pesquisa exploratória de escolas que possam desenvolver propostas que contemplem a temática aqui analisada. Portanto, podem haver outras propostas educativas que também efetivem trabalhos que defendem o respeito às especificidades da infância nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na região da grande Florianópolis ou outra região brasileira.

⁴⁵ No quarto capítulo desta pesquisa, serão apresentados mais detalhes sobre a escola onde foi desenvolvida a pesquisa, ressaltando sua história e a construção de sua proposta pedagógica.

1.4 PROBLEMATIZAÇÃO E OBJETIVOS DA PESQUISA

As questões apresentadas no decorrer deste texto permitem a formulação do seguinte **problema de pesquisa**: como uma escola que tem como premissa ser um lugar para viver a infância organiza o tempo escolar no Ensino Fundamental e como as crianças e adultos que fazem parte do contexto escolar percebem, compreendem e participam dessa organização?

Diante desse problema de pesquisa, o **objetivo geral** constitui-se em: analisar quais os parâmetros teórico-práticos que sustentam o modo de organizar o tempo escolar e as possibilidades do direito à infância ser respeitado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, levando-se em consideração a perspectiva das próprias crianças e dos demais sujeitos que estão a sua volta, como os seus professores e familiares.

Para alcançar tal finalidade, foram delineados os seguintes **objetivos específicos**:

- Conhecer o histórico que permeia a construção da proposta pedagógica e o cotidiano de uma escola que defende a infância nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental como direito inalienável da criança.
- Identificar como a organização temporal é proposta e realizada nesse contexto escolar e quais os sujeitos que definem essa organização.
- Analisar como os sujeitos que estão envolvidos no processo educacional (crianças, familiares e professores) compreendem a organização do tempo escolar e percebem a efetivação dos direitos das crianças de interagir, brincar e aprender.

Tais objetivos foram construídos e reconstruídos no processo de produção da pesquisa e representam a trajetória de estudos que a guiou.

Por meio de um *estudo de caso do tipo etnográfico* (ANDRÉ, 2009) em uma instituição que se apresenta como *um lugar para viver a infância*, almejo dar visibilidade as formas que essa instituição organiza o tempo escolar, tendo em vista seus parâmetros teórico-metodológicos e as perspectivas dos sujeitos (crianças e adultos) que fazem parte do contexto escolar, sobre as possibilidades do direito à infância ser respeitado e, quiçá, priorizado como princípio formativo nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Diante disso, objetiva-se contribuir com a área da educação e infância, ressaltando que a criança que está no Ensino Fundamental também tem o direito de viver a infância na escola e, assim, é preciso garantir que ela tenha seus direitos sociais garantidos de brincar e aprender, de movimentar seu corpo, usar a imaginação e criatividade nas atividades cotidianas, de ter seu ritmo de aprendizagem respeitado, de interagir com seus pares de maneira prazerosa e alegre,

de expressar seus desejos, curiosidades, conhecimentos, dúvidas, angústias e demais sentimentos que emergirem no seu dia a dia, evitando-se qualquer tipo de constrangimento.

Acredita-se que a forma como o tempo escolar é organizado e vivido pelos sujeitos na escola repercute na concretização do direito de viver a infância nesse lugar, dadas as condições efetivas de transformar o espaço escolar em *um lugar de viver a infância*. Considera-se que as interações sociais (entre adultos e crianças, crianças e crianças, adultos e adultos) pautadas no respeito ao outro e a si mesmo, são qualificadas e se aprimoram em função da oportunidade de os sujeitos participarem de atividades coletivas e colaborativas no cotidiano escolar. Para tanto, é preciso prever tempo para que essas ações se desenvolvam e se efetivem na realidade escolar. Por fim, almeja-se acentuar as condições efetivas da *alegria estar presente na escola*, quando as crianças identificam esse lugar como um espaço próprio para estar com os colegas, de aprender a cultura socialmente elaborada e recriá-la, a partir de experimentações diversas, tendo em vista as oportunidades geradas no contexto escolar, pela mediação dos professores e demais sujeitos envolvidos nesse processo formativo.

1.5 ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA

Esta pesquisa organiza-se em seis capítulos. O primeiro, o qual este subcapítulo se encontra, caracterizou-se como introdutório, na qual, contextualizei os interesses pela temática deste estudo. Destaquei os objetivos da pesquisa e apresentei alguns dados do levantamento da produção acadêmica, além de ressaltar pontos importantes das políticas públicas que orientam a organização do tempo escolar no Brasil, justificando a relevância da pesquisa.

No segundo capítulo, circundo os conceitos de tempo, infância e escola ao recorrer a diferentes áreas de conhecimento, como a Filosofia, a Sociologia e a História, tendo em vista as possibilidades de perceber e considerar as relações que existem entre esses conceitos. Nesse sentido, resalto como a *construção social do tempo* (ELIAS, 1998) se relaciona com a *constituição e organização da escola* (PETITAT, 1994), ao analisar a função social da escola e a quem ela serve, assim como suas relações com a organização da vida da criança no período escolar e seus direitos sociais. Destaco, ainda, propostas educacionais ‘alternativas’ que se pautam na gestão democrática, na participação dos sujeitos (adultos e crianças) na organização escolar, como formas de ressignificar o tempo vivido na escola.

O capítulo seguinte, retrata as escolhas teórico metodológicas realizadas na trajetória da produção da pesquisa empírica, desde a organização do tempo da pesquisadora, a aproximação com o campo, os recursos e métodos utilizados na geração de dados, os sujeitos que fizeram

parte do contexto escolar em 2018, dando destaque para aqueles que se tornaram ‘parceiros da pesquisa’, como as professoras, as crianças dos 4º e 5º anos do Ensino Fundamental e seus familiares. Nesse capítulo saliento como foram definidas as categorias de análise que guiaram o presente estudo.

No quarto capítulo, apresento as características da escola campo de pesquisa ao contemplar sua história institucional, a construção da proposta pedagógica, pautada na análise dos documentos da escola e nas entrevistas realizadas com os profissionais que lá atuam ou que já atuaram, em tempos passados. Nesse capítulo ressalto a primeira categoria de análise, ao destacar como a organização do tempo coletivo se constituiu na escola e é permeada pelas práticas que instigam a participação na gestão escolar, como um direito de todos os sujeitos que compõe esse contexto educativo.

Nos dois últimos capítulos são ressaltadas as outras duas categorias de análise que se desenvolveram neste estudo, tendo em vista os diferentes tempos vistos na organização escolar, sendo eles: o tempo da ação docente, ou seja, o tempo planejado e mediado pelas professoras e os tempos vividos pelas crianças na escola, caracterizados como tempos de estudo, tempo livre e o tempo compartilhado.

Ao ressaltar a ação docente, no quinto capítulo, salienta-se a função do planejamento, da mediação e da avaliação como elementos que estruturam o tempo escolar, tendo em vista o olhar das professoras para o processo educativo e aos interesses das crianças. Suas escolhas do que e como encaminhar as propostas de estudo às crianças caracterizam-se como base da organização dos tempos vivenciados nas práticas pedagógicas. Para tanto, o tempo dedicado à formação docente continuada, seja na hora atividade, nas reuniões pedagógicas e em outros momentos de estudos individuais e coletivos, confirmam-se como fundamentais e alicerçam a prática pedagógica desenvolvida na escola.

No sexto capítulo o tempo vivido pelas crianças dos 4º e 5º anos foi analisado levando-se em consideração as narrativas das próprias crianças sobre suas experiências no cotidiano escolar, destacando o que elas fazem na escola, quais suas preferências e o que consideram mais importante nesse contexto, intermediado pelos registros fotográficos realizados por elas ao retratarem os lugares que escolheram como os mais significativos da escola.

A partir dos estudos aqui desenvolvidos, defendo a tese de que o tempo vivido na escola pode ser otimizado e vivido com intensidade quando as estratégias pedagógicas planejadas e efetuadas levam em consideração os interesses e diferentes formas das crianças expressarem seus conhecimentos e questionamentos sobre os temas de estudo pautados no cotidiano. Além disso, para que o tempo escolar seja também considerado um tempo de bem viver a infância faz

necessário oportunizar às crianças um tempo livre alargado para que elas possam brincar, interagir com seus colegas explorando os diferentes espaços que a escola oferece com autonomia e respeito.

A presente pesquisa demonstrou que os tempos de estudo também podem ser alegres, divertidos e trazer satisfação, quando intencionalmente pensados para serem efetuados com prazer, respeitando os tempos de aprendizagem de cada criança e suas potencialidades formativas.

Por fim, nas considerações finais são destacados alguns elementos que sintetizam as perspectivas dos sujeitos que fizeram parte dessa pesquisa, tendo em vista a percepção das temporalidades da infância na escola.

2 AS INTERLOCUÇÕES ENTRE AS CONCEPÇÕES DE TEMPO, INFÂNCIA E ESCOLA

*A infância não é um tempo,
não é uma idade,
uma coleção de memórias.
A infância é quando ainda não é demasiado tarde.
É quando estamos disponíveis para nos surpreendemos,
para nos deixarmos encantar.
Quase tudo se adquire nesse tempo
em que aprendemos o próprio sentimento do Tempo.
(Mia Couto)*

Conceituar o que é o tempo tem sido um desafio para muitos pesquisadores, sobretudo, por sua estreita relação com a ideia de vida, de existência, que envolve ação, movimento, experiência, relatividade, constância e perpassa toda a história da humanidade. Pensar no tempo vivido, no tempo da infância, no tempo da escola, entre outros tempos, remete-nos às lembranças, à busca por memórias e sentimentos que marcaram nossas histórias. Mas o que representa o tempo para cada pessoa? O relógio? O calendário? A idade? O passado? A história? O nascimento? O envelhecimento? O cotidiano?

Os físicos, entre eles Isaac Newton (1643-1727), comprovaram que o tempo é marcado por ações contínuas, por repetições cíclicas, na qual se percebe sua passagem, ou seja, o movimento do tempo, como a contagem das horas, dos dias, meses, anos etc. Entretanto, Albert Einstein (1879-1955) inovou o conceito de tempo ao perceber sua relatividade, ao constatar que o tempo não era igual para todos, que a compreensão do tempo passado, presente ou futuro varia de acordo com o ponto de vista de cada pessoa, em relação ao que está sendo analisado. Dessa forma, pensar no tempo da infância e/ou no tempo da escola requer muita sensibilidade, muito cuidado, pois se o tempo já é relativo e difícil de ser explicado, quando é adjetivado ou composto remete a novos olhares, outros conceitos, outros conhecimentos que ora se cruzam ora se dispersam.

Diante disso, perceber as interlocuções entre os conceitos de tempo, infância e escola é o desafio deste capítulo, que tem por objetivo compreender a construção histórica, filosófica e sociológica desses conceitos na história da educação e, em especial, da escola brasileira.

Vale destacar que a raiz etimológica da palavra escola tem como origem o vocábulo grego *skholé*, que significa descanso, repouso, lazer, tempo livre ou ocupação de um homem com ócio, livre do trabalho servil, sendo, assim, destinado a poucos seres humanos. Logo, passa a ser considerado o tempo de estudos que também era relegado a alguns poucos homens que constituíam a intelectualidade e/ou a nobreza. Posteriormente, passa a ser o lugar de transmissão

de conhecimentos e de estudos bíblicos, de aprendizagem da leitura e (re)escrita das escrituras sagradas, para, enfim, caracterizar-se como lugar de socialização, de civilização e disciplinamento. De maneira mais generalizada, a escola é considerada o lugar próprio de formação humana, de humanização, que atinge todas as idades do ser humano. A escola, então, oscila seu significado de ‘tempo livre’ a um ‘tempo regulado’; de um lugar de lazer para um lugar de produção intensiva; de direito adquirido a dever imposto. Esses significados são (re)construídos a partir de fatores sociais, políticos e econômicos, conforme avança a história da educação.

Nessa perspectiva, o tempo formativo, de transmissão e aquisição da cultura historicamente produzida, passa a ser organizado, tendo em vista a reconfiguração das atividades humanas que se desenvolveram ao longo dos anos. A partir daí, os sujeitos adquirem o direito de serem formados, educados ou escolarizados. O que antes significava ser privilégio de alguns – como o direito à educação, a ter escola de qualidade – constitui-se como direito de todos, após muitas lutas e embates sociais,⁴⁶ sendo permeado por muitos discursos e dificuldades de se efetivar na prática, em função das desigualdades de oportunidades e das injustiças sociais (DUBET, 2008).

No processo de industrialização e urbanização dos países ocidentais, as relações de trabalho passam a ser mais regradas e, continuamente, mais controladas, tanto cronologicamente quanto socialmente. A escola, nesse caso, também adquire uma nova função que corresponde a essa lógica de controle e imposição de regras, no intuito de preparar o sujeito para se integrar à sociedade (DURKHEIM, 2008). A partir de então, o tempo privado e o tempo produtivo, de trabalho, inter-relacionam-se e configuram-se como duas medidas que regulam a vida do ser humano.

Nesse contexto também emerge um novo olhar para o ser humano, o ‘ser pequeno, menor’ – a criança – e, com ela, dois novos fenômenos emergem: a infância e o aluno. Sacristán (2005) afirma que o aluno e a infância, de maneira geral, são invenções dos adultos e constituem-se como categorias construídas por seus discursos, ao estar, trabalhar ou observar esse ser de menor idade e tamanho.⁴⁷ O autor ressalta que essas duas categorias pertencem a um mundo que tem por objetivo separar os menores dos adultos – “a infância da maturidade e

⁴⁶ Como um exemplo de luta pelo “direito à educação para todos”, cito a construção do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) no Brasil. Indico também a leitura da obra de Anísio Teixeira (1989) *Educação não é privilégio*, entre outros materiais disponíveis em: www.bvanisioteixeira.ufba.br. Acesso em: 17 jan. 2019.

⁴⁷ Em sua obra intitulada *O aluno como invenção*, Sacristán (2005) justifica que utiliza o termo “menor” para englobar todo ser humano que “não é adulto”, sendo que, apesar de muitas vezes utilizar as categorias aluno, criança e menor como sinônimos, o termo “menor” possui um sentido mais amplo do que criança.

o aluno da pessoa emancipada”, sendo isso uma característica das sociedades modernas, nas quais “[...] ser escolarizado é a forma natural de conceber aqueles que tem a condição infantil” (SACRISTÁN, 2005, p. 14). Ele ainda destaca que “[...] essa estreita relação se projeta tanto no pensamento comum como na psicologia científica” (SACRISTÁN, 2005, p. 14).⁴⁸

Em vista disso, apresento, a seguir, alguns estudos que retratam a construção dos conceitos de tempo, infância e escola, na busca de estabelecer inter-relações entre eles. Retomo, também, alguns aspectos da história da educação, em especial no Brasil, no intuito de registrar como a organização do tempo escolar está relacionada à vida das crianças e à condição de viver a infância na sociedade atual.

2.1 O CONCEITO DE TEMPO E SUA RELAÇÃO COM A IDEIA DE INFÂNCIA

Desde a Grécia Antiga, a noção de tempo tem sido caracterizada de maneiras diferentes. Ora está relacionada à ideia de algo em movimento contínuo e cíclico, ora à linearidade de fatos – início, meio e fim; passado, presente e futuro; o antes, agora e depois. Faz também referência à observação dos ciclos do dia e da noite, da lua, da rotação da Terra, da posição dos astros, o reconhecimento das estações do ano e, finalmente, a criação de tecnologias que pudessem marcar e controlar o tempo contínuo, por meio de símbolos, que são facilmente compreensíveis por todos. Cria-se, por exemplo, o calendário, que vai sendo aprimorado conforme as necessidades da evolução da humanidade, correspondendo as características culturais de cada povo, de cada região em que vive.

Norbert Elias (1998, p. 17) fez um estudo histórico e sociológico sobre a questão do tempo, nas quais o conceitua como “[...] a representação simbólica de uma vasta rede de relações que reúne diversas sequências de caráter individual, social ou puramente físico”. Ou seja, constitui-se como algo que envolve as múltiplas relações entre os indivíduos, a sociedade e a natureza, cuja função é de orientar, coordenar, regularizar e integrar os diferentes tipos de atividade humana, além de apresentar elementos para compreender o mundo físico, biológico e social.

O tempo iniciou como temática de estudos dos grandes filósofos, passou aos cientistas, físicos, religiosos, historiadores, sociólogos, antropólogos e se estendeu às diversas áreas do

⁴⁸ A Psicologia da qual Sacristán (2005) se refere é a Evolutiva. O autor destaca que ela foi o instrumento que, no século XX, produziu modelos para explicar o processo evolutivo do ser humano, desde o nascimento até a idade adulta, retratando quem são, como agem e como evoluem os seres humanos, explicando o desenvolvimento como uma sequência de etapas que se sucedem evolutivamente.

conhecimento como a cosmologia, a psicologia e a educação. Dessa forma, dimensões variadas da compreensão do tempo permearam estudos sobre o domínio da natureza, construção do social, psique, cultura e formação humana. Estudar sobre o tempo significa aventurar-se pela busca da compreensão da existência humana, sendo que indagações sobre a origem e o desenvolvimento humano, nas quais se analisam as fases da vida, da infância à velhice, perpassam a curiosidade de muitas pessoas constantemente. Além disso, o ser humano criou instrumentos para medir o tempo, para regular a vida e acompanhar os fenômenos naturais.

Nesse contexto, a invenção do relógio mecânico (século XIII) foi considerada uma das maiores invenções da humanidade, haja vista sua utilidade e importância na constituição da sociedade moderna e ao processo de civilização emergente. O relógio caracteriza-se como um objeto que tem o poder de regular a vida e as atividades desenvolvidas pelo ser humano. Ele “[...] introduz um tempo linear, abstrato, diferente dos ritmos cíclicos cósmicos e biológicos, diferente também do tempo social, o qual é variável conforme os acontecimentos e os grupos” (PETITAT, 1994, p. 91).

Ao referir-se ao relógio como objeto criado para representar o tempo, Elias (1998, p. 16) informa que “[...] o mecanismo do relógio é organizado para que ele transmita mensagens e, com isso, permita regular os comportamentos do grupo. O que um relógio comunica, por intermédio dos símbolos inscritos em seu mostrador, constitui aquilo a que chamamos tempo”.

Com a efervescência da industrialização e a exploração do trabalho, o relógio é incorporado como um importante instrumento de controle, sendo, inclusive, considerado como um instrumento escravizador, pois o tempo do trabalho vem ocupando a vida das pessoas, que consideram que não têm mais tempo para o lazer, o prazer, o ócio e o descanso. O tempo produtivo torna-se, assim, central na sociedade capitalista e, com ele, muitas coisas antes vitais para o ser humano são consideradas, na atualidade, como perda de tempo, tais como: dormir, brincar, estar entre familiares e amigos, alimentar-se com calma, conversar, ouvir músicas, entre outras.

A partir de uma perspectiva sociológica e histórica, Norbert Elias (1998) apresenta o tempo como resultado de um longo processo de aprendizagem e produção humana e destaca que a escola é a instituição responsável por apresentar o significado do tempo para criança. Ele ressalta a construção da ideia de tempo como constituinte de um processo civilizador, que funciona como um símbolo social de regularização das ações humanas.

Nesse sentido, os estudos das ciências humanas e sociais têm mostrado a importância do tempo na construção do processo de humanização, do conhecimento cultural, científico, e dos valores e saberes sociais. Dentre os estudos das ciências que se relacionam à educação,

estão as pesquisas sobre o tempo e a formação humana. O tempo vivido, o planejado, rememorado, ensinado e analisado constituem-se como tempos de vida, de desenvolvimento e de aprendizagem, ou seja, como elementos que fundamentam a formação do ser humano.

Os dicionários de filosofia de Mora (1978) e Abbagnano (2007) apresentam o processo histórico da construção do conceito de tempo, destacando os pensamentos de filósofos desde a antiguidade, o qual se relaciona ao conceito de movimento, sucessão e duração de atos e fatos, assim como com o ser e estar no mundo. Dentre os conceitos clássicos de tempo, três se destacam: *Chrónos* – continuidade de um tempo sucessivo; *Kairós* – medida, proporção, temporada, oportunidade; *Aión* – intensidade do tempo da vida humana.

Tendo em vista que o conceito de tempo está relacionado à vida e ao desenvolvimento humano, busco relacioná-lo ao que se entende por infância, sobretudo, ao considerar a construção histórica da ideia de infância em diferentes áreas de conhecimento.

Estudos indicam que a ideia de infância surge na Modernidade, a partir das mudanças econômicas e sociais, com o avanço da ciência, da institucionalização da família e com a redução dos índices de mortalidade infantil (DE MAUSE, 1991; ARIÈS, 1981). Antes desse período, a criança vivia junto aos adultos, acompanhava seus afazeres diários, seja no trabalho, no lazer, nos debates públicos, nas refeições, entre outras atividades. A criança fazia parte da vida pública sem qualquer tipo de segregação em função da sua idade. Contudo, por ser vista como um ser humano pequeno, fraco e incapaz de fazer diversas atividades relacionadas, principalmente, ao trabalho, sofria maus tratos, podendo ser agredida de diversas formas, pois não havia um sentimento que envolvesse proteção, cuidado, zelo (DEL PRIORI, 2013).

Segundo os estudos de Ariès (1981), a concepção de infância desenvolveu-se nas classes médias junto às novas configurações da família e da vida privada, sendo marcada por dois sentimentos distintos e contraditórios: os sentimentos da ‘moralização’, que impunha na criança formas de treinar, conduzir e controlar os sentimentos, e de ‘paparicação’, que tornavam a criança engraçadinha, ingênua, pura. Contudo, vale destacar que a criança sempre existiu, porém, por estar junto aos adultos e seus afazeres, era considerada, muitas vezes, como ser menor e inútil e, por isso, era invisibilizada e desconsiderada.

Ao falar sobre a visibilidade da infância ao longo dos tempos, Qvortrup (2014) ressalta que a criança, ao ser retirada do espaço público na passagem da Idade Média para a Modernidade e ficar confinada à vida privada de sua família ou em instituições educacionais, sob o cuidado de adultos, perdeu sua ‘visibilidade legítima’. Sendo assim, ao confinar a criança em espaços considerados apropriados a ela, como o seu lar, creches, orfanatos ou escolas, limitou-se a criança a conviver com apenas parte da sociedade, ficando ainda condicionada aos

desejos e ordens dos adultos que se configuram como responsáveis por ela e que tem a função de lhe conduzir, orientar, disciplinar, instruir e preparar para a vida adulta, para a vida pública, em sociedade.

A ‘visibilidade legítima’ da qual o autor se refere diz respeito à possibilidade de a criança atuar e estar junto aos demais sujeitos da vida pública, exercendo atividades coletivas. Nesse sentido, a ideia de infância que foi construída socialmente, a partir da Modernidade, constituiu-se como uma categoria inferior subordinada aos adultos, que definem onde a criança pode estar e o que pode fazer, sempre sob o olhar de um tutor, cuidador, mestre, que é o responsável por controlar e vigiar seus atos. Dessa forma, as crianças foram privadas dos espaços públicos e da participação social, tornando-se cada vez mais dependentes dos adultos que devem lhe proteger e guiar. No entanto, as formas de proteção e instrução seguiram por caminhos tortuosos que envolviam castigos, humilhações e punições de diversos tipos, pautadas nas escolhas e compreensão do adulto de como se deve (con)formar a criança para ser um futuro adulto civilizado, inibindo os desejos e necessidades da criança e suas especificidades formativas.

A ideia de infância é classificada primeiramente por um recorte etário, por uma fase/etapa/ciclo da vida humana, sendo que tal definição reverbera em ações que se referem a esses sujeitos de pouca idade (GONDRA, 2010). O campo jurídico pauta-se nesse conceito para definir punições e responsabilidades impostas às crianças e, posteriormente, aos seus responsáveis, regularizando também questões que se referem ao trabalho infantil e, mais recentemente, relacionados aos cuidados, proteção e guarda da criança, atribuindo funções aos seus responsáveis tendo por base a definição de seus direitos. O campo militar pauta-se em um determinado corte etário para recrutar jovens para seguir nesse trabalho. O campo médico identifica essa diferenciação etária para definir quem deve atender a criança em função do seu desenvolvimento formativo: ela passa a ser atendida por pediatras, ou seja, especialistas em desenvolvimento infantil. O campo educacional segue a mesma ideia, ao também definir quem são os profissionais que devem atuar junto à formação educacional das crianças, que primeiramente era exercida por um ser culto chamado de preceptor. Com as mudanças que tornaram as sociedades mais complexas, especialmente a crescente industrialização, passa-se a defender a necessidade de uma formação específica para o professor, os pedagogos e demais especialistas da educação, o que implica conhecer o processo de ensino e de aprendizagem e ter a compreensão do desenvolvimento humano desde a mais tenra idade.

Uma área que teve grande influência na formação de professores ao longo do século XX foi a Psicologia do desenvolvimento. Dentre as diferentes perspectivas teóricas que embasaram

essa ciência, estavam aquelas pautadas pelo conhecimento biológico, com ênfase no desenvolvimento físico. Assim, o tempo era considerado na relação com a infância como um tempo de crescimento e amadurecimento do corpo físico. Em uma direção oposta a esses estudos, nas primeiras décadas do século XX, Lev Semenovich Vigotski (1896-1934) desenvolveu investigações que evidenciaram a importância da mediação social no desenvolvimento das funções psicológicas do ser humano. Ao fundamentar a Teoria Histórico-Cultural,⁴⁹ ele apresenta como princípio a relação entre o amadurecimento orgânico e a história cultural do ser humano, “[...] que se fundem num processo único e complexo” (MELLO, 2007, p. 99). Ao apresentar a importância do meio social no desenvolvimento das funções psicológicas, particularmente no processo de desenvolvimento da criança, Vigotski (2010) analisa a relação que existe entre a criança e a realidade social, em cada etapa do seu desenvolvimento. Segundo o autor, o meio cultural tem um significado diferente para criança a cada faixa etária de sua vida e é interpretado pela criança a partir de suas condições materiais de existência; constitui-se como ‘fonte de conhecimento’ de todas as propriedades humanas específicas da criança, tendo em vista um ideal formativo, uma etapa final de desenvolvimento. Nesse processo, ele ressalta a presença do outro mais experiente que irá apresentar à criança a ‘forma ideal’ das coisas, o produto final, como no caso da fala, da linguagem oral elaborada, pois será no convívio com seres falantes que a criança aprenderá a falar e a qualificar sua linguagem, no decorrer de sua vida.

Dentre os princípios da teoria constituída por Vigotski (2010, p. 697, grifos do autor) está o de que “[...] *o homem é um ser social, que fora da interação com a sociedade ele nunca desenvolverá em si aquelas qualidades, aquelas propriedades que desenvolveria como resultado do desenvolvimento sistemático de toda a humanidade*”. Assim sendo, ao se pensar na formação da criança e na construção de uma ideia de infância, é preciso, primeiramente, levar em consideração que a criança é um ser social, que vive e interage num meio cultural específico e, em função disso, potencializa o seu desenvolvimento a partir das condições que esse meio coletivo lhe proporcione viver.

⁴⁹ Vigotski e seus colaboradores fundamentaram-se no Materialismo Histórico-dialético para entender o processo de desenvolvimento do psiquismo humano e seu comportamento. Para o idealizador do Materialismo Histórico-dialético, Karl Marx, “[...] o ser humano se apropria das qualidades humanas ao se apropriar dos objetos da cultura histórica e socialmente criados” (MELLO, 2007, p. 86). Sendo assim, por meio do contato concreto com um objeto/instrumento e a observação de seu uso por um sujeito mais experiente, o ser humano apropria-se da utilização e função de instrumentos culturais complexos (como o relógio e/ou a escrita); ele aprende a utilizar esse objeto de acordo com a função social para o qual foi criado, seja por meio da imitação e/ou da mediação com o outro mais experiente. Nesse processo, a criança vai apropriar-se de um instrumento/conceito ao estar envolvida em uma atividade exploratória, no meio social e natural, especialmente em situações vividas coletivamente.

Pode-se afirmar que a criança, desde que nasce, encontra-se em um meio social determinado e determinante que irá influir em suas condições de viver e desenvolver-se humanamente, ou seja, nesse meio ela “[...] encontra condições sociais de existência” (CHARLOT, 2013, p. 165), sendo que suas necessidades, além de biológicas, são socialmente estabelecidas. Bernard Charlot (2013, p. 168), analisando a ideia de infância, acentua que a imagem que se faz da criança é o “[...] reflexo do que o adulto e a sociedade pensam sobre si mesmos” ao reproduzirem o que querem que ela seja ou temem que ela se torne. Dessa forma, há uma projeção do adulto sobre a criança e da criança sobre o adulto, de um ideal de vida, de existência. Por isso, a imagem que se tem da criança evolui historicamente, pois a “[...] infância traduz o sentido da existência humana” (CHARLOT, 2013, p. 179).

Mesmo se fundamentando em um referencial teórico distinto do materialismo histórico e dialético, Qvortrup (2014) considera a infância como uma categoria pertencente à criança, que significa um período específico do curso da vida humana, sendo caracterizada como uma fase geracional que se diferencia da fase adulta e de suas responsabilidades, constituindo-se como um fenômeno social.

O autor, ao caracterizar a infância como um fenômeno social, apresenta nove teses, nas quais ressalta que a infância é: uma categoria que compõe a estrutura social; é variável histórica e intercultural; integra e é coconstrutora da sociedade, pois ao interagir com o meio e as pessoas, cria e recria conhecimentos, envolve-se em ações propositivas e, assim, contribui para a formação de si mesma e dos outros.⁵⁰ Dessa maneira, a infância sofre influência de eventos que ocorrem na sociedade, para além do lugar em que vive.

Além disso, Qvortrup (2011) enfatiza que a dependência convencional das crianças aos adultos tem consequências para sua invisibilidade em descrições históricas e sociais, assim como para a sua autorização às provisões de bem estar e que a ideologia da família constitui uma barreira contra os interesses e o bem-estar das crianças, pois as crianças são consideradas propriedade de seus pais e estes são responsáveis por elas e, em função disso, devem decidir o que diz respeito a sua formação.

Diante das teses apresentadas até o momento, é possível sintetizar três ideias sobre a infância: ela é um fenômeno social, criado num determinado tempo histórico e ressignificado perante as culturas sociais; é uma fase geracional que compõe a vida do ser humano, em especial, à criança; é uma categoria que possui especificidades culturais e sociais que unificam

⁵⁰ Cabe destacar que as ideias de Jeans Qvortrup fazem parte da corrente Estruturalista da Sociologia da Infância, diferenciando-se das correntes Interpretativa e Crítica, conforme destacam Sarmiento e Marchi (2008).

essa categoria, ao mesmo tempo em que expressam a multiplicidade de formas de ser criança e viver a infância.

Tais ideias instigam buscar reconhecer ainda mais o que caracteriza especificamente a infância e sua interrelação com o conceito de tempo. Para tanto, sigo apresentando algumas contribuições dos estudos filosóficos, bem como de outras áreas de conhecimento, como a história, sociologia, psicologia e geografia para o estudo da infância e sua relação com o tempo.

Walter Kohan (2015) apresenta em seus estudos uma relação conceitual entre a Filosofia e a Infância, nas quais ressalta que a Filosofia é como a infância – um tempo sensível e contrastante: frágil e potente – é provocativa, pois questiona, interpela, faz lembrar daquilo que se pretende esquecer e não se quer recordar; envolve memória, imaginação e aprendizagem contínua.

Ao relacionar a infância ao conceito de tempo, o autor destaca que, para além do conceito de tempo cronológico, a infância caracteriza-se como o começo, o início da vida, o ‘tempo primeiro’, uma ‘condição’ que adquire sentido em função de sua projeção no tempo. Sendo assim, o ser humano está pensado como um ser em desenvolvimento, numa relação de continuidade entre o passado, o presente e o futuro (KOHAN, 2004).

O estudo de Agamben (2005) sobre a relação da infância com a história, a experiência e a aquisição da linguagem mostra como a infância, antes de ser uma etapa da vida, é uma ‘condição da experiência humana’, que possibilita ao ser adquirir sua característica principal: a linguagem. Diante disso, o autor caracteriza a infância como uma ‘potência’, que coloca o ser em ação, ao se reconhecer como ser específico – o ‘eu’ – e projetá-lo como produtor da cultura, junto aos seus pares que são interlocutores ao acrescentar significação ao mundo. A infância, nesse sentido, constitui-se como algo fundamental para o ser humano, porque na infância está a origem da humanidade, da experiência e aquisição contínua de conhecimentos, por meio da linguagem, que permite ao ser humano revolucionar a história.

Dessa forma, a infância está também relacionada com a intensidade da experimentação, da busca de novos sentidos ao que se vive e, assim, aos significados que se atribui aos objetos e conhecimentos adquiridos ao longo da vida, que constituem a formação do ser humano⁵¹.

⁵¹ Ao abordar a questão dos sentidos e significados atribuídos aos fenômenos conhecidos pelos sujeitos pauto-me nos estudos de Lev Vygotsky ao informar que o sentido de algo *é um todo complexo, fluido e dinâmico*, que pode ser visto de formas diferentes, a depender da condição histórica e cultural dos sujeitos que analisam determinado fenômeno, ou seja é um conceito variável. O significado, no entanto, caracteriza-se como algo que permanece estável ao longo de todas as alterações do sentido. Portanto, “o significado é apenas uma das zonas de sentido, a mais estável e precisa. Uma palavra adquire o seu sentido no contexto em que surge; em contextos diferentes, altera o seu sentido” (VYGOTSKY, 1996, p. 125).

Considerando as contribuições de Kohan (2004) e Agamben (2005), pode-se dizer que a infância é um tempo complexo e multifacetado que contempla certa durabilidade, ou seja, compõe-se como um tempo sucessivo, contínuo, conforme o que conhecemos pelo conceito de *chrónos*, caracteriza-se como uma experiência singular e ao mesmo tempo plural, de acordo com as oportunidades e proporções vividas, aproximando-se do conceito de *Kairós* e, finalmente, significa um tempo de vida intensivo, o tempo de *Aión*, de experimentações e descobertas múltiplas sobre o que é viver ou sobreviver na sociedade na qual está inserida.

Entretanto, esse tempo de vida complexo, depende das condições que a criança terá para explorar o mundo que a cerca e de expressar o que deseja, o que sente e pensa, por estar subordinada aos sujeitos responsáveis por ela, que irão lhe proporcionar a intensidade de viver. Charlot (2013) contribui com o debate, ao trazer a questão da dependência e submissão da criança em relação ao adulto. O autor acentua que a situação de submissão é uma construção social permeada por uma ideologia sociopolítica e essa ideologia reflete no modelo de educação que se propõe ao longo da história. As dicotomias presentes no contexto escolar – dependência X autonomia; controle X liberdade – são decorrentes dessa forma de compreender as relações sociais e o processo formativo das crianças, repercutindo nas propostas e práticas educacionais.

Pensando no papel da educação escolar na formação da criança, Charlot (2013) apresenta a diferença da forma como a criança é tratada frente a Pedagogia Tradicional ou a Pedagogia da Escola Nova. Enquanto a primeira trata a criança como um ser incompleto, animalesco ou vazio, como um vir a ser, desconsiderando o ser que ela já é e, por isso, precisa de alguém que lhe guie, que lhe instrua e oriente (discipline), a segunda vê na espontaneidade natural e na curiosidade infantil a sua essência.

A Pedagogia da Escola Nova considera que o desenvolvimento da criança se dá por meio das experimentações pelos caminhos escolhidos pela criança, dando menos valor as proposições dos adultos, ao sugerir que os mesmos interfiram o mínimo possível no processo de aprendizagem da criança. Nesse processo, dá-se mais autonomia à criança, porém, minimiza sua realidade social e condições efetivas de desenvolver-se autonomamente, ou seja, a Pedagogia da Escola Nova prioriza uma visão naturalista e biológica da criança e desconsidera sua condição histórica e social.

Observa-se que, mesmo com pontos de partida opostos, tanto a Pedagogia da Escola Nova como a Pedagogia Tradicional chegam ao mesmo lugar, ou seja, não contribuem com a superação das desigualdades sociais e na valorização da potencialidade infantil enquanto sujeito de direitos, seja por enfatizar uma visão naturalista da criança ou sua dependência do adulto.

Ao contextualizar a contribuição da Pedagogia da Escola Nova referente à ideia de infância, Miranda (1985, p. 129) ressalta que ela é inegável quando traz uma visão mais adequada referente à criança, contudo, é preciso avançar e considerar a criança concreta, “[...] socialmente determinada em um contexto de classes antagônicas”. A autora sintetiza a ideia de infância como “a condição social de ser criança”, condição determinada em função do contexto social e cultural que a criança vive, corroborando, assim, com o que já foi apontado por Lev Vigotski, Bernard Charlot e outros pesquisadores.

Nesse sentido, vale destacar as variadas formas de viver a infância na contemporaneidade, tendo em vista os diferentes contextos sociais, culturais, econômicos que permeiam a vida das crianças, visto que o processo de urbanização e proliferação das tecnologias vem cerceando cada vez mais o espaço e tempo da criança brincar livremente junto a seus pares e de produzir seus próprios artefatos culturais (POSTMANN, 1999).

A criança está perdendo, dia a dia, o território público e coletivo, nos quais se destaca a rua, a cidade. Em função da urbanização e das violências experienciadas nas ruas, defende-se que as crianças sejam protegidas e confinadas em seus lares ou em instituições que irão lhe acolher e assegurar sua integridade física e mental.

A Geografia da Infância é uma área que vem se desenvolvendo na contemporaneidade e que analisa os ‘territórios da infância’ e sua relação com as culturas produzidas entre as crianças. Lopes e Vasconcellos (2006), ao buscarem compreender a identidade da infância, acentuam que as concepções reais que possibilitam a vivência da infância de cada grupo de crianças precisam ser consideradas para que se possa perceber a identidade da infância e, assim, compreender o ‘lugar da infância’ na sociedade. Segundo os autores, “[...] o sentido de infância é atravessado, pelas dimensões do espaço e do tempo que, ao se agregarem com o grupo social, produzem diferentes arranjos culturais e diferentes formas de ser criança, [tornando-se] traços simbólicos carregados por toda vida” (LOPES; VASCONCELLOS, 2006, p. 111). Nesse sentido, o ‘lugar da infância’ depende desses ‘arranjos culturais’ que irão imprimir à infância suas especificidades.

Nos últimos tempos, a escola vem se tornando um dos poucos lugares específicos de encontro de crianças, entretanto, ainda restringe o que ela pode ou não fazer, quando pode ou não expressar o que sente e pensa, além de indicar as formas de expressar o que sabe em momentos e lugares próprios. A organização escolar, nesse sentido, torna-se uma referência social para criança, apresentando as normas da sociedade, seus valores morais e culturais, os conhecimentos pré-selecionados e os caminhos de adquirir e produzir mais conhecimentos, possibilitando (ou não) que a infância seja vivida de forma intensa.

Diante disso, é imprescindível que se compreenda como se constituiu a escola, qual sua função social e a quem ela serve, para depois perceber suas relações com a organização da vida do ser humano desde a mais tenra idade.

2.2 O TEMPO E SUA RELAÇÃO COM A CONSTITUIÇÃO E ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA

A escola, enquanto instituição (re)criada na Modernidade, caracteriza-se, primeiramente, como uma necessidade burguesa de criar um lugar específico para transmitir os conhecimentos científicos, morais e culturais aos seus filhos, na intenção de prepará-los para assumir a administração de seus bens e o governo das nações, haja vista as conquistas do poder econômico, político e social que emergiam frente as lutas contra o poder eclesiástico e a monarquia.

Até a Idade Média, a educação existente se desenvolvia quase que exclusivamente nos conventos e mosteiros e destinava-se a uma pequena parte da população que tinha como objetivo traduzir e reescrever os textos bíblicos para repassar os dogmas da igreja.

Ao apresentar as raízes da organização escolar, Clóvis Kassick (2000) ressalta que, no período da transição da Idade Média para a Moderna, encontram-se novas configurações escolares, nas quais se destacam as escolas: funcionais (de formação religiosa); primárias destinadas às crianças abandonadas, também regidas pela igreja; gremiais; profissionais, conhecidas como escolas de artesãos; e as municipais ou do burgo, idealizada pela força crescente da burguesia,⁵² sendo que cada instituição se organizava da forma que melhor lhe convinha, pois não havia normas institucionais a esse respeito. O autor destaca alguns acontecimentos que impulsionaram o interesse pelo surgimento e aprimoramento das escolas burguesas na Modernidade, tais como: a queda do feudalismo, as grandes navegações, a conquista e exploração de novas terras e bens materiais, o desenvolvimento da ciência com a invenção da pólvora, da bússola, da imprensa e do relógio mecânico, a expansão do comércio e, posteriormente, o surgimento das fábricas e indústrias.

⁵² Na filosofia marxista, o termo *burguesia* denota a classe social que detém os meios de produção de riqueza, cujas preocupações sociais são o valor da propriedade e da preservação do capital, a fim de garantir a sua supremacia econômica na sociedade. Na teoria social contemporânea, o termo *burguesia* faz relação à classe dominante das sociedades capitalistas. No dicionário de política, a *burguesia* é caracterizada como a classe que detém os meios de produção e que, portanto, é portadora do poder econômico e político. Seu oponente seria o proletariado, que, desprovido destes meios, possui unicamente sua força de trabalho (BOBBIO; MATTEUCCI; PASQUINO, 1998).

Nesse contexto, o artesão é retirado de seu espaço privado de trabalho – a oficina ou ateliê – e inserido na fábrica, onde deve cumprir um tempo determinado de trabalho e apresentar a produção exigida pelo comerciante, na qual ele também perde a autonomia de fazer o que deseja. É o tempo produtivo que começa a ser regulamentado e controlado pelo relógio, objeto cada vez mais importante no processo de desenvolvimento do capital. Ao refletir sobre tais questões, Kassick (2000, p. 90) destaca que “[...] da delimitação do espaço, do tempo e do que produzir, resultou o trabalho fragmentado” e a expropriação do saber do mestre artesão, ao gerar uma hierarquia de conhecimentos, que repercutiu em novas relações de poder e saber.

Junto à criação da fábrica e do trabalho controlado pelo empregador, emerge uma nova organização educacional, também instituída num lugar e tempo específico – a escola –, concretizada por meio da criação dos colégios, a partir do século XVI. Segundo Petitat (1994, p. 76), “[...] a maioria dos colégios foi criada, peça por peça, pelo poder civil, geralmente em colaboração com congregações católicas ou igrejas protestantes”. Vale destacar que, até o início da Modernidade, as práticas de ensino das letras se concentravam nas mãos da igreja e, portanto, a sociedade civil dependia dela para construir as escolas almeçadas. Nos colégios, os ensinamentos individuais cedem espaço aos agrupamentos de estudantes e de professores, em que é exigido maior controle sobre as ações desses sujeitos, assim como das matérias ensinadas. Criam-se as classes e os graus de ensino, a delimitação de idades e organização do tempo escolar, impõem-se um ritual escolar normatizado e uma rotina de estudos. A escola é, assim, composta por diversas salas que serão ocupadas por grupos de estudantes, organizados por idades e níveis de conhecimento.

O tempo de aprender, que até então estava condicionado ao ritmo de cada estudante e seu mestre, passa a ser repartido em períodos anuais, fracionado em períodos semanais e diários, com horários predeterminados para cada atividade, sendo o emprego do tempo subdividido e controlado, conforme destaca Petitat (1994, p. 79):

[...] horários estritos e bem carregados dividem as matérias pelos dias e horas. Relógios e sinetas já presentes no século XV e muito difundidos no século XVI, marcam agora as atividades escolares. Os alunos dispõem de um tempo limitado para assimilar determinadas matérias, para entregar os temas e para apresentar-se aos exames. [...] a cada ano, os “bons” são promovidos e os “maus”, rebaixados ou humilhados. A seleção escolar passa a ser munida de bases institucionais, do enquadramento temporal e das relações de imposição pedagógicas necessárias a seu desdobramento progressivo e contínuo. (PETITAT, 1994, p. 79).

Diante desse registro, percebe-se o quanto o tempo delimita o processo escolar e as possibilidades de progressão e aquisição de conhecimentos. O controle do tempo se

institucionalizou junto à criação da fábrica e da escola, de tal forma que assim se perpetua até os dias atuais em grande parte das escolas contemporâneas.

Junto ao colégio emerge um novo sujeito – o aluno – considerado um ser maleável, “[...] perigosamente influenciável pelos maus exemplos do mundo adulto” (PETITAT, 1994, p. 90). A crença na maleabilidade da natureza humana e na possibilidade de sua melhora, segundo Sacristán (2005, p. 29), “[...] deixa de ser um princípio abstrato, concretizando-se no valor que o iluminismo concedeu ao conhecimento e à cultura para o progresso dos indivíduos e de todo o gênero humano”. Isso posto, a escola tornou-se o lugar privilegiado de produção e disseminação da cultura, onde os sujeitos devem ingressar para progredir humanamente. O aluno, nesse sentido, passa a ser receptor dessa cultura, aquele que precisa desenvolver-se e tornar-se ‘adulto, sábio’ para contribuir na evolução da sociedade.

Dentre as definições mais difundidas sobre o termo aluno ao longo dos tempos, ao considerar a etimologia da palavra de origem latina, encontra-se o sentido do ‘ser sem luz’ ou ‘aquele que está em busca da luz, do conhecimento’. Sacristán (2005) explica que a origem da palavra aluno – *Alumnus* – vem do verbo latino *alere*, que significa alimentar. Sendo assim, o “[...] aluno será alguém que está se ‘alimentando’, que é alimentado por outros e que deve sê-lo” (SACRISTÁN, 2005, p. 136). O autor também apresenta o aluno como ‘beneficiário’ e como “ser carente (vazio que deve ser preenchido)”. Ao retomar a ideia do ser que é alimentado, ele relaciona os alimentos no contexto escolar com os conteúdos do currículo e os modelos de comportamento que são difundidos na escola.

No decorrer dos estudos sobre a terminologia da palavra aluno, construiu-se outros significados que ora se aproximam dos já apresentados, ora agregam novos sentidos, como no caso do aluno ser ‘alguém dependente de outro mais experiente’, ou um ‘discípulo’ e, mais recentemente, considerado um ‘discente’, relacionado ao termo em latim *discere*, “[...] que significa aprender, que na moderna filosofia da educação significa aquele que constrói o próprio saber e estabelece o significado sempre novo de seu próprio estar no mundo” (BRISOLARA, 2016).⁵³

O aluno tido como uma “invenção” (SACRISTÁN, 2005) faz parte de uma construção social inventada pelos adultos ao longo de sua experiência histórica, para justificar a função da

⁵³ Oscar Luiz Brisolara (2016), escritor e professor nas áreas de latim, linguística, literatura e língua portuguesa, explica que a origem e etimologia da palavra aluno foi permeada por diferentes interpretações que foram, e ainda são, realizadas pelos estudiosos em função do emaranhado de radicais, prefixos e sufixos que se assemelham e criam palavras polissêmicas. Além disso, sucessivas reformulações ocorrem em função das novas concepções que o ser humano cria ao analisar, de ângulos diferentes, a si mesmo e o universo. Nesse sentido, o termo aluno, ao ser associado, mais recentemente, à educação coletiva, passou a ter outras significações, como no caso do termo “discente” (BRISOLARA, 2016).

escola na efetivação de sua prospecção de futuro, pautada na ‘esperança no porvir’, que fundamenta as práticas dos agentes da educação nas instituições educativas.

Nesse sentido, pode-se dizer que o trabalho escolar está pautado na preparação desse sujeito de pouca idade – a criança – vista como aprendiz, ao inseri-la nos ‘ritos de passagem’ próprios da escola que irão marcar as mudanças que o grupo social reconhece como características de indivíduos ‘bem formados’, ‘educados’, tais como: o saber se comunicar com desenvoltura, saber ler e interpretar temas diversos, saber portar-se perante a sociedade com destreza e controle de seus desejos (ter disciplina), entre outras.

Tal percepção orienta a ideia de que a criança deve ficar o mínimo de tempo possível junto à família e em locais públicos, para não se ocupar com maus exemplos ou ‘mimos’ que poderiam desvirtuar as ‘virtudes’ do aprendiz. A escola torna-se um lugar de refúgio, de abrigo, de formação moral e cultural, contra os perigos da sociedade adulta, transformando-se absoluta em forma de internato, podendo tornar-se o que Goffman (2008) retrata como ‘instituição total’, fechada entre seus muros e vigiadas a todo o momento, isolando os sujeitos que lá estão do mundo externo.

Sacristán (2005, p. 134), ao abordar a questão da educação da criança e seu ‘enclausuramento na escola’ com vistas ao desenvolvimento de uma ‘formação total’, acentua:

[...] a educação passou a ser desenvolvida em um espaço e em um tempo muito regulados, nos quais o acesso ao saber adotava formas que perduravam no tempo, em que os adultos especializados exerciam o controle desse acesso [...] da mesma forma, a escola encerrou uma infância outrora livre, a enclausurou em um espaço isolado e fez com que tivesse contato com um regime disciplinar rigoroso.

Nessa perspectiva, o espaço e o tempo escolar passam a ser reguladores da vida das crianças, ao instituírem o “ofício de aluno” (PERRENOUD, 1995), de aprendiz, de ser ‘carente’ de conhecimentos. Ao utilizar um regime disciplinar rigoroso, a escola impossibilita a criança de ser ela mesma, de manifestar suas curiosidades, de fazer experiências e maravilhar-se com as descobertas dos erros e acertos, de viver sua infância em plenitude.

Petit (1994, p. 91) destaca que a “[...] apropriação do tempo pelos pedagogos, o controle físico dos alunos e dos espaços – com vistas a obter certos resultados morais e culturais nas novas gerações – significam ao mesmo tempo expropriação do tempo e do movimento dos alunos”. Dessa forma, a regulamentação das ações e o controle do corpo configuram-se como diretrizes do plano educacional. A formação de “corpos dóceis” (FOUCAULT, 1999) torna-se uma das grandes missões da escola, ao preparar os sujeitos para atuar na vida adulta, civilizada. A disciplina é, portanto, avaliada como uma importante aquisição de conhecimento. A

rentabilidade ou produtividade do trabalho escolar num tempo determinado está ao lado da disciplina como princípio educacional. Isto é, “O bom aluno é aquele que apreende rapidamente aquilo que é ensinado; o mau aluno é incapaz de adquirir os conhecimentos no tempo destinado para tanto” (PETITAT, 1994, p. 92). Dessa forma, busca-se homogeneizar os estudantes a partir de um sistema rígido de controle do tempo que precisa ser produtivo, permeado pela escolha de conteúdos, metodologias de ensino e avaliações dos estudantes das aprendizagens adquiridas e do comportamento apresentado, de acordo com o tempo que foi delimitado pelos profissionais da educação.

Logo, o sistema educacional dos colégios passa a ser analisado e criticado por vários pesquisadores,⁵⁴ em função do ensino rigoroso, do excesso de controle, de castigos e incentivo à competitividade, repercutindo na segregação de muitos estudantes, além da dualidade de propostas educativas, levando-se em consideração as condições econômicas de suas famílias e suas possibilidades de ascensão.

A escola caracterizada como tradicional é denominada nos estudos da história da educação como aquela associada à Antiguidade, à escolástica e depois ao sistema educacional burguês, desenvolvido na Modernidade.⁵⁵ Ela se expande com a institucionalização dos sistemas de ensino que saem das mãos da Igreja e passam a ser responsabilidade do Estado/nação. Os lemas da Revolução Francesa ‘liberdade, igualdade e fraternidade’ permeiam, assim, o sistema de ensino, ao promulgar a educação como direito de todos. Contudo, a forma de atender ‘a todos’ não necessariamente seria a mesma. Saviani (1991b, p. 18) adverte:

O direito de todos à educação decorria do tipo de sociedade correspondente aos interesses da nova classe que se consolidara no poder: a burguesia [...] Para superar a situação de opressão, própria do Antigo Regime, e ascender a um tipo de sociedade fundada no contrato social celebrado livremente entre os indivíduos, era necessário vencer a barreira da ignorância [...] A escola é erigida, pois, no grande instrumento para converter súditos em cidadãos.

⁵⁴ Jan Amos Comenius (1592-1670) destaca-se como pioneiro na análise da educação jesuítica. Ele apresenta, em sua obra intitulada como *Didática Magna*, em 1657, uma sistematização do ensino que serviu de base para muitas propostas educacionais que se instituíram na contemporaneidade e que podem ser identificadas ainda nos dias atuais. Ele defendeu a tese da “arte de ensinar tudo a todos”, ou seja, da educação universal, caracterizando a escola como uma “oficina de homens”.

⁵⁵ A denominação “pedagogia tradicional” foi introduzida no final do século XIX com o advento do movimento renovador que, para marcar a novidade das propostas que começaram a ser veiculadas, classificou como “tradicional” a concepção até então dominante. Assim, a expressão “concepção tradicional” subsumiu correntes pedagógicas que se formularam desde a Antiguidade, tendo em comum uma visão filosófica essencialista de homem e uma visão pedagógica centrada no educador (professor), no adulto, no intelecto, nos conteúdos cognitivos transmitidos pelo professor aos alunos, na disciplina, na memorização. Distinguem-se, no interior dessa concepção, duas vertentes: a religiosa e a leiga. Verbetes elaborados por Dermeval Saviani (2006).

O autor acentua que a escola passa a ser vista como redentora da humanidade, como instrumento da consolidação da ordem democrática, consolidando o poder burguês, ao instituir o ensino universal, gratuito, laico e obrigatório. Todavia, a prática pedagógica exercida nessas escolas passou a ser questionada em função do autoritarismo imposto e a centralização do papel do professor enquanto único detentor de conhecimentos. Em função disso, alguns intelectuais passaram a trazer novos pensamentos e propostas educacionais entre os séculos XVIII e XX, contrariando-se a escola tida como ‘tradicional’ e arcaica.⁵⁶ A organização escolar também passa a ser analisada, especialmente, na questão dos espaços e tempos utilizados no processo educacional, assim como a escolha dos conteúdos a serem transmitidos e valorizados como principais fontes de conhecimento cultural. Nesse sentido, a adjetivação ‘tradicional’ é utilizada pelos pesquisadores, que são críticos a esse tipo de escola, como aquele modelo de educação autoritária, científica, segregadora e elitista, à qual os intelectuais que idealizaram um ‘outro tipo de educação’ – democrático, emancipatório, libertário – contrapõem-se.

A educação tradicional é vista como a indutora da *cultura escolar* de grande parte das escolas brasileiras, por transmitir seus princípios de organização escolar por séculos, com poucas alterações, especialmente na questão temporal. Portanto, pensar na formação da ‘cultura escolar brasileira’ remete à análise da organização das instituições escolares, dos tempos, dos espaços, do currículo, dos saberes e práticas escolares, da utilização dos documentos, dos materiais pedagógicos e métodos de ensino. Em suma, abrange uma multiplicidade de subtemas ligados à cultura da escola.

Forquin (1993), em seu estudo sobre a escola e a cultura, considera a cultura escolar como uma segunda cultura, sendo a primeira a cultura da criação ou de invenção. Essa segunda cultura, caracteriza-se como uma cultura derivada, subordinada a uma mediação simbólica, didática, que é determinada por imperativos ou instrumentos que constituem os programas escolares, oficiais, como os “[...] manuais e materiais didáticos, temas de deveres e de exercícios, controles, notas, classificações e outras formas propriamente escolares de recompensas e de sanções” (FORQUIN, 1993, p. 34).

Considerando que os programas compõem o currículo escolar, o autor apresenta o “currículo enquanto uma cultura escolar seletiva”, composta por conteúdos ou saberes considerados imprescindíveis para a humanidade, como uma herança cultural que precisa ser

⁵⁶ Cambi (1999) apresenta o desenvolvimento da escola moderna e com ela os intelectuais que defendiam outro tipo de educação, de escola, como: Rousseau (1712-1778), Kant (1724-1804), Pestalozzi (1746-1827), Froebel (1782-1852), Tolstói (1828-1910), Dewey (1859-1952), Wallon (1879-1962), Montessori (1870-1952), Piaget (1896-1980), Freinet (1896-1966), Vigotski (1896-1934), Paulo Freire (1924-1998), entre outros.

passada para as novas gerações. Ao apresentar como ocorre a configuração e organização dos saberes, ele destaca a função de uma transposição didática ou ‘rotinização acadêmica’ que é composta por três imperativos: a transposição de conteúdos, que diferencia a arte de ensinar e a arte de inventar; a interiorização de saberes, por meio da repetição e dos exames que comprovam a assimilação; e o tempo de aula, composto pela divisão do conhecimento em séries, ritmos de exercícios e mecanismos de controle. Esses três imperativos, segundo o autor, fazem parte do cotidiano e caracterizam a cultura escolar.

A educação, segundo Forquin (1993), exerce o trabalho contínuo e paciente de manter uma tradição cultural, na qual ela opera a cultura como memória viva. Porém, para compreender a cultura escolar, não basta analisar a transposição didática por si só, pois ela não permite a compreensão de aspectos mais específicos que ocorrem no funcionamento da escola, tais como as práticas internas às salas de aula e as competências individuais. Portanto, mais que a transposição, a tradição cultural é compreendida também como cultura escolar e não pode ser vista apenas como uma seleção de saberes, mas, sobretudo, como interpretação do que é vivido na escola.

Antonio Viñao-Frago (1995, p. 69) complementa as ideias apresentadas até o momento ao acentuar que a cultura escolar é permeada por diferentes manifestações nas práticas instauradas no interior das escolas, sendo assim, é múltipla e composta por toda a vida escolar, ou seja, por “[...] *hechos e ideas, mentes y cuerpos, objetos y conductas, modos de pensar, decir y hacer*”. Entretanto, o autor ressalta que nesse conjunto de manifestações existem alguns aspectos que são mais relevantes que outros e, por isso, são considerados organizadores. Em seus estudos, ele elege dois elementos organizadores que definem a cultura escolar: o espaço e o tempo. Assim, esses elementos não são neutros, pois as especificidades de cada unidade escolar repercutem em diferentes culturas.

Ao analisar a temporalidade da escola, Viñao-Frago (1998) destaca a formação de seus ciclos, níveis, ritos, exercícios e exames. Ele recorda a função do calendário letivo, com os tempos de aula e de férias, as datas comemorativas, as interrupções festivas e os feriados (nacionais, religiosos, regionais). O autor destaca que o ensino e o aprendizado da leitura e da escrita na escola, enquanto fundantes da cultura, passam por uma grade de matérias entrelaçadas em uma programação temporal pré-definida: anual, semestral, bimestral, mensal, semanal, diária, seguindo a divisão da temporalidade que já estava posta nas normas dos métodos pedagógicos dos Jesuítas, disseminados a partir do século XVI na Europa, que prescreviam as orientações de cada momento do dia de aula, de maneira pormenorizada.

Ao analisar o espaço escolar, Faria Filho e Vidal (2000, p. 32) salientam que a forma como se realizam a repartição das salas e a distribuição dos estudantes, a localização das portas e janelas apontam para lugares muitas vezes frios, aspectos que ressaltam a “[...] imagem de ensino como racional, neutro e asséptico”. Afastam-se desse ambiente as características afetivas, os movimentos dos corpos, e, nesse contexto, a escola abandona a criança para constituir o aluno, idealizado como ser passivo, receptor, que se conforma à homogeneização imposta. Ao retratar como o tempo está sendo percebido no âmbito escolar, os autores afirmam que ele é um objeto de disputa, nas quais se questiona sua funcionalidade:

A distribuição do tempo escolar em aulas, períodos, anos e cursos indica também uma concepção sucessiva e parcelada do ensino. Segmentados, os conhecimentos se acumulam, sem necessariamente se relacionar. O tempo escolar se associa às horas em que se permanece na escola, contabilizadas em sinetas, recreios, cadernos, da mesma maneira que nos ponteiros do relógio. O que se faz durante esse tempo é o objeto em disputa. Como se gasta ou usa o tempo de estada no espaço escolar é o que cada vez mais se põe em xeque à medida que se alteram as demandas sociais. (FARIA FILHO; VIDAL, 2000, p. 32).

Tais elementos confirmam a importância dos estudos sobre a configuração do tempo escolar e sua repercussão na formação da criança e no direito de viver a infância na escola. Para tanto, será preciso um ‘olhar cuidadoso’ para o cotidiano escolar, para, assim, perceber as ‘minúcias da infância’, que muitas vezes ficam subjacentes ao processo escolar. É preciso conhecer a configuração das escolas brasileiras para poder compreender o que impede que mudanças sejam feitas na organização do tempo e espaço escolar, analisando as práticas autoritárias e individualistas que são decorrentes da proposta da escola tradicional, no intuito de contemplar as necessidades formativas das crianças de maneira ampla, ressaltando o respeito às suas múltiplas linguagens.

No Brasil, as críticas à escola tradicional ocorreram já no início da constituição da escola pública primária, nas primeiras décadas do século XX, ao se defender que esta deveria ser acessível a todos os brasileiros, como um direito universal, dada a conjuntura histórica e social na qual o país estava passando – o período de nacionalização. Contudo, prevaleceram os discursos e os projetos educacionais caracterizados como reformas que se modificavam a cada novo governo, deixando a promessa da consolidação de um programa educacional laico, universal e público ser alvo de lutas contínuas, que somente nos últimos 30 anos vêm a se efetivar.

A obrigatoriedade da educação escolar está bem demarcada nas atuais políticas públicas nacionais, porém, o caráter universal, no sentido de único, laico e gratuito, fica ainda no campo

da dívida da nação para com grande parte da sociedade brasileira. A educação popular foi se caracterizando como uma ‘educação de massas’,⁵⁷ sendo que o controle da ‘massa da população’ se tornou um dos princípios educacionais, pautado na disciplina escolar, o qual domina parte do tempo educacional, dada a importância atrelada a essa ação, ao invés de se delinear formas dos sujeitos/estudantes se tornarem mais partícipes de sua própria formação, de maneira autônoma e criativa.

Entre as décadas de 1970 e 1980, emergiram no Brasil propostas educacionais ‘alternativas’, com uma visão organizacional diferenciada, oposta ao conservadorismo e autoritarismo imposto nas escolas tradicionais. Tais propostas tinham por ideal uma formação humana mais livre, participativa e colaborativa. Nesse sentido, também havia uma forma outra de conceber o tempo; seja o tempo institucional ou o tempo dos sujeitos. Os ritmos acelerados da produtividade, do atendimento às burocracias estatais e das avaliações de longa escala, cedem lugar para o ritmo subjetivo de aprendizagens múltiplas, do trabalho colaborativo, dos debates e enfrentamentos de conflitos por meio do diálogo e de acordos coletivos. O espaço passa a ser coletivo e, assim, de responsabilidade de todos. A forma de utilizar o espaço e o tempo escolar, bem como os saberes histórico-culturais, faz parte de decisões coletivas que envolve a opinião de adultos e crianças, fazendo valer o ideal da gestão democrática, participativa, tão almejada em nossa sociedade.

Diante disso, a seguir, são apresentadas algumas experiências de escolas alternativas que se constituíram no Brasil e em outros países e que influenciaram o surgimento de escolas alternativas em Florianópolis.

2.3 A BUSCA POR OUTROS TEMPOS ESCOLARES: A CONSTITUIÇÃO DE ESCOLAS ‘ALTERNATIVAS’ NO BRASIL E EM OUTROS PAÍSES

A construção de propostas educacionais ‘alternativas’ se desenvolveu no Brasil em uma conjuntura de insatisfação e resistência ao sistema autoritário presente em grande parte das propostas pedagógicas, tanto nas escolas públicas quanto nas privadas, que se constituíram como propostas diferentes, opostas ao modelo educacional classificado como tradicional. As escolas consideradas alternativas partiram da ideia de pessoas, sejam pais ou professores, que se uniram para discutir a situação política e educacional do país e promover outro tipo de educação, mais

⁵⁷ Sobre a situação que levou à criação das “escolas de massa” no Brasil. Ver Paiva (1987. 1998).

participativo, colaborativo, voltado para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, contemplando seus desejos e necessidades formativas.

Inicialmente, tais propostas de educação foram direcionadas às crianças pequenas, de zero a seis anos, nas quais se buscava criar um ambiente educativo mais harmonioso, onde o tempo de a criança brincar e aprimorar seus conhecimentos fosse respeitado. De preferência, que a criança tivesse contato direto com os elementos da natureza: brincar ao ar livre, andar com os pés descalços e ter contato com a terra, plantações, animais, entre outros.

São Paulo, Belo Horizonte, Curitiba, Brasília e Florianópolis são registradas como as cidades que inauguram as primeiras propostas de escolas autodenominadas como alternativas, entre os anos 1970 e 1980. Tais escolas tinham como característica principal opor-se a educação conservadora, opressora e autoritária, adquirindo, assim, um “[...] caráter não oficial, paralelo (em relação ao Estado e ao mercado)” (REVAH, 1995, p. 42).

Grande parte dos países da América, tal como a Europa e outros Continentes, foram marcados por contestações e revolta da população no final dos anos 1960. Tal período ficou marcado como o da ‘contracultura’, em função dos movimentos políticos e culturais que se desenvolveram, principalmente, em meio à juventude universitária, composta majoritariamente pela classe média (KÜNZLE, 2011). Os jovens rebeldes, como eram chamados, contestavam os valores culturais impostos, as formas de comportamento exigidas nos meios sociais que inibiam seus desejos e formas de se expressar. Nesse contexto, movimentos sociais desencadearam em vários países do Ocidente, exigindo o respeito aos sujeitos considerados inferiores, como no caso das mulheres, das crianças, dos negros, dos homossexuais, entre outros, que viviam à margem dos direitos sociais. Revoluções ocorreram em alguns países e, em outros, movimentos de protestos foram efervescentes.⁵⁸

Os movimentos da contracultura, assim como os movimentos sociais feministas, tiveram grande influência na proposição de uma educação diferenciada para uma parte das juventudes e crianças que formavam a nova geração brasileira. Os próprios estudantes universitários instigavam-se a analisar e criticar sua formação acadêmica e o exercício de seus direitos como cidadãos, criando movimentos estudantis e culturais que reverberaram em movimentos de resistência à política autoritária vigente.

Os movimentos de resistência precisaram ser fortificados no período do governo militar no Brasil, especialmente no final dos anos 1960, quando foram instituídas reformas que

⁵⁸ Como exemplo desses movimentos, pode-se citar as manifestações contra a guerra do Vietnã, a Primavera de Praga, a Revolução Cubana, as manifestações francesas de 1968, as lutas feministas que se desenvolveram em vários países da Europa e América, as lutas das minorias raciais e sexuais, entre outras.

buscavam aniquilar os movimentos estudantis e precarizar o ensino em todos os níveis, ao implantar licenciaturas curtas e expandir os cursos técnicos profissionalizantes, no ensino superior e médio (2º grau). O autoritarismo imposto pelo governo militar defendia “[...] a ordem, a obediência, a disciplina, o culto à Pátria, à religião e às Forças Armadas”, configurando uma “nova proposta de ação pedagógica” (GERMANO, 2008, p. 324).

Nesse contexto, são abortadas as propostas de cunho popular que vinham sendo construídas, por serem consideradas subversivas e comunistas,⁵⁹ mantendo-se apenas o movimento popular da Igreja.⁶⁰ Diante disso, desenvolve-se nas escolas brasileiras uma metodologia de trabalho caracterizada como ‘tecnicista’, pautada no sistema empresarial taylorista e fordista,⁶¹ decorrente dos acordos firmados com o Ministério da Educação e Cultura brasileira (MEC) e o Sistema Empresarial Estadunidense,⁶² intitulado como acordo MEC-Usaid. Tais acordos defendiam a concepção de educação como pressuposto do desenvolvimento econômico, ao desenvolver o tecnicismo educacional pautado na teoria do capital humano (ARAPIRACA, 1979), que culminou no ensino profissionalizante, especialmente no 2º grau, atual Ensino Médio.

Diante disso, a opção pela educação tecnicista se constituiu pela defesa de um modelo de ensino extremamente organizado e controlado, que enfatiza/valoriza a fragmentação do conhecimento e racionalização do trabalho, ao segmentar quem produz e quem controla a produção e instituir um sistema avaliativo rigoroso, extremamente seletivo. Nesse processo, a função da educação escolar era formar sujeitos ‘competentes’ para contribuir com o aumento

⁵⁹ Era considerado um comunista qualquer pessoa que se manifestasse contra o governo, contra o sistema político vigente. Qualquer tipo de protesto feito por trabalhadores em prol de seus direitos ou as ações dos jovens estudantes que manifestavam suas divergências com o poder estatal, na vigência do governo militar, poderia ser considerado um ato comunista e sofrer as consequências da repressão instaurada num governo autoritário, como o que foi vivenciado no Brasil em alguns períodos governamentais (varguista e militar).

⁶⁰ Vanilda Paiva (1984), ao analisar a construção da educação popular no Brasil, ressalta que ela se fundiu progressivamente com o trabalho político-pastoral, ao longo dos anos 1960 a 1980. Segundo a autora, no tempo do governo militar, a Igreja era praticamente a única instituição civil capaz de manter trabalhos educativos junto às camadas populares, por meio de projetos educativos que vinculavam as igrejas às escolas, tendo em vista a (con)formação do povo, ao atender as crianças no contra turno escolar, com projetos de reforço de aprendizagem e atividades de socialização.

⁶¹ O fordismo introduziu a montagem em série para produzir automóveis em menos tempo e com menor custo, utilizando a exploração intensa do trabalhador, com suas atividades repetitivas e massificadas. Desse modo, o modelo fordista caracteriza-se pela produção em massa e pelo controle do tempo de trabalho (SILVA, 2016, p. 200).

⁶² A *United States Agency for International Development* (Usaid) influenciou diretamente as políticas educacionais brasileiras no período do governo militar, desde o ensino primário, hoje chamado de Ensino Fundamental, até o Ensino Superior, como a promulgação da reforma universitária de 1968, Lei nº 5.540 (BRASIL, 1968), e a reformulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1971, Lei nº 5.692 (BRASIL, 1971).

da produtividade da sociedade industrial, excluindo do sistema aqueles que não se adequavam a ele.⁶³

Contraopondo-se esse sistema autoritário, repressor e segregador, movimentos civis, políticos e culturais consolidam-se, gerando um amplo questionamento sobre o poder hegemônico e a falta de liberdade, de ação e de expressão. A arte musical, teatral, literária, entre outras, representaram de várias formas a indignação das pessoas com as condições de vida da população em geral.⁶⁴

No Brasil, a Tropicália configurou-se como um movimento artístico-cultural questionador, assemelhando-se aos movimentos dos estudantes franceses ou aos *hippies* norte-americanos. De acordo com Singer (2010, p. 124), “A Tropicália procurou, mediante músicas, poesias, peças teatrais, produções plásticas, e também o modo de vestir e de se comportar de seus participantes, transformar a vida e os valores da cultura brasileira”. Objetivava-se contrapor o sistema capitalista, patriarcal e burguês que estava instaurado na política do regime militar, defendendo-se, portanto, uma filosofia mais humana, pautada num ideal de sociedade pacífica, na qual se valorava mais a aproximação e a cooperação entre os sujeitos. Ou seja, defendia-se a liberdade, a solidariedade e a simplicidade como modo de viver e negava-se a ostentação e exploração do capital.

Esse período foi considerado, sobretudo, como “[...] um período fértil de criação de diferentes utopias, que envolveu milhares de pessoas em todo mundo”, conforme destaca Künzle (2011, p. 37). Ao analisar o movimento da contracultura a autora informa: “A contracultura teve várias facetas, fases e manifestações, que ocorreram em vários campos, como as artes, a medicina, a psicologia, a educação. Foi também uma ‘revolução molecular’, que atingiu a vida privada, os comportamentos, as relações familiares, os modos de vida” (KUNZLE, 2011, p. 37).

No Brasil os ‘jovens rebeldes’ passam a ser perseguidos e famílias são destruídas em função da repressão vivida no período do regime militar. Pais e filhos tornam-se rivais e a mídia apresenta à sociedade os perigos da ‘juventude desviada’, pré-julgando os movimentos sociais feministas e trabalhistas, por exemplo, como ‘movimentos comunistas’ ou ‘ervas daninhas’, que ameaçavam a ordem da sociedade vigente. A repressão passa a ser defendida como um mal necessário para impedir a rebeldia e a infiltração comunista.

⁶³ Esse sistema seletivo e segmentador justifica os altos índices de repetência e evasão escolar apontados por Patto (1988), Paiva (1998) e Quinteiro (1998).

⁶⁴ Dentre os representantes da música, no período da contracultura no Brasil, sobressaem-se: Gilberto Gil, Chico Buarque, Caetano Veloso, Rita Lee, Raul Seixas, Gal Costa, Tom Zé, Nara Leão, entre outros.

Uma das primeiras medidas adotadas pelo regime militar foi impor o silêncio, cassar a palavra dos perdedores: movimentos sociais, sindicatos de trabalhadores urbanos e rurais, ligas camponesas, movimento estudantil, ex-integrantes do governo deposto, parlamentares e forças políticas reformistas ou de esquerda, intelectuais anti-golpistas, amplos setores vinculados ao campo da educação como professores, estudantes e dirigentes de escolas. (GERMANO, 2008, p. 320).

O discurso pedagógico do momento defendia ‘a ordem e o progresso’, ressaltando o lema da bandeira nacional brasileira. Entretanto, os jovens que encabeçavam os movimentos sociais buscavam o lugar da “[...] imaginação, da criatividade, da inventividade em oposição à busca por uma ‘verdade’ científica, única e essencial” (SINGER, 2010, p. 124). Seus ideais de educação se distanciavam cada vez mais do sistema estatal imposto.

A pedagogia tradicional, conservadora e técnica, torna-se cada vez mais petrificada e a exclusão daqueles que ‘não se adaptam’ às metodologias de ensino impostas no sistema educacional compõe o grande nó da educação. A reprovação e a consequente evasão escolar tornam-se o alvo das pesquisas educacionais, transferindo, muitas vezes, às crianças e às suas famílias a ‘culpa’ pelo fracasso escolar (PATTO, 1988).

Paiva (1998) assinala que a propagação da ‘escola de massas’ desconfigura a escola tradicional, ao ampliar a oferta de atendimento educacional à massa da população sem investimentos na formação docente e nas estruturas das escolas. O inchaço das escolas públicas com a necessidade de ampliar o atendimento a todas as crianças a partir dos sete anos de idade, nas décadas de 1970 e 1980, fez com que as redes de ensino sucateassem e desconfigurassem o processo educacional, oferecendo tempos reduzidos em espaços restritos às salas de aula, com recursos mínimos que se restringiam ao quadro e giz, ou seja, sem os equipamentos necessários para o estudo, como o uso de bibliotecas e laboratórios de pesquisas, desmotivando estudantes, professores e a sociedade em geral, ao ver o descaso com a educação pública do Brasil.

Essas questões, para além de outros fatores sociais voltados ao mercado capitalista, repercutiram na ampliação de oferta de escolas particulares e, junto com elas, escolas consideradas alternativas, destinadas principalmente à formação de crianças pequenas, já que a demanda pela Educação Infantil era crescente e emergente, dada a expansão da indústria, do comércio e da entrada das mulheres no mercado de trabalho, assim como nas universidades.

Nesse período, os programas de atendimento às crianças em instituições públicas de Educação Infantil estavam vinculados às instituições de acolhimento e assistência às crianças desamparadas, sendo estas, diversas vezes, organizadas e gestadas por núcleos religiosos ou organizações não governamentais. Rosemberg (1999) ressalta as trajetórias paralelas nas quais se constituem as experiências de Educação Infantil no Brasil, classificando a desigualdade da

oferta educacional como ‘morte educacional anunciada’. A autora questiona a expansão da Educação Infantil a partir dos anos 1960, influenciadas pelos programas dos organismos internacionais como a Organização para a Educação, a Ciência e a Cultura das Nações Unidas (Unesco) e a Fundo Internacional de Emergência para a Infância das Nações Unidas (Unicef), com “[...] baixo investimento e a persistência de modelos institucionais diversificados – creches públicas e creches conveniadas, pré-escolas públicas e conveniadas, classes de alfabetização”, possibilitando o oferecimento “[...] simultâneo de serviços com qualidade extremamente desigual” (ROSEMBERG, 1999, p. 31).

Sendo assim, como o incentivo ao desenvolvimento de pré-escolas públicas foi mínimo no período militar, pois não se constituía ainda como um direito da criança, e a oferta de atendimento educacional às crianças pequenas, frequentemente, ficava relegada a instituições religiosas, comunitárias ou particulares, emergiu o desejo e a organização de grupos de pessoas críticas ao governo e ao sistema educacional vigente de propor e construir ‘escolas diferentes’ para os próprios filhos.

Bastiani (2000, p. 85) destaca que as escolas alternativas no Brasil nasceram, em sua maioria, como pré-escolas e apresenta como importante pretexto para isso o fato de:

[...] a legislação brasileira não considerar obrigatório o ensino escolar até os seis anos, permitindo, assim, que essa lacuna fosse ocupada sem a necessidade de estar sob os ditames da lei, o que facilitava a execução dessas experiências, tanto no aspecto burocrático, quanto no pedagógico.

Dessa forma, os jovens mães e pais que recém saíam das universidades ou que a elas estavam vinculados, como professores ou estudantes, sentiam a necessidade de encontrar uma proposta educacional que fosse mais respeitosa às crianças e aos seus ideais formativos. Isso fazia sentido, principalmente, para aqueles que tiveram a oportunidade de participar de discussões teóricas que abordavam novas perspectivas e métodos de ensino considerados inovadores, progressistas e/ou democráticos, tendo em vista, também, o reconhecimento dos estudos sobre o desenvolvimento infantil que se difundiu, especialmente, nos cursos de psicologia e de educação a partir da década de 1970, sobretudo, os estudos de Jean Piaget e seus contemporâneos.

Para melhor compreender a configuração das escolas alternativas no Brasil, realizei um levantamento da produção acadêmica sobre essa temática no banco de teses e dissertações da Capes e na BDTD. Nesse sentido, ao analisar os dados encontrados, percebi que grande parte das pesquisas se caracteriza como estudos de caso de algumas experiências de educação

alternativa no território brasileiro e, dessa forma, apontam elementos importantes que me auxiliaram na compreensão das características principais dessas escolas.⁶⁵

O primeiro trabalho localizado data de 1992, produzido por Clóvis Nicamor Kassick que buscou compreender as relações de trabalho ocorridas na escola investigada, localizada na cidade de Florianópolis, no intuito de perceber como o ideal democrático se concretizava passados 10 anos da inauguração dessa escola, denominada primeiramente como *Associação Cultural Sol Nascente*, como associação de pais e, posteriormente, de *Escola Sarapiquá*, que, após alguns anos, tornou-se uma associação apenas de professores.⁶⁶

Em suas análises, o autor ressaltou que, na trajetória da escola, as divergências existentes entre os grupos gestores sobre a compreensão do que é ‘ser alternativo’ dificultaram o exercício do ideal democrático e, em consequência disso, aproximaram a escola de um modelo tradicional, ao assumir atitudes autoritárias em situações de confrontos de ideias entre profissionais da escola e/ou entre pais e professores, desconfigurando os princípios de gestão participativa proveniente da proposta inicial da escola, quando se caracterizava como associativa entre pais e professores. As considerações de Kassick (1992) destacam as dificuldades de se gerir uma escola pautada nos princípios de uma gestão democrática, em função das divergências de opiniões e posicionamentos político/ideológicos.

A pesquisa de Daniel Revah (1994) explora o significado da palavra ‘alternativa’ em contextos educacionais privados e públicos, buscando compreender a mudança cultural que emerge ao se instituírem as ‘pré-escolas alternativas’ na cidade de São Paulo entre os anos de 1970 e início dos anos 1980, ressaltando que tipo de formação se almejava e quem eram os sujeitos envolvidos nessa proposta. Segundo o autor:

Apesar de se tratar de escolas, durante vários anos, as questões educacionais foram sobrepujadas por uma outra questão bem mais abrangente, ligadas as principais preocupações desse segmento das camadas médias. Nessas pré-escolas, mais do que uma “educação alternativa”, isso é, um modo de ser e viver que, pretendia-se, fosse inteiramente diferente do que então predominava. Além das crianças, portanto, os próprios adultos viam-se

⁶⁵ O levantamento da produção acadêmica ocorreu entre outubro e dezembro de 2018. Foram utilizadas como palavras-chave: “educação alternativa” e “escola alternativa”. No Apêndice E, encontra-se um quadro com os trabalhos localizados, intitulado como “Produção de teses e dissertações sobre escolas alternativas no Brasil (1992-2018)”.

⁶⁶ Assim como a pesquisa de Kassick (1992), outras duas dissertações foram defendidas na UFSC no ano seguinte e utilizaram como campo de pesquisa a *Escola Sarapiquá*, localizada em Florianópolis, SC (JENSEN, 1993; KASSICK, 1993). Essa mesma escola foi analisada em outras duas dissertações defendidas na Udesc: uma em 1999, por Bastiani e outra em 2016, por Silveira. Recentemente, na UFSC, foi apresentada a tese de Salgado (2018), em que a autora faz uma análise de três escolas consideradas alternativas em Florianópolis, além de outras experiências não escolares que ela também classifica como propostas alternativas de educação, como uma cooperativa de mães e uma experiência de *unschooling* – educação domiciliar, também localizadas em Florianópolis.

imersos num processo em que eles estavam se reeducando, avaliando e mudando os seus próprios comportamentos e valores, mudanças que, aos poucos, foram quase compondo um estilo de vida (REVAH, 1994, p. 53).

Helena Singer publica, em 1997, um livro com base em sua dissertação de mestrado intitulada *República de crianças: Sobre experiências escolares de resistência*, obra essa que foi atualizada e ampliada em 2010. A autora analisa experiências de escolas ‘libertárias’ e ‘democráticas’ em vários países e destaca que tais experiências procuravam contrapor-se a um modelo de escola tradicional, ao implantar o modelo de autogestão das escolas pelas crianças, por meio de práticas de assembleias. Para ela, o conjunto de propostas analisadas tinha como princípio “[...] negar a aplicação do dispositivo disciplinar no processo de socialização dos estudantes” (SINGER, 2010, p. 23). Além disso, essas propostas “[...] optaram por fazer da infância um período de ‘felicidade’, ‘responsabilidade’, ‘autenticidade’, ‘autodeterminação’, ‘respeito’, ao invés de uma fase marcada por ‘tristeza’, ‘dor’, ‘esforço’, ‘antecipação’, ‘regulação’” (SINGER, 2010, p. 23). A pesquisa evidencia, ainda, que os grandes pensadores que inspiraram as propostas de escolas ‘democráticas’ foram Rousseau, Marx e Freud, por apostarem na razão como princípio da evolução humana. Contudo, mais do que referenciar esses autores ou desenvolver um projeto de sociedade democrática, as práticas analisadas demonstraram ter como preocupação fundamental “[...] tornar a infância um período mais feliz da vida humana ao mesmo tempo em que se nega a aplicação dos dispositivos disciplinares de sujeição” (SINGER, 2010, p. 25).

Singer (2010) analisa a ideologia imposta nas escolas tradicionais pautadas nos preceitos do sociólogo Émile Durkheim, ao associar a educação ao processo de moralização e normatização da sociedade por meio do exercício da disciplina, obediência, internacionalização da norma, dos castigos e das recompensas, do controle dos desejos e da manutenção da ordem instituída. Pautada nos estudos de Foucault (1999), a autora questiona o poder da escola ao coagir os corpos e mentes dos estudantes por meio do valor acentuado à disciplina, em que os professores e gestores se utilizam dela como forma de controle e de regulação das habilidades. Portanto, nas escolas orientadas pelas ideias de Durkheim “[...] não basta punir, é preciso vigiar, corrigir, reeducar, organizando o tempo e o espaço e formulando novas técnicas de vigilância” (FOUCAULT, 1999, p. 35).

Contrapondo o valor acentuado à disciplina e ao controle dos corpos, das mentes e das vozes das crianças, as escolas alternativas, libertárias, cooperativas, como vêm sendo chamadas pelos pesquisadores, propõem uma educação mais autônoma, na qual se destaca o “[...] ideal

de uma sociedade mais igualitária, com alto grau de liberdade e acesso às instâncias de decisão [...]” (SINGER, 2010, p. 155).

A primeira escola democrática localizada por Singer (2010) foi *Yásnaia-Poliana*, criada em 1857, pelo escritor Leon Tolstói, na Rússia, que defendia uma escola que tivesse como princípio a liberdade, considerada por ele como a única forma de se aprender. *Yásnaia-Poliana* era uma escola gratuita, com cerca de 40 alunos entre sete e 13 anos. O tempo de duração das aulas variava de acordo com o interesse das crianças, que tanto podiam ir embora no meio do dia como ficar para outras aulas, que chegavam a durar até sete horas. As regras da escola iam se construindo conforme a necessidade e demanda dos próprios alunos, como, por exemplo, a organização dos horários e separação de turmas.

Outra experiência destacada é o orfanato *Lar das Crianças*, fundado por Janusz Korczak (médico pediatra, pedagogo e escritor) e Stefa Wilczinska (pedagoga), em 1912, na cidade de Varsóvia, Polônia. Korczak⁶⁷ transformou gradativamente o orfanato em uma República de Crianças, organizada sobre os princípios da justiça, fraternidade, igualdade de direitos e obrigações. Segundo Singer (2010), ele divergia dos ideais dos pensadores da Escola Nova e optou por utilizar como referência as ideias de Pestalozzi, ao defender o acompanhamento do interesse e curiosidade infantil e a atenção para a personalidade de cada criança. A responsabilidade era uma das premissas defendidas no orfanato, sem desconsiderar a importância da espontaneidade. A participação coletiva nas decisões é um dos pontos fortes dessa proposta educacional, que se desenvolveu nas escolas democráticas que lhe sucederam.

A terceira experiência analisada por Singer (2010) e que é referência de grande parte das propostas de escolas democráticas e alternativas chama-se *Summerhill*, idealizada por Alexander Sutherland Neill. Ela foi fundada em 1921, na Alemanha, mas logo foi transferida para Inglaterra, onde se mantém em funcionamento até os dias atuais. Iniciou o atendimento escolar do tipo internato e tem na gestão compartilhada por adultos e crianças um de seus princípios fundantes. Atualmente, caracteriza-se como semi-internato e atende crianças com idades entre cinco e 17 anos. Neill propôs-se a criar uma escola tendo como referência os seguintes ideais: respeito e a confiança na criança; liberdade de escolha; gestão compartilhada entre adultos e crianças. A partir dos anos 1960, foram criadas diversas escolas similares a *Summerhill* em vários países, sobretudo, nos Estados Unidos. A escola é defendida como o

⁶⁷ Janusz Korczak (1878-1942) foi um médico judeu polonês que consagrou sua história defendendo os direitos da criança, a democracia e a justiça social. Dedicou-se profundamente a um orfanato em Varsóvia, onde foi diretor e professor de aproximadamente 200 crianças e adolescentes. Dentre os trabalhos desenvolvidos por ele relacionados às crianças, destacam-se os seguintes livros: *Como amar uma criança, quando eu voltar a ser criança* e *O direito da criança ao respeito*, escrito em parceria com Dalmo de Abreu Dallari.

lugar de liberdade, como o ‘mais feliz do mundo’, onde a criança deveria, especialmente, brincar e exercitar a fantasia, ou seja, viver plenamente a infância. Nesse contexto, deve-se amar a criança, estar ao seu lado e tratá-la com dignidade, sendo “[...] importante que a criança saiba respeitar os direitos dos outros e compreender os seus sentimentos” (SINGER, 2010, p. 96).

Ao ressaltar as características dessas experiências, Singer (2010, p. 156) descreve algumas mudanças que ocorreram ao longo do tempo:

As primeiras experiências, ainda no século XIX, tinham um caráter menos institucionalizado e foram se constituindo de maneira imediata em relação às iniciativas dos estudantes e aos acontecimentos cotidianos. Já as experiências posteriores, do início do século XX, duraram mais tempo e consolidaram uma estrutura na qual se reproduziram as instâncias de poder da sociedade idealizada, basicamente assembleias e tribunais. Se o formato era próximo da divisão de poderes das sociedades modernas, sua efetivação distinguia-se do modo fundamental por ser livre de burocracia e de desigualdades. Finalmente, as experiências mais recentes mantiveram a estrutura básica de funcionamento, mas produziram mudanças significativas em relação às predecessoras, podendo-se destacar o compartilhamento entre todos das tarefas administrativas, de manutenção e limpeza, as formas não punitivas de lidar com os conflitos, a participação de toda a comunidade na gestão dos aspectos estruturais da escola e a integração dos pais na escola.

As escolas alternativas ou democráticas foram se constituindo como lugares do exercício da participação coletiva, de viver em comunidade, onde todos são responsáveis pelas decisões que envolvem o grupo escolar, ou seja, “o poder pertence a todos” (SINGER, 2010, p. 156). A valorização da infância é ressaltada nessas propostas ao respeitar os pensamentos e desejos das crianças, suas curiosidades, associando a infância como uma fase de felicidade, de livre escolha, na qual elas têm o direito de expressar-se.

Uma das críticas apontadas por Singer (2010) às escolas democráticas se refere a sua relação com as lutas sociais, por caracterizar-se como uma proposta de resistência ao sistema e aos mecanismos de poder, ‘dentro da escola’. Contudo, nem sempre opta pelo enfrentamento desse mecanismo como estratégia de luta social, restringindo-se à formação de uma pequena parcela da população. Quem está envolvido com a escola compreende melhor o que significa uma gestão democrática, dá valor à liberdade de expressão, à participação em decisões coletivas, à partilha de saberes e construção do conhecimento de forma colaborativa. Entretanto, isso não se expande para a sociedade onde a escola está inserida. Os problemas sociais fazem parte dos debates da escola, mas não mobilizam ações de intervenção.

Segundo Singer (2010), uma das contribuições da ação das escolas democráticas está ligada à formação de quem estava lá dentro da escola, pois os sujeitos que se formam nas escolas

democráticas costumam se engajar em movimentos políticos e em debates que se referem aos valores sociais. Além disso, esses sujeitos também desenvolvem um modo de vida menos pragmático e conformista. Sendo assim, as contribuições da formação democrática são nítidas naqueles que tiveram a oportunidade de fazer parte daquele contexto educacional. Porém, essa formação se restringe a apenas uma pequena parcela da população. Diante disso, questiono: o que impede que as escolas democráticas proponham trabalhos em parceria com as demais instituições educativas e/ou se insiram na sociedade? Se o objetivo do trabalho é ser colaborativo, defender a equidade e a liberdade de expressão de todos, por que não promover movimentos que envolvam a população, ao menos a comunidade onde a escola está envolvida, e, assim, adquirir apoio social para ampliar seus horizontes e atingir contextos mais amplos da sociedade? Tais questões não serão respondidas nesta pesquisa, mas podem mobilizar outros pesquisadores que se interessarem pela temática da contribuição das propostas pedagógicas democráticas à sociedade como um todo, averiguando as possibilidades de as ideias defendidas nessas escolas adentrarem nas políticas públicas e na realidade social, educacional.

A seguir, apresento algumas especificidades das escolas alternativas que surgiram em Florianópolis na década de 1980, pautada em estudos localizados no levantamento da produção acadêmica.

2.3.1 Entre os tempos de resistência e de esperança: o surgimento de escolas alternativas em Florianópolis

Ao buscar conhecer algumas características que influenciaram a fundação de escolas alternativas em Florianópolis, Bastiani (2000) e Silveira (2016) ressaltaram o crescimento econômico e populacional na cidade a partir dos anos 1960, impulsionado pela implantação de empresas estatais, como as Centrais Elétricas de Santa Catarina (Celesc), o Banco do Estado de Santa Catarina (BESC), a Companhia de Processamento de Dados de Santa Catarina (Prodasc), a Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc) e a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). No início da década seguinte, a cidade recebe a sede da Eletrosul – Centrais Elétricas, transferida da cidade do Rio de Janeiro, sendo possível elencar outros aspectos para o crescimento econômico da cidade, a saber: a inauguração da BR 101, estimulando a circulação entre a capital e as outras regiões do Estado, bem como a migração de famílias de outras regiões do país para a capital catarinense, em busca de emprego e de uma vida mais qualificada.

O crescimento econômico trouxe consigo novos ideais para cidade, que estava evoluindo culturalmente em função do aumento e diversidade populacional que adentrava na

região metropolitana, a partir da instalação das empresas estatais citadas anteriormente, além de outras públicas e privadas. Contudo, vivia-se um contexto de revolta e resistência ao sistema político, dada a vigência do Regime Militar entre os anos de 1964 e 1985.

Em Florianópolis, houve um protesto que marcou a cidade em 1979: a *Novembrada*. Foi uma manifestação popular realizada no dia 30 de novembro contra o regime militar, promovida pelo Diretório Central de Estudantes da UFSC, quando o então presidente da república João Baptista de Oliveira Figueiredo veio à Florianópolis em uma visita oficial. Sarmiento e Greve (2014, p 139) destacam que a Novembrada “[...] mobilizou milhares de pessoas, entre elas, trabalhadores, donas de casa e até crianças. O movimento estudantil e grande parte da população protestavam, principalmente, contra a censura e reivindicavam a abertura política”, exigindo melhores condições de vida e o fim da ditadura. Esse movimento desencadeou outros manifestos, envolvendo, sobretudo, os estudantes universitários que viram seus colegas serem presos pela brigada militar por defenderem os direitos do povo. Logo, propostas de enfrentamento ao poder estatal e ao sistema mercadológico foram se desenvolvendo, repercutindo em novos projetos para educação.

Diante desse quadro, o surgimento das escolas alternativas em Florianópolis ocorreu junto a esses movimentos, logo nos primeiros anos da década de 1980. Pode-se dizer que isso ocorreu concomitante à migração de sujeitos vindos de outras cidades brasileiras, que, de alguma forma, tiveram contato com experiências de propostas escolares que divergiam das escolas conservadoras e autoritárias que dominavam a cidade e o país.

A primeira experiência ocorreu no bairro Itaguaçu (continente da ilha de Florianópolis), em 1980, denominada *Escola Anabá*,⁶⁸ que se constituiu como uma escola diferente das demais, seja tradicional ou alternativa, por ter desde o princípio um método específico de educação – a *Pedagogia Waldorf*.⁶⁹ A mantenedora da escola é a *Associação Pedagógica Micael*, que não obtém fins lucrativos.⁷⁰ Em 1987, a escola passa a funcionar no bairro Itacorubi, localizado mais ao centro da ilha de Santa Catarina. Essa escola tem a autogestão como princípio administrativo e pedagógico desde a sua fundação, sendo até os dias atuais gerida por pais,

⁶⁸ *Anabá* significa “alma do homem” em Tupi-guarani. Salgado (2018) evidencia que, apesar de não haver uma autodenominação da Escola Anabá como “alternativa” por adotar uma pedagogia que se baseia na tríade “ciência-arte-religião”, comumente explorada no pensamento antroposófico, esse tipo de escola é procurado como uma alternativa à educação mais técnica e científica.

⁶⁹ Segundo o Instituto Ruth Salles, existem, atualmente, nove Escolas Waldorf em Santa Catarina: uma em Camboriú, outra em Joinville e sete em Florianópolis. Informação disponível em: <http://www.institutoruthsalles.com.br/escolas-waldorf-em-santa-catarina/>. Acesso em: 12 dez. 2018.

⁷⁰ Mais informações no site da escola: <http://www.anaba.com.br/quem-somos/pedagogia-waldorf>. Acesso em: 10 dez. 2018.

professores e colaboradores, constituindo-se como uma instituição de utilidade pública municipal e estadual (SENA, 2013).

Outra instituição foi inaugurada logo em seguida no centro de Florianópolis, em uma casa alugada, sendo idealizada por um grupo de pais e mães, grande parte funcionários públicos e professores da UFSC, com filhos em idade pré-escolar. A mentora desse projeto educacional, Bernadete Zanetti,⁷¹ que, ao vir morar em Florianópolis, trouxe consigo a vivência em uma proposta pedagógica alternativa em Curitiba e, por não localizar uma instituição educativa que atendesse o ideal que desejava para seu filho, propôs, junto a outros pais, criar uma escola diferente, que atendesse seus anseios formativos. Sendo assim, em 1981, após muitas reuniões e discussões entre os grupos de pais e mães, desenvolve-se a proposta pedagógica da *Associação Cultural Sol Nascente*, denominada, posteriormente, *Sarapiquá*.⁷²

Bastiani (2000, p. 109) acentua que o grupo de pais que criou a *Escola Sarapiquá* era formado, em sua maioria, “[...] por pessoas ligadas a movimentos sociais de esquerda que, cerceados pela censura e pela repressão política, buscavam criar espaços possíveis na sociedade para organizar-se, para lutar contra ou resistir ao autoritarismo e a opressão impostos pelo regime militar”. Tais características corroboram com o perfil das primeiras experiências de escolas alternativas que se desenvolveram entre as décadas de 1960 e 1970 em Curitiba (KUNZLE, (2011); entre os anos 1970 e 1980, em São Paulo (REVAH, 1994) e em Brasília (ALMEIDA, 2014).

As três pré-escolas alternativas de Curitiba se constituíram como espaços de resistência, nas quais as pessoas vinculadas a elas eram militantes da esquerda ou trabalhavam com movimentos sociais, em projetos na área da saúde e de educação popular da periferia da cidade.⁷³ Kunzle (2011) observou que essas escolas propunham ser, além de um projeto educacional para crianças que tinha como princípios a “liberdade, a cooperação e a solidariedade”, ser também um espaço de debates e discussões referentes à situação política e econômica do país, ou seja, um espaço formativo também de adultos.

⁷¹ Bernadete Zanetti participou da fundação de três escolas alternativas: a primeira em Curitiba, a *Escola Oficina*, em 1973; a segunda escola, foi a *Sarapiquá*; e a terceira, chamada de *Vivência*, localizada no centro de Florianópolis. As três escolas tinham a mesma fundamentação teórica, pautada nas teorias de aprendizagem de Jean Piaget e o trabalho com oficinas, inspirado nas ideias de Celestin Freinet.

⁷² *Sarapiquá* foi um nome criado pelas crianças da escola a partir de histórias inventadas sobre bichos misteriosos, que instigam o imaginário infantil. Seu desenho foi criado pelo cartunista Ige (associado da escola, em seus primórdios) e serve como logotipo da escola até os dias atuais. Os estudos de Kassick (1992, 1993), Jensen (1993), Bastiani (2000), Silveira (2016) e Salgado (2018) retratam como se desenvolveu os três modelos de gestão da *Escola Sarapiquá* que passou de uma cooperativa entre pais e professores, a uma associação de professores e, atualmente, caracteriza-se como uma instituição privada com fins lucrativos.

⁷³ Em função disso, algumas pessoas foram presas em meados dos anos 1960 e uma escola fechada, como foi o caso dos idealizadores do *Jardim de Infância Pequeno Príncipe* (KUNZLE, 2011).

A *Escola Sarapiquá* funcionou em outros dois locais no decorrer de sua história e hoje se localiza no bairro Itacorubi, onde também está instalada a *Escola Anabá*, em um amplo terreno arborizado, caracterizado como sítio e que possui, inclusive, uma cachoeira. Silveira (2016) enfatiza que os pensadores que embasaram a proposta pedagógica da escola foram Celestin Freinet, Jean Piaget e, também, Paulo Freire, referindo-se ao caráter político da educação. A autora destaca a proximidade dos associados da escola com Madalena Freire e a proposta pedagógica da *Escola da Vila*, de São Paulo.⁷⁴ A participação coletiva de pais, professores e crianças nessa escola foi se configurando de diferentes maneiras, na qual o modelo de autogestão instituído nos seus primórdios deu espaço à participação dos pais apenas em eventos e reuniões, momento em que tais sujeitos podem apresentar suas ideias a respeito do funcionamento da escola; contudo, o poder decisório fica restrito à equipe gestora (KASSICK, 1992; JENSEN, 1993; SILVEIRA, 2016).

A *Escola Vivência* foi criada por um grupo de profissionais dissidentes da *Escola Sarapiquá*, sendo inaugurada em 1984, no centro de Florianópolis. Ela funcionou até o ano de 2013, oferecendo turmas da Educação Infantil até o nono ano do Ensino Fundamental. Essa escola se diferenciou das outras escolas alternativas de Florianópolis por ser caracterizada como uma sociedade particular desde o princípio. Entretanto, seguia os mesmos princípios e fundamentos das demais escolas.⁷⁵

Contemporânea às escolas *Anabá*, *Sarapiquá* e *Vivência*, é criada, então, a *Escola Alternativa*, assim denominada por ter como intenção ser diferente da maioria das experiências educacionais localizadas na cidade de Florianópolis. Ela foi inaugurada em dezembro de 1983. No início, caracterizou-se como uma instituição privada, de duas irmãs que almejavam criar uma escola que respeitasse a criança desde a primeira infância, ao promover uma proposta educativa pautada na liberdade, no contato com os elementos da natureza, privilegiando as artes e a criatividade infantil. Entretanto, por defender uma educação democrática, ou seja, um processo educacional que respeita a opinião do outro e, mais do que isso, que se forma a partir das intenções da coletividade, poucos anos depois a *Escola Alternativa* deixa de ser uma

⁷⁴ No ano de 1980, num bairro da cidade de São Paulo, conhecido como Vila Madalena, de onde originou seu nome, a *Escola da Vila* iniciou o seu projeto pedagógico com cinco turmas de Pré-Escola (de 2 a 6 anos) e um Centro de Estudos – *Centro de Estudos Escola da Vila*, a qual tem por intuito formar professores. Os fundadores dessa escola, incluindo Madalena Freire, vinham de uma experiência anterior denominada *Escola Criarte*, inaugurada em 1972, em São Paulo, e que, anos depois, encerrou suas atividades por discordâncias entre o grupo de professores. Mais informações disponíveis em: <http://www.vila.com.br/>. Acesso em: 10 out. 2018.

⁷⁵ Em uma rede social, localizou-se a seguinte referência à escola: “*Escola Vivência* é uma escola de Ensino Infantil e Fundamental. Apoia-se em estudos de Piaget, Vygotsky e Paulo Freire. O projeto pedagógico visa formar pessoas participantes da cultura e da natureza, vivenciando na prática os conceitos de cidadania, autonomia e democracia”. Informação disponível em: <https://www.facebook.com/escolavivencia/>. Acesso em: 3 dez. 2018.

instituição particular e passa a ser uma Associação de Pais e Professores, alterando-se, assim, a forma de administrar a escola, que, aos poucos, vai se configurando como uma Associação Pedagógica sem fins lucrativos. Dessa maneira, passa a ser intitulada como *Associação Pedagógica Praia do Riso* (APPR), nome este alusivo ao nome da praia que fica próxima ao espaço escolar.

A proposta pedagógica da escola segue as premissas das escolas apresentadas anteriormente, principalmente ao que rege o respeito ao desenvolvimento integral da criança, ou seja, sua formação biopsicossocial, por meio da interação com os elementos da natureza, da liberdade de expressão e do trabalho colaborativo. A partir dos anos 2000, essa instituição adota como *slogan* ‘*um lugar para viver a infância*’, na qual defende que é possível aprender sem deixar de brincar, onde as especificidades do desenvolvimento infantil são respeitadas até o 5º ano do Ensino Fundamental.

Diante disso, essa instituição se torna um importante campo de pesquisa, por atender o desejo de conhecer as especificidades da organização de uma escola que defende a infância como um princípio formativo e direito da criança até os 12 anos de idade, conforme previsto no Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990). Conhecer a história dessa escola, sua constituição como escola pautada na gestão democrática, sua proposta pedagógica e a forma como a organização do tempo é pensada e efetuada se tornam objetivo central desta pesquisa.

Para tanto, foram escolhidas metodologias de pesquisa que ajudaram a perceber a essência do trabalho desenvolvido na escola, assim como, deram suporte para três ações imprescindíveis: “olhar, ouvir e escrever” (OLIVEIRA, 1996), retratando a pesquisa empírica almejada. Nesse sentido, apresento no próximo capítulo, os pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa, a trajetória trilhada no campo e as parcerias estabelecidas com os sujeitos da pesquisa – profissionais da escola, em especial, professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, crianças dos 4º e 5º anos do Ensino Fundamental e familiares dessas crianças. Ressalto a participação especial das crianças no desenvolvimento da pesquisa, como “coprodutoras de dados” (ALDERSON, 2005), ao demonstrarem por meio de registros escritos, fotográficos e narrativas o que pensam e percebem sobre a organização do tempo escolar e o direito de viver à infância na escola.

3 PERCURSO METODOLÓGICO: OS PRESSUPOSTOS, A ORGANIZAÇÃO DO TEMPO DA PESQUISADORA E O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA EMPÍRICA

O tempo da pesquisa é diferente do tempo da política. Em política, tudo é para ontem. O conhecimento, porém, precisa não apenas ser de hoje, mas ter caráter prospectivo. Em pesquisa tudo é para amanhã. Não apenas por eventuais descomprometimentos com o mundo concreto e sua transformação, mas porque é preciso ócio e tempo para poder digerir adequadamente bibliografias e analisar dados concretos.

(Vanilda Paiva)

A presente pesquisa tem como objetivo analisar quais os parâmetros teórico-práticos que sustentam o modo de organizar o tempo escolar e as possibilidades do direito à infância ser respeitado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, levando-se em consideração a perspectiva das próprias crianças e dos demais sujeitos que participam da escola, como os seus professores e familiares. Para alcançar tal finalidade, foram delineados como objetivos específicos: conhecer o histórico e o cotidiano de uma escola que defende a infância nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental como direito inalienável da criança; identificar como a organização temporal é proposta e realizada nesse contexto escolar; quais os sujeitos que definem a organização do tempo dos 4º e 5º anos do Ensino Fundamental; analisar como os sujeitos que estão envolvidos no processo educacional (crianças, familiares e professores) compreendem a organização do tempo escolar e percebem a efetivação dos direitos das crianças de interagir, brincar e aprender.

Tendo em vista os objetivos elencados, foi necessário escolher um percurso metodológico que desse suporte para o desenvolvimento da pesquisa, considerando o tempo da pesquisadora e a disponibilidade dos sujeitos que compõe o contexto escolar escolhido para ser o campo de pesquisa.

Estudar sobre a organização do tempo escolar me fez refletir sobre a organização do tempo do/a pesquisador/a,⁷⁶ sobre as condições efetivas de se fazer uma pesquisa empírica e a importância de fazer um trabalho respeitoso com todos os sujeitos envolvidos, ou seja, que atenda as necessidades e desejos do/a pesquisador/a, mas que também respeite as possibilidades

⁷⁶ Refletir sobre a minha condição de ser pesquisadora e o tempo dedicado aos estudos, concomitante ao trabalho e paralelo a função de mãe, esposa, filha, amiga, muitas vezes, deixou-me angustiada pela dificuldade de atender a todos os meus anseios de maneira respeitosa com todos e comigo mesma. Falar/pesquisar sobre a organização do tempo escolar me fez parar para pensar no tempo que tenho para cuidar de mim, de minha saúde física e emocional. Ao mesmo tempo pensava na oportunidade de estar ocupando esse lugar acadêmico, de aprofundamento intelectual, e isso me impulsionava a aproveitar o máximo possível todo tipo de aprendizagem, de formação humana, pois sabemos que participar de um curso de doutorado em uma instituição pública, ainda é um “privilégio/conquista” de poucas pessoas no Brasil.

de desenvolvimento da pesquisa empírica, considerando os percalços, os imprevistos, os anseios e as negativas dos sujeitos que, por um motivo ou outro, possam emergir na trajetória da pesquisa de campo.

Assim que os objetivos da pesquisa se tornaram mais efetivos, elaborei o projeto de pesquisa para enviar ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFSC (CEP) com um cronograma de trabalho, indicando as atividades principais desenvolvidas em cada semestre, tendo em vista a necessidade de pôr em prática o que havia planejado. O projeto de pesquisa foi encaminhado ao CEP no segundo semestre de 2017 e sua aprovação final, para entrada em campo, ocorreu no início de março de 2018⁷⁷.

Ao estudar as metodologias de pesquisa que poderiam ancorar o estudo pretendido, constatei que a pesquisa de cunho etnográfico era a que mais se aproximava dos objetivos delineados nesse estudo. Marli André (2009), entre outros pesquisadores, realça como a pesquisa qualitativa e, mais especificamente, a etnografia, tem fundamentado os estudos que almejam conhecer as peculiaridades da realidade investigada em instituições educativas. Nesse sentido, busquei conhecer o referencial teórico que me ajudaria a selecionar e fundamentar as escolhas metodológicas realizadas e que auxiliasse a construir os pressupostos teórico-metodológicos necessários para o desenvolvimento desse estudo.

Dentre os autores selecionados, destacaram-se: Marli André (2009, 2013), ao descrever as características de um *estudo de caso qualitativo, do tipo etnográfico*; Márcio Goldman (2006) e James Clifford (2002), ao explicarem como os antropólogos compreendem e utilizam a etnografia em seus estudos; Sônia Kramer (2002), Rosângela Francischini e Natalia Fernandes (2016), ao enfatizarem os aspectos éticos que devem ser considerados no processo de pesquisa empírico, especialmente com crianças; além de Manoel Jacinto Sarmiento (2003), Madalena Freire Weffort (1996), Patrícia de Moraes Lima (2015), entre outros, que subsidiaram meu olhar, sentir, auscultar, perceber e analisar os dados do campo com sensibilidade, respeito e alteridade. Para organização dos dados e análise das informações obtidas, recorri aos estudos de Jorge Vala (1999) e Laurence Bardin (2010) no intuito de compreender como interpretar os dados e fazer a análise do material gerado no campo e, assim, construir as categorias de análise que serão apresentadas no final deste capítulo.

A Etnografia é um método próprio da Antropologia que emergiu no início do século XX e vem se expandido como metodologia de pesquisa de várias áreas de conhecimento, especialmente das ciências sociais e humanas. Etimologicamente quer dizer ‘escrita do/sobre o

⁷⁷ O número do Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) é 77963617.1.0000.0121 e o número do parecer do Comitê de Ética é 2.572.278.

povo’, sendo assim, está inteiramente ligada à ‘pesquisa em campo’, por meio da observação e registro da vida, do cotidiano do(s) ser(es) pesquisados. Márcio Goldman (2006, p. 167) caracteriza-a como “[...] o estudo das experiências humanas a partir de uma experiência pessoal”, ou seja, ela se efetiva como maneira específica do pesquisador conhecer as peculiaridades da vida social, pautado numa teoria interpretativa que busca compreender a cultura de um povo na coleta de dados com o próprio povo, ao envolver intensas experiências de pesquisa em campo em uma relação direta com o ser pesquisado, conforme apontado por Clifford (2002).

Tendo em vista os objetivos aqui traçados, a presente pesquisa assume de antemão um caráter exploratório e qualitativo (SEVERINO, 2007), e, como tal, tem como premissa estabelecer um vínculo entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito pesquisador, ao fazer a investigação de um fenômeno no local onde ele ocorre e procurar “[...] tanto encontrar o sentido desse fenômeno quanto interpretar os significados que as pessoas dão a ele” (CHIZZOTTI, 2003, p. 221). No caso desta pesquisa, busco ressaltar as ideias dos diferentes sujeitos que fazem parte do cotidiano escolar, das quais se destacam as crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental, seus professores e familiares.

A opção teórico-metodológica utilizada se aproxima do que André (2009) caracteriza como um *estudo de caso do tipo etnográfico*. Essa autora, ao sintetizar quando um estudo de caso etnográfico deve ser utilizado, acentua:

(1) Quando se está interessado numa instância em particular, isto é, numa determinada instituição, numa pessoa ou num específico programa ou currículo; (2) quando se deseja conhecer profundamente essa instância particular em sua complexidade e em sua totalidade; (3) quando se estiver mais interessado naquilo que está ocorrendo do que nos seus resultados; (4) quando se busca descobrir novas hipóteses teóricas, novas relações, novos conceitos sobre um determinado fenômeno; e (5) quando se retratar o dinamismo de uma situação numa forma muito próxima do seu acontecer natural (ANDRÉ, 2009, p. 51-52).

Analisando o que foi apontado pela autora, considero que a pesquisa aqui desenvolvida busca atender esses preceitos ao mergulhar no campo de pesquisa em um período consideravelmente significativo (10 meses), que vai estender-se ao período de análises dos dados registrados por mais um ano, até a finalização da escrita, na busca de ter uma ‘visão mais ampla possível’ do fenômeno investigado.

Foram utilizados alguns procedimentos metodológicos provenientes da etnografia, a saber: observação participante, registros escritos e audiovisuais, estudo documental e entrevistas.

Busquei realizar as observações com um *olhar sensível* (WEFFORT, 1996) e com *alteridade* (LIMA, 2015), no intuito de compreender as atividades desenvolvidas *com e pelas* crianças, em suas várias dimensões. Nessa perspectiva, Lima (2015, p. 95) afirma:

Pensar na alteridade, nos processos de pesquisa com crianças, põe em cena as relações entre adultos e crianças, das crianças com as outras crianças e até mesmo as relações das crianças com espaços e diferentes temporalidades. Partimos com isso, necessariamente, do modo como pensamos a infância e as crianças nos processos de pesquisa, para refletirmos sobre essas relações e os possíveis efeitos que desde aí são produzidos.

Sendo assim, no decorrer do estudo estava ciente que, ao observar o cotidiano escolar, estava diante de múltiplas relações entre os sujeitos envolvidos nesse contexto. Assim, procurei despir-me de qualquer tipo de julgamento sobre as ações observadas e construir um estudo pautado no respeito a todos os sujeitos do campo escolar.

Ao adentrar no espaço escolar, iniciar o processo de pesquisa em campo e acompanhar as *minúcias do cotidiano escolar*,⁷⁸ foram tomadas as devidas precauções e cuidados éticos para impactar minimamente no contexto vivido nesse lugar. Sarmento (2003, p. 161) adverte que “[...] a presença nas escolas de um investigador externo introduz um cenário de complexificação das relações sociais em seu interior”. Diante disso, a aproximação com os sujeitos nos diferentes espaços e tempos escolares foi realizado paulatinamente, sempre com a autorização das pessoas envolvidas no estudo. Para tanto, previamente foram apresentadas ao corpo escolar as intenções da pesquisa e suas metodologias de registro, apresentando e entregando os Termos de Consentimento⁷⁹ aos sujeitos envolvidos na pesquisa, permitindo-lhes a possibilidade de negar sua participação a qualquer momento, conforme orientações do Comitê de Ética de pesquisas com seres humanos da UFSC.⁸⁰

Ressalto a importância de considerar as questões relativas à ética na pesquisa, especialmente em contextos escolares e com crianças, pautados em estudos de pesquisadores da infância de diferentes áreas de conhecimento como a Pedagogia, a Sociologia e a Antropologia.

Kramer (2002), no artigo intitulado “Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças”, destaca três questões que merecem ser melhor analisadas nas pesquisas com crianças: a utilização dos nomes (verdadeiros ou fictícios) das crianças partícipes da pesquisa;

⁷⁸ Utilizo a expressão usada por Martins Filho (2013) *minúcias do cotidiano* estendendo o olhar para toda a Educação Básica que atua com crianças, ou seja, da Educação Infantil aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

⁷⁹ Ver Apêndice L e M.

⁸⁰ Sobre as orientações do Comitê de Ética, ver a Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016. Disponível em: <http://cep.ufsc.br/files/2016/06/Reso510.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2019.

a utilização de suas imagens fotográficas e/ou filmicas e as implicações e/ou impacto social dos resultados das pesquisas. Além disso, Cerisara (2004) ressalta que entre pesquisador e pesquisados sempre existe uma relação de poder. Portanto, evidencia-se a necessidade de criar uma ‘atmosfera cooperativa’ entre os sujeitos no campo de pesquisa, no intuito de haver trocas de pontos de vista sobre as interpretações desenvolvidas. Nesse contexto, cabe ao pesquisador pensar e planejar sobre como isso pode ser feito com as crianças.

Complementando o que já foi dito, Franscischini e Fernandes (2016, p. 62-63) evidenciam alguns aspectos éticos a serem considerados no processo de pesquisa, na qual cabe ao pesquisador assegurar aos participantes:

- O direito à explicitação da proposta da pesquisa, com ênfase nos seus objetivos, métodos e propósitos, garantindo todas as informações necessárias para que o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) seja efetivamente uma escolha/opções desses sujeitos e/ou daqueles que por eles são responsáveis;
- O respeito aos direitos de privacidade e confidencialidade, nas condições de construção e de divulgação dos dados;
- As informações sobre os possíveis benefícios da pesquisa e a garantia de que o mesmo não será submetido a situações consideradas de risco;
- O direito de não-participação em situações que julgar inapropriadas, inadequadas ou que lhe causem algum incômodo, e o direito de deixar de participar da investigação em qualquer momento do percurso;
- O direito a ter acesso aos resultados da investigação, antes mesmo de se tornarem públicos;
- A garantia de que os custos da participação na pesquisa (por exemplo: deslocamento, alimentação, materiais, etc.) serão de responsabilidade do investigador e que a participação deverá se dar em horários que não prejudiquem outras atividades exercidas pelos sujeitos, incluindo as remuneradas.

Ao considerar os cuidados éticos apontados pelas pesquisadoras, especificamente no que diz respeito aos direitos dos participantes da pesquisa, evidencia-se a seriedade e a complexidade do processo de pesquisa, pois é “[...] feito de minúcias e de intermitentes tomadas de decisões” (PEREIRA, 2015, p. 64) que exigem do pesquisador um posicionamento responsável, respeitoso e ativo, do qual não pode se isentar de responder, seja pelas teorias, pela relação com as crianças, pelo compromisso assumido com a instituição e também consigo mesmo, entre outros fatores.

As questões éticas também envolveram estar atenta aos imprevistos e outras dificuldades que emergiram no decorrer da pesquisa e que fizeram com que eu redimensionasse o tempo vivido e o planejado para pôr em prática as ações almejadas em campo, como, por exemplo, antecipar as entrevistas com os profissionais da escola e concentrar nos estudos

documentais e, assim que possível, entrar efetivamente em campo, observando os grupos de crianças do Ensino Fundamental.

Nos subcapítulos, a seguir, descrevo como aconteceu a aproximação com o campo, as especificidades da escola pesquisada e os sujeitos que se tornaram parceiros da pesquisa.

3.1 A APROXIMAÇÃO COM O CAMPO DE PESQUISA

A pesquisa de campo foi desenvolvida em uma instituição educativa privada de caráter associativo entre pais e professores, criada no início dos anos 1980, no intuito de romper com o conservadorismo presente em grande parte das instituições educativas que não respeitava as necessidades formativas das crianças desde a mais tenra idade. Essa instituição tinha como diferencial ser gestada por meio da participação ativa de todos os sujeitos vinculados a ela, na sua administração e construção da proposta pedagógica, ou seja, está pautada em uma gestão democrática. Por meio de muitos estudos e estabelecimento de parcerias entre as famílias e profissionais da escola, fortifica-se seus princípios, constituindo-se como um referencial de escola alternativa na cidade de Florianópolis, estando localizada na área continental da capital de Santa Catarina desde a sua inauguração em 1983, no bairro de Coqueiros.⁸¹

A constituição dessa escola passou por várias mudanças, passando de escola privada, de duas irmãs, à associação de pais e professores, sem fins lucrativos, denominada Associação Pedagógica Praia do Riso (APPR), também conhecida como Escola Praia do Riso.⁸² Essa ‘associação-escola’, de tempos em tempos, passa por uma renovação de associados, tendo em vista a saída de alguns e entrada de outros sujeitos (famílias e profissionais) que ocupam o papel de associado da escola. Há mais de 15 anos, a instituição adotou como slogan *um lugar para viver a infância* e essa caracterização da escola instigou ainda mais o desejo de conhecer sua organização institucional e a proposta pedagógica efetuada.

⁸¹ O bairro Coqueiros foi incorporado como distrito de Florianópolis na década de 1940, sendo, naquele período, utilizado como área de lazer e entretenimento da população mais abastada, em função das praias que costeiam o bairro, que eram próprias para o banho e a pesca, assim como, a existência de bares e restaurantes diferenciados. A instauração do Clube Doze de Agosto na década de 1950 reforçou a presença da elite florianopolitana na região, que já vinha se constituindo como veranistas em suas casas de praia. Logo em seguida, a urbanização inicia-se e a construção civil, especialmente de residências sem saneamento básico adequado, tornou as águas do mar inutilizável, segundo relatos de moradores entrevistados por Pedralli e Dias (2015). No censo demográfico do IBGE de 2010, o bairro consta como um dos 10 mais populosos da cidade de Florianópolis, com uma média de 13.000 habitantes.

⁸² O nome da instituição está sendo revelado em comum acordo com os profissionais da escola, após serem consultados, em uma reunião pedagógica, se gostariam que a escola tivesse um codinome na pesquisa ou se deveria ser utilizado o seu nome próprio e todos optaram pela segunda opção. Diante disso, no decorrer da pesquisa serão utilizados os nomes Associação Pedagógica Praia do Riso ou APPR para denominar a instituição que foi campo desta pesquisa, assim como, Escola Praia do Riso, ao referir-me aos documentos da instituição.

Dessa maneira, tal instituição foi-me apresentada quando estudava no Magistério, entre os anos 1993 e 1994, como uma experiência ‘inovadora’, que fugia dos padrões tradicionais das escolas públicas e privadas da região da grande Florianópolis. Duas décadas depois, tive a oportunidade de matricular meu filho nessa escola, no 4º ano do Ensino Fundamental, e vi de perto como a proposta pedagógica era diferenciada daquelas que eu tive conhecimento até aquele momento, nas quais pude perceber a presença da *alegria na escola* (SNYDERS, 1996), pois, do primeiro ao último dia de aula percebia que as crianças pequenas e maiores não queriam ir embora aos finais de tarde.⁸³

Em 2015, ao saber que a instituição estava aberta à visita de estudos e à pesquisa acadêmica,⁸⁴ motivei-me a levar os/as estudantes/estagiários/as da sexta fase do curso de Pedagogia da Faculdade Municipal de Palhoça, onde estava trabalhando, para conhecer a proposta pedagógica desse lugar. Nesse semestre, as estagiárias iriam experienciar a docência nos anos iniciais e desejavam conhecer propostas diferenciadas daquelas vividas em sua infância, pois, segundo o relato de algumas estagiárias, o que encontraram no campo de estágio era muito próximo às experiências que tiveram na escola: crianças em fila esperando o sinal tocar para entrar em sala; lugares demarcados em sala para sentar, por meio de ‘espelho de classe’;⁸⁵ atividades gráficas para todos desenvolverem ao mesmo tempo, geralmente de cópia do quadro e dos livros didáticos; o reduzido tempo para brincar no recreio (15 minutos), dividido entre o tempo de comer, ir ao banheiro e beber água; e a rigidez dos professores no decorrer do período escolar, cerceando os movimentos e vozes das crianças continuamente.

Em um dos registros das estagiárias desse grupo constava a fala de uma criança do 2º ano do Ensino Fundamental que, ao sair de sua sala de aula, no final da tarde gritava: “*Liberdade!*”. Logo em seguida, a criança saía correndo junto a outros colegas para suas casas. A fala dessa criança gerou muitos debates e estudos na Faculdade até que tivemos a ideia de ir

⁸³ A oportunidade de matricular meu filho na APPR em 2014 ocorreu primeiramente por ter ido morar no continente de Florianópolis e, assim, estar mais próxima da escola. Segundo, pela necessidade de ver meu filho ser feliz e respeitado, pois, até o terceiro ano do Ensino Fundamental, ele estudou em outras instituições públicas e privadas que não nos deixaram boas lembranças, em função do desrespeito que víamos as crianças serem tratadas em muitos momentos do cotidiano escolar. Em 2015, minha filha também passou a estudar na APPR, no GT 5 (grupo de crianças de cinco anos).

⁸⁴ Segundo as coordenadoras pedagógicas da escola, é comum receber estagiárias do curso de Pedagogia, vindas da UFSC e da Udesc, assim como, de outras instituições e cursos de licenciatura, ou do magistério (Ensino Médio) para conhecer a proposta pedagógica e administrativa da escola. Além disso, já foram realizados projeto de formação continuada dos professores da APPR junto a grupos de estudos das universidades da região. Também já aconteceram algumas pesquisas que se constituíram em Trabalhos de Conclusão de Curso, de dissertação de Mestrado e tese de Doutorado sobre a instituição.

⁸⁵ O “espelho de classe” configura-se como uma planta baixa da sala de aula, onde constam as carteiras dos estudantes, geralmente enfileiradas, que tem por objetivo formatar, regulamentar, o lugar onde cada estudante deve sentar. Esse instrumento normativo costuma ser usado como meio de controle do ambiente escolar, na qual todos devem estar em seus lugares diariamente, virados para o quadro negro ou lousa e a mesa dos professores.

em busca de uma instituição que rompia com essa visão escolar de ‘aprisionamento de crianças’, com esse modelo ‘conservador e autoritário’ de atuar junto às crianças do Ensino Fundamental. A partir daí, propus a visita à Associação Pedagógica Praia do Riso e, após conversar com a coordenação da escola, nosso desejo se efetivou.

A recepção de uma funcionária, na entrada da escola, já nos chamou a atenção. Ela nos chamou para conversar sob a sombra de uma grande figueira, até que a coordenadora chegou e levou-nos para dialogar na sala de artes, onde sentamos em banquinhos de madeira decorados pelas crianças. Em roda, ela nos contou um pouco a história da escola e como a proposta pedagógica foi construída e quais seus princípios. Depois, fomos conhecer as salas de aula e demais espaços da escola.

O encantamento dos/as estudantes com a organização escolar foi contagioso, desde a percepção das salas de aula, onde encontramos carteiras organizadas em grupos e semicírculos, além de muitas produções das crianças expostas em lugares diversificados (pendurados no teto como móveis, nas paredes, acima ou abaixo das janelas, na porta da sala); com a estrutura física da escola, nas quais se privilegia o contato da criança com a natureza, com a areia e as árvores; até a forma como a proposta pedagógica se desenvolve, pautada no direito de brincar e aprender da Educação Infantil ao 5º ano do Ensino Fundamental. Essa experiência, junto às estagiárias, possibilitou o debate sobre as possibilidades de se desenvolver uma ação docente que seja respeitosa com as crianças, tendo em vista uma forma outra de pensar o cotidiano escolar, respeitando os ritmos variados do desenvolvimento infantil, os tempos de cada um aprender e de viver a infância na escola. Além disso, o fato de a escola ter como proposta de gestão a participação de todos os sujeitos envolvidos com o processo escolar nos fez analisar as possibilidades de uma gestão democrática acontecer, seja na escola pública ou privada. Nesse contexto, fiquei instigada a pensar na forma como a participação da criança se efetiva no cotidiano escolar. Como/quando a criança expressa o que sente e pensa? Quando pode sugerir alguma mudança e o que é feito a partir disso?

Saliento que, apesar de conviver com a escola enquanto mãe e associada, não tinha uma presença ativa na Associação. Participava das reuniões que era convidada, conversava com as professoras esporadicamente e, simplesmente, dava-me por satisfeita por ver meus filhos contentes naquele lugar, sendo respeitados, criando laços de amizade, brincando e aprendendo de maneira prazerosa. Contudo, não tinha ainda me deparado com questões mais amplas como: de que forma a escola se organiza para contemplar os direitos das crianças de ‘brincar e aprender’? Como acontece ou quais estratégias são pensadas para trabalhar a interação das crianças? Qual a formação dos professores que atuam nessa escola? Como ocorre a ação

docente especificamente, o planejamento, a avaliação, a mediação da aprendizagem? Como o tempo de brincar e de estudar são pensados no Ensino Fundamental? É possível articulá-los?

No processo de estudos teóricos e análise do levantamento da produção acadêmica sobre a organização do tempo escolar, encontrei muitos registros que relatavam a dificuldade de se romper com a normatização da escola, especificamente ao que se refere à organização do tempo, a padronização do processo de ensino e aprendizagem centrado no/a professor/a, na sala de aula e na utilização de livros ou apostilas, além das avaliações de aprendizagem, geralmente numéricas, que classificam o grau de conhecimento dos/as estudantes de forma estandardizada, homogênea, normatizando os tempos de ensino, de estudo e de aprendizagem.

Diante disso, após conversar com minha orientadora sobre os dados encontrados até o momento, expus meu desejo de apresentar em minha pesquisa algo que se diferenciasse da realidade da maioria das escolas brasileiras, isto é, que demonstrasse as possibilidades de respeitar a criança, uma escola onde fosse possível ver a alegria de aprender e se desenvolver humanamente, sem comparações.

Nesse contexto, emergiu a ideia de fazer um estudo de caso na Associação Pedagógica Praia do Riso, pois era de nosso conhecimento que essa instituição tinha como proposta ser *um lugar para viver a infância*, estendendo os direitos de aprender e brincar na escola até o último ano da criança nessa instituição, ou seja, até o 5º ano do Ensino Fundamental. Além disso, o fato de a escola defender a gestão democrática, pautada na participação dos sujeitos em processos decisórios que dizem respeito a sua organização, instigou-nos a conhecer mais de perto como funciona essa gestão, com destaque para a ‘gestão do tempo das crianças’, de estar na escola aprendendo e interagindo com seus pares.

Desenvolver a pesquisa na escola na qual possuo um vínculo mais próximo, por ser mãe de criança estudante na instituição, suscitou dúvidas e desafios a enfrentar em relação ao compromisso ético e rigor científico da tarefa de investigação. Ressalto que foi necessário exercer o distanciamento desse vínculo e assumir com muita seriedade a função de pesquisadora. Contudo, o fato de já ser um sujeito conhecido na escola facilitou o contato com as pessoas que lá trabalham, assim como com as crianças e familiares que se tornaram parceiros da pesquisa. A disponibilidade da escola ao acesso aos documentos e acervos de que dispunha para que eu conhecesse sua história e proposta pedagógica foram também aspectos importantes e que merecem destaque nesse momento.

Os primeiros contatos com o campo de pesquisa ocorreram com os profissionais da escola que atuam no Conselho Pedagógico.⁸⁶ Em setembro de 2017, conversei com a coordenadora dos Anos Iniciais para solicitar a efetuação da pesquisa nessa escola, justificando minhas expectativas de estudo com grupos de crianças e professores do Ensino Fundamental e, assim, obter a carta de aceite para encaminhar ao Comitê de Ética da UFSC. Em dezembro de 2017, conversei com mais duas representantes do Conselho Pedagógico (a coordenadora da Educação Infantil e uma professora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental) sobre as metodologias de pesquisa idealizadas e as possibilidades de desenvolvê-las na escola no decorrer do ano letivo de 2018. Ficou acordado que eu me apresentaria aos professores na semana de planejamento, em fevereiro de 2018, e assim foi realizado. Nesse contexto, deveria solicitar aos professores a permissão para desenvolver a pesquisa na escola, pois essa não era uma decisão apenas da equipe pedagógica.

Após me apresentar e explicar as intenções de estudo, informei aos professores e demais profissionais da escola que estavam na reunião quais seriam minhas ações no campo, meus instrumentos de pesquisa e o desejo de desenvolver esse trabalho em parceria, destacando que eles poderiam se constituir como interlocutores da pesquisa, especialmente, as pessoas que estão diretamente relacionadas com os grupos de crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, se assim o desejassem. A partir desse momento, fui me aproximando das pessoas/profissionais dos diversos setores que atuam na escola.

O quadro de funcionários da escola, em 2018, era composto por 38 profissionais, sendo que oito faziam parte do setor administrativo (secretaria, financeiro, limpeza e cozinha) e 30 no setor pedagógico (Educação Infantil e Ensino Fundamental), conforme será melhor explicitado na sequência deste capítulo.

A escola não possui um proprietário (pessoa física ou entidade) como as escolas privadas em geral, mas é administrada pelos associados (todos os profissionais da escola e familiares das crianças matriculadas), que são representados por uma equipe de diretoria (seis associados), eleita a cada dois anos. A equipe de diretoria é composta efetivamente por familiares das crianças que têm a função de administrar a parte financeira da escola. Há também

⁸⁶ O Conselho Pedagógico é composto por um terço do setor pedagógico da escola (professores, coordenadores, auxiliares). Ele é responsável por decidir acerca de situações que envolvem o processo educativo e assegurar que a proposta pedagógica siga seus princípios, conforme indicam os documentos oficiais, entre eles o Estatuto, o Regimento interno e o Projeto Político Pedagógico. Segundo o artigo 26 do Estatuto (APPR, 1997), cabe ao Conselho Pedagógico definir a composição do quadro de professores e a carga horária dos mesmos, a composição do número de crianças por turma, a definição do calendário escolar, o planejamento e execução das atividades pedagógicas que ocorrem nas festas e comemorações da escola e o planejamento e organização dos espaços lúdicos da escola, seja na manutenção ou construção dos “lugares/brinquedos”, entre outras ações.

dois Conselhos que atuam junto à diretoria: o Conselho Pedagógico e o Conselho de Pais, este composto por dois representantes de cada grupo de crianças (média de 20 pessoas).

A escola pauta-se em uma gestão democrática, na qual todos os associados têm o direito de expressar seus pensamentos, de sugerir ou de criticar algo e exercer o poder de voto em questões que são decididas coletivamente, como, por exemplo, a forma de investir os recursos financeiros – reformas, novas construções, formação pedagógica etc.

Vitor Paro (2001), ao investigar como a gestão democrática vinha sendo efetivada em escolas públicas, salienta que é preciso, primeiramente, compreender o que significa a participação. Segundo o autor, a participação, dentro de uma gestão democrática, propriamente dita, significa a partilha do poder, a participação na tomada de decisões e na execução do que é proposto coletivamente. Sendo assim, no que diz respeito à gestão escolar, deve estar pautada no respeito às diferentes formas de pensar e na alteridade.

Esse modelo de administrar a escola acontece desde que a Associação foi constituída em meados dos anos 1980, ou seja, no período em que o Brasil vinha discutindo propostas de democratizar a gestão política, assim como o processo educacional, conforme conferimos na promulgação da Constituição Federal de 1988, artigo 206, que defende como princípio da educação brasileira a gestão democrática (BRASIL, 1988), confirmada, posteriormente, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), artigos 12 e 14, ao orientar que os sistemas de ensino definam normas que assegurem a gestão democrática do ensino na Educação Básica, respeitando as peculiaridades das instituições (BRASIL, 1996).

Para melhor compreender e explicitar a organização escolar da APPR apresento, a seguir, quem são os sujeitos que fizeram parte do contexto escolar no ano de 2018, as metodologias utilizadas na pesquisa empírica e as especificidades da pesquisa com as crianças do Ensino Fundamental.

3.2 OS SUJEITOS QUE FIZERAM PARTE DO CONTEXTO ESCOLAR EM 2018

A Associação Pedagógica Praia do Riso atende grupos de crianças com idades entre um e 12 anos, ou seja, atende praticamente todas as idades que contemplam a infância, conforme previsto no Estatuto da Criança e Adolescente (BRASIL, 1990), estando ausentes apenas os bebês menores de um ano. Em julho de 2018 estavam matriculadas e frequentando a escola 183

crianças, 74 meninos e 109 meninas, sendo 101 crianças no Ensino Fundamental e 82 na Educação Infantil.⁸⁷

A escola funciona em período integral, contudo, no período matutino havia apenas um Grupo do Infantil 1 e 2, com oito crianças com idades entre um e dois anos, acompanhados por uma professora e uma auxiliar e um grupo de crianças do Projeto do Integral, formado por crianças de idades mistas, que estudam no vespertino e de manhã participam de atividades variadas, acompanhados por duas professoras: “O trabalho desenvolvido no período matutino com os grupos do Integral, [...] envolve atividades lúdicas, educação ambiental, atividades de expressão oral, corporal e plástica, construção de brinquedos e jogos e apoio às pesquisas e tarefas escolares” (ESCOLA PRAIA DO RISO, 2018, p. 4).

Nesse Projeto, participavam no ano letivo de 2018 sete crianças que não estudavam na APPR, sendo que algumas estavam à espera de vaga na Educação Infantil para o próximo ano.⁸⁸ O Grupo do Integral era composto por uma média de 40 crianças que frequentavam a escola no período matutino de uma a cinco vezes por semana, dependendo da necessidade e desejo da criança e sua família. As crianças que participam do Projeto do Integral e de outras atividades no período matutino na escola têm a opção de almoçar na APPR e aguardar o horário das aulas no período da tarde, sob os cuidados das professoras do Integral.⁸⁹

No período da tarde, a escola atendeu 11 grupos de crianças, sendo cinco da Educação Infantil e seis do Ensino Fundamental, conforme consta no quadro a seguir.

Quadro 2 – Grupos de crianças atendidos no período vespertino na APPR em 2018 (continua)

Grupos/Turma	Idade das crianças	Número de crianças	Profissionais que atuam com o grupo⁹⁰
Grupo 1	1 a 2 anos	12	1 professora e 1 auxiliar
Grupo 2	2 a 3 anos	12	1 professora e 1 auxiliar
Grupo 3	3 a 4 anos	13	1 professora e 1 auxiliar
Grupo 4	4 a 5 anos	12	1 professora, 1 auxiliar e 1 estagiária
Grupo 5	5 a 6 anos	17	1 professora e 1 estagiária

⁸⁷ Dados referentes ao número de crianças e funcionários foram coletados na secretaria da escola em julho de 2018.

⁸⁸ Informações relatadas pela assistente administrativa da escola em outubro de 2018.

⁸⁹ Como esse serviço (almoço) é terceirizado existe uma taxa a ser paga pelos familiares das crianças, assim como, pelo tempo extra de estar na escola, no caso de quem não participa do Projeto do Integral.

⁹⁰ Além dos professores de sala, atuam com os grupos da Educação Infantil uma professora de música e uma professora de educação física. Nos grupos dos anos iniciais atuam mais um professor de educação física, uma professora de artes, uma de informática e outra de inglês.

Quadro 2 – Grupos de crianças atendidos no período vespertino na APPR em 2018 (conclusão)

Grupos/Turma	Idade das crianças	Número de crianças	Profissionais que atuam com o grupo⁹¹
1º. ano	6 a 7 anos	20	1 professora e 1 estagiária
2º. ano A	7 a 8 anos	17	1 professora
2º. ano B	7 a 8 anos	16	1 professora
3º. ano	8 a 10 anos	23	1 professora
4º. ano	9 a 10 anos	13	1 professora
5º. ano	10 a 11 anos	13	1 professora

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, a partir dos dados coletados na secretaria da escola (jul. 2018).

No quadro acima o número de crianças por sala e a quantidade de profissionais que trabalham com cada grupo. Apenas dois grupos apresentam 20 crianças ou mais – o 1º e o 3º ano do Ensino Fundamental. O 2º ano, por ter um número maior que o permitido por turma, foi dividido em dois grupos.

Segundo o Regimento Escolar, o máximo permitido de matrículas na Educação Infantil é de: 12 crianças nos grupos 1 e 2; 16 no grupo 3; e 18 nos grupos 4 e 5. Até o grupo 4, todas as turmas contam também com uma auxiliar de sala e, no grupo 5, quando matriculadas mais de 15 crianças, a turma passa a ter a presença de uma auxiliar. Do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, os grupos podem conter até 22 crianças. Nesse documento consta uma observação que informa: “[...] o número de alunos, auxiliares e professores poderá ser alterado mediante parecer do Conselho Pedagógico e prévia comunicação às famílias” (ESCOLA PRAIA DO RISO, 2018, p. 2).

No que se refere à matrícula de crianças com deficiência ou síndrome, consta no Regimento que ela “será limitada a uma criança por grupo” (ESCOLA PRAIA DO RISO, 2018, p. 2). No ano de 2018, encontram-se matriculadas na escola três crianças com diagnóstico no Ensino Fundamental: um menino no 1º ano, um menino no 4º ano e outro menino no 5º ano. A escola tem como princípio só ter um ‘segundo professor’⁹² para acompanhar a criança com deficiência em sala, em casos de extrema necessidade e, mesmo assim, considera-se que essa

⁹¹ Além dos professores de sala, atuam com os grupos da Educação Infantil uma professora de música e uma professora de educação física. Nos grupos dos anos iniciais atuam mais um professor de educação física, uma professora de artes, uma de informática e outra de inglês.

⁹² O “segundo professor” é o profissional contratado para atuar na perspectiva da educação inclusiva nas instituições educacionais, em turmas em que estiver matriculada uma criança, ou mais, com deficiência. Dependendo do diagnóstico e necessidades da criança, esse profissional deverá mediar questões que envolvem sua locomoção, comunicação, necessidades de higiene, alimentação e nos estudos. Em função disso, muitas vezes, o “segundo professor” coloca-se na posição de “ajudante/cuidador” da criança com deficiência, diminuindo suas possibilidades de interação com as demais crianças de sua turma e seus professores, inibindo, muitas vezes, o desenvolvimento de sua autonomia. Sobre esse tema, ver estudo de Araújo (2015).

ação seja temporária, ou seja, haverá um ‘segundo professor’ nos momentos que a criança necessitar de mais auxílio e que a professora de sala e/ou seus colegas de grupo não possam fazer as mediações necessárias àquela criança.

Defende-se que o próprio grupo de crianças e a professora regente ou os professores de disciplinas extras acolham e façam as mediações com a criança com deficiência, para que realmente ela esteja incluída em todas as atividades propostas para seu grupo, dentro de suas possibilidades. Além disso, tem-se como segundo princípio que o número de crianças no grupo em que já houver uma criança com deficiência seja reduzido, para que todas as crianças possam ser atendidas em suas necessidades (intelectuais, afetivas, físicas). Em função desses dois princípios, sempre que há um novo pedido de matrícula para grupos onde já frequenta uma criança com deficiência ou síndrome é realizada uma avaliação pelo Conselho Pedagógico, referente às possibilidades de incluir mais crianças nesse grupo, seja com deficiência ou não, segundo relato da coordenadora dos Anos Iniciais, pois a escola tem como prioridade atender com qualidade o grupo de crianças que já frequenta a escola.

Uma das professoras, que trabalha há mais de 20 anos na escola, relatou que a APPR sempre atendeu crianças com deficiências ou síndromes de diversos tipos e que, em anos anteriores, o número de crianças atendidas já foi bem superior, chegando a ter três crianças na mesma turma com diagnóstico de algum tipo de deficiência ou síndrome.

Outra questão que chamou atenção ao analisar o número de crianças por grupo, foi o fato de, nos grupos do 4º e do 5º ano, terem menos crianças frequentando a escola. Ao perguntar sobre essa questão à coordenação pedagógica, verificou-se que a escola já passou por vários ‘ciclos’. Houve época de ter campanhas para matrícula na escola para ampliar o número de crianças e épocas em que haviam listas de espera para todas as turmas. Segundo a secretária da escola, nos últimos anos a procura por vaga em todos os grupos da Educação Infantil é constante, assim como, nos três primeiros anos do Ensino Fundamental. Já a partir do 4º ano é mais difícil haver novas matrículas, sendo que, esses grupos se constituem de estudantes que frequentam a escola há mais tempo. Como há alguns casos de transferência de escola ou repetição de ano de algumas crianças desses grupos, quando chegam no 4º ou no 5º ano é comum encontrar uma turma menor.

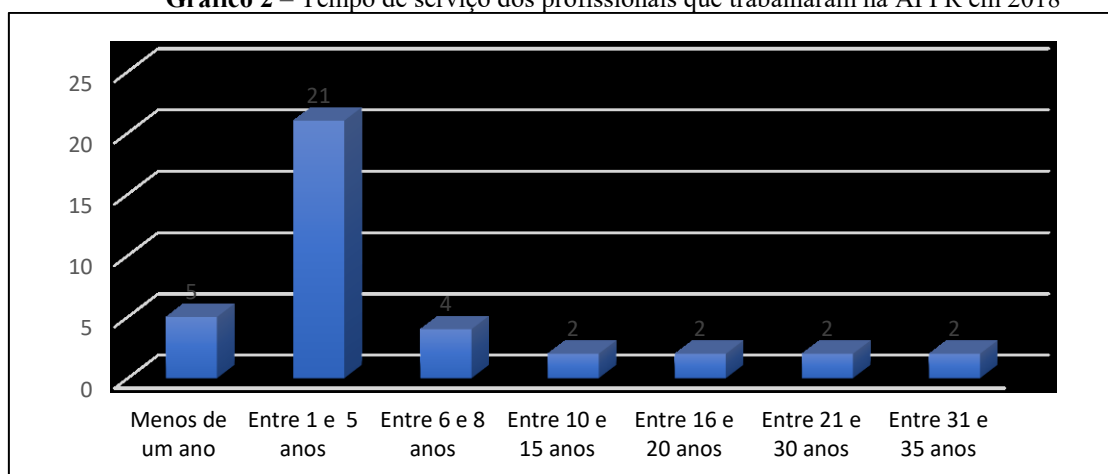
A coordenadora dos anos iniciais também citou o fato de alguns pais preferirem que as ‘crianças maiores’ passem a estudar em escolas que tenham o sistema escolar mais padronizado, tendo em vista a preocupação das demandas de estudo dos anos seguintes, e também por considerarem que o ciclo da infância se encerraria no período da alfabetização. Entretanto, mesmo com a transferência de algumas crianças para outra escola pelos motivos apresentados

acima, a APPR permanece defendendo o ideal de *ser um lugar para viver a infância* até o 5º ano do Ensino Fundamental, privilegiando tempos e espaços para as crianças brincarem e interagirem com os diversos saberes construídos socialmente.

3.2.1 Perfil dos profissionais que atuaram na Associação Pedagógica Praia do Riso no ano de 2018

O quadro de profissionais que atuaram na escola em 2018 foi de 38 pessoas, composta por 36 mulheres e dois homens – um é o zelador, que trabalha na escola há 17 anos, e o outro é o professor de Educação Física do Ensino Fundamental que atua na escola há quatro anos. Entre as 36 mulheres que trabalham na escola, três atuam na parte administrativa e financeira, duas atuam na parte de limpeza, duas no preparo dos alimentos das crianças e 29 atuam no setor pedagógico, a saber: duas coordenadoras, uma da Educação Infantil e outra responsável pelos grupos do Ensino Fundamental; uma assistente pedagógica; cinco professoras regentes da Educação Infantil; três estagiárias; quatro auxiliares da Educação Infantil; uma professora de Educação Física da Educação Infantil; uma de música; seis professoras regentes do Ensino Fundamental; uma de Inglês, uma de Artes; uma de Informática; duas professoras do projeto do integral; uma auxiliar do Grupo 1 e 2 matutino.⁹³ No gráfico abaixo, apresento o tempo de serviço dos profissionais da escola em 2018.

Gráfico 2 – Tempo de serviço dos profissionais que trabalharam na APPR em 2018



Fonte: Dados coletados pela pesquisadora em julho de 2018.

⁹³ A professora que atua com o Grupo 1 e 2, matutino, também atua com um Grupo do infantil à tarde.

Analisando o gráfico, observa-se que, de um total de 38 funcionários da escola, 66% trabalham nesse lugar há menos de seis anos. Referente ao corpo docente, quase a metade trabalha na escola há menos de três anos (46%).

Ressalta-se a experiência das duas professoras que atuam no Projeto do Integral, sendo que uma trabalha há 17 anos nessa escola, nas quais 15 deles como professora do primeiro ano do Ensino Fundamental; a outra trabalha na escola há 33 anos, configurando-se como uma das sócias fundadoras da associação e, nesse longo período, exerceu diversas funções, tais como: auxiliar de coordenação, auxiliar de sala e professora da Educação Infantil.⁹⁴

As duas coordenadoras pedagógicas são pedagogas, sendo que a coordenadora da Educação Infantil também fez mestrado em educação na UFSC. A coordenadora do Ensino Fundamental trabalha na escola desde a sua fundação, há 35 anos, sendo a idealizadora desse projeto educativo. A coordenadora da Educação Infantil, antes de trabalhar nessa função na escola, atuou como professora da Educação Infantil por um período de cinco anos na APPR, também exerceu a função de professora efetiva da Educação Infantil por muitos anos na rede municipal de Florianópolis e pediu exoneração no ano de 2017 para se dedicar integralmente à APPR, na coordenação da Educação Infantil. A assistente do setor pedagógico foi contratada há quatro anos. Ela atua junto às coordenações e substitui as professoras quando essas estão ausentes, tanto na Educação Infantil como no Ensino Fundamental.

A seguir, apresento um quadro com o perfil dos profissionais que atuaram com os anos iniciais do Ensino Fundamental em 2018.

Quadro 3 – Perfil dos profissionais que atuam com os Anos Iniciais do Ensino Fundamental na APPR (jul. 2018) (continua)

Função – APPR	Formação	Tempo serviço APPR	Tempo serviço magistério
Coordenadora Anos Iniciais do Ensino Fundamental	Psicologia incompleto Pedagogia	35 anos	35 anos
Assistente do setor pedagógico	Pedagogia, Especialização em gestão escolar	4 anos	30 anos
Professor Educação Física	Educação Física Cursando Pedagogia	4 anos	6 anos
Professora inglês	Nutrição ⁹⁵	4 anos	10 anos

⁹⁴ Esses e outros dados que se referem as particularidades da experiência profissional dos funcionários da escola foram coletados por meio de seus relatos nas entrevistas realizadas no primeiro semestre de 2018.

⁹⁵ A professora de inglês é graduada em nutrição. Sua experiência com o Inglês se relaciona ao fato dela ter vivido vários anos no exterior e, ao voltar para o Brasil, trabalhar como professora de Inglês em cursos de língua estrangeira.

Quadro 3 – Perfil dos profissionais que atuam com os Anos Iniciais do Ensino Fundamental na APPR (jul. 2018) (conclusão)

Função – APPR	Formação	Tempo serviço APPR	Tempo serviço magistério
Professora artes	Educação artística -Artes plásticas	4 anos	8 anos
Professora informática	Matemática, Especialização em Informática para Educação Infantil, cursando Filosofia	18 anos	33 anos
Professora do 1º ano	Magistério e Pedagogia	5 anos	12 anos
Estagiária - 1º ano	Pedagogia incompleto	5 meses	5 meses
Professora 2º ano	Geografia e Pedagogia	3 anos	13 anos
Professora 2º ano	Pedagogia	1 ano e meio	20 anos
Professora 3º ano	Pedagogia incompleto, Psicologia, Mestrado e Doutorado em Educação	1 ano e meio	11 anos
Professora do 4º ano	Pedagogia	1 ano e meio	11 anos
Professora 5º ano	Pedagogia – habilitação em educação especial	22 anos	28 anos

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Dos 13 profissionais que atuaram no Ensino Fundamental, sete são pedagogas formadas e dois são estudantes desse curso, sendo um deles o professor de Educação Física e a estagiária. A professora do 3º ano é graduada em Psicologia e, no ano de 2018, concluiu o curso de doutorado em educação na UFSC.

Constata-se que nessa escola também há um rodízio de professores, especialmente no Ensino Fundamental, sendo o desligamento dos docentes por motivos diversos, entre os quais destacam-se: a aprovação dos professores em concursos públicos com garantias de estabilidade de emprego, a instabilidade de residência e a não identificação do profissional com a proposta pedagógica da escola. O fato de todos terem formação em nível superior e alguns com pós-graduação indica que a escola atende os indicativos da LDB (BRASIL, 1996), quanto à qualificação da formação dos professores nessa instituição.

O perfil das professoras da Educação Infantil também está próximo dos professores do Ensino Fundamental. Das 15 profissionais que atuaram na Educação Infantil, apenas uma não fez ou está fazendo o curso de Pedagogia, sendo formada em Educação Física. Quatro das pedagogas também fizeram especializações, sobressaindo-se os cursos de Psicopedagogia, Arte

e Cultura e Educação Infantil. Das cinco profissionais que estão cursando Pedagogia, duas são estagiárias e três auxiliares de sala.

Segundo a coordenadora do Ensino Fundamental, localizar profissionais para atuar tanto na Educação Infantil como no Ensino Fundamental não se constitui em uma tarefa fácil. No processo de seleção desses profissionais, a escola costuma fazer uma entrevista com os/as candidatos/as à vaga, além da análise da experiência profissional, buscando perceber se o perfil do/a profissional está de acordo com os princípios pedagógicas da escola.

Além disso, desde seus primórdios, as/os profissionais que atuam na escola passam por processos de formação continuada promovidos pela própria instituição, em momentos de estudo coletivo como os dias de reunião pedagógica.⁹⁶

Vale enfatizar também que as seis professoras que atuam como regentes dos grupos de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental atuaram anteriormente como professoras ou coordenadoras da Educação Infantil, em outras instituições e/ou na APPR.⁹⁷ A partir desse dado, supõe-se que as buscas e escolhas de professoras que já atuaram na Educação Infantil traz certa segurança às coordenadoras de que a concepção de infância está mais alicerçada nesses profissionais, pela experiência e conhecimento que trazem consigo e/ou que estão dispostos a construir e ampliar.

Após explicitar algumas características dos sujeitos que compõe o contexto escolar de 2018 da APPR, apresento na sequência as especificidades das metodologias adotadas no decorrer da pesquisa empírica.

3.3. METODOLOGIAS UTILIZADAS NA PESQUISA DE CAMPO

As metodologias de pesquisa foram construídas a partir do contato com o campo. Contudo, algumas estratégias de interação com o campo e os sujeitos já haviam sido consideradas no tempo de planejamento do projeto de pesquisa. Dentre as metodologias planejadas e desenvolvidas, destacaram-se:

- Análise dos documentos da escola.
- Entrevista com os profissionais que trabalharam na escola em 2018 e com alguns profissionais que já atuaram na escola em anos anteriores, no intuito de complementar os dados históricos da instituição referente à organização escolar.

⁹⁶ As reuniões pedagógicas ocorrem, em média, duas vezes por mês, à noite, entre às 19 e 21 horas e todo o corpo docente participa das mesmas.

⁹⁷ Dentre as instituições nas quais essas professoras trabalharam estão: Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI) vinculado à UFSC; o Centro de Educação Infantil Flor do Campos, que ficava ao lado do NDI, e a Escola Sarapiquá.

- Primeiro momento de observação do cotidiano escolar, da área externa da escola, onde circulam grande parte dos sujeitos que fazem parte do contexto escolar (crianças, familiares, profissionais da escola).
- Registros em um caderno de campo das situações observados no cotidiano escolar.
- Segundo momento de observação e acompanhamento de grupos específicos de crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, caracterizada como observação participante.
- Entrevistas com familiares de crianças que estudam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.
- Rodas de conversa com as crianças dos Anos Iniciais, que constituem os grupos de crianças observadas no cotidiano escolar.
- Registro fotográfico de lugares da escola utilizados pelas crianças, como a sala de aula e o pátio externo e de atividades desenvolvidas pelas/com as crianças nos dias de observação em campo.

Ao utilizar alguns procedimentos metodológicos provenientes da etnografia, como a observação e *descrição densa* (GEERTZ, 1989) dos achados no campo, assim como das conversas e entrevistas com os sujeitos que fazem parte desse contexto, procurei compreender as ações desenvolvidas e percebidas como fundamentais no contexto escolar, considerando o ponto de vista de todos que se tornaram parceiros desse estudo.

Nas atividades de “observação participante” (WOODS, 1987), assim como nas entrevistas e rodas de conversa, foram utilizados alguns instrumentos de registro que contribuíram para a análise dos dados que auxiliaram as minhas ações de pesquisadora de ‘ver, ouvir e registrar’ os elementos do campo. Dentre eles, destacam-se: aparelhos de gravação de voz, câmera fotográfica e o caderno/diário de campo, que foi utilizado no decorrer de toda a pesquisa. Vale lembrar, também, que tais instrumentos só foram utilizados após o consentimento dos profissionais da escola, das crianças e de seus familiares, conforme previsto nos quesitos referentes à ética da pesquisa em espaços coletivos e com crianças e ressaltados nos Termos de Consentimento da Pesquisa em anexo.

O critério de definição do grupo participante do segundo momento de observação teve por objetivo contemplar um ou mais grupos de crianças do Ensino Fundamental, com faixa etária entre nove e 12 anos de idade, compreendendo crianças que estudam no 4º e/ou 5º quinto ano do Ensino Fundamental nessa instituição. Tal critério foi pautado nos seguintes fatores: grande parte das crianças dessas turmas frequenta essa escola no mínimo há três anos e, em função disso, podem expressar com mais desenvoltura o que pensam e sentem a respeito da

proposta pedagógica da escola e das atividades que ali desenvolvem; possibilidade de perceber como as crianças dessa faixa etária compreendem a infância e se veem nesse contexto, sendo que no levantamento realizado sobre o tempo da infância na escola pouquíssimas pesquisas apresentam o parecer das ‘crianças maiores’ sobre essa temática, restringindo o tema às crianças da Educação Infantil ou do processo de alfabetização, pois, como já mencionado, nessa idade, o direito à infância é praticamente desconsiderado nas escolas em geral. A criança, nessa faixa etária, geralmente está *subsumida ao aluno* (QUINTEIRO, 2000), ao ser que cumpre as regras escolares e executa as atividades pedagógicas, conforme a orientação dos professores, sem ter, muitas vezes, a possibilidade de expressar suas ideias, seus interesses e curiosidades.

Dentre as estratégias de pesquisa, propus-me a fazer inicialmente um estudo documental a partir do acervo da escola sobre sua história e pressupostos pedagógicos (Memorial, Regimentos, Projeto Político Pedagógico, entre outros), complementando tais dados com as entrevistas desenvolvidas com os profissionais que atuam ou já atuaram na escola, especialmente com os grupos de crianças do Ensino Fundamental. O acervo da escola foi-me apresentado nos primeiros dias em que estive em campo, em março de 2018, pelas coordenadoras do Ensino Fundamental e da Educação Infantil. Algumas pastas com arquivos mais antigos já estavam separadas na sala das coordenadoras para que pudesse ter acesso. Elas comunicaram-me que outra pesquisadora da UFSC já havia acessado esse material no ano passado e, por isso, ‘estava à mão’, disponível, assim que eu iniciei a pesquisa na escola. Além dessas pastas, mostraram-me onde ficavam outros materiais que eu poderia ter acesso, no armário da sala delas e nas estantes que ficavam em outra sala.

Os arquivos localizados e utilizados para análise documental da pesquisa foram fundamentais para escrever sobre a história e constituição da proposta pedagógica da escola, que será apresentada na sequência deste capítulo. Para a *geração de dados*⁹⁸ (GRAUE; WALSH, 2003) sobre o tempo presente, foi fundamental a parceria com a secretária da escola que se mostrou disposta a colaborar com a pesquisa, fornecendo informações sobre a composição de cada grupo de crianças da escola, sobre o quadro de funcionários, entre outros dados que solicitei no decorrer da pesquisa de campo.

⁹⁸ O termo *geração de dados* e não coleta de dados, baseia-se nos estudos de Graue e Walsh (2003, p. 115), ao ressaltarem que “[...] os dados não estão por aí à nossa espera”, mas estão permeados pelas interações que se estabelecem no campo de pesquisa, entre o/a pesquisador/a e os sujeitos ou materiais localizados no campo. O olhar interpretativo do/a pesquisador/a apresentará as múltiplas formas de compreender o fenômeno investigado, tendo em vista as relações que se estabelecerão no campo e na construção dos dados.

As entrevistas com os profissionais da escola que se dispuseram a participar da pesquisa foi mediada por um roteiro de questões,⁹⁹ no intuito de compreender como essas pessoas percebem a organização do tempo escolar e compreendem o *direito à infância na escola*, especialmente os direitos de brincar, aprender, participar de decisões coletivas e interagir com os colegas.¹⁰⁰ Optei por entrevistar os profissionais que atuam com as crianças do Ensino Fundamental, desde os professores regentes até os profissionais que atuam na cozinha, na limpeza e setor administrativo da escola, pois penso que todas essas pessoas contribuem com o processo formativo das crianças. Dentre as pessoas que foram convidadas a participar da pesquisa, apenas uma não se mostrou disposta a participar dessa atividade, sendo esta uma senhora que trabalha na cozinha da escola há aproximadamente 20 anos. Outra funcionária que atuava na limpeza não foi entrevistada porque estava de licença médica quando iniciei a pesquisa e, posteriormente, ela saiu da escola para cuidar de sua saúde.

No decorrer do ano de 2018, foram realizadas 22 *entrevistas semiestruturadas* (TRIVIÑOS, 1987) com os profissionais que trabalharam na escola, mais quatro ex-funcionários e uma estagiária/pesquisadora da UFSC, que desenvolveu sua pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) na APPR entre os anos de 2017 e 2018.

A entrevista semiestruturada parte de questões previamente planejadas pelo/a pesquisador/a. Nesse caso, optei por criar um roteiro de questões para que o foco da pesquisa não se perdesse no percurso da entrevista. Contudo, era comum emergirem novas questões a partir do diálogo estabelecido com os sujeitos, expressando as singularidades de cada entrevista. Para auxiliar no armazenamento das informações apresentadas nas entrevistas, foi utilizado um gravador de voz, a partir do consentimento dos sujeitos entrevistados, para que depois pudesse fazer a transcrição das informações concedidas o mais fiel possível.

A seguir, apresento um quadro com algumas informações referentes aos profissionais que participaram das entrevistas, nas quais destaco: nome (pseudônimo), função que exerceu na escola no ano de 2018 e data que ocorreu a entrevista comigo.

⁹⁹ Ver Apêndices H, I e J.

¹⁰⁰ A formulação do “direito à infância na escola”, relacionado aos conceitos de participar, brincar e aprender, pautou-se nas pesquisas realizadas pelo Gepiec e sintetizadas no livro *Participar, brincar e aprender: exercitando os direitos da criança na escola* (QUINTEIRO; CARVALHO, 2007).

Quadro 4 – Profissionais da APPR que participaram da entrevista (2018)

Nome	Função na APPR	Data da entrevista
Dandara	Coordenadora Anos Iniciais	15/03/2018
Iara	Coordenadora Ed. Infantil	16/03/2018
Denise	Professora projeto integral	26/03/2018
Iracema	Professora projeto integral	12/06/2018
Lucas	Professor Educação Física	22/05/2018
Carlota	Professora Inglês	14/06/2018
Mariana	Professora artes	15/05/2018
Maria Elizia	Professora Informática	05/04/2018
Cecília	Professora 1º ano	05/07/2018
Helena	Estagiária 1º ano	25/05/2018
Catarina	Professora 2º ano	21/06/2018
Joana	Professora 2º ano	14/06/2018
Maria	Professora 3º ano	15/06/2018
Dilma	Professora 4º ano	24/04/2018
Nina	Professora 5º ano	16/03/2018
Linda	Assistente pedagógico	13/06/2018
Jéssica	Assistente administrativo	16/05/2018
Ivone	Coordenadora Administrativo financeiro	15/05/2018
Geisa	Assistente financeiro	16/05/2018
Aloísio	Zelador	16/05/2018
Janete	Assistente serviços gerais	27/07/2018
Kerolin	Assistente cozinha	27/07/2018
Rute	Ex. Professora dos Anos Iniciais e coordenadora da Educação Infantil	20/04/2018
Talia	Ex. coordenadora do setor administrativo financeiro – fundadora da escola	08/10/2018
Miriam	Ex. Professora de Educação Física dos Anos Iniciais	28/08/2018
Eva	Ex. Professora dos Anos Iniciais	28/09/2018
Sara	Estagiária/pesquisadora do curso de Psicologia da UFSC	25/05/2018

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Informo que os nomes apresentados no quadro acima são fictícios. Na última reunião pedagógica dos professores em que participei, informei que estava organizando os dados da pesquisa e gostaria de saber se as pessoas que foram entrevistadas gostariam de escolher um codinome ou pseudônimo para lhes representar na pesquisa, tendo em vista o critério orientado

pelo Comitê de Ética da UFSC de que as identidades dos sujeitos da pesquisa sejam preservadas. As pessoas que estavam presentes nessa reunião concordaram em escolher um pseudônimo. Dessa forma, entreguei uma folha de papel A4, onde já constava um quadro com as características funcionais de cada pessoa que foi entrevistada, para que elas pudessem escrever ao lado o nome escolhido. Para as pessoas que não estavam na reunião ou que não quiseram escolher um pseudônimo, eu mesma escolhi outros nomes para lhes representar, garantindo a preservação da identidade de todos os entrevistados.

Como pode ser visto no Quadro 4, o contato com os professores e demais sujeitos entrevistados foi acontecendo gradativamente, no decorrer do período que estava em campo, observando o contexto escolar. Ao conversar com as pessoas e perguntar se elas gostariam de colaborar com a pesquisa, participando de uma entrevista, percebi que a maioria ficou curiosa com essa atividade e mostrou-se interessada em colaborar. Entretanto, alguns demonstraram um pouco de receio no começo. O zelador chegou a dizer que não sabia o que dizer – “*como poderia contribuir?*”. Respondi-lhe que seria uma conversa sobre o que ele fazia na escola, o que já viu acontecer de mudanças no espaço escolar, já que ele trabalha na escola há quase 20 anos e, com certeza, teria muitas histórias a contar. Logo ele se empolgou e agendamos uma data e um horário que fosse tranquilo para ele. Vale ressaltar que todas as entrevistas realizadas foram agendadas com antecedência com as pessoas, que disseram também o melhor horário e lugar que poderíamos conversar.

As entrevistas aconteceram em tempos e espaços variados: algumas duraram 15 minutos, outras percorreram duas horas de conversa. Com quatro pessoas foi necessário agendar mais um dia para finalizarmos a entrevista. Os espaços também foram escolhidos pelos sujeitos entrevistados. Entre eles, destacaram-se: as salas de aula, a sala de artes, a sala de informática, a biblioteca, a sala da coordenação pedagógica, a sala dos professores, uma mesa do pátio da escola, sob a sombra das árvores, uma mesa do *Nosso Lugar* (espaço coberto onde as crianças costumam lanchar), a residência de duas ex-funcionárias da escola e o local de trabalho de uma ex-professora da escola. As entrevistas, de maneira geral, ocorreram de forma tranquila e descontraída com todos os entrevistados.

Saliento, nesse momento, o tempo necessário para essa fase da pesquisa, haja vista que após cada entrevista era necessário fazer a transcrição dos áudios, sendo que o tempo ocupado para essa atividade foi muito extenso. Para cada 10 minutos de gravação, foi utilizada uma média de uma hora para transcrição. Diante disso, destaco a necessidade de um tempo estendido para o/a pesquisador/a se dedicar a demanda de trabalho na transcrição dos áudios, pois a transcrição do áudio não é uma coisa mecânica. Ao ouvir os áudios e relembrar a conversa com

os sujeitos entrevistados, cenas da postura das pessoas vinham a mente, assim como algumas reações: parada para pensar, expressão de dúvida, euforia ao relatar alguma situação vivida, além de emoções variadas que singularizam as expressões de cada pessoa entrevistada.

Foi a partir da entrevista com os professores dos anos iniciais que se definiram os grupos de observação específicos. Logo a professora do 5º ano se colocou à disposição para conversar com a turma e ver a possibilidade de desenvolver a pesquisa em sua sala. Após a entrevista com a professora do 4º ano, também foi vista a possibilidade de realizar a pesquisa com esse grupo, a partir do consentimento das crianças e seus familiares. Diante disso, assim que as professoras conversaram com as crianças sobre meu interesse de estudo e que a resposta foi positiva, organizei-me para conversar com elas e apresentar-me enquanto pesquisadora da escola e da infância.

A partir daí, recebi o convite das professoras de participar de uma reunião com os familiares das crianças do 4º e do 5º ano e apresentar os objetivos desse estudo. Essa reunião já estava prevista no calendário escolar e a minha presença seria mais um assunto da pauta das professoras. A reunião com as famílias das crianças do 5º ano aconteceu no dia 15 de março e a reunião com os familiares das crianças do 4º ano aconteceu no dia 20 de março. As duas reuniões aconteceram à noite, entre as 19 e 21 horas. A pauta era muito próxima: apresentação das pessoas presentes na reunião e dos temas que seriam trabalhados no decorrer do ano com os grupos de crianças, a partir da rede de conhecimentos¹⁰¹ de cada grupo, das escolhas de temáticas e atividades que as crianças sugeriram ao conhecer o que iriam estudar nesse ano, tais como: saídas de estudo, pesquisas, conversa com palestrantes/profissionais convidados, entre outras.

Assim que tive a palavra para me apresentar nas reuniões, expus minha intenção de pesquisa, as estratégias e os materiais que seriam utilizados na geração de dados, como: caderno de registro, gravador de voz (nas entrevistas) e a máquina fotográfica, para registrar alguns momentos das aulas e do espaço escolar. Deixei claro os cuidados que eu teria com os registros realizados, entregando, em seguida, aos familiares o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), explicando minhas responsabilidades enquanto pesquisadora.

Os familiares, de maneira geral, mostraram-se interessados em participar da pesquisa e também concederam a permissão de eu estar presente na escola, acompanhando as atividades

¹⁰¹ As redes de conhecimento são compostas por temáticas de estudos, que partem do currículo nacional e são desenvolvidas no decorrer do ano, sendo específica para cada ano escolar, porém, complementada com os projetos construídos com cada grupo de crianças anualmente. A rede de conhecimentos dos 4º e 5º anos estão no Anexo B.

de seus filhos, observando e registrando o que acontecia no cotidiano escolar. Em outra reunião, na qual também fui convidada a participar, já no meio do ano, perguntei aos familiares das crianças quem estaria disponível a contribuir com a pesquisa, participando de uma entrevista ou respondendo um questionário¹⁰² e, dessa forma, expressar o que pensam e percebem sobre a organização escolar. A maioria dos familiares que estavam na reunião se dispôs a colaborar. Alguns deixaram agendado um dia e horário para conversarmos na escola mesmo, outros preferiram que eu encaminhasse o questionário escrito para que eles pudessem responder em casa, com calma. Sendo assim, foram realizadas cinco entrevistas com mães de crianças do 5º ano e sete responsáveis por crianças do 4º ano responderam um questionário. Além desses, outras duas mães de crianças do 3º ano e uma do 1º ano também se disponibilizaram a participar da pesquisa, respondendo o questionário e a mãe de uma menina do 3º ano participou da entrevista. Essas pessoas se disponibilizaram a participar da pesquisa por estarem próximas aos familiares das crianças do 4º ou do 5º ano quando eu estava conversando com elas sobre a data da entrevista ou entrega do questionário.

A disponibilidade das pessoas em participar da pesquisa foi um fato que me chamou bastante atenção no decorrer da pesquisa. De maneira geral, tanto os profissionais da escola como os familiares das crianças se demonstraram satisfeitos por terem sido convidados a expressarem o que pensam, percebem e consideram sobre a escola. Destaca-se a participação efetiva dos profissionais da escola e de um número considerável de familiares nas atividades que se referem ao cotidiano escolar: em reuniões, assembleias e eventos sociais promovidos no decorrer do ano letivo, conforme será exposto na sequência deste texto.

Uma assembleia constitui-se como um lugar/evento em que se reúnem pessoas que tem interesses comuns, a fim de discutir e conjuntamente deliberar certos objetivos e ações. No caso da APPR, a assembleia de associados foi convocada para definir ações que dizem respeito à escola, seja na questão administrativa ou pedagógica. Diante disso, levantou-se a hipótese de que os profissionais e familiares das crianças, enquanto associados da escola, sejam habituados a expressarem seus pensamentos, opiniões e saberes nos eventos promovidos pela escola e, assim, participar das decisões ali pautadas.¹⁰³

Durante o ano de 2018, participei de 11 reuniões pedagógicas que envolviam os professores, auxiliares e coordenadoras da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, a

¹⁰² O questionário pautou-se nas mesmas questões do roteiro de entrevistas, localizado no Apêndice K.

¹⁰³ No decorrer do ano de 2018, assisti duas assembleias dos associados (profissionais e familiares das crianças), além de uma reunião do Conselho Pedagógico e outra do Colegiado Especial (grupo formado pelos conselhos: pedagógico, de pais e diretoria).

convite das professoras e coordenadoras pedagógicas, e de cinco reuniões com as famílias das turmas do 4º e do 5º ano do Ensino Fundamental, com as professoras regentes dessas turmas. Participei também dos eventos sociais – festa junina, mostra de trabalhos e festa da primavera – como mãe, mas com um olhar especial de pesquisadora, observando a organização de cada evento, as relações estabelecidas entre os sujeitos, em especial, o processo de participação e envolvimento das crianças e de suas famílias nas atividades programadas pela escola.

A observação do cotidiano escolar foi parte fundamental da presente pesquisa. O primeiro período de observação ocorreu na área externa da escola e constituiu-se de 10 tardes, entre os meses de março e maio de 2018. Observei o contexto escolar como um todo durante o período da tarde: desde a chegada das crianças na instituição – seja da Educação Infantil ou do Ensino Fundamental; a circulação delas e dos adultos (profissionais e familiares) pelo espaço externo (pátio) da escola; os momentos de entrada e saída nas salas de referência¹⁰⁴ e de outros espaços, como a sala de artes, quadra de esportes, sala de informática e biblioteca; até a saída das crianças da escola. Tais observações e registros se pautaram em um roteiro de observação¹⁰⁵ que direcionou meu olhar, tendo em vista o foco da análise – a organização do tempo escolar e o direito à infância, nas quais destaco os direitos de brincar, de aprender, de interagir e de participar de decisões que dizem respeito às atividades desenvolvidas na escola.

O segundo momento de observação caracterizou-se como acompanhamento do cotidiano dos grupos de crianças dos 4ª e 5ª anos do Ensino Fundamental, na intenção de perceber e analisar a organização e utilização do tempo escolar. Essa fase da pesquisa ocorreu entre os meses de maio e dezembro de 2018.

A seguir, apresento as especificidades da pesquisa em campo com os sujeitos que estão diretamente envolvidos com os grupos dos 4º e 5º anos do Ensino Fundamental. Ressalto como a pesquisa foi delineada a partir da participação das crianças, após elas expressarem suas sugestões e perspectivas frente ao ambiente escolar, destacando a utilização dos tempos e espaços escolares.

¹⁰⁴ Utilizo o termo “salas de referência” para designar as salas dos grupos da Educação Infantil, conforme costuma ser utilizado pelas professoras e por pesquisadores dessa área, incluindo, aqui, as salas de aula do Ensino Fundamental.

¹⁰⁵ O roteiro de observação consta no Apêndice G.

3.4 CARACTERÍSTICAS DOS SUJEITOS QUE SE TORNARAM PARCEIROS DA PESQUISA

A pesquisa em campo foi acontecendo de maneira gradual. No decorrer do processo de observação e contato direto com os sujeitos que fazem parte do contexto escolar, a saber: professoras da escola, crianças do Ensino Fundamental e seus familiares, tive a oportunidade de conhecer melhor as características desses sujeitos, que prontamente se dispuseram a fazer parte da pesquisa.

Nesse contexto, considero que conhecer as especificidades da formação e experiência profissional das professoras foi fundamental para, posteriormente, compreender o aporte teórico e metodológico utilizado por elas no cotidiano escolar. Obter algumas informações a respeito do perfil das famílias das crianças que estudam no Ensino Fundamental foi importante na análise de suas perspectivas a respeito da organização escolar e do processo formativo das crianças. Por fim, a maneira como as crianças dos 4º e 5º anos se envolveram na pesquisa, tornando-se “coprodutoras de dados” (ALDERSON, 2005), é ressaltada, dada a relevância de suas perspectivas sobre os lugares da infância na escola, retratando os lugares que são mais significativos para elas na escola.

3.4.1 As especificidades da formação e experiência profissional das professoras dos 4º e 5º anos do Ensino Fundamental

Nos grupos dos 4º e 5º anos trabalha uma professora regente que faz as mediações necessárias com todas as crianças no período escolar. Quando se faz necessário alguma intervenção junto à criança que apresenta alguma necessidade especial (deficiência ou síndrome), solicita-se o auxílio da coordenadora dos Anos Iniciais ou da assistente pedagógica, pois nesses grupos não há um ‘segundo professor’.

A professora do 5º ano, Nina, é pedagoga e possui habilitação em educação especial – deficiência mental. Sua graduação ocorreu na UFSC, em 1991, período este que se escolhia uma habilitação específica dentro do curso de Pedagogia. Ela tem 28 anos de experiência no magistério, sendo que a primeira instituição que atuou como professora foi a APPR, em 1989, com o grupo do pré-escolar, ou seja, com crianças de 5 e 6 anos. Em 1992, passou a atuar como coordenadora da Educação Infantil na APPR e permaneceu nessa função até 2006, quando saiu da escola e da cidade de Florianópolis.

Na outra cidade em que Nina foi morar trabalhou em uma escola com um projeto pedagógico parecido com o da APPR, apesar de ser uma escola particular e não uma associação. Atuou como professora de Anos Iniciais por um ano e, em seguida, foi convidada para assumir a coordenação pedagógica dos Anos Iniciais, onde trabalhou por mais cinco anos. Em 2013, voltou para Florianópolis e também a trabalhar na APPR como professora dos Anos Iniciais e segue até o momento nessa função. Dessa forma, destaca-se que Nina teve duas experiências profissionais, na qual atuou por 17 anos na Educação Infantil, na APPR, mais 11 anos no Ensino Fundamental, sendo seis anos em outra escola e cinco anos na APPR.

Nos últimos anos, Nina também desenvolve o trabalho de apoio pedagógico na *Oficina de Aprendizagem* na APPR, por duas manhãs na semana, com crianças do Ensino Fundamental. Nesse trabalho, ela atende as crianças conforme suas necessidades de aprendizagem. A ideia é que o trabalho seja de curto prazo, ou seja, cada demanda será avaliada a partir da superação das dificuldades de cada criança, de acordo com o relato da professora:

[...] a ideia é que não seja permanente, então, às vezes, eu trabalho com uma criança, cinco, seis encontros, só para dar um gás, para dar uma pilha, dar uma elevada na autoestima, para mostrar como sozinho ele consegue e tal. Aí já pode parar. Ou, às vezes, a gente interrompe propositalmente, espera ele sentir falta e pedir para voltar, para que não seja uma imposição da escola. Normalmente é bem tranquilo assim. É gostoso caminhar pelo pátio e eles pedirem para vir, né, [para Oficina]. Então, tem isso, assim, é gostoso dizer: “Não, você não está precisando!” - “Não, os horários são para quem está precisando agora”. Então deu uma invertida boa nessa ideia de que não é reforço, não é recuperação, não é punição e não é castigo. (Nina, Professora).

A fala de Nina demonstra seu olhar atencioso para com as crianças que frequentam a *Oficina de Aprendizagem*, assim como a alegria das crianças em participar das atividades que ela propõe, pois solicitam para ficar mais tempo. Segundo suas pontuações, para cada criança há um tipo de trabalho, que pode durar seis dias, uma vez por semana ou um semestre. Isto é, o tempo do projeto será desenvolvido de acordo com as necessidades da criança e em comum acordo com elas e seus familiares.

Ao falar sobre seu trabalho com o 5º ano do Ensino Fundamental, ela destaca a defesa da infância nos Anos Iniciais como uma de suas principais ações nessa modalidade de ensino. Nina salienta um de seus desejos que lhe motivou a trabalhar com esse grupo:

[...] é de tentar ao máximo, garantir que as crianças, mesmo sendo de 5º ano, tenham sua infância preservada, ao máximo, e principalmente que eles levem com eles a ideia que nenhuma outra escola pode tirar isso tão brusca e rapidamente só porque eles vão estar no 6º ano. (Nina, Professora).

Nina demonstra uma atenção especial para o direito de brincar na escola e relata que, alguns anos atrás, fez uma pesquisa com um grupo de crianças do 5º ano sobre o que eles faziam em sua rotina. Após tabular os dados encontrados, ela percebeu que o lugar em que as crianças mais brincavam era na escola. Diante disso, ela passou a defender ainda mais a importância de a infância ser preservada na escola, com os grupos de ‘crianças maiores’ também.¹⁰⁶

Tendo em vista o tempo em que Nina está vinculada à APPR, pode-se dizer que ela possui um vínculo muito forte com essa instituição e que coloca em prática os princípios que estão delineados na proposta pedagógica da escola. Ela ressaltou que grande parte de seus estudos sobre teorias educacionais se desenvolveram dentro da escola, nas reuniões pedagógicas ou semanas de formação continuada com profissionais de universidades que faziam parceria com a APPR, que contribuíram, sobremaneira, no aprimoramento de seus conhecimentos.

A professora do 4º ano, Dilma, graduou-se em Pedagogia em 2011 na UFSC. Começou a trabalhar no magistério em 2007. Atuou como auxiliar de Educação Infantil, como bolsista/estagiária pela universidade, depois como professora de Educação Infantil e Anos Iniciais em instituições públicas e privadas. Na APPR, iniciou o trabalho em 2016 com um grupo de crianças da Educação Infantil. Em 2017, ficou afastada da instituição por necessitar fazer um tratamento ortopédico. No início de 2018, ao voltar para escola, aceitou o convite de trabalhar com o 4º ano, sendo, assim, seu primeiro ano como professora dos Anos Iniciais na APPR. Entretanto, ela tem uma experiência de mais de 10 anos no magistério.

Em sua entrevista,¹⁰⁷ Dilma informa que a APPR é sua terceira experiência com o Ensino Fundamental. Antes disso, trabalhou em uma instituição socioeducativa em São José e em uma escola privada em Florianópolis e que uma experiência foi muito diferente da outra. Ao falar sobre a proposta pedagógica da APPR, ela acentuou que foi conhecendo-a na trajetória de seu trabalho na escola, pois não houve uma apresentação detalhada de como se desenvolve a proposta. Ela leu o Projeto Político Pedagógico (PPP) assim que entrou na escola e logo percebeu que seu jeito de ‘ver a criança’ se ‘encaixava’ com o trabalho da escola “[...] esse olhar de respeito, de aproximação, de intervenção, do olhar para criança, para infância, daí a gente vai entendendo como a escola funciona [...]” (Dilma, Professora).

¹⁰⁶ Essa pesquisa foi apresentada às famílias em um evento promovido pela escola em 2015.

¹⁰⁷ A entrevista com Dilma aconteceu em abril de 2018, isso quer dizer que ela estava apenas dois meses trabalhando com o 4º ano do Ensino Fundamental na APPR.

Ao relatar as diferenças que percebeu nas escolas em que já trabalhou, Dilma destacou a forma como a criança e a infância são percebidas, assim como a questão do tempo, da forma como a escola organiza as rotinas, os espaços, o tempo das crianças:

O conceito de criança e infância pra mim é um diferencial. As outras escolas nem se preocupam em estar conceituando, e de ter esse cuidado com o tempo. Acho que as outras escolas não apresentam “oh, a gente pensa a criança desse jeito e a infância desse jeito”. Mas nas outras escolas, a gente percebe na maneira como eles lidam com a rotina, com o cronograma de agendar hora pra pátio, pra lanche, de caminhas, de bercinhos, essas coisas tu já percebes que não se encaixa na visão de conceito de infância e de criança... E aí a escola te apresenta esteticamente, ela te apresenta na arquitetura esse conceito né. Então, a Praia do Riso me apresentou esse diferencial. Na arquitetura de como as salas são organizadas, de como o pátio é organizado, de várias crianças brincando ao mesmo tempo, não existe um horário do fundamental, uma hora da educação infantil, isso que mais se diferenciou de uma escola para outra assim. (Dilma, Professora).

As percepções de Dilma sobre a forma como a criança é vista e respeitada na escola, ao observar como a escola organiza seus espaços e tempos, retrata a sua sensibilidade em perceber o que está ‘oculto’ na escola, nas suas intencionalidades e entrelinhas. Dilma ressalta que estudou na UFSC sobre o direito à infância com algumas professoras pesquisadoras dessa temática e que isso fez muita diferença em sua formação, no seu jeito de reconhecer a “criança que está no aluno do Ensino Fundamental” e de “garantir que ela é criança” (Dilma, Professora).¹⁰⁸

Além das professoras regentes, atuam com esses grupos de crianças o professor de Educação Física e as professoras de Artes, Inglês e Informática. Os três primeiros trabalham na escola há quatro anos e, a última, 18 anos, conforme exposto no Quadro 3.

Apesar das diferenças de experiências profissionais e acadêmicas das professoras Nina e Dilma, percebe-se que elas têm em comum o desejo de respeitar a criança que está no Ensino Fundamental e de privilegiar a infância na escola. A forma como cada uma desenvolve seu trabalho na escola é diferenciada, mas, ao mesmo tempo, tem várias aproximações, especialmente na forma de fazer mediações com as crianças, de respeitar a subjetividade de cada criança pensar e agir.

¹⁰⁸ Dilma destacou a importância dos estudos com a Professora Jucirema Quinteiro, no curso de Pedagogia da UFSC, no período que fez o estágio docente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

3.4.2 Perfil dos familiares que participaram da pesquisa empírica

Participaram como colaboradores 15 familiares de crianças que estudam no Ensino Fundamental por meio de dois instrumentos de pesquisa: o questionário e a entrevista. Sete familiares do 4º ano do Ensino Fundamental, duas do 3º ano e uma do 1º ano responderam um questionário; cinco mães do 5º ano e uma do 3º ano participaram de uma entrevista.

Dos 15 familiares, 14 são mães de crianças do Ensino Fundamental e um pai de um menino do 4º ano. Segundo os dados apresentados por eles na pesquisa, constatou-se que o número de filhos por família varia de uma a três crianças. A maioria das famílias mora no mesmo bairro da escola – Coqueiros. Duas famílias moram em São José, cidade vizinha de Florianópolis, sendo que uma mãe trabalha na escola como professora e uma família mora no Estreito, bairro vizinho à Coqueiros.

Referente ao grau de instrução e profissão dos familiares, apenas um não concluiu o ensino superior. Dentre as profissões dos familiares, destacam-se: professora, contadora, psicóloga, advogada, publicitária, administradora, gerente de empresa. Duas mães informaram que se dedicam ao lar nesse momento e não exercem um trabalho profissional.

De maneira geral, os familiares relataram que conheceram a escola por indicação de algum vizinho ou familiar. Alguns salientaram que estavam procurando por uma ‘escolinha’ para seus filhos quando tinham em torno de dois ou três anos de idade e se encantaram com o espaço da APPR, com a areia, a proximidade do mar, vento – fatores que lhes indicavam ‘liberdade’. Outros pelo contrário, tiveram uma impressão ruim pela ‘falta de cuidados’ que parecia ter o espaço externo da escola: portão de madeira, com muitas árvores e folhas no chão, salas pequenas sem ar condicionado, brinquedos de madeira no pátio (escorregador, casinha, balanço) precisando de pintura. No entanto, ao conhecer a proposta pedagógica da escola, empolgaram-se e resolveram matricular os filhos nesse lugar. Constatou-se também que o pai de uma das meninas do 4º ano estudou na APPR no início dos anos 2000 e que a mãe dele foi professora da escola nesse período.

Tanto os familiares das crianças, os profissionais da escola, especialmente as professoras dos 4º e 5º anos, quanto as crianças desses grupos contribuíram sobremaneira com a pesquisa, expressando suas ideias e olhares para o trabalho desenvolvido na APPR. Diante disso, a seguir, relato como as crianças se tornaram parceiras e ‘coprodutoras’ da pesquisa.

3.4.3 As especificidades da pesquisa em campo com os grupos de crianças dos 4º e 5º anos do Ensino Fundamental

A pesquisa com as crianças do Ensino Fundamental foi composta por momentos variáveis, sendo que a pesquisa empírica se desenvolveu mais efetivamente com os grupos de crianças dos 4º e 5º anos do Ensino Fundamental, numa média de 30 dias de observação em cada grupo, nas quais eu pude acompanhar o cotidiano dessas crianças e suas professoras. Houve dois momentos que foram pensados e planejados no momento da produção do projeto de pesquisa. O primeiro caracteriza-se como ‘observação participante’ do cotidiano das crianças, de aproximação de suas vivências e registros do que foi observado. Esse tempo de aproximação com as crianças foi pensado e efetuado de maneira processual, tendo em vista as possibilidades de adquirir confiança das crianças e, assim, poder interagir com elas em momentos diversos, a saber: no pátio da escola, na hora do lanche, na observação das atividades desenvolvidas pelas crianças na escola, na troca de olhares e de ideias. O segundo momento planejado constituiu-se como rodas de conversa, com os grupos de crianças que desejassem falar sobre o tempo escolar, sobre seu cotidiano, o que mais gostavam de fazer na escola, entre outros temas.¹⁰⁹ O tempo pensado para esses encontros de conversas com as crianças foi de pouco mais de meia hora por vez, a combinar com a professora regente, próximo do final do período das observações de cada grupo de crianças.

O grupo do 4º ano é formado por 13 crianças, sendo quatro meninas e nove meninos, com idades entre nove e 10 anos. Um dos meninos tem diagnóstico de autismo. Essa criança foi matriculada na escola em fevereiro de 2018 e, no período de observação (entre maio e agosto de 2018), foi possível perceber como ela foi se apropriando da organização da escola e dos combinados do grupo, além do progresso no relacionamento com as demais crianças e adultos que estão na escola. Das 13 crianças que compõe esse grupo, apenas três estão a menos de três anos na escola, ou seja, a grande parte do grupo está na APPR desde a Educação Infantil. No ano anterior haviam 16 crianças nesse grupo, no entanto, uma criança foi transferida para outra escola e duas precisaram repetir o 3º ano em 2018.

No grupo do 5º ano encontram-se 13 crianças, sendo seis meninas e sete meninos, com idades entre 10 e 11 anos. Nesse grupo também há um menino com diagnóstico de autismo, que frequenta a escola desde a Educação Infantil, conhece bem a organização da escola, circula com

¹⁰⁹ Foram desenvolvidos cinco momentos de rodas de conversa com as crianças dos 4º e 5º anos, sendo duas com cada grupo individualmente e uma com os dois grupos juntos, em dezembro de 2018, caracterizada como última conversa de socialização e fechamento da pesquisa na escola com as crianças.

autonomia em todos os espaços, contudo, precisa ser lembrado constantemente dos combinados do grupo. Percebe-se uma relação de carinho e empatia entre ele e grande parte das crianças da escola, tanto na sua turma ou de outros grupos do Ensino Fundamental, assim como com os adultos que trabalham na escola, especialmente com a professora regente. No que se refere ao tempo de vínculo das crianças com a escola, constatou-se que a maior parte do grupo do 5º ano está na APPR desde a Educação Infantil, sendo que quatro crianças entraram a menos de três anos nesse grupo. Uma das meninas do grupo está repetindo o 5º ano.

Ao estar envolvida com os grupos dos 4º e 5º anos e estabelecer uma relação de empatia com elas, emergiram novas propostas de participação das crianças na pesquisa que partiram das próprias crianças e me instigaram a pensar sobre as formas de participação delas no processo da pesquisa. Christensen e Prout (2002) identificaram em seus estudos quatro formas de compreender a condição das crianças como participantes de uma pesquisa: a criança como objeto; a criança como sujeito; a criança como participante; a criança como copesquisadora. Nas duas últimas perspectivas, as pesquisas são realizadas *com* as crianças e não somente *sobre* elas ou sobre o que acontece com elas.

Partindo dessa ideia, a pesquisa aqui aferida buscou ser desenvolvida com as crianças, tendo em vista as suas perspectivas sobre a organização do cotidiano escolar, sobre os tempos de estudo, de brincar e de interagir com os colegas e professores, além de outras informações que foram concedidas por elas no processo da pesquisa.

No primeiro dia em que estive com cada grupo,¹¹⁰ apresentei-me e expliquei o objetivo da pesquisa. Em seguida, entreguei às crianças o Termo de Assentimento¹¹¹ que foi lido e explicado com detalhes. Todas se empolgaram com o fato de estarem participando de uma pesquisa, de estarem assinando um documento e fazendo, pela primeira vez, rubricas de seus nomes.

Nesse momento, algumas crianças pediram explicações sobre os procedimentos adotados na pesquisa e eu, prontamente, expliquei como seria a metodologia utilizada em campo e os cuidados com a preservação das suas identidades. Em seguida, combinei com as crianças que, ao escreverem fatos que se relacionassem com o que aconteciam com elas na escola, eu iria escrever um codinome para cada criança.

¹¹⁰ O primeiro encontro com o grupo do 4º ano aconteceu no dia 18 de maio de 2018 e o primeiro encontro com o grupo do 5º ano aconteceu no dia 30 de agosto de 2018.

¹¹¹ Ver Apêndice L.

Quadro 5 – Combinados com as crianças do 4º ano sobre seus codinomes

Enquanto eu entregava os Termos de Assentimento, as crianças iam fazendo perguntas sobre a necessidade e importância de assinar um documento. Eu ia respondendo as questões conforme as dúvidas apareciam. Comentários como “Vou fazer parecida com assinatura de meu pai ou de minha mãe” foram citadas por algumas crianças. Estas pegaram seus cadernos ou uma folha e ficaram treinando sua assinatura e mostrando aos outros. Para muitos, essa foi a primeira experiência de assinar um documento.

Logo Duda (9 anos)¹¹² disse: “Estou me sentindo muito importante agora!”. Outros confirmaram ter o mesmo sentimento e sorriam. Em seguida Cleiton (9 anos) afirmou: “Vou assinar mais ou menos, pois não sei se permito tudo”.

Ao falarmos sobre os meus cuidados com a forma de eu citar algo que se referia às crianças na pesquisa, algumas sugestões foram pontuadas pelas crianças. Um menino disse que eu poderia escrever apenas as iniciais dos nomes. Outro disse que ia ser complicado porque tinham mais pessoas que começavam com a mesma letra [...]. Por fim, combinamos que eu usaria a primeira sílaba do nome das crianças em meu caderno e que em outro momento cada um poderia escolher um ‘nome fantasia’ para ser utilizado na pesquisa. Todos concordaram com a ideia e assim foi feito.

Fonte: Registro do Caderno de Campo, 18 de maio de 2018.

Já nos primeiros dias de pesquisa em campo percebi que as crianças tinham tranquilidade para expressar seus pensamentos. Sendo assim, parti do princípio que o diálogo seria a estratégia principal que possibilitaria a minha aproximação com o campo e com as crianças, possibilitando o estabelecimento de vínculo com os sujeitos partícipes da pesquisa.

Ao conversar com algumas crianças do 4º ano, no decorrer das observações de seu cotidiano, surgiu a proposta delas participarem da pesquisa por meio de registros escritos. Elas, vez ou outra, perguntavam-me por que eu escrevia tanto. Eu mostrava meu caderno de registros, explicava a importância de anotar tudo o que eu achava interessante que acontecia no decorrer das tardes, especialmente porque eu não tinha uma boa memória para lembrar de tudo quando fosse escrever meu trabalho. Disse que os registros no caderno me ajudariam a relembrar acontecimentos importantes. Logo em seguida, uma menina disse: “*Então você está escrevendo um caderno de memórias, que será transformado num livro de pesquisas?*” (Helena, 9 anos). Ao ouvir sua fala, sorri e confirmei com a cabeça. Nesse mesmo dia, a menina presenteou-me com um desenho (Imagem 1) que me retratava junto ao meu caderno de registros. Depois disso, fiquei pensando: “como as crianças são práticas para dar significado às coisas!”. Logo, passei a imaginar a importância dos meus registros e a responsabilidade de compor o ‘livro de pesquisas’, como disse a Helena.

¹¹² Os nomes das crianças apresentados em toda a pesquisa são fictícios e foram escolhidos pelas próprias crianças no processo da pesquisa.

Imagem 1 – Desenho retratando a pesquisadora (eu) e seu caderno de registros



Fonte: Arquivo da pesquisadora. Foto do desenho de Helena (9 anos).

Em outro dia, a professora do 4º ano estava falando sobre a importância da história, dos registros que informam fatos que aconteceram em determinados períodos históricos e que se tornam fontes históricas sobre determinados assuntos. A partir daí, meus registros entraram na conversa do grupo, quando um menino falou: “[...] *então, o que a Cris escreve no caderno dela sobre a nossa escola e nossa turma podem ser utilizados como fontes históricas, no futuro?*” (Frances, 9 anos). A professora olhou para mim e imediatamente disse que sim, que toda pesquisa pode ser utilizada como fonte de estudos de outras pessoas, posteriormente. Mas, para isso, as pesquisas precisam ser divulgadas publicamente. Percebi que esse assunto deixou as crianças um pouco inquietadas e, ao mesmo tempo, mais interessadas em saber o que eu escrevia. Elas passaram a me relatar fatos e perguntar se eu já havia escrito algo a respeito do que foi relatado por elas. Passados alguns dias, algumas crianças desse grupo disseram que gostariam de contribuir com os meus registros, escrevendo, também, o que elas sabem/pensam sobre a escola. Perguntei se queriam escrever no meu caderno e uma delas rapidamente disse que ‘*não*’ e sugeri que elas respondessem um questionário, “*assim como acontece com os adultos*” (Panda, 9 anos). Prontamente sinalizei que estava de acordo com a ideia. Diante disso, além das crianças se expressarem verbalmente nas rodas de conversa sobre o tema da pesquisa,

elas também participaram da pesquisa por meio de um registro escrito, em formato de questionário.

A espontaneidade das crianças ao conversarem comigo, fazerem perguntas e expressarem suas curiosidades, demonstra a segurança que elas têm em expressar o que pensam aos adultos na escola. Logo percebi, também, que foi estabelecido um vínculo comigo, uma relação de respeito e confiabilidade. Penso que o fato de elas serem instigadas a dizer o que sentem e pensam em momentos diversos do cotidiano escolar, seja nas revisões das tarefas, nos desentendimentos no pátio, nas rodas de conversa e/ou nas assembleias de crianças,¹¹³ proporciona o desenvolvimento de sua autonomia para se expressar e partilhar ideias coletivamente.¹¹⁴ Em função disso, considero que os momentos de diálogo abriram um espaço para que eu e as crianças pudéssemos interagir, ampliando nossas percepções sobre o contexto vivido na escola.

A observação do cotidiano dos dois grupos de crianças dos 4º e 5º anos do Ensino Fundamental aconteceu em dois períodos distintos: no primeiro semestre acompanhei o grupo do 4º ano e, com o grupo do 5º ano, o período de observação ocorreu no segundo semestre.¹¹⁵ Em cada grupo estive observando e registrando o cotidiano numa média de 30 dias letivos, desde a chegada das crianças na escola até a saída, perfazendo uma média de cinco horas de observação diária. Além de observar as atividades desenvolvidas pelas crianças e seus professores no contexto escolar, passei a participar dos lanches coletivos e de algumas atividades, quando convidada, tais como: auxiliar as crianças e/ou a professora em determinados momentos, prestigiar uma apresentação de trabalhos, brincar com as crianças; participar de jogos de tabuleiro, entre outras.

Outra atividade que envolveu a participação das crianças na pesquisa foi o registro fotográfico. A princípio, tinha por objetivo registrar os lugares da escola que são mais utilizados pelas crianças, no intuito de analisar as possibilidades de alguns espaços físicos da escola se constituírem em espaços próprios da infância. Sendo assim, pensei que tais imagens seriam utilizadas para analisar *os lugares da infância na escola*, a partir do meu olhar de pesquisadora,

¹¹³ No decorrer do ano assisti três assembleias das crianças do Ensino Fundamental.

¹¹⁴ Praticamente em todas as atividades que são desenvolvidas com/pelas crianças as professoras questionam a forma como elas chegaram nas respostas, na resolução dos problemas propostos, seja em questões de interpretação textual ou matemática. Era comum ouvir as professoras perguntarem qual o “pensamento que fizeram”. No Capítulo 5 serão relatadas algumas cenas que foram observadas no cotidiano e que nos ajudam a entender como as crianças expressam seus pensamentos e/ou dúvidas.

¹¹⁵ Em agosto, acompanhei alguns dias de trabalho do grupo do 4º ano, a convite da professora e das crianças, pois eles estavam finalizando a confecção de alguns materiais que seriam expostos na Mostra de Trabalhos e, em novembro, fui convidada por elas novamente a observar o desenvolvimento dos livros de memória que as crianças fizeram com as fotografias que lhes dei.

pois considero importante o potencial dos registros fotográficos ao instigar a análise da imagem, do que ela representa, auxiliando, também, na memória de atividades observadas no contexto escolar. Posteriormente, os registros fotográficos foram tomando outra proporção, ao considerar o fato de que as crianças começaram a expressar curiosidade pelos meus registros e solicitar que eu mostrasse a foto que havia sido registrada. Elas geralmente faziam comentários sobre as fotos e, a partir dali, ideias e sugestões de lugares e atividades que poderiam ser fotografados foram emergindo, dada a significação das imagens para as crianças.¹¹⁶ Primeiramente, elas solicitaram que eu fotografasse suas atividades, suas brincadeiras, suas produções artísticas, como desenhos e bichinhos/bonecos feitos com massinha de modelar. Posteriormente, elas mesmas queriam fazer os registros daquilo que haviam produzido ou de espaços que utilizavam quando estavam brincando. Por fim, surgiu a ideia de que cada criança registrasse o que mais gostavam da escola utilizando minha máquina fotográfica e, assim, poderiam fazer registros de lugares ou atividades que elas consideravam mais importantes, lugares que costumavam ficar, brincar e/ou estar com os colegas.

Diante disso, começamos a conversar sobre a possibilidade de as crianças se tornarem ‘copesquisadoras’ ou ‘coprodutoras de dados’, ao informarem, no decorrer da pesquisa, por meio de registros fotográficos e de seus relatos sobre as imagens registradas, porque esses espaços foram escolhidos e qual o tempo que elas tinham para estar nesses lugares.

Destaco que, nesse momento, percebi como as crianças têm interesse e competência para dizer/mostrar o que pensam e de fazer seus registros sobre suas experiências. Além disso, surgiu a oportunidade de falarmos sobre o papel do/a pesquisador/a e os cuidados que ele/a deve ter ao fazer seus registros. Relembramos o fato de que, antes de fazer qualquer registro, eu sempre pedia a autorização para as pessoas que estavam naquele lugar ou envolvidos com a atividade que eu gostaria de fotografar. Nesses momentos, geralmente as crianças e adultos consentiam o registro, contudo, ao perceber que alguém estava se sentindo incomodado, eu logo dizia que iria fazer registros em outros lugares, respeitando os sentimentos de todos. Dessa forma, caso alguém fosse utilizar minha máquina para fazer algum registro fotográfico deveria pedir autorização às pessoas que, porventura, estivessem no lugar que pretendiam fotografar.

¹¹⁶ É importante lembrar que muitas crianças hoje têm acesso a *smartphones* e fazem registros fotográficos e vídeos de suas ações ou de lugares onde estão, compartilhando essas imagens com seus colegas e familiares. Assim como fazem comentários das imagens fotografadas pelas pessoas que conhecem e/ou de vídeos que assistem nas redes sociais.

Para contemplar as sugestões das crianças do 4º ano, de que elas mesmas fizessem registros fotográficos de lugares que para elas eram importantes na escola, a professora do 4º ano e eu fizemos alguns combinados com o grupo de como isso poderia acontecer.

A professora estava iniciando um trabalho de estudo sobre a história das crianças no Brasil e incluiu essa atividade das fotografias na composição de um livro que as crianças iriam produzir sobre suas memórias na escola, retratando sua infância. Dessa forma, os registros fotográficos feitos pelas crianças e por mim, em determinados momentos das observações do campo desse grupo, passaram a fazer parte do trabalho desenvolvido com as crianças e a professora, além de compor meus registros de pesquisa.

Nesse contexto, ressalto que a forma como as crianças utilizavam a máquina fotográfica para registrar os lugares que mais gostavam na escola ou que achavam mais interessantes reverberou em outras possibilidades de eu ver como as crianças podem participar de atividades que dizem respeito a sua vida, a sua formação. Assim, fui percebendo “[...] o potencial de uso da fotografia em uma pesquisa com crianças”, como acentuam Lima e Nazário (2014, p. 496). As autoras destacam que as imagens fotográficas, quando utilizadas em pesquisas com crianças, configuram-se como “[...] produto e produtoras da cotidianidade contemporânea e, por isso, sua relevância como *corpus* de pesquisa na atualidade” (LIMA; NAZÁRIO, 2014, p. 496, grifo das autoras).

Diante disso, as fotografias nesta pesquisa retratam especificidades do cotidiano escolar e auxiliam na análise do *lugar da infância na escola*, permitindo compreender as percepções dos sujeitos que fazem parte do contexto escolar, especialmente, as próprias crianças.

Saliento, ainda, que a proposta de fazer registros fotográficos partiu das crianças do 4º ano, porém, chamou a atenção das demais crianças da escola. Ao fazer as observações do cotidiano do grupo do 5º ano, algumas crianças também me perguntaram se elas iriam fazer registros fotográficos e eu logo lhes informei que, se elas tivessem interesse em fazer essa atividade, poderíamos nos organizar para que isso acontecesse. Por fim, cada grupo de crianças propôs e desenvolveu o registro fotográfico de uma forma: o grupo do 4º ano deu sequência ao registro fotográfico, introduzindo essas imagens em um livro de memórias que estava sendo realizado com a professora da turma, conforme relatado; o grupo do 5º ano fez cartazes com as fotos, descrevendo os lugares que marcaram sua infância na escola, tendo em vista que estavam se despedindo daquele lugar naquele ano, pois a escola atende crianças apenas até o 5º ano do Ensino Fundamental.

Percebi que minha presença na escola despertou a curiosidade de muitas crianças, assim como de adultos que, frequentemente, vinham conversar comigo sobre situações vividas na

escola. Três meninas do 4º ano costumavam conversar comigo na hora do recreio/pátio sobre suas brincadeiras, filmes, séries ou outras coisas que eram de seus interesses. Em uma tarde estavam junto com elas duas meninas do 3º ano, que, depois, vieram perguntar por que eu não estava fazendo pesquisa na sala delas também. Primeiramente, eu respondi que não conseguiria fazer a pesquisa em todas as turmas da escola e que foram selecionadas para eu observar as duas turmas de crianças maiores da escola. Além disso, informei que seria estranho fazer a pesquisa na sala onde minha filha estuda. Seria desconfortável para ela, para a professora e também para mim. As meninas demonstraram que compreenderam a resposta, mas, não contentes com isso, perguntaram se então elas poderiam participar da pesquisa, dizendo o que gostam de fazer na escola, como se fosse uma entrevista. Diante desse pedido, informei às meninas que precisava da autorização dos seus familiares para que elas participassem da pesquisa e disse que estava contente com seu interesse em participar. Sendo assim, as meninas falaram com seus familiares e, no dia seguinte, conversei com as mães delas e entreguei o Termo de Consentimento, explicando os procedimentos da pesquisa, ressaltando que, nesse caso, partiu das meninas o desejo de participar de uma conversa/entrevista comigo.

Essa situação reforçou, mais uma vez, a ideia de que as crianças têm interesse de expressar seus conhecimentos, seus pensamentos e são capazes de tomar a iniciativa e levantar proposições de participação em pesquisas que lhes dizem respeito, ou seja, que estejam relacionadas ao seu cotidiano.

Sintetizando os procedimentos adotados na pesquisa empírica, apresento, a seguir, o Quadro 6 com o quantitativo de sujeitos que se tornaram parceiros da pesquisa por participarem ativamente, transmitindo suas percepções sobre a temática em pauta, bem como a metodologia utilizada na acolhida das informações concedidas por esses sujeitos.

Quadro 6 – Parceiros da pesquisa e metodologias utilizadas na geração de dados no campo em 2018

Características dos sujeitos da pesquisa	Quantidade de participantes	Metodologia utilizada na geração de dados
Professores dos anos Iniciais Do Ensino Fundamental ¹¹⁷	13	Entrevista semiestruturada com gravação de áudio
Profissionais que atuaram no setor administrativo da escola ¹¹⁸	6	Entrevista semiestruturada com gravação de áudio
Profissionais que atuaram na coordenação pedagógica	3	Entrevista semiestruturada com gravação de áudio
Familiares de crianças estudantes do Ensino Fundamental	15	Entrevistas semiestruturadas com gravação de áudio e/ou questionário
Crianças do 4º e 5º ano do Ensino Fundamental	26	Rodas de conversa com os grupos de crianças com gravação de áudio, questionário e registros fotográficos realizados pelas crianças
Crianças do 3º ano do Ensino Fundamental ¹¹⁹	2	Conversa/entrevista com gravação de áudio
Pessoas que possuíam vínculo com a escola em anos anteriores ¹²⁰	5	Entrevista semiestruturada com gravação de áudio

Fonte: Elaborado pela Pesquisadora.

A disponibilidade dos sujeitos em participar da pesquisa despertou ainda mais o interesse de saber como essa escola se constituiu, como acontecem as relações sociais entre adultos e crianças e, assim, compreender os parâmetros teórico-práticos que sustentam a organização do tempo escolar e indicam as possibilidades de o respeito à infância ser priorizado na escola, conforme objetivo delineado nessa pesquisa.

Dessa maneira, apresento, a seguir, a forma como as categorias de análise foram construídas, considerando que elas foram produzidas após várias análises dos dados do campo, no intuito de perceber as aproximações entre os estudos teóricos e a pesquisa empírica.

3.5 O PROCESSO DE SELEÇÃO DAS CATEGORIAS DE ANÁLISE

Analisar os dados do campo se constituiu um grande desafio no percurso da pesquisa, dada a quantidade de dados empíricos gerados no campo, desde os registros no caderno/diário

¹¹⁷ Fazem parte desse grupo seis professoras regentes, quatro professores de disciplinas extras (Inglês, Artes, Educação Física e Informática) e uma estagiária, que atua com o 1º ano do Ensino Fundamental.

¹¹⁸ Fazem parte desse grupo de profissionais aqueles que trabalham na secretaria e setor financeiro, na cozinha e na limpeza da escola.

¹¹⁹ Duas meninas que solicitaram participar da pesquisa por meio de uma conversa/entrevista.

¹²⁰ Fazem parte desse grupo: uma sócia-fundadora aposentada, que atuava no setor administrativo da escola; três ex-professoras do Ensino Fundamental, que atuam em outras redes de ensino no momento; uma estagiária/pesquisadora que fez sua pesquisa de TCC em Psicologia na escola, entre 2017 e 2018.

de campo e a reescrita desses dados no computador; as transcrição das entrevistas realizadas com os profissionais da escola e os familiares das crianças; transcrição das rodas de conversa com as crianças; análises dos registros fotográficos, além da análise dos questionários respondidos pelas crianças e seus familiares.

Fazer a triangulação de todos esses dados, conforme sugerem Graue e Walsh (2003) e Minayo (2005), averiguando-os por vários ângulos e perspectivas, para depois agrupá-los por aproximações, afinidades temáticas ou regularidades, revelou o quanto essa fase da pesquisa é complexa e necessita de tempo. Tempo este fundamental para associar as recorrências nas falas e nas cenas registradas.

Mais uma vez, o tempo do/a pesquisador/a é algo que me fez refletir muito nesse processo de escrita da pesquisa. Primeiro, pelo tempo necessário para estar em campo, para doar-se inteiramente às observações e vivências diárias, para fazer os registros visuais, auditivos e escritos, sendo que, nesse processo da pesquisa, todos os sentidos do/a pesquisador/a precisam estar apurados. Segundo, pelo tempo fora do campo, mas totalmente interligado com os dados do campo, da pesquisa empírica. É o momento de ler e rever as anotações, de complementar os dados com aquilo que a memória trouxe, com informações que não foram possíveis serem registradas na hora. Nessa fase da pesquisa, os dados começam a ganhar corpo, a conectar sentidos. Esse processo de complementação e reescrita dos dados ocorre em todo o processo da pesquisa empírica e, com a releitura constante dos registros, foi possível fazer aferições, perceber algumas recorrências nos dados que começaram a indicar os temas das categorias de análise.

Nesse contexto, comecei a delinear um ‘quadro de temas’ que se relacionavam aos objetivos da pesquisa e que, em seguida, iriam compor as categorias de análise, tendo em vista a técnica de pesquisa caracterizada como ‘análise de conteúdo’, proposta por Vala (1999) e Bardin (2011).

De acordo com Vala (1999, p. 104), a análise de conteúdo “[...] é uma técnica de tratamento de informação, não é um método. Como técnica, pode integrar-se em qualquer dos grandes tipos de procedimentos lógicos de investigação e servir igualmente os diferentes níveis de investigação empírica”.

Ao explicar o processo de análise de conteúdo, Bardin (2011, p. 100) orienta que o pesquisador observe os temas que se repetem com muita frequência, sendo que estes devem ser recortados do texto em “[...] unidades comparáveis de categorização para análise temática e de modalidades de codificação para o registro dos dados”. Pautada nessas orientações, construí o primeiro quadro de temas, no intuito de codificar as informações do campo. Esse quadro partiu

da descrição das cenas selecionadas e relatos dos parceiros da pesquisa que se referiam aos temas em comum, tais como: o tempo livre, de brincar pelo pátio; o tempo de planejamento dos professores, de pensar nas aulas desenvolvidas e planejar a sequência das atividades; o tempo de estar com o outro, de compartilhar ideias, atividades, estudos, entre outros. Sendo assim, as cenas e relatos foram organizados por temas, que se tornaram palavras-chave dos registros de campo, facilitando a seleção dos dados, para, assim, compor o ‘quadro de categorias’.

Desse modo, fui gradualmente percebendo a constituição de elementos que se tornavam cada vez mais marcantes e que possibilitavam a conversão dos mesmos em categorias de análise. Um quadro de categorias foi sendo alinhavado, tendo como base as situações observadas em campo. Esse processo de pesquisa envolveu várias leituras e releituras dos dados, (re)organização das informações associadas e demandou muita atenção e estudos sobre os significados das cenas registradas para a pesquisa, para os objetivos delineados. Diversas vezes o quadro de temas foi recriado, tendo em vista a revisão dos dados gerados pela entrada de novas informações e/ou análises e, assim, houve novos reagrupamentos de dados.

O segundo quadro temático foi organizado e composto pelos seguintes elementos: a chegada na escola, as orientações da professora e as primeiras atividades das crianças; o tempo das crianças expressarem suas ideias, dúvidas, curiosidades; o tempo de brincar na escola e os espaços utilizados pelas crianças nesse tempo; os tempos de estudo – individual e em grupo; os tempos que compõe o cotidiano escolar, destacando o que é mais recorrente. Esses elementos-chave nortearam a seleção das cenas e relatos dos sujeitos da pesquisa. Ressalto que a produção de quadros temáticos foi fundamental no processo da análise dos dados, pois me auxiliou no agrupamento das ‘unidades de sentido’, ao me fazer perceber o fio condutor da pesquisa e, então, contribuir na elaboração das análises finais sobre a organização do tempo escolar e/ou os tempos da/na escola relacionados ao tempo de viver a infância.

Por fim, a definição das categorias de análise ocorreu com mais precisão após refinar os dados dos quadros de temas, com base na compreensão dos significados apreendidos ao observar as especificidades do cotidiano escolar e as interações entre os sujeitos adultos e crianças no campo de pesquisa. Diante disso, as categorias foram assim definidas:

- A organização do tempo coletivo, compartilhado: as práticas que instigam a participação e o exercício da gestão democrática na escola.
- A organização do tempo escolar a partir da ação docente: o tempo planejado e mediado pelas professoras.
- A organização do tempo das crianças do Ensino Fundamental: os tempos de estudo, o tempo livre e os lugares da infância na perspectiva das crianças.

A partir da definição das categorias de análise, passei a avaliar sua validade, conforme orienta Bardin (2011), tendo em vista os critérios de *exaustividade*, *representatividade*, *homogeneidade*, *pertinência* e *exclusividade*. Os quatro primeiros foram vistos no processo de agrupamento das *unidades de codificação* (BARDIN, 2011), onde pude perceber as relações entre os dados do campo e averiguar as conexões com o conteúdo teórico e os objetivos da pesquisa. Já o último, não se mostrou eficaz nesta pesquisa, por constatar que seria muito difícil agrupar uma ‘unidade de codificação’ em uma única categoria.

Destaco, nesta seção, minha dedicação em perseguir a ética e o rigor científico no caminho trilhado no percurso da pesquisa, pois escrever sobre as vivências de outras pessoas, usar de suas palavras para descrever o que se pretende defender ou para contrastar com os dados encontrados requer muita sutileza e cuidado, para ser o mais fiel possível ao que os dados informam e, ao mesmo tempo, efetuar análises que possam contribuir com a pesquisa científica em educação. Nesse ínterim, evidencio que chamar os sujeitos para serem ‘parceiros da pesquisa’ tornou essa tarefa mais significativa para todos, adultos e crianças, pois, ao se estabelecer uma relação compartilhada entre o ser pesquisador e o ser pesquisado, foi possível dar sentido ao que se chama de ‘pesquisa participativa’, ressignificando esse movimento de interação entre os sujeitos.

Apresentarei, a seguir, o histórico da escola que foi campo desta pesquisa e a constituição da sua proposta pedagógica, ressaltando a forma como a escola define e organiza o tempo escolar, ressaltando a importância do trabalho compartilhado, coletivo, na construção de uma proposta de gestão educacional democrática, participativa.

4 A CONSTITUIÇÃO DA ASSOCIAÇÃO PEDAGÓGICA PRAIA DO RISO E A ORGANIZAÇÃO DO TEMPO COLETIVO

Investigar o processo de criação e de instalação da escola, a caracterização e a utilização do espaço físico, [...] a organização e o uso do tempo, a seleção dos conteúdos escolares, a origem social da clientela escolar e seu destino provável, os professores, a legislação, as normas e a administração da escola. Estas categorias permitem traçar um retrato da escola com seus atores, aspectos de sua organização, seu cotidiano, seus rituais, sua cultura e seu significado para aquela sociedade.

(Ester Buffa)

Neste capítulo apresento a escola que foi selecionada como campo desta pesquisa, contextualizando sua história e a construção de sua proposta pedagógica, o que foi feito por meio da análise do acervo documental da instituição: desde documentos oficiais, como Estatuto, Regimento Escolar e o Projeto Político e Pedagógico, como também de registros diversos que fazem parte do Memorial da Escola,¹²¹ material ao qual tive acesso assim que iniciei a pesquisa de campo. Além disso, faço uso de informações concedidas por profissionais que apresentam vínculo com a escola desde a sua fundação, e/ou nas primeiras décadas de seu trabalho, por meio de conversas informais e entrevistas semiestruturadas. Os dados referentes aos sujeitos que fazem parte do contexto escolar foram obtidos em contato com as profissionais do setor administrativo, assim como pela análise das entrevistas realizadas com os profissionais que trabalharam na escola em 2018.

Busco apresentar um ‘retrato da escola com seus atores’, conforme nos orienta Ester Buffa (2002), ressaltando traços do ‘seu cotidiano’, seus ‘rituais’ e sua ‘cultura’. A instituição que sediou a pesquisa possui características diferenciadas do sistema educacional majoritário de nosso país por ser uma instituição associativa, comunitária, privada e sem fins lucrativos, formada por um grupo de profissionais da educação e familiares de crianças matriculadas na instituição, que segue um modelo de gestão democrática, identificada como *Associação Pedagógica Praia do Riso* (APPR).

Conforme citado no segundo capítulo, a proposta pedagógica dessa escola foi construída na década de 1980, no mesmo período em que também se constituíram outras três escolas na cidade de Florianópolis, que tinham como intuito se contrapor ao sistema conservador e/ou assistencialista que predominava no momento, regido pelo poder estatal ou por instituições

¹²¹ *Memorial da Escola* são arquivos que contêm documentos referentes à história da APPR, a saber: materiais/registros produzidos pelos sujeitos da escola, como Boletins Informativos; jornais produzidos pelos associados e pelas crianças; registros realizados pelos associados, entre eles, avaliações do trabalho desenvolvido por professores e enquetes feitas com os pais sobre o desenvolvimento da escola; recortes de jornais locais da época de sua fundação e anos posteriores; fotografias, entre outros.

religiosas, as quais não respeitava as necessidades formativas das crianças, por centrarem sua organização na compreensão de mundo dos adultos, professores ou gestores escolares e desconsiderar os interesses e potencialidades das crianças. Na revista comemorativa dos 30 anos de escola consta a seguinte afirmação:

Esta é uma escola diferente porque não é um lugar onde se vive o presente em função do futuro, mas é um lugar onde se vive o presente porque só assim se tem um futuro, um lugar pra se viver as amizades, a natureza, os desafios, as conquistas, as descobertas e, sobretudo, a infância. (ESCOLA PRAIA DO RISO, 2013, p. 10).

O excerto acima expressa algumas características dessa escola, ressaltando que lugar é esse, explicitando seu ideal formativo e pontuando que é uma *escola diferente* e um *lugar para viver a infância*. Dessa forma, busco saber quais suas ‘peculiaridades’ no que se refere à organização do tempo escolar, à ação docente, às vivências das crianças, dentre outros aspectos que constituem o contexto escolar.

4.1 REVISITANDO MEMÓRIAS E DOCUMENTOS QUE ORIENTARAM OS PRIMEIROS TEMPOS DA ASSOCIAÇÃO PEDAGÓGICA PRAIA DO RISO

A idealização de uma proposta escolar ‘diferente’, caracterizada como ‘alternativa’, emergiu com a inquietação de uma mulher/mãe, que sentiu a necessidade de ‘criar’ uma instituição de Educação Infantil diferente daquelas que encontrou quando quis matricular seu primeiro filho na pré-escola, no início dos anos 1980, em Florianópolis. Ela se deparou com instituições que se caracterizavam como conservadoras, vinculadas a filosofias religiosas e que não correspondiam aos seus anseios de mãe, que queria proporcionar ao seu filho uma formação mais autônoma.

Filha de uma professora ‘militante’, que acreditava no potencial transformador da educação e inspirava seu trabalho no movimento da Escola Nova, entre as décadas de 1940 e 1970, Dandara¹²² criou-se em meio às turbulentas discussões a respeito do regime militar e suas repercussões na formação dos brasileiros. Ela relata que na adolescência tinha seus cadernos escolares encapados com imagens de revista dos festivais de música, do movimento hippie, das manifestações contra a ditadura, representando a contracultura vivida naquele período histórico¹²³ (ESCOLA PRAIA DO RISO, 2013). Além disso, conviver com uma

¹²² Dandara é o pseudônimo escolhido por uma das fundadoras da APPR, que, atualmente, trabalha na coordenação pedagógica dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da instituição.

¹²³ Dandara estudou no segundo grau no Colégio de Aplicação, escola federal vinculada à UFSC.

mãe/professora que demonstrava encantamento pelo que fazia deixou marcas em sua memória, o que, nos dias atuais, reconhece como uma influência potencializadora nesse ideal de fazer uma ‘escola diferente’:

*Ela [a mãe] tinha um encantamento que provavelmente nos passou né, com essa atividade de professora. **Ela tinha um compromisso com a criança**, [...] depois ela teve escola também. Quando ela se aposentou do estado [de Santa Catarina], ela era professora do estado né, ela também criou um jardim de infância na época que era num quintalão de casa. Eu era adolescente, acompanhava todo aquele movimento – passeio, plantação e receita. **Ela fazia um movimento diferente já**. (Dandara, coordenadora Pedagógica, grifo nosso).*

Ao rememorar a ação docente de sua mãe, Dandara demonstra emoção por perceber como foram importantes suas vivências no ‘quintalão’ de casa. Ela salienta, inclusive, que ajudava sua mãe, junto com sua irmã, a preparar atividades para as crianças:

*[...] eu me criei nesse ambiente de escola. Minha mãe dando aula, dando aula particular em casa, saindo para trabalhar em escola, fazendo planejamento, **criando brinquedos e jogos em casa para levar para aula**, então assim, a gente participava eu e minha irmã, de algumas dessas colagens, ajudava preparar coisas com ela. (Dandara, coordenadora Pedagógica, grifo nosso).*

Apesar de conviver com sua mãe atuando como professora, esse não era seu objetivo de trabalho. Com 15 anos, Dandara foi morar em São Paulo. Após finalizar o ensino secundário, ingressou no ensino superior no curso de Psicologia. Entretanto, logo desistiu dos estudos. Ao retornar para sua cidade natal, Florianópolis, começou a pesquisar as opções de pré-escola que existiam para matricular seu primeiro filho. Como as três primeiras não corresponderam a seus ideais de educação, passou a procurar por uma escola que defendesse os mesmos princípios que os seus. Localizou uma instituição que estava se constituindo como uma Cooperativa, denominada *Associação Cultural Sol Nascente*¹²⁴ e que envolvia a participação direta dos pais de crianças pequenas que buscavam uma educação pautada na autonomia, criatividade e participação coletiva. Porém, a mudança de localização dessa escola para outro bairro impossibilitou a permanência de seu filho naquela instituição. Isso lhe gerou muita inquietação e fez emergir o desejo de propor algo diferente para seu filho e outras crianças. Unindo-se a sua irmã, que já havia atuado na administração de uma instituição de Educação Infantil em Florianópolis, foi em busca de um lugar para efetivar seus sonhos.

¹²⁴ A *Associação Cultural Sol Nascente* iniciou suas atividades em 1981, conforme apresentado no capítulo anterior.

Conversando/entrevistando essa mulher/mãe que se tornou uma das fundadoras da escola e que ainda atua na instituição, na função de coordenadora pedagógica dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, pude compreender o que lhe impulsionou a persistir em seu sonho e inaugurar a *Escola Alternativa*:

[...] o que a gente pretendia era construir alguma coisa que não fosse nada parecido com aquilo que existia. Aquela escola tradicional, autoritária, repressora, opressora, que nós todos tínhamos vivenciado enquanto alunos, enquanto estudantes, e que o mundo se abria. Acho que tem um pouco dos nossos sonhos dos anos 60, 70 acontecendo. Tinha o feminismo, o movimento feminista acontecendo, as lutas pela democracia em toda América Latina, que viveu em diferentes momentos, mas sempre muito próximos, governos autoritários, de repressão política, toda essa história. (Dandara, Coordenadora Pedagógica).

A fala de Dandara confirma o que Nozella e Buffa (2008) afirmam sobre a influência dos eventos políticos na história das instituições escolares, especialmente nos seus ideais formativos. Assim, Dandara e sua irmã foram em busca de um espaço para pôr em prática seus desejos de construir uma escola diferente do que estava posto naquele momento histórico. Logo, elas alugaram um grande terreno arborizado, em um bairro do continente da ilha de Florianópolis, que ficava no final de uma rua onde havia apenas algumas residências de antigos moradores da região:

O lugar não podia ser mais bonito e nem mais adequado para a escola que sonhávamos: um terreno com 3.600 metros quadrados, emoldurado por cercas vivas (hibiscos na lateral, figueiras na parte da frente e um bambuzal nos fundos). Do lado de dentro, muitas árvores frutíferas, um gramado, uma plantação de milho, uma pequena horta e uma casa antiga, com paredes grossas, do tempo em que se construía com barro e óleo de baleia, era a Casa Rosa. Ah, o portão era de madeira, baixinho parecido com as porteiras que encontrávamos nos sítios do interior. (ESCOLA PRAIA DO RISO, 2013, p. 5).

Esse relato demonstra o encanto pelo lugar escolhido para construir a escola. Um lugar próximo à praia, mas que lembrava um sítio, no qual as crianças teriam acesso livre aos elementos da natureza, como as árvores frutíferas, terra, areia, plantações e animais.

O sonho, então, virou realidade! Em dezembro de 1983, abriram-se as matrículas na *Escola Alternativa*. Inicialmente, 24 crianças com idades entre quatro e seis anos foram matriculadas e oito professores iniciaram o trabalho educacional nessa escola.

O contato com a natureza e o tempo alargado para recreação das crianças eram destacadas como particularidades dessa instituição, que tinha o propósito de atender em tempo integral, visando oferecer atividades variadas que complementassem a formação das crianças de forma ampla. As atividades das oficinas eram oferecidas de acordo com as habilidades e

conhecimentos que detinham os profissionais que trabalhavam na escola ou por meio de parcerias com os familiares das crianças e membros da comunidade local. Buscava-se oferecer às crianças atividades que desenvolvessem suas diversas habilidades, contemplando as dimensões físicas, cognitivas e emocionais. Apesar disso, o projeto de atender as crianças em tempo integral não se firmou por muito tempo, pois a maior procura dos familiares era para período parcial.¹²⁵

Três anos depois, a escola já contava com 120 crianças matriculadas na pré-escola, ampliando também o número de profissionais na instituição, que tinham como diferencial sua formação profissional: pedagogia, psicologia e educação artística.

No decorrer desses três anos, o diálogo com os pais e funcionários esteve presente na análise do trabalho desenvolvido e da estrutura funcional da escola. Algumas dificuldades foram surgindo e, com elas, novas angústias. As dirigentes da escola não tinham como perfil a obtenção de lucro e privilégios, pelo contrário, problematizavam a dicotomia existente entre as relações família e escola, cliente e empresa, professor e aluno, patrão e empregados, nas quais se ancoravam grande parte das propostas educacionais vinculadas ao mercado. Defendiam que os profissionais que ali atuavam fossem reconhecidos financeiramente e socialmente e que cada um fosse responsável por um número reduzido de crianças para que todas pudessem ser atendidas em suas necessidades.¹²⁶ Além disso, buscavam desenvolver um trabalho coletivo que envolvia crianças de diferentes idades, bem como a parceria dos familiares das crianças com os professores em atividades diversas promovidas, como aulas passeio, oficinas de culinária, de marcenaria, entre outras.

O custo alto para o funcionamento da escola, em despesas como aluguel e manutenção do espaço físico, ficava limitado aos valores que a escola recebia com as mensalidades. Diante disso, após muitas reuniões e discussões entre as irmãs fundadoras da escola, os demais profissionais e os familiares das crianças, optou-se em transformar a *Escola Alternativa* em uma Associação de Pais e Professores, onde todos seriam corresponsáveis pelo funcionamento administrativo e pedagógico visto que já era comum que as decisões fossem tomadas no coletivo.¹²⁷ Surge, assim, a *Associação Pedagógica Praia do Riso* (APPR), que, em seguida, passa a ser conhecida como *Escola Praia do Riso*. Essa Associação se constituiu como uma

¹²⁵ Informações obtidas nos registros arquivados no Memorial da Escola.

¹²⁶ A média de crianças por sala na Educação Infantil era de 10 a 12 crianças, chegando a 15 no último grupo desse segmento (crianças com idades entre 6 e 7 anos).

¹²⁷ Dandara e sua irmã, Talia, continuaram trabalhando na escola. A primeira ficou a frente do trabalho pedagógico e, a segunda, no setor administrativo. Dandara permanece trabalhando na escola e Talia aposentou-se em 2015. Atualmente, Talia frequenta a escola enquanto avó de uma criança matriculada na Educação Infantil.

escola comunitária, sem fins lucrativos, com uma história de gestão participativa que vem sendo (re)construída ano após ano. A relação estabelecida entre os sujeitos da escola, desde o princípio, era de muita proximidade e confiança, sendo comum os familiares darem sua opinião, avaliarem o trabalho desenvolvido e trazerem novas ideias para a instituição.

Dentre os arquivos da escola, localizei um questionário que foi entregue às famílias sobre a proposta de trabalho da escola. Neste, perguntava-se sobre os principais problemas e as qualidades da escola.¹²⁸ Ao registrar as qualidades da escola, um pai ressaltou:

[...] o método de trabalho; o respeito à criança; a preocupação com o lúdico, a imaginário, fundamental para a formação interna da criança; a postura de construir junto e não passar o já pronto e acabado; o desenvolvimento das potencialidades individuais; a criatividade. Acrescento outra, talvez a principal: a que é mostrada pelas crianças, o prazer de estar na escola.¹²⁹

Esse registro demonstra o quanto esse pai compreendia a importância do trabalho desenvolvido naquele lugar, em que se priorizava o respeito à formação da criança sob vários aspectos, destacando os sentimentos da criança e o ‘prazer de estar na escola’.

Assim que a *Associação* foi formalizada, foi produzido um Estatuto que iria regê-la. Rosângela Maria da Silva (2005, p. 136), ao desenvolver sua pesquisa de mestrado nessa escola entre 2003 e 2005, investigou como se constituiu a Associação, como foi composta a participação dos associados, pais, profissionais que compõem a equipe docente e demais trabalhadores da escola, onde desde o início foram explicitadas “[...] as instâncias de participação na vida associativa e no cotidiano escolar”, tendo em vista o princípio da participação de todos como pressuposto para a construção de uma escola democrática.

A autora evidencia que dois Estatutos regulamentaram a escola no decorrer de 21 anos (até 2005, período de sua pesquisa): o primeiro aprovado em 1987, quando efetivamente se fundou a *Associação Pedagógica Praia do Riso*, e outro, 10 anos depois, após uma avaliação crítica do trabalho desenvolvido. Diante disso, entre 1987 e 1997, a administração da escola esteve vinculada aos profissionais que lá atuavam, principalmente às sócias-fundadoras, sendo que, aos pais, cabia a função de serem sócios-contribuintes, ou seja, não tinham poder decisório nas atividades desenvolvidas na escola. Após muitas reuniões e discussões em assembleias, conforme destaca Silva (2005), um novo Estatuto foi formulado, vinculando os pais à administração escolar. A partir de então, os pais passam, aos poucos, a serem incorporados no quadro administrativo da escola, a saber: a equipe diretiva foi formada apenas por professores

¹²⁸ O questionário localizado é datado de outubro de 1986. Não localizei outros questionários que pudessem apresentar os problemas da escola naquele período.

¹²⁹ Idem.

entre 1986-1987; de 1988 até 1996 foi composta por professores e pais e, após esse período, a diretoria foi composta apenas por pais e assim se mantém até os dias atuais. Atualmente, a equipe de diretoria é composta por seis associados, familiares das crianças, por um período de dois anos, podendo ser reeleita, se assim for o desejo da maioria dos associados, tendo como função administrar a parte financeira da escola.

A APPR é composta e gerida por Conselhos específicos que desempenham funções administrativas e pedagógicas, os quais são eleitos por tempo determinado (um ou dois anos) pelo quadro de funcionários e famílias que compõem a associação no período da eleição, sendo todos caracterizados como sócios da escola.

Os Conselhos organizam-se a partir de assembleias, nas quais os demais associados são convidados a participar expressando suas ideias e a votar quando algo precisa ser decidido.¹³⁰ Nestas são apresentadas as temáticas a serem analisadas e, no coletivo, os processos decisórios tornam-se soberanos. Os associados que fazem parte dos Conselhos atuam como representantes dos demais na instituição e estão à frente das propostas que são apresentadas ao coletivo.

Segundo registros encontrados nas pastas do Memorial da Escola, os anos iniciais da fundação da Associação foram difíceis, de muita discussão e decisões importantes. Os custos permanentes limitavam o investimento na escola ao que era de extrema necessidade: a manutenção do espaço físico, algumas reformas e a construção de novas salas, assim como a remuneração dos profissionais. A participação dos pais na escola era bastante significativa. Eles se envolviam em comissões que cuidam da saúde, psicologia, cultura, esportes e melhoramento da casa.

¹³⁰ A Assembleia Geral é considerada órgão supremo da Associação, sendo um momento específico de decisões coletivas, que conta com a presença dos associados para definir, sobretudo, os investimentos financeiros. Segundo o Estatuto da escola, são previstas duas assembleias gerais por ano, uma em cada semestre (APPR, 1997).

Imagem 2 – Participação dos pais na construção de novas salas



Fonte: Site da Escola Praia do Riso. Disponível em: <http://www.praiadoriso.com.br/blank>. Acesso em: 18 set. 2018

Nesse período, os associados empenharam-se em um trabalho coletivo de construção de novos espaços para atender as necessidades do grupo de crianças que estavam adentrando na escola, como salas de aula e brinquedos no parque. Eles se tornaram parceiros nas reformas e construções que se faziam necessárias e realizavam mutirões para desenvolver o trabalho planejado, sendo que isso se manteve como uma das características da associação ao longo dos tempos, como é possível perceber no registro fotográfico que foi apresentado acima (Imagem 2).

No *Jornal da Escola*,¹³¹ produzido em 1998, consta a seguinte afirmação: “Temos uma estrutura pautada num modelo de cooperação e de responsabilidades coletivas[...]”.

Além do apoio na manutenção e estrutura física da escola, os familiares, muitas vezes, acompanhavam os passeios dos grupos de crianças junto com as professoras, dando suporte aos cuidados às crianças, especialmente nos trajetos de caminhada nas ruas do bairro. Rute, uma ex-professora da escola, que também teve seus filhos estudando ali na década de 1990, relembra

¹³¹ Logo nos primeiros anos de sua fundação, a escola produzia informativos e, posteriormente, jornais com registros de atividades desenvolvidas, anúncios de eventos que ocorreriam dentro ou fora da escola, classificados de venda ou troca de produtos diversos, sendo, muitas vezes, anúncios escritos pelas próprias crianças das séries (anos) iniciais. Esse tipo de material não é mais produzido na escola. O mesmo ocorreu com o “livro da vida”, material produzido com base nas ideias de Celestin Freinet, que fizeram parte de um período específico de projetos pedagógicos desenvolvidos pelo coletivo escolar. Hoje, as informações a respeito da escola e do trabalho pedagógico são transmitidas via endereço eletrônico – *e-mails* – e redes sociais – *site* da escola e *Facebook*.

em entrevista que era comum acompanhar os professores de seus filhos nos passeios promovidos pela escola e auxiliá-los no que fosse necessário: “[...] *eu sou de uma época que a gente saía inclusive para ir em passeio junto [...] eu me lembro de sair com meu carro junto com outra mãe pra sair com as crianças, pra fazer passeio [...]*” (Rute, ex-professora). Esse tipo de atividade evidencia a parceria entre as famílias e os profissionais da escola, unidos para cuidar do bem-estar das crianças. Todavia, isso não foi mais possível com o passar dos anos, em função das regulamentações de transporte de passeios com crianças. Atualmente, é necessário que tais atividades sejam realizadas com empresas autorizadas, visando garantir a segurança das crianças.

Aos poucos, a escola foi se expandindo, incluindo o atendimento nas séries iniciais do primeiro grau. A primeira turma de 1ª série iniciou em 1987 e, em 1990, realizou-se a primeira formatura da 4ª série do primeiro grau. A APPR foi a primeira escola alternativa de Florianópolis a oferecer as séries iniciais do 1º grau, destacando seu diferencial de educação que “[...] *deixava as crianças livres para aprender do seu jeito*” (Talia, Ex-Coordenadora do setor administrativo e uma das fundadoras da escola). Essa fala instiga o desejo de compreender quais os pressupostos teóricos que embasaram a proposta pedagógica da escola. Afinal, o que/como seria ‘deixar as crianças livres para aprender’? Como a ação docente era considerada nesse contexto? Como as práticas pedagógicas eram pensadas, planejadas, fundamentadas e efetuadas? Mediante essas questões aprofundi os estudos no acervo da escola, no intuito de localizar indícios de pressupostos teóricos que sustentaram a construção da proposta pedagógica da escola.

4.2 A CONSTRUÇÃO DA PROPOSTA EDUCACIONAL DA ASSOCIAÇÃO PEDAGÓGICA PRAIA DO RISO

O processo de construção da proposta pedagógica da APPR, de acordo com os registros localizados nas pastas do Memorial da Escola, foi paulatino, pautado em estudos que foram se desenvolvendo com a equipe pedagógica¹³² da escola e os familiares das crianças que tinham interesse em participar de formação, estudos esses vinculados a temáticas desenvolvidas pelas demais escolas alternativas de Florianópolis nos anos 1980: “*A gente tinha muita afinidade ideológica do que se pretendia pro mundo, de filosofia de homem, de mundo, da ideia de uma*

¹³² Fazem parte da equipe pedagógica todos os profissionais ligados aos serviços pedagógicos: professores, coordenadores, auxiliares, estagiárias.

escola democrática, de uma escola que fizesse sentido para as crianças [...]” (Dandara, Coordenadora Pedagógica, grifo nosso). O comentário de Dandara relembra os estudos desenvolvidos em parceria com outra escola considerada alternativa sobre as contribuições da equipe pedagógica dessa instituição ao compartilhar sua experiência associativa, “[...] *de gestão compartilhada com as famílias, de gestão participativa [...]*” (Dandara, Coordenadora Pedagógica).

No processo de estudos e formação dos professores havia também convite as demais escolas da região, públicas e privadas, para que se juntassem nesse processo formativo, especialmente sobre problemas econômico-sociais, o sentido da democracia, temas que interessavam a todos no período pós-ditadura:

*Teve uma assembleia que a gente fez, na época [passagem dos anos 1980-1990], a gente pegou planos... plano cruzado, plano econômico, congela mensalidade... pra escola fica inviável, enfim; nós fizemos uma assembleia para discutir esse modelo econômico e a repercussão disso nas escolas, no nosso caso, que a gente dependia dessa receita para sobreviver como escola, no portal turístico ali, que agora é sede da polícia, da guarda municipal, no auditório. A gente propôs assembleias. As escolas da cidade se interessaram. Veio a imprensa, veio tudo, foi um grande debate sobre o plano econômico e as questões políticas. A gente trazia muito para as discussões na escola, assim, o que estava acontecendo no país, era também conteúdo das discussões entre os adultos, a gente trazia pessoas para debater. Então, **a escola era também um espaço de formação para os adultos envolvidos**. Não só de questões pedagógicas, mas de questões mais amplas que envolviam a gente como cidadão. (Dandara, Coordenadora Pedagógica, grifo nosso).*

Ressalta-se, nesse processo, a importância da formação dos adultos, de um cidadão crítico, consciente das mudanças sociais e da necessidade do trabalho coletivo para superar as dificuldades encontradas, corroborando com as ideias e ações das escolas democráticas, libertárias citadas no Capítulo 2. Tais questões tinham relação direta com o fazer pedagógico, com o desejo de desencadear também nas crianças o senso crítico, a autodefesa, o cuidado com o ambiente coletivo e respeito ao outro. Nesse contexto, havia a preocupação de que as características pedagógicas da escola não se alterassem com a sua ampliação, ao aumentar o número de crianças e introduzir o primeiro grau (atual Ensino Fundamental). O ponto central que precisava ser mantido era ‘ser um lugar com sentido para as crianças’.

Por vários anos, os professores optaram por não adotar livros didáticos, mas desenvolver projetos pautados na experiência pedagógica de Celestin Freinet (produção de textos livres, livro da vida, jornal e correspondências, além do incentivo ao desenho livre e experiências diversas), na epistemologia genética de Piaget, que embasava os conhecimentos sobre o

desenvolvimento infantil e nos estudos de Emília Ferreiro sobre o processo de alfabetização, conforme pode ser observado nos excertos retirados do Projeto de Implementação da 1ª série:

Nossas atividades se darão de modo integrado e vivo, onde num mesmo momento e por opção consciente possa haver crianças aperfeiçoando sua gramática, outras buscando compreender a lógica matemática, ou fazendo investigações em ciências. Esperamos que as crianças em nossas salas sejam “CRIADORAS DE SEU CONHECIMENTO”. (ESCOLA PRAIA DO RISO, 1986, p. 6, grifo do autor).

Para nós, a criança desde há muito vem construindo suas teorias sobre a escrita, percebe-se da “língua que se fala ao seu redor e vai aos poucos descobrindo regras, colocando-as a prova, formulando hipóteses (Emília Ferreiro). [...] Na história de cada um, como na história da humanidade, o ato de criação, superação e compreensão se faz a partir de uma necessidade, seja ela interna ou externa. Nas palavras de Freinet, “é necessário que a criança sinta a necessidade de recorrer a este instrumento (a escrita), condição para a manutenção deste impulso funcional que impeliu toda a tentativa (ESCOLA PRAIA DO RISO, 1986, p. 7).

Estamos preocupadas em fazer de nossa prática, objeto de estímulo ao aluno. Que ele possa descobrir, inventar, analisar e assimilar de modo crítico os conteúdos. [...] Autonomia significa autogoverno e quando as crianças não são encorajadas a pensar por si, tornam-se convencidas de que a verdade advém somente da cabeça do professor (ou pais). (ESCOLA PRAIA DO RISO, 1986, p. 24).

A partir desses excertos, percebe-se o olhar dos profissionais da escola para a formação da criança, um olhar respeitoso para com o desenvolvimento de sua aprendizagem, onde a criança possa ser ‘criadora de seu conhecimento’ de forma autônoma e considerando seu próprio ritmo. Nessa proposta, não se nega os conteúdos sistematizados que guiam o processo de alfabetização, os conteúdos científicos que compõem o currículo escolar. No entanto, buscase trabalhar com esses conteúdos de tal forma que façam sentido, tenham uma lógica para as crianças, onde elas possam levantar hipóteses e fazer descobertas.

No Memorial da Escola consta uma notícia de jornal que aborda como se desenvolveu o trabalho pedagógico, frisando que as crianças aprendiam também a cuidar da escola:

Nada é imposto, tudo é explicado. Isto não quer dizer que vire bagunça. [...] Eles têm senso de responsabilidade e até ajudam na limpeza. [...] O aprendizado é fundamentado na vivência. Eles sentem e veem o que aprendem. Por exemplo: é muito comum fazerem aulas passeio, ou trazerem um peixe para abrirem e ver como é por dentro. Além disto, cada aula é avaliada e planejada diariamente. (ASSOCIAÇÃO...1987).

As orientações pedagógicas apresentadas acima expressam o cuidado dos profissionais em relacionar os conteúdos estudados na escola com a vida, por meio vivências práticas ou experimentações, pautadas nas ideias defendidas por Celestin Freinet.

Segundo Freinet (1998), a experimentação é uma das fases de sua proposta pedagógica, que deve estar relacionada a outras duas: a criação e a documentação. O autor caracteriza as três fases da seguinte forma:

A *experimentação*, sempre que isso for possível, que pode ser tanto observação, comparação, controle, quanto prova, pelo material escolar, dos problemas que a mente se formula e das leis que ela supõe ou imagina. A *criação* que, partindo do real, dos conhecimentos instintivos ou formais gerados pela experimentação consciente ou inconsciente, se alça, com a ajuda da imaginação, a uma concepção ideal do devir a que ela serve. Enfim, completando-as, apoiando-as e reforçando-as, a *documentação* – a busca da informação desejada em diferentes fontes – que é como uma tomada de consciência da experiência realizada, no tempo e no espaço, por outros homens, outras raças, outras gerações. (FREINET, 1998, p. 354-355, grifos do autor).

A proposta pedagógica defendida por Freinet (1998) tem como eixos a livre expressão e o trabalho cooperativo, sendo a ação da criança compreendida como fundamento da educação. A escola, nesse sentido, cumpre a função de vincular os conhecimentos à vida da criança, para que o processo educativo lhe atribua uma significação social. A experimentação é vista como eixo do trabalho pedagógico, por onde devem percorrer as aquisições de conhecimentos diversos. A criação e a documentação são ações decorrentes da experimentação e representam a valorização das experiências das crianças e dos adultos na escola, conferindo-lhes “autonomia na organização de seu tempo diário” na produção dessas atividades (MARQUES; ALMEIDA, 2017).

Ao propor o desenvolvimento da autonomia e a livre expressão das crianças, as técnicas pedagógicas¹³³ defendidas por Celestin Freinet vêm romper com a uniformização e fragmentação do tempo escolar, ao explorar diferentes espaços de aprendizagem e valorizar o processo de construção dos conhecimentos que consideram a curiosidade e as diferentes formas de comunicação como propulsoras da aprendizagem. Tais técnicas valorizam o tempo vivido, experienciado, rememorado e promovem a utilização do tempo escolar de maneira processual, orgânica, significativa para as crianças e adultos que estão envolvidos no contexto educacional.

Como dito, os estudos intensivos e discussões entre os profissionais que atuaram na escola e os familiares das crianças marcaram o princípio do trabalho coletivo que se desenvolveu no decorrer da história da APPR. Dentre as referências que fundamentaram a construção da proposta pedagógica, segundo o relato de Dandara, destacaram-se as experiências

¹³³ Dentre as técnicas pedagógicas propostas por Celestin Freinet, sobressam-se: as aulas-passeio ou passeios de estudo, a roda de conversa, o livro da vida, o jornal escolar, a imprensa escolar, a correspondência interescolar, o trabalho cooperativo ou colaborativo, entre outras (SCARPATO, 2017).

da escola *Summerhill*, na Inglaterra, e do orfanato de Janusz Korczak, em Varsóvia, Polônia, dentre outros: “*Todos tinham em comum um olhar para a criança como sujeito*” (Dandara, Coordenadora Pedagógica).

No Memorial da Escola constam registros de materiais que foram utilizados nos estudos dos professores e demais interessados que estavam envolvidos com a Associação. O livro *A paixão de conhecer o mundo*, de Madalena Freire (1983), destaca-se por ser ela uma das idealizadoras da *Escola da Vila* em São Paulo, uma escola alternativa que defende a coletividade e os interesses das crianças como eixos do trabalho pedagógico, dentre as quais se sobressaem: os momentos da roda, do trabalho coletivo, da pesquisa, do lanche coletivo e do brincar no parque. Esses eixos são considerados partes fundantes do cotidiano do trabalho desenvolvido naquela experiência e que inspiraram a construção da proposta pedagógica da APPR.

O material de Janusz Korczak, intitulado *O direito da criança ao respeito*, fez parte do referencial da escola, especialmente ao se fazer o embasamento teórico e reflexivo do material de implantação da 1ª série do 1º grau, em 1986. Nesse documento, consta o seguinte excerto do livro de Korczak (*apud* ESCOLA PRAIA DO RISO, 1986, p. 2):

[...] E o respeito? Ah! Fala-se muito em respeito, exige-se muito respeito aos mais velhos, louva-se o respeito. Mas quem afinal respeita as crianças? Somos a somatória daquilo que já vivemos, da nossa interação com o meio. E aquele que entra na sala achando que o aluno nada sabe, que valoriza atitudes estereotipadas, que as priva de rir, de descobrir, limitando-se a textos vazios, a contas mecânicas, a estudo de datas, em nada a está respeitando. [...].

A defesa do ‘respeito à criança’, apresentada por Janusz Korczak, contribuiu para a construção da ideia de participação das crianças na gestão de escolas democráticas do século passado, ao defender o trabalho coletivo e colaborativo, por meio da iniciação das crianças nas tomadas de decisões e cumprimentos de responsabilidades no processo educacional. O fato dos princípios de Korczak fazerem parte dos estudos da APPR nos primeiros anos de sua história demonstra a relação dessa escola com os preceitos das escolas democráticas do início do século XX.

A citação anterior consta no Projeto da primeira série, sendo formulado em seguida o seguinte propósito: “Queremos em nosso trabalho, em nossos erros e acertos, acima de tudo fazer valer o ‘DIREITO DA CRIANÇA AO RESPEITO’” (ESCOLA PRAIA DO RISO, 1986, grifo das autoras). Dessa forma, o respeito à criança aparece como um dos pilares da proposta educacional da escola.

Outro material que embasou os estudos da concepção filosófica da escola foi o livro de Roberto Freire e Fausto Brito (1984), *Utopia e paixão: a política do cotidiano*. A obra orientou a discussão sobre administração escolar, relação entre os sujeitos no ambiente escolar, o sentido de liberdade individual e coletiva, propiciando a análise e reflexão sobre a forma como a escola estava sendo dirigida, reforçando a proposta da escola de se transformar numa Associação.

Silva (2005) observa que em 1992 houve um movimento de resgate da história da APPR junto às famílias e aos profissionais da escola. Nesse contexto, houve a presença de Roberto Freire na formação continuada dos professores, intitulada ‘Um papo com Roberto Freire’, onde foi debatido sobre os fundamentos do processo democrático, tendo em vista as experiências anarquistas, objeto de estudo desse autor. Tal formação desencadeou um ciclo de debates entre as famílias e a equipe pedagógica sobre a proposta da escola, no intuito de “[...] que todos os associados tivessem a possibilidade de conhecer, discutir e construir o ‘processo democrático’, bem como compreender os fundamentos teóricos do ‘projeto pedagógico’” (SILVA, 2005, p. 100).

Outros materiais de estudo também são citados no Memorial da Escola: *Uma escola no fundo do quintal: Cooperativa Mangueira*, de William Cesar Castilho Pereira (1985), livro que relata uma experiência de educação diferenciada na pré-escola, na cidade de Contagem, Minas Gerais; *A criança e o número*, de Constance Kamii (1993), no qual a autora apresenta uma análise crítica sobre a aprendizagem dos números e do desenvolvimento do raciocínio lógico, fundamentada na teoria de Piaget; os estudos de Emília Ferreiro, sobre o processo de alfabetização, pautadas na proposta do construtivismo. As ideias de Paulo Freire, especialmente da obra *Educação como prática de liberdade*, também são evidenciadas como referência da proposta pedagógica da escola. Segundo Silva (2005, p. 101-102), “[...] no ano 1993 aconteceram muitos momentos voltados para a formação de professores”, sendo que “[...] o primeiro encontro com pais e professores foi realizado em maio sobre ‘Construtivismo’, tendo por palestrante uma Professora da Udesc e uma psicopedagoga”.

No decorrer dos anos 1990, estudos referentes à Psicologia Histórico-Cultural adentram ao país, influenciando também as reflexões teórico-metodológicas da escola. Professores das universidades da região, especialmente UFSC e Udesc, foram chamados para desenvolverem cursos de formação continuada aos professores sobre a obra de Vigotski e seus colaboradores. A fala de uma professora que atua nos Anos Iniciais, que tem um vínculo com a escola desde o final dos anos 1980, destaca o processo de estudos do período dos anos 1990:

A gente foi fazendo a escola. Mas quando veio a teoria sócio-histórica e, aí, alguns textos e alguns livros, [foi possível] assim inverter essa compreensão

do desenvolvimento, foi bem legal! A ideia do desenvolvimento real, potencial e proximal, pra mim foi a luz, que eu tenho muito dó de ver professores saindo da formação [inicial] sem ter esses conceitos trabalhados [nos dias atuais]. [...] então, essa compreensão do desenvolvimento cognitivo da criança, acho que foi uma grande virada dentro da Praia do Riso, nos anos de 91, 92, 93, foi muito legal! [...] nas reuniões a gente estudava textos, a gente pegava referenciais de autores, foi descobrindo quem o Vigotski é, quem Luria é, quem Wallon é, e tal [...]. (Nina, Professora).

Ao analisar quem foram os pensadores que embasavam a proposta pedagógica da escola, percebe-se que a escola ‘bebeu em várias fontes’, pautando-se, primeiramente, em outras escolas consideradas alternativas e seus referenciais teóricos, como os preceitos de Rousseau, que defendem o desenvolvimento da criança em meio à natureza; a influência de estudiosos da Escola Nova, ao centrar o trabalho pedagógico nos interesses da criança; o anarquismo e as propostas de escolas libertárias, que defendem o trabalho cooperativo e a autogestão, a liberdade de expressão e a emancipação dos sujeitos; a psicologia histórico-cultural, ao considerar a interação social no desenvolvimento e aprendizagem das crianças, assim como, o respeito as suas bases de conhecimento, em função das diferenças culturais e sociais. Sobre esse processo histórico da construção da proposta da escola, Nina ressalta a *subjetividade de sua identidade*, que, muitas vezes, é mal compreendida por pessoas que não conhecem como ela vem se constituindo:

A escola sempre teve isso, um espaço muito aberto. Às vezes a gente se abria demais e se perdia um pouco. Daí, vamos arrumar de novo, mas, acho que tudo isso faz a identidade da escola e por isso acaba sendo subjetiva. Mas não é subjetiva de termos um pouco de cada método, em hipótese nenhuma, né. De método misto, que eu odeio ouvir isso. [...] eu te diria que os referenciais teóricos estão pautados nos autores da teoria sócio-histórica né, principalmente dessa compreensão do desenvolvimento da criança, de que o planejamento que tem que fazer com que ele venha [vá] para além do que ele já é capaz nesse momento; que a gente não está esperando uma acomodação para depois poder pensar no outro, como os princípios de Piaget traziam. Mas acho também pela história da escola, sempre foi muito difícil dar um nome, acho que por resistência também, por não querer se enquadrar numa coisa só, sei lá coisas que a gente tem por aqui. (Nina, Professora).

Diante desse registro, percebe-se o movimento da escola em conhecer os diferentes estudos que fundamentam a prática pedagógica, tendo em vista o desenvolvimento humano, da criança e do adulto, pois ambos estão em constante formação. Esse movimento, ‘muito aberto’, pautado no diálogo, como disse Nina, gerava alguns desencontros de ideias, desentendimentos, próprios do exercício da democracia, da expressão de pensamentos diversos sobre determinados assuntos no coletivo. Esse processo de estudos e ‘discussão’ reforça a identidade da escola, de não aceitar enquadrar-se em um sistema rígido, com base na ideia de ‘um único gestor’, mas

seguir na valorização das múltiplas ideias que se convergem em um objetivo – o respeito à liberdade e ao desenvolvimento humano de maneira singular, ou seja, respeitando o ‘ritmo e potencialidades de cada sujeito’.

Ao tentar escolher uma linha teórica que mais se aproxima do processo educacional da escola hoje, Nina frisa os estudos da perspectiva sócio-histórica, pautada nos estudos de Vigotski e seus colaboradores sobre o desenvolvimento real e o potencial, ao relevar a importância do planejamento e da mediação docente no reconhecimento das potencialidades de cada criança, de ‘ir além do que ela já é capaz nesse momento’. Todavia, por um movimento de resistência ao enquadramento a uma teoria específica, a escola prefere não se autodefinir por um embasamento teórico único, reconhecendo, assim, seu processo histórico de gestão pedagógica democrática.

Cabe acentuar que, a partir dos anos 2000, a APPR introduz em seus estudos os direitos das crianças, em especial, os direitos de participar e brincar, por meio de parcerias com pesquisadores da UFSC, vinculados à linha de pesquisa Educação e Infância do PPGE/UFSC e ao Gepiee. Como motivações especiais para tal estudo, pode-se destacar o retorno de uma professora à escola que defendeu sua pesquisa de mestrado vinculada ao programa de Pós-Graduação em Educação sobre o direito de brincar na escola,¹³⁴ em 2003, e a parceria com um projeto de estudos e pesquisa internacional, também na mesma linha de pesquisa, que repercutiu na formação continuada dos profissionais da escola.

O projeto vinculado à UFSC denominava-se *Participação Infantil e Ação Pedagógica* (PIAP), sendo decorrente de um projeto de pesquisa de cooperação internacional estabelecido entre o Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho, Portugal e o Programa de Pós-graduação em Educação da UFSC, com financiamento da Capes. O PIAP desenvolveu-se no período de 2003 a 2006 e teve por objetivo “[...] conhecer e analisar as condições, possibilidades e potencialidades da participação da criança nos primeiros anos do ensino fundamental” (QUINTEIRO; CARVALHO, 2007, p.11).

A APPR foi parceira desse projeto junto a uma escola pública de Florianópolis e duas escolas públicas de Portugal. Entre as atividades desenvolvidas, destacam-se a comunicação entre as crianças das diferentes escolas por meio de correspondência, visitação (entre escolas de Florianópolis) e intercâmbio (das escolas de Florianópolis com as escolas de Portugal), além da formação dos professores sobre os direitos da criança e as possibilidades do exercício de práticas políticas participativas acontecerem na escola, envolvendo as crianças do Ensino

¹³⁴ Ver Pinto (2003).

Fundamental.¹³⁵ Segundo o relato de Rute, ex-professora da escola que acompanhou o trabalho de formação continuada junto aos profissionais da escola, o projeto do PIAP foi o que reverberou nas discussões das reuniões pedagógicas da APPR, a temática da participação efetiva da criança em processos decisórios na instituição:

[...] a gente discutiu bastante em reuniões nossas, pedagógicas e tal, sobre a participação da criança, principalmente quando entrou o PIAP, naquela época né. Eu trabalhava com uma turma de primeira série naquela época e coordenava o PIAP lá dentro, e a gente levantou bastante essa questão de como era a participação efetiva da criança no planejamento e no projeto [...]. Não que não houvesse a participação da criança, mas eu acho que a ida do PIAP, dessa pesquisa para lá, também fez repensar isso. Na verdade, assim, ela fez pensar principalmente como que a gente garantia a participação da criança na elaboração do projeto e no planejamento. Acho que aí foi um salto naquela época assim, que eu imagino que deve se manter até hoje. (Rute, Ex-Professora).

Diante dessa fala, constata-se que os estudos desenvolvidos na formação dos professores que participaram do PIAP revigorou o sentido do ‘respeito à criança’ que a escola já vinha defendendo desde a sua criação, ao enfatizar o direito da criança em participar de decisões que lhe dizem respeito, como a organização de um evento na escola, o uso de determinados espaços, entre outros. Além disso, o fato de uma das professoras da escola participar do Gepiee, estando vinculada ao PPGE da UFSC e fazer sua pesquisa de mestrado sobre o direito da criança brincar na escola, especificamente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, possibilitou que ela levasse textos que fomentavam a discussão dos professores, nas reuniões pedagógicas, sobre os direitos das crianças e as possibilidades da *escola ser um lugar privilegiado da infância*.

No boletim informativo da APPR de maio/junho de 2003 consta uma matéria sobre os sentimentos e expectativas das crianças com a passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, escrito pela professora do 1º ano do Ensino Fundamental. Entre os significados socialmente construídos e que influenciam os sentimentos das crianças sobre essa passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, ela enfatiza: o crescimento, o amadurecimento, novas responsabilidades, ‘aprender coisas novas’, fazer ‘muitas tarefas’, não ter mais tempo para brincar, entre outros. Após isso, a professora pontua:

Assim, é importante que toda a comunidade escolar – pais, professores, alunos e demais profissionais da Escola – entenda o brincar no sentido amplo, como uma atividade/necessidade humana e um direito social da criança. Desta

¹³⁵ Na coletânea organizada por Quinteiro e Carvalho (2007), destacam-se os textos de Karine Maria Antunes e de Sandra Regina Gonzaga Stroish por analisarem as experiências vividas nas escolas de Florianópolis que estavam envolvidas com o projeto do PIAP, ressaltando a participação das crianças na escola. A pesquisa de Rosângela Maria da Silva (2005) não integra essa coletânea, porém, registra também a experiência da “Escola do Riso” ao fazer parte do PIAP.

forma, poderemos vislumbrar a possibilidade de transformar a escola num espaço privilegiado da infância, onde o brincar – um dos direitos básicos da criança seja respeitado no seu interior e a sua função básica de transmitir às novas gerações o conhecimento humano acumulado ao longo da história, aconteça na forma mais prazerosa. (ASSOCIAÇÃO..., 2003a).

A professora, autora dessa matéria, intitulada *Uma escola para a infância*, sublinha a importância de toda a comunidade escolar compreender o brincar como uma atividade/necessidade humana e direito social da criança, que tem a função de transmitir o conhecimento histórico de maneira prazerosa, e, dessa forma, mais significativa para a criança.

No decorrer do ano de 2003, foram apresentados em outros exemplares do Informativo da Associação, matérias que caracterizaram a instituição como ‘Escola dos nossos sonhos’ e ‘Uma utopia possível’. Este último está no Informativo de setembro/outubro de 2003, onde a coordenadora das séries iniciais relata um pouco da trajetória da escola, contextualizando suas raízes nas escolas alternativas e nos movimentos sociais que se contrapunham à repressão e clamavam pela democracia. Ela ressalta que, em meio a tantas contradições que permeiam a história da educação brasileira, “[...] *fazer vinte anos para nós significa muito mais do que a consolidação do trabalho de uma escola. É a confirmação de que a utopia é possível*” (ASSOCIAÇÃO... 2003b). Utopia esta traduzida na crença de uma sociedade democrática justa, semeada/germinada em uma escola que fundamenta seu trabalho “na cooperação e na responsabilidade coletiva”, na “autogestão que faz de todos os sujeitos da história”.

Tais discussões instigaram o grupo de profissionais da escola a ter como ideal que ela fosse esse lugar possível de respeito ao outro e do exercício da democracia. Além disso, ao defender “o respeito à criança” desde a idealização da escola, torna-se objetivo do corpo docente vê-la reconhecida como “*um lugar para viver a infância*”, frase que se tornou alguns anos depois o *slogan* dessa instituição.¹³⁶

Rute (Ex-Professora) destaca que desde seus primórdios a proposta da escola privilegiava os direitos das crianças de brincar e aprender, ou seja, já se garantia que “*a criança vivesse a infância dela [...]*”. Ela acentua que, ao se fazer essa discussão sobre a infância na escola nos momentos de formação dos professores, ponderava-se que a escola já garantia “[...] *que as crianças vivessem, não toda sua infância, mas, uma parte da sua infância dentro daquele espaço. Quando se garante um espaço amplo, com bastante contato com a natureza [...]* garante um tempo bom de brincar [...]” (Rute, Ex-Professora).

¹³⁶ Ao conversar com as coordenadoras da escola sobre o slogan da instituição constatou-se que ele é recente, ou seja, está sendo utilizado nos materiais da escola a menos de 10 anos (não se sabe a data certa).

Tendo em vista o que foi exposto até aqui, percebe-se que a oportunidade da escola promover estudos sobre os direitos das crianças de participar e brincar, junto a pesquisadores que vem discutindo as possibilidades da infância ser privilegiada na escola, permitiu aos profissionais que lá atuaram e associados que se interessaram pela temática um aprofundamento sobre a formação da criança e as potencialidades de sua participação nos processos decisórios que dizem respeito ao seu cotidiano. Como, por exemplo, a revisão dos projetos de trabalho da escola e os planejamentos dos professores, que passaram a considerar o que as crianças têm a dizer sobre os temas de estudo e, assim, indagar o que elas gostariam de estudar e/ou como os estudos poderiam se desenvolver.

Segundo a fala de Eva, uma ex-professora dos Anos Iniciais que atuou na escola no início dos anos 2000, a construção dos projetos de estudo com as crianças “*era muito legal e engraçado*”, porque sempre havia surpresas ao fazer o planejamento inicial com a participação das crianças, ao se considerar as sugestões delas na construção do projeto do grupo. No início do ano, perguntava-se para as crianças “*o que eles queriam conhecer, o que eles queriam trabalhar [...] ‘o que que vocês aprenderam no ano passado?’ – ‘Aprendemos isso, isso’ – e aí eles lembravam. ‘Para esse ano o que que vocês querem conhecer?’ Aí vinha tanta coisa, meu Deus!*” (Eva, Ex-Professora). Eva sorria e demonstrava empolgação ao lembrar o que as crianças sugeriam, como se dava a construção dos projetos em sala com as crianças, quando elas diziam:

“Aí, eu quero saber sobre estrela”; “eu quero saber sobre o que o prefeito faz”; “eu quero saber...” [risadas] vinha um monte de coisas [...]. Aí eu ia anotando o que eles iam falando, levava para roda. Eu costumava fazer isso. Levava para roda, colocava em papel pardo e aí eu dizia: “Vamos lá! Vamos escrever o que cada um quer aprender esse ano” – e aí eu ia escrevendo, com eles, o que que eles querem aprender. A gente trabalhava muito texto coletivo também [...] Ai, dá uma saudade, o tempo que sai da sala de aula! [suspiros] [...]. Aí, em cima daquilo ali, a gente conversava sobre como a gente poderia conhecer tudo isso. A gente ia começar como? “Como é que a gente vai começar um trabalho que a gente vai saber sobre a terra, sobre as cidades, sobre o bairro, sobre as estrelas?” [...]. Aí um menino, ele era fantástico! [sorri]. [...] aí ele se levantou e disse: [professora fala imitando a voz da criança, com euforia] “Eu já sei, eu já sei, eu já sei o que eu quero saber. Eu quero saber como tudo começou!” [sorri] [...]. Aí foi lá: “Como tudo começou” era o nome de nosso projeto. E daí a gente começou a estudar como os povoados começaram a..., primeiro do bing-bang, das estrelas, e aí construímos tanta coisa [...] Cris, esse projeto foi o ano inteirinho [...]. (Eva, Ex-Professora).

A emoção transmitida pela Professora ao relembrar como aconteceu o processo participativo das crianças no planejamento, na criação dos projetos, na ‘chuva de temas’ que o grupo de crianças sugeria para estudar, ressalta como a valorização do potencial das crianças

em expressar seus interesses impactava na ação docente, motivando a pesquisa, a criatividade, o desejo de fazer algo especial e significativo *com* as crianças, considerando seus interesses, mas sem perder de vista as responsabilidades do/a professor/a de trabalhar com os conteúdos pré-selecionados, ou seja, com o currículo formal. Eva acentua que, após conversar com as crianças sobre os temas de estudo que elas sugeriram, costumava apresentar a ‘rede de conhecimentos’ do ano e, junto com as crianças, analisava como as temáticas apresentadas em sala poderiam ‘casar’ com os assuntos da ‘rede’: *“Depois daquilo ali, aí eu fui pra rede, para mostrar pra eles onde que a gente ia começar, para onde que a gente queria ir, do projeto nosso, do que a gente quer aprender no segundo ano né”* (Eva, ex-professora).

Os registros apresentados acima, tanto dos materiais do Memorial da Escola como das entrevistas, retratam a caminhada da escola, sua história, especialmente nas duas primeiras décadas. O tempo dedicado aos estudos, à formação dos profissionais, assim como à possibilidade de os familiares participarem das discussões e estudos junto aos professores, demonstra a centralidade da ação coletiva na formação dos adultos, olhando para esses sujeitos também como seres em processo de desenvolvimento.

O último relato sobre a participação das crianças na escolha dos temas de estudo também destaca como a organização do tempo para essa atividade acontecer se faz importante. De acordo com Eva (Ex-Professora), não havia pressa em definir o tema do projeto e iniciar o ‘ensino dos conteúdos’, como é comum em muitas escolas: *“É preciso dar tempo para as crianças pensarem, para todos expressarem suas ideias, para ouvir o outro, tudo isso já faz parte do processo de aprendizagem, e é tão importante quanto o conteúdo que precisa ser trabalhado, nos conteúdos da rede”*.

Ao analisar essa volta no tempo, trazer dados do acervo da escola sobre a sua constituição e as lembranças dos sujeitos que viveram essa experiência educativa em décadas passadas, foi possível perceber a importância atribuída à formação continuada do corpo docente e ao tempo coletivo, compartilhado nesse processo formativo.¹³⁷

Libâneo (2004, p. 34-35) aponta que a ideia principal de formação continuada envolve a “gestão do trabalho escolar”, em que os professores podem aprender várias coisas, tais como:

[...] tomar decisões coletivamente, formular o projeto pedagógico, dividir com os colegas as preocupações, desenvolver o espírito de solidariedade, assumir coletivamente a responsabilidade pela escola, investir no seu desenvolvimento profissional. Mas, principalmente aprendem sua profissão. É claro que os professores desenvolvem sua profissionalidade primeiro no curso de formação

¹³⁷ Conforme os documentos da instituição, o corpo docente é formado pelas professoras, auxiliares e coordenadoras pedagógicas.

inicial, na sua história pessoal como aluno, nos estágios, etc. Mas é imprescindível ter-se clareza hoje de que os professores aprendem muito compartilhando sua profissão, seus problemas, no contexto de trabalho. É no exercício do trabalho que, de fato, o professor produz sua profissionalidade. Esta é hoje a ideia-chave do conceito de formação continuada. Colocar a escola como local de aprendizagem da profissão de professor significa entender que é na escola que o professor desenvolve saberes e as competências do ensinar, mediante um processo ao mesmo tempo individual e coletivo.

Tendo em vista o que o autor descreve como características da formação continuada dos professores, constata-se que a APPR cumpre com seu papel de contribuir com a formação docente. O fato de ser uma instituição que defende o trabalho coletivo, o diálogo e o respeito às ideias dos sujeitos propiciou que essa escola se constituísse em um polo de encontros, de formação contínua, de estudos e debates sobre temas que envolviam as relações sociais, econômicas e políticas vivenciadas num determinado contexto, bem como sobre o propósito educacional e os princípios que norteiam o trabalho pedagógico com as crianças.

Uma das ex-professoras entrevistadas ressalta a importância da formação que recebeu na APPR, no período em que trabalhou lá (entre 2002 e 2010): *“A Praia do Riso foi uma escola pra mim também. Uma escola, porque eu aprendi a ser professora dentro da Praia do Riso [...]”* (Miriam, Ex-Professora de Educação Física dos Anos Iniciais). A professora realça que o respeito à criança e ao tempo de brincar foram duas coisas que ela aprendeu na APPR e que ela levou para sua vida profissional em outras escolas. Ela lembra de algumas formações que participou e que, nesses momentos, aprendeu a expressar suas ideias, pois, apesar de ser muito tímida, as reuniões de formação geravam muito debate e lhe instigavam a falar o que pensava: *“A gente estava sempre estudando, se auto avaliando. Eu lembro que vinham consultores [...] A gente sempre teve muita formação [...] Era intercalado assim: em alguns momentos tinha consultoria e outros tinham conversas para resolver questões internas [...]”* (Miriam, ex-professora de Educação Física dos Anos Iniciais).

Diante disso, percebe-se que o tempo dedicado aos estudos foi fundamental na constituição da APPR. O investimento na formação docente e a disponibilidade em fazer parcerias com pesquisadores das universidades e/ou com outras instituições educativas também demonstrou uma característica importante da escola – ser um espaço democrático, aberto a novos saberes e ao compartilhamento de ideias. Como dito por algumas pessoas que acompanharam a construção da escola, *“a caminhada não foi/é fácil”* justamente pelo respeito às diferentes opiniões, que, muitas vezes, *“[...] é permeada por muitos desafios e desentendimentos”* (Nina, Professora).

A transição de pessoas que entram e saem da associação é outro entrave que, às vezes, traz complicações no cotidiano, especialmente quando saem profissionais que tiveram uma longa formação na escola e que contribuía na efetivação da prática pedagógica e na formação dos novos integrantes do grupo. Segundo as informações apresentadas pelas coordenadoras pedagógicas, grande parte dos professores contratados não desenvolveram, em sua formação inicial, estudos sobre trabalho colaborativo, respeito aos interesses das crianças, valorização da brincadeira, da liberdade de expressão, da participação como princípio pedagógico, entre outros temas que fundamentam a proposta dessa escola, sendo necessário abordar essas temáticas constantemente nos encontros de grupo e formação de professores.

Além disso, conflitos emergem quando se associam à instituição pessoas que não compreendem suas bases filosóficas, seus ideais formativos. A administração da escola, centrada no envolvimento das famílias que assumem a equipe diretiva, também já foi palco de alguns embates, seja pela falta de conhecimento na área de administração, seja no conflito de ideias sobre o fazer pedagógico e os princípios da escola, ao propor o corte de árvores e o calçamento do pátio,¹³⁸ por exemplo, desconsiderando o princípio da escola de respeitar os elementos da natureza para que as crianças possam usufruí-los. Nas assembleias, assuntos polêmicos como esses ocupam um certo tempo de debates, em função da divergência de opiniões e, muitas vezes, falta de consenso.¹³⁹

Bastiani (2000, p. 137), quando discorre sobre as oscilações na participação dos associados na escola alternativa onde fez sua pesquisa, destaca:

As constantes oscilações na participação dos associados foi motivo tanto de congregações quanto de separação, uma vez que participar exigia tempo e dedicação. Em muitas situações, a questão da participação tornou-se motivo de discussões e cobranças, numa espécie de ‘termômetro’ que indicava o equilíbrio de forças entre grupos ou pessoas nas tomadas de decisões sobre os rumos da escola e sua sobrevivência.

Diante disso, percebe-se que trabalhar com a gestão democrática tem suas peculiaridades. Participar dos eventos promovidos pela instituição, expressar suas ideias, ouvir e respeitar a ideia do outro, exercer o direito do voto e respeitar o resultado das decisões coletivas são ações que requerem comprometimento com a causa da gestão colaborativa. Para

¹³⁸ O pátio da escola é todo de areia e alguns adultos se queixam da areia que entra nos calçados ou da lama que ocorre nos dias de chuva. Em função disso, essas pessoas sugerem nas reuniões que seja feita uma calçada de cimento que ligaria o portão da escola ao *Nosso Lugar*, que é a parte central da escola.

¹³⁹ Segundo Nina (Professora), algumas reuniões chegavam a acontecer até a meia-noite e não se chegava a nenhum consenso, dada a diversidade de opiniões dos associados.

tanto, todos precisam ter os mesmos objetivos: a formação das crianças pautada na liberdade de expressão, na afetividade e no trabalho coletivo.

A seguir, apresento como a proposta pedagógica foi sendo registrada, documentada, considerando-se os pareceres do Projeto Político Pedagógico e do Regimento Interno, por serem os documentos que guiam a prática da APPR na atualidade.

4.2.1 Os documentos que guiaram o tempo vivido: o Projeto Político Pedagógico e o Regimento Escolar

Ao idealizar um projeto educativo e objetivar colocá-lo em prática é preciso formalizá-lo em documentos, onde devem estar explicitados os objetivos, metas, finalidades da proposta, assim como suas bases teórico-metodológicas e organizacionais. Veiga (2013, p. 159) observa que “o projeto [PPP] é a identidade da escola, que orienta as ações pedagógicas”. Nesse sentido, deve demonstrar as características principais do trabalho almejado, desde a organização estrutural da escola – espaço físico, horários e serviços oferecidos, sujeitos que fazem parte desse contexto – até a organização pedagógica – as bases epistemológicas, metodológicas – e, assim, deixar claro suas especificidades identitárias.

Os documentos específicos que regem o trabalho desenvolvido na APPR são o Estatuto, o Regimento Escolar e o Projeto Político Pedagógico (PPP). Cada documento tem suas especificidades, sendo que um complementa o outro, visto que partem dos mesmos princípios e finalidades.

O Estatuto identifica a estrutura organizacional da Associação, ressaltando as especificidades do trabalho associativo, a saber: as características, funções, direitos e deveres dos associados; a composição dos órgãos diretivos (assembleia geral, colegiado especial, conselho de pais, conselho pedagógico e diretoria); assim como, a organização da receita financeira que mantém a instituição.

O Estatuto que rege a APPR no momento é datado de 1997, conforme já apontado neste capítulo. Já o Regimento aqui analisado se refere ao utilizado em 2018 e o Projeto Político Pedagógico está datado como 2017, por ter sido esse o documento que me foi oferecido no início do ano de 2018.

O Regimento Escolar também identifica a estrutura organizacional da APPR, porém, de forma sucinta, citando o Estatuto como referência. Nesse documento, explicita-se os horários de atendimento administrativo e pedagógico, o quadro de profissionais do setor pedagógico e suas funções, a composição das turmas (grupos organizados por faixa etária, número de crianças

e professores por grupo), a proposta pedagógica (especificidades da Educação Infantil, do Ensino Fundamental, da avaliação, das atividades de contraturno – projeto do integral e atividades extracurriculares), os combinados da escola (horários de entrada e saída, uso de uniforme, passeios e saídas de estudo, sobre o lanche, festividade de aniversários na escola; remédios, emergências e doenças), bolsas de estudo e descontos de mensalidade, além do uso do espaço da APPR pelos associados.

Dentre as orientações do Regimento que repercutem na organização do tempo escolar, destaca-se a questão dos horários de entrada e saída das crianças e dos funcionários da escola, seja do período regular ou do *Projeto do Integral* (atendimento no contraturno). Consta no documento que o horário de aula do Ensino Fundamental é das 13h30min às 18h00min e que as crianças podem entrar na escola a partir das 13h00min e permanecer no pátio da escola até as 19h00min, aguardando seus familiares, aos cuidados de profissionais da escola. Destaca-se que as chegadas ou saídas antecipadas devem ser comunicadas à secretaria da escola, assim como as saídas tardias, nesse último caso podem ser cobradas ‘taxas de permanência’. Quando as crianças estão acompanhadas de seus familiares, antes ou após o horário estipulado acima, podem ficar brincando no pátio, até a saída do profissional responsável de fechar a escola. Essa flexibilidade no horário de entrar meia hora antes do início da aula e uma hora depois é considerado por crianças, professores e pelas famílias como **tempo extra para brincar**, contribuindo, também, com as necessidades da família de organizar-se em função de seus horários de trabalho.

Ressalto que a organização dos tempos de estudo, de alimentação e de lazer não são abordados no Regimento, quantitativamente. Não consta, por exemplo, uma grade de horários das áreas de conhecimento e o ‘tempo do recreio’, ou uma especificação da carga horária de cada área de conhecimento, como é comum encontrar em documentos que orientam as normatizações das escolas de Ensino Fundamental. Ao analisar como o PPP aborda a questão da organização do horário escolar, percebeu-se que esse item não é contemplado no documento. Portanto, supõe-se que ou essa questão não é relevante para proposta pedagógica da APPR ou existe certa flexibilidade quanto à organização do tempo escolar e, em função disso, fica difícil mensurar nos documentos. As observações realizadas na escola indicam que a segunda hipótese é a mais plausível. De certa forma, o horário é pensado menos com base em uma lógica burocrática e mais pautado pelas necessidades manifestadas pelos integrantes da escola em diferentes momentos.

No Regimento constam alguns ‘combinados da escola’. Entre eles destaca-se o dia do aniversário das crianças que é considerado um dia de programação especial na escola. Enfatiza-

se que ele tem por objetivo “[...] fazer com que aquele dia seja vivido realmente de forma especial pelo aniversariante, transformando a rotina escolar em algo que priorize aquela vida, aquele ser” (ESCOLA PRAIA DO RISO, 2018, p. 6). Todavia, para que isso ocorra, é necessária a definição de algumas orientações. Uma delas refere-se ao horário da comemoração, “[...] que deverá acontecer durante o horário do lanche, tomando-se o devido cuidado de não extrapolar os limites de tempo disponível para garantir que a rotina pedagógica seja preservada” (ESCOLA PRAIA DO RISO, 2018, p. 7). Além disso, é permitida a presença de alguns familiares na comemoração. Solicita-se que a alimentação seja a mais saudável possível, conforme as orientações da escola, e que os utensílios utilizados sejam os mesmos que as crianças usam em seu cotidiano na escola, salvo se quiser trazer uma toalha especial da família, um vaso de flor, velas, entre outras coisas da família que podem trazer mais significado para esse momento comemorativo.

Quanto à ‘rotina da turma’ nos dias de aniversário, sublinha-se que haverá alguns combinados com as crianças sobre como ela poderá ser organizada:

Sendo assim, com o intuito de definir quais elementos serão representativos da valorização do aniversariante naquele ano, cada turma, no início do ano letivo, fará discussões selecionando aquilo que para aquele grupo tem significado. Daí as variações nos formatos das comemorações entre os segmentos – Educação Infantil e Ensino Fundamental – atingirem diversas conotações e elementos (ESCOLA PRAIA DO RISO, 2018, p. 7).

Para exemplificar como isso acontece na escola, avulto dentre minhas observações em campo o fato de, nos dias de aniversário das crianças, o tempo de pátio ser maior, média de 30 minutos a mais, para brincadeiras coletivas. Isso ocorria tanto com o grupo do 4º ano quanto do 5º ano, resultado dos combinados do grupo para esse dia de comemoração. Além disso, cada grupo tinha outras combinações que serão apresentadas no próximo capítulo. Essa questão da comemoração dos aniversários não consta no PPP da escola. Essas orientações foram incluídas no Regimento no início do ano de 2018, após algumas discussões nas reuniões pedagógicas sobre o caráter mercadológico em que estavam se configurando as ‘festas de aniversário’ em anos anteriores.¹⁴⁰

Outro item que traz alguns pontos de reflexão sobre a organização do tempo escolar diz respeito ao ‘horário do lanche’. A organização do lanche do Ensino Fundamental é parecida com a organização da Educação Infantil, ou seja, para todos os grupos o lanche é coletivo, “[...] trazido diariamente por uma das famílias que compõem cada grupo, de acordo com o cardápio

¹⁴⁰ Essas informações me foram passadas nas primeiras reuniões pedagógicas que participei em 2018.

e tabela de responsáveis, enviados e atualizados a cada período” (ESCOLA PRAIA DO RISO, 2018, p. 6). Para que haja a organização e preparação do lanche de cada grupo de crianças, faz-se necessário que as famílias se organizem para levar o lanche até às 14 horas. Destaca-se nesse item o tempo do preparo dos lanches e a responsabilidade das famílias e das funcionárias da cozinha de cumprir com suas funções para que as crianças tenham uma alimentação saudável e bem preparada (frutas higienizadas, sucos naturais feitos na hora).

No PPP, o lanche coletivo é abordado, contudo, em um viés mais pedagógico, descrevendo o objetivo dessa ação: “Viver a coletividade, neste sentido, tem o objetivo fundamental de formar indivíduos capazes de estabelecer uma convivência em grupo com base no respeito e na afetividade” (ESCOLA PRAIA DO RISO, 2017, p. 20). Para tanto, as crianças que trazem o lanche são responsáveis em organizar a mesa do lanche para ofertá-lo aos seus colegas e professores.¹⁴¹ Destina-se, assim, um tempo específico para as crianças desempenharem essa ação que está pautada no princípio de que “[...] aprender a distribuir é muito mais difícil do que aprender a receber” (ESCOLA PRAIA DO RISO, 2017, p. 20). Sendo assim, as crianças aprendem a organizar o ambiente, estendendo uma toalha no lugar escolhido,¹⁴² distribuindo os utensílios que serão utilizados por todo o grupo, assim como, os alimentos que serão compartilhados. Ao trazer essa conotação de coletividade para o lanche, percebe-se que a proposta pedagógica da APPR não se restringe aos momentos de estudo, da sala de aula, mas contempla outros tempos do cotidiano escolar que são tão importantes, como os tempos de ensino e de estudo.

Em relação à organização do lanche, tanto no Regimento Escolar como no PPP da escola, constata-se que esse tema é visto como uma das peculiaridades dessa instituição como algo muito relevante. O ‘horário do lanche’ não é fixado de antemão, ou seja, cada grupo organiza as atividades do dia junto às professoras, definindo o horário do lanche, lembrando que não se pode interferir no horário das disciplinas extras de Inglês, Educação Física, Artes e Informática, sendo estas as aulas que tem horário fixo na APPR, no Ensino Fundamental.¹⁴³

No Regimento Escolar constam algumas informações sobre a proposta pedagógica da escola que sintetizam as ideias centrais expostas no PPP. A proposta da escola parte do

¹⁴¹ A organização do lanche também será um item explicitado no próximo capítulo, dada sua significação no cotidiano das crianças nessa escola.

¹⁴² Na pesquisa de campo verifiquei que as crianças têm autonomia para escolher o lugar onde será o lanche do grupo. Presenciei lanches sendo feitos nas mesas do pátio, dentro do castelinho, na casinha da árvore, na quadra de esportes, entre outros lugares.

¹⁴³ O tempo das aulas extras para os grupos do Ensino Fundamental é composto da seguinte forma: uma aula semanal de Inglês de 50 minutos, duas aulas faixas de Educação Física, mais duas de Artes e de Informática concomitantes, onde as crianças são divididas em dois grupos e enquanto um grupo vai para aula de artes o outro vai para informática, ou seja, as crianças tem uma aula de artes e uma de informática semanalmente.

pressuposto que “[...] o aluno é o sujeito da construção do conhecimento e que esta construção se dá numa rede de relações sociais e está inserida num contexto político-econômico e num determinado momento histórico” (ESCOLA PRAIA DO RISO, 2018, p. 3). Dessa forma, tem-se como princípio a concepção de criança como sujeito, seja na apropriação e produção do conhecimento como na relação social, no exercício de seus direitos.

Ao abordar como a metodologia da proposta está fundamentada, destaca-se a participação como centralidade da ação pedagógica, que “[...] tem por objetivo a formação para a autonomia, a responsabilidade e o compromisso com o coletivo” (ESCOLA PRAIA DO RISO, 2018, p. 3). Portanto, a participação consta como alicerce de toda a ação que envolve a Associação, seja na administração por meio da participação dos associados ou na ação pedagógica, no processo de ensino e de aprendizagem, que envolve a participação das crianças e dos professores.

A interdisciplinaridade é destacada como condutora do processo de ensino e de aprendizagem dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, sendo a pesquisa utilizada como metodologia central do trabalho pedagógico, que é mediada por projetos de trabalho que contemplam os temas de interesses de cada grupo de criança articulado à “rede de conhecimento”, que constitui o currículo do Ensino Fundamental, permeado por três eixos: “o indivíduo, a natureza e a sociedade” (ESCOLA PRAIA DO RISO, 2018, p. 4). Além disso, as disciplinas (curriculares e extras) devem ser trabalhadas de forma articulada, contemplando os temas dos projetos de cada grupo.

No PPP da escola, percebe-se como os três eixos apresentados são basilares na produção da proposta pedagógica e se inter-relacionam entre si. A formação da criança está conectada a sua interação com os demais sujeitos (crianças e adultos), na escola, na família e na sociedade. A participação efetiva da criança no contexto escolar se traduz na percepção de que ela é um sujeito capaz de estabelecer relações com o outro, aprender e ensinar, por meio de ações diversas.

Nesta construção de ser e sociedade, dentro de uma instituição formal, com seus conteúdos próprios, buscamos que a criança tenha condições de pensar, criar e avaliar seu estudo, transformando isso para sua vida, nos atos cotidianos, acreditando, assim, que matemática, português, geografia, ciências, história, artes e movimento possam traduzir-se em uma relação de mundo comprometida com o outro, numa perspectiva humanista. (ESCOLA PRAIA DO RISO, 2017, p. 2).

O excerto acima expressa a intencionalidade da escola de desenvolver um trabalho educativo que possibilite relacionar os conteúdos curriculares às vivências sociais, onde a

criança possa “pensar, criar e avaliar seu estudo”, relacionando-o com suas experiências cotidianas. O comprometimento com ‘o outro’ é um aspecto que aparece em vários momentos no PPP, caracterizado também pelo respeito e reciprocidade.

Ao apresentar a finalidade da escola no PPP, registra-se que se pretende ser “[...] um projeto pedagógico baseado nas experiências e interações [entre] aluno/professor/meio” (ESCOLA PRAIA DO RISO, 2017, p. 4). Em seguida, pontua-se a “democratização do saber” também como finalidade da escola e, para dar conta dessas finalidades, foram traçados 15 objetivos que pautam a ação pedagógica.

Analisando cada objetivo, foi possível perceber a valorização do ser humano enquanto ser sociocultural, assim como suas formas de interagir com o meio ambiente e meio social. Dentre as ações que envolvem o ser social se destacaram a participação, a inclusão, o diálogo, a troca de ideias, a expressividade de sentimentos, a utilização das múltiplas linguagens, o brincar, a construção da empatia, da afetividade, das ações cooperativas, do respeito, o reconhecimento das diferenças e a valorização da diversidade. Pode-se dizer que essas ações desencadeiam a reflexão sobre os “conteúdos da condição humana”, como citado no primeiro objetivo: “Refletir criticamente sobre os conteúdos da condição humana, buscando sua legitimidade na realização do bem comum” (ESCOLA PRAIA DO RISO, 2017, p. 5).

Constatou-se também que os objetivos ora se relacionam à ação docente, ora se referem à ação da criança, sendo que alguns podem estar associados à formação das crianças e dos adultos. Essa questão demonstra que a proposta pedagógica da escola reconhece que adultos e crianças estão em processo de desenvolvimento contínuo, pois as diferentes formas de interagir com o outro reverberam em múltiplas aprendizagens:

- Assumir posições segundo seu próprio juízo de valor, considerando diferentes pontos de vista e aspectos de cada situação, construindo assim o sentimento de empatia;
- Valorizar e empregar o diálogo como forma de esclarecer conflitos e tomar decisões coletivas;
- Estabelecer vínculos afetivos e de troca com adultos e crianças, fortalecendo sua autoestima e ampliando gradativamente suas possibilidades de comunicação e interação social. (ESCOLA PRAIA DO RISO, 2017, p. 5-6).

Salienta-se também a formação subjetiva da criança ou do adulto, enfatizando como objetivos a “construção de uma imagem positiva de si, de respeito próprio e reconhecimento de sua capacidade de escolher e de realizar seu próprio projeto de vida”, “a construção da autonomia” e o “fortalecimento da autoestima” (ESCOLA PRAIA DO RISO, 2017).

No que se trata do meio ambiente, observa-se a curiosidade como meio de explorar o ambiente e o reconhecimento do sujeito como parte desse meio, que depende dele e, ao mesmo tempo, pode agir para transformá-lo e conservá-lo.

Dentre os objetivos, encontram-se ações das crianças que contemplam *o direito de viver a infância na escola* (QUINTEIRO, 2000), a saber:

- Brincar, expressando emoções, sentimentos, pensamentos, desejos e necessidades;
- Utilizar as diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral e escrita) ajustadas às diferentes intenções e situações de comunicação, de forma a compreender e ser compreendido, expressar suas ideias, sentimentos, necessidades e desejos e avançar no seu processo de construção de significados, enriquecendo cada vez mais sua capacidade;
- Conhecer diferentes manifestações culturais, demonstrando atitude de interesse, respeito e participação frente a elas e valorizando a diversidade (ESCOLA PRAIA DO RISO, 2017, p. 6).

Esses objetivos desencadeiam reflexões sobre o tempo utilizado no cotidiano escolar para que essas ações sejam realmente privilegiadas. Analisando o que está registrado no PPP, percebi que a brincadeira permeia as orientações metodológicas e que dizem respeito à Educação Infantil, apesar disso não aparece explicitamente nos itens sobre o Ensino Fundamental. Isso se repete quando se investiga os lugares das ‘diferentes linguagens’ no PPP, do uso da imaginação, da fantasia. Diante disso, questiono: como no PPP está contemplado o slogan da escola, de “*ser um lugar para viver a infância*”, quando relacionado às especificidades dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental?

No item 4 do PPP constam as concepções e princípios do projeto pedagógico da APPR. As primeiras concepções que constam nesse item concernem à infância, à criança, à educação da infância, ao professor, seguidos da família, da escola, do currículo, dos projetos e da Educação Física. Todas essas concepções citam a Educação Infantil, seja por meio de referências de documentos que regem essa modalidade educativa, autores que fundamentam o trabalho da Educação Infantil ou orientações que se referem a essa modalidade educativa, mas em nenhum deles há alguma referência ao Ensino Fundamental explicitamente.

O conceito de criança, por exemplo, foi extraído das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2010b, p. 12), nas quais a criança é compreendida como:

[...] um sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e

constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (ESCOLA PRAIA DO RISO, 2017, 10).

No PPP, o conceito de infância é destacado como “[...] uma construção cultural e histórica, constituindo assim a condição social de ser criança. É o tempo de ser criança, o qual se constitui a partir da cultura de cada lugar implicando sobre ele o contexto histórico e social no qual a criança está inserida” (ESCOLA PRAIA DO RISO, 2017, p. 9).

Acredito que tanto o conceito de criança quanto o de infância podem ser estendidos às crianças do Ensino Fundamental, entretanto, ao especificar as ações pedagógicas no PPP, logo após os conceitos de criança e infância, enfatiza-se apenas o trabalho desenvolvido na Educação Infantil. Essa constatação instiga a reflexão sobre a forma como a concepção de criança e infância está posta no documento e repercute nas ações pedagógicas do cotidiano escolar. Percebe-se, também, a ausência de autores que embasem o conceito de infância. Além disso, o documento, quando destaca o que seria a ‘educação da infância’, traz alguns dados da trajetória da Educação Infantil nas políticas públicas brasileiras, ou seja, concentra-se apenas no trabalho da/na Educação Infantil.

No que diz respeito à questão do princípio do desenvolvimento integral da criança, o documento ressalta a educação de “crianças pequenas”, salientando as “múltiplas experiências”, a interação entre as crianças, a organização dos espaços e a oportunidade de utilizar “as mais diversas linguagens” (ESCOLA PRAIA DO RISO, 2017). Considero que essas questões poderiam, ainda, ser direcionadas às “crianças maiores” do Ensino Fundamental. Isso se repete quando se apresenta o trabalho do(a) professor(a), o currículo e as especificidades da Educação Física, quando ressalta o trabalho desenvolvido com a Educação Infantil. Diante disso, levanto as seguintes questões: por que as crianças do Ensino Fundamental não foram contempladas nessas concepções? Quem participou da escrita desse documento compreende que a criança é considerada o sujeito de até 12 anos de idade, segundo o ECA? Quais os referenciais teóricos que permearam as discussões na construção do PPP, especificamente dessa parte das concepções e princípios?

Ao conversar com Iara (Coordenadora da Educação Infantil) sobre o PPP, ela informou que esse documento é revisado periodicamente e apresentado à Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, pois esse órgão público é responsável por acompanhar o

atendimento das instituições de Educação Infantil do município, públicas e privadas.¹⁴⁴ Diante disso, levanto a hipótese que as reformulações feitas no PPP se direcionam mais à Educação Infantil em função das exigências do órgão fiscalizador que solicita tal documento. Ao perguntar sobre sua participação na construção e revisão do PPP, ela faz o seguinte relato:

Depois que eu assumi a coordenação¹⁴⁵ a gente escreveu uma parte mais específica da Educação Infantil, que era tudo muito misturado assim. Então entrava a parte da tarefa, por exemplo, não estava especificado que a tarefa [correspondia ao] do Ensino Fundamental. Então parecia que assim que a educação infantil também tinha aquela mesma sistemática né. Os próprios projetos que era do Fundamental; cada grupo tem a sua rede já específica e depois o trabalho vai né, se compondo conforme o grupo, mas a Educação Infantil não tem. Então a gente precisou especificar mais assim né, detalhar mais o trabalho da Educação Infantil. Então a gente passou um tempo escrevendo em grupo, a gente dividiu né em subgrupos e cada um pegou uma parte da concepção, uma parte da prática e da teoria, e aí fomos escrevendo e trocando. Levou um tempinho, um ano, mais ou menos, para a gente ter essa parte escrita que daí foi colocada junto do PPP né. Mas sempre que a gente tem uma discussão nova, uma formação com uma pessoa ou com uma teoria, a gente revê os nossos escritos, por que na prática aparece mais rápido, mas daí no escrito a gente precisa retomar e ver as fontes e escrever. (Iara, Coordenadora da Educação Infantil).

O relato de Iara me faz pensar sobre alguns empecilhos para a construção ou revisão do PPP de uma instituição educativa, tendo em vista a forma como ele foi construído e está sendo revisto, os sujeitos que estão envolvidos nesse processo de revisão, o tempo de estudo para fundamentar os conceitos e práticas que embasam a prática pedagógica e, especialmente, o significado desse documento para a comunidade escolar.

Segundo Vasconcelos (2004, p. 169), o projeto político-pedagógico é o plano global da instituição:

Pode ser entendido como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de planejamento participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. É um instrumento teórico-metodológico para a intervenção e mudança da realidade. É um elemento de organização e integração da atividade prática da instituição neste processo de transformação.

Sendo assim, parte-se do princípio que o PPP é um registro das ideias centrais que sistematizam e fundamentam a organização escolar e a ação pedagógica, tendo em vista o ideal

¹⁴⁴ Ao conversar com Dandara (Coordenadora Pedagógica), fui informada que há muitos anos não tem aparecido na escola alguém das Secretarias de Educação Municipal ou Estadual para saber como está se desenvolvendo o trabalho pedagógico no Ensino Fundamental. Ela me relatou que nos primeiros anos de funcionamento da escola era comum, anualmente, vir alguém vinculado à Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina conversar com a coordenação, observar e registrar dados referentes ao trabalho escolar.

¹⁴⁵ Iara assumiu a coordenação da Educação Infantil no ano de 2013.

formativo e as metas almeçadas na instituição. Nesse sentido, os sujeitos envolvidos na construção e avaliação do PPP precisam fazer parte do contexto escolar, conhecer o processo de planejamento da instituição educativa e acompanhar, da maneira mais próxima possível, a efetivação da proposta pedagógica registrada no PPP.

No processo de análise do PPP constatei que as especificidades do trabalho desenvolvido com as crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental estão localizadas no item 5 – “O processo de ensinar e aprender”. Nesse item, aponta-se informações sobre: os pressupostos teórico-metodológicos; o planejamento; os conteúdos da formação humana; as redes de conhecimento; a avaliação; a organização, disciplina e limites; as tarefas; o trabalho de pesquisa; os conteúdos; o lanche coletivo, o erro e correção. De maneira geral, esses subitens ressaltam a importância do trabalho coletivo, das interações sociais, da mediação docente no trabalho pedagógico, do respeito ao desenvolvimento e aprendizagem de cada sujeito (criança e adulto) e apontam as diretrizes que regem ações pedagógicas mais específicas, como: os objetivos das tarefas escolares, da revisão das atividades desenvolvidas pelas crianças, da socialização dos saberes, da articulação entre os conteúdos e projetos, entre outras.

No que se refere ao planejamento das atividades pedagógicas, orienta-se que ele deva contemplar a “[...] organização e sistematização do trabalho, seus objetivos, conteúdos, estratégias e intencionalidade para concretizá-lo” (ESCOLA PRAIA DO RISO, 2017, p. 16). Portanto, deve ser “[...] pensado e reelaborado a partir de avaliações constantes” (ESCOLA PRAIA DO RISO, 2017, p. 16).

Ressalta-se no excerto a seguir como se desenvolve a construção dos projetos de trabalho, segundo os registros do PPP:

O ponto de partida da trajetória de cada turma, considerada a grade curricular prevista para cada etapa, é o projeto de trabalho elaborado no início do ano. A partir daí cada grupo vai conduzindo sua caminhada, incluindo outros assuntos e modificando o que foi inicialmente planejado, de acordo com suas vivências, necessidades e interesses.

Embora, para fins didáticos, os assuntos sejam classificados por área (língua portuguesa, matemática, ciências, estudos sociais, artes, inglês e Educação Física), durante o trabalho buscamos a interdisciplinaridade, construindo com o grupo uma rede de conhecimentos que se articulam entre si. (ESCOLA PRAIA DO RISO, 2017, p. 16).

Nesse trecho, observa-se que a construção do projeto de cada grupo ocorre de maneira processual, tendo um início demarcado – começo do ano. No entanto, a ‘caminhada’ irá configurar o desenvolvimento e a finalização do projeto, que pode ocupar dois meses, um semestre, o ano todo, dependendo dos estudos e atividades que se efetivarem.

O “trabalho de pesquisa” configura-se como a forma de abordar os temas que estão em estudo, em todas as áreas de conhecimento, “[...] possibilitando às crianças serem produtoras de conhecimento [...]” (ESCOLA PRAIA DO RISO, 2017, p.19). Além disso, explicita-se que a forma de fazer pesquisa inicia pela elaboração do roteiro de estudos, passa pela coleta e registro dos dados e finaliza com a apresentação dos ‘achados’ ao grupo de sala ou demais grupos da escola. Essa informação confirma a importância atribuída à troca de conhecimentos entre as pessoas da escola e, para tanto, requer uma organização temporal que contemple todas as fases da produção e socialização da pesquisa, para que elas sejam significativas para todos e não apenas uma tarefa cumprida.

No que se trata das questões relacionadas à ‘organização, disciplina e limites’, evidencia-se a importância dos ‘conflitos’ para que uma regra seja gerada e, assim, ressignificada para os sujeitos envolvidos no ambiente escolar. O conflito, nesse contexto, é refletido, resgatado e mediado em diferentes tempos e espaços: “[...] às vezes a discussão ocorre no lanche, nos grupos durante o trabalho de sala, nas brincadeiras, nas rodas e até nas relações que acontecem fora da escola, mas que informalmente acabamos tendo conhecimento” (ESCOLA PRAIA DO RISO, 2017, p. 18). A roda é apresentada como “[...] espaço cotidiano onde cada um pode falar de si, criticar, questionar e propor encaminhamentos” (ESCOLA PRAIA DO RISO, 2017, p. 19), ou seja, constitui-se como um tempo democrático de expressar e ouvir ideias, assim como, de ‘resolver conflitos’.

Observa-se, diante disso, a valorização das mediações nas relações sociais que ocorrem na escola, postas a partir de um conflito entre os sujeitos, ao gerar novas aprendizagens, oportunidades de reflexão, de autoavaliação, de exposição de pensamentos e justificativas, entre outras ações que compõem as interações sociais. Essas ações, segundo os registros contidos no PPP, não são vistas como “perda de tempo”, mas como processo de aprendizagem “[...] que se relacionam aos conteúdos da condição humana” (ESCOLA PRAIA DO RISO, 2017, p. 19).

Outro item que merece destaque na análise do PPP e do Regimento escolar é a avaliação. No PPP consta que a avaliação ocorre em duas direções, ou seja, avalia-se o processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança ao mesmo tempo em que se avaliam as intervenções dos professores nesse processo. Em vista disso, não há proposições de atividades avaliativas específicas, como provas, testes e mensuração de notas, que teriam por intuito “aferir a aprendizagem das crianças”. Todavia, se “[...] tem por parâmetro os objetivos da etapa em que ele [o aluno] se encontra e seu processo individual de aprendizagem”, sendo assim, a avaliação é processual e contínua (ESCOLA PRAIA DO RISO, 2018, p. 4).

Ao avaliar, o professor considera a atuação do aluno em seu dia-a-dia na escola, a maneira como ele se posiciona diante do conhecimento, os conceitos e estruturas já construídos (zona de desenvolvimento real) e em processo de construção (zona de desenvolvimento potencial). Ao final de cada semestre, os pais recebem um relatório detalhado do desenvolvimento da criança: a avaliação descritiva. (ESCOLA PRAIA DO RISO, 2018, p. 4).

O excerto acima, retirado do Regimento, pontua como a atuação da criança é vista e avaliada pelo(a) professor(a), considerando-se os conhecimentos que a criança já possui e aqueles que ela está próxima de adquirir, construir. Essa concepção de acompanhamento do desenvolvimento e aprendizagem da criança se pauta nos estudos da Perspectiva Histórico-cultural, cunhada por Lev Vigotski e seus colaboradores.¹⁴⁶

No PPP não há essa conotação teórica à avaliação descritiva, pois consta que os aspectos mais relevantes da atuação da criança observados e destacados seriam “[...] seu envolvimento com o trabalho, sua relação com o grupo, a maneira como resolve problemas, sua atitude frente às dificuldades e, de forma contextualizada, apontar objetivamente as questões relacionadas aos conteúdos trabalhados” (ESCOLA PRAIA DO RISO, 2017, p. 18). Dessa maneira, percebe-se que nesse documento são enfatizadas as questões de dedicação aos estudos e de relacionamento social. Além disso, no PPP aparece a questão da recuperação de conteúdos, caracterizada como “retomada permanente” dos estudos, possibilitada pelo número reduzido de crianças por grupo e também a questão da “repetição de ano”, no caso da criança “[...] não conseguir acompanhar o desenvolvimento e a sequência do trabalho, evidenciando que precisará de mais tempo para estruturar os conhecimentos e conceitos previstos para aquela etapa” (ESCOLA PRAIA DO RISO, 2017, p. 18).

No Regimento Escolar consta o desenvolvimento de um trabalho de recuperação paralela que acontece no contraturno escolar, para “[...] os alunos que apresentam dificuldades, ao longo do ano letivo”, desenvolvido por uma professora da escola, em atendimentos individuais ou em pequenos grupos, em encontros semanais de uma hora, na chamada *Oficina de Aprendizagem* (ESCOLA PRAIA DO RISO, 2018, p. 4).

Ao ressaltar a questão da aprovação ou reprovação dos estudantes do Ensino Fundamental, pontua-se que a decisão é fundamentada no processo de produção do conhecimento da criança ao longo do ano, conforme os registros dos professores, sendo considerado “o desenvolvimento real e potencial” das crianças. Além disso, é considerada a

¹⁴⁶ As discussões sobre o desenvolvimento real e potencial do ser humano fazem parte dos estudos da Teoria Histórico-Cultural, tendo como precursor Lev Vigotski. Segundo as coordenadoras da escola, são frequentes os estudos sobre o desenvolvimento das crianças a luz dessa teoria desde meados dos anos 1990 até os dias atuais.

frequência mínima de 75% das horas letivas, em conformidade com o Art. 24, da LDB de 1996 (ESCOLA PRAIA DO RISO, 2018).

Diante das diferenças observadas sobre a questão da avaliação no PPP e no Regimento Escolar, supõe-se que no Regimento as orientações quanto ao processo avaliativo estão mais fundamentadas, em função de esse documento ser encaminhado aos familiares anualmente e, por isso, ser revisto periodicamente, conforme pontuado pela assistente administrativa. Apesar de ser dito por alguns profissionais do corpo docente que o PPP é atualizado e complementado periodicamente, constatou-se que algumas partes do PPP são recortes de documentos mais antigos, como no caso de uma síntese da proposta pedagógica da escola entregue aos professores no início dos anos 2000, denominada como *Concepções e Princípios*.¹⁴⁷

Silva (2005) informa que esse documento é datado de 2001, entretanto, posterior a sua pesquisa ela soube que o mesmo já era utilizado antes mesmo da produção do primeiro PPP da escola, que ocorreu em 1999. Ao fazer um paralelo entre o documento intitulado *Concepções e Princípios* e o PPP de 2017, foram localizadas várias similitudes nos itens que se referem ao “processo de ensinar e aprender”, a saber: as tarefas, o trabalho de pesquisas, a organização, disciplina e limites, os conteúdos, o lanche coletivo, a avaliação e as considerações sobre o erro e a correção. Esse fato instiga o pensamento sobre o tempo decorrido entre um documento e outro e as concepções teórico-metodológicas que versam sobre a formação das crianças, que emergiram nessa trajetória. Ao mesmo tempo, considerando as peculiaridades de cada um desses itens e a forma como eles são apresentados, percebe-se a necessidade de discussões sobre cada item, especialmente ao considerar a inovação que eles representam ainda nos nossos dias, quando destacam o conflito para o estabelecimento de regras sociais, por exemplo, a visão da tarefa de casa como “uma oportunidade de trazer uma contribuição para o trabalho do grupo”, a pesquisa como forma de abordar os temas de estudo de maneira mais significativa, os conteúdos da formação humana, entre outros.

Considerando tudo o que foi dito até o momento sobre os documentos que orientam a proposta pedagógica da APPR, foram localizadas orientações que permeiam a organização do tempo escolar, algumas mais explícitas, como a questão dos horários de entrada e saída da escola, outras mais subjetivas, como o processo de construção de um projeto de estudo de um grupo de crianças e/ou do processo de avaliação do desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

¹⁴⁷ Esse documento foi-me oferecido por uma das ex-professoras entrevistadas.

A questão do *lugar/tempo da infância na escola* é um dos aspectos que está implícito ou pouco presente nos documentos, principalmente, ao se pensar nas crianças do Ensino Fundamental. Senti falta, por exemplo, de ver contemplada a questão do brincar na escola, da organização e utilização do espaço físico pelas crianças, das propostas de atividades que articulam as artes às atividades desenvolvidas pelas crianças, assim como, a literatura e a utilização da imaginação no contexto escolar, o uso da biblioteca, as interações com as tecnologias e o trabalho desenvolvido na sala de informática. Afinal, de que forma essas atividades são contempladas na escola e qual o tempo que as crianças têm para desenvolvê-las?

Outra questão importante, pouco contemplada nos documentos, diz respeito à atuação das famílias no que se refere à proposta pedagógica. Como a escola parte do princípio que os familiares são associados da APPR, participam das decisões coletivas, têm oportunidade de participar das formações continuadas e estudos promovidos pela escola, supõe-se que eles estão presentes na construção e análise do PPP, porém isso não está dito nos documentos. Isso posto, questiono: como se estabelecem as parcerias entre a família e a escola na formação das crianças, no desenvolvimento do trabalho pedagógico? De que forma os familiares das crianças tomam conhecimento a respeito da proposta pedagógica da APPR? Qual o tempo destinado às famílias para observar, conhecer, interagir e contribuir com a ação educativa das crianças na escola? Essas, entre outras questões, foram observadas e analisadas ao fazer a pesquisa de campo e acompanhar o cotidiano das crianças e professores no decorrer do ano de 2018 na APPR e que serão apresentadas na sequência.

4.3 A ORGANIZAÇÃO DO TEMPO DA ASSOCIAÇÃO PEDAGÓGICA PRAIA DO RISO: DO CALENDÁRIO ANUAL AO COTIDIANO ESCOLAR

A organização do tempo escolar é permeada por vários fatores que orientam o trabalho desenvolvido na escola. A normatização desse tempo é definida, primeiramente, por instâncias superiores que dizem qual o tempo mínimo de dedicação ao trabalho educativo desenvolvido com as crianças, que deverá ser contemplada no calendário escolar e respeitar os tempos sociais já instituídos, como feriados nacionais e/ou regionais.

Geralmente, o calendário escolar é uma das primeiras ações organizacionais que guiam o trabalho desenvolvido anualmente nas escolas. A forma como o ele é construído, quem são os sujeitos que participam dessa construção e as prioridades elencadas nos dias letivos demonstram alguns traços da proposta pedagógica da escola. Conforme destaca Viñao-Frago (1998), o calendário letivo tem a função de determinar os tempos de aula e de férias, as

interrupções festivas e os feriados (nacionais, religiosos, regionais), além de outras organizações próprias da escola.

A quantidade de dias letivos e o tempo mínimo de aula é um dos pré-requisitos normatizados nacionalmente. No Brasil, temos um mínimo de 800 horas de atividades educacionais distribuídas em 200 dias letivos na Educação Básica, conforme orientações da LDB (BRASIL, 1996). As escolas ou redes de ensino têm autonomia para organizar seu calendário, desde que cumpra essa orientação legal.

Ao organizar o período letivo, as instituições de ensino costumam analisar as datas festivas ou feriados nacionais que são fixos e, a partir daí, sistematizam o período inicial e final das aulas, contabilizando os dias de recesso no mês de julho, de ‘emenda’ de feriados, dos eventos festivos e/ou pedagógicos promovidos pela/na escola, além de reuniões de professores, conselhos de classe, reuniões com as famílias, entrega de avaliações, entre outras atividades que fazem parte do contexto escolar.

No caso da APPR, o calendário escolar é analisado e construído pelo conselho pedagógico e todos os profissionais do corpo docente são convidados a participar do encontro de elaboração do calendário. Posteriormente, ele é apresentado na assembleia geral para os associados, que podem levantar questões sobre as datas apresentadas ou sugerir mudanças. Sendo assim, a apresentação do calendário faz parte da pauta da assembleia que ocorre entre os meses de outubro e novembro de cada ano, junto a outras temáticas que são debatidas como orçamento do ano e investimentos previstos (reformas, construções, cursos) para o ano seguinte.

Em outubro de 2018 houve uma Assembleia Geral na qual eu participei. Esta iniciou com a apresentação da pauta da reunião, tendo como primeiro tópico a exposição do calendário de 2019. Iara, Coordenadora Pedagógica da Educação Infantil e representante do Conselho Pedagógico, destacou o período inicial e final das aulas, lembrando que em 2019 as aulas iniciarão e finalizarão mais cedo em função de uma reforma que haverá na escola prevista para os meses de dezembro de 2019 e janeiro de 2020. Destacou os dias de recesso de julho, as datas comemorativas, na qual sobressaiu observações sobre a data da festa junina, da mostra de trabalhos e da festa da primavera, eventos que envolvem a participação dos familiares com as crianças na escola. Ela informou que já constavam no calendário os dias de reuniões com as famílias e assembleias. *“No final dessa apresentação foi solicitada a votação para aprovação do calendário. Como não houve nenhuma objeção ou sugestão ele foi aprovado por unanimidade”* (Registros do caderno de campo, 24 de outubro de 2018). Nesse dia, percebi que poucos associados se manifestaram na apresentação do calendário, apenas alguns falaram sobre a data da festa junina e as possibilidades de alteração de data em caso de previsão de chuva.

Iara logo disse que, se for preciso, poderá haver alteração dessa data, que será deliberada em reunião, em data próxima da festa junina.

O calendário, enquanto instrumento que organiza o tempo escolar, demonstra ser um elemento importante na relação família e escola. No calendário da APPR, avulta-se a previsão de encontros do coletivo da escola, como reuniões pedagógicas, reuniões com as famílias, assembleias e datas festivas. Entre as datas de reunião com as famílias constam os dias de entrega de avaliações e conversa das professoras com os familiares das crianças, conforme exposto no quadro a seguir.

Quadro 7 – D atas das reuniões com as famílias das crianças do Ensino Fundamental da APPR

Data	Tipo de encontro com as famílias
05 a 08/03	1º Reunião com as famílias do G1 ao 1º ano
19 a 22/03	1º Reunião com as famílias (2º ao 5 Ano)
21 a 24/05	2º Reunião com as famílias (Ens. Fund.)
09 a 12 /07	Entrega das avaliações e conversa com as famílias
03 a 06/09	3º Reunião com as famílias
20 a 23/11	4ª Reunião com as famílias
10 a 13/12	Entrega das avaliações e conversas com as famílias

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, a partir do calendário escolar de 2018 da APPR.

Observa-se no Quadro 7 que cada grupo/turma de crianças tem agendado seis encontros das professoras com as famílias. Esses encontros ocorrem no período noturno, entre às 19:00 e 21:00 horas, a depender da organização e desenvolvimento da reunião. As entregas de avaliações semestrais ocorrem de maneira individual, ou seja, as professoras regentes e as famílias agendam horários para conversar no dia estipulado no calendário. As avaliações das crianças da Educação Infantil e do Ensino Fundamental são descritivas, ou seja, escritas em formato de texto dissertativo, como um relato das atividades, dos projetos, que foram desenvolvidos nos projetos de cada grupo/turma de crianças, evidenciando o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Cada família, dessa forma, recebe um envelope com textos redigidos pelos professores (regente, Inglês, Educação Física, Artes, Informática) relatando como a criança/filho/filha participou dos projetos e atividades propostas e como ela se apropriou dos conhecimentos trabalhados naquele semestre.

A forma de apresentar o registro/avaliação das crianças para as famílias reflete a forma como a escola interpreta e considera o tempo de formação das crianças. O cuidado com as palavras escritas e faladas pelos professores reverbera na segurança do familiar, no que diz

respeito às suas expectativas para com o processo de desenvolvimento da criança. Portanto, é fundamental que as famílias possam acompanhar o processo de ensino e aprendizagem no contexto escolar, para que os tempos de estudo, aprendizagem e desenvolvimento humano sejam respeitados de maneira efetiva.

Para além dos encontros de reunião de professores e familiares das crianças, a cada período escolar (mensal, bimestral, semestral) outros tempos que envolvem a família nas atividades desenvolvidas na escola são destacados no calendário escolar da APPR, a saber: os tempos das festividades, das comemorações e socializações com a comunidade escolar. Essas atividades estão caracterizadas como ‘Atividades Pedagógicas Especiais’, conforme exposto no quadro que segue.

Quadro 8 – Eventos que envolvem a parceria família e escola

Data	Atividades Pedagógicas Especiais
30/06 (sábado)	Festa Junina
18/08 (sábado)	Mostra de Trabalhos
10/11 (sábado)	Festa da Primavera
14/12 (sexta-feira)	Encerramento do ano com a vinda do Papai Noel e comemoração dos 35 anos da escola (fim de tarde).

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, a partir do calendário escolar da APPR.

O envolvimento das famílias nas ‘datas festivas’ ou nas ‘Atividades Pedagógicas Especiais’ ocorre de maneira que cada familiar possa participar dos eventos, contribuindo da forma que lhe convir nas ações previstas na organização e desenvolvimento das atividades propostas, para além de apenas prestigiar das comemorações ou momentos de socialização. Isso fica claro na forma como a escola organiza a festa junina, por exemplo, contando com a participação das famílias na decoração da escola junto aos profissionais da escola, assim como, na organização das barracas de lanche e de brincadeiras (antes, durante e depois da festa): as famílias organizam seus tempos de ‘curtir a festa’ e contribuir trabalhando em alguma barraca. Isso faz com que grande parte das famílias se sintam partícipes desse evento, caracterizado como um grande encontro de confraternização, de gerações que ali estão ou que já passaram, pois é comum encontrar jovens e adultos que já fizeram parte dessa escola como estudantes, familiares ou profissionais.

Ao conversar com os familiares das crianças do Ensino Fundamental, perguntei sobre a participação deles na escola, no envolvimento com as atividades propostas, nas reuniões com as professoras e na relação com as outras famílias. De maneira geral, os familiares falaram que

eram convidados a participar de vários eventos e reuniões promovidos na escola. Alguns se identificaram com a ideia de associação e se envolviam nas representações de turma ou em equipes de diretoria; outros informaram que participavam mais das reuniões com as professoras e nas festas como convidados, colaborando minimamente com a organização dos eventos. Uma mãe de uma criança do 5º ano lembrou alguns momentos de sua participação em atividades diversas da escola:

[...] Na Praia do Riso, ou tu participas ou tu participas né! Então assim, eu estava sempre participando, fazendo as coisas junto: ajudava a fazer nave, fazer carro dentro da sala, a gente sempre participou assim. Nas reuniões de pais, de deixar alguma coisa pronta para as crianças, então a gente começou a participar assim. Ficávamos muito aqui. Meu marido começou a trazer o chimarrão e ficar embaixo da árvore. Fizemos muitos amigos também, na nossa mesa [nos fins de tarde]. Hoje a gente..., às vezes eu olho e sinto saudade, que a gente quase não fica mais, mas a nossa mesa, juntava um monte de pai ali. Então assim, era muito precioso. Então a gente participava sim. E claro, eu não tive uma participação muito intensa na associação, digamos assim, né. Eu fui suplente algumas vezes da turma, fui representante de turma, ia para as reuniões, participei de transição, de estudo. Uma época a gente vinha até nas férias aqui. Eu vinha na equipe com a Claudia também para estudar algumas transições da escola. Eu já participei mais, né. Hoje eu participo quase nada, eu participo, claro, no lanche, no estar aqui sempre que é preciso, na festa junina, a votar. E também dar suporte para a diretoria, participo sim. Só que eu nunca fui de diretoria, por exemplo. Meu marido, nunca quis. Ele sempre dizia o seguinte: eu sou, eu quero meu filho aqui, eu tenho afeto pela escola. Se eu for para a diretoria, eu vou ter que lidar com desafeto [...]. (Daniela, mãe de uma menina do 5º ano).

A fala de Daniela expressa os vários momentos em que ela se envolveu com as atividades da escola, na representação de turma, nas reuniões de professores, com o tempo de estar no pátio com as demais famílias conversando e na colaboração na construção de ‘nave, carro’ para as crianças utilizarem na escola, nos projetos de trabalho. A fala dessa mãe expressa também a emoção das lembranças dos tempos vividos e compartilhados na escola, do quanto foi importante estar presente nesse lugar junto aos seus filhos,¹⁴⁸ participando, inclusive, de estudos, de momentos de transição na proposta pedagógica e na organização da escola.

No calendário escolar de 2018 também constam os dias de planejamento e formação de professores programados para o ano. Existem dois momentos concentrados de formação pedagógica no período letivo: uma semana em fevereiro, antes de começar as aulas, e outra em julho, no período de recesso escolar. Além dessas semanas, mensalmente ocorrem as reuniões

¹⁴⁸ Essa mãe teve dois filhos que frequentaram a escola. O primeiro entrou na escola aos dois anos e saiu no 5º ano, em 2014. A menina que estava no 5º ano em 2018, entrou na escola quando tinha um ano e meio de idade. Portanto, o vínculo dessa mãe com a escola é de aproximadamente 12 anos.

pedagógicas, que são realizadas à noite, entre às 19:00 e 21:00 horas, nas segundas-feiras, numa média de duas vezes por mês.

Tive a oportunidade de participar de quase todas as reuniões pedagógicas que ocorreram no primeiro semestre de 2018. Essas reuniões eram organizadas geralmente pelas coordenadoras pedagógicas. Sempre iniciavam com todos os profissionais da Educação Infantil e do Ensino Fundamental juntos. Esse era considerado o momento do ‘grupão’, onde eram repassados informes da organização da escola, compartilhado ideias sobre os eventos que estavam sendo programados, entre outras ações que fazem parte do contexto escolar. Num segundo momento, o ‘grupão’ dividia-se e organizava-se por ‘segmentos’, onde os profissionais da Educação Infantil acompanhavam a coordenadora desse segmento e os profissionais do Ensino Fundamental se reuniam com sua coordenadora e discutiam as temáticas de seus projetos de trabalho.

Algumas reuniões pedagógicas foram formativas e contaram com a participação de uma estudante de psicologia da UFSC, a Sara, que desenvolveu seu projeto de intervenção, decorrente de seu Trabalho de Conclusão de Curso, junto às professoras da escola. Nesses encontros foram debatidas temáticas diversas, escolhidas a partir das observações de Sara enquanto estava acompanhando o cotidiano escolar de dois grupos de crianças do 1º ano do Ensino Fundamental em 2017 e das conversas que teve com as professoras, nos intervalos de lanche, nesse período. Apresento, a seguir, um quadro com os temas e as datas das reuniões pedagógicas em que Sara conduziu os estudos e debates com todo o corpo docente da escola.

Quadro 9 – Cronograma das formações com a Sara nas reuniões pedagógicas da APPR– 2018

Data	Temática da reunião
26/03	Intencionalidade e postura ético-política.
23/04	Gênero e sexualidade
28/05	Relações Étnico-raciais no Brasil: o Lugar dos/das educadores/as
24/07	O lugar de uma escola alternativa

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, a partir do cronograma da APPR.

A acolhida da coordenação e demais profissionais do corpo pedagógico ao trabalho desenvolvido por Sara demonstra o quanto a escola está aberta a novos olhares, a novos estudos e debates, dispondo tempo e espaço para que as problemáticas percebidas e vividas na escola sejam complexificadas, analisadas e revistas por todos de maneira significativa. As dinâmicas propostas por ela reverberaram em muitas manifestações das professoras, que ora estavam comovidas com a dedicação da ‘menina/jovem estudante’ ao trazer à tona temáticas tão

complexas e importantes para o contexto escolar, ora demonstravam inquietação ao autoanalisarem as práticas desenvolvidas na escola e perceberem o quanto precisam rever, repensar suas ações. Esses encontros foram permeados por diferentes emoções, como alegria e angústia, desencadeadas pelas dinâmicas que Sara planejou. As pessoas não tinham receio de se expressar, de rir e de chorar, expondo suas angústias e tristezas perante temas que afligiam questões pessoais e profissionais. As reuniões pedagógicas configuraram-se, assim, em tempos especiais de partilha de conhecimentos e sentimentos, de troca de ideias e energias, enfim, de formação humana.

Além do calendário, a escola deve apresentar de forma mais minuciosa a organização do tempo escolar em documentos que regem seu trabalho, como no Regimento Interno da instituição, em seu Projeto Político Pedagógico e/ou Proposta Curricular. O horário escolar configura-se como o tempo ‘esquadrinhado’, dividido cronologicamente, proveniente da organização dos colégios advindos do século XVI, conforme apontou Petitat (1994). Sobre a configuração do tempo escolar, o autor destaca que após a institucionalização dos colégios, o tempo que antes era adaptado ao ritmo do estudante passa a ser ‘repartido’ em períodos anuais, em horários restritos que dividem os conteúdos e saberes construídos pelos dias, horas ou minutos trabalhadas, sendo o relógio e a ‘sineta’ os instrumentos que marcam as atividades escolares. Nesse contexto, o calendário, o relógio, o diário do/a professor/a, a ‘chamada’, o ‘caderno ponto’ ou ‘ponto digital’, o uniforme, o boletim ou outras formas de expressar a avaliação escolar, configuram-se como reguladores do tempo escolar. A forma como esses instrumentos são apresentados à comunidade escolar representam como o tempo é compreendido e valorado na escola.

O horário de atendimento na Associação Pedagógica Praia do Riso é das 07h00min às 19h00min. No período vespertino concentram-se as atividades pedagógicas das turmas da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. O quadro a seguir elenca os horários do ano de 2018, segundo o Regimento Interno da escola.

Quadro 10 – Horário de Atendimento Pedagógico na APPR

Turno Matutino	Atendimento no contraturno (Integral) - das 7h30 às 13 horas Educação Infantil - das 7h às 13 horas
Turno Vespertino	Educação Infantil - das 14 às 18 horas Ensino Fundamental: das 13h30 às 18 horas

Fonte: Regimento Interno (ESCOLA PRAIA DO RISO, 2018).

As crianças da Educação Infantil e do Ensino Fundamental que são matriculadas no período vespertino têm o direito de estar na escola das 13h às 19h, sendo que o horário escolar da Educação Infantil é das 14h às 18h, e do Ensino Fundamental é das 13h30min às 18h.¹⁴⁹ Conforme já apontado anteriormente, os horários extras, antes e após o ‘horário de atendimento pedagógico’, são caracterizados como **tempos de brincar livremente**, pelo pátio (crianças maiores de cinco anos) ou nas salas (crianças menores de cinco anos) acompanhados de profissionais da escola, como auxiliares de ensino e coordenadoras pedagógicas, além dos próprios pais das crianças que tem livre acesso às dependências da escola, nesses horários. Nos fins de tarde, é possível ver os familiares das crianças conversando entre si, no pátio, ou interagindo com as crianças que por ali estão brincando, inclusive após o portão de a escola fechar, ou seja, após as 19h. Nesse caso, os familiares são responsáveis em olhar as crianças e manter o portão da escola fechado até que a última funcionária da escola saia e ligue o alarme. Segundo relato dessa funcionária, algumas vezes, foi necessário pedir para os pais saírem, irem para casa, pois já havia passado seu horário de trabalho (isso em torno das 20 horas).

A questão do horário estendido que as crianças e seus familiares ficam na escola demonstra o significado desse lugar para eles: um lugar de encontro, de lazer e de alegrias.

No decorrer do período escolar, as crianças contam com um tempo de recreio alongado de 30 minutos até uma hora de pátio, tempo este em que as crianças compartilham o lanche coletivo com seus colegas de grupo e depois brincam livremente pelo espaço externo da instituição. O horário de recreio, ou pátio, como é chamado pelas crianças e funcionários da escola, ocorre no meio da tarde e é utilizado pelas crianças de maneira livre. Esse horário não é fixo, portanto, cada professora organiza junto às crianças da turma qual será o horário do lanche e pátio em cada dia.

Nessa escola não há sinetas, sinal de entrada e saída da sala para troca de professores ou para o lanche. A forma de chamar as crianças do Ensino Fundamental para sala no início da tarde (13h30min) ou após o recreio é por uma chamada que uma das funcionárias da escola faz ao dizer bem alto: “*Sala crianças, sala!*”. As crianças que estão brincando pelo pátio nesse momento se direcionam para suas salas de referência e aguardam a professora chegar. Geralmente, a professora também está pelo pátio e vai junto até a sala. As crianças da Educação Infantil (Grupo 4 e 5) permanecem no pátio brincando sob a supervisão das auxiliares de sala e

¹⁴⁹ Ao conversar com uma das fundadoras da escola que atuou no setor administrativo por 30 anos soube que o horário de aula dos Anos Iniciais era igual da Educação Infantil. Ele foi ampliado, iniciando meia hora mais cedo, a pedido das professoras, para que pudessem deixar as crianças mais tempo no pátio no meio da tarde sem prejudicar as atividades pedagógicas planejadas e desenvolvidas no decorrer do ano.

também se direcionam para suas salas de referência, às 14h, quando ouvem o chamado – *Sala grupo 4 e 5, sala!* – e lá encontram a professora do seu grupo.

O uso de uniforme é opcional, sendo que a escola solicita que apenas nas saídas de estudo a camiseta da escola seja utilizada para melhor identificação das crianças fora do espaço escolar. Sendo assim, as crianças geralmente usam roupas e calçados confortáveis, que propiciam mobilidade para as crianças brincarem no pátio, na areia, na quadra e possibilitam que as crianças demonstrem traços de sua identidade, seu jeito de vestir-se, suas preferências de cores e estilos estéticos.

Existem na escola alguns combinados referentes à rotina diária, sendo que, já no início de cada tarde, no momento de acolhida do grupo, da ‘roda de conversa’, a professora compartilha o planejamento do dia. Assim, as crianças da Educação Infantil e do Ensino Fundamental percebem que há um planejamento das atividades do cotidiano e, ao saber o que vai acontecer na sequência de cada atividade, podem sugerir algumas alterações, geralmente no que diz respeito à sequência das atividades programadas ou na forma de desenvolvê-las. Os horários que são mais rígidos dizem respeito às aulas de Inglês, Educação Física, Artes e Informática no Ensino Fundamental e de Educação Física e Musicalização na Educação Infantil, por serem desenvolvidos por professores contratados para essas áreas de conhecimentos específicos, que possuem uma carga horária pré-determinada a ser cumprida na escola.

No período de observação, chamou-me a atenção a tranquilidade como que as crianças e as professoras, dirigem-se as salas de aula. Mesmo aquelas que estão alguns minutos atrasadas. Tanto no grupo do 4º ano como no grupo do 5º ano era comum alguma criança chegar no processo de socialização do planejamento. Ao chegar, a criança cumprimentava a todos e observava o que o grupo estava fazendo. Se uma atividade pedagógica já havia sido iniciada, a criança logo perguntava aos colegas o que era para fazer ou a professora vinha a seu encontro orientá-la, sem questionar o motivo do atraso. Quando o atraso era das professoras, elas adentravam na sala cumprimentando a todos e justificando-se pelo atraso. Sendo assim, percebi que a organização e uso do tempo escolar, para/com/entre crianças e adultos demonstra efetuar-se de maneira orgânica, respeitosa ao ritmo de cada sujeito, levando-se em consideração as especificidades das vivências de cada um.

Os indicativos da organização escolar vistos nos documentos oficiais da APPR retratam um tempo escolar que privilegia a subjetividade dos sujeitos, um tempo que valoriza o presente, o vivido, socializado. Ao pautar-se nas ideias das escolas democráticas, progressistas e libertárias, a escola busca romper com o autoritarismo, o tecnicismo e/ou conservadorismo

presentes na grande parte das escolas brasileiras, conforme apontando por diversos pesquisadores da educação.¹⁵⁰

A APPR busca, assim, superar a divisão da temporalidade posta nas normas dos métodos pedagógicos instituídos no século XVI e que ainda permeiam a realidade escolar de muitas instituições educativas na atualidade, conforme aponta Viñao-Frago (1998), negando-se o tempo burocrático, fragmentado, engessado, que visa apenas preparar a criança para “servir a sociedade” e/ou o mercado de trabalho (PETITAT, 1994). Sua prática pedagógica visa atender as necessidades formativas das crianças por meio de propostas de trabalho que atendam as suas “reivindicações de ter o direito de brincar e aprender na escola” (PINTO, 2003), quando amplia o tempo do recreio e a utilização livre do pátio, em momentos de estudo, de lazer e descanso, de pesquisa e socialização de saberes, contemplando a expressão oral, gráfica, corporal e artística das crianças.

O aporte teórico¹⁵¹ que sustenta a proposta pedagógica da escola defende a importância da liberdade de ação e expressão das crianças, respeitando suas formas de manifestar seus interesses, pensamentos e sentimentos no decorrer do processo de ensino e de aprendizagem. Essa fundamentação repercute uma visão do tempo escolar diferenciada, não controlada pelo sistema cronológico como premissa da ação pedagógica, mas pautada nas vivências dos sujeitos, na experiência e intensidade das ações, contemplando, então, os três tipos de tempo – *Chrónos*, *Kairós*, *Aión* – nas atividades desenvolvidas pelas crianças e suas professoras, ao respeitar as diferentes formas da criança interagir com o mundo externo, assim como, com seus pares, possibilitando que as múltiplas linguagens das crianças sejam exploradas, propiciando uma educação que foque no desenvolvimento integral dos sujeitos, conforme consta no PPP da escola (ESCOLA PRAIA DO RISO, 2017).

Sendo assim, pode-se dizer que a organização do tempo escolar da APPR segue as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica ao privilegiar “[...] as características próprias dos seus estudantes, não se restringindo às aulas das várias disciplinas [...]” (BRASIL, 2013, p. 27) e possibilitar que a organização do currículo e das práticas pedagógicas sejam flexíveis e contextualizadas, tendo em vista os interesses de estudo das

¹⁵⁰ Na introdução desta pesquisa, encontram-se citados pesquisadores que analisaram a organização do tempo escolar no Brasil e, no Segundo Capítulo, referencia-se pesquisadores que aprofundaram seus estudos sobre a cultura e a organização escolar, como André Petitat (1994), Antonio Viñao-Frago (1998), Jean-Claude Forquin, Demerval Saviani, entre outros.

¹⁵¹ Dentre os autores que fundamentam a proposta pedagógica da APPR, destacam-se: Celestin Freinet, Janusz Korczak, Jean Piaget, Emília Ferreiro, Lev Vigotski, entre outros.

crianças e as particularidades do contexto escolar, respeitando as características das crianças e suas necessidades formativas.

Vale destacar, também, o investimento temporal na formação dos professores e familiares das crianças que desejam ampliar seus conhecimentos sobre o processo formativo das crianças e temas que permeiam o contexto social/cultural. Esse é um fator que se destaca na história da APPR, que valoriza a formação dos sujeitos que compõe o contexto escolar, especialmente aqueles que estão voltados para a ação pedagógica. Entretanto, no processo da pesquisa percebeu-se que, na atualidade, nem todos os profissionais da escola se sentem pertencentes ao processo formativo desenvolvido nesse espaço.

Nas entrevistas realizadas com os profissionais que atuam no setor administrativo e serviços de apoio (limpeza, cozinha, zeladoria) foi manifestada a falta de integração dos mesmos nos encontros de formação continuada, nas reuniões pedagógicas e nas decisões coletivas que dizem respeito ao trabalho desenvolvido na escola. A fala de uma profissional do setor administrativo demonstra o seu desejo de também participar dos grupos de estudo e formações que ocorrem na escola.

[...] a gente não tem nenhuma [formação], nenhum envolvimento da parte pedagógica assim, desses temas. Mas seria interessante se a gente tivesse né, porque a gente lida direto com as crianças [...] as vezes acontece um desentendimento, uma criança com a outra, e muitas vezes eu tenho que mediar. [...] muitas vezes a gente não sabe como lidar. Então a gente vai na parte maternal, digamos assim, né. Mas muitas vezes, como eu ajo como mãe não é o certo (JESSICA, auxiliar administrativo).

Esse depoimento expressa o fato dos profissionais que atuam fora de sala, que também convivem e interagem diariamente com as crianças, não participarem de tempos de estudo que os ajude a mediar as situações vividas pelas crianças na escola com mais segurança e a compreender as ações efetuadas pelas professoras no contexto escolar, para que não haja pré-julgamentos. Tornou-se evidente o interesse e a necessidade de que haja mais interação desses sujeitos com o setor pedagógico, possibilitando reflexões acerca das relações sociais entre as crianças e delas com os adultos, do processo de construção da autonomia, da mediação de conflitos, da participação infantil, da educação inclusiva, entre outros temas. Portanto, integrar os profissionais que atuam em diferentes setores da escola é um dos desafios que ainda precisa ser superado, para que todos possam se sentir pertencentes ao projeto pedagógico desenvolvido na escola, já que a mesma está pautada na ideia de gestão democrática, de trabalho colaborativo e de respeito às potencialidades de todos os sujeitos como “criadores de conhecimento” (ESCOLA PRAIA DO RISO, 2017).

5 A ORGANIZAÇÃO DO TEMPO ESCOLAR NA PERSPECTIVA DA AÇÃO DOCENTE: O TEMPO PLANEJADO E MEDIADO PELAS PROFESSORAS

O tempo é um tecido invisível em que se pode bordar tudo, uma flor, um pássaro, uma dama, um castelo, um túmulo. Também se pode bordar nada. Nada em cima do invisível é a mais sutil obra desse mundo e acaso do outro.
(Machado de Assis)

O tempo é um dos elementos-chave que constituem a cultura escolar. Enquanto algo físico, quantificável, como uma unidade de medida, com padrões cíclicos (calendário, grade de horários), constitui-se como instrumento regulador da organização escolar. Entretanto, o tempo escolar também se constitui como algo subjetivo, pautado na experiência pessoal ou coletiva (SACRISTAN, 2008), como algo que *flui e é usufruído*, e, portanto, difícil de mensurar.

O tempo escolar é caracterizado como um tempo propício ao desenvolvimento humano, à construção de conhecimentos, à aquisição de cultura e, como tal, vem sendo conquistado como um direito de todas as crianças e jovens brasileiros, a partir da delimitação de um tempo mínimo de ‘estar na escola’, anualmente - 200 dias de no mínimo 4 horas de atividades educativas, a partir dos 4 anos de idade (BRASIL, 1996). Sendo assim, é preciso levar em conta que os tempos escolares resultam “da interseção de políticas públicas e de práticas escolares” (LEITE, 2010, p. 151), pois não basta garantir a entrada e a permanência da criança na escola por um determinado tempo, é preciso fazer com que esse tempo seja vivido intensamente, ao se promover situações em que ela possa desenvolver todas as suas potencialidades físicas, emocionais e intelectuais, na interação com seus pares e com outro mais experiente, em busca de compreender, assimilar e criar novos conhecimentos, para além dos saberes já constituídos culturalmente.

O “tempo de escola” (PARENTE, 2006), organizado, regimentado, precisa conectar-se ao tempo de *estar na escola*, sendo criado e recriado por meio das experiências diversas vividas nesse lugar, expressas nas memórias das pessoas que por lá já passaram. A forma de ver, sentir, perceber os ritmos e movimentos dos sujeitos na escola representa a multiplicidade de tempos que nesse lugar se encontram.

Portanto, a maneira como este tempo é utilizado/vivido na escola depende dos arranjos feitos, especialmente pelos adultos, os profissionais da educação, que tendem a organizar os espaços e tempos escolares a partir de um “currículo prescrito” (SACRISTAN, 2000), que diz o que será mais importante e significativo trabalhar/desenvolver com as crianças no decorrer de seu processo formativo. Para além desse currículo prescrito, formalizado em documentos

orientadores¹⁵² da prática pedagógica, encontra-se o “currículo em ação” (SACRISTAN, 2000), visto como um processo contínuo de possibilidades de construção e reconstrução de saberes, de encontros, *bordados e costuras tecidos na formação* de todos os sujeitos (adultos e crianças) que compartilham deste espaço e tempo chamado escola.

É nesse ‘currículo em ação’ que busco perceber as possibilidades de o tempo escolar ser *customizado* como um *tempo de viver a infância de maneira intensa*, como um tempo de “desenvolvimento humano pleno”, conforme prevê a legislação nacional (BRASIL, 1988; 1990; 1996).

A organização ou *customização* do tempo escolar desenvolvida na APPR foi observada e analisada no decorrer da pesquisa de campo, ao acompanhar e me permitir fazer parte do cotidiano escolar das crianças e professoras dos 4º e 5º anos do Ensino Fundamental, desde os momentos de chegada à escola, os encontros e desencontros entre adultos e crianças, o desenvolvimento das atividades pedagógicas, os tempos e espaços de interação, de brincadeiras, de estudos individuais e/ou em grupo, até os tempos de formação de professores e reuniões com as famílias, entre tantos outros tempos que compõem a tessitura escolar.

Nesse contexto, apresento neste capítulo como o tempo escolar foi percebido e caracterizado na APPR, tendo em vista diferentes perspectivas. A começar pelas minhas observações referentes à organização do cotidiano escolar de maneira geral, ao observar a movimentação de adultos e crianças em diferentes atividades escolares na área externa da escola, nos primeiros meses do ano. Posteriormente, são destacadas as perspectivas das professoras¹⁵³ sobre a organização do tempo escolar e a importância do planejamento efetuado por elas enquanto guia das atividades cotidianas. Na sequência, são apresentadas algumas atividades escolares em que a mediação docente demonstra ser fundamental para a organização dos tempos escolares. Por fim, resalto a concepção de avaliação que a escola defende, caracterizada como processual e contínua, pautada no acompanhamento da formação de cada criança no cotidiano escolar, respeitando seus ritmos de aprendizagem e possibilidades de aprimoramento dos conhecimentos. Diante disso, saliento quais as perspectivas das professoras, dos familiares e das crianças dos 4º e 5º anos do Ensino Fundamental sobre o processo avaliativo desenvolvido na escola, dada sua importância no contexto educacional.

¹⁵² Entre os documentos orientadores estão as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013), a Base Nacional Comum Curricular (2017), as Propostas Curriculares das redes de ensino públicas, os Projetos Político-Pedagógicos das escolas públicas e privadas, os planos de ensino dos professores, entre outros.

¹⁵³ Utilizo a expressão professora, no feminino, quando me refiro aos profissionais da APPR que atuam no setor pedagógico (coordenadoras, professoras, auxiliares e estagiárias), tendo em vista que há apenas um homem atuando como professor de Educação Física na escola. Quando utilizo o termo professores, no masculino, refiro-me à categoria profissional como um todo, sem caracterizar gênero.

5.1 AS PRIMEIRAS IMPRESSÕES DO COTIDIANO ESCOLAR: O TEMPO QUE FLUI

Minha entrada em campo foi composta por diferentes tempos de observação e de interação com os sujeitos que compõem o contexto escolar da APPR. Os primeiros contatos com as professoras ocorreram na semana de planejamento, em fevereiro de 2018: um tempo de estudos coletivos e de organização do ano letivo. O acolhimento às pessoas que adentravam na escola foi o primeiro ponto de observação. Abraços, sorrisos e conversas paralelas faziam parte desse encontro de pares, de profissionais que, naquele ano, compartilhariam suas experiências.

Entre as dinâmicas de socialização, conversava-se sobre as mudanças no espaço escolar, sobre a forma de acolher as crianças na primeira semana de aula, sobre a escolha de temáticas de estudo para o projeto de trabalho do ano e as possibilidades de se utilizar diferentes linguagens nas práticas pedagógicas planejadas. Essas temáticas eram debatidas por todas as professoras que estavam na reunião de planejamento, tanto as dos grupos da Educação Infantil quanto as dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

A socialização de ideias ocupou grande parte de uma das tardes de planejamento e foi considerada por todas como uma atividade muito significativa nesse contexto, ao ressaltar temas tais como: integração entre grupos; mediação; ética e respeito profissional; inclusão; diversidade; educação ambiental, entre outros. Dentre as diferentes linguagens apresentadas, destacaram-se: uso de tecnologias (vídeos, músicas, filmes, imagens diversas); música; poesia; dramatização; produção e interpretação de quadrinhas (tirinhas); construção de portfólios; desenhos; brincadeiras coletivas; danças; análise de imagens, pinturas; experiência estética; contação de histórias; literatura.

A semana de planejamento foi pensada e organizada pelas coordenadoras da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, contudo o encaminhamento e o desenvolvimento das atividades propostas foram acontecendo de acordo com a participação das professoras, respeitando-se o tempo de fala de cada uma durante a expressão de suas ideias e comentários. A efetiva participação de grande parte do grupo de professoras nos encontros de que participei deu-me pistas de como o processo formativo era ‘desenhado’ nesse contexto escolar. O respeito ao outro e a colaboração mútua eram ações que se destacavam nos dias em que acompanhei a semana de planejamento, fosse nos debates pedagógicos, na organização das salas, nos preparativos para a acolhida das famílias e, especialmente, na recepção das crianças. Destaco uma atividade desenvolvida pelas professoras regentes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental: a escrita de uma carta para as crianças, convidando-as a conhecer a professora e

a temática central dos estudos daquele ano. Nessa carta, que chega pelo correio, endereçada à criança, é possível então prever ou imaginar o que acontecerá no período escolar.

Imagem 3 – Carta que as crianças do 5º ano receberam da professora antes de iniciar o período escolar



EXTRA! EXTRA!

**A TURMA DO QUINTO ANO CONHECERÁ A TEORIA DA EVOLUÇÃO
E VIAJARÁ PELO UNIVERSO!**

Como faremos tudo isso?
Quais recursos utilizaremos?
Quem serão os nossos parceiros?
Quantas pesquisas serão necessárias?
Como a tecnologia vai nos auxiliar?
Quem já tem sugestão para inspirar os nossos estudos?

O quinto ano já começou! Se você já tem ideias para responder às questões acima, não perca tempo: pense, crie, sugira...

Eu já estou pensando, criando e imaginando tudo o que poderemos fazer juntos.

E para que vocês também possam saber de mim, organizei alguns desafios que podem ajudar:

1. Nasci entre os dias 26 e 28, no mês que antecede março. Quando faço aniversário?

2. O meu ano de nascimento é 1968. Quantos anos eu terei em março? _____
3. Não sou gaúcha nem paranaense, mas nasci em um estado do Sul do Brasil. Em que Estado nasci? _____
4. Tenho duas filhas e os nomes delas são escritos com a mesma vogal. Descubra os nomes delas: B_RB_R_ e CL_R_
5. As quatro coisas que mais amo na vida podem ser conhecidas após você preencher os espaços com as consoantes S, P, M, C, T, H, N.

O _E_ | _E_ _O
OE | _A
Ú | _A

Nos encontraremos em breve, aqui nesta escola que é muito, muito especial!

Grande beijo,

----- (nome da professora)

Dica: a nossa sala fica no alto...

O segundo período de pesquisa em campo desenrolou-se ao longo de dez dias de observação na área externa da escola e teve como objetivos acompanhar e conhecer os vários aspectos que envolvem o cotidiano escolar. Nesses dias, observei como acontecia a entrada das crianças, de seus familiares e professoras na escola, como essas pessoas interagiam entre si, quais os movimentos das crianças e adultos pelo pátio da escola no decorrer da tarde e quais atividades eram desenvolvidas com frequência nesse lugar pelas crianças da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Durante esse período, foi possível perceber a dinamicidade da escola, a alegria de grande parte das crianças ao adentrar e estar no espaço escolar, assim como a frequência com que os familiares circulavam pelo pátio, conversando entre si e com os profissionais da escola.

Nos dias de observação vi-me tentada a ‘controlar o tempo’, marcar os horários de entrada e saída das crianças na sala, de brincar no pátio, de organização e partilha do lanche, entre outros. Entretanto, aos poucos, senti-me instigada a deixar com que o tempo passasse de outra forma, ao permitir-me ouvir e sentir os sons emitidos pelas crianças em suas ações no entorno da escola. Vi, ouvi e senti diferentes maneiras de as crianças interagirem entre si, ao saírem de sala, ao desenvolverem uma atividade proposta pelas professoras no pátio, ao escolherem como, onde e com quem iriam brincar durante seu tempo livre, como se direcionavam ao bebedouro de água e aos banheiros, como se alimentavam e conversavam entre si. Observei também a forma como os adultos circulavam pela escola, ora junto das crianças, ora sozinhos ou conversando com algum colega de trabalho. Percebi que as portas e as janelas das salas dos grupos da Educação Infantil, assim como as dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, costumavam estar sempre abertas, sendo comum, algumas vezes, crianças e adultos pararem nas janelas para observar a turma ou dar algum recado.

Como a escola não utiliza ‘sinal’ de entrada e saída de sala, tampouco um horário fixo de lanche, foi possível perceber movimentos diversos na organização das tardes das crianças. Percebi que grupos de crianças da Educação Infantil e do Ensino Fundamental saem de suas salas no entremeio das tardes para realizar tarefas pelo pátio da escola. Muitas vezes, elas trouxeram consigo alguns materiais pedagógicos, como pranchetas, folhas brancas, livros e estojos de lápis. Individualmente ou em grupos, escolhiam um lugar para se sentar e realizar a atividade encaminhada. Vi grupos de crianças do Ensino Fundamental fazendo pesquisas sobre elementos da natureza encontrados no pátio, registrando por meio de desenhos e escrita suas observações do ‘elemento’ escolhido para análise. Presenciei crianças debatendo um tema de estudo num canto do pátio e, depois, fazendo seus registros em um pedaço de papel pardo. Nessas atividades, as crianças do Ensino Fundamental geralmente estavam sem a companhia

de um adulto. As professoras, por vezes, vinham caminhando pelo pátio enquanto observavam o trabalho das crianças sem interferir em suas produções. Apenas davam algumas orientações quando as crianças expressavam dúvidas. Em outros momentos, era perceptível a intencionalidade docente de fazer alguma atividade fora de sala com as crianças, usufruindo dos diferentes espaços externos da escola de maneira mais dinâmica e interativa.

Destaco, abaixo, uma das primeiras cenas observados no pátio da escola, que ocorreu no primeiro dia de aula, no qual um grupo de crianças do Ensino Fundamental estava junto a sua professora circulando pelo pátio da escola.

Quadro 11 – Turma do 5º ano andando pelo pátio junto à professora no primeiro dia de aula

[...] Chamou-me a atenção um grupo de crianças andando pelo pátio junto com sua professora. Era a turma do 5º ano. Estavam passeando e observando as mudanças que ocorreram no pátio. A professora ora andava à frente, ora ao lado das crianças, interagindo com elas. Deram voltas ao redor de alguns brinquedos, passaram por dentro da casinha, ao redor das árvores, pela quadra de esportes e em seguida entraram em um castelinho de madeira, construído próximo à quadra. Este era um novo espaço da escola e aparentemente pequeno para aquele grupo de crianças com sua professora. Mesmo assim, todos entraram e ali permaneceram por uns 20 minutos. Ficaram lá dentro conversando. Aos poucos foram saindo do castelo e voltaram a caminhar pelo pátio. Seguiram até outro brinquedo novo, construído junto a uma grande árvore: era uma casa com escadas e escorregadores, que atravessava de um lado da árvore a outro, inclusive passava por dentro da árvore (uma grande figueira). A professora e as crianças subiram nesse brinquedo, passaram por dentro da árvore e saíram do outro lado pelos escorregadores. Cena indefinível, de muita emoção, alegrias e surpresas [...] esse passeio durou cerca de 40 minutos, tempo este de que a professora do 5º ano usufruiu com as crianças, brincando, conversando e passeando pelo pátio.

Fonte: Registros do Caderno de Campo, 19 de fevereiro de 2018.

Essa cena retrata uma das atividades programadas pela professora para esse primeiro dia de aula – o reconhecimento das mudanças do espaço físico da escola, tema este pautado na semana de planejamento das professoras citada anteriormente, quando ficou acordado que “[...] todas as turmas da escola deveriam conversar com as crianças sobre o que perceberam que mudou na escola, como era antes e como estava agora, quais as alterações que ocorreram no pátio [...]” (Registros do Caderno de campo, 5 de fevereiro de 2018).

Nesses registros, é possível perceber algumas orientações referentes ao planejamento escolar, assim como a prática docente decorrente dele, ao privilegiar, no primeiro dia de aula, um tempo específico para a turma compartilhar uma atividade de exploração do ambiente escolar, de observar, movimentar-se e expressar suas percepções sobre o espaço escolar. Tempo este que foi marcado por sentimentos diversos por parte das crianças, da professora e de quem as observava. Nesse contexto, considero que a professora desempenhou um papel essencial na formação das crianças, ao promover, já no primeiro dia de aula, uma prática que valoriza a

interação afetiva entre seu grupo, trazendo mais sentido para essa atividade e para o período escolar que se iniciava.

Na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, o afeto e a cognição são elementos essenciais e indissociáveis na constituição do ser humano. Sendo assim, quando promove práticas pedagógicas que envolvem emoções e sentimentos positivos, a professora desperta o interesse e a satisfação da criança em interagir com o outro e com o conhecimento proposto. As atividades que contemplam a interação das crianças entre si e com os demais sujeitos que compõem o contexto escolar motivam emoções e pensamentos, o que promove o desenvolvimento das suas funções psicológicas superiores, a saber: a atenção voluntária, a memória lógica, a formação de conceitos, a linguagem, a escrita, o cálculo, o desenho, entre outros (VIGOTSKI, 2012). Dentre as atividades coletivas que contemplam a interação social das crianças na escola, percebidas com mais frequência no primeiro período de observação, destacam-se o horário do lanche e o tempo de brincar livremente no pátio.

A organização dos lanches coletivos se destacou nos dias de observação do cotidiano escolar, justamente por acontecer na área externa da escola, ou seja, em diferentes lugares do pátio. No meio da tarde, entre às 15h30min e às 16h30min, vi crianças caminhando em trios em direção à cozinha da escola, pegando as bacias de lanche e escolhendo um lugar para organizá-lo. As crianças menores, da Educação Infantil, geralmente vinham acompanhadas de uma das professoras de sala, que as auxiliavam. O lugar escolhido para lanchar era variado, apesar de haver mesas compridas no Nosso Lugar (único espaço externo com cobertura/telhado) e no pátio, que acomodava a todos. Vi as crianças organizarem o lanche em cantinhos do pátio ou da quadra de esportes como se fosse um piquenique; embaixo das árvores, sobre ou dentro de lugares/brinquedos, como a casinha, o castelinho ou o palquinho.

Imagem 4 – Crianças do 4º ano organizando o lanche coletivo



Fonte: arquivos da pesquisadora.

Nas imagens acima, as crianças do 4º ano estão organizando o lanche em dois lugares diferentes: nas mesas do *Nosso Lugar* e na ‘varanda’ da casinha da árvore.¹⁵⁴ Observe-se a organização desse espaço no tocante à distribuição dos alimentos e dos utensílios utilizados pelas crianças na hora do lanche. Enquanto o trio de crianças arrumava o lanche sobre a toalha, as outras crianças da turma ficavam finalizando suas atividades/brincadeiras em sala ou no pátio. Somente quando tudo estivesse pronto todos eram chamados para compartilhar o lanche, inclusive as professoras.

O tempo da organização e da partilha do lanche era um tempo livre e, ao mesmo tempo, coletivo. O lanche que uma criança do grupo trouxe para toda a turma era compartilhado por todos, como se fosse um encontro de confraternização diário. Todos os grupos de crianças da escola, da Educação Infantil até o 5º ano do Ensino Fundamental, desenvolvem e participam do tempo de lanche de uma forma parecida, configurando-o como um ritual¹⁵⁵ que compõe o cotidiano escolar. Como dito anteriormente, não há um tempo específico de lanche, cronometrado. Assim que se servem e sentem-se satisfeitas, as crianças vão saindo do local do lanche em direção ao pátio, para brincar. Cada uma contribui do seu jeito na forma de organizar o espaço pós-lanche, até que todos se retiram desse lugar e vão brincar. Percebi que esse não é só um tempo de se alimentar; é sobretudo um tempo especial de interação social, de conversa livre entre as crianças e com as professoras, de planejamento de brincadeiras posteriores e de combinados entre as crianças. Sendo assim, é um tempo de alimentar corpo e mente, de organizar ideias e ações, de intervalo entre as atividades programadas (pedagógicas) e de programação de novas atividades (lúdicas, livres). Constato, dessa forma, que o tempo do lanche está de acordo e realiza um dos objetivos postos no Projeto Político-Pedagógico da APPR: “Viver a coletividade [...] e formar indivíduos capazes de estabelecer uma convivência em grupo, com base no respeito e na afetividade” (ESCOLA PRAIA DO RISO, 2017, p. 20).

Em seus estudos, Vigotski (2012) ressalta a coletividade como um elemento fundamental à formação humana, especialmente no desenvolvimento do pensamento e da linguagem da criança. Segundo o autor, por meio de ações coletivas, em colaboração com as

¹⁵⁴ Essas imagens são representativas do que vi nos primeiros dias de observação, pois nesse período eu não havia ainda obtido autorização para fazer registros fotográficos na escola. As crianças que aparecem nessas e nas outras imagens localizadas no decorrer da pesquisa autorizaram posteriormente, assim como seus familiares, o uso de imagem nesse trabalho.

¹⁵⁵ Utilizo a palavra ‘ritual’ no sentido de ações que se repetem, que seguem regras comuns, que são reconhecidas pelos sujeitos envolvidos nessa prática cotidiana.

peças que estão à sua volta, nas interações e experiências sociais, nascem e se desenvolvem as funções superiores da atividade intelectual da criança.

Além disso, as atividades coletivas desenvolvidas de forma colaborativa aprimoram o sentimento de coletividade e a responsabilidade colaborativa, princípios estes defendidos em escolas democráticas, pautadas nas experiências educacionais de Janusz Korczak e Celestin Freinet, dentre outros defensores dessa proposta educativa.

Vale destacar também que, entre as ações desenvolvidas pelas crianças ao brincar com seus pares, encontra-se o exercício da coletividade e colaboração, perpassado pelo cumprimento de regras criadas e experienciadas pelas crianças. Nesse contexto, o tempo de brincar na escola não se constitui apenas em ocupar o tempo livre ‘gastando energia’ no recreio, mas sim em aproveitar/utilizar esse tempo para elaborar melhor situações sociais vividas por elas na realidade, conforme enfatiza Vigotski (2009) ao falar da relação intrínseca entre imaginação e experiência.

Segundo Vigotski (2009, p. 25), a imaginação adquire uma função primordial no desenvolvimento humano, por proporcionar a ampliação das experiências do sujeito, visto que, por meio da “[...] narração ou a descrição de outrem, ele pode imaginar o que não viu, o que não vivenciou diretamente em sua experiência pessoal [...] pode aventurar-se para além deles, assimilando, com a ajuda da imaginação, a experiência histórica ou social alheias”. Dessa forma, a experiência de outros passa a ser experienciada pela imaginação. O autor assevera que o processo imaginativo desenvolvido pela criança nas brincadeiras contribuirá sobremaneira nessa relação da experiência real com a fantasia, pois a criança poderá compreender melhor a cultura que a circunda ao inventar situações e assumir papéis sociais que contemplem conhecimentos e emoções diferenciadas.

Como dito, o tempo de as crianças brincarem livremente pelo pátio sobressaiu-se nos primeiros dias de observações em campo. Vi as crianças da Educação Infantil em momentos diversos, correndo e brincando pelo pátio, junto aos seus colegas de grupo ou com crianças de outras turmas, inclusive do Ensino Fundamental. As brincadeiras eram das mais variadas, com brinquedos que haviam pelo pátio ou que estavam guardados em caixas, armários ou quartinhos de fácil acesso às crianças, como baldinhos e pazinhas, cavalinhos de madeira, loucinhas de plástico e panelas, além dos lugares/brinquedos fixos, a saber: castelinho, gira-gira, balanços, casinhas com escorregadores, entre outros. Era comum também ver as crianças desfilando pelo pátio utilizando roupas coloridas, fantasias e acessórios diversos que haviam em suas salas de referência. Contudo, se sobressaiam as brincadeiras com os elementos da natureza, especialmente a areia, a água, sementes, folhas e gravetos das árvores.

As crianças do Ensino Fundamental utilizavam o tempo do recreio, ou de pátio, como elas chamam, para brincar livremente e também usufruir dos brinquedos disponíveis nesse lugar. A forma de as crianças menores e maiores compartilharem dos mesmos brinquedos e espaços do pátio ressaltava o respeito mútuo, garantindo a todos o direito de brincar. Os combinados acerca de quem poderia usar a quadra e jogar futebol foram uma das delimitações com que nos deparamos durante esse tempo livre, geralmente estipulados pelas próprias crianças.¹⁵⁶ Estas e outras questões referentes ao tempo de pátio serão apresentadas com mais detalhes no próximo capítulo da pesquisa.

O terceiro período da pesquisa empírica teve por objetivos observar e acompanhar o cotidiano dos grupos do 4º e do 5º anos do Ensino Fundamental. Nesse contexto, pude perceber como esses grupos se organizavam; quais atividades compunham as práticas pedagógicas ou eram mais recorrentes; como os interesses das crianças eram contemplados nos planejamentos e no cotidiano escolar; de que forma elas expressavam seus pensamentos, desejos, dúvidas e conhecimentos e como estes eram acolhidos e considerados pelas professoras. Nesse período de observação e análise das informações recolhidas, pude perceber como os adultos e as crianças organizam e vivenciam seus tempos na escola. Diante disso, foi possível perceber o quanto o planejamento e a mediação docentes se configuram como elementos fundamentais da organização do tempo escolar, por compreenderem tanto a previsão como a revisão e a avaliação do processo de ensino e de aprendizagem.

5.2 O PLANEJAMENTO DOCENTE COMO PRÁTICA ORIENTADORA DO TEMPO ESCOLAR

Dentre as várias ações que fazem parte do trabalho docente, o planejamento se destaca, dada a importância e necessidade de antever e preparar o que será desenvolvido no período escolar e, assim, definir os materiais ou recursos necessários para as atividades previstas. Um dos focos do planejamento é o ‘currículo prescrito’, o que implica considerar as orientações pedagógicas presentes nos documentos orientadores que regem a educação, bem como definir a melhor forma de colocá-los em prática, ou seja, as estratégias, materiais, espaços e tempos utilizados para trabalhar o conhecimento almejado. Sendo assim, pode-se dizer que “[...] o processo de planejamento, bem como seus desdobramentos em elaborar, vivenciar, acompanhar

¹⁵⁶ Segundo o relato das crianças, dos profissionais da escola e dos familiares, já aconteceram várias assembleias de crianças para discutir o ‘problema’ relativo a quem e quando é possível usar a quadra, especialmente para jogar futebol. No ano de 2018, houve uma assembleia no início do mês de setembro para discutir esse assunto.

e avaliar planos, é o próprio espaço da prática pedagógica do educador” (FUSARI, 1998, p. 52) e, como tal, acompanha todo o processo pedagógico, sendo revisto continuamente, ou seja, “enquanto processo ele é permanente” (VASCONCELLOS, 1995). Além disso, por apresentar intenções, metas e pretensão de resultados, essa ação docente é considerada um “ato político pedagógico” (VASCONCELLOS, 1995), pois atende a uma visão de mundo e de formação humana pautada em questões epistemológicas e ideológicas que fazem parte da formação docente e das políticas educacionais vigentes.

Nesse contexto, o planejamento docente está diretamente relacionado à organização do tempo escolar, em particular às escolhas dos professores sobre as diferentes formas de trabalhar o conhecimento almejado. Tais escolhas repercutirão na programação do tempo necessário para desenvolver cada atividade pensada, dadas as condições reais encontradas no espaço escolar. Se o tempo das aulas for fragmentado em função de haver tempos específicos para cada área de conhecimento, as possibilidades de se desenvolver aulas mais dinâmicas e interativas acabam sendo minimizadas, mas, se houver a possibilidade de ampliar os tempos de estudo, tendo-se em vista as necessidades apresentadas no desenvolvimento das atividades propostas, novas probabilidades de adquirir ou construir o conhecimento almejado emergirão. Padilha (2001, p. 30) contribui com essa análise ao ressaltar a questão dos prazos e etapas a serem cumpridos, tendo em vista o processo de avaliação do trabalho pedagógico:

O ato de planejar é sempre processo de reflexão, de tomada de decisão sobre a ação, processo de previsão de necessidades e racionalização de emprego de meios (materiais) e recursos (humanos) disponíveis, visando à concretização de objetivos, em prazos determinados e etapas definidas, a partir do resultado das avaliações. (PADILHA, 2001, p. 30).

Ao analisar o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da APPR, percebi que as orientações referentes ao planejamento refletem as discussões propostas acima, ao enfatizarem que o planejamento deve ser “[...] pensado e reelaborado a partir de avaliações constantes” (ESCOLA PRAIA DO RISO, 2017, p. 16).

Para entender como as orientações do PPP são incorporadas nas práticas pedagógicas das professoras, serão apresentados a seguir os depoimentos das professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental sobre a organização do tempo escolar e a forma como o planejamento contribui com a orientação das práticas desenvolvidas no cotidiano.

Ao conversar com as professoras durante as entrevistas, realizadas no decorrer do ano de 2018, percebi que a flexibilidade do tempo era algo que se sobressaía em suas falas. Segundo as professoras, o tempo para cada uma das atividades propostas era pensado durante o

planejamento diário/semanal, contudo poderia ser alterado a partir do que ocorria no desenvolvimento das aulas, com base nas discussões e ações que se sucediam. Ao falar sobre como organiza e percebe o tempo das atividades escolares, uma das professoras do 2º ano do Ensino Fundamental ressalta:

[...] eu tenho um cronograma pra mim, no caso das disciplinas, dos assuntos que vão ser trabalhados durante a semana – eles são fixos no meu caderno, mas ele é bem flexível assim. Então, dependendo do que a gente está trabalhando e o que eu acho necessário, eu dou uma mudada, sabe! Então as crianças não têm esse cronograma, a não ser das aulas que são fora, que são Artes, Informática e Educação Física. Aí eu vou adaptando e vou vendo, conforme a gente vai trabalhando, a curiosidade que eles têm, aí eu vou dando uma organizada assim. [...] Eu apresento todo dia a rotina no quadro pra eles terem esse controle desse tempo deles aqui, da organização, o que que eles vão fazer na tarde assim. (CATARINA, professora).

Esta professora destaca que possui um cronograma em seu planejamento, no qual visualiza as áreas de conhecimento que precisam ser trabalhadas semanalmente; contudo, as atividades propostas podem ser alteradas a partir do olhar da professora para o retorno que as crianças lhe apresentam nas aulas, da percepção que ela tem de suas curiosidades. Em seu depoimento, é possível perceber a importância do planejamento no tempo que ela ocupa pensando nas atividades que irá propor para as crianças, assim como a necessidade de compartilhar o planejamento com as crianças. Nesse sentido, pensar na organização do tempo escolar não se refere apenas ao que se desenvolve no tempo físico vivido na sala de aula ou na escola mas também ao que antecede as práticas pedagógicas, ou seja, aos tempos em que a professora planeja sua ação, pesquisando temas e estratégias que serão promovidas no contexto escolar, muitas vezes fora do seu horário de trabalho.

A professora do 3º ano confirma a flexibilidade do tempo pautada na percepção das respostas das crianças aos temas abordados nas aulas. Ao falar sobre as alterações que ocorrem em seu planejamento, ela afirma:

[...] as atividades ocorrem conforme o grupo responder. Se ele responder bem pode ser que fique uma semana, pode ser que não, pode ser que fique um dia só, ou dois, ou uma hora da tarde, depende. Depende como [acontece] a reação das crianças, tanto na absorção daquele conteúdo como no interesse que eles trazem além do conteúdo. Porque, às vezes, tem conteúdos que dão margem para trabalhar outros. A gente pode extrapolar aquilo e ampliar. Daí, se eu digo que quero trabalhar dois dias, só que deu gancho para trabalhar [mais], a gente fica quinze dias trabalhando naquilo. [...] eu não trabalho com essa..., dessa forma fixa não. (MARIA, professora)

A professora Maria ressalta também a possibilidade de ampliar os estudos a partir de uma temática sugerida pelas crianças, que surgiu nos momentos de estudo do tema que ela havia planejado, sendo assim, o tema pode ser aprimorado pelos apontamentos das crianças.

A professora que hoje trabalha com o projeto do integral, mas que até 2016 atuava como professora do 1º ano, reafirma o que foi dito anteriormente e enfatiza que “*o tempo é flexível e o objetivo é atender o interesse das crianças*” (DENISE, professora). Ela relata como a ‘rotina’ diária era apresentada às crianças, sempre no início da tarde, e, a partir disso, os combinados se efetuavam. Quando uma atividade proposta precisava de mais tempo, ela e as crianças já deixavam combinado que iriam dar sequência no dia seguinte.

Essa questão de apresentar a rotina ou a pauta do dia foi algo que se destacou nas observações realizadas nos grupos dos 4º e 5º anos. Geralmente, logo depois de entrar na sala e cumprimentar as crianças, as professoras informavam quais atividades haviam sido planejadas por elas para aquela tarde. Algumas vezes, as professoras registravam esse planejamento no quadro. As crianças, ao ouvirem a programação do dia, pontuavam suas ideias, sugerindo em alguns momentos a inversão da ordem das atividades programadas. Ou lembravam alguma atividade que havia ficado pendente de dias anteriores, assim como algum combinado de algo que elas solicitaram que fosse feito e que ainda não havia sido cumprido. Nesses casos, a professora, junto com as crianças, analisava se era necessário alterar a programação da aula ou não. O tempo de lanche e pátio era algo sempre negociável nas duas turmas, e a única norma a ser respeitada é a de que ele acontecesse no meio da tarde e não interferisse no horário das aulas fixas: Inglês, Artes, Informática ou Educação Física.

A professora do 5º ano também reafirmou que o “*tempo é maleável*”; contudo, destacou que é preciso respeitar o entorno da escola para não prejudicar as pessoas que, de alguma forma, dependem da ação deles, como por exemplo, a organização das auxiliares de cozinha e de limpeza, que têm funções específicas antes e depois do horário do lanche.

Então, acho que o tempo ele é maleável, desde que a gente não comprometa o coletivo no entorno dele, né. Então essa história, por exemplo, do lanche, eu abro pra eles: “a única coisa que a gente não pode negociar muito é a hora de ir comer, porque a fome bate para alguns, e segundo, porque tem uma organização que não é só a gente que pode resolver”. Então, tirando isso, o tempo é nosso e a gente precisa arrumar. (NINA, professora)

A professora demonstra em sua fala que conversa com as crianças sobre a organização do tempo diário, e elas estabelecem, juntas, alguns combinados com base em razões objetivas, como no caso do lanche, exposto acima. Ela também enfatiza sua responsabilidade na organização do tempo dos estudos das diferentes áreas de conhecimento, pois o 5º ano possui

uma demanda maior de conteúdos para serem trabalhados e, por ser o último ano nessa escola, a professora sente-se responsável por preparar as crianças para a “nova rotina escolar”: uma rotina de estudos fragmentados por disciplinas escolares, que fará parte do cotidiano das crianças a partir do 6º ano do Ensino Fundamental.

[...] no 5º ano, até pela carga de conteúdo que tem e por ser o último ano na escola, eu tenho uma demanda muito clara de equilibrar os tempos da Matemática, os tempos da Língua Portuguesa, os tempos da Ciência, os tempos da Geografia, os tempos da História, né. Para que isso não se perca, toda uma ideia que eles percebiam de fato algumas áreas de conhecimento, com a qual eles vão ter que lidar muito em breve e de forma fragmentada. (NINA, professora).

Percebe-se a preocupação da professora com o equilíbrio do tempo entre os conteúdos e as áreas de conhecimentos, especialmente em função da transferência das crianças dessa escola para outra, no ano seguinte, ao ingressarem no 6º ano, em que o ensino é organizado por disciplinas, que são desenvolvidas por professores específicos de cada área de conhecimento, em grande parte das escolas da região. Portanto, a professora entende que as crianças no 5º ano precisam conhecer as especificidades de cada área de conhecimento e aprender a perceber e “[...] controlar o seu tempo de estudo para não ficarem perdidos na nova escola” (NINA, professora).

Ao conhecer e analisar a forma como a professora Nina organiza os tempos de estudo em seu caderno de planejamento, percebi que ela destacava o tempo que as crianças ocupam em determinadas atividades, como exercícios individuais de matemática, de interpretação de textos, o tempo de discussão de um tema em roda de conversa, o tempo de apresentação de trabalhos de pesquisa, de produção de um texto, de brincar no pátio, de festejar um aniversário, de montar um quebra-cabeça, entre outros, conforme pode ser visto nos excertos abaixo:

AISC [Avaliação Individual Sem Consulta] PTG [Português] – interpretação “História de assombração” (60 min.). (Caderno de planejamento da professora Nina, 06/08/2018).

MTM [Matemática] – revisão da tarefa + divisão no caderno + leitura informações do livro p. 182 à 186 em dupla (60 min.); Portfólios – guardar produções – (30 min.) [...] Filme – “A guerra do fogo” (50 min.) [...]. (Caderno de planejamento da professora Nina, 23/08/2018).

Roda de conversa sobre o futebol na quadra – loongaaaaa!!!! (Caderno de planejamento da professora Nina, 17/09/2018).

Dia de aniversariante - 30 minutos a mais de pátio - tempo livre. (Caderno de planejamento da professora Nina, 18/09/2018).

HST [História] - Apresentações invenções (ocupou muito tempo). (Caderno de planejamento da professora Nina, 09/11/2018).

As anotações referentes ao tempo das atividades foram registradas depois de elas serem desenvolvidas, visto que foram escritas a lápis, ao lado da tarefa proposta. Ao conversar com a professora Nina sobre suas anotações no caderno acerca do tempo das atividades desenvolvidas, ela justificou que sente necessidade de perceber o tempo que as crianças levam para fazer determinadas tarefas, especialmente as atividades avaliativas, denominadas como Atividades Individuais Sem Consulta (AISC), já que no próximo ano isso fará parte de sua vida escolar: um tempo determinado de uma aula de 50 minutos, em média. Observa-se que a preocupação da professora é fazer com que as crianças possam compreender e controlar seu próprio tempo: “[...] *Então seria para avaliar o tempo que as crianças ocupam para fazer a atividade e depois ir preparando-as a perceber seu próprio tempo*” (NINA, professora). Ela também acentuou que registra quando o tempo de uma atividade se alonga, impedindo que outras atividades propostas sejam realizadas. “*Seria uma forma de avaliar meu tempo de trabalho*” (NINA, professora). Da mesma forma que as crianças, a professora considera importante compreender e controlar o que acontece com o seu próprio tempo de trabalho. Ressalta que “[...] *o tempo é organizado e avaliado no dia a dia*”, no decorrer das atividades, das necessidades postas pelas crianças durante cada tarefa proposta e efetuada.

A coordenadora dos Anos Iniciais também enfatiza a flexibilidade do tempo escolar, caracterizando-o como “[...] *orgânico e determinado pelo processo da aula*” (DANDARA, coordenadora pedagógica). Ela destaca que as atividades são organizadas junto com as crianças, de maneira a encerrar uma atividade para depois iniciar outra, como um ‘*ciclo*’, mas, se for preciso interrompê-la por causa do lanche, por exemplo, não há problemas, pois basta retomar de onde pararam e dar sequência.

Ao falar sobre suas experiências em outras escolas, a professora Dilma, do 4º ano, acentua as diferenças entre a ‘rotina instituída’ e o ‘cotidiano construído’. Ela ressalta que, na *APPR*, “a infância é respeitada”, pois o tempo escolar permite que a criança/aluno seja criança e demonstre seus sentimentos sem ser julgada por isso, em qualquer momento do dia.

[...] das escolas que eu já participei, que eu já estive, essa é uma das que mais se permitiu viver a infância, por conta desse tempo que é de cotidiano, e não de rotina, que é um tempo de que a criança pode ser aquilo que ela é. Ela pode! Ela não vai sofrer discriminação, se ela entrar... Eu tenho um aluno meu que “viaja” demais, assim, ele não consegue ler uma história sem entrar na história. Então ele se dói, ele se machuca, ele tem que sair da sala e é o jeito dele. Eu não vou dizer pra ele que ele tem que ficar na sala. Então a gente permite que ele seja assim. (DILMA, professora).

Essa professora destaca que já trabalhou em diferentes escolas, entre as quais escolas que utilizavam apostilas e um sistema de avaliação rígido, em que as práticas pedagógicas eram sempre controladas em função do “[...] compromisso de dar conta das demandas de ensino e dos prazos de avaliação” (DILMA, professora). Nesses contextos, ela se sentia muito angustiada pela pressão para ‘dar conta’ dos conteúdos em um determinado tempo, que findava num processo avaliativo das crianças e de seu próprio trabalho. Dessa forma, a avaliação era considerada tanto como um elemento regulador da ação docente como dos estudantes, conforme aponta Reis (2009).

Outra professora que atua com um grupo de crianças do 2º ano já apresenta outra percepção sobre a organização do tempo, tendo em vista que, no ano anterior, ela atuou como professora do 1º ano na APPR e, antes disso, atuava na Educação Infantil em outras instituições:

[...] aí então eu percebi que no 2º ano o tempo apertou um pouco mais, digamos assim, né. Pra mim, na minha forma de ver, de pensar, são princípios mesmo, meus, né, do que eu me constituí. De valorizar muito a criança, respeitar esse tempo de cada um [...]. O que eu percebi mais é essa coisa do conteúdo, que a gente tem aquilo ali pra dar conta: Língua Portuguesa, Matemática, a nossa rede,¹⁵⁷ né. A gente sempre tem a rede específica de cada ano. Então, como é trabalhado em um projeto, eu acho que fica um pouco mais fácil, porque no planejamento a gente já consegue colocar aquele todo na tua semana e vai esmiuçando assim, tornando uma coisa mais leve, né. É o que eu procuro fazer, assim. (JOANA, professora)

A partir desse relato, torna-se clara a subjetividade inerente às formas de se perceber a organização do tempo, visto que cada professora parte de suas experiências para definir ou caracterizar como o tempo é organizado na escola.

Diante dos depoimentos transcritos acima, é possível deduzir que essa escola tem como premissa trabalhar os conteúdos curriculares de tal forma que os interesses das crianças também sejam respeitados. O planejamento das professoras foi destacado como base das ações pedagógicas; entretanto, ele pode ser revisto sempre que necessário, flexibilizando os tempos de estudos, ao considerar a participação das crianças quando indicam suas curiosidades ou dúvidas.

Para as professoras, de maneira geral, pensar no cotidiano escolar remete ao tempo planejado e vivido na revisão e avaliação das atividades propostas e desenvolvidas, na significação destas atividades no processo formativo das crianças. Por meio da análise do trabalho desenvolvido cotidianamente, são pensadas as atividades propostas posteriormente,

¹⁵⁷ A ‘rede de conhecimentos’ constitui-se num esquema temático, de conteúdos curriculares, que orienta a prática docente nos grupos do Ensino Fundamental. As redes de conhecimento dos grupos do 4º e 5º anos constam no Anexo B desta pesquisa.

sendo possível e permitido retomar assuntos que precisam de mais tempo para serem compreendidos, assimilados, antes de dar sequência às novas temáticas de estudo que emergirem e/ou que já estavam previstas.

Segundo o relato das professoras, a análise do trabalho desenvolvido ocorre muitas vezes no tempo da ‘hora-atividade’, ou melhor, no encontro semanal que acontece junto a coordenação pedagógica, que se configura como um tempo especial de troca de experiências, de partilha de sentimentos, de dúvidas, ideias e encaminhamentos.

5.2.1 A hora-atividade: análises do tempo planejado, vivido e o traçado de novos encaminhamentos

A hora-atividade é considerada um momento específico do trabalho docente, destinada aos tempos de estudo e planejamento inerentes à profissão docente. O direito à hora-atividade foi uma conquista recente dos professores no Brasil, instituída pela Lei do Piso Salarial Profissional, Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, na qual se indica que um terço da carga horária semanal dos professores deve ser reservada para estudos e planejamento, ou seja, para atividades ‘extraclasse’. Essa lei foi ratificada pelo parecer do Conselho Nacional da Educação nº 9, aprovado em abril de 2012. De lá para cá, as redes públicas e privada devem garantir que esse direito dos profissionais da educação seja respeitado.

Nas entrevistas, a importância da hora-atividade foi destacada pelas professoras e pela coordenação pedagógica como um momento especial, de troca de ideias, de partilha de sentimentos e de planejamento.

Na APPR, a hora-atividade ocorre semanalmente, ocupando parte do horário das aulas extras, em que o professor regente dos grupos do Ensino Fundamental não está trabalhando diretamente com as crianças, e a ela corresponde uma carga horária estendida no contrato salarial de 20% para atividades complementares. A hora-atividade das professoras regentes ocorre, então, no período das horas-aula em que as crianças estão desenvolvendo atividades com os professores de Inglês, Informática, Artes e Educação Física. Ela é utilizada como um tempo específico de planejamento, de revisão das atividades dos estudantes, de conversa com a coordenação da escola, assim como pode ser utilizada para atender os familiares, quando necessário. Contudo, nas entrevistas, quando se referiram à hora-atividade, as professoras relacionaram esse momento ao encontro com a coordenadora para discutir o andamento das aulas e trocar ideias sobre o planejamento. Nesse caso, pode ser considerada um tempo de ação

docente compartilhado com a coordenação pedagógica, que acontece semanalmente, durante uma hora e meia de conversa, em média.

Segundo as professoras que trabalham nessa escola há mais tempo, a hora-atividade enquanto momento de troca de ideias sobre o planejamento escolar com a coordenação pedagógica existe muito antes da Lei do Piso Salarial. Essa ação acompanha o processo histórico dessa escola desde seus primórdios. Dandara (coordenadora pedagógica) ressalta que esse momento com as professoras estava pautado nos registros das atividades pedagógicas, nos cadernos de planejamento, e que a escola nunca trabalhou com uma padronização desse material, respeitando as diferentes formas de as professoras fazerem seus registros.

[...] cada professora fazia do seu jeito. Como a gente tinha menos tempo juntos, a gente tinha o tempo da hora-atividade, era o tempo da Educação Física [...] aí, a professora traz o seu caderno, que já entregou antes, já deu tempo de a gente ler [...] Elas me entregavam o caderno e eu escrevia tudo, dava sugestões: “ah!, tem esse livro aqui, tem esse texto que é muito bom”, “é preciso conversar com a família de não sei quem”, tinha ali tudo registrado, e daí, quando sentava para conversar, rendia. Porque sentava ali junto, já sabia o que estava acontecendo, então sempre foi uma troca muito, muito boa, assim. E agora, atualmente, a gente tem mais tempo aqui dentro, porque tem mais aulas; tem Inglês, tem Artes, tem Informática, Educação Física, e aí a gente se organiza, pelo menos uma hora por semana com cada professora, uma hora, uma hora e meia, para discutir planejamento, relações com crianças, conversa com as famílias, e isso faz toda diferença. (DANDARA, coordenadora pedagógica).

Ao falar sobre a hora-atividade desenvolvida no início dos anos 2000, uma ex-professora da escola relatou em sua entrevista:

A gente tinha semanalmente a hora-atividade, já lá em 2000 e 2001, quando eu entrei, a gente tinha. Era um momento em que o grupo ia para as aulas de Educação Física ou aula de Artes. Aqueles eram momentos em que a gente sentava com a coordenação, e eu me lembro de uma coisa que era muito legal, assim, era que a coordenação pedia que a gente entregasse os nossos registros pelo menos uns dias antes e que nesse registro realmente aparecessem as perguntas, as dúvidas que a gente tinha, pra que, quando a gente sentasse, ela já soubesse daquilo que a gente ia conversar. Então acho que isso, é por isso que eu defendo tanto o registro também, né. E o registro não [era] a coordenação olhando como um controle [...] nesses encontros com as coordenadoras elas estavam sempre nos indicando leituras. Quando elas percebiam nos nossos registros que a gente estava com alguma dificuldade, elas já traziam literatura pra nos auxiliar, e discutir, e tal. A formação sempre esteve presente, pelo menos no tempo em que estive lá, [...] sempre teve bastante flexibilidade pra cada um ir montando o projeto do seu modo. Desde que a gente garantisse coisas mínimas, básicas, de conteúdo, enfim. O registro também: cada um fazia o seu [...] eu, pelo menos, cuidava muito em registrar em cada dia um pouco. E esse registro não era pra dizer o que a gente fez. Mas era para levantar questões sobre o que a gente trazia [...]. Então, esse registro pra mim sempre foi muito uma troca muito grande com a

coordenação. Pra me ajudar a olhar meu próprio trabalho. Ou me ajudar a olhar determinadas crianças, em que a gente precisava prestar mais atenção. (RUTE, ex-professora dos Anos Iniciais).

O relato de Rute confirma o que a coordenadora pontuou anteriormente sobre a hora-atividade ser um ‘momento de troca’ entre a coordenação e as professoras. Além disso, ela destaca que a hora-atividade se configura como um tempo de formação docente e fazia parte dos princípios pedagógicos da escola, antes mesmo da exigência legal.

Observa-se que a formação praticada na escola, tanto na hora-atividade como nas reuniões pedagógicas, pode ser considerada um espaço e tempo de formação continuada que ocorre de maneira recíproca entre professores e coordenadores, efetuada por meio do diálogo, do respeito e da compreensão do outro, da interação entre pares, da ‘escuta sensível’ (BARBIER, 2004) e da troca de experiências no cotidiano escolar.

No relato de Rute, ressalta-se também a importância dos registros, do planejamento e da avaliação do cotidiano como ações fundamentais ao trabalho docente. Rute destaca que a conversa sobre os registros efetuados pela professora não eram para mostrar para coordenação o que foi feito, como se fosse uma prestação de contas, mas sim para analisar o que poderia ser feito de diferente, tendo em vista questões que precisavam ser mais bem trabalhadas com o grupo ou dúvidas que emergiram do cotidiano escolar.

Além das professoras regentes, as professoras de disciplinas extras, como Inglês, Informática e Artes, assim como o professor de Educação Física, também se encontravam com a coordenadora pedagógica semanalmente para conversar sobre o planejamento das aulas.

Eu trabalho três dias na escola, três períodos de tarde. Eu dou duas aulas de uma hora e quarenta minutos e, nesse intervalo entre essas aulas, eu tenho esse período de hora-atividade. Então, semanalmente, eu tenho conversas com a coordenadora do Ensino Fundamental e tenho os outros dois dias pra organizar o meu planejamento e material e coisas do tipo. Para que, quando eu tenho que dar a aula, eu esteja com tudo pronto pra que aconteça da melhor maneira possível. (LUCAS, professor de Educação Física).

Nos depoimentos acima, os professores descrevem como percebiam a importância do tempo dedicado à hora-atividade, ressaltando a possibilidade de troca de experiências e de ideias. A hora-atividade, nessa escola, constitui-se como um tempo especial para conversar com o outro sobre o que está acontecendo no dia a dia, sobre suas angústias e dúvidas, tornando-se assim fundamental para a ação docente, pois possibilita o desenvolvimento de um trabalho em parceria, no qual a professora sente que tem o apoio da coordenação, que pode trazer ali um olhar diferenciado para o fato vivido e apresentar sugestões, novas leituras e/ou propostas de atividades que podem ser desenvolvidas para dar mais sentido ao trabalho pedagógico. Pode-se

dizer que esse tempo de estudos e partilha de experiências constitui-se como uma ‘ação dialógica’, conforme defende Paulo Freire (2007).

Nesse contexto, vale destacar a importância da função da coordenação pedagógica no acompanhamento e na análise das atividades docentes, especialmente do planejamento e da avaliação das práticas desenvolvidas, no intuito de se colocar como parceira na construção de um planejamento participativo, colaborativo. Para tanto, é preciso ter um tempo específico para compartilhar ideias com as professoras e, nesse momento, colocar-se à disposição para pensarem e trabalharem juntas na procura por instrumentos que sejam mais significativos ao processo pedagógico, o que significa o estabelecimento de um relacionamento profissional baseado na confiança e na ética (VASCONCELOS, 2002).

Na APPR, a hora-atividade constitui-se como esse ‘tempo de estar junto’, de estabelecer uma relação de empatia e segurança frente às situações vividas na escola, conforme relatam as professoras a seguir:

A hora-atividade é importantíssima, principalmente pra mim, que estou no primeiro ano aqui no fundamental, de mostrar, primeiro de falar: “eu sinto isso daquela criança”, [...] “vem acontecendo isso e a gente precisa realmente olhar com atenção para aquele momento” [...], de me ajudar a entender, [...] pra entender de onde vem o conflito, do planejamento, de falar [...] “eu vou te ajudar com isso”, “tu podes imprimir imagens” [...] ou a coordenadora vai atrás desses livros [de imagens] pra gente usar, porque eu não posso fazer isso, eu não posso sair de sala, então a coordenação está ciente disso, então ela vai atrás disso pra mim. [...] enfim, é um suporte maravilhoso pra mim. Claro, a gente queria ter mais hora-atividade, né; são muitos assuntos, né. [...] É um momento garantido que tem semanal. Toda quinta-feira a minha. Uma hora. E aí eu posso falar da criança, tem vezes que eu falo de planejamento, tem vez que eu falo de angústias minhas com a escola, de outras ideias [...] pra mim, no Ensino , é fundamental ter hora-atividade assim, de uma hora, é o suficiente assim. Eu acredito que dá pra pontuar bastante coisa. Estou devendo meu caderno pra Dandara, eu faço muito digitado, mas ela vê minhas anotações, assim a gente conversa, ela vê os meus rabiscos, e quando eu vejo atividades de outros cadernos que chegam pra mim, existe ali uma sequência e tal, eu não consigo dar conta disso. De fazer um esqueleto de cronograma [...]. (DILMA, professora).

[...] A gente tem uma vez na semana, e é uma hora e meia de atividade com a coordenação e é um momento onde a gente discute muita coisa, né. Então, o processo de cada criança, algumas dúvidas, alguns jeitos, talvez, de lidar com aquilo que tá acontecendo, e a gente constrói também muita coisa do planejamento, que acontece no fim de semana, em casa, mas já foi discutido antes nessa hora-atividade. Então, é um momento rico, muito importante, que todas as escolas deveriam ter, né, esse tempo de o professor parar e conversar e dividir com alguém, compartilhar com alguém e também criar junto com essa pessoa. [...] (CATARINA, professora).

Ao conversar com todas as professoras que atuam no Ensino Fundamental, a questão da hora-atividade com a coordenação foi ressaltada como um ‘tempo rico’ de pensar sobre a prática docente e as relações estabelecidas com as crianças no cotidiano escolar. Entretanto, as professoras que atuam no Projeto do Integral ressaltaram que elas não têm esse tempo junto à coordenação, ou seja, não tem hora-atividade. Não ficou claro o motivo de essas professoras não terem esse diálogo com a coordenação, visto que as atividades que desenvolvem também são pedagógicas, requerem planejamentos e registros, além de mediações contínuas com as crianças. Vale lembrar ainda o fato de que, no Grupo do Integral, as crianças têm idades diferentes (de três a onze anos) e, em função disso, interesses diversos. Portanto, requer muita sensibilidade durante a observação das relações sociais e nos processos de aprendizagem. Inclusive, o fato de as professoras do Projeto do Integral trabalharem com crianças de diferentes grupos do ensino regular da escola poderia ser considerado como mais uma possibilidade de parceria entre as profissionais da escola, no intuito de compartilhar estratégias de trabalho que pudessem ser mais efetivas/significativas para determinadas crianças, em função de suas necessidades formativas.

Decorrente dos tempos de planejamento da ação docente, desenvolve-se a organização do tempo das crianças: de estudar, de compartilhar dúvidas e saberes, de interagir com seus colegas de sala, de brincar, usar a criatividade e a imaginação, de fazer pesquisas, experimentações, enfim, de adquirir, produzir e ampliar conhecimentos diversos e assim se inserir na cultura socialmente (re)criada. A forma como os/as professores/as prestigiam, organizam e delimitam o tempo de cada atividade é reflexo de suas escolhas, da seleção do que e como deve ser desenvolvido o trabalho pedagógico no processo do estudo proposto.

Diante disso, apresento a seguir como a mediação das professoras se configura como um dos eixos organizadores do processo de ensino e de aprendizagem e, conseqüentemente, do tempo escolar.

Cabe ressaltar que a mediação, segundo os princípios da Teoria Histórico-Cultural, é estabelecida na relação entre as pessoas e o meio natural e cultural, intermediada por instrumentos ou signos que foram construídos socialmente, como a linguagem oral e a escrita, que possibilitam a interação entre as pessoas e promovem o desenvolvimento da atividade humana, dentre as quais a de refletir sobre si mesma e sua prática (VIGOTSKI, 1994).

Adriana Costa (2018, p. 51) ressalta que a mediação docente, “[...] concebida enquanto processo de intervenção que cria situações para que os estudantes possam elaborar seus próprios pensamentos e conhecimentos, favorece a passagem dos conceitos espontâneos para os conceitos científicos”. Dessa maneira, faz com que a criança amplie seus conhecimentos ao

interagir com os desafios que lhe são postos durante a realização de tarefas de estudo que façam sentido para ela e a instiguem a querer saber mais sobre determinados temas, seja por meio da pesquisa, da socialização de pensamentos, da solicitação de ajuda, da argumentação, da explanação das dúvidas, entre outras ações que compõem as práticas pedagógicas.

5.3 A MEDIAÇÃO DOCENTE NO PROCESSO DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM DO ENSINO FUNDAMENTAL

Consta no PPP da APPR que a mediação é um dos princípios fundamentais do trabalho do professor, caracterizada como “[...] o processo de intervenção, com intencionalidade ou não” (ESCOLA PRAIA DO RISO, 2017, p. 13). A intencionalidade é compreendida como a ação docente pensada, planejada, prevista, que tem por objetivo contribuir com o processo de desenvolvimento “das funções mentais superiores” da criança, auxiliando-a a “chegar a um salto qualitativo” (ESCOLA PRAIA DO RISO, 2017, p. 13).

Ao observar e analisar o desenvolvimento de algumas práticas pedagógicas mais recorrentes nos grupos de crianças dos 4º e 5º anos, foi possível perceber quais ações se constituíam como elementos estruturantes do processo de ensino e de aprendizagem naquele contexto escolar, a saber: a revisão das tarefas de estudo; a socialização da *Ciranda de livros* e os *Momentos de Leitura Compartilhada*;¹⁵⁸ o desenvolvimento de tarefas de estudo propostas pela professora; a produção e socialização de textos e pesquisas; a autoavaliação; entre outras.

Essas ações demonstram como e quando o planejamento das professoras era apresentado às crianças, como e quando as atividades propostas eram desenvolvidas, como e quando aconteciam as mediações das professoras e quando era oportunizada a participação das crianças no cotidiano escolar, expressando seus pensamentos, sentimentos, saberes e dúvidas. Nesse contexto, percebeu-se que a forma como a criança se envolve e se manifesta na escola ao desenvolver as propostas de estudo demonstra como seus interesses e saberes são considerados no cotidiano escolar, tendo-se em vista o tempo utilizado em cada atividade desenvolvida na escola, seja ela oral ou escrita.

¹⁵⁸ A *Ciranda de livros* e os *Momentos de Leitura Compartilhada* são atividades promovidas na escola que trabalham o incentivo à leitura literária. A primeira parte de um projeto de leitura de livros de literatura pelas crianças, que são trocados entre elas semanalmente. A segunda constitui-se em um momento de ‘deleite’, no qual a professora escolhe e lê um livro de literatura para todo o grupo, sendo que esta atividade ocorre geralmente ao final da tarde.

Após conhecer o contexto escolar vivido pelos grupos dos 4º e 5º anos, foi possível pontuar algumas características do cotidiano construído nesses grupos. Observei que as professoras, ao compartilharem as propostas de estudo como grupo, também ressaltavam os espaços que seriam utilizados no desenvolvimento das atividades pensadas por elas, assim como faziam uma previsão do tempo de cada atividade, compondo a pauta de atividades do dia.

Pode-se dizer que a pauta, primeiramente elaborada pela professora e posteriormente compartilhada e revista com o grupo de crianças, constitui-se como um instrumento mediador da organização do tempo escolar e pode contribuir no processo de desenvolvimento da ‘atividade de estudo’, conforme ressalta Costa (2018). Por meio do reconhecimento e compreensão da pauta, as crianças podem atribuir mais significado às tarefas propostas, como indica a autora:

A prática de elaborar a pauta com o envolvimento das crianças sinaliza uma mediação cuidadosamente planejada pelas professoras para que as crianças possam atribuir significado ao conjunto de conteúdos que compõem o currículo escolar, além de superar a concepção de um ensino fundamentado na resolução de problemas práticos e no conhecimento superficial dos fenômenos estudados. (COSTA, A., 2018, p. 243).

Entre as atividades propostas que se sobressaíam no cotidiano escolar do Ensino Fundamental, constam as revisões de tarefas de casa; o estudo de alguma temática nova; a continuação de alguma tarefa do dia anterior; a utilização de materiais pedagógicos como livros, prancheta e folha A4 impressa com exercícios elaborados pela professora ou fotocopiados; a utilização de algum recurso lúdico/pedagógico ou tecnológico/midiático para desenvolver uma atividade específica; a ida à biblioteca ou à sala de artes, entre outras ações que fazem parte do contexto escolar.

As intervenções das professoras no decorrer das tardes observadas caracterizavam-se pelas orientações das atividades propostas e pelas mediações que ocorriam no processo de estudo, individual ou coletivo. As crianças, de maneira geral, ouviam as propostas das atividades diariamente e, por vezes, sugeriam alguma alteração, como por exemplo, fazer o exercício do livro em dupla; realizar uma atividade fora da sala; inverter a ordem das atividades propostas ou ter mais tempo para fazer alguma tarefa. Dentre os questionamentos das crianças, destacavam-se o número/quantidade de tarefas de casa e o respeito ao tempo de pátio, como um tempo livre para as crianças se divertirem que não poderia ser violado. As crianças geralmente iniciavam as atividades propostas e tentavam resolvê-las da maneira que julgavam ser ‘correta’. Ousavam levantar hipóteses, assim como expressar suas dúvidas de maneira espontânea, sanando-as com os próprios colegas e/ou com a professora durante o processo de produção de

suas atividades ou, posteriormente, no momento da revisão das tarefas. O diálogo era muito presente no cotidiano das crianças dos 4º e 5º anos do Ensino Fundamental, na explanação de ideias sobre as temáticas de estudo e também nos debates delas decorrentes.

Os recursos materiais utilizados nas aulas eram os mais comuns da cultura escolar (FORQUIN, 1993): cadernos, livros didáticos de português e matemática, folhas impressas elaboradas pelas professoras ou fotocopiadas de livros diversos, quadro de giz, cartolina, lápis de escrever e lápis de cor, entre outros. O quadro de giz era utilizado tanto pelas crianças como pelas professoras para explicar alguma questão, para transmitir recados, informativos, tarefas de casa e, algumas vezes, para reprodução de exercícios de raciocínio lógico. Foram poucas as vezes que presenciei as crianças copiando algo do quadro e, quando isso acontecia, sempre havia um questionamento: “[...] *precisa copiar tudo?* [pergunta referente à interpretação de um texto]” (PANDA, 9 anos). “*Posso só colocar as respostas no caderno, sem copiar as perguntas?*” (MÔNICA, 10 anos). “*Copiar não tem sentido, pois já está escrito ali, basta ler. Para que escrever de novo?*” (DERIK, 10 anos). “*Prefiro ocupar meu tempo lendo e escrevendo minhas ideias. Copiar do quadro ou do livro é muito chato! Que perda de tempo!*” (ISABEL, 10 anos). Diante destas falas, percebe-se que as crianças dos 4º e 5º anos dão mais significado para o registro de seus pensamentos do que para a reprodução de algo pronto, por meio da cópia. Penso que isso está fundamentado na forma como elas percebem e analisam os procedimentos pedagógicos desenvolvidos em sua trajetória escolar e as possibilidades de expressarem seus pensamentos, prática desenvolvida pela escola.

Sendo assim, o tempo escolar aqui analisado centra-se nas atividades produzidas e socializadas pelas crianças, que são constantemente mediadas pelas professoras, conforme relatos e análises expostos na sequência deste capítulo.

5.3.1 A mediação no processo de revisão de tarefas: tempo de compartilhar saberes e dúvidas

A essência da mediação docente está presente no auxílio que a professora fornece à criança quando ela precisa resolver questões que ainda não consegue sozinha. Esse processo de superação de dificuldades, de dúvidas e conflitos demonstra o estado de desenvolvimento real em que a criança se encontra e delinea seu ‘futuro imediato’, ou seja, suas possibilidades de desenvolvimento ao estar em interação com sujeitos mais experientes, processo este nomeado por Lev Vigotski como ‘zona de desenvolvimento iminente’, conforme tradução de Zóia Prestes

(2012).¹⁵⁹ No processo de desenvolvimento humano, ocorre o que Prestes (2018) caracteriza como um dos pilares da teoria vigotskiana: a relação existente entre desenvolvimento, instrução e ação colaborativa de outra pessoa, sendo que a instrução pode se configurar como uma atividade potencializadora do desenvolvimento.

A instrução, nesse caso, pode ser compreendida como a atividade docente de ensino, composta pelas orientações, explicações e revisões das tarefas de estudo, das diversas temáticas que compõem o conhecimento humano. Pressupõe-se que essa ação docente qualifica o desenvolvimento das crianças em processo escolar.

No cotidiano dos grupos dos 4º e 5º anos da APPR, as explicações de conteúdos ou de temáticas de estudo desenvolvidas pelas professoras são feitas de maneira breve, sequenciadas pelas orientações das tarefas de estudo. Grande parte do tempo diário é ocupado com o desenvolvimento das atividades propostas individual ou coletivamente pelas crianças e com a revisão dessas atividades e das tarefas de casa.

No momento da revisão dos estudos, cada criança apresenta suas respostas oralmente ou escrevendo no quadro. É o tempo de expressar seu entendimento do assunto abordado, de compartilhar suas hipóteses a respeito do que está sendo estudado e de a professora explicar melhor a temática de estudo, com mais detalhes, se for necessário.

A revisão das tarefas de estudo é uma das práticas pedagógicas que mais se repetem no cotidiano escolar do Ensino Fundamental da APPR e ocupa uma parte significativa do tempo diário. Nesse momento, as crianças e sua professora conversam sobre os estudos de diferentes temáticas e apresentam suas hipóteses e dúvidas.

A seguir, apresento o recorte de um registro que fiz em um dia de observação no grupo do 5º ano. Era início de tarde, e a professora apresentava as propostas de atividades do dia.

¹⁵⁹ Zóia Prestes (2012) ressalta que a tradução equivocada de alguns termos utilizados por Vigotski em sua teoria prejudicam a compreensão dos estudos postos pelo autor. No caso da *zona de desenvolvimento iminente*, antes traduzida como *zona de desenvolvimento proximal*, e depois por *zona de desenvolvimento imediato*, trazem uma interpretação equivocada para o que Vigotski compreende como *zona blijaichego razvitia*, ao se desconsiderar a importância da instrução e da ação colaborativa entre os sujeitos.

Quadro 12 – Orientação e mediação da professora do 5º ano em uma tarefa de estudo

- *Hoje haverá uma atividade de matemática, em folha, e outra no livro de português, informou a professora. – Qual vocês gostariam de fazer primeiro?*

A maioria das crianças falou junto:

- *Livro de português!*

A professora olhou para o relógio e falou:

- *Ok! Vocês têm 30 minutos para fazer essa atividade e quem quiser pode ir para o pátio. Essa atividade pode ser desenvolvida em dupla.*

Em seguida, várias crianças pegaram seus materiais e foram para o pátio. A professora ficou na sala auxiliando um menino. Outras crianças que ficaram na sala colocaram um CD de música para ouvir enquanto faziam a tarefa do livro. Elas conversavam baixinho entre si e a professora apenas as observava [...].

Ao caminhar pelo pátio, vi que as crianças escolheram lugares diferentes para fazer suas tarefas: quatro ficaram na mesa do *Nosso lugar*; duas sentadas num banco do pátio, embaixo das árvores; outras escolheram sentar-se em brinquedos como balanço e escorregador [...]

O dia estava lindo! Céu azul, com um sol radiante, vento fraco, que misturava a sensação de frio e calor, próprios do inverno florianopolitano. Ouvia-se o cantar dos pássaros nas árvores, além das risadas das crianças da Educação Infantil, que por ali corriam e brincavam. [...] Este parecia um tempo e espaço propício para a dispersão e diversão, para brincar e/ou apenas contemplar aquele lugar, entretanto as crianças do 5º ano demonstravam-se concentradas em sua tarefa.

Quatro crianças ficaram no pátio por pouco mais de 10 minutos e voltaram para sala. Três duplas permaneceram no pátio até a finalização da tarefa. As crianças que estavam sentadas próximas conversavam entre si e compartilhavam suas dúvidas. Uma me perguntou:

- *Cris, podes nos explicar o que é massa? (CRISTIANO, 10 anos).*

Pedi que lesse a questão para eu entender qual era o contexto da pergunta. Logo o menino leu a questão e ISABEL (10 anos) já respondeu:

- *Ah!, deve ser a massa do corpo! A massa muscular, o peso.*

Cristiano então disse olhando para mim:

- *Já entendemos, obrigado!*

Eu apenas sorri e continuei andando pelo pátio calmamente. [...] Percebi que assim que elas finalizaram a tarefa proposta voltaram para sala.

Quando todos estavam na sala, a professora iniciou a revisão da tarefa de português. Nesta revisão, as crianças foram apresentando suas hipóteses de resposta. A professora lia o enunciado e as crianças apresentavam suas respostas oralmente ou iam até ao quadro para escrever.

A professora perguntava quem mais tinha feito igual e quem havia escrito de outra forma.

Percebi que muitas crianças desejavam falar, participar da revisão. Havia comemoração de quem escrevia da forma correta e atenção às explicações da professora, além de risadas e comentários das crianças sobre as regras ortográficas.

- *Quem será que inventou o 'ç' ? Para que serve essa letra se já tem o 'ss' para fazer o mesmo som? (DERIK, 10 anos).*

Outra respondia:

- *É só pra complicar mesmo, confundir nossa cabeça? (BOB, 10 anos).*

[...] nessa atividade passaram-se mais de uma hora, entre o tempo de as crianças realizarem a tarefa do livro proposta e a revisão da mesma.

Fonte: Registros do Caderno de campo, 30 de agosto de 2018.

Nesse registro, ressalta-se a organização do tempo da atividade proposta pela professora e a possibilidade de as crianças escolherem qual atividade gostariam de fazer

primeiro, do espaço que gostariam de estar ao desenvolver a tarefa solicitada, além de poderem compartilhar suas ideias com outro colega que queira estar junto nesse momento de estudo. Dessa forma, alguns desejos das crianças poderiam ser contemplados no tempo de estudo, mesmo quando a atividade é intencionalmente planejada e encaminhada pela professora.

Imagem 5 – Crianças do 5º ano desenvolvendo tarefas em dupla no pátio da escola



Fonte: arquivo da pesquisadora.

Destaca-se o comprometimento das crianças no desenvolvimento da tarefa, na partilha de ideias e na construção das respostas. Na produção da atividade proposta, era possível perceber o processo de mediação acontecendo entre as crianças, na busca por resolver os problemas encontrados coletivamente. No momento da revisão dessa tarefa, que envolvia regras de ortografia e interpretação de questões narrativas, cada criança pôde expressar seu pensamento, demonstrando a maneira que pensou e escreveu a resposta, independentemente de estar ‘correto’ ou não. Também se destaca a forma como a professora fez a mediação dos estudos. Em nenhum momento ela apontou diretamente os ‘erros’ das questões, entretanto ela questionava como a criança chegara àquele resultado. A revisão das tarefas ocorreu de maneira colaborativa, com cada pessoa (professora ou criança) expressando seu conhecimento sobre a questão apresentada.

No PPP da APPR, consta um item que fala sobre “erro e correção”. Esse item começa questionando o sentido do erro: “Por que insistimos em entender o erro como fonte de culpa ou como algo inaceitável?” (ESCOLA PRAIA DO RISO, 2017, p. 21). Em seguida, discorre-se sobre a importância de ousar fazer as coisas “sem o medo de errar” [...], “arriscar-se” [...]. “Na verdade, o ‘erro’ só existe quando já sabemos fazer determinada coisa, caso contrário, o que habitualmente chamamos de erro nada mais é do que tentativa de acerto” (ESCOLA PRAIA

DO RISO, 2017, p. 21). Nessa perspectiva, o erro seria uma consequência de quem busca novos conhecimentos, portanto precisa ser visto e avaliado como um processo do desenvolvimento humano que leva à aquisição e ao aprimoramento da cultura. Por isso, não devemos tratá-lo negativamente, “através da punição, mas utilizá-lo como material para as revisões” (ESCOLA PRAIA DO RISO, 2017, p. 21). Assim, revisões são compreendidas como novas oportunidades de ver e fazer o que se pretende, de conhecer outras propostas; ao dedicar tempo para as revisões, possibilitar-se-á “[...] a discussão e a descoberta de uma forma, que pode ser mais correta que a anterior” (ESCOLA PRAIA DO RISO, 2017, p. 21).

No processo das revisões dos estudos, as professoras Nina (5º ano) e Dilma (4º ano) demonstravam respeito ao tempo de cada criança expressar suas ideias ou dúvidas. As revisões eram geralmente feitas no coletivo e, por isso, o quadro se tornava um instrumento que auxiliava na visualização das questões e de seus resultados ou respostas. Esse era um tempo de partilha de ideias e, em função disso, muitas vezes tornava-se tumultuado, especialmente quando mais de uma criança desejava apresentar suas questões e/ou a forma como desenvolveu seu raciocínio. As professoras, nesses momentos, mediavam a organização das crianças para que cada uma pudesse se expressar e também soubesse ouvir o colega que estava falando.

Foi muito interessante observar como as crianças, de maneira geral, falam com espontaneidade suas respostas ou apresentam suas dúvidas sobre o assunto em pauta, principalmente nas atividades de raciocínio lógico. Frases como: “*Dilma, eu fiz de um jeito diferente, mas cheguei no mesmo resultado. Posso mostrar como eu pensei?*” ou “*Nina, porque minha resposta deu diferente? Tem mais de uma opção de resposta?*”. A partir de falas como estas, as professoras solicitavam que as crianças demonstrassem como haviam pensado e resolvido a questão proposta. Era comum, inclusive, ver mais de uma criança no quadro realizando a mesma questão, para depois comparar as formas com que desenvolveram seus raciocínios. Se fosse necessário explicar mais de uma vez a mesma questão para que alguém compreendesse a proposta da atividade, a professora voltava a explicar desde o começo, passo a passo, a questão que não havia sido compreendida, sem se importar com o tempo ocupado com essa atividade, pois isso não era considerado ‘perda de tempo’, mas sim um tempo de aprendizagens significativas.

Em uma das rodas de conversa, duas crianças do 5º ano ressaltaram que a APPR era muito diferente das outras escolas em que elas haviam estudado, destacando primeiramente a questão da quantidade de vezes que os professores explicavam a ‘matéria’. Segue um excerto da conversa com a fala das crianças.

Quadro 13 – Roda de conversa com as crianças do 5º ano

- *O ensino muda bastante de uma escola para outra, assim, no jeito de dar aula. Lá [na outra escola] eles explicavam, podemos dizer, uma vez só.* (DERIK, 10 anos).

- *No outro colégio em que eu estudei, foi o [nome da escola], eu fiquei o infantil, o primeiro e o segundo ano lá. Eu achava divertido. Mas a minha mãe e eu, a gente prefere o método de ensino da Praia do Riso. Porque eles ensinam mais, assim, fluente [outras crianças falaram junto com ela e confirmaram essa palavra]* (SOPHIA, 10 anos).

- O que seria um ‘ensino mais fluente’? (CRIS, pesquisadora):

- *Seria assim... Como o Derik disse, em outras escolas, geralmente, eles explicam uma vez e deu. Quem entendeu, tudo bem, e quem não entendeu o problema é seu!* (SOPHIA, 10 anos)

Todos sorriram com a rima que a menina fez e ela seguiu falando:

- *E aqui na Praia do Riso a gente fala: ‘Não entendi!’, e a professora explica de novo.* (SOPHIA, 10 anos).

Outras crianças falaram juntas:

- *Isso! [...].*

Fonte: Arquivo da pesquisadora – áudio da roda de conversa com o 5º ano (5 de novembro de 2018).

A partir dessas falas, é possível perceber a importância que as crianças atribuem ao fato de os professores atenderem sua necessidade de receber mais explicações, ou seja, de que ocorram mediações que lhes permitam a compreensão do assunto tratado, até que o conhecimento seja adquirido por todos.

No decorrer da revisão das tarefas, foi possível constatar também que o ‘erro’ não era caracterizado como problema, mas como parte do processo de aprendizagem. Poucas crianças demonstravam angústia por terem se equivocado em alguma questão; por vezes, falavam consigo mesmas, pontuando seus ‘erros’. “*Como pude não ter visto isso? Troquei os números?*” (FRANCES, 9 anos). “*Não entendi a pergunta, como poderia acertar a resposta?*” (DUDA, 9 anos). “*Não vale! Essas letras com o mesmo som confundem a gente.*” (MÔNICA, 10 anos). “*Não gosto de Matemática, isso é muito difícil!*” (CLEITON, 9 anos).

Nas observações em campo, constatei que a revisão das atividades escolares geralmente acontecia da mesma forma e que essa maneira de rever os estudos era importante para que as professoras se certificassem de que os conhecimentos foram adquiridos e para que as crianças expressassem seus saberes e dúvidas. Era comum ver as professoras fazendo alguns registros em seus cadernos, ressaltando falas das crianças ou o nome de alguém que precisava de uma atenção diferenciada em determinados temas de estudo.¹⁶⁰ Percebi também que, para aquelas crianças que tinham facilidade de compreender e realizar o exercício em questão, o ‘tempo da revisão’ se tornava um pouco cansativo, pois, muitas vezes, essa atividade se estendia no tempo,

¹⁶⁰ Ao ter acesso aos cadernos de planejamento das professoras Nina e Dilma, pude ver suas anotações a respeito das aulas e, inclusive, algumas falas das crianças.

e elas ficavam aguardando a finalização da revisão para iniciar uma nova atividade. As crianças que estavam aguardando o término da atividade geralmente ficavam desenhando em seus blocos/cadernos de desenho, sendo essa uma ação mobilizada em todos os grupos de crianças do Ensino Fundamental.¹⁶¹

A relatividade do tempo para cada um ficava exposta nessas ações, haja vista que as crianças que estavam envolvidas com a revisão das tarefas não percebiam ou questionavam o tempo ocupado nessa atividade. Entretanto, aquelas crianças que por algum motivo não participavam da revisão demonstravam-se, por vezes, ‘entediadas’, desmotivadas, aguardando a próxima atividade ser proposta.

O tempo ocupado na revisão das tarefas era bastante variável. Poderia ocupar de 20 minutos a mais de uma hora. Tudo dependia de como as crianças se envolviam na atividade e expressavam suas ideias. O horário da revisão também era diferenciado. O mais comum era que acontecesse logo após a tarefa ter sido realizada, outras vezes, poderia acontecer após o tempo de pátio, depois de uma aula extra ou no dia seguinte, caso houvesse necessidade de mais tempo para rever as questões de estudo. O que se tornava expressivo era que todas as atividades realizadas pelas crianças eram revisadas em sala, coletivamente, a partir da mediação das professoras, que confirmavam se as hipóteses apresentadas correspondiam ao exercício proposto.

Ao analisar o cotidiano dos dois grupos observados, foi possível perceber que não houve um horário fixo para cada área de conhecimento; contudo, as professoras procuravam, no decorrer da semana, equilibrar as diferentes áreas, a partir das temáticas de estudo vinculadas aos projetos de cada grupo. No período em que observei o grupo do 4º ano, sobressaíram-se os estudos sobre *as grandes navegações e a chegada dos europeus na América*, além de textos variados, que envolviam questões de interpretação e ortografia, resolução de situações matemáticas com ênfase na multiplicação e introdução da divisão. Percebi que a área de Ciências da Natureza foi pouco enfatizada nesse período, questão também pontuada por uma mãe ao responder ao questionário desta pesquisa: a falta de estudos nessa área de conhecimento. Segundo a professora Dilma, os conteúdos das Ciências Naturais estão implícitos nas atividades do cotidiano, nos cuidados com o meio ambiente, com o corpo humano, ao trabalhar cotidianamente a importância da alimentação, da higiene, da atividade física. Além disso,

¹⁶¹ Na lista de materiais das crianças do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental consta um caderno de desenho simples para criança utilizar na sala de aula, de maneira livre. É comum as crianças fazerem desenhos livres e mostrarem uns para os outros, assim como para professora, que geralmente faz algum comentário sobre o desenho produzido pela criança.

considera que, ao trabalhar os temas das Ciências Sociais, são contempladas várias temáticas das Ciências Naturais, pois “*uma área de conhecimento está imbricada na outra, de maneira interdisciplinar*” (DILMA, professora).

Dentre as atividades cotidianas do Ensino Fundamental na APPR está o encaminhamento de ‘tarefas de casa’ e sua revisão no dia posterior à tarefa. No início das tardes, era comum as professoras perguntarem algo sobre a ‘tarefa de casa’: “*Quem fez?*”. “*Foi tranquilo fazer a tarefa?*”. “*Foi necessário pedir ajuda aos familiares?*”. “*Alguém teve dificuldade de fazer a tarefa?*”.

O tempo da revisão da tarefa de casa também era variável. Dependia da proposta encaminhada como tarefa e da participação das crianças, compartilhando com o grupo e a professora os resultados de sua atividade.

A partir do 2º ano do Ensino Fundamental, as crianças dessa escola levam quatro vezes por semana (de segunda a quinta-feira) uma atividade/tarefa para ser realizada em casa, geralmente relacionada aos estudos do dia, que reforçam ou instigam a pesquisa das temáticas estudadas nas diferentes áreas de conhecimento. A seguir, serão apresentadas algumas cenas observadas no campo referentes à revisão de tarefas de casa, nas quais descrevo como elas se desenvolveram. Além disso, será destacada a percepção das crianças, dos familiares e dos professores a respeito da importância dessa atividade no processo de aprendizagem das crianças.

5.3.2 As tarefas de casa e o tempo de estudo individual e compartilhado

No PPP da APPR consta o tema/item “Tarefa”. Antes de definir o que é ou como se desenvolve essa atividade, o item explicita o que ‘ela não é’ e, em seguida, apresenta o que a escola considera como tarefa de casa:

Talvez a melhor forma de começar a definir o que é tarefa nesta escola seja esclarecer o que ela não é: tarefa não é uma maneira de manter a criança ocupada enquanto está em casa; tarefa não é “castigo”; tarefa não é um instrumento de aferição da aprendizagem; tarefa não é treino. O que é tarefa então? A tarefa é fundamentalmente um elo entre a atividade da criança na escola e em casa. Uma oportunidade de trazer de casa uma contribuição para o trabalho do grupo, um momento de trabalhar sozinho, aplicando conhecimentos construídos na escola. É também o momento de perceber dúvidas e dar-se conta do que ainda não compreendeu. Sendo assim, a tarefa não é um trabalho estanque que tenha um fim em si mesmo. Ela começa na escola, quando é apresentada a proposta, continua em casa, quando a criança a faz e termina na escola, quando o grupo discute, corrige e complementa o trabalho. (ESCOLA PRAIA DO RISO, 2017, p. 19).

O exposto acima evidencia a importância da tarefa de casa para a escola: uma oportunidade de a criança perceber e demonstrar o que consegue fazer sozinha, a partir daquilo que já foi trabalhado na escola. Além disso, a tarefa é considerada como um “compromisso da criança com o grupo e consigo mesma” de dar continuidade a um trabalho que está em andamento e que será socializado com o grupo posteriormente.

Ao longo do período de observação dos dois grupos do Ensino Fundamental, percebi a predominância de tarefas direcionadas às áreas de Matemática e de Língua Portuguesa, nas quais foram utilizados os livros didáticos, os cadernos diários das crianças, caderno de textos ou de registros da *Ciranda de livros*. Segundo o parecer da coordenadora dos Anos Iniciais sobre o uso dos livros didáticos, esse material é utilizado na escola como material de apoio, de exercício e complementação de conhecimentos, especialmente os relacionados à produção da escrita formal e os exercícios que envolvem o pensamento matemático, tais como a resolução de situações-problema, utilizando-se, para tanto, formas variadas de desenvolver os cálculos matemáticos. Esses livros são periodicamente analisados e escolhidos pelas professoras do Ensino Fundamental, sendo utilizados a partir do 2º ano.

No período de observação do cotidiano escolar, ouvi várias vezes as crianças solicitando às professoras que encaminhassem menos tarefas e festejando quando a professora dizia que, em determinados dias, não haveria tarefa de casa. Dependendo do tipo de tarefa solicitada, as crianças demonstravam reações de euforia ou de desânimo. Aqueles que demonstravam facilidade e interesse nas atividades que envolviam cálculos e raciocínio lógico, por exemplo, expressavam alegria quando a tarefa era de Matemática, fosse no livro, fosse no caderno ou em folhas distribuídas pela professora; porém, para aqueles que não se interessavam pelas atividades de cálculos ou que as achavam difíceis, a tarefa se constituía em um ‘peso’ que seria carregado até sua casa.

No questionário sobre a organização do tempo escolar aplicado às crianças, três questões eram referentes à tarefa da casa: como você avalia as tarefas de casa? Quanto tempo você costuma ocupar com a tarefa de casa? Em que horário você costuma fazer as tarefas de casa?

Ao analisar as respostas das crianças, foi possível perceber que a maioria se posicionava da mesma forma: as crianças expressaram que consideram as tarefas importantes, necessárias, apesar de não gostarem muito de fazê-las. As crianças que cursavam os 4º e 5º anos informaram que, em média, ocupavam de 30 minutos até uma hora com a realização das tarefas de casa e que costumavam realizá-las à noite, depois da aula, assim que chegavam em casa. Seguem algumas considerações das crianças sobre as tarefas:

Geralmente são fáceis, mas eu gosto delas. (HONEY, 9 anos).

Não gosto de fazer, mas é importante. (MOHAMED, 9 anos).

Não gosto, mas sei que são necessárias. (SOPHIA, 10 anos).

Podia ter mais. Mas gosto assim. (FRÂNCES, 9 anos).

A importância da tarefa de casa, como uma extensão dos estudos que deve ser desenvolvida fora da escola, é reconhecida socialmente como parte do processo educacional e questionada por alguns pesquisadores da educação. Também conhecida como ‘deveres escolares’, essa atividade de estudo faz parte da história do processo de escolarização, tendo suas raízes na proposta pedagógica dos jesuítas - o *Ratio Studiorum* – a partir do século XVI, ao orientar como deveriam ser realizadas as ‘repetições de casa’, o ‘estudo privado’ e prever um tempo diário para leitura das matérias de estudo e memorização das lições (FRANCA, 1952). Também foi defendida por Comenius (1592-1670), na obra *Didática Magna*, ao orientar a prática de exercícios de repetição e fixação de conteúdos dentro e fora da escola.

Bueno (2013), em seu estudo sobre a função dos ‘deveres de casa’, constatou que essa prática é decorrente da pedagogia tradicional, sendo associada a uma ‘obrigação’ da criança/estudante que está presente no planejamento dos professores do Ensino Fundamental, configurando-se como parte da rotina escolar ou extraescolar. Entre as razões para os ‘deveres de casa’ se efetuem como prática pedagógica estão as intenções de: ‘fixar’ os conteúdos trabalhados em sala, ocupar o ‘tempo ocioso’ da criança fora da escola, oportunizar à criança o reconhecimento de seus saberes de modo independente, pontuar a responsabilização da família no acompanhamento dos estudos da criança, entre outras. Bueno (2013, p. 119) constatou que os “deveres de casa, juntamente com avaliação escolar, constituem-se em um dos momentos mais polêmicos entre pais e filhos”, por configurarem-se como um tempo de ansiedade e de conflitos familiares ao se evidenciarem as ‘dificuldades’ da criança e, por vezes, também dos familiares para compreenderem o exercício proposto. Outro ponto destacado pela autora refere-se aos encaminhamentos que os professores fazem após os deveres de casa terem sido efetuados, os quais são ‘corrigidos’ e considerados no processo avaliativo da aprendizagem das crianças, bem como utilizados como prática de coerção, quando a tarefa/dever não é realizada/o pela criança. Muitas vezes, a criança é considerada ‘irresponsável’ por não desenvolver suas ‘obrigações de estudo’, acusação também atribuída à família, que não acompanhou a criança no desenvolvimento do ‘dever de casa’. Diante disso, a tarefa ou ‘dever de casa’, muitas vezes, “ainda serve de instrumento de controle e punição” (BUENO, 2013, p. 38).

Ao analisar as perspectivas das famílias que participaram dessa pesquisa sobre as tarefas de casa, foi possível perceber que essa atividade promove alguns momentos de tensão familiar, mas, de maneira geral, os familiares das crianças consideram-nas importantes e solicitadas de maneira satisfatória.

Ao ser entrevistada, Jose, mãe de uma criança do 3º ano, ressaltou que considera as tarefas “*extremamente mal distribuídas*”, ou seja, há dias em que há tarefas demais e, em outros, a tarefa é muito simples. Ao falar sobre o tempo que sua filha ocupa na realização das tarefas, destacou o desequilíbrio: por vezes, a menina fica de “*duas a três horas envolvida com a tarefa*”, devido a dificuldades em sua realização; em outros dias, “*utiliza apenas 10 minutos para realizá-la*”. Essa mãe também demonstra que está insatisfeita com a forma como a escola trabalha a ‘correção’ das tarefas e a avaliação da aprendizagem das crianças. Ela destaca que não vê os ‘erros’ de sua filha serem ressaltados e trabalhados na escola, especialmente na escrita, e afirma que isso lhe traz insegurança frente ao que realmente a filha consegue fazer sozinha, se atende ao que é esperado para sua idade ou para a ‘série’ em que estuda. Em sua fala, Jose cita alguns exemplos de tarefas feitas pela menina, de ações que tomou frente às dificuldades percebidas em casa e do retorno que a professora lhe ofereceu quanto à avaliação de sua aprendizagem. Ela afirmou que gostaria que a professora lhe mostrasse no que a filha precisa avançar, qual seu percentual de aprendizagem na leitura, na interpretação e na escrita. Nas questões de Matemática, Jose percebe que a filha vai bem, ao acompanhar as tarefas de casa e constatar a autonomia da filha na resolução das atividades sozinha: “*Quando é Matemática ela faz tudo rapidinho.*” (JOSE, mãe de uma criança do 3º ano).

Assim como esta mãe, outros familiares demonstram seu parecer sobre os encaminhamentos das tarefas escolares e falam sobre o tempo que as crianças ocupam em casa desenvolvendo tais atividades:

[...] eu já tive muita crítica, porque eu já achei muito pouca [sic] tarefa, às vezes. Às vezes uma tarefa muito boa [fácil], na qual a criança já passou [fez] em outro ano. Mas eu confio muito na escola [...], então eu acredito que a escola saiba o que está fazendo, né, já tem bastante experiência nisso e esteja fazendo a coisa certa. Mas eu já fui muito crítica. Achei pouco, [...] mas, às vezes, a professora também sente a necessidade de rever para entrar num outro conteúdo. Mas ambos [os filhos] têm bastante, eles me pedem ajuda quando não conseguem. A (---)¹⁶² eu mal vejo a tarefa dela. De vez em quando eu pergunto para (--) [nome da professora] se está tudo bem e tal, mas eu acho importante que ela faça sozinha e que ela revise aqui na escola, e que me peça ajuda quando tem necessidade. Esses dias, teve até um caso que ela disse: “Mãe, não entendi essa tarefa!” Tinha que juntar um monte de letras e formar palavras. Eu disse: “Olha, tu tens que juntar as letras e formar palavras”. Ela

¹⁶² Optei em ocultar o nome da criança em respeito à não identificação de sua identidade.

disse: “Mas faz mãe, me ajuda!” Eu disse: “Não, porque se eu te ajudar, eu vou estar fazendo para você. Se você não consegue, você leva para (---) [nome da professora] e diz: ‘Não consegui!’ Mas se eu fizer qualquer linha, eu vou estar fazendo para você”. E aí ela entendeu. Aí eu não sei que palavras que ela juntou, mas aí eu também deixo um pouquinho assim. [...] referente ao tempo que eles ocupam com a tarefa varia assim. O (---) [filho do 5º ano],¹⁶³ umas quatro horas; a (---) [filha do 3º ano], vinte minutos. Eles fazem à noite. Sempre quando voltam da escola. É a rotina: chegar da escola, lavar as mãos e fazer a tarefa. Enquanto isso, eu vou preparando a comidinha. Depois vai para o banho. Sempre depois da escola. Eu acho que, apesar de eles manifestarem cansaço, de manhã a gente às vezes tem algum compromisso, aí, às vezes, eles demoram para acordar, aí eu prefiro garantir que eles cheguem à noite e façam. (MAGDA, mãe de um menino do 5º ano e de uma menina do 3º ano).

A fala dessa mãe expressa o valor que ela atribui à tarefa, considerando-a importante para a aprendizagem das crianças. Além disso, ela demonstra criticidade quanto à quantidade de tarefas enviadas para casa, corroborando com o que foi dito anteriormente pela outra mãe. Magda também ressalta que cada filho tem um tempo para fazer suas tarefas e que ela os ajuda quando percebe necessidade de auxiliá-los, dando-lhes autonomia também para desenvolverem a tarefa do jeito que conseguirem, sem ‘cobranças’ a respeito do certo ou errado.

A mãe de uma menina do 5º ano acentua a autonomia de suas filhas no desenvolvimento das tarefas escolares e considera o tempo das tarefas “*tranquilo*”:

[...] Aí eu vejo também assim, tarefa, por exemplo, nunca precisei mandá-las fazer tarefa. Elas têm compromisso, então, tudo isso que a escola desenvolve, do compromisso da criança com a educação, eu acho fundamental [...] não acho a tarefa excessiva, acho tranquila. Não tira tempo, assim, demasiado das crianças, né. Também não sei se elas fazem com a devida atenção lá em casa. Não dá meia hora [...]. (FABIOLA, mãe de uma menina do 5º ano e de outra de 12 anos que já estudou na APPR).

Outra mãe relatou a ansiedade da criança com a tarefa e a preocupação de ‘dar conta’ de fazer suas atividades, seja em casa ou na escola, para não correr o risco de perder o tempo de pátio:

Eu percebo uma coisa assim, quer ver. Uma ansiedade da (---)¹⁶⁴. “Não, eu tenho que fazer logo a minha tarefa, porque, se eu não fizer, eu tenho que fazer no pátio. Eu tenho umas atividades, mãe, que se eu não der conta, vai tomar um pouco do tempo do pátio”. Então ela fica ligada naquilo, porque tem que dar conta, porque ela não está disposta a negociar o pátio. [...] Às vezes, ela fica ansiosa, às vezes fica chateada, porque não dá conta. Aí fica... “perdi o pátio”. Daí fica mal com isso, porque daí ela não gosta de perder

¹⁶³ Essa criança necessita de uma atenção especial nas tarefas escolares em função de ter diagnóstico de uma síndrome.

¹⁶⁴ Optei por suprimir o nome da criança.

por nada o pátio. Então, às vezes, ela traz isso. (DANIELA, mãe de uma menina do 5º ano).

Essa fala me faz pensar na questão das consequências de quem não ‘dá conta’ de fazer as tarefas de casa ou as atividades escolares, do valor que as tarefas de estudo têm em comparação com o tempo de brincar, para os adultos e para as crianças. Seria justo perder o tempo de pátio, de brincar, por não ter realizado ou finalizado uma tarefa de casa, ou seja, ocupar o tempo de estar no pátio livremente para ficar em sala realizando uma tarefa de estudo que não foi feita anteriormente? Tal questão problematiza a importância atribuída às tarefas em detrimento do tempo de brincar, tão almejado pelas crianças.

Ao falar sobre as tarefas de casa, as professoras do Ensino Fundamental acentuam que essa atividade faz parte de seus planejamentos e da rotina da escola, ressaltando a importância da revisão da tarefa de casa na escola como parte do cotidiano escolar, momento em que as crianças irão expressar seus saberes:

[...] cada rotina de um dia a gente organiza de uma forma diferente, né. Faz atividade, geralmente depois da roda, sempre tem uma atividade [...] a revisão, né, é uma coisa que faz parte da rotina, a revisão da tarefa. Então todo dia a gente tem a revisão, é um momento riquíssimo também, porque é um momento de eles perceberem seus erros, né, entre aspas, com essa autonomia, sem a gente tá apontando que errou, eles têm esse espaço pra verificar o que eles fizeram, né, e eles mesmos vão se dando conta dos seus próprios erros, assim, né. E, além de que, é um lugar que eles se colocam bastante, eles ouvem o outro também, né, então gosto bastante dessa parte da rotina. (JOANA, professora).

A professora Joana, do 2º ano, ressalta que a revisão das tarefas de casa é um ‘momento riquíssimo’, que permite à própria criança verificar o que ela consegue fazer sozinha e quais seus ‘erros’. A professora Catarina, do outro grupo de 2º ano, também destaca que a revisão de tarefas faz parte da rotina, sendo realizada geralmente no início da tarde, no momento da roda de conversa:

Geralmente, de terça a sexta-feira, o primeiro momento nosso é roda e revisão de tarefa. Eu falo de terça, porque na sexta não vai tarefa. Então a revisão de tarefa é a primeira coisa que a gente faz. Raramente a revisão, assim, a gente acaba deixando pro final do dia, porque precisou fazer outra coisa no início, assim. Mas ela geralmente é a primeira coisa que a gente faz. Na segunda, a gente faz a roda de conversa inicial assim. Nem sempre a revisão acontece na roda também, só quando é necessário uma revisão mais detalhada, que precisa compartilhar, aí a gente acaba fazendo em mesa, assim. (CATARINA, professora).

A professora Maria, do 3º ano, afirma que as crianças “já têm isso internalizado, assim, que tem um momento da tarde que é da tarefa [...]”. Considera que a tarefa de casa é uma

prática pedagógica instituída e normatizada na APPR, assim como em grande parte das escolas de Ensino Fundamental. Informa também que a revisão das tarefas de casa ocupa “*bastante espaço de tempo*” e que é importante por possibilitar que a criança perceba o que já consegue fazer sozinha, pois, na escola, grande parte das atividades acontece em grupo:

Então as tarefas são uma riqueza profunda de conhecimento para a criança nessa faixa etária do fundamental, de saber aquilo que de fato ela está compreendendo ou não, porque é o momento em que ela, sozinha, vai fazer essa leitura, essa compreensão daquilo que ela viveu com os outros em sala. Porque, como aqui trabalhamos muito em grupo, muitas vezes é diluída essa aprendizagem [...]. (MARIA, professora).

Além disso, a professora Maria ressalta que, dentre os objetivos da tarefa, está o reconhecimento das dúvidas das crianças, pois nessa faixa etária elas estão aprendendo a interpretar os enunciados, e isso precisa ser feito sozinho, como um desafio que precisa ser superado pela criança:

O próprio fato de a tarefa ser um momento de levantamento de dúvidas já faz com que a gente tenha essa possibilidade de ver como é que está andando esse processo de conhecimento da criança. Nessa faixa etária que a gente está trabalhando agora, uma das funções, um dos conteúdos da tarefa é a interpretação do enunciado. Deles sozinhos, [por] que esse é um desafio. (MARIA, professora).

Essa professora também pontua que a tarefa de casa se configura como um tempo importante da participação da família no acompanhamento das atividades escolares das crianças, na percepção da sua independência. Quando as crianças e as famílias compreendem a proposta de estudo, não há o medo de mostrar o que a criança já sabe e o que ainda precisa aprender:

[...] o pai e a mãe podem sim estar juntos, podem ajudar depois. Mas eu oriento as crianças assim: “Primeiro vocês vão tentar ler, vão tentar compreender o que vocês estão lendo, para daí fazer a atividade”. Se não entenderam e vocês querem a ajuda do pai e da mãe, vão lá, solicitem, eles vão ajudar. Se vocês acham que não, que não precisam, porque vocês querem trazer, porque vocês de fato não compreenderam nem com a ajuda do pai e da mãe, traz para escola e diz: “Maria, eu fiquei em dúvida em tal, tal e tal questão”. E isso é muito comum e é rico isso. Da criança ter essa possibilidade mesmo de confronto com o seu próprio conhecimento. Porque, muitas vezes passando atividade sem dar essa possibilidade de rever o que se fez, ela nem sabe se de fato está aprendendo ou não. (MARIA, professora).

Maria demonstra o quanto é importante a criança conhecer seu processo de aprendizagem e estar segura para dizer que sabe ou não determinada questão, que tem dúvidas e precisa de mais explicações, caracterizando esse momento como ‘rico’ pela oportunidade

dada à criança de confrontar seus próprios conhecimentos e apresentá-los à família e ao grupo escolar.

Nesse contexto, a interação da família com a escola na compreensão da função das tarefas escolares para o processo formativo das crianças é fundamental. A comunicação entre esses sujeitos se faz necessária para que utilizem a mesma linguagem ao observar e dialogar com a criança sobre o que ela já é capaz de fazer sozinha e quando necessita de auxílio, para que possam fazer as mediações necessárias sem causar algum tipo de constrangimento à criança.

O acompanhamento da família nas tarefas escolares deve constituir-se como uma parceria no/do processo educativo, embasada na ideia de perceber o que a escola está trabalhando, que conhecimentos estão sendo veiculados e como a criança está reagindo a esses conhecimentos. Contudo, esse processo não pode ser permeado pelo controle e pela ansiedade a respeito do que ainda não foi aprendido, mas sim pela coparticipação nas conquistas e pelo incentivo ao aprimoramento dos conhecimentos. Portanto, a compreensão que os familiares demonstram ter perante a função das tarefas escolares e de sua contribuição para o acompanhamento da criança na realização dessas atividades irá repercutir diretamente na forma como avaliam o trabalho desenvolvido na escola e interagem com a proposta pedagógica efetuada.

Dentre as tarefas de casa, destaca-se a pesquisa como uma das atividades que mais desperta interesse das crianças, movidas pela curiosidade e pela oportunidade de trazerem para o grupo algo novo na hora de compartilhar os ‘achados’ da pesquisa.

5.3.2.1 O tempo da pesquisa: um tempo ressignificado

A pesquisa constitui-se como uma das ações que fazem parte do ‘processo de ensinar e aprender’ na escola, ressaltada no PPP como metodologia central do trabalho pedagógico. Ao abordar o trabalho de pesquisa na escola, encontramos a seguinte afirmação no PPP:

A pesquisa na escola tem a ver com a possibilidade de cada um assumir-se como produtor de conhecimentos. Perguntar, investigar, descobrir e conhecer a si mesmo, o outro e o mundo, não se resume a uma estratégia de aprendizagem. Posicionar-se como agente do conhecimento resulta numa atitude crítica e questionadora que, pretendemos, seja desenvolvida em cada um dos envolvidos neste processo (educadores e crianças). (ESCOLA PRAIA DO RISO, 2017, p. 19).

A pesquisa, para além de ser uma estratégia de trabalho, é considerada como propulsora da construção do sujeito como ‘agente’ e ‘produtor de conhecimento’, assegurando-lhe o direito de apresentar aos outros o que sabe, como pensa, seus questionamentos sobre o mundo, permitindo, dessa forma, que se estabeleçam a ressignificação e o aprimoramento de conceitos para todos. Nos dias de observação nos grupos do Ensino Fundamental, percebi que, quando chegava a hora de partilhar os resultados da pesquisa, fosse o significado de uma palavra ou o contexto de um fato histórico, a atenção de todos se concentrava na tarefa, dada a curiosidade e o interesse em saber ou apresentar os ‘resultados da pesquisa’.

Constatei que, quando se tratava de um assunto desconhecido pelo grupo, todos demonstravam empolgação em fazer a pesquisa proposta para depois socializá-la. Um exemplo disso pôde ser visto por ocasião da revisão de uma tarefa de casa, desenvolvida pelo grupo do 4º ano, referente à pesquisa sobre ‘*os Grumetes: o que ou quem são, o que faziam e onde encontrá-los?*’ (Registros do Caderno de campo, 4 de julho de 2018). Para compreender o contexto dessa pesquisa, relato a seguir as atividades propostas e desenvolvidas com a turma do 4º ano do Ensino Fundamental.

As crianças estavam estudando ‘As grandes navegações’. Na primeira semana do mês de julho, a turma estava assistindo ao filme *1492 - A Conquista do Paraíso* na biblioteca da escola. Estar nesse lugar assistindo a um filme foi algo planejado pela professora e pelas crianças, que, em determinado dia, chegaram a trazer travesseiros e cobertas para tornar esse momento mais aconchegante. Na imagem a seguir, retrato como o ambiente foi preparado para a projeção do filme, num dia bastante frio e chuvoso de inverno.

Imagem 6 – Crianças do 4º ano assistindo a um filme na biblioteca (julho 2018)



Fonte: arquivos da pesquisadora.

Cada criança acomodou-se do seu jeito, com os materiais que trouxera de casa ou que pegara na escola, para ficar mais confortável.¹⁶⁵ No dia em que o grupo assistiu à última parte do filme, a professora solicitou que eles observassem onde estavam as crianças naquele contexto. Eles conversaram sobre como as crianças viviam naquela época, tendo por base alguns questionamentos iniciais: o que faziam as crianças, como eram suas vidas?

Os comentários feitos a partir do filme chamaram a atenção da professora, que replanejou as atividades dos dias seguintes, com a intenção de canalizar os interesses das crianças e contemplar suas curiosidades.

Dentre as perguntas que as crianças fizeram, destacam-se as que mais nos chamaram a atenção, apresentadas no quadro a seguir:

Quadro 14 – Questões apresentadas pelas crianças do 4º ano ao analisar um filme

“Por que as crianças se afastaram de suas famílias?”
“Quanto tempo elas ficavam longe de suas famílias?”
“Por que só os meninos trabalhavam nos navios?”
“As crianças tinham que trabalhar como os escravos aqui do Brasil, como os africanos? Então elas também eram escravas dos marinheiros?”
“Quanto [de dinheiro] as crianças recebiam para fazer os trabalhos nos navios?”
“O que acontecia se a criança resolvesse não trabalhar mais?”
“Haviam castigos para as crianças?”
“Não tinha ninguém para proteger as crianças?”

Fonte: Registros do Caderno de campo, 4 de julho de 2018.

Diante dessas questões, a professora passou a trabalhar com a história da criança e da infância, ressaltando o que significava ser criança naquele período, naquele contexto histórico. A partir daí, ela encaminhou a pesquisa sobre os *grumetes* como tarefa de casa. No momento da revisão dessa tarefa de pesquisa, todos estavam ansiosos para apresentar seus ‘achados’ e mesmo aqueles que não conseguiram fazer a pesquisa também estavam curiosos para saber o que significava *grumete*, principalmente por ser um nome estranho e se referir a crianças.

¹⁶⁵ A cena parecia uma tarde de cinema em casa, com os amigos. Considero que a forma atenciosa para com as necessidades de as crianças estarem bem aquecidas e acomodadas nesse tempo de estudos contribuiu para que esse fosse um momento significativo para as crianças, prazeroso e construtivo, no sentido de propiciar a construção de laços afetivos e de conhecimentos. Tanto que a professora também fez alguns registros fotográficos dessa atividade.

Quadro 15 – Socialização da pesquisa sobre grumetes na turma do 4º ano

[...]Assim que todas as crianças retornaram para sala, após o recreio/pátio, a professora informou que a atividade agora seria a socialização da tarefa de casa: pesquisa sobre os grumetes. As crianças demonstraram-se empolgadas e ansiosas para compartilhar suas anotações. A professora primeiramente perguntou se foi difícil fazer a pesquisa. A maioria respondeu junto: “*Não!*” Algumas crianças nesse momento justificaram porque não haviam feito a tarefa. A professora as ouvia e solicitou que então elas ficassem atentas às pesquisas dos colegas e registrassem o que julgassem mais importante. Logo, cada criança apresentou oralmente suas anotações. Duda (9 anos) iniciou:

- *Grumetes eram ajudantes de marinheiros. Vinham de famílias pobres. Muitas vezes eram crianças órfãs, com idades entre 9 e 16 anos.*

Frânces (9 anos) em seguida falou:

- *Algumas crianças trabalhavam para auxiliar na renda familiar, pois os pais ganhavam pouco dinheiro ou estavam doentes.*

Helena (9 anos) complementou:

- *E o pior de tudo é que muitas crianças morriam de fome naquela época, então tinham que trabalhar para ganhar um pouco de comida [...].*

- *Eles trabalhavam de lavar pratos, carregar ferramentas, limpar o chão, colocar lenha na fogueira dos navios – falou Honey (9 anos).*

A cada informação apresentada, expressões de espanto e revolta estampavam-se nos rostos das crianças. A professora fazia mediações para acalmar as crianças e complementar as informações apresentadas. Algumas vezes, as crianças falavam juntas [...], era possível perceber os sentimentos de angústia e indignação com as informações compartilhadas. Em um determinado momento, Rafael (10 anos), que não havia feito a pesquisa, falou bem alto:

- *Isso é injusto!! [...]*

Fonte: Registros do Caderno de campo, 5 de julho de 2018.

Essa atividade desencadeou muitas discussões na sala, permitindo que as crianças expressassem seus sentimentos e pensamentos. Na sequência, a professora informou que, nos dias de hoje, os ‘grumetes’ seriam os jovens ajudantes de marinheiro que se inscrevem na Marinha para estudar e trabalhar. Essa informação gerou curiosidade nas crianças sobre a idade dos jovens que se alistam na Marinha, sobre o uso de armas, sobre o trabalho do exército, entre outros temas. Sendo assim, a temática da pesquisa se expandiu para outras discussões em sala, possibilitando que a professora e as crianças relacionassem as vivências das crianças dos séculos XV e XVI às situações vividas na atualidade por crianças e jovens brasileiros. Entre as reflexões e questionamentos, destacou-se a questão do trabalho infantil.

Nesse mesmo dia, a professora utilizou o *data show* na sala para apresentar ao grupo imagens de crianças em diferentes contextos históricos e sociais para que fossem analisadas. Uma delas retratava duas crianças do século XV, bem vestidas, provavelmente filhas de alguma ‘família nobre’; outra imagem retratava uma ‘criança pedinte’, com vestes rasgadas. Ela solicitou que as crianças observassem, nas imagens, as vestes das pessoas e o lugar onde estavam. A partir daí, outros debates emergiram sobre os direitos das crianças, políticas públicas, preconceitos, entre outros temas, como mostra o diálogo abaixo:

Quadro 16 – Diálogo entre as crianças do 4º ano e a professora sobre os direitos das crianças

[...] As crianças começaram a relatar que viam adultos e crianças pedindo dinheiro e comida na rua, nas sinaleiras. Uma disse que seus pais às vezes davam dinheiro. Outra falou:

- *Mas tem gente que compra bebida alcoólica, então meu pai disse que não dá dinheiro, só comida* (PANDA, 9 anos).

Frânces argumentou:

- *Eu acho que não é culpa deles.*

A professora deixou que as crianças expressassem suas opiniões. Olhava atentamente para cada criança que falava e fazia algumas anotações em seu caderno. Por fim, ela fez alguns comentários sobre a necessidade de políticas públicas para atender às necessidades e direitos das pessoas.

Frânces interrompeu a professora e disse demonstrando indignação:

- *Cadê o Estado para fazer isso? Está na hora de gastar menos dinheiro com prisões e investir em mais escolas [...]*

Fonte: Registros do Caderno de campo, 5 de julho de 2018.

O relato descrito acima evidencia que a professora Dilma oportunizou tempo para as crianças expressarem suas vivências, ideias, angústias, respeitando o posicionamento de todos. A fala do menino Frânces chamou a atenção pela forma crítica com que ele conclama a responsabilidade do poder público para dar suporte às necessidades vitais das pessoas, como alimento, moradia e educação. Percebe-se uma manifestação muito próxima aos discursos dos adultos que, naquele contexto temporal, estavam em pauta nas mídias, pois era época de campanhas políticas para eleição de presidente, governadores, deputados e senadores do Brasil. Supõe-se que a criança associou os assuntos debatidos nas aulas com os discursos políticos que vinha escutando nas mídias e no seu entorno social, expressando, dessa forma, sua opinião sobre o assunto.

A socialização da pesquisa sobre ‘grumetes’ e o debate decorrente dessa tarefa duraram mais de uma hora, sendo finalizados em função da aula de Inglês, que ocupa um tempo fixo semanal (última aula de quinta-feira).

O relato acima retrata como o planejamento da professora contemplou a participação das crianças na discussão de temáticas que despertaram seus interesses e que trouxeram à tona outros assuntos, que foram discutidos posteriormente, bem como as diferentes formas de mediação realizadas pela professora no decorrer dessa aula. A tarefa de casa em formato de pesquisa motivou as crianças a buscarem saber mais sobre o assunto, especialmente sobre os direitos das crianças no passado e no presente, assunto esse que fez as crianças pensarem em suas vivências também. Além disso, a revisão da tarefa oportunizou que cada um compartilhasse sua pesquisa e permitiu que comentários diversos fossem efetuados. Os estudos posteriores, decorrentes das discussões a partir de imagens de crianças em diferentes realidades, levaram o assunto para uma dimensão que talvez a professora não imaginasse. No entanto, em

nenhum momento houve o cerceamento das ideias ou perguntas das crianças, pelo contrário, elas eram cada vez mais instigadas a refletir sobre o assunto em pauta. A fala das crianças era respeitada, mesmo quando elas faziam algum comentário que tinha como intenção descontrair o grupo.

A pesquisa, enquanto atividade individual de estudo realizada geralmente em casa, e a sua socialização na escola, vista como uma atividade coletiva, compartilhada, geram nas crianças e na professora ampliação e elaboração de diversos saberes, pois cada pessoa apresenta seu ponto de vista sobre o assunto debatido. Dessa forma, compreende-se o que a escola quer dizer quando defende que a ‘pesquisa é uma questão de atitude’ no contexto escolar (ESCOLA PRAIA DO RISO, 2017, p. 19), de posicionamento crítico frente ao tema em estudo. A pesquisa, como atividade pedagógica planejada, instiga as crianças a pensar, falar ou escrever o que sabem sobre determinado tema; a compartilhar suas ideias e, depois, a ir em busca de novos conhecimentos que complementem, ampliem, confirmem ou confrontem aquilo que já sabiam.

Presenciei vários momentos de debates enquanto estava observando os grupos dos 4º e 5º anos, tanto com as professoras regentes como com os professores de Educação Física e Artes. Alguns temas de cunho social que extrapolavam os muros da escola, tais como a greve nacional dos caminhoneiros, a falta de alimentos em determinada região, o aumento do preço do combustível e a agressão vivenciada por uma mulher ou um homossexual, vistos nas mídias, adentravam o espaço escolar e desencadeavam discussões diversas entre as crianças e as professoras, em momentos diferenciados da tarde. A inquietação das crianças, algumas vezes, virava tema de estudo, de pesquisa, extrapolando os momentos de roda de conversa e/ou de revisão de tarefas. Isso confirma a flexibilidade do planejamento e dos estudos, conforme apresentado pelas professoras anteriormente, além da importância dada às questões sociais que permeiam a vida das crianças e dos adultos.

Frente ao exposto, cabe destacar que, para além de ser um lugar de aquisição de conhecimentos socialmente construídos, a escola é um lugar de reflexão sobre as condições de vida, sobre as diferentes culturas e situações do cotidiano e que as crianças se interessam por temáticas que envolvem o contexto social mais amplo, demonstram preocupação com as interações sociais, com o meio ambiente e são capazes de refletir, analisar, questionar e apresentar ideias sobre situações diversas vividas por elas ou por sujeitos que elas não conhecem, das quais tomaram conhecimento pela interação com outras pessoas ou com as redes sociais de comunicação.

Exemplo disso foi visto na produção de textos desenvolvidos pelas crianças do 5º ano quando estavam estudando as características do povo brasileiro. Segundo o depoimento da professora Nina, ela costuma ‘colher’ das crianças o que elas já sabem sobre a temática em pauta, em conversa informal, para depois complementar com informações provenientes de textos já elaborados por pesquisadores da área (livros didáticos ou de pesquisas específicas) ou noticiários, valorizando assim o conhecimento prévio das crianças.

Ao analisar o tempo da produção textual desenvolvida pelas crianças sobre o povo brasileiro, durante os últimos 20 minutos de aula, percebi que elas se mostravam tranquilas e, ao mesmo tempo, ansiosas para escrever o que estavam pensando sobre a temática solicitada. Ao orientar como a atividade deveria ser feita, a professora informou que a escrita era pessoal e que cada um poderia escrever o que pensava, via ou sentia a respeito do povo brasileiro.

Quadro 17 – Sentimentos apresentados pelas crianças do 5º ano ao desenvolverem uma produção textual sobre o povo brasileiro

[...] Enquanto as crianças escreviam, eu observava suas expressões e tentava captar algumas falas. A professora ligou o aparelho de som da sala, colocando um CD com músicas clássicas. Ela informou que o som era o limite do barulho e que eles tinham 20 minutos para desenvolver essa atividade.

Logo um menino disse:

- *Estou com o mesmo sentimento da produção do livrinho feito no semestre passado, Nina, de escrever algo que possa ofender alguém (MOHAMED, 10 anos).*¹⁶⁶

A professora ouviu essa fala olhando para o menino com ternura, e ele seguiu escrevendo.

Passados alguns minutos, outro menino disse:

- *Estou fazendo esse texto como se fosse um deputado que está se candidatando a um cargo político (JACK, 5º ano).*

A professora esboçou um sorriso ao olhar para o menino, e ele continuou seu texto demonstrando empolgação. [...]

Fonte: Registros do Caderno de campo, 26 de setembro de 2018.

A fala das crianças no processo da escrita dos textos gerou muita curiosidade em saber o que elas estavam pensando e escrevendo, tanto que, no final da tarde, após as 18 horas, a professora começou a ler os textos e me chamou para vê-los também. Eu a ouvi lendo alguns textos e li outros. Por fim, nós duas ficamos muito impactadas com a forma com que as crianças expressaram o que percebem sobre a população brasileira, especialmente no que diz respeito a

¹⁶⁶ De acordo com o registro no caderno de planejamento da professora Nina, no mês de abril as crianças produziram um dicionário de palavras e expressões encontradas em textos das crianças do 5º ano, produzidos após assistirem a um espetáculo de dança no Teatro Ademir Rosa, localizado no Centro Integrado de Cultura, em Florianópolis. Nesse dicionário em formato de livrinho, as crianças deveriam escrever com suas palavras o que compreendem por: autismo, culpa, deboche, deficiência, dificuldade, doença, homofobia, incomum, ódio, preconceito, proteção, racismo, sentir pena, ser popular e síndrome.

questões sociais que envolvem preconceito, agressividade, cuidados com a natureza, pobreza, diversidade cultural, festas, entre outros assuntos. Segue parte do texto de uma menina do grupo do 5º ano, que foi autorizado por ela para ser socializado.

Quadro 18 – Texto de uma menina do 5º ano sobre como ela vê o povo brasileiro

Por mais que hoje em dia os brasileiros estejam agressivos, quando olho em volta, vejo trabalhadores, famílias, diferentes tipos e jeitos de pessoas.

Vejo apenas política, acidentes, assassinatos e barbaridades nas TVs, mas, quando saio de casa, vejo um país cada vez mais sábio, feliz e responsável [...] o racismo, machismo, homofobia dominam quase todo o Brasil. Por que ‘quase’? Porque a maioria é de negros ou mulheres, ou gays ou lésbicas ou pessoas que lutam contra isso.

Um bom Brasil existe, só que depende de nós brasileiros fazermos ele ser bem bom.

Enquanto eu escrevo esse texto, uma mulher pode estar sendo estuprada, ou o negro pode estar sendo maltratado, ou um gay apanhando ou até morrendo por ser gay, e eu não posso fazer nada, sou apenas uma criança, mas espero que alguém mude o jeito do Brasil, o mais rápido possível.

Fonte: Texto escrito por Sofia (10 anos), estudante do 5º ano da APPR, em setembro de 2018.

A professora ficou tão impactada com os textos das crianças que sentiu o desejo de compartilhar o texto acima com seus colegas de trabalho durante a reunião pedagógica que aconteceria naquela noite mesmo, para que o grupo de professores pudesse refletir sobre as palavras e os sentimentos dessa criança, que, na verdade, representava o pensamento de muitos estudantes. Diante disso, a professora foi procurar pela menina no pátio, no intuito de receber o seu consentimento para socializar o texto na reunião. Essa ação demonstrou o respeito da professora para com a criança, além de lhe conferir o reconhecimento de suas ideias, de sua produção.

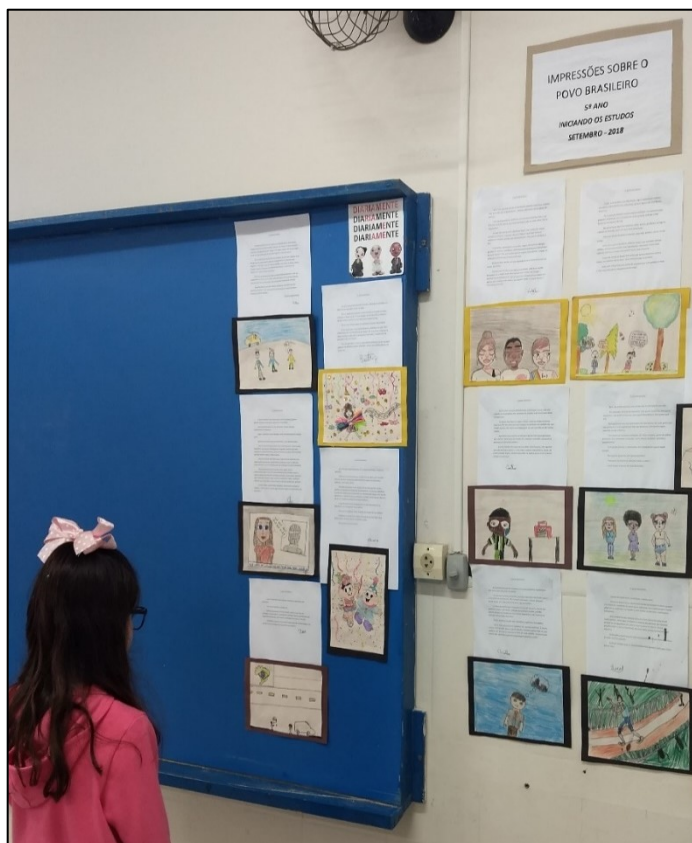
Logo no início da reunião pedagógica, a professora Nina (5º ano) pediu a palavra e expressou seu desejo de compartilhar uma atividade que foi desenvolvida com seu grupo naquele dia. Em seguida, ela fez a leitura do texto, contextualizando a temática de estudos que estava acontecendo naquele período com o grupo do 5º ano.

A leitura desse texto gerou debate na reunião pedagógica sobre a percepção das crianças a respeito da formação do povo brasileiro e sobre o impacto dos noticiários e das mídias eletrônicas sobre o pensamento das crianças. As professoras falaram sobre como cada criança ressignifica o que vê e escuta e como demonstra seus sentimentos nesse tipo de atividade. Também falaram sobre a importância de reservar momentos para as crianças expressarem o que estão vendo e ouvindo nas redes sociais, no seu dia a dia. Uma professora destacou que percebe que as crianças nessa escola se “*expressam com desenvoltura, porque isso faz parte da rotina*”

deles, em função dos momentos de roda de conversa e socialização de ideias” (CECÍLIA, professora).

A atividade que havia sido planejada pela professora para ser desenvolvida no final da tarde do dia 26 de setembro se estendeu até uma parte da noite, na socialização com as professoras durante a reunião pedagógica; prosseguiu como tarefa de casa, em que as crianças tiveram que fazer um desenho que representasse seu texto; e continuou no dia seguinte, quando a professora fez alguns comentários sobre os textos escritos e as crianças expressaram o que sentiram ao escrever sobre o tema solicitado, além de apresentarem seus desenhos para o grupo. Depois disso, a professora solicitou que os textos fossem digitados, para serem expostos na parede da sala junto ao desenho que elas produziram. Dois dias depois, as crianças leram seus textos para o grupo, agora digitados, e, em seguida, a professora expôs os textos e desenhos em uma parede da sala. Nos dias seguintes, percebi que várias crianças paravam para observar, ler e fazer comentários sobre os textos expostos na parede em momentos diversos do dia; nos finais de tarde, alguns familiares das crianças também eram convidados a ver, ler e falar sobre os textos e desenhos expostos.

Imagem 7 – Menina do 5º ano prestigiando os textos e desenhos dos colegas sobre a constituição da população brasileira



Fonte: arquivo da pesquisadora.

Diante disso, percebi que as atividades produzidas pelas crianças ganhavam uma significação maior quando eram socializadas, partilhadas entre o próprio grupo ou divulgadas para outros grupos de crianças e adultos, conforme exposto nesta parte da pesquisa. O tempo e o espaço em que as atividades das crianças ficaram expostas permitiram o desenvolvimento de olhares críticos, sendo valorizadas também as produções plásticas, como uma forma outra de expressar os pensamentos e sentimentos. Sendo assim, nessa escola, as crianças do Ensino Fundamental demonstram desenvolver e apresentar de maneira autônoma suas múltiplas linguagens, atendendo ao ‘ideal de escola’ proposto por pesquisadores da infância, conforme exposto abaixo:

A escola de Ensino Fundamental que aqui se defende é aquela que contribui para a formação do sujeito concreto, capaz de ser crítico, autor e autônomo, que respeita os direitos sociais das crianças; escola das múltiplas linguagens e expressões. Uma escola como espaço privilegiado de apropriação e produção de conhecimentos não apenas científicos, mas também estéticos e poéticos. Vista deste modo, a escola pode vir a se tornar um “lugar privilegiado da infância nos nossos tempos”, mediante um processo de socialização orientado pelos princípios da democracia participativa, respeito, diálogo, ensino e aprendizagens diversas. (QUINTEIRO *et al.*, 2005, p. 7).

Tendo em vista os registros apresentados nessa pesquisa sobre as diferentes formas de organizar o tempo escolar, de privilegiar a expressividade das crianças e das professoras, respeitando as peculiaridades de cada sujeito e seus saberes, é possível afirmar que a escola pode ser um *lugar privilegiado da infância*, conforme as autoras acima defendem, quando não somente os conhecimentos científicos são valorizados mas também a possibilidade de confrontá-los com aquilo que é mais significativo para as crianças, suas vivências, suas curiosidades e conhecimentos reais. Da mesma forma, isto ocorre quando as múltiplas linguagens são prestigiadas e valorizadas por igual, seja por meio da expressão artística visual, seja por meio da produção ou análise de desenhos, pinturas, esculturas ou arquiteturas desenvolvidas com materiais diversos; ou ainda por meio da linguagem oral, escrita e/ou artística, contemplando a fala, os gestos, a produção textual, a dramatização, a música, a dança, a brincadeira, o jogo, entre outras ações que expressam a linguagem e a comunicação humanas de maneira respeitosa e prazerosa.

O tempo nessa escola é caracterizado como ‘orgânico’, ‘rico’, ‘flexível’, ‘maleável’, ‘processual’, ‘contínuo’, ‘coletivo’, entre outras adjetivações, e está relacionado ao tempo vivido, experienciado, conjugado de formas diversas, associadas às ações das crianças e das professoras, tais como: tempo de estar junto, tempo de estudo, tempo de pátio, tempo de planejamento, tempo de ócio, tempo de revisão, tempo de socialização, tempo de brincar. Tais

tempos estão entrelaçados aos processos de planejamento e mediação das professoras, conforme apontado no decorrer deste texto.

5.3.3 A Ciranda de livros e o Momento da Leitura compartilhada: tempos que circundam a imaginação e a arte

A literatura como arte, como produto cultural da humanidade, permeia ou deveria fazer parte do contexto educacional desde a Educação Infantil, no intuito de mobilizar o imaginário, o pensamento e a linguagem humanos de múltiplas formas, conforme afirma Cagneti (1996, p. 7): “A Literatura infantil é, antes de tudo, literatura, ou melhor, é arte: fenômeno de criatividade que representa o Mundo, o Homem, a Vida, através da palavra. Funde os sonhos e a vida prática; o imaginário e o real; os ideais e sua possível/impossível realização”.

O acesso à literatura infantil vem se constituindo como um direito das crianças no seu processo educativo e, desta forma, é ou deveria ser utilizado como prática pedagógica recorrente nas escolas, seja nas bibliotecas escolares ou nos cantinhos de leitura feitos dentro da sala de referência das crianças, entre outros espaços construídos como espaços de leitura individual e compartilhada. Ao acentuar a importância da literatura na formação das crianças, como um “direito de sonhar, ampliar e construir repertório”, Souza e Martins (2015, p. 237) acentuam que esse direito depende não só do acesso aos textos literários mas também do modo como o trabalho com a literatura é planejado, possibilitando a compreensão textual ao considerar a fruição e a interação social.

Diante disso, ressalta-se a importância do uso do espaço da biblioteca e do empréstimo de livros de literatura no cotidiano das crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental como uma ação pedagógica que aproxima a criança do mundo da fantasia, da poesia, do drama, assim como do aprimoramento da linguagem verbal e artística, por meio da leitura de palavras e de imagens que levam a criança para o mundo da imaginação, do acesso à cultura, que instigam o reconhecimento e o aprimoramento da linguagem escrita e estética.

Brito (2016, p. 38) ressalta que “uma das mais importantes riquezas da produção literária é a possibilidade de que o leitor, a partir dela, (re)signifique suas experiências ao mesmo tempo que a partir das experiências (re)signifique a própria história”. Portanto, quanto maior for a experiência da criança com a literatura, mais oportunidade ela terá de ressignificar o mundo que está a sua volta, por relacionar a fantasia proveniente da leitura literária às suas experiências reais e/ou seus desejos, sonhos e perspectivas, relacionando a temporalidade vivida à imaginada, projetada, idealizada.

Na APPR, as crianças da Educação Infantil e do Ensino Fundamental têm um horário semanal para ir à biblioteca, para manusear, ler e trocar livros, contudo não percebi essa ação se efetivar semanalmente com os grupos dos 4º e 5º anos. O que se tornou mais evidente foi o incentivo à leitura por meio do projeto intitulado *Ciranda de livros*, que consiste em um conjunto de livros de literatura pré-selecionados pelas professoras e ofertados às crianças no decorrer do processo pedagógico, conforme informativo localizado no caderno da professora do 4º ano.

Quadro 19 – Informativo que orienta o projeto *Ciranda de livros*, desenvolvido no Ensino Fundamental

Nesta proposta, a partir de uma seleção prévia, vários títulos de diferentes gêneros e autores são apresentados às crianças. Depois que cada um escolhe um livro, estas obras passam a fazer parte da *Ciranda*, que é o rodízio semanal dos livros entre as crianças. Quando a história é longa, a criança pode ficar duas semanas com o mesmo livro. Para que a *Ciranda* possa prosseguir, as crianças dispõem de alguns títulos extras. O trabalho com esses livros envolve diferentes linguagens, da escrita à linguagem plástica, passando por textos publicitários e representações teatrais.

Fonte: Registro localizado no caderno de planejamento da professora Dilma.

Sendo assim, essa proposta faz parte das orientações pedagógicas da escola, no que diz respeito ao trabalho com literatura no Ensino Fundamental. Os livros de literatura podem ter alguma característica em comum e atender a uma demanda do planejamento docente, tais como: serem todos livros de poesia, livros que abordam a cultura indígena ou a cultura afro-brasileira, livros de aventuras ou de clássicos infantis, livros produzidos pelo/a mesmo/a autor/a, entre outras. Esse coletivo de livros é brevemente apresentado às crianças no início da *Ciranda* e será explorado no processo de trocas de livros até que todos tenham a oportunidade de conhecer todo o material da *Ciranda*. Os livros geralmente são lidos em casa e fazem parte das tarefas escolares semanais.

A professora Joana (2º ano) informa que costuma fazer a troca de livros da *Ciranda* na biblioteca, semanalmente, por ser este um espaço próprio para essa atividade. A professora Cecília (1º ano) ressalta que a *Ciranda* faz parte da rotina do 1º ano e ocorre geralmente nas quartas-feiras, depois do lanche e do pátio:

[...] aí quarta-feira a gente tem a ciranda, que é a troca de livros, que primeiro a gente recebe uma tarefa do livro que leram com a família [...] desenhar o lugar [...] Depois a gente registra a ciranda [...] eles escolhem o livro, eles têm a pasta deles da ciranda, cada um tem a sua pasta, e é onde eles anotam o livro [título] e a data, e as tarefas da ciranda eles também colocam aqui. (CECÍLIA, professora).

Antes de trocar o livro que foi lido, as crianças costumam desenvolver alguma atividade de análise e apresentação da história para o grupo e, conforme a fala da professora Cecília, isso acontece desde o 1º ano do Ensino Fundamental. É um tempo que faz parte do cotidiano de todos os grupos, sendo muitas vezes esperado com expectativas, em função de ser um tempo de partilha de ideias e sentimentos sobre as histórias lidas. As crianças registram em uma apostila, caderno de registro ou na pasta própria da *Ciranda* os dados principais do livro, como: título, autor/a, ilustrador/a, número de páginas e ano de publicação. Depois, desenvolvem uma atividade proposta pela professora, na qual descrevem suas impressões sobre o livro.

Percebi que, nos grupos dos 4º e 5º anos, essa atividade geralmente envolve desenhos e alguns comentários sobre o livro, que, posteriormente, serão apresentados ao grupo. Muitas vezes, essa atividade de partilha sobre a história acontece em roda, na sala, de forma oral, intermediada pela apresentação dos desenhos feitos pelas crianças, pois há a intenção de que todos possam prestigiar as considerações e impressões do/a colega sobre o livro lido e assim decidirem qual livro será escolhido para leitura da próxima semana. Entretanto, essa atividade também foi realizada, algumas vezes, em diferentes espaços do pátio.

A apostila ou caderno de registro da *Ciranda* se constitui como um instrumento mediador de memórias, pois, por meio dele, as crianças, seus familiares e as professoras podem recordar as histórias que foram lidas, analisando os sentidos atribuídos pela criança aos livros que leu.

A professora Dilma (4º ano) informa que muitas vezes os livros de literatura escolhidos para *Ciranda* pelas professoras estão relacionados aos projetos da turma: “[...] *então vão ter semanas que a Ciranda de livros é de livros de afrodescendentes, pra ver ilustração, pra ver, enfim, histórias, contos, então está dentro do nosso projeto [...]*”. Portanto, há uma intencionalidade docente na escolha dos livros, que irá circundar os debates das aulas naquele período específico em que a *Ciranda* estiver acontecendo.

A seguir, apresento alguns registros do caderno de campo que retratam o tempo vivido nessa atividade pelos grupos dos 4º e 5º anos:

Quadro 20 – Ciranda de livros desenvolvida com as crianças do 4º ano em sala

[...] Quando a professora informou que chegou a hora da atividade da Ciranda, as crianças foram pegando suas apostilas de registro da Ciranda e os livros de literatura que estavam em suas mochilas.

A professora solicitou que colocassem os livros de literatura na mesinha do centro da sala, para que todos pudessem visualizar suas capas. A primeira atividade da Ciranda era fazer um comentário sobre a parte do livro que mais gostaram e informar se a capa do livro retratava a centralidade da história. [...]

As crianças nesse momento demonstraram um olhar bastante minucioso para com os detalhes das capas do livro:

- *Essa capa não tem nada a ver com a centralidade da história. Eu não gostei. Faria uma capa totalmente diferente. Faltam elementos importantes da história, como mostrar uma parte de onde aconteceu a história e os personagens principais. Essa capa não diz nada. Eu não compraria esse livro por causa da capa, que não é atrativa. Peguei esse livro para ler porque os colegas que leram disseram que a história era legal. E realmente é. Mas a capa não mostra isso.* (NELSON, 9 anos). [...]

- *Eu gostei muito desse livro, e a capa dele mostra exatamente a parte principal da história. Achei o máximo a forma como o ilustrador fez cada detalhe da cena que se passou na história, que fica bem no meio do livro. Achei maravilhoso. Não mudaria nada nesse livro.* (MARICOTA, 9 anos). [...]

A atividade seguinte foi escrita no quadro pela professora: “A capa que eu daria para este livro é ...”. Sendo assim, cada criança desenhou na apostila da Ciranda como seria a capa do livro que leu. Quem terminava de desenhar deveria deixar seu desenho exposto na mesa e quem quisesse poderia circular pela sala para ver os desenhos dos colegas. Em seguida, a professora orientou cada criança a escolher um dos livros da Ciranda que estavam na mesinha do centro da sala.

Fonte: Registros do Caderno de campo, 23 de maio de 2018.

Neste dia, fiquei observando como as crianças faziam comentários entre si, expressando suas curiosidades sobre determinado livro que gostariam de ler; uns instigados pela fala do colega ao apresentar a parte da história que mais gostou, outros pela imagem da capa do livro feita pelo colega ou pelo/a ilustrador/a do livro. Diante disso, percebi que a proposta da atividade que envolvia o livro de literatura despertava o interesse das crianças em ler o livro de literatura escolhido para próxima semana, ao envolver a imaginação da criança sobre a história que será lida, por intermédio das narrativas que ocorreram no cotidiano escolar ou da apreciação estética das capas dos livros.

Promover no cotidiano escolar atividades que envolvam a leitura ou a análise de livros de literatura, nesse sentido, proporciona às crianças a constituição e o desenvolvimento da imaginação. Girardello (2011, p. 82), ao abordar a relação existente entre a narrativa e a imaginação, informa que “[...] a necessidade de histórias tem sido identificada como um aspecto central na vida imaginativa das crianças [...]”, sobretudo porque, ao ler ou ouvir uma história, a criança sente-se instigada a criar imagens mentais sobre o enredo, imaginando, por exemplo, o lugar onde se passa determinado fato e/ou as características dos personagens, suas ações, modos de agir e de se expressar.

A seguir, apresento a produção artística de uma criança, que representa a história que ela leu. Nesse desenho, a criança apresenta vários elementos da história lida, retratando como imaginou alguns acontecimentos e seus personagens principais:

Imagem 8 – Desenho referente a um dos livros da Ciranda do 4º ano, intitulado *O tamanho da felicidade* (Angélica Bevilacqua) e imagem da capa do livro



Fonte: Arquivo da pesquisadora (registro fotográfico autorizado pela criança).

O desenho acima foi produzido em sala, após a conversa das crianças sobre as histórias que leram numa determinada semana, na *Ciranda de livros*. Observei que o tempo destinado a essa atividade se caracterizou como um tempo de posicionamentos críticos, de deleite e de lazer, por ser um tempo de troca de ideias, de criação artística e de contemplar as falas e produções dos colegas sobre a história lida. Um tempo em que a professora instiga a fala das crianças, elogia suas produções e também se ‘delicia’ com as diferentes formas de as crianças se expressarem. Dessa forma, percebe-se que a experiência pedagógica desenvolvida considerou o tempo necessário para a “imersão na experiência da arte”, possibilitando a “vivência imaginativa da criança” (GIRARDELLO, 2011, p. 77).

No grupo do 4º ano, há um menino que gosta de dramatizar todas as histórias que conta. Ele vai até o centro da sala e imita os personagens, muda o jeito de falar e caminhar, enfim, sensibiliza, emociona e diverte a todos com seu jeito espontâneo e criativo de contar histórias. Em sua entrevista, a professora Dilma ressaltou que o que mais gosta na APPR “[...] é essa flexibilidade, assim, esse tempo que permite outros papos [...]”, ou seja, que permite a ela e às crianças se expressarem de diferentes formas, cada qual do seu jeito.

Grande parte das atividades relacionadas à *Ciranda de livros* foi realizada em sala, no período em que estive observando os grupos dos 4º e 5º anos, mas poderiam ser feitas em lugares diferentes, fora de sala, no pátio. As possibilidades de utilizar outros espaços muitas vezes estavam relacionadas ao tempo necessário para essa atividade e à forma como foi planejada pela professora ou sugerida pelas crianças, tendo em vista a organização das demais atividades do dia. Ir para o pátio falar sobre os livros da *Ciranda* quando muitas crianças estavam correndo, gritando e brincando não seria muito significativo ou seria mais tumultuado, prejudicando o resultado da socialização das histórias. Contudo, percebi que as professoras buscavam fazer propostas diferentes sempre que possível, conforme exposto no excerto abaixo:

Quadro 21 – Ciranda de livros desenvolvida com as crianças do 4º ano no Castelinho

Às 17h30min, a professora Dilma solicitou que as crianças pegassem a apostila de registros da *Ciranda de livros*. Em seguida, informou que hoje eles irão fazer a Ciranda no *Castelinho*.

As crianças pegaram suas apostilas e se dirigiram para o *Castelinho*. Procuraram um lugar para sentar ou ficar. Algumas crianças se encostaram nas paredes, outras sentaram-se no chão e algumas sentaram-se na janela do *Castelinho*. A professora sentou-se no chão, perto da entrada do *Castelinho*, e eu fiquei na rampa do *Castelinho*, pois o espaço lá dentro já estava bem apertado.

Cada criança foi falando sobre seus registros: recomendações referentes ao livro lido. Dentre as falas, destacaram-se as afirmações:

- *Recomendo esse livro, pois o considero interessante e inspirador [...].*
- *Recomendo esse livro para [nome da criança] porque ele gosta de animais e de aventuras, e esse livro é de aventuras de animais.*
- *Recomendo por ser um livro de contos diferentes [...].*
- *Eu não recomendaria o livro, porque não faz nenhum sentido, está muito diferente do filme [...].*

No decorrer das falas das crianças, a professora fez várias mediações, solicitando que as crianças soubessem respeitar o colega que estava falando, em função do excesso de conversa paralela. Ela e algumas crianças também fizeram questionamentos a respeito dos argumentos apresentados na recomendação da leitura dos livros.

Fonte: Registros do Caderno de campo, 30 de maio de 2018.

Apesar de essa *Ciranda de livros* ter se configurado de uma forma diferente, pois as crianças saíram da sala e foram até o *Castelinho*, a atividade em si ocorreu conforme o costume: cada criança apresentou seu parecer sobre o livro lido e o desenho que o representava; o grupo ouvia a fala do/a colega e fazia algum comentário. O tempo reservado, pensado e/ou ocupado para essa atividade parecia curto – os últimos 30 minutos de aula –, tendo em vista a movimentação das crianças de saírem da sala, acomodar-se no *Castelinho* e fazer a rodada de pareceres sobre os livros lidos.¹⁶⁷ Entretanto, o tempo foi vivido de maneira intensa, motivado pela organização e mediação dessa atividade pela professora. Além de conhecer o parecer das

¹⁶⁷ No próximo capítulo, serão apresentados registros fotográficos do *Castelinho* e de outros espaços da escola utilizados pelas crianças.

crianças sobre as histórias, foi possível observar como elas vivenciavam a escolha do lugar para sentar, dividindo um espaço aparentemente apertado, mas que oportunizava formas diferentes de estarem próximas umas das outras, no qual se percebiam possibilidades de aconchego e o exercício do respeito ao limite do espaço do outro. Sendo assim, essa atividade, para além de ser uma ‘rodada literária’, configurou-se como uma possibilidade de estreitar relações, de dividir espaços, de olhar olho no olho de quem está falando, de estar mais atento e ser ouvido com respeito. Estas práticas estão relacionadas aos ‘conteúdos de formação humana’ previstos no PPP da escola.

Entre os comentários das crianças, chamou-me a atenção a fala de uma menina que recomendou que seu livro fosse lido por um colega em específico, por reconhecer seu gosto literário. Portanto, a forma como a *Ciranda de livros* é conduzida e mediada possibilita um relacionamento mais próximo entre as crianças, a fim de que percebam os interesses, preferências e sentimentos dos outros, além de poderem apresentar suas próprias perspectivas.

A *Ciranda de livros* também se constitui como uma atividade que pode desencadear a aproximação da criança com a família. Segue abaixo o relato de uma mãe sobre como acontece a tarefa de casa que envolve a leitura do livro de literatura.

Na minha casa, o que chama mais atenção é a Ciranda do livro. De pegar o livro, de ler, a gente lê todo mundo junto, então é uma coisa muito empolgante para eles. Quando é a Ciranda do livro, a tarefa na minha casa flui, assim, uma beleza [...] envolve a família, muito, muito, muito. Ai a gente vê, daí pega outros livros. Esses dias a gente leu um livro sobre melancia, a gente tinha outro livro sobre melancia na nossa casa [...]. O que eles mais gostam, com certeza, os dois, é a Ciranda de livros. (MAGDA, mãe de uma menina do 3º ano e de um menino do 5º ano).

Essa mãe ressalta que a *Ciranda* é um momento muito ‘empolgante’ em sua casa, por ser um tempo específico da semana que aproxima a família em torno de uma história, uma atividade que já entrou na rotina da família. Magda também destaca a importância dessa atividade no incentivo à leitura por parte das crianças mediada pelo trabalho desenvolvido na escola:

Eu acredito que a questão da leitura é muito legal, é muito incentivada pela escola. Então meus filhos têm muita vontade de ler, bastante. Acho que isso é um incentivo da escola. Porque, hoje em dia, eu raramente folio livro, é computador e tal. E eles ainda têm esse hábito, que eu acho que é incentivado pela escola. (MAGDA, mãe de uma menina do 3º ano e de um menino do 5º ano).

No caderno de planejamento da professora do 4º ano, constam alguns informativos/orientações da equipe pedagógica referente a outras propostas de atividades que envolvem a literatura, dentre as quais destaco o *Momento da Leitura Compartilhada*.

A *Leitura Compartilhada* foi observada com frequência no cotidiano dos dois grupos do Ensino Fundamental. Ela constitui-se em um tempo específico da tarde, em que a professora da sala lê para a turma parte de um livro de literatura que foi pré-selecionado por ela para ser lido em capítulos para as crianças, cuja função principal é “[...] reunir o grupo em torno de uma bela história [...]”. Busca-se envolver o grupo no “[...] enredo da história escolhida e lida, proporcionando momentos de surpresas e expectativas. (Informativo da APPR, da semana de planejamento de fevereiro de 2013, colado no caderno da professora Dilma).

A *Leitura Compartilhada* se constitui como um tempo/momento de encontro com a literatura, com a poesia, ou seja, “[...] é uma potente ferramenta para deixar entrar a poesia na sala” (COSTA, M., 2019).

No caderno de planejamento da professora Nina (5º ano), constam de três a quatro registros semanais relativos ao *Momento da leitura compartilhada* no decorrer do primeiro semestre. Geralmente como último item da pauta do dia, intitulado pela professora como *Leitura do momento*. O primeiro livro lido pela professora para o grupo em 2018 foi *Malala: a menina que queria ir para escola*, escrito por Adriana Carranca (2015). Constam nesse caderno registros dos dias em que a professora não conseguiu ler o livro por “falta de tempo”, talvez por ser prevista como a última atividade do dia. Após quinze dias lendo partes do livro sobre *Malala*, a professora finalizou a leitura e encaminhou como tarefa de casa “*escrever uma carta para Malala*” (Registro no caderno de planejamento da professora Nina, 5º ano, 8 de março de 2018). Além disso, na semana seguinte, pediu-se às crianças que elaborassem um desenho “*sobre a vida da Malala, com uma frase*” (tarefa do dia 9 de março) e foram trabalhadas informações sobre a autora do livro, com mais uma atividade, na qual as crianças foram instigadas a elaborar “*duas perguntas para ela*”, posteriormente digitadas e encaminhadas para o e-mail da escritora (Registro no caderno de planejamento da professora Nina, 5º ano, 12 de março de 2018).

Percebe-se, a partir desses registros, como essa atividade fez parte do cotidiano desse grupo e como a professora planejou tarefas a partir da literatura lida para as crianças. Como toda tarefa encaminhada para casa é revista em sala, observei que as cartas escritas para Malala, as perguntas para a autora do livro e os desenhos referentes ao livro de literatura ocuparam um tempo significativo das aulas naquele período, levando em conta a socialização dessas atividades entre as crianças (média de 25 dias). Tempo este cheio de aprendizagens e de

significados pertinentes à leitura do livro e às atividades de reconhecimento dos sujeitos que compuseram essa história. Destaco abaixo algumas questões que as crianças elaboraram para a autora do livro, demonstrando seus interesses sobre sua profissão e seu trabalho:

Quadro 22 – Perguntas feitas pelas crianças do 5º ano para Adriana Carranca, escritora do livro *Malala: a menina que queria ir para escola*

1. Você queria ser repórter quando era pequena?
2. Como você se interessou pelo jornalismo?
3. Como é ser uma jornalista internacional?
4. Como é viajar pelo mundo?
5. Qual era o lugar que você mais sonhava em ir quando você era pequena?
6. Qual foi a entrevista que você mais gostou de fazer?
7. Adriana, como você conheceu a história da Malala?
8. Quando você foi até o Paquistão, do que você sentiu mais medo?
9. Como foi a visita onde a Malala morava?
10. Lá no Paquistão as pessoas são educadas?
11. Você vai escrever mais livros? [...]

Fonte: Registros escritos no caderno de planejamento da professora Nina.

Os questionamentos expostos no quadro acima refletem os interesses das crianças referentes à infância da escritora, ao processo da escrita do livro e às suas experiências profissionais. Além disso, demonstram curiosidade sobre a “educação do povo paquistanês” e alguns conhecimentos das crianças sobre o referido país, ressaltando a questão da insegurança e do medo relacionados às condições de vida daquele povo e de sua cultura. Portanto, a leitura do referido livro promoveu a amplitude de conhecimentos das crianças e possibilitou a elas o desencadeamento de questionamentos relacionados aos tempos de vida da escritora (passado, presente e futuro) e da personagem principal da história, haja vista ser uma história baseada em fatos vividos na realidade, fazendo as crianças refletirem também sobre suas próprias experiências.

Diante disso, percebe-se quanto o *Momento da Leitura Compartilhada* e as atividades que envolveram o conhecimento de uma literatura específica podem promover a junção da imaginação com a informação, conforme indica Girardello (2011, p. 79), “alimentando mutuamente a curiosidade da criança”.

No período em que estive observando o grupo do 4º ano, acompanhei a leitura do livro *O Jardim Secreto*, de Frances Hodgson Burnett, traduzido por Ana Maria Machado (2014). Registro abaixo uma das cenas que se destacaram, ocorrida quando a professora Dilma fazia a leitura desse livro, que é característica das formas com que o *Momento da leitura compartilhada* acontece na escola.

Quadro 23 – Momento da Leitura Compartilhada com o grupo do 4º ano

Era fim de tarde, e a professora informou às crianças que, no final da aula, últimos dez minutos, iria dar sequência à leitura do livro *Jardim Secreto*. As crianças demonstraram-se ansiosas por esse momento. Helena (9 anos) logo disse:

- *Dilma, será que não é melhor contarmos um pouco do que aconteceu na história para Cris conseguir entender?*

A professora disse que ela poderia vir ao meu encontro e contar o comecinho da história, mas só um pouquinho, para que depois eu pudesse imaginar o que estava acontecendo. Helena (9 anos) veio até à mesa onde eu estava sentada e relatou-me uma parte da história que ela considerava importante eu saber, para eu entender quem eram os personagens principais.

- *Nessa história tem uma menina chamada Mary Linx, que ficou órfã e foi morar com seu tio. Mas ele nunca estava em casa. Tem uma senhora que cuidava dela, ela era governanta da casa. Tem também uma moça que fazia companhia para Mary. Elas ficaram amigas. Mary não sabia nem se vestir sozinha. Ela foi aprendendo aos poucos. Depois ela conheceu um jardineiro e conversava às vezes com ele. Mas ele era mal-humorado. Até que ela descobriu um muro ou portão – agora não sei direito – bem grande, que ela queria abrir para ver o que tinha atrás do muro. Mas ela não tinha a chave do portão.* (HELENA, 9 anos).

Enquanto eu a ouvia, percebi que algumas crianças ficaram nos observando e outras continuavam concentradas na finalização de suas tarefas, para depois ouvirem a história que seria lida pela professora.

- *É isso. Agora você já vai entender um pouco a história* (HELENA, 9 anos).

Agradei à menina por ter-me contado uma parte da história, e ela apresentou um belo sorriso.

Dilma disse que hoje iriam ouvir a história sob as luzes do pisca-pisca.

As crianças demonstraram-se mais entusiasmadas ainda e foram ajudando a professora a fechar as cortinas da sala e depois a porta. Em seguida, a professora pegou o livro de literatura e sentou-se no chão, num canto da sala. Logo as crianças a seguiram e sentaram-se ao seu redor. Tinha crianças sentadas no chão, ao lado da professora, outras em cadeiras e algumas deitadas de barriga para baixo, com o queixo apoiado nas mãos. A professora, sentada de pernas cruzadas, colocou uma corrente de pisca-pisca branco sobre o livro que estava sobre suas pernas e pediu que alguém apagasse as luzes da sala. Em seguida, ligou as luzes do pisca-pisca. Por fim, iniciou a leitura do livro *Jardim Secreto*.

Foram poucos minutos de leitura, mas que reverberaram em encantamento, expresso no brilho dos olhos e nos rostos das crianças, que ouviam atentas a história. Algumas vezes, as crianças a interrompiam, faziam perguntas e comentários a respeito da parte da história lida pela professora [...]

- *Por hoje chega!* – disse a professora Dilma, ao informar que o tempo da aula havia acabado.

As crianças ficaram indignadas. Queriam ficar mais tempo na sala, ouvindo a história. Duda (9 anos) exclamou:

- *Mas agora que ela ia entrar no jardim? Não vale! Continue, Dilma! Queremos saber o que aconteceu.*

Logo outras crianças se manifestaram. Porém, foram interrompidas com a chegada de uma mãe que abriu a porta da sala para falar com a professora, pois já passava das 18 horas.

Fonte: Registro do caderno de campo, 25 de maio de 2018.

O registro acima demonstra como os últimos 10 minutos de uma tarde podem se configurar como um tempo de magia, de trabalhar a imaginação, a sensibilidade e a emoção das crianças, de tal forma que grande parte delas não queria parar de ouvir a história, desejosa de ficar mais tempo na sala ouvindo a professora.

Como dito anteriormente, o *Momento da Leitura compartilhada* ocorria geralmente nos finais de tarde, ou antes de uma aula extra. Como a professora do 4º ano percebeu que as crianças estavam cada vez mais empolgadas com a continuação da história, passou a dedicar mais tempo para essa atividade, para que as crianças também pudessem fazer seus comentários sobre a parte da história que ouviram, com tranquilidade e respeito. A professora Dilma, ao falar sobre o *Momento da Leitura Compartilhada*, destacou o tempo de aula que ocupa com essa atividade:

[...] eu termino a aula sempre com a leitura de um livro que a gente está lendo juntos. Às vezes, eu leio uma poesia, mas, geralmente, é o Jardim Secreto, é um livro bem legal, que a gente está gostando bastante, então é três vezes na semana que eu leio esse livro. (DILMA, professora).

Esse se tornou um tempo do dia esperado pelas crianças e intencionalmente planejado pela professora, um tempo de partilha, no qual as “[...] crianças repartem suas escutas e as professoras suas vozes” (COSTA, M., 2019). Algumas vezes, a professora lia a história caminhando pela sala, bem devagarinho, e as crianças permaneciam em seus lugares; outras vezes, as crianças pegavam almofadas para deitar-se no chão, no centro da sala, a fim de ouvir a história, tornando esse tempo mais prazeroso. O fechar das cortinas e o apagar das luzes anunciavam que a hora da Leitura Compartilhada estava chegando. A partir daí, cada criança tinha liberdade de procurar a melhor forma de se acomodar e prestigiar a história.

A leitura da história do livro *Jardim Secreto* levou as crianças a viajarem no tempo e a conhecerem outras culturas, outras estruturas geográficas, outras formas de viverem sua infância, bem como oportunizou a reflexão sobre suas próprias vidas e despertou a curiosidade em conhecer a vida de outras crianças do mundo.

Ao abordar a importância do espaço e tempo para as histórias na escola, Girardello (2011, p. 83, grifo da autora) acentua “que o estímulo narrativo é um dos mais poderosos hormônios da imaginação” e que a escuta literária das crianças deve ser intensa, pois constitui-se como “o broto do amor pela literatura, que tanta felicidade e sentido poderá trazer à vida delas, nos seus anos de infância e futuro afora”.

A partir dessa experiência e dos estudos que foram desenvolvidos no decorrer do primeiro semestre de 2018 com o grupo do 4º ano, surgiu a ideia de materializar a história construindo coletivamente uma maquete em sala, a fim de representar uma cena da história do livro de literatura. Essa maquete foi posteriormente apresentada na Mostra de Trabalhos da escola, em agosto de 2018. O tempo de fazer a maquete não estava previsto no planejamento da professora, mas foi incorporado às demais atividades da segunda semana do mês de agosto,

ocupando os tempos de aula, quando as crianças finalizavam uma tarefa, ou de pátio, caso as crianças desejassem permanecer na sala produzindo a maquete.¹⁶⁸

Imagem 9 – Processo de construção dos personagens da história do *Jardim Secreto* por crianças do 4º ano, com argila



Fonte: arquivos da pesquisadora.

Imagem 10 – Maquete construída pelas crianças do 4º ano, intitulada *Grandes navegações no Jardim Secreto*



Fonte: Retratos feitos pela professora Dilma (4º ano) e compartilhados com a pesquisadora.

As experiências das crianças com os livros de literatura nessa escola se configuraram como tempos de muita imaginação, partilha de pensamentos e emoções. Por meio das histórias lidas ou contadas pela professora, as crianças puderam vivenciar/conhecer fatos que a narrativa mediada pela literatura permite veicular. Nesse contexto, as crianças têm a possibilidade de ampliar seu conhecimento sobre culturas diferenciadas, como no caso da história da vida de

¹⁶⁸ A maquete foi feita com madeira MDF, papelão, argila, galhos de árvore, pinturas com guache, entre outros materiais que as crianças foram localizando na escola. Como os materiais ficavam na sala, as crianças que chegavam cedo, no início da tarde, também tinham a possibilidade de dar sequência ao trabalho.

Malala, ou de Mary Linx, personagem principal do livro *Jardim Secreto*, e de pensar na sua própria condição de ser criança. Portanto, a imaginação e a realidade se fundem, mediadas pela literatura, quando a imaginação se apoia na experiência vivida ou narrada, assim como a experiência se apoia na imaginação (VIGOTSKI, 2009), contribuindo para o processo de aquisição e ampliação dos conhecimentos histórico-culturais.

No decorrer da pesquisa, foi possível perceber como o uso da imaginação e da memória são contemplados continuamente na produção dos conhecimentos no cotidiano escolar, na significação das tarefas de estudos desenvolvidas pelas crianças. O caderno de produção de textos se constitui também em um “caderno de memórias”, assim como a apostila da *Ciranda de livros* de literatura, em função da forma como as atividades são valorizadas por todos os sujeitos envolvidos no contexto escolar – professoras, familiares e as próprias crianças.

Na APPR, o mesmo caderno de produção de textos é utilizado desde o 2º ano do Ensino Fundamental, para que as crianças, seus familiares e professoras possam acompanhar o processo de aprendizagem, observando o progresso da escrita e da expressão das ideias na composição das histórias, do uso da imaginação e da representação dos sentimentos e habilidades artísticas na produção dos desenhos. Nesse caderno, as crianças escrevem histórias, apresentam opiniões sobre determinados assuntos, registram pesquisas e pareceres sobre uma determinada situação ou tema de estudo.

No processo de observação dos grupos dos 4º e 5º anos, percebi que as crianças compartilhavam entre si suas impressões sobre as produções desenvolvidas em anos anteriores, fazendo comentários sobre a criação de seus próprios textos e desenhos. Apresento a seguir a conversa entre duas meninas do 4º ano sobre seus textos:

Quadro 24 – Conversa entre duas meninas do 4º ano sobre seus textos (continua)

Duda – *O que você tanto olha nesse caderno, Maricota? Posso ver também?*

Duda, que está sentada ao lado de Maricota, estica o pescoço para ver o caderno de textos da colega.

Maricota – *Tô vendo como eu escrevia quando estava no segundo ano. Eram muito fofas as coisas que eu escrevia. Minha letra era engraçada. Escrevia as letras bem grandes, olha só!*

Maricota aproxima o caderno de Duda.

Duda – *Ah! Eu também escrevia assim. A gente nem sabia escrever cursivo ainda, né. Eu achei muito difícil escrever tudo junto.*

Maricota – *Verdade! Lembro que chorei em casa na hora de fazer as tarefas, porque minha letra ficava feia tudo junto e eu queria escrever igual à plaquinha das letras, mas não conseguia. Minha mãe chegou a dizer que ia à escola falar para professora que eu não estava preparada para escrever assim. Aí mesmo que chorei. Não queria que minha mãe fosse na escola falar com a professora. Tinha vergonha.*

Maricota vira algumas páginas de seu caderno e encontra o desenho de um ursinho.

Maricota – *Olha esse desenho!* [ela vira o caderno para a colega ver bem de pertinho].

Quadro 24 – Conversa entre duas meninas do 4º ano sobre seus textos (conclusão)

Duda – *Que fofinho! Eu lembro de quando você trouxe seu ursinho preferido para escola.*

Maricota – *É mesmo. Ah! Não tenho mais ele. Mas era meu bichinho preferido. Dormia sempre com ele, desde os quatro anos.*

Duda - *O que aconteceu? Você deu para alguém? Vai dizer que perdeu ele?*

Maricota – *Não – Duda riu e continuou falando –, ele ficou muito velhinho. Minha mãe colocou na máquina de lavar, e ele se desmanchou todo. Saiu todo algodão.*

Duda – *Ah! Que pena! [...]*

As meninas seguem conversando sobre os textos e desenhos que encontram no caderno de Maricota, lembrando situações relacionadas a alguns registros que havia nesse caderno. Logo, Duda também pegou seu caderno e começou a olhar seus registros e a mostrá-los para a colega [...].

Fonte: Registros do Caderno de campo, 20 de junho de 2018.

O diálogo entre as meninas sobre o tempo vivido em anos anteriores, na escola, foi mediado pelos registros encontrados no caderno de textos. Ao voltar no tempo, as meninas trouxeram à tona lembranças das situações vividas na escola e/ou em casa, no desenvolvimento das tarefas escolares, na socialização de suas histórias, ressaltando alguns sentimentos que permearam aquelas atividades que foram rememoradas. Nesse tempo de conversa, as meninas avaliaram o processo de aprendizagem da escrita cursiva como um tempo difícil e demonstraram alegria ao lembrar da atividade, na qual houve a socialização de um texto e as crianças puderam trazer seu brinquedo preferido para a escola. Ou seja, essas atividades marcaram suas histórias na escola.

Além de buscar na memória o que foi significativo na produção e socialização de seus textos e desenhos, as meninas também observaram a evolução de sua escrita, ressaltando a aprendizagem do uso dos sinais de pontuação, da letra maiúscula no início das frases, e, ao analisar seus desenhos, também perceberam o aperfeiçoamento de seus traços, a utilização de mais cores nos desenhos, entre outros destaques.

A relação das crianças com suas produções textuais e artísticas se destacou como algo valoroso na escola, pois os textos e desenhos produzidos registram os seus pensamentos sobre determinadas temáticas, seja por meio da narrativa ou pela descrição de algo que conhecem, que lhes pertence ou faz parte de suas vidas, que retrata seu imaginário, seus sonhos ou desejos, suas ideias ou hipóteses sobre o tema em questão. Ao observar a relação das crianças com o tempo vivido, no caso da observação e análise de seus cadernos de texto, percebi que elas buscam na memória as experiências que foram mais significativas, aquelas que foram vividas com mais intensidade, evocando os tempos *Kairós* e *Aión* (KOHAN, 2004), o tempo que fez sentido para elas perante as oportunidades vividas.

Ao analisar o tempo da produção de textos desenvolvida pelas crianças na APPR, percebi que não havia um tempo definido na semana para essa atividade, contudo pude perceber que ocorria geralmente vinculada a uma temática de estudo, a assuntos que estavam sendo discutidos no momento, ou a uma curiosidade apresentada por alguma criança. Essa atividade poderia ser desenvolvida individual ou coletivamente, tanto na tarefa de casa como no horário escolar. O que se sobressaiu a partir da produção dos textos foi o tempo de socialização dos relatos e dos desenhos produzidos na escola, ou seja, o tempo da narrativa apresentada a partir da produção textual e artística. Todas as crianças puderam apresentar seus textos, ocupando, muitas vezes, mais de um dia com as apresentações, a fim de que todos os trabalhos fossem socializados com a turma.

No diálogo entre as meninas, foi possível perceber como elas se autoavaliavam por meio da valorização de sua escrita, do reconhecimento de suas aprendizagens e, principalmente, do significado dos textos produzidos em função dos sentimentos que os envolvem.

Relaciono as produções textuais desenvolvidas pelas crianças na escola às “criações literárias e verbais”, que Vigotski (2009) caracteriza como uma criação típica da idade escolar. O autor acentua a importância da mediação docente para instigar a criança a falar e escrever sobre aquilo que conhece, que lhe interessa, que compreende, ou seja, “[...] sobre um tema que para ela é internamente compreensível e familiar e, o mais importante, que a incentiva a expressar em palavras seu mundo interior” (VIGOTSKI, 2009, p. 66). Portanto, o sentido que as crianças atribuem a sua escrita ou narrativa são decorrentes da forma como os outros valorizam suas ações, dos significados que eles conferem à sua “criação”. Ou seja, o sentido da escrita e da produção artística está relacionado à forma como a produção da criança é reconhecida no contexto escolar, na comunicação de seus pensamentos.

A seguir, apresento o processo de avaliação desenvolvido na APPR, que se constitui na escola como um tempo de revisão do vivido e como acompanhamento do processo de aprendizagem.

5.4 A AVALIAÇÃO DO PROCESSO EDUCACIONAL: UM TEMPO QUE PERPASSA OUTROS TEMPOS

A avaliação é uma das ações docentes que acompanha todo o processo educacional e que orienta o planejamento e as mediações realizadas, o que se percebe ao analisar o tempo vivido na escola, as atividades realizadas e os objetivos alcançados. Pode ser considerada uma atividade realizada em tempos fixos, pré-determinados pela organização escolar e previstos até

mesmo no calendário, mas também como um “processo permanente de reflexão cotidiana” (FREIRE, 1997, p. 37). Dependendo da forma como a avaliação é compreendida no contexto escolar pela equipe gestora, pelos professores e também pelas famílias, diferentes atividades serão promovidas, repercutindo em formas diversas de organizar o tempo escolar.

Na LDB/1996, artigo 24, a avaliação está relacionada à verificação do rendimento escolar, caracterizada como “[...] avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais” (BRASIL, 1996). Sendo assim, a orientação prevista na legislação é a de que a avaliação deve ser processual e qualitativa, mesmo considerando a realização de ‘provas’ ou outros tipos de instrumentos pontuais de averiguação da aprendizagem.

As ‘provas’, enquanto atividades de medição do conhecimento aferidas de forma quantitativa, ou seja, por meio de notas ou conceitos classificatórios, muitas vezes são consideradas guias do trabalho docente, sendo efetuadas em períodos específicos, tais como: as semanas de ‘provas bimestrais’, as ‘provas finais’, de ‘ciclos de aprendizagem’ ou de conteúdo específico das diferentes áreas de conhecimento.

A discussão vigente no campo pedagógico indica que toda proposta pedagógica, assim como todo plano de ensino, precisa descrever como se efetua o processo de avaliação pedagógica. No PPP da APPR, a avaliação é apontada como uma das atribuições do professor, caracterizada pela reflexão constante sobre o processo educacional, considerando todos os aspectos que permeiam a ação pedagógica. O PPP indica que deve ser avaliado tanto o processo de aprendizagem das crianças como a intervenção docente; como ‘critérios de avaliação’, sugere que sejam observados e relatados os “[...] aspectos mais relevantes da atuação da criança na escola: seu envolvimento com o trabalho, sua relação com o grupo, a maneira como resolve problemas, sua atitude frente às dificuldades [...]”, assim como seu envolvimento com “[...] as questões relacionadas aos conteúdos trabalhados” (ESCOLA PRAIA DO RISO, 2017, p. 18).

Do ponto de vista legal, faz parte da ação docente no Ensino Fundamental observar e analisar como cada criança se apropriou dos conhecimentos trabalhados no período escolar e, em determinado momento do processo pedagógico, acordado pela instituição ou rede de ensino, apresentar aos familiares um registro dessas observações. Também se faz necessário arquivar as avaliações das crianças na escola, sejam elas descritivas, quantitativas ou conceituais, gerando um documento que servirá como histórico da criança na escola, a partir do 1º ano do Ensino Fundamental. Na APPR, os registros das avaliações são descritivos, em formato de relatório, apresentados semestralmente, com o parecer de todos os professores que trabalham

com as crianças. No Ensino Fundamental, há o registro da professora regente da turma e dos professores de Educação Física, Artes, Informática e Inglês. Nesse relatório, são descritos os temas/conteúdos trabalhados no semestre, algumas metodologias desenvolvidas nos projetos de trabalho, assim como “a etapa em que ele [o aluno] se encontra e seu processo individual de aprendizagem” (ESCOLA PRAIA DO RISO, 2018, p. 4). Neste caso, as etapas destacadas referem-se aos “[...] conceitos e estruturas já construídos (zona de desenvolvimento real) e em processo de construção (zona de desenvolvimento potencial)” (ESCOLA PRAIA DO RISO, 2018, p. 4). Diante do exposto até aqui, com base no documento da escola, percebe-se que esse processo fundamenta-se na Psicologia Histórico-Cultural, especialmente nos conceitos desenvolvidos por Vigotski sobre as Zonas de Desenvolvimento Real e de Desenvolvimento Iminente ou Potencial, buscando ressaltar o que a criança faz sozinha e o que produz com a mediação de outros, professores ou crianças.

Nas entrevistas realizadas com as professoras do Ensino Fundamental, foi possível constatar a forma como elas compreendem o ato de avaliar. Segundo a professora Cecília, do 1º ano, o registro diário é fundamental para acompanhar o processo de aprendizagem das crianças:

Eu faço bastante registro. Eu normalmente não consigo usar o meu caderno, assim – o caderno diário, que tem minhas tarefas diárias –, eu sempre faço fichas com o nome das crianças, eu uso muito ela nos dias de mesas, que são mais direcionadas [...] mesa de escrita, que é onde eu acabo acompanhando mais, e aí eu observo como que a criança registra, como que ela elabora o pensamento, as questões que ela apresenta, se tem de matemática ou de escrita [...] no dia a dia eu faço alguns registros do grupo em geral e algumas questões de algumas crianças que se destacam mais. Mas a avaliação é feita através de registro diário, do olhar diário, de estar muito atenta, principalmente no brincar. Eu sempre começo minhas avaliações falando de como é o brincar. (CECÍLIA, professora).

A professora do 1º ano ressalta seu olhar atento às atividades que as crianças desenvolvem no cotidiano, fazendo registros sobre o que precisa ser analisado, tais como a forma com que a criança está representando a escrita, os conhecimentos matemáticos, assim como o brincar. O brincar é considerado por ela, como evidenciado no decorrer da entrevista, como uma importante ação das crianças no seu processo de desenvolvimento, pois “[...] na brincadeira a criança expressa a compreensão que tem do mundo que está a sua volta” (CECÍLIA, professora).

A professora Maria, do 3º ano, corrobora a compreensão da professora Cecília sobre a importância da avaliação como processo, ao afirmar que o “registro do cotidiano já é autoavaliativo, pois o planejamento, ele é avaliativo por si só”. Ela acentua que não existe uma

escola que não trabalhe com avaliação, porque o processo educativo precisa ser avaliado, precisa ser dito como ocorreu o contato com o conhecimento. Segundo a professora, o processo avaliativo desenvolvido na escola é complexo: “[...] *não é simples quando se tem essa proposta aberta e com a possibilidade de lidar com essas nuances do conhecimento*” (MARIA, professora), o que implica observar e respeitar as diferentes formas de as crianças demonstrarem seus conhecimentos e assim acompanhar seu processo de desenvolvimento.

[...] aqui, como tu dá a possibilidade dela [a criança] atingir ou não, agora, depois, daqui a algum tempo, ela é respeitada, o processo dela, isso exige que o professor tenha que ter essa sensibilidade de não fechar as possibilidades para criança, nessa questão da avaliação [...] a avaliação é dar essa possibilidade. Então, ele [o registro avaliativo] não pode ser algo que é feito só no [final do] semestre, ele é algo que é todo dia. Todo dia quando eu vou planejar eu automaticamente avalio o dia anterior. Então, eu vejo: “Ah, deu, não deu certo. Aqui eu preciso ampliar, aqui não. Aqui essa criança precisa que eu atue mais direto com ela, aqui tem que abrir para ver se ela aprendeu de fato. Tem que deixá-la num grupo, de que ela não vai ser a referência [...]”. (MARIA, professora).

Diante do relato da professora Maria, percebe-se como a sensibilidade do olhar da professora precisa ser apurada para perceber as necessidades de cada criança e promover, em seu planejamento, formas de contemplar possibilidades de elas atingirem os objetivos propostos. Nesse contexto, o processo de autoavaliação da ação docente se faz no cotidiano também.

As professoras Dilma, do 4º ano, e Cecília, do 1º ano, acentuam os seus sentimentos no processo da escrita da avaliação descritiva, registro que se torna um documento e posteriormente é entregue aos pais:

Escrever avaliação parece que é sempre a primeira vez, sabe? Parece que eu não sei escrever, parece que eu não [pausa], que eu deletei também da minha mente muito o que foi [...] eu até li esses dias a avaliação do grupo do ano passado, mas não tem nada que [pausa], o movimento é outro, é tudo outro, o brincar é diferente, a roda é diferente. Então, assim, a gente só tem a ganhar com isso também, porque a gente aprende com isso, a lidar com cada um, a olhar cada criança. (CECÍLIA, professora).

Então, agora é o meu primeiro ano do Fundamental aqui. Nas outras escolas, era prova, era muito fácil, né. Vai ali numera e tal. Agora vai ter em maio uma [avaliação descritiva]. A gente entrega um parecer [aos pais]. Eu não conheço. Eu estou conhecendo agora. Então eu vou começar a olhar pra isso agora [...]. Na verdade, aqui na escola, o que eu tiro por mim, assim, quando eu vejo que tem alguém na turma com alguma dúvida, eu continuo dando atividade pra reforçar, até que todo mundo fique no mesmo conhecimento. Se ainda existe dúvida na multiplicação com dezena, e eu preciso apresentar a centena, eu coloco na tarefa como atividade tanto a dezena como a centena.

Pra contemplar os dois. Porque eu preciso mostrar para aquele que já conseguiu que existe a centena e pra aquele que não conseguiu eu digo: “Oh, a gente tem que dar conta desse aqui, porque logo mais tem esse aqui.” Então a gente vai caminhando [...]. (DILMA, professora).

Diante dos depoimentos, percebe-se que a produção escrita da avaliação de uma criança exige da professora um “olhar/ouvir sensível e pensante” (WEFFORT, 1996) para todo o processo de aprendizagem ocorrido, observando seus avanços e dúvidas, refletindo sobre o porquê dessas dúvidas e avanços. Por meio da observação diária e dos registros efetuados no cotidiano, as professoras constroem instrumentos para rever e propor atividades que melhor atenderão às necessidades da criança, para que ela supere suas incertezas. Portanto, é avaliada a caminhada da criança até chegar ao conhecimento almejado.

Essa prática demonstra as possibilidades de se avaliar não somente ‘os pontos de chegada’ que a criança alcançou, mas, sobretudo, dar valor aos ‘pontos de passagem’, conforme sugere Jussara Hoffmann (2009, p. 40). A autora defende uma perspectiva mediadora de avaliação, ao propor o acompanhamento contínuo do desenvolvimento da aprendizagem da criança e, a partir daí, a escolha de formas variadas de mediação, atendendo às necessidades pontuais de cada criança. A avaliação mediadora, nesse contexto, valoriza o ‘desenvolvimento máximo possível’ e considera a aprendizagem um permanente ‘vir a ser’, sem limites preestabelecidos (HOFFMANN, 2009). Segundo a autora, delinear os pontos de partida se faz necessário na ação docente, entretanto os pontos de chegada serão demonstrados de maneiras diferenciadas pelos estudantes, dadas as condições reais de aprendizagem de cada um.

Ao destacar como percebe a avaliação descritiva na escola, a mãe de uma criança do 3º ano apresentou o seguinte parecer: “A avaliação descritiva denota um olhar singular da professora e retrata a atenção dada ao processo de vida escolar num contexto muito mais amplo que a limitada por notas.” (LAURA, mãe de uma criança do 3º ano e de uma criança da Educação Infantil). Já outra mãe destaca que não consegue perceber o que sua filha aprendeu ao ler a avaliação descritiva entregue pela professora semestralmente e considera que seria melhor se a escola oferecesse algum “*parâmetro de medida*”, para que fosse mais fácil perceber em que “*nível de conhecimento sua filha está*”. Jose, mãe de uma menina do 3º ano, ressalta que se sente apreensiva a respeito do processo de aprendizagem de sua filha, pelo fato de a escola “*não trabalhar, no seu método de ensino, com provas e notas*” e que ela não concorda com algumas questões da “*educação alternativa*”.¹⁶⁹

¹⁶⁹ No final dessa entrevista Jose (mãe de uma menina do 3º ano) relatou que está pesquisando outra escola para sua filha estudar no próximo ano, dada sua insatisfação com o trabalho da escola, e que talvez a metodologia utilizada não seja adequada ao perfil da sua filha, ou talvez ao seu.

Tendo em vista o parecer diferenciado das duas mães citadas anteriormente, percebe-se o quanto é delicado o tema ‘avaliação’ no contexto escolar. Cada sujeito apresenta uma perspectiva quanto ao processo avaliativo das crianças, tendo em vista suas vivências e expectativas no que tange ao processo educativo.

Apresento, a seguir, um excerto da avaliação de uma criança do 4º ano, que foi entregue à família no final do primeiro semestre de 2018:

Quadro 25 – Excerto da avaliação descritiva de uma criança do 4º ano do Ensino Fundamental

[...] Honey brinca com todos no grupo, conversa sobre muitos assuntos, tem pauta com todos os colegas. Na sala, gosta de jogos de tabuleiro, brinca bastante com massa de modelar, elabora cenas e roteiros com os colegas.

No seu processo de apropriação da linguagem escrita, é cuidadosa, faz sem pressa, pensa antes no que vai escrever. Mostra-se empolgada com o que pensou e então começa a escrita. É criativa, sensitiva, apropriou-se bem do conceito de adjetivos e já brinca com eles. Permite-se o “delírio do verbo” [expressão de Manoel de Barros, 1993]. Comete alguns erros ortográficos comuns para a fase escolar em que se encontra e está se habituando a usar pontuação e a organizar o texto por meio de parágrafos. [...]

Nas propostas que envolvem a linguagem matemática, Honey demonstra habilidade com decomposição, cálculo mental, raciocínio lógico. Todas as atividades ela tenta fazer. Nunca ouvi a Honey falando que não sabe fazer algo; de alguma maneira, ela faz e, na maioria das vezes, consegue chegar ao resultado correto. [...]

Fonte: arquivos da Escola Praia do Riso – avaliação descritiva, 4º ano, segundo semestre de 2018.

O registro acima expressa o olhar da professora para o processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança, para o seu envolvimento com o grupo de colegas, seus interesses e maneiras de expressar seus conhecimentos. Observa-se que a professora destaca conteúdos que foram abordados no semestre e como a criança se apropriou dele, desenvolvendo suas atividades ‘sem pressa’. A brincadeira e o uso da criatividade também são ressaltados no registro acima. Sendo assim, percebe-se que o tempo de estudar, de brincar e interagir são valorizados pela professora ao escolher como relatar o processo de aprendizagem dessa criança.

No período de observação dos grupos dos 4º e 5º anos, presenciei atividades diversas sendo desenvolvidas pelas crianças, porém apenas no 5º ano constatei as crianças desenvolvendo uma atividade avaliativa propriamente dita, denominada Atividade Individual Sem Consulta (AISC). A forma com que a AISC era considerada pelas crianças me chamou a atenção, assim como os encaminhamentos feitos pela professora a partir da realização dessa atividade. As crianças demonstravam desejo de fazer a AISC, apesar de, posteriormente, ficarem apreensivas com o resultado.

No período em que observei o grupo do 5º ano (31 tardes), presenciei apenas a produção de uma AISC. No sexto dia de observação na sala do 5º ano, a professora anunciou que as

crianças iriam fazer uma AISC de Matemática no dia seguinte. Percebi que as crianças não demonstraram angústia, preocupação, medo ou qualquer outro sentimento negativo perante o fato de fazerem uma avaliação. Alguns pareciam um pouco ansiosos, outros se mostraram indiferentes a essa atividade, e isso gerou em mim uma certa curiosidade de saber como aconteceria essa atividade avaliativa. Neste dia, entre as tarefas de casa, havia uma atividade no livro de Matemática; contudo, não percebi a conotação de ser um exercício de estudo prévio para a avaliação.

No início da tarde do dia 20 de setembro, após entrar em sala e cumprimentar as crianças, a professora informou que estavam previstas algumas atividades coletivas e outras individuais. As coletivas seriam revisão da tarefa de casa, lanche e pátio e, no final da tarde, a *Leitura do Momento*.¹⁷⁰ As atividades individuais seriam: capa do diário do corpo humano, com colagem de figuras de alimentos recortados de revistas, AISC de Matemática e atividade no livro de Português (três páginas de interpretação de texto). Após explicar as propostas das atividades do dia, a professora disse que gostaria de começar pela revisão coletiva da tarefa de casa e, depois, cada criança poderia escolher qual atividade individual gostaria de fazer. Neste momento, ela falou sobre a importância de cada um pensar em controlar seu tempo de fazer as atividades, ressaltando quanto tempo haveria para as atividades antes e depois do lanche e do pátio. Relato, abaixo, alguns encaminhamentos realizados pela professora neste dia:

Quadro 26 – Encaminhamentos da professora do 5º ano para a realização da Avaliação Individual Sem Consulta (continua)

- *Hoje vocês precisarão ficar atentos ao seu próprio tempo de atividade. Cada um irá controlar seu tempo.* (NINA, professora).

A professora anotou no quadro as propostas de atividades do dia. Após explicar cada uma, ela falou do tempo da aula.

- *Agora são 14 horas. Das 14 às 15h30min será o tempo de atividade individual. Das 15h30min às 16h15min, lanche e pátio. Às 16h15min, todos voltam para sala e continuam as atividades individuais até o final da tarde [18 horas].*

Assim que a professora finalizou a explicação, as crianças foram escolher suas atividades. Juan (10 anos) escolheu o livro de Português e sentou-se perto da professora. Seis crianças escolheram fazer a AISC de Matemática. Quatro crianças escolheram fazer a capa do diário, e os demais não haviam chegado ainda.

Às 14h10min horas chegou uma menina na sala. Ela justificou o atraso para professora e sentou-se em seu lugar. A professora sugeriu que a menina iniciasse pela AISC. Isabel (11 anos) pegou a AISC para iniciar. Como as crianças estavam sentadas em grupo, e em seu grupo as outras três crianças estavam fazendo a capa do diário, ela optou por fazer isso também. A professora logo lhe perguntou se ela mudou de ideia. Isabel (11 anos) confirmou, balançou a cabeça e, sorrindo, disse:

- *Depois eu faço a AISC.*

¹⁷⁰ A *Leitura do Momento* ou *Leitura Compartilhada* consiste na leitura de um livro de literatura escolhido pela professora para toda a turma. A professora do 5º ano chama essa atividade de *Leitura do Momento*.

Quadro 26 – Encaminhamentos da professora do 5º ano para a realização da Avaliação Individual Sem Consulta (conclusão)

Em seguida, ela acompanhou os colegas escolhendo figuras de alimentos para colar no diário. [...] Em poucos minutos, percebeu-se o silêncio na sala.

Todos estavam concentrados em suas tarefas, mesmo estando em grupos [...] Cristiano (10 anos) perguntou para Nina (professora):

- *E se a gente não conseguir terminar tudo hoje?*
- Ele parecia um pouco angustiado. Estava com a mão na cabeça fazendo a AISC.

Logo a professora Nina respondeu:

- *A gente vê isso depois. Não pense nisso agora.*

O menino voltou a fazer sua atividade. Passados 20 minutos, duas crianças que estavam fazendo a AISC finalizaram-na e a entregaram à professora. Logo escolheram outra atividade para fazer.

Chegando próximo do horário do lanche, algumas crianças que já tinham feito a AISC começaram a conversar em seus grupinhos. Cristiano (10 anos) logo se manifestou:

- *Estou revisando minha AISC e o barulho está me desconcentrando.*

A professora olhou para os grupos dando a entender que o colega estava com razão e em seguida disse baixinho para Cristiano:

- *Muito bom! [...]*

Fonte: Registros do Caderno de campo, 20 de setembro de 2018.

Com base nesse registro, vários pontos podem ser destacados: a forma como a professora orientou as atividades do dia; as orientações a respeito do horário escolar; a possibilidade de as crianças escolherem o que iriam fazer primeiro; a possibilidade de as crianças fazerem a ‘avaliação’ em tempos diferentes e sentados em grupos; o comprometimento das crianças em fazer suas atividades sozinhas, ou seja, sem ajuda ou mediação de ninguém, e isso não quer dizer estar sozinho, um afastado do outro; a liberdade das crianças de pedir silêncio aos colegas; o olhar observador da professora e os cuidados para atender quem solicitasse explicação de algo, entre outros. A dinâmica desta tarde caracterizou-se por não ser um dia ‘tenso de prova’, como imaginei, reportando-me a minhas experiências escolares.

No dia seguinte, a professora Nina já havia analisado a produção das AISCs. Na programação da tarde constava: “*fazer a revisão da AISC*”. Esta atividade aconteceu após o intervalo do lanche e pátio. Ao receber a sua AISC, cada criança observou as anotações que a professora fez na folha e a nota por ela atribuída à atividade, assim como o número de acertos e de erros. Chamou-me a atenção o fato de essas anotações estarem escritas a lápis. Em seguida, a professora fez a revisão com as crianças coletivamente, dando oportunidade para que cada criança refizessem as questões que continham algum erro ou precisavam ser complementadas, da mesma forma como acontecia nas revisões das atividades diárias.

A revisão da AISC foi permeada por questionamentos e comentários das crianças a respeito do como percebem seus erros e acertos, possibilitando a cada uma autoavaliar-se. As

crianças fizeram comparações das respostas entre si e compartilharam suas dúvidas e conclusões. Abaixo, apresento o registro da cena por mim observada no momento da revisão da AISC com o grupo do 5º ano:

Quadro 27 – Revisão da Atividade Individual Sem Consulta (AISC) pelo grupo do 5º ano

[...] A professora perguntou se as crianças preferiam fazer a revisão da AISC ou outra atividade proposta para o dia de hoje. Grande parte das crianças pediu para fazer a revisão da AISC. Muitos pareciam ansiosos. Assim que receberam as avaliações, as crianças ficaram falando do resultado e fazendo comentários com os colegas a respeito de seus acertos e erros. Ao fazer a revisão, as crianças exclamavam: “*Não acredito que erreí isso! Eu inverti as posições dos números!*” [...] Outra exclamava: “*Ah, não, sério que fiz isso?*” As crianças chamavam a professora para esclarecer suas dúvidas e mostrar seus novos registros. [...]

As expressões das crianças ao fazer as revisões era de euforia. Um menino pediu para levar a avaliação para casa, para mostrar para sua avó, pois ele estava muito feliz com o resultado. Já outra criança demonstrou desapontamento com a sua produção, falando baixinho consigo mesma: “*Preciso melhorar. Prestar mais atenção. Errei muita coisa de bobeira. Isso que dá querer fazer as coisas rápido. Pra quê?*” (MÔNICA, 10 anos) [a menina falava e balançava a cabeça negativamente].

Fonte: Registros do Caderno de campo, 21 de setembro de 2018.

Ao conversar com a professora Nina, ela me informou que a AISC foi criada em função da necessidade de desenvolver uma atividade com as crianças do 5º ano que as ajudasse a se preparar para o sistema avaliativo das escolas que iriam frequentar a partir do próximo ano, quando saíssem da APPR e se deparassem com provas de conteúdos e provas bimestrais, entre outras atividades avaliativas. Nesse contexto, a escola busca trabalhar os sentimentos das crianças por meio do processo de autoavaliação, do reconhecimento de suas potencialidades e da importância de expressarem suas dúvidas. A professora Nina destaca que a AISC consiste em um processo de adaptação das crianças e de seus familiares à nova realidade que experimentarão em um futuro próximo, ao mesmo tempo em que permite a ambos compreender o processo avaliativo como um registro dos conhecimentos alcançados, sendo possível perceber o que a criança consegue fazer sozinha e o que ainda necessita se aperfeiçoar, seja com a mediação do professor ou de novos estudos.

Dentre as observações dos familiares sobre a organização da escola e o processo avaliativo, destacaram-se as falas de algumas mães sobre a proposta pedagógica da escola e o fato de não fazer ‘provas’ para averiguar o conhecimento das crianças:

O diferencial dessa escola está na questão pedagógica, eu acho que a forma de ensinar, que fica registrado para eles. A minha filha mais velha está no 6º ano e ela está com o boletim com notas super boas, mas ela diz: “Mãe, eu estudo para a prova, passou a prova eu não lembro mais, e o que eu aprendi na Praia do Riso eu sei até hoje”. Então, assim, esse método ‘não decoreba’, eu acho superpositivo, assim, né, no pedagógico. Sem contar, assim, no

envolvimento, de fazer o aluno se envolver, de fazer a criança participar. O estímulo para ela participar, entendeu? O estímulo para o coletivo [...] como eu te falei, o que se aprende aqui, eles levam para a vida, né. [...] eu acho o sistema de avaliação um sistema mais humano, porque tu entendes a nota do teu filho, pelo menos para mim tem essa clareza, eu entendo a nota que ela está tendo, imagino o que ela aprendeu 60%, 80%. E tem o 'plus' de vir o comportamental, a avaliação dela como ser humano, na sociabilidade. Então eu acho que é mais abrangente. (FABÍOLA, mãe de uma menina do 5º ano).

A questão do método de ensino 'não decoreba' é destacada como diferencial da APPR por essa mãe, que já vivenciou o fato de a filha mais velha ter saído da APPR e estar em uma escola 'tradicional', em que diz que estuda para prova e depois esquece tudo, ou seja, o estudo não foi significativo. Já na APPR o processo avaliativo torna-se mais 'humano' e 'abrangente', por demonstrar como a criança interage socialmente, além da aquisição dos conhecimentos de conteúdos curriculares.

Outra mãe afirma que confia na proposta pedagógica da APPR, ressaltando como a escola respeita o ritmo de cada criança:

Eu confio muito no projeto da escola. Na proposta da escola. Aqui se respeita o ritmo de cada criança, e isso para mim não tem preço. Não precisa me provar o que meu filho sabe. Eu consigo ver isso. Eu vejo nas tarefas, nas perguntas que minha filha faz [...] eles respeitam o jeito de cada um. Eu acho que dentro da atividade pedagógica ali, eu acho que eles cumprem o que tem que cumprir (MAGDA, mãe de uma menina do 3º ano e de um menino do 5º ano).

O trabalho desenvolvido por projetos, por respeitar mais os interesses e as necessidades das crianças, é ressaltado por outra mãe. Ela percebe que a escola trabalha os conteúdos curriculares de uma maneira interdisciplinar, sem fragmentar o conhecimento. Essa mãe é professora também e no momento da entrevista atuava no ensino de Língua Portuguesa para estrangeiros. Ela destaca que acredita que a melhor forma de ensinar é por meio da reflexão e compreensão dos temas trabalhados, da forma mais concreta e dinâmica possível:

A proposta pedagógica, ela é muito concreta para a escola. Então, o diferencial é o projeto. Então, trabalhar com uma proposta que tenha como eixo projetos que não são fechados, mas que ao mesmo tempo tem uma base muito concreta, né, de conteúdo. E também as disciplinas são [pausa] – eles têm essa coisa da interdisciplinaridade, que é muito importante. Para mim, como professora também, porque os meus cursos seguem esse formato, né, e eu acho que traz uma dinâmica diferente para a criança. Porque ela precisa de um movimento maior em termos de reflexão, de compreensão do todo. Então, eu diria que o projeto é a ideia do todo, então não é conteúdo, não é fragmentado. E isso é muito importante, porque são os meus princípios também, como educadora, né. E outra coisa que eu acho que é muito interessante e eu acho muito rico é o respeito a essa dinâmica, a dinâmica de

cada grupo. Então os projetos têm desdobramentos. Então, às vezes, o professor pensa em seguir uma linha, mas acaba mudando em função do movimento de um grupo [...] essa nova geração precisa desse movimento. (CINTIA, mãe de uma menina do 3º ano e de um menino do 5º ano).

Diante das falas dos familiares citadas acima, percebe-se o quanto o reconhecimento da proposta pedagógica da escola se faz importante. Ao compreender a forma de a escola trabalhar, as mães destacam que se sentem seguras com o processo de aprendizagem de seus filhos e, por isso, não se preocupam com a avaliação, no sentido de esperar por um resultado fechado, pois elas conseguem perceber o processo da aprendizagem da criança ao acompanhá-las nas tarefas, ao ouvirem seus questionamentos e desejos de pesquisar e saber mais sobre determinado tema, instigadas pela professora e pelo trabalho desenvolvido na escola.

Vale destacar também que os familiares das crianças são informados a respeito dos projetos de trabalho propostos no período escolar durante as reuniões com as professoras regentes de cada grupo, da Educação Infantil ao 5º ano do Ensino Fundamental, conforme calendário apresentado no capítulo anterior. A partir da socialização dos temas de estudo e de algumas metodologias previstas no planejamento das professoras, abre-se a possibilidade de os familiares contribuírem com alguma sugestão de estudo ou de material/recurso que poderia ser utilizado na aula. Presenciei algumas mães sugerindo a leitura de algum livro de literatura, de filmes que tratavam de determinados temas, de imagens de obras de arte que retratavam o assunto a ser estudado, o convite para um palestrante ou uma saída de estudo. Nas reuniões, os familiares também são orientados pelas professoras sobre como podem contribuir no processo de aprendizagem das crianças.¹⁷¹ Nesses momentos, foi interessante observar o estabelecimento de certa parceria entre as professoras e as famílias na troca de conhecimentos sobre o processo formativo das crianças.

Por meio desses relatos, ressalta-se aqui a importância de os familiares terem condições de acompanhar a caminhada dos filhos na escola, dialogando e percebendo o que eles fazem, o que estão aprendendo, quais seus interesses e dúvidas, realidade esta que não está ao alcance de todas as famílias brasileiras. O grau de instrução e as experiências vividas por estes pais

¹⁷¹ Acompanhei algumas reuniões das professoras com as famílias das crianças e pude perceber como a socialização do planejamento das temáticas de estudo e estratégias de ensino se faziam importantes e esclarecedoras para os familiares, especialmente quando estes perguntavam sobre como proceder nas tarefas de estudo, nas pesquisas solicitadas às crianças, particularmente quando elas apresentassem algum questionamento ou dúvida.

também se destacam, dadas as suas reais condições de vida e o que podem oportunizar para seus filhos, complementando os estudos escolares.¹⁷²

Cíntia (mãe de uma menina do 3º ano e de um menino do 5º ano) afirma que o trabalho desenvolvido na escola valoriza e instiga as crianças a pesquisarem assuntos de seus interesses, e esse incentivo, em sua opinião, tem muito valor:

Eu acho que, no caso do 5º ano, as coisas funcionam, parece que estão funcionando bem, né. Pelo menos eu vi que o [nome do filho] pegou um gosto muito forte pela pesquisa, e como ele tem essa coisa de gostar de inventar, de criar coisas, é como se fosse o habitat dele, porque daí ele tem liberdade para fazer isso. Isso não tem preço, né. Então ele aqui, ele mantém a identidade dele nesse sentido, assim. Ele vai continuar pesquisando, ele vai, ele quer entender, ele quer. Então, o que ele não pergunta aqui por uma questão talvez de timidez, que é algo mais pessoal, em casa ele já chega e quer saber [...] o trabalho que a [nome da professora] faz, ela instiga bastante, né. E ela tira da zona de conforto [...].

Tendo em vista o que os familiares apontaram acima, pode-se dizer que o processo de avaliação desenvolvido na escola condiz com o que está previsto na legislação e no PPP da unidade, sendo processual e contínuo, ao acompanhar o processo de aprendizagem da criança no cotidiano escolar. Percebi, no decorrer das observações, que as professoras buscam planejar atividades que instiguem as crianças a elaborarem melhor seus pensamentos, a pesquisarem e ampliarem seus saberes por meio de estudos que sejam significativos, contemplando, no decorrer do tempo escolar, a expressão e a socialização das ideias e de explicitações pontuais, entre outros encaminhamentos pedagógicos.

Nas rodas de conversa realizadas com as crianças dos 4º e 5º anos, o assunto ‘prova’ apareceu, sendo a ênfase dada ao que a escola tem de especial:

Aqui é muito legal, porque a gente fica mais liberto. A gente estuda e pode brincar no pátio, correr na areia. Aqui não tem prova. (FRANCES, 9 anos).

É, ninguém precisa provar nada pra ninguém. (MARICOTA, 9 anos).

Na Praia do Riso a gente é respeitado, cada um do seu jeito. Não tem competições ou dizer que um é melhor do que o outro. (LAKY, 9 anos).

Essa escola é muito especial, porque não tem prova. (HONEY, 10 anos).

¹⁷² Conforme citado no terceiro capítulo desta pesquisa, grande parte dos familiares das crianças que participaram das entrevistas ou responderam ao questionário informaram que concluíram o Ensino Superior. Por acompanhar a realidade das crianças dos grupos dos 4º e 5º anos no decorrer de boa parte do ano letivo, pude constatar como essas crianças fazem passeios com suas famílias, têm hábito de ir ao cinema, ao teatro e fazer atividades extras que envolvem diferentes tipos de arte no contraturno escolar.

Na escola da minha prima tem semana de prova e final de semana ela não pode sair, porque tem que ficar estudando. Aqui não vai nem tarefa no final de semana. (MÔNICA, 10 anos).

Os depoimentos das crianças expressam seus sentimentos sobre o trabalho desenvolvido na escola, ressaltando o fato de não serem avaliadas por provas classificatórias, que pontuariam seus saberes. Observa-se a compreensão das crianças sobre o respeito ao ritmo de aprendizagem de cada um, reconhecendo a competição como algo desnecessário no processo avaliativo.

Considero que o trabalho colaborativo e respeitoso desenvolvido nas práticas pedagógicas e os tempos livres de brincar e interagir com os colegas são elementos-chave de uma educação pautada nos princípios da democracia, no respeito aos direitos humanos e, especialmente, no respeito ao direito de viver a infância nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, sendo os direitos de brincar, aprender e participar respeitados e valorizados como fundamentos da formação da criança. Nessa escola, as crianças vivenciam o direito de expressar seus pensamentos, sentimentos, saberes, curiosidades, dúvidas e interesses de diferentes formas, contemplando linguagens múltiplas, conforme expresso no PPP.

No próximo capítulo, analiso os tempos vividos pelas crianças dos 4º e 5º anos do Ensino Fundamental, destacando os tempos de estudo, o tempo livre, de brincar e estar com os colegas e o tempo compartilhado.

6 PERSPECTIVAS DAS CRIANÇAS SOBRE OS TEMPOS VIVIDOS NA ESCOLA: O TEMPO LIVRE, O TEMPO DE ESTUDO E O TEMPO COMPARTILHADO

“[...] *Mas sou criança, tenho agora outro relógio, outra medida do tempo, sigo um calendário diferente. Meu dia é uma eternidade dividida em breves segundos e intermináveis séculos*”.
(Janusz Korczak, 1925)

Ao longo dessa pesquisa busco apresentar as análises referentes aos tempos vividos em uma escola pensada para a infância, considerando a compreensão dos sujeitos que estão envolvidos no processo educacional sobre a organização do tempo escolar e a efetivação dos direitos das crianças de viver a infância na escola de maneira plena.

Nos documentos e arquivos analisados da APPR foi possível perceber a intencionalidade de fazer da escola um lugar de alegria, de aprendizagens significativas para as crianças, caracterizando-a como “*um lugar para viver a infância*”. Destaca-se nesses arquivos que a escola, em suas práticas pedagógicas, almeja valorizar o tempo vivido, experienciado, compartilhado, privilegiando o sujeito que está na escola no tempo presente – a criança - e suas necessidades formativas.

Nesse contexto, esse capítulo terá como foco a perspectiva das crianças do Ensino Fundamental referente aos tempos vividos na escola - de estudar, brincar, interagir com o outro, expressar ideias e participar da organização escolar. Esses tempos se constituem como tempos de aprendizagem e de formação humana. Portanto, analiso o significado desses tempos na formação da criança, no exercício de “ser estudante”, sem desconsiderar o “ser criança” e as especificidades da infância na escola.

Para analisar como as crianças se percebem no tempo escolar foi necessário também visualizar qual a relação delas com o espaço escolar. Diante disso, apresento a seguir as análises dos registros de campo que caracterizam essa relação, tendo como material de estudo: minhas anotações em campo, o registro das conversas que tive com as crianças em momentos diversos, o parecer das crianças ao responderem o questionário dessa pesquisa, alguns registros fotográficos realizados por mim e, especialmente, os registros fotográficos realizados pelas crianças dos 4º e 5º anos que se tornaram parceiras e coprodutoras de dados da pesquisa, conforme indicado no terceiro capítulo. As crianças realizaram registros fotográficos de lugares que, segundo elas, eram espaços significativos na escola, lugares que elas gostavam de estar, seja para brincar, para ficar com os colegas, ou simplesmente “*de ficar admirando*” (PANDA,

9 anos). Após os registros fotográficos, as crianças também fizeram alguns comentários sobre as imagens registradas por elas, informando o porquê do lugar escolhido. Alguns destes lugares podem ser considerados como *lugares da infância na escola*, sob a perspectiva das crianças do Ensino Fundamental.

6.1 O TEMPO LIVRE E OS ESPAÇOS MAIS SIGNIFICATIVOS PARA AS CRIANÇAS NA ESCOLA

A arquitetura da APPR chama a atenção por ser composta por espaços amplos e abertos, onde as salas de aula foram construídas nas laterais do terreno, não ocupando sua centralidade. Respeita-se o lugar das grandes árvores, que ali já estavam antes da escola ser criada, oportunizando que crianças de diferentes idades possam ter contato com alguns elementos da natureza, assim como ter um terreno amplo para brincar, correr, gritar e fantasiar, expressando sua alegria de estar com seus colegas, permitindo também que elas, seus familiares e professores tenham livre acesso aos diferentes espaços com liberdade e autonomia.

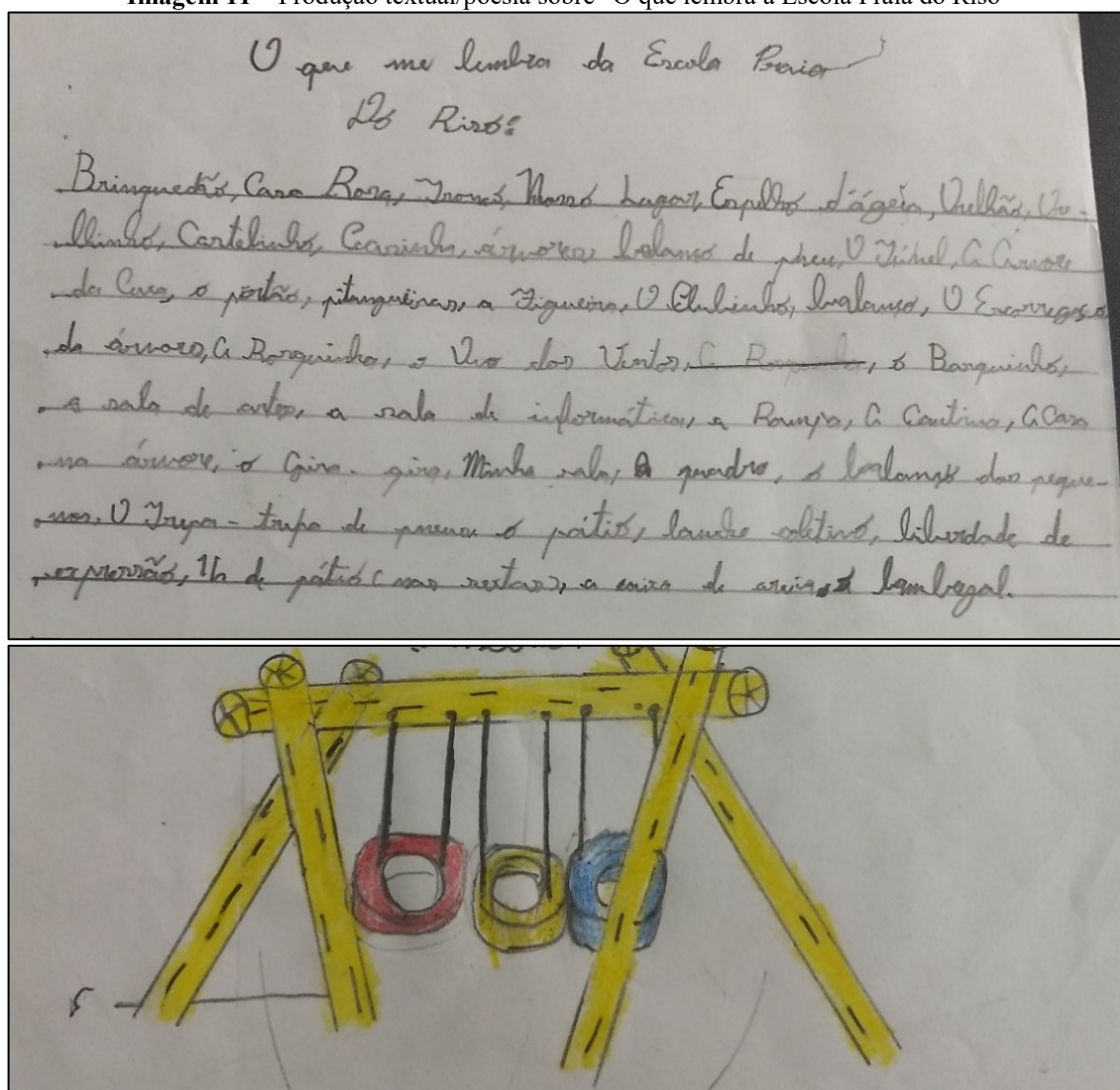
Augustin Escolano (2001, p. 45) destaca que “a arquitetura escolar pode ser vista como um programa educador, ou seja, como elemento do currículo invisível, silencioso, ainda que ela seja, por si mesma, bem explícita ou manifesta.”. Nesse sentido, o espaço escolar, assim como o tempo, são elementos centrais do cotidiano escolar e estão imbricados um com o outro.

A organização dos espaços e/ou a forma com que eles são utilizados por adultos e crianças demonstra como o processo educativo é compreendido. No caso de escolas que atendem crianças, a organização e possibilidades de usufruir dos espaços também vai indicar como se pensa ou compreende a infância. Espaços muito ‘brancos e limpos’ lembram hospitais; grades nas janelas lembram os presídios; espaços organizados simetricamente lembram academias militares; árvore, areia, água, parque lembram praça, liberdade e nos remetem à infância, à fase da experimentação.

A forma como os diferentes espaços são percebidos pelas crianças demonstra sua relação com esse lugar. Esta relação se estabelece por meio das possibilidades da criança interagir com o meio e com os sujeitos que fazem parte desse contexto.

A seguir apresento o texto de uma criança do 4º ano que expressa o que ela considera importante na escola, citando alguns espaços da escola e elementos que fazem parte do cotidiano.

Imagem 11 – Produção textual/poesia sobre “O que lembra a Escola Praia do Riso”



Fonte: Arquivo da pesquisadora – retrato autorizado pela criança autora do texto.

O registro acima demonstra como a criança que produziu o texto/poesia dá valor ao espaço escolar, ao destacar vários lugares que compõe a escola, desde os lugares de brincar como trepa-trepa, gira-gira, escorregadores, casinha, como lugares de estudo: sala de informática, de artes, a própria sala (*Minha sala*) e o quadro. Ressalta-se na produção desse menino o item “liberdade de expressão” evidenciando a importância de as crianças poderem se expressar como e quando quiserem ou sentirem necessidade, no contexto escolar, além do lanche coletivo e o tempo livre “1h. de pátio nas sextas”. Portanto, a criança destaca dois tempos de interação com os colegas que considera importante, por serem tempos de ficar mais a vontade, de conversar, se alimentar e se divertir.

O tempo livre, de brincar no pátio, para todos os grupos de crianças se configura como um dos grandes diferenciais da APPR. Esse tempo, mesmo sendo ampliado se comparado a

outras escolas do Ensino Fundamental,¹⁷³ é considerado ainda insuficiente por grande parte das crianças da escola, como visto nas falas das meninas transcritas abaixo, ao conversar comigo em um fim de tarde.

Quadro 28 – Conversa da pesquisadora com duas meninas do 3º ano no pátio

Cris (Pesquisadora) - *O tempo de brincar como é?*

Maria Eduarda (8 anos)¹⁷⁴ – *É pequeno.*

Maria Fernanda (8 anos) – *Sexta feira é uma hora.*

Maria Eduarda (8 anos) – *Nos outros dias são meia hora.*

Maria Fernanda (8 anos) – *Não! Nos outros dias são 40 minutos.*

Maria Eduarda (8 anos) – *É. Quarenta minutos.*

Cris (Pesquisadora) – *Quarenta minutos só para brincar?*

[Meninas falam juntas] – *É, é.*

Cris (Pesquisadora) – *Vocês acham que esse tempo é bom?*

Maria Fernanda (8 anos) – *O tempo é bom, mas eu queria mais!*

Maria Eduarda (8 anos) – *Eu também!*

Maria Fernanda (8 anos) – *Pra mim, eu queria que fosse mais, porque é o tempo de lanche e poder brincar e eu queria brincar mais.*

Fonte: Arquivo da pesquisadora.

De acordo com os registros e observações do cotidiano, realizadas no decorrer do ano de 2018, as crianças do Ensino Fundamental têm como horário de pátio o tempo combinado com as professoras e crianças diariamente após o lanche, que varia de 30 minutos a uma hora, sendo sexta-feira o dia de maior tempo de pátio, denominado “dia do brinquedo”. Segundo o relato de uma criança, o dia do brinquedo na escola se configura como um dia especial da semana por ser “o dia que a gente tem mais tempo de pátio, de ficar livre para fazer o que quiser” (PANDA, 9 anos), ou seja, não está vinculado necessariamente a trazer um brinquedo de casa.¹⁷⁵

O tempo de brincar após o lanche do Ensino Fundamental é destacado como uma das principais atividades do dia para as crianças, sendo o tempo mais solicitado, questionado e negociado entre elas e as professoras. Por não ter um tempo fixo, os grupos e professoras

¹⁷³ O tempo médio de intervalo, de recreio, para as crianças lancharem e se descontraírem nas escolas públicas e privadas que atendem crianças do Ensino Fundamental é de 15 a 20 minutos.

¹⁷⁴ Os nomes das meninas são fictícios, escolhidos por elas no momento de nossa conversa. São duas meninas do grupo do 3º ano do ensino fundamental que me questionaram porque o grupo delas não participava da pesquisa, em seguida perguntaram se elas poderiam participar. Diante do interesse das meninas, falei com seus familiares que autorizaram a gravação de nossa conversa, que aconteceu um fim de tarde, no tempo livre de pátio.

¹⁷⁵ Poucas crianças dos 4º e 5º anos traziam brinquedo para escola na sexta-feira. Muitos disseram que já tinham com o que brincar na escola, então achavam desnecessário trazer algo de casa.

combinam diariamente como esse tempo será. O horário das aulas extras – Inglês, Artes, Informática e Educação Física – são os únicos tempos regulados, fixos, no decorrer da semana. Enquanto estava observando os grupos dos 4º e 5º anos, percebi que as professoras costumavam informar às crianças o horário em que estavam saindo para o lanche e, também, o horário do retorno do pátio para sala. Nesse momento, era comum haver negociações entre as crianças e as professoras sobre a possibilidade de ampliar um pouco o tempo do pátio ou não, em função da atividade que estava sendo desenvolvida ou que seria iniciada ao retornarem para sala.

[...] [tem] o lanche, aí geralmente tem 40 minutos de pátio, tem dias que ... hoje foi 30 porque tinha Artes e Informática. Então outro dia eu deixo o pátio um pouco maior, sempre existe isso, eles são muito de pedir pátio né, e eu acho isso maravilhoso. (DILMA, professora).

A professora do 3º ano confirma a possibilidade de ampliar o tempo de pátio por considerá-lo um momento “rico” de troca de saberes entre as crianças.

A ideia é que se faça 40 minutos de lanche/pátio, mas muitas vezes extrapola esse tempo porque ou o lanche demorou, eles demoraram muito para comer ou, o pátio, a brincadeira tá..., eu vejo que o movimento do grupo tá muito rico, nas trocas, aí eu deixo um tempo maior de pátio (MARIA, professora)

A professora do 1º ano também acentua que amplia o tempo de pátio, em função da necessidade de as crianças brincarem, para seu desenvolvimento.

[...] o pátio deles, eu costumo dar um pátio mais longo que os outros grupos assim, sabe, 40 minutos. Se o tempo está bom, uma hora. Em dias que não tem aulas extra a gente fica mais tempo no pátio porque eu vejo que eles precisam disso, há uma necessidade maior que os outros, sabe! (CECÍLIA, professora).

Com base nesses relatos, subentende-se que as professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental compreendem que o tempo do pátio, da brincadeira ou atividade livre, deve ser amplo, dada sua importância no desenvolvimento físico, intelectual e social das crianças.

Vigotski (2008, p. 36) assevera que “na brincadeira, a criança é livre, ou seja, ela determina suas atitudes, partindo do seu ‘eu’. Mas é uma ‘liberdade’ ilusória”. [...] Por meio da brincadeira “a criança aprende a ter consciência de suas próprias ações, a ter consciência de que cada objeto tem um significado.” Ao brincar, a criança atribui um sentido ao objeto e a sua ação, partindo de seus desejos de viver/experienciar uma situação específica, como brincar de ser médico, usando um graveto como injeção que vai “curar o paciente enfermo”. Nessa situação imaginária, a criança reproduz situações reais, ressignificando objetos e ações. A brincadeira, além de ser uma especificidade da idade pré-escolar, como acentua Vigotski (2008, p. 36), “não morre” na idade escolar, “mas penetra na relação com a realidade. Ela possui sua continuação

interna durante a instrução escolar e os afazeres cotidianos” (com regras), criando uma nova relação entre a “situação real e a situação pensada”. Portanto, deve-se considerar as possibilidades do tempo de brincar na escola ser também valorizado como um tempo de aprendizagens e de produção de cultura - da “cultura infantil” (FERNANDES, 1979).¹⁷⁶

O tempo livre, do pátio, configura-se como o tempo de as crianças decidirem o que querem e gostam de fazer. Na APPR as crianças dos anos iniciais têm liberdade de circular por todo o espaço escolar, de escolher onde e com quem querem brincar ou ficar.

No questionário que foi respondido pelas crianças dos 4º e 5º anos, no processo dessa pesquisa, havia algumas questões sobre o tempo livre, de brincar na escola, além de uma pergunta que pedia que as crianças escrevessem o que elas mais gostavam de fazer na escola e também o que não gostavam do que acontecia na escola.

Grande parte das crianças disse que o tempo de pátio era muito bom, em média de 40 minutos a uma hora, “*as vezes até um pouquinho mais*” (HONEY, 4º ano). Ao responder sobre o que mais gostavam de fazer na escola, a resposta foi unânime: “*brincar*” - no pátio, na quadra, jogar futebol ou basquete, brincar de *pic-tchau* (uma brincadeira de pega-pega reinventada pelas crianças), fazer bolinho de areia, brincar no balanço de pneus, entre outras. Seguem alguns registros que as crianças fizeram referentes a essa questão.

¹⁷⁶ Florestan Fernandes ao observar como as crianças brincavam nas ruas de São Paulo nas primeiras décadas do século XX afirma que as crianças são produtoras de sua própria cultura e que ela está relacionada a cultura dos adultos, às regras sociais que as crianças observam e aceitam no seu cotidiano. Fernandes (1979) acentua que as crianças, em suas brincadeiras coletivas, reelaboram as regras dos adultos, reinventam e as transformam de acordo com seus princípios e valores contidos nas brincadeiras, jogos e demais atividades em que ocorre a interação infantil e a organização dos grupos infantis.

Imagem 12 – Registros das crianças sobre o que mais gostam e o que menos gostam na escola

<p style="text-align: center;">😊</p> <p>bastante tempo de patio, um momento de 55, viranda e uma ativi- dade sobre o livro que leram para casa etc...</p> <p>VEI DINHA do 52 VEI NHA PARA A VEI NHA</p> <p>PATIO L</p> <p>CI RA NDA</p>	<p style="text-align: center;">☹️</p> <p>BARULHO!</p> <p>BLA BLA BLA</p>
<p style="text-align: center;">😊</p> <p>PINTAR E DESENHAR</p> <p>COM MUNICÍPIO</p> <p>BRINCAR</p> <p>ETC</p>	<p style="text-align: center;">☹️</p> <p>Eu ~ NÃO SEI</p>
<p style="text-align: center;">😊</p> <p>PATIO</p> <p>BASTANTE TEMPO DE</p>	<p style="text-align: center;">☹️</p> <p>a aula assobrar antes</p> <p>ENGEIS MELHOR</p>
<p style="text-align: center;">😊</p> <p>JOGAR FUTEBOL</p>	<p style="text-align: center;">☹️</p> <p>NÃO PODER PEGAR BOLA</p>

Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Ao conversar com algumas crianças, no pátio, elas também destacaram que o que consideravam mais legal era quando as professoras também brincavam com elas, de vôlei, no balanço, de queimada, de ladrão e polícia, entre outras brincadeiras.

Imagem 13 – Crianças do 4º ano brincando na quadra de esporte com a professora



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Imagem 14 – Crianças e professora do 4º ano brincando no balanço de pneus



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Diante disso, percebe-se que as crianças também gostam de estar junto das professoras no tempo de pátio e que brincar com a professora se configura como algo muito valioso, significativo, que aproxima o sujeito adulto da criança, estreitando laços de afetividade.

Nas imagens acima, a professora Dilma está brincando com as crianças. Na quadra, o grupo do 4º ano está fazendo uma brincadeira chamada *Quatro cantos*, que é uma variação da *queimada*, ou seja, a turma se divide em dois grupos e eles utilizam algumas bolas para arremessar no colega do grupo contrário, na tentativa de ‘queimá-lo’. Nos quatro cantos da quadra ficam as crianças que querem ser os arremessadores e quem é ‘queimado’ se junta a eles e pode arremessar a bola também. Esta brincadeira aconteceu no dia de aniversário de uma criança da turma. Nesse dia a turma teve 30 minutos a mais de tempo livre para comemorar o aniversário do colega e fazer uma brincadeira coletiva, escolhida pelo aniversariante, para todo o grupo brincar, incluindo a professora.¹⁷⁷ Na outra imagem, algumas crianças convidaram a professora para brincar no balanço com elas. Foi um momento de muita alegria e risadas. No começo havia apenas uma criança em cada balanço. Depois que a professora entrou na brincadeira, outras crianças desejaram brincar também e, assim, todos se divertiram juntos, inventando formas de ficarem no balanço sem cair e se balançando.

Ao analisar as respostas dadas pelas crianças no questionário, constatei que elas, além de enfatizarem a brincadeira ou ficar livre no pátio como atividades preferidas, também apresentam interesse pelo estudo, ressaltando algumas temáticas, tarefas e ações/acontecimentos que fazem parte do cotidiano escolar e que gostam mais. São elas:

Quadro 29 – Temáticas de estudo, tarefas e ações, que ocorrem na escola, e que as crianças mais gostam

- ✓ AISC, assistir vídeo (JACK, 11 anos)
- ✓ fazer textos, atividades de história e de matemática (MÔNICA, 10 anos)
- ✓ fazer trabalho em grupo, AISC, livro de MTM [matemática] (BOB, 10 anos)
- ✓ texto e desenho (ISABEL, 11 anos)
- ✓ Ciranda (uma atividade sobre o livro que levou para casa) (HELENA, 9 anos)
- ✓ pintar e desenhar; conversar (LAKY, 11 anos)
- ✓ não ter prova, semana da criança, poder levar brinquedo na sexta, dão voz as crianças, etc... (DUDA, 9 anos);
- ✓ atividades em grupo, estudo sobre o corpo humano, pintar (STELA, 11 anos)
- ✓ autonomia educativa (FRANCES, 9 anos)
- ✓ semana da criança, a sexta-feira (dia do brinquedo) (MARICOTA, 9 anos)

Fonte: Arquivos da pesquisadora.

¹⁷⁷ A escola a partir de 2018 fez alguns combinados com todas as crianças e suas famílias de comemorar os aniversários de um jeito que fosse significativo para a turma. Cada turma escolheu o jeito que gostaria de comemorar com os colegas os aniversários, de uma maneira que fosse mais divertida e menos comercial, como acontecia antes, com a troca de presentes e festinhas decoradas.

Houve, inclusive, quem disse que gostava de tudo o que a escola oferecia. A criança que escreveu que o que mais gostava na escola era que “*dão voz para as crianças*” (DUDA, 9 anos) explicou que ela gosta que “*as crianças podem apresentar sugestões sobre assuntos diversos na escola e também podem dizer o que não gostam*”. Uma criança registrou que o que mais gostava era ter “*autonomia educativa*”. Ao ser indagada sobre o que isso significava, ela salientou: “*Significa cada um estudar e aprender do seu jeito, sem competições e provas*” (FRANCES, 9 anos).

O posicionamento das crianças frente aos seus interesses de estudo ou formas de estudar demonstra que elas têm uma relação positiva com o processo de ensino e de aprendizagem desenvolvidos na APPR. O respeito à expressividade das crianças é um dos pontos que se sobressaem no cotidiano escolar, visto que todas as atividades que as crianças desenvolvem são socializadas posteriormente com o grupo, seja para revisá-las ou para apresentar as ideias ao coletivo.

Duda (9 anos) e Maricota (9 anos) também escreveram que o que mais gostavam era a *Semana da Criança*, também denominada como *Semana de jogos e brincadeiras*, que ocorre próxima do dia 12 de outubro.¹⁷⁸ Essa semana é considerada como um tempo muito especial do ano: as crianças de toda a escola têm uma semana diferente, de brincadeiras e jogos, que são escolhidos por elas em assembleia. Entre o final do mês de setembro e início de outubro, uma assembleia de crianças é feita para organizar os grupos e iniciar o processo de decisão das atividades, jogos e brincadeiras principais que ocorrerão naquela semana. Antes disso, cada grupo de criança elabora, junto com sua professora, uma lista de propostas de jogos e brincadeiras, lanches, filmes, entre outras atividades que gostariam que acontecesse na *Semana da Criança*. Depois, a coordenação recolhe as sugestões dos grupos e faz um quadro com as atividades que foram mais solicitadas, examinando as possibilidades de contemplar a maioria das propostas das crianças.¹⁷⁹

Referente ao que as crianças menos gostam daquilo que acontece na escola, as respostas foram bem individuais. Cada uma especificou algo que não gostava, destacando uma área de conhecimento como Português e Matemática; o comportamento de alguém; não poder ir ao pátio em dias de chuva; não poder usar telefone celular na escola; não poder pegar bola, entre

¹⁷⁸ Geralmente na semana antes do dia 12 ocorre a semana das crianças da Educação Infantil e, na semana seguinte, a semana de jogos e brincadeiras do Ensino Fundamental.

¹⁷⁹ Como dito no capítulo 4 dessa pesquisa, a Semana da Criança passou a ser elaborada com a participação das crianças a partir dos estudos e formação dos professores sobre os direitos das crianças de participar, brincar e aprender na escola, por intermédio da parceira desenvolvida com as pesquisadoras do Gepiec/UFSC.

outras situações. As tarefas de casa e as aulas de Inglês foram atividades que se sobressaíram nessa questão. Houve também quem dissesse que não tinha nada que não gostava.

A questão do desrespeito acentua-se como o que as crianças menos gostam na escola. O fato de alguém ‘falar palavrão’ ou gritar traz desconforto, assim como o fato de ser “*acusado/culpado de algo que não fez*” (RAFAEL, 10 anos). O sentido de justiça é algo muito debatido nas rodas de conversa ou em discussões entre pares, sobre o que é ou não justo. O fato de ficarem sem jogar bola na quadra, alguns dias, torna-se um castigo para algumas crianças, que se sentem injustiçadas pelo combinado realizado. Muitas vezes, esses combinados são mediados pelos adultos, outras pelas próprias crianças, em reuniões de grupo.

Ao perguntar para as crianças sobre o que elas mais gostavam de brincar ou de fazer no pátio, várias destacaram que o que mais gostam é estar com os colegas, enfatizando que não gostam de ficar sozinhos. Apenas um menino do 4º ano disse que preferia “*ficar sozinho e em paz*” (RAFAEL, 10 anos).¹⁸⁰ Uma criança destacou: “*gosto de brincar de tudo um pouco e fico em todos os lugares*” (LAKY, 11 anos).

Minhas observações do tempo de pátio confirmaram o que as crianças apontaram como suas preferências de brincadeiras, além disso, percebi que as brincadeiras desenvolvidas nos tempos de pátio eram cíclicas e alternavam-se de tempos em tempos, exceto o grupo do futebol, que recorrentemente estava na quadra. Na próxima seção apresento os registros fotográficos que as crianças fizeram relacionados aos lugares escolhidos como os mais significativos para elas na escola.

6.1.1 Os lugares selecionados pelas crianças dos 4º e 5º anos para fotografar

A relação das crianças com os espaços da escola e suas memórias se destaca nesse item, em que se percebe sensibilidade e singularidade nos modos de dar significado a cada lugar escolhido para fotografar. Cada criança reagiu de maneira diferente ao fazer seus registros fotográficos: enquanto umas queriam fazer várias fotografias, registrar lugares diferentes que gostavam de brincar, de estar com os colegas na escola, outras eram muito assertivas, diretas na escolha do que queriam registrar e logo já devolviam a máquina fotográfica. Houve, também, quem andasse pela escola sem saber o que iria fotografar. Da mesma forma, os comentários

¹⁸⁰ Essa criança tem diagnóstico de autismo e entrou na escola nesse ano. No mês de novembro, ao observar as crianças no pátio, já foi possível perceber o entrosamento do menino com alguns colegas da turma e a utilização de brinquedos do pátio para divertir-se, especialmente os balanços.

feitos após os registros fotográficos ou em nossas rodas de conversa aconteceram de maneiras variadas, conforme indico na sequência desse trabalho.

Um dos primeiros “lugares/brinquedos”¹⁸¹ escolhido para ser fotografado foi o *escorregador da árvore*. Ele se constitui em um grande escorregador construído junto a uma das árvores centenárias localizadas no pátio da escola, próximo a secretaria, sala de artes e cozinha. Essa árvore virou um *brinquedão*, ou seja, além de ser escalada pelas crianças, a árvore foi transformada em um grande escorregador que atrai crianças de todas as idades, assim como adultos que se encorajam a brincar nesse lugar.¹⁸² Essa *árvore/brinquedo* foi fotografada por mais de uma criança, a partir de ângulos diferentes.

Imagem 15 – Escorregador da árvore sob o olhar de crianças do 5º ano



Fonte: arquivos da pesquisadora – imagens registradas por Mohamed (10 anos) e Derik (10 anos).

Mohamed (10 anos), ao falar sobre a foto do *escorregador da árvore*, disse que esse era um de seus brinquedos preferidos quando era menor, até os sete/oito anos. Hoje ele prefere brincar na quadra, mas percebe que as crianças menores, especialmente da Educação Infantil, brincam bastante ali, portanto “*é um lugar especial da escola, pensado para as crianças*”. Derik (10 anos) destacou que fez o registro fotográfico dessa árvore porque sempre a achou muito bonita e porque tem “*boas lembranças desse lugar*”.

¹⁸¹ A expressão lugares/brinquedos refere-se às múltiplas funções dos espaços lúdicos, que podem se constituir de uma casinha na árvore, um escorregador, um palquinho de madeira, um tronco, um castelinho, entre outros.

¹⁸² Quando levei as estagiárias da 6ª fase do curso de Pedagogia da FMP na APPR, elas demonstraram encantamento por esse brinquedo. Algumas inclusive pediram para bater fotos próximas do escorregador e outras ousaram brincar, subindo as escadas e descendo no escorregador, a convite da coordenadora da escola.

Um dos primeiros aspectos que se destaca na análise dos registros fotográficos realizados pelas crianças é a significação atribuída por elas aos espaços escolhidos, remetendo-as às lembranças de suas vivências nesses lugares.

A quadra de esportes é o local mais procurado por grande parte dos meninos do 3º ao 5º ano. Algumas meninas também gostam de brincar na quadra, junto com os meninos, de futebol ou basquete. As crianças têm acesso livre a uma sala onde ficam as bolas e outros brinquedos como cordas e cavalinhos de madeira, que podem ser utilizados no tempo de pátio.

Por ser um lugar especial para muitos meninos, vários foram os registros fotográficos da quadra realizados por eles, também de diferentes ângulos.

Imagem 16 – A quadra de esportes registrada por meninos do 4º e do 5º anos



Fonte: Arquivos da pesquisadora - imagens registradas por Mengão (9 anos), Frânces (9 anos), Cristiano (10 anos) e Jack (11 anos).

Nesse espaço as crianças também desenvolvem atividades físicas e brincadeiras variadas nas aulas de Educação Física, além de ser o lugar onde acontecem as apresentações da festa junina (quadrilha, boi de mamão, pau de fita e danças diversas), sendo este um evento que alegra sobremaneira toda a comunidade escolar. Essa quadra foi idealizada, planejada e enfim

inaugurada em 2003 pelos estudantes de 5^a a 8^a séries que estudavam na escola naquele período.¹⁸³

O movimento de quatro meninos ao fazer os registros fotográficos da quadra foi muito parecido: pegaram a máquina fotográfica, foram caminhando rápido até a quadra, fizeram os registros fotográficos, me devolveram a máquina e correram até a quadra para brincar com os colegas. Não foi preciso dizer nada sobre o porquê escolheram aquele lugar: seus corpos já expressaram seus desejos de aproveitar, ao máximo, aquele espaço e tempo de brincar, fazendo o que mais gostavam - jogar futebol e estar entre os amigos.

Em um dos momentos que conversamos no pátio sobre as fotos que eles registraram da quadra, um dos meninos destacou que também havia fotografado a cesta de basquete que fica no muro da escola, na lateral da quadra, porque esse era seu esporte preferido. Até a fala desse menino, eu não havia percebido, na fotografia, a cesta de basquete no muro da escola. Dada sua importância para a criança, realço com um círculo a cesta de basquete em uma das imagens acima.

Outro fato que me chamou atenção foi o relacionamento dos meninos com o esporte. Ele é tão forte que alguns deles escolheram como codinome algo que lembrassem seus times de futebol ou jogadores favoritos, como é o caso do *Mengão* (Flamengo – time de futebol) e Cristiano (Cristiano Ronaldo – jogador de futebol). Destaco, também, que a quadra é considerada um lugar de disputa, sendo que já houve assembleias de crianças para discutir quando e quem pode utilizar a quadra, descaracterizando, inclusive, um dos princípios da escola de liberdade e coletividade, ao ter que delimitar tempos e grupos que podem usar o espaço da quadra em cada dia da semana.

A quadra de esportes está localizada ao lado da *Casa Rosa*. Esse espaço também foi escolhido para ser fotografado por algumas crianças. A *Casa Rosa* é o prédio mais antigo do terreno, uma propriedade construída no início do século passado que, inicialmente (anos 1980 e 1990), abrigava as salas da Educação Infantil e, em 2018, comportava a biblioteca, a sala das coordenadoras, a sala administrativa, quartinho de materiais da Educação Física, banheiro para funcionários (dentro da casa) e um banheiro para visitantes (parte externa da casa).

¹⁸³ Sobre a experiência dos grupos de 5^a a 8^a séries, consultar a pesquisa de Silva (2005).

Imagem 17 – A Casa Rosa vista por diferentes ângulos por crianças do 4º e 5º anos



Fonte: Arquivo da pesquisadora – registros realizados por Helena (9 anos) e Bob (10 anos).

Helena (9 anos), ao registrar fotograficamente a *Casa Rosa*, disse que esse lugar é especial porque retrata a história da escola, pois, “*essa casa é muito antiga e foi construída com barro e óleo de baleia*”. Bob (10 anos) disse que a *Casa Rosa* era especial porque considera “*ela bonita, com janelas grandes e altas e porque ali se tomam decisões muito importantes*”. As falas das crianças demonstram seus conhecimentos sobre esse espaço, desde sua história até a função das pessoas que trabalham naquele lugar, além da questão estética.

Diante disso, levanto a hipótese de a *Casa Rosa* ser escolhida como um lugar importante por algumas crianças por estar relacionada às vivências delas na biblioteca, como um “*espaço de encontros, estudos e experiências mágicas*” (BOB, 10 anos). Além disso, algumas crianças relataram que, quando estavam na Educação Infantil, utilizaram a sala que hoje é a biblioteca como sala de referência deles. Portanto, essas crianças demonstraram ter uma relação de afetividade com esse lugar.

Ao conversar informalmente com algumas crianças do Ensino Fundamental enquanto brincavam no pátio, indaguei sobre os espaços que consideravam principais da escola. Uma menina do 3º ano disse: “*A Casa Rosa é a cabeça da escola, o Nosso Lugar é o coração, as árvores da escola podem ser os braços e as mãos e o pátio, ahh, o pátio... [parou para pensar] é o corpo todo, onde tudo se encontra, onde nós mais ficamos e gostamos muito*” (MARIA FERNANDA, 8 anos).

A analogia da criança ao comparar as partes da escola com o corpo humano foi muito interessante e representa como essa menina dá significado a cada espaço que, para ela, são os principais. Maria Fernanda (8 anos) caracteriza o *Nosso Lugar* como o coração da escola. Este espaço fica praticamente no centro do terreno da escola, à frente de um dos prédios de salas de aula/referência. Acoplado a ele, localiza-se uma pequena cozinha, conhecida como *Cantina*.

Imagem 18 – Nosso Lugar e Cantina registradas por um menino do 5º ano



Fonte: Arquivos da pesquisadora - registro realizado por Jack (11 anos).

Nosso Lugar foi um nome dado por um grupo de crianças assim que esse espaço foi construído, no início dos anos 2000, segundo o relato de Dandara (coordenadora dos anos iniciais). A *Cantina* que fica ao seu lado é aberta à comunidade escolar apenas nos finais de tarde.¹⁸⁴ Nela são servidos (vendidos) lanches para as crianças e seus familiares. No *Nosso Lugar* encontram-se algumas mesas de madeira compridas, bancos e painéis feitos por grupos de crianças do 5º ano que estudaram na escola em anos anteriores. Ele é utilizado como

¹⁸⁴ A cantina foi idealizada por grupos de estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental, experiência esta que ocorreu na escola entre os anos 2000 e 2004. Em 2018, as pessoas responsáveis pelos lanches da cantina eram da família de uma criança que estava na Educação Infantil.

refeitório e espaço de eventos coletivos, como reuniões e assembleias. Caracteriza-se, assim, como um ponto de encontro na escola, onde adultos e crianças param para conversar, lanchar, brincar e estudar. Também é utilizado para atividades físicas e brincadeiras nos dias de chuva. Segundo Jack (11 anos), esse espaço “*é bom para trocar figurinhas, compartilhar o lanche, comemorar aniversários, fazer trabalhos em grupo e muito mais*”.

Imagem 19 – Assembleia de crianças desenvolvida no Nosso Lugar



Fonte: Arquivos da pesquisadora.

No registro fotográfico acima, percebe-se o envolvimento das crianças nas atividades desenvolvidas no *Nosso Lugar*. Na imagem as crianças de todos os grupos do Ensino Fundamental estão reunidas, sentadas em um grande círculo e ali conversam sobre a organização de um evento da escola – *escolha das brincadeiras que haverá na festa junina*. Olhando atentamente para a foto, é possível perceber crianças com as mãos ou dedos levantados aguardando sua vez para falar e, no centro, uma das coordenadoras que mediava a conversa. Portanto, naquele contexto percebe-se que havia o exercício da participação das crianças na escola, expressando suas sugestões na organização de atividades que perfazem o cotidiano escolar.

O *Campinho* é outro espaço amplo da escola e configura-se como um dos lugares preferidos das crianças menores (até 2º ano) que gostam de brincar com bola e pega-pega, sendo

bastante utilizado pelos professores de Educação Física, especialmente nos dias em que faz muito calor no verão. Ele também é utilizado como lugar de encontros com as famílias, de apresentação de peças teatrais, de contação de histórias, assim como para reunir grupos grandes de crianças para conversar, no caso de assembleias ou reunião de grupo, por ser um espaço amplo e mais fresco nos meses quentes do início e final de ano.¹⁸⁵

Imagem 20 – O campinho localizado nos fundos da Casa Rosa



Fonte: Arquivo da pesquisadora – registro realizado por Mengão (9 anos).

Presenciei a realização de uma reunião com as crianças da escola (algumas turmas da Educação Infantil e todas do Ensino Fundamental), em março de 2018, em que os pontos da pauta eram as mudanças que ocorreram com a reforma da escola nas férias e a necessidade do corte de algumas árvores no entorno da escola. Nessa conversa decidiu-se que cada grupo de crianças da Educação Infantil e do Ensino Fundamental iria plantar uma muda de árvore em lugares pré-determinados, respondendo ao compromisso da escola de respeitar e preservar o máximo possível os elementos da natureza.

No decorrer dos dias em que observei o cotidiano da escola, percebi que a escadinha dos fundos da *Casa Rosa*, que dava acesso à biblioteca, era um lugar que também tinha um significado importante para algumas crianças. Nesse lugar vi pequenos grupos de meninas se reunirem diariamente, como se fosse um ponto de encontro. Ali elas conversavam baixinho entre si, cochichavam e faziam combinados. Tive a impressão que esse era um lugar

¹⁸⁵ Tenho em minha memória registros de encontros com as famílias nos finais de tarde, chamado de “hora do conto”, onde as professoras dramatizavam alguma história literária para todas as crianças e familiares da escola. Isso ocorreu nos anos de 2014 e 2015, quando meu filho mais velho estudava ali. No ano de 2018 não presenciei esse tipo de atividade acontecendo, entretanto, foi-me informado que o projeto “hora do conto” ainda acontecia com os grupos de crianças da Educação Infantil.

caracterizado como ‘esconderijo’, um lugar para se contar segredos e compartilhar fatos vividos com os amigos mais íntimos. Algumas vezes, também, observei crianças sentadas nessa escada fazendo tarefas de estudo, talvez por ser esse um lugar mais reservado e silencioso no início da tarde (entre as 14:15 e 15:00 horas), pois as turmas, de maneira geral, ficam em suas salas nesse horário.

Panda (9 anos) foi uma das crianças que fez mais registros fotográficos. Ele registrou brincadeiras dos colegas no pátio e na sala de aula, além de fotografar a si mesmo com os colegas em diferentes espaços da escola. Fez registros de lugares que gostava de brincar e de outros que gostava de observar, *de ficar contemplando*. Essas imagens dizem muito para essa criança, que solicitou, inclusive, que eu as revelasse para lhe dar as fotos posteriormente.

Imagem 21 – Registros de brinquedos fotografados por um menino do 4º ano como seus lugares preferidos



Fonte: Arquivos da pesquisadora - imagens registradas por Panda (9 anos).

O balanço de pneus apresentado acima era um dos lugares que Panda (9 anos), junto com outras três crianças de sua turma, se encontravam diariamente para conversar e se descontraírem, tanto no tempo de pátio como no final da tarde, enquanto aguardavam a chegada de seus familiares. A imagem ao lado do balanço de pneus retrata a visão geral do pátio, vista pelo menino do alto da *varanda da casinha*,¹⁸⁶ onde aparece o gira-gira, que também é um brinquedo bastante utilizado por crianças pequenas e maiores.

No decorrer da pesquisa percebi que um trio de meninas do 4º ano, que nos primeiros meses de observação costumava brincar no balanço de pneus diariamente, passou a brincar de fazer bolinhos de areia e de trabalhar num restaurante. Elas pegavam loucinhas para pôr as comidinhas que preparavam, misturavam areia com água para dar consistência à massa e ali passavam todo o tempo de pátio brincando.

¹⁸⁶ *Varanda da casinha* foi o nome atribuído à uma parte da casinha da árvore por uma criança do 4º ano.

Imagem 22 – Meninas do 4º ano brincando de ‘bolinhos de areia’



Fonte: Retratos registrados pela professora Dilma (4º ano) e compartilhados com a pesquisadora.

Algumas vezes elas foram brincar no Castelinho. Ali montavam seu restaurante e seguiam brincando até a hora da professora chamar para ir para sala. As vezes continuavam a brincadeira no final da tarde.

A experiência relatada acima ressalta a mudança de interesse das crianças que antes brincavam no balanço e depois passaram a se interessar pela brincadeira de trabalhar num restaurante, de fazer comidas e servir as pessoas, inserindo o “jogo de papéis sociais” na brincadeira. O “jogo de papéis” é considerado uma das atividades principais da criança em idade pré-escolar, segundo os pesquisadores da Teoria Histórico Cultural, dentre eles, Vigotski, Leontiev e Elkonin, contudo permanece presente nas brincadeiras das crianças maiores, que também demonstram desejo de compreender e recriar as regras dos adultos. A brincadeira mediada pela imaginação da criança configura-se como uma “reelaboração criativa de impressões vivenciadas. É uma combinação dessas impressões e, baseada nelas, a construção de uma realidade nova que responde as aspirações e aos anseios da criança” (VIGOTSKI, 2009, p. 17). Por meio dessa ação fictícia, imaginária, a criança assimila e aprimora as relações sociais que estão postas no meio em que vive, especialmente no que diz respeito aos valores e atitudes dos sujeitos mais experientes.

Nesse ínterim, cabe destacar a importância das condições necessárias para que as crianças possam desenvolver suas brincadeiras imaginativas, sejam elas condições materiais, no contato com objetos e outras pessoas, espaciais e/ou de tempo. Brincadeiras de “jogos de papéis” requerem tempo para serem organizadas e desenvolvidas, em função das regras elaboradas e postas no contexto da brincadeira e possuem um significado mais efetivo quando compartilhado com outras pessoas que possuem o mesmo interesse pelo jogo.

Imagem 23 – Meninas do 4º ano mostrando suas mãos sujas de lama no Castelinho de madeira



Fonte: Arquivos da pesquisadora.¹⁸⁷

O *Castelinho* é um espaço muito utilizado pelas crianças na escola e possui uma simbologia de “*lugar da fantasia, de usar a imaginação*” (MARICOTA, 9 anos), de criação, que leva as crianças de diferentes idades a representarem diferentes papéis sociais e culturais. Nas últimas férias de verão (2017/2018) o *Castelinho de madeira* foi construído, próximo à quadra, no local em que antes havia uma churrasqueira grande, que pouco era utilizada nos encontros de família e festas da escola; portanto, era um lugar que precisava ser ressignificado. Antes disso, outros castelinhos foram construídos e fizeram parte da história da escola. Em 2017 havia um castelinho feito de blocos de cimento, do outro lado do pátio, perto da cerca de hibiscos. Também já houve um castelinho construído com caixas de leite *tetra pak*, perto da *Casa Rosa*, segundo o relato de Aloízio (zelador), que inclusive conta que ajudou a construir outros castelinhos e casinhas que já existiram na escola.

[...] eles[professores] fazem pesquisa né, e as crianças pedem aquilo e aquilo, onde saiu a casinha, castelo, balanço. Teve uma casinha aqui na frente, que era de dois pavimentos, igual àquela [aponta para o pátio]. Mas era muito perigoso, já estava feia e eles tiraram né. Agora fizeram aquela ali. Já teve gangorra. Gangorra era perigoso. Um saía outro batia. Tiraram. Não quiseram mais. Só pode coisa assim que eles não se machucam né.

O zelador informa que alguns brinquedos que são construídos no pátio são realizados após as professoras fazerem pesquisas com as crianças sobre brinquedos que elas gostariam que tivesse no pátio e, a partir disso, os brinquedos são construídos. Outras vezes, o conselho pedagógico e a diretoria da APPR mandam fazer.

¹⁸⁷ As imagens que aparecem as crianças foram autorizadas para uso na pesquisa.

Enquanto observei as crianças no pátio, vi que no *Castelinho* as crianças fazem reuniões, brincam de casinha, realizam atividades pedagógicas, como produção de textos, tarefas de estudo, leitura de livros de literatura e usam sua imaginação em brincadeiras diversas. Dentro desse *Castelinho* havia um fogão de madeira que foi confeccionado por um grupo de crianças da Educação Infantil junto com seus pais em anos atrás, sendo agora utilizado por crianças de diferentes idades em suas brincadeiras.¹⁸⁸

Há na APPR outros espaços que foram nomeados pelas crianças de diferentes formas e que também têm um significado especial para quem os ocupa no cotidiano escolar, como o *Palquinho* e o *Clubinho*. Esses espaços foram idealizados por grupos de crianças que já saíram da escola, mas que deixaram seu legado para as que ficaram, tornando-se lugares que representam pontos de encontro de “grupos infantis” (FERNANDES, 1979).

Imagem 24 – O Clubinho e o Palquinho - lugares de encontros secretos, ensaios e apresentações



Fonte: Arquivos da pesquisadora.¹⁸⁹

O *Clubinho*, assim como o *Palquinho*, são utilizados por pequenos grupos de crianças quando querem fazer reuniões ou ensaios de dança, teatrino, dentre outras atividades que desejam brincar e criar. Há uma placa na parede próxima do *Clubinho* que retrata o que significa esse lugar.

¹⁸⁸ Aloízio (zelador) relatou que era comum os pais ajudarem a construir brinquedos junto as crianças da Educação Infantil e no Ensino Fundamental. Ele comenta que deixava a armação pronta e a família ajudava as crianças a fazer as paredes, os acabamentos. “*Eu faço a armação e eles trabalham com os pais né. Ai depois os pais vêm, um final de tarde e ajudam a montar o resto ao redor. Tudo sempre foi feito. Um foguete, um barco... tudo é feito ali. Todas as salas.*”

¹⁸⁹ Os registros fotográficos que as crianças fizeram do *Castelinho*, *Clubinho* e *Palquinho* não serão apresentados no texto por ter a presença de crianças de outros grupos brincando e, por questões de ética, optei em não as utilizar na pesquisa.

Quadro 30 – O clubinho

O clubinho é a manifestação mais evidente da capacidade imaginativa das crianças. Ele existe há muitos anos, mas não existe fisicamente. Ano a ano é reinventado num canto, entre a sala dos professores e o bambuzal, atrás do Nosso Lugar. Quem pode e quem não pode fazer parte do clube às vezes é motivo de muita discussão. Na assembleia das crianças de 2016 elas reivindicaram que fossem construídos no clubinho um palco e bancos. E assim foi feito. Nesse espaço acontecem e são planejadas brincadeiras, apresentações espontâneas de teatro e muitas outras coisas que só as crianças são capazes de inventar.

Fonte: Registro localizado na placa que fica em uma parede próxima ao Clubinho.

A forma como a escola dá significado aos lugares escolhidos pelas crianças para brincar e aprender, assim como o respeito aos nomes a eles dados por elas, demonstra o cuidado dos profissionais que ali atuam com o que as crianças fazem e a importância disso para sua formação. Esse olhar atencioso para com as crianças se reflete no carinho que elas têm por esse lugar chamado *escola*.

A organização do espaço escolar e as possibilidades de utilizar cada espaço por todas as crianças e adultos que fazem parte desse contexto social se constitui elemento formativo dessa escola, pautado nos princípios de liberdade e autonomia. A valorização do terreno arborizado, de chão de areia, com lugares/brinquedos pensados e construídos para e com as crianças da Educação Infantil e do Ensino Fundamental une-se ao clima refrescante e a sensação de liberdade que o vento e as ondas do mar, que ficam nos fundos da escola, transmitem. Sendo assim, essa escola apresenta algumas características em seu espaço físico que a fazem ser considerada uma escola diferente, alternativa e um *lugar para viver a infância*, “*um parque infantil educativo, que os adultos também gostam de estar*” (MAGDA, mãe de uma menina do 3º ano e de um menino do 5º ano).

Cabe destacar que uma das características das escolas alternativas é a organização diferenciada de seus espaços, a valorização do convívio com a natureza, o jeito despojado das crianças vestirem-se e caminhar pelos espaços, descalças, sentindo a terra, além da interação entre os sujeitos, adultos e crianças de diferentes idades, bem como a livre expressão, presente em diferentes tempos e espaços da escola. Sobre esse assunto, Bastiani (2000, p. 102) ressalta:

Em geral, na organização do espaço físico das escolas alternativas o aspecto mais valorizado estava diretamente ligado às práticas do que aos materiais pedagógicos. Ou seja, a forma de relação entre as pessoas ali envolvidas ocupava o lugar central na aprendizagem, em detrimento dos objetos, da arquitetura do prédio ou mesmo de sua localização e suntuosidade. Aliás, pode-se afirmar que os valores eram o inverso: ao invés da formalidade, a descontração; do luxo, a improvisação e a reciclagem de materiais; da dominação, a equidade; da higienização, a “sujeira”.

Essa “inversão de valores”, como destaca a autora, caracteriza o objetivo pedagógico das escolas alternativas, de negar a repressão advinda das escolas conservadoras e superar os modelos rígidos de escola que se pautam na higienização, na *docilidade dos corpos* (FOUCAULT, 1999). Na APPR as crianças usufruem dos espaços da escola com liberdade, movimentando-se do jeito que tiverem vontade, ou seja, nessa escola as crianças podem correr, gritar, subir em troncos e galhos de árvore, brincar na areia, com água, explorando os elementos da natureza a partir de seus interesses e desafiando suas habilidades motoras.

No pátio da escola encontram-se pedaços de tronco de árvores centenárias que foram cortadas no decorrer da história da escola. Esses troncos são utilizados por crianças e adultos como bancos para sentar, para brincar e se desafiar, aprendendo a subir e pular com e sem ajuda dos adultos. Também são utilizadas pelas crianças para caminhar equilibrando-se sobre os troncos de um lado a outro, além de ser um lugar escolhido para descansar, “*relaxar olhando para o céu, entre as folhas das árvores*” (STELA, 11 anos).

Imagem 25 – Criança brincando de equilibrar-se no tronco que está caído no pátio



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Esse tronco de árvore, em especial, tem uma história contada e recontada pelos funcionários mais antigos da escola pela significação que foi adquirindo pelos grupos de crianças e adultos que circulavam pela escola. Dandara (coordenadora) relatou em uma de nossas conversas que esse tronco era de um eucalipto que precisou ser cortado, pois não foi considerado seguro pelos bombeiros que ele ficasse ali, perto das salas de aula, por estar num terreno muito arenoso. Assim que o tronco dessa árvore ficou no chão, passou a ser utilizado

por crianças pequenas e maiores como um espaço de desafios e de superação, conforme descrito na plaquinha que está fixada no tronco.

Quadro 31 – Plaquinha informativa sobre o Tronco

O Tronco

Era uma vez um enorme e generoso eucalipto. Ele estava firme e forte [...] até que disseram que deveríamos tirar [...]. Foram os bombeiros que cortaram com muito cuidado [...] O tronco seria levado e sua madeira seria usada como lenha, mas as crianças logo começaram a brincar sobre ele, transformando-o num novo brinquedo do pátio. Às vezes é dinossauro, outras é moto, carro, ônibus, navio, nave ou caminhão. Também se transforma em rede, para animadas partidas de vôlei, além de ser usado pelas crianças como obstáculo para saltos e desafios de equilíbrio.

Fonte: Registro localizado na placa que fica no tronco.

Sendo assim, o *Tronco* foi reivindicado pelas crianças e seus familiares para que ficasse ali, como um *lugar especial de brincar*. Além disso, esse lugar é bastante utilizado para fazer registros fotográficos das turmas de crianças de diferentes idades, assim como das famílias em eventos festivos. Percebe-se, nesse sentido, que os adultos e crianças possuem uma relação forte com os elementos que a natureza lhes oferece nesse lugar, especialmente com as árvores, considerando-as lugares especiais dessa instituição e que chegam a ganhar um nome específico, para além do seu convencional, como é o caso da figueira, que se transforma na *Árvore da Cuca*. Esse lugar é permeado pela fantasia das crianças e considerado como um “*lugar encantado*”, onde se escondem personagens folclóricos.

Imagem 26 – Árvore da Cuca registrada por uma menina do 5º ano



Fonte: Arquivo da pesquisadora – registro realizado por Mônica (10 anos).

Essa árvore frondosa está localizada nos fundos da escola, perto da quadra de esportes e do campinho de areia. Nesse lugar as crianças brincam de esconde-esconde e desafiam suas habilidades de subir, descer, pular e escalar no tronco, nos galhos e raízes da árvore. Essa

árvore possui uma copa *gigante* que faz sombra sobre uma boa parte do terreno dos fundos da escola chamada de *Campinho*. Mônica (10 anos) comenta que já brincou muito nessa árvore e adorava se esconder atrás dela para que seus pais lhe procurassem na hora de ir para casa.

A árvore da cuca é um lugar muito especial para mim porque ali vivi muitas aventuras. Eu imaginava que estava numa floresta encantada e que estava perdida e as pessoas tinham que me procurar, igual a história do João e Maria. Eu também gostava de me esconder dos meus pais no final da tarde porque não queria ir embora. Então ganhava mais um tempinho brincando ali.

Próximo ao *Campinho*, além da *Árvore da Cuca*, há outras árvores que foram transformadas em brinquedo, ou melhor, compõem a estrutura de brinquedos que foram construídos junto aos troncos das árvores e que chamam a atenção de quem passa pelo portão da escola, especialmente nos horários de brincadeira livre: no início e final de tarde e nos horários de pátio. Nesse lugar foram construídas Casinhas com escorregadores de madeira onde as crianças que ali brincam passam de um lado ao outro da árvore, enquanto se divertem com seus colegas. Em uma das *Casinhas da árvore*, também é possível chamar o grupo para fazer lanche, para conversar, ler um livro ou contar histórias.

Imagem 27 – Casinhas da árvore construídas nas férias de 2017/2018



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Esse é também um lugar procurado para realizar exercícios de estudo propostos pela professora, individualmente ou em pequenos grupos, conforme pode ser visto na imagem

acima, onde uma menina do 4º ano está fazendo sua atividade de interpretação de textos sentada na parte de cima do escorregador.

Raramente se vê esses lugares vazios no decorrer da tarde, pois geralmente estão rodeados de crianças de diferentes idades, e algumas vezes também de adultos, compartilhando suas brincadeiras em vários momentos do dia. Percebe-se na imagem acima que, enquanto a menina estava sentada no escorregador da “*varanda da casinha*”, outra criança saía do outro escorregador, ou seja, havia criança estudando e outra brincando no mesmo lugar, sem qualquer empecilho.

Foi de cima da “*varanda da casinha*” que um menino do 4º ano resolveu fazer vários registros fotográficos. Ele comentou que gostava daquele lugar porque tinha uma “*visão ampla do pátio da escola e estava mais perto das folhas das árvores*” (PANDA, 9 anos). Além disso, ele disse que gostava de ficar no alto da casinha porque ali era “*um lugar estratégico para observar todo o pátio*”, para ficar “*admirando o balançar das árvores*” e a “*correria das crianças indo de um brinquedo ao outro*”. Apresento, a seguir, os registros de Panda (9 anos), que me fizeram repensar sobre os lugares que são mais significativos para as crianças na escola, por demonstrar sua sensibilidade e atenção às “*minúcias da natureza*”, transformando-os em lugar de arte, de sonhos, *lugar de divagar*.

Imagem 28 – Retratos dos ‘lustres naturais’ fotografados por um menino do 4º ano



Fonte: Arquivos da pesquisadora – imagens registradas por Panda (9 anos).

Lustres naturais foi o nome escolhido por Panda (9 anos) para os galhos e folhas que ficam no alto das árvores que estão em volta da *Varanda da Casinha*. Segundo a fala desse menino, os “*galhos com folhas penduradas se parecem com lustres por ficarem pendurados nas árvores e embelezarem a paisagem*”. Essas imagens demonstram o olhar artístico, poético

dessa criança e sua forte relação com os elementos da natureza. O nome que ele escolheu para lhe representar também expressa sua relação com a natureza.

Girardello (2011) reflete sobre a relação entre imaginação e infância e indica a arte, o tempo, a natureza, a mediação adulta e a narrativa como fatores favoráveis à imaginação infantil. Ao abordar a importância do contato com a natureza para o desenvolvimento da imaginação da criança, ela cita os estudos de Gaston Bachelard,¹⁹⁰ por enfatizar que os elementos da natureza agem como “hormônios da imaginação”, sendo que, para além dos elementos concretos como água, terra, plantas, há os elementos imensuráveis, como o vento, a imensidão do mar, a percepção do sol e das estrelas, elementos estes que evocam emoções diversas quando nos sensibilizamos a percebê-los ou senti-los. A reflexão de Panda (9 anos) sobre suas fotografias reflete suas emoções ao contemplar a estética da natureza, deixando transparecer como sua imaginação o faz ver e criar imagens outras nos galhos das árvores.

Uma das meninas do 4º ano fez um registro fotográfico de dentro de sua sala de aula. A princípio, pensei que ela queria registrar o lugar da sala em que sentava, onde estavam seus materiais, mas, ao conversar com a menina sobre a fotografia que ela fez, fui informada que o que estava sendo registrado era a vista que ela tinha da janela da sala quando estava sentada em seu lugar (sua cadeira), ou melhor, do que ela avistava fora da janela: o *bambuzal*.

Imagem 29 – O Bambuzal – registros fotográficos realizados por uma menina do 4º ano



Fonte: Arquivos da pesquisadora imagens registradas por Duda (9 anos).

Ao falar sobre suas fotografias, Duda (9 anos) justificou sua escolha: “*escolhi esse lugar porque ele transmite paz, ar puro e porque gosto de brincar com galhos de árvore, folhas e bambus*”. No decorrer do tempo em que fiquei observando o cotidiano das crianças na escola,

¹⁹⁰ Obra citada por Girardello (2011): BACHELARD, Gaston. **O ar e os sonhos**: ensaios sobre a imaginação do movimento. São Paulo: Martins Fontes, 1990. 275 p.

presenciei apenas um dia em que as crianças passaram pelo *bambuzal* e brincaram próximos a ele, com a professora do 4º ano. Esse lugar é cercado por uma tela de arame, que impede que as crianças tenham acesso fácil a esse espaço, pois “*pode conter bichos como aranhas e cobras*”, segundo relato de Aloísio, zelador da escola. O bambuzal existe desde que a escola foi inaugurada e ali permanece, sendo as vezes “*utilizado alguns bambus nas festas juninas da escola, ou para fazer armação de alguma casinha ou outro brinquedo solicitado pelas professoras, como cabana, foguete*” (ALOISIO, zelador).

O fato de a escola ter presente em seu espaço bambus, árvores frutíferas, árvores centenárias, terra, areia proporciona às crianças uma relação mais íntima com a natureza, que lhes possibilita admirar as minúcias da natureza e usufruir da beleza estética contida nela, desenvolvendo emoções variadas que alimentam o pensamento criativo e a imaginação. Estar numa sala de aula onde as janelas estão sempre abertas e permitem olhar para fora, significa possibilitar que o “outro espaço” também seja contemplado e venha a fazer parte do contexto escolar.

Uma menina do 5º ano também registrou imagens de elementos da natureza presentes na escola. Nesse caso, ela quis fotografar as flores que encontrou no pátio da escola que, segundo ela, “*embelezam ainda mais aquele lugar encantado*” (STELA, 11 anos).

Imagem 30 – Flores localizadas no pátio da escola registradas por uma menina do 5º ano



Fonte: Arquivos da pesquisadora – imagens registradas por Stela (11 anos).

Estas, entre tantas outras imagens registradas pelas crianças do 4º e do 5º anos do Ensino Fundamental de lugares que para elas têm um significado especial na escola, demonstram como os olhares das crianças são diversos e sensíveis às peculiaridades da natureza. Os *lugares da infância* identificados por elas são lugares de brincar, de estar com os colegas, de interagir e de desenvolver aprendizagens múltiplas, mas também “*lugares de ver, de contemplar, de ficar*

sem fazer nada".¹⁹¹ As crianças demonstram que *a escola é um lugar para viver a infância* quando elas têm liberdade para explorar os diferentes espaços e fazer deles lugares especiais, de compartilhar pensamentos e brincadeiras.

Antonio Viñao-Frago (2001, p. 61), ao discutir a arquitetura do espaço escolar, afirma: “a ocupação do espaço, sua utilização, supõe sua constituição como lugar. O ‘salto qualitativo’ que leva do espaço ao lugar é, pois, uma construção. O espaço se projeta ou se imagina; o lugar se constrói”. Sendo assim, o lugar é construído a partir de suas significações para os sujeitos, ou seja, pode ter simbologias diferentes, tendo em vista as diferentes vivências que podem ocorrer no mesmo espaço. Uma rampa de cimento pode ser apenas um espaço de passagem, um corredor onde se deve passar em silêncio para não incomodar quem está estudando na sala ao lado, mas essa mesma rampa também pode ser um lugar de trocar cartas (jogo), de produzir histórias (textos) e/ou desenhos, de encontrar os amigos para conversar, entre tantas outras coisas.

Pensando na relação da criança com o espaço institucional, Zabalza (1998, p. 231) informa:

Para a criança, o espaço é o que sente, o que vê, o que faz nele. Portanto, o espaço é sombra e escuridão, é grande, enorme, ou, pelo contrário, pequeno; é poder correr ou ter de ficar quieto, é esse lugar onde pode ir olhar, ler, pensar. O espaço é em cima, embaixo, é tocar ou não chegar a tocar; é barulho forte, forte demais ou, pelo contrário, silêncio, são tantas cores, todas juntas ao mesmo tempo ou uma única cor grande ou nenhuma cor. O espaço, então, começa quando abrimos os olhos pela manhã em cada despertar do sono; desde quando, com a luz, retornamos ao espaço.

Nesse contexto, o espaço é tudo aquilo que permite sejam dadas as condições de estar e ressignificá-lo, a partir de sentimentos diversos que emergirem em cada sujeito. Em um dos primeiros dias em que eu estava no pátio da escola observando o cotidiano das crianças, sentada num banco de madeira, sob a sombra de uma pitangueira, me vi a *devanear no tempo*, a perder o foco da pesquisa e me deixar levar pelo cantar dos pássaros, pelo som das ondas do mar, que neste dia estava mais agitado, e pelo vento leve das folhas das árvores que estavam ao meu redor. Logo retomei meus sentidos e voltei a ver crianças brincando, correndo, gritando, adultos conversando e interagindo com as crianças da Educação Infantil, e me vi também sentada naquele lugar com um caderno e uma caneta na mão a registrar meus sentimentos e percepções sobre o espaço/lugar em que estava. Vi-me num tempo impreciso, de ócio e de trabalho, que a pesquisa me proporcionou, por estar naquele espaço e tempo.

¹⁹¹ Falas das crianças do 5º ano em uma roda de conversa.

Ao falar sobre a significação do pátio para as crianças, uma das professoras do 2º ano ressalta que gosta de observar o “*desenvolvimento das crianças nesse lugar*”. Ela observa como as crianças atuam e se socializam nas brincadeiras e como a imaginação é utilizada e intensificada no tempo que elas ficam livres no pátio.

[...] eu gosto de ficar bastante no pátio. Nesse momento a gente consegue observar bastante brincadeira, bastante o jeito que cada criança atua né, em questão de liderança ou não, de participação, até própria das brincadeiras criadas. É um momento muito rico assim, e eles utilizam bastante desse espaço da escola que é maravilhoso para criar muita brincadeira imaginária também assim, sabe!?! Eu acho muito rico esse momento de pátio e esse pátio estendido que a gente acaba fazendo (CATARINA, professora).

Percebe-se, assim, que o uso do pátio pelas crianças para brincar livremente faz parte do projeto institucional da APPR. Ser um espaço atrativo para as crianças tem uma intencionalidade, ou seja, *ele não é neutro* (FRAGO; ESCOLANO, 2001), mas permeado pelos ideais educacionais propostos nos documentos da escola, cujos objetivos são promover um espaço onde a criança possa “brincar, expressando emoções, sentimentos, pensamentos, desejos e necessidades” (ESCOLA PRAIA DO RISO, 2017, p.6).

Nas entrevistas ou questionários respondidos pelos familiares das crianças, houve destaque para o fato de as crianças brincarem muito no pátio e serem felizes nesse lugar. Segundo as observações de alguns pais e mães, as atividades que as crianças mais gostam na escola estão relacionadas ao tempo livre, de estar no pátio com os colegas, de brincar e se divertir nos brinquedos do pátio, conforme exposto abaixo:

[...] as atividades preferidas estão sempre associadas ao pátio, incluindo as aulas de educação física. Meu filho também gosta muito de artes e informática (DIVA, mãe de um menino do 4º ano).

Meus filhos adoram a escola! Comentam que gostam de tudo, desde as aulas, lanche coletivo até as brincadeiras no pátio (PAULA, mãe de um menino do 4º ano e de outro no 5º ano).

[...] eu acho que o mais importante é essa questão mesmo do viver a infância. Eles poderem correr, livres, livres entre aspas né, mas descalço, brincar, mexer com terra” (SARA, mãe de uma menina do 3º ano e de outra do 5º ano).

[...] [ele] adora a escola. Ama o tempo que fica livre no pátio. (PEDRO, pai de um menino do 4º ano).

A partir desses registros, constata-se como a alegria de brincar no pátio e estar nessa escola fazem parte das observações dos familiares, demonstrando que eles compreendem a

importância do tempo livre das crianças, de brincar e interagir com o outro na escola. Tal compreensão é decorrente do (re)conhecimento dos familiares da forma como a escola organiza suas ações, pois grande parte dos entrevistados acentuou que matriculou seus filhos na APPR por se identificar com a proposta pedagógica e a forma como o trabalho é desenvolvido: “*onde a criança é respeitada e o espaço do pátio bem explorado*” (DANIELA, mãe de uma menina do 5º ano). Além disso, algumas pessoas destacaram a importância de a escola dar ‘abertura às famílias’ para estar participando de atividades que envolvem o cotidiano de seu filho e, a partir disso, compreender e acompanhar melhor o processo formativo das crianças, suas necessidades de brincar e aprender os conteúdos de maneira prazerosa. Ao falar especificamente da proposta pedagógica da escola, alguns familiares acentuaram:

A proposta tem forte viés na socialização da criança e na oportunidade do ‘brincar’ como direito da criança, oportunizando o aprendizado de forma interessante, criativa e natural (DAIANA, mãe de um menino do 4º ano).

A proposta é deixar que a criança viva a infância dela e se desenvolva com liberdade de se expressar e também com liberdade dela mesma conduzir o seu processo de aprendizagem, sem encaixotar a criatividade de ninguém, e sim tratando cada criança como uma pessoa com características próprias (AMANDA, mãe de uma menina do 4º ano).

Tendo em vista o que os familiares das crianças apresentaram acima sobre a proposta pedagógica da escola, percebe-se que eles confirmam que a escola está colocando em prática o que está previsto no Projeto Político Pedagógico da instituição, ou seja, a escola está correspondendo ao seu objetivo central:

[...] garantir o direito das crianças a uma infância que consideramos ser mais adequada e de qualidade, oportunizando às crianças experiências ricas e significativas, pensando nos espaços, nas interações, nas relações e em todo o processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, introduzindo-as na cultura humana construída historicamente e socialmente (ESCOLA PRAIA DO RISO, 2017, p. 9-10).

Tendo em vista os registros fotográficos e falas das crianças, das professoras e também dos familiares, citados no decorrer desse texto, percebe-se que os espaços se tornam mais significativos para as crianças quando há a oportunidade de explorá-los de maneiras diferenciadas, em tempos diversos, de acordo com os seus interesses, assim como de participar de suas (re)construções, constituindo-os, então, como “*lugares da infância*”.

O fato de oportunizar que as crianças subam nas árvores, brinquem com lama, com folhas e galhos de árvores e também façam atividades escolares sentadas em brinquedos do pátio ou sob a sombra de uma árvore, demonstra como a proposta pedagógica exposta no PPP

da escola está em ação no cotidiano. Na escola as crianças tem autonomia para circular pelo ambiente escolar, expressar seus desejos de estudar e aprender conteúdos diversos em um “*lugar mais aconchegante*”, sem ter que controlar seus desejos e seus corpos em nome de uma “dita ordem” ou “regulação da vida” (PERRENOUD, 1995) imposta por adultos que não respeitam a infância ou que não conhecem suas peculiaridades e necessidades de movimento, de voz, de interação.

Na APPR as peculiaridades da infância não são vistas apenas no tempo livre, nos espaços externos do pátio, mas também se encontram nas salas de referência das crianças, nos espaços e tempos de estudo.

6.1.2 Os tempos e espaços de brincar na sala de aula

As salas do Ensino Fundamental da APPR possuem espaços comuns a salas de aula de qualquer escola convencional. São retangulares, possuem paredes brancas, mesas e cadeiras para os estudantes e os professores, quadro de giz, estantes, entre outros materiais que são usados no dia a dia. Algumas salas, mais novas, apresentam um espaço físico um pouco maior, outras são pequenas e, por isso, comportam um número reduzido de crianças, tendo em vista o espaço necessário para colocar mesas e cadeiras, assim como estantes e demais materiais necessários para o trabalho pedagógico. A maioria possui janelas em duas laterais que costumam estar sempre abertas, assim como as portas das salas. Apenas uma sala da Educação Infantil possui ar condicionado: a sala dos bebês de um ano de idade.

O que torna o espaço da sala de aula diferente na APPR é o modo como ele é utilizado e transformado, considerando o projeto de trabalho desenvolvido no decorrer do ano, que acaba por ressaltar a identidade de cada turma. A organização das salas no Ensino Fundamental é bastante variada. As mesas podem ser dispostas de diferentes jeitos, geralmente privilegiando o trabalho coletivo – grande roda, semicírculo, grupos de quatro ou cinco crianças, duplas ou trios. Assim que entrei nas salas dos 4º e 5º anos para fazer as observações da pesquisa fui incluída nesses grupos, sentando geralmente em uma das pontas do semicírculo ou “semi-quadrado”.¹⁹²

¹⁹² Semi-quadrado era a forma como as crianças diziam que se organizavam, pois, as carteiras uma ao lado da outra não formavam círculo, mas ‘meio quadrado’. A turma do 5º ano também costumava organizar-se desse jeito.

Imagem 31 – Sala de aula do 4º ano organizada em “semi-quadrado”

Fonte: Arquivo da pesquisadora.

No registro fotográfico acima, destaco a organização da sala do grupo do 4º ano, que evidencia a forma mais recorrente em que a sala foi organizada no período de observação (entre maio e agosto de 2018). O fato das crianças se sentarem uma ao lado da outra contornando a sala, como um “semi-quadrado”, facilita a visualização de todos por todos. Dessa forma, quem está com a palavra é visto e ouvido por todos os membros do grupo. No centro da sala encontra-se uma mesinha pequena onde geralmente eram postos os livros de literatura que faziam parte da *Ciranda* no dia da troca de livros ou uma caixinha de massinha de modelar, que as crianças utilizavam para brincar nos intervalos das tarefas ou no tempo livre. Nessa mesinha também foram disponibilizados, no período da pesquisa, material para bordado em tecido (agulhas e linhas), jogos de quebra-cabeça e tintas para pintura em papel ou tecido. Portanto, essa mesinha se configurava como um lugar para brincar ou que abrigava materiais diversos para serem utilizados nos tempos livres.

Imagem 32 – Organização da sala do 5º ano do Ensino Fundamental

Fonte: Arquivos da pesquisadora.

No período de observação nos grupos dos 4º e 5º anos percebi que raramente as carteiras estavam organizadas em fileiras, nas quais as crianças teriam que sentar e desenvolver suas atividades individualmente. Na imagem abaixo encontra-se a organização da sala do terceiro ano, maior turma do Ensino Fundamental, composta por 23 crianças.¹⁹³

Imagem 33 – Sala de referência do 3º ano do Ensino Fundamental

Fonte: Arquivos da pesquisadora.

Ao adentrar e observar a sala do 3º ano, para conversar com a professora, fiquei impactada com a organização da sala. A começar pelas mesas, organizadas em dois semicírculos. No chão, próximo ao quadro de giz, localizava-se uma canoa, coberta com um tecido azul, onde as crianças brincavam bastante, segundo a professora: “*as crianças imaginam muitas viagens pelo mundo*” (MARIA, professora). Nesse lugar as crianças também

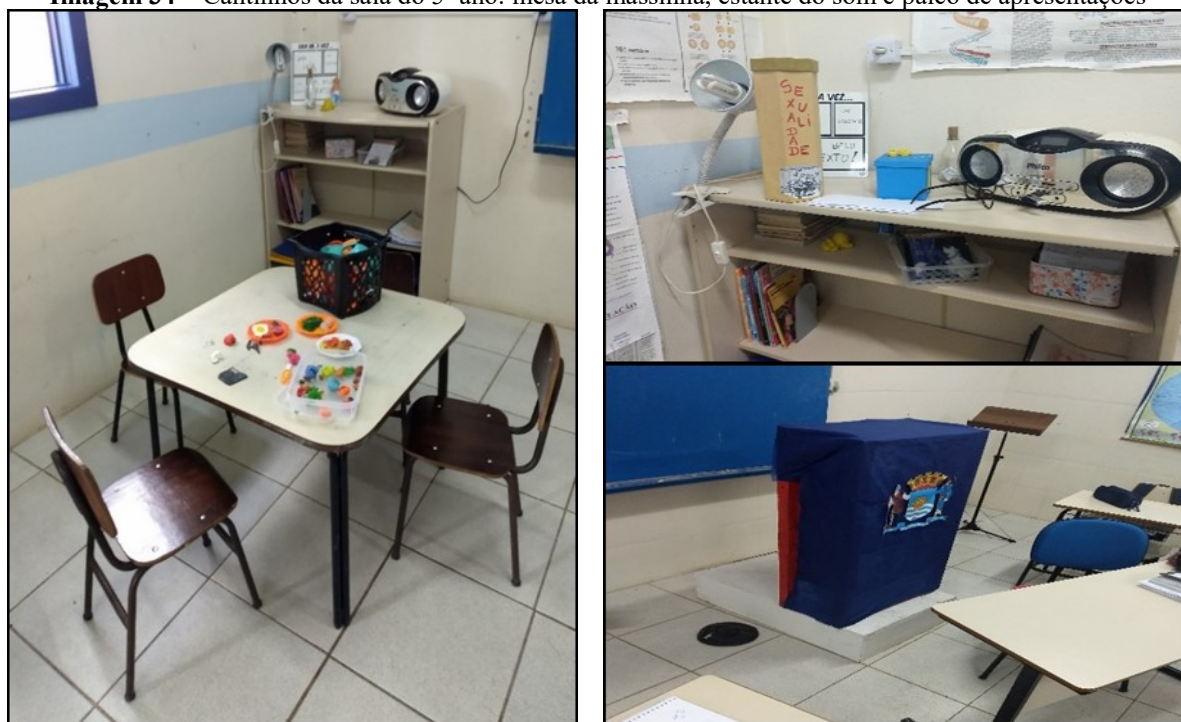
¹⁹³ O registro fotográfico da sala do 3º ano foi realizado num final de tarde, quando fui confirmar com a professora, o nosso dia de entrevista, em junho de 2018.

costumavam se sentar para ler histórias de livros de literatura, gibis, assim como os textos que produziram. No centro da sala havia uma mesinha baixinha com cadeirinhas pequenas. Sobre a mesa havia potes com lápis de cores variados e folhas para as crianças desenharem. No outro lado da sala havia outra mesinha com uma toalha e um pote com massinha de modelar. Nas paredes estavam fixadas várias produções das crianças, tais como desenhos com guache sobre a “cidade ideal” e produções textuais. Próximo ao quadro de giz encontrava-se um cavalete forrado com tecido, onde constavam as temáticas de estudo desse ano. O título do projeto desse grupo foi *Os Florianopolitanos*. O grupo também se intitulou como o *Terceiro Ano Maneiro*. Do outro lado do quadro encontrava-se um relógio na parede com imagens de paisagens de Florianópolis nas proximidades, além de um móbile decorando aquele cantinho da sala. Cada detalhe que compõe esse lugar remete ao trabalho desenvolvido pelo grupo, ao que as crianças fazem e vivenciam enquanto compartilham os espaços que a sala lhes oferece, compondo assim sua identidade.

Na sala do 5º ano havia também cantinhos diferenciados e instrumentos utilizados para brincar e estudar. Percebi que o uso de uma luminária no *Momento da leitura compartilhada* trazia um encantamento para aquela atividade, quando se fechavam as cortinas da sala e apagavam-se as luzes, ficando apenas a iluminação da luminária sobre o livro que estava sendo lido. Tal ação, promovida pela professora Nina, fazia com que as crianças se mobilizassem para ouvir a história que estava sendo lida e entrassem no mundo da imaginação.

A luminária também era utilizada em alguns momentos em que as crianças liam suas produções textuais, tempo este de muita concentração e respeito de todos. A leitura dos textos poderia ser feita, também, no palquinho que havia na sala, no qual a criança que estava lendo sua história incorporava o papel de locutor e de autor da história. Uma criança, ao ler seu texto sentado na mesa da professora, com a luminária ligada, disse: “*Estou me sentindo um professor de verdade, uma pessoa importante*” (BOB, 10 anos).

Imagem 34 – Cantinhos da sala do 5º ano: mesa da massinha, estante do som e palco de apresentações



Fonte: Arquivos da pesquisadora.

O uso contínuo do aparelho de som na sala também traz contribuições para os momentos de estudo e de brincar. As crianças solicitavam ouvir músicas no decorrer das atividades de sala, algumas inclusive cantavam e se movimentavam nas cadeiras como se estivessem dançando enquanto faziam suas tarefas de estudo. A professora utiliza desse instrumento para sensibilizar ou acalmar as crianças em momentos de estudo.

Nos momentos de brincadeira livre, ou “tempo de pátio”, as crianças utilizavam o aparelho de som para ouvir músicas de seu interesse, enquanto conversavam entre si.¹⁹⁴ Nos momentos de pátio, ou antes de iniciar a aula, vi algumas vezes as crianças selecionando músicas para dançarem na sala, algumas, inclusive, entravam no ritmo da música e criavam coreografias, individuais e coletivas. Era o tempo da ‘baladinha’, como as crianças denominaram, momento este de muita alegria e diversão entre as crianças.

A ‘baladinha’ não é uma ação exclusiva do 5º ano. No dia em que estava entrevistando a coordenadora dos anos iniciais ocorreu uma interrupção em nossa conversa. A professora do 3º ano veio até a sala onde estávamos para falar com a coordenadora e relatar: “*Minhas crianças*

¹⁹⁴ Na estante havia uma caixa com CDs e pendrives de músicas que foram selecionadas pelas crianças, a partir de uma proposta desenvolvida pela professora Nina, sendo que cada CD ou pendrive tinha um tipo/ritmo de música diferente. Encontrava-se também CDs com músicas clássicas que a professora trouxe para ouvir com as crianças. Nessa estante tinham duas caixas de madeira onde as crianças escreviam questões/perguntas que gostariam de saber a resposta, por meio de estudos, pesquisas, por uma explicação da professora ou de uma pessoa convidada. Destaca-se naquele momento a caixinha da sexualidade onde as crianças colocam questões referentes a esse tema.

são demais! Estão fazendo uma ‘baladinha’ na sala de aula, com a porta fechada. Do lado de fora está a [nome da criança] cobrando os ingressos – uma folha de árvore seca. Imagina só! Elas são incríveis [risadas]”. A professora estava muito animada ao relatar esse fato à coordenadora e ambas ficaram rindo e comentando essa situação, demonstrando reconhecer o valor dessa brincadeira para as crianças no contexto escolar. (Registros do Caderno de campo, 15 de março de 2018). Constatei, no decorrer da pesquisa de campo, que as crianças dos anos iniciais utilizam o tempo livre de acordo com seus interesses e a “baladinha” estava entre as atividades preferidas de alguns grupos da escola naquele período.

O uso da massinha de modelar em sala foi uma das atividades das crianças dos 4º e 5º anos que se sobressaiu nos intervalos das tarefas escolares. A disponibilidade de massinhas na sala, além de loucinhas em mesinhas baixinhas, ressaltava a possibilidade delas utilizarem esse material cotidianamente, aprimorando suas habilidades artísticas e a criatividade.

A produção dos bichinhos ou comidinhas com as massinhas na mesinha era algo realizado continuamente por algumas crianças. Estas, sempre que tinham um ‘tempo vago’, pegavam a massinha para brincar, seja na mesinha baixinha ou em seus lugares mesmo. As crianças faziam detalhes nas suas “obras de arte” e estas eram respeitadas por todos. Só eram desmanchados pela própria criança que a fez ou após ela autorizar que desfizessem seu trabalho. A professora do 4º ano inclusive disse um dia que gostaria de fazer uma exposição com as comidinhas, bichinhos e bonecos produzidos com a massinha. Como a massinha logo fica mofada, a turma teve a ideia de passar cola nos bonecos que foram criados para que tivessem maior tempo de durabilidade. Isto também foi feito na sala do 5º ano no período em que acompanhei o grupo.

Imagem 35 – Produções artísticas das crianças dos 4º e 5º anos com massinha de modelagem



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Percebi que havia um cuidado especial com as criações das crianças por parte das professoras. Elas também faziam a reposição da massinha de modelar assim que estivessem se estragando, dada sua importância para as crianças. Percebi que as crianças ficavam animadas quando a professora colocava massinha nova na mesa: “*Eba! Massinha nova. Agora vou conseguir fazer minhas comidinhas favoritas*” (DUDA, 9 anos); “*Agora sim, vou inventar bonecos irados!*” (CLEITON, 9 anos); “*Que demais. Adoro massinha nova. É mais macia e melhor de modelar.*” (PANDA, 9 anos). Nas imagens disponibilizadas acima, é possível

perceber como as crianças fazem detalhes em suas obras, utilizam cores variadas e usam a imaginação nesse tempo especial de produção artística.

Segundo o depoimento de uma das professoras, ter uma mesinha com brinquedos, jogos ou massinha na sala foi uma conquista adquirida após algumas conversas em reuniões de professores, em anos anteriores.

[...] Outra coisa que a gente tá discutindo com mais cuidado em relação ao tempo nas salas mesmo de aula dos anos iniciais é que a sala de aula perde aquela identidade do lugar de brincar, mesmo aqui na Praia do Riso [...] eu tenho essa necessidade de ter uma mesinha mais baixinha, umas cadeirinhas, massinhas, umas panelinhas, um som, coisas de brincar, por que eles gostam ainda de brincar né, [...] coisa que permitam que ao terminar uma produção eles possam fazer isso [...] então a gente entra hoje na sala do terceiro, ou do segundo [ano] e já tem um lugar [para brincar] tem lá uma canoa que dá pra entrar, que dá pra brincar um pouquinho então. Agora eu fiquei bastante satisfeita em relação a isso, mas todas as salas adotaram as mesinhas baixinhas, né, então a gente tinha esses móveis, mas ficava aquela ideia da roda e das carteiras, roda e as carteiras, então, são discussões todas que tem a ver com os direitos da criança, né, que se não fosse essa [temática de discussão], acho que a gente não teria se dado conta nem percebido, então. (NINA, professora).

A partir dessa fala percebe-se que o direito de brincar na sala dos anos iniciais não era algo dado na APPR na forma como está hoje, com lugares e materiais específicos para brincar. Foi um tema debatido entre os profissionais e, após consenso, acatada a ideia de ter as mesinhas de massinha, da pintura, entre outros espaços para brincar na sala de aula, como a canoa ou o cantinho de jogos. Essa temática entrou em discussão com base nos debates e estudos realizados entre os professores, em anos anteriores, sobre os direitos das crianças e as possibilidades de elas poderem brincar na sala de aula também. Entretanto, na entrevista realizada com Rute (ex-professora), pude perceber que o tempo e espaço para brincar na sala já acontece na APPR há mais tempo. Ela atuou como professora dos anos iniciais de 2003 até 2006 e apresenta o seguinte relato:

[...] a gente não enxergava a brincadeira apenas no momento de intervalo, a própria sala era um espaço onde as crianças poderiam brincar em determinados momentos é lógico, isso era a organização da rotina. Alguns momentos elas faziam atividade, alguma coisa nas suas carteiras e tal, mas a gente sempre buscava garantir que a sala tivesse espaços onde as crianças pudessem brincar. Desde o primeiro ano até, na época era 1ª a 4ª série, mas vamos dizer como está hoje, do 1º ao 5º ano, a gente sempre garantia que tivesse um canto na sala, com tapete, onde tivesse por exemplo, jogos, tabuleiro, brinquedos, né, bonecas, ou outros tipos de brinquedo. E a gente organizava muito da seguinte forma: se tinha uma atividade que o grupo estava desenvolvendo ou se era individual, ou em grupo, ou em duplas, enfim, fosse o que fosse, quem terminava, dava conta daquilo, já sabia, e ia para

aquele canto pra se organizar para ler, ou para brincar com jogo, ou pra... algumas vezes, dependendo a sala onde a gente estava, inclusive, eles podiam ir para o parque, a gente delimitava. “Vocês podem brincar aqui na frente enquanto os outros terminam, mas é aqui na frente porque nós temos que olhar vocês”. Então, a gente combinava muito com as crianças. Então era possível as crianças sair, tanto ficar brincando no parque enquanto os outros ficavam aqui dando conta, finalizando e tal. Isso era muito tranquilo assim. Não era uma coisa estressante dizer: “Ah quem está aqui está querendo terminar rápido para ir [brincar] [...]”, porque as crianças já estavam acostumadas com essa forma de organização. Então elas respeitavam muito isso. Elas sabiam que tinham que cumprir, claro, sempre tinha aquele que não quer, mas, assim, de modo geral era muito tranquilo. E a sala sempre foi um espaço de brincadeira, tanto que, as crianças quando saiam por exemplo na hora do lanche, depois iam pro parque, muitas usavam o espaço da sala na hora do parque para brincar (RUTE, ex-professora).

Constata-se, dessa forma, que o brincar permeia o cotidiano das crianças maiores e menores na APPR, tanto no pátio quanto na sala dos grupos de crianças. O que vai mudando é a forma de organizar os espaços das brincadeiras, sendo que, nos últimos anos, foram introduzidas as mesinhas pequenas como espaço de brincar nas salas dos grupos do Ensino Fundamental e as massinhas de modelagem.

O uso dos “óculos do pensamento” pelo grupo do 5º ano, em atividades diversas na sala e no pátio, foi algo que me chamou a atenção na pesquisa de campo. Fiquei curiosa em saber como as crianças davam significado aquele objeto - óculos sem lente - que estava na estante, ao lado do aparelho de som, da sala do 5º ano. Já havia visto as crianças usando aqueles óculos no pátio, em momentos de brincadeiras com representação de personagens ou, apenas, para descontrair o visual. Percebi que esse era um objeto disputado entre as crianças do 5º ano. Algumas vezes observei que as crianças combinavam entre si o horário que os óculos iriam ser repassados para outra criança usar na escola. Abaixo apresento um relato de uma cena observada na sala do 5º ano, enquanto a professora explicava uma atividade de Matemática que se referia ao tema numerais decimais e que os óculos entraram na cena.

Quadro 32 – Óculos do pensamento utilizado como instrumento mediador da aprendizagem no grupo do 5º ano (continua)

[...] a professora falou dos valores monetários, cédulas e moedas, assim como valores mistos, por exemplo R\$ 1,25. Ela também citou as medidas de altura, na qual utilizamos numerais decimais para indicar a altura [...] após explicar a temática de estudo as crianças foram orientadas a realizar a primeira questão da apostila elaborada pela professora. A primeira questão foi interrogada por uma menina que apresentou dúvidas. Em seguida a professora lhe perguntou:
- *Você está fazendo qual pensamento?* (professora Nina) - e ela respondeu:

Quadro 32 – Óculos do pensamento utilizado como instrumento mediador da aprendizagem no grupo do 5º ano (conclusão)

- *Eu estou pensando assim!* – a menina levantou-se e foi até a frente da sala demonstrar como foi seu pensamento, escrevendo no quadro a resposta da questão um. A professora foi até o quadro e, ao lado da menina, explicou desenhando e compondo a resolução da questão passo a passo.

A expectativa expressa nos olhares e os sorrisos de quem chegou nos resultados almejados estavam postos nos rostos da maioria das crianças e da professora.

A segunda questão parecia ser mais difícil, segundo a fala das crianças. Mônica (10 anos) foi até a estante que fica no canto da sala e pegou os óculos sem lente. Colocou no rosto e fez uma expressão de quem está pensando muito - pôs a mão na testa e ficou olhando para cima.

Ao ver essa cena a professora disse:

- *Legal! Coloca os óculos que ajudam a pensar.*

A menina ficou com os óculos e voltou para seu lugar. Ao se sentar a colega do lado disse:

- *Depois passa para mim esses “óculos do pensamento”* – falou Sofia (11 anos)

[...] As atividades foram feitas e revisadas coletivamente [...] ao expressar que compreendeu uma questão Derik (10 anos) disse:

- *Nina, você clareou meu mundo escuro!*

A professora olhou para o menino e sorriu [...] Outro menino, concentrado em suas atividades, também se expressou:

- *É muito fácil Nina, depois que a gente compreende* – falou Bob (10 anos).

Algumas crianças pareciam angustiadas, com dúvidas. Ao observá-las a professora disse:

- *Vamos ter que brincar com os números ... não quero que vocês tenham medo de fração e número decimal ... vamos brincar muito!*

Após a revisão de algumas questões no quadro, grande parte das crianças já demonstrava mais tranquilidade nas atividades propostas. Logo, a professora afirmou:

- *Não é gostoso quando a gente descobre? [...]*

Fonte: Registros do Caderno de campo, 26 de setembro de 2018.

Essa cena expressa como a professora faz a mediação no desenvolvimento das atividades escolares e como as crianças se expressam, expondo seus pensamentos e dúvidas, sem constrangimentos. O uso da imaginação entra em cena, sendo contemplada por meio de um acessório disponível na sala – os óculos sem lente. A partir desse dia, esse objeto passou a ser utilizado constantemente por algumas crianças da sala. Uma menina chegou a trazer outros óculos de casa para usar na sala, mas como estava com lente a professora orientou-a a não os usar, pois poderia prejudicar sua visão. Alguns dias depois, os óculos da sala apareceram quebrados e a professora se comprometeu a tentar localizar outro para colocar no lugar e assim foi feito. A ação da professora de instigar o uso dos óculos, de respeitar essa brincadeira das crianças, demonstra sua sensibilidade para com os interesses das crianças, como, também, a compreensão da importância do uso da imaginação em atividades cotidianas.

A empatia entre as crianças e a professora e demais adultos da escola é outro ponto que observei nas aulas. As crianças chamavam sempre a professora por seu nome próprio e falavam

como estavam se sentindo, como visto na expressão poética e de entusiasmo da criança que disse que a professora “*clareou seu mundo escuro*”.

Participar do processo formativo expressando suas ideias, poder brincar, usar a criatividade e imaginação, aprender temas variados, se constituem como ações cotidianas nos grupos observados. Exemplo disso pode ser percebido no relato acima, especialmente quando a professora afirma que as crianças irão “*brincar muito com os números*”.

No decorrer da pesquisa em campo observei como as tarefas de estudo eram ressignificadas dadas as propostas desenvolvidas com os grupos de crianças, envolvendo dinâmicas mais lúdicas, curiosidades, desafios a serem cumpridos, sem medo ou pressões avaliativas.

Enquanto observava o grupo do 5º ano estudando sobre os sistemas do corpo humano, acompanhei a chegada de um objeto de estudo que se tornou o mascote da turma – *o esqueleto*. Logo que ele foi introduzido na sala, como um instrumento mediador de conhecimento, se tornou um objeto especial para aquele grupo, a ponto de ser feito uma votação para a escolha de seu nome.¹⁹⁵ Depois disso, ele passou a acompanhar a brincadeira das crianças na sala e no pátio, conforme registro fotográfico abaixo.

Imagem 36 – O mascote do grupo do 5º ano: Francis - o esqueleto



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

¹⁹⁵ No processo da criação e escolha do nome do esqueleto venceu a proposta de colocar ao lado do nome Francis o sobrenome de todas as crianças e da professora da sala.

O fato de poder brincar com um objeto de estudo na escola possibilita que as crianças estabeleçam uma relação positiva com as temáticas de estudo. O interesse das crianças do 5º ano pelos sistemas do corpo humano foi surpreendente. As crianças expressaram muita curiosidade e vontade de explorar, ao máximo possível, os assuntos debatidos nas aulas. A professora oportunizou que as crianças escrevessem suas dúvidas e curiosidades em caixas de perguntas: uma caixa referia-se às perguntas sobre o corpo humano e outra recebia questões das crianças sobre sexualidade. Cada dia a professora retirava duas ou três perguntas para responder e debater com as crianças na sala. Assim, aquela criança que talvez se sentisse inibida para expor suas questões perante o grupo, com a caixa de perguntas poderia se expressar sem precisar se expor.

A seguir são apresentadas algumas perguntas das crianças sobre o corpo humano registradas no caderno de planejamento da professora.

Quadro 33 – Perguntas realizadas pelas crianças do 5º ano sobre o corpo humano

- ✓ Uma veia pode grudar na pele?
- ✓ Por que quando ficamos com febre ficamos com calor?
- ✓ Por que quando alguém boceja da vontade de bocejar também?
- ✓ O estômago pode estourar?
- ✓ Por que quando eu bato o cotovelo eu sinto um choque?
- ✓ Por que o cocô é fedido?
- ✓ Por que nós arrotamos?
- ✓ Se a gente fica nove meses dentro da barriga por que depois de três meses a gente não faz um ano?
- ✓ As crianças têm a mesma quantidade de sangue que um adulto?
- ✓ Qual a idade máxima para ter um filho/filha?
- ✓ Qual o máximo de bebês cabem no útero?
- ✓ Por que só as mulheres menstruam?
- ✓ Por que só as mulheres engravidam? [...]

Fonte: Registro localizado no Caderno de planejamento da professora Nina

No período em que acompanhei o cotidiano do grupo do 5º ano, presenciei alguns dias em que a professora retirava algumas questões da caixa de curiosidades e debatia com as crianças os temas das perguntas. Nesse tempo de estudo, era possível perceber como as crianças demonstravam interesse pelos assuntos levantados e sentiam-se felizes em verem suas questões serem abordadas em sala. Muitos que não haviam se identificado na hora de escrever suas perguntas, quando percebiam que a questão apresentada despertava o interesse de outras pessoas, logo informavam que eram autor da referida questão. O interesse das crianças pelos estudos mediados pelas perguntas da caixa de curiosidades foi tão impactante para as crianças

que, algumas vezes, elas preferiam ficar na sala no tempo livre conversando com a professora do que ir para o pátio.

Ao falar sobre as metodologias de trabalho ou estratégias de ensino que mais utiliza com o grupo do 4º ano, a professora Dilma afirma que considera fundamental a questão do respeito e de “cumplicidade” entre ela e as crianças.

[...] o que eu vejo que eu gosto de fazer, que eu priorizo, é essa questão de igual para igual, essa questão de conversar, a gente brinca muito na sala, eu entro nas piadas deles assim, aí vai criando uma questão de cumplicidade assim [...] eu coloco recadinhas na tarefa para descontrair [...] e eles as vezes dizem que “não tem pé nem cabeça”, eles adoram essas coisas que viajam [...] a coisa é divertida assim. Faço questões assim, a gente sempre está brincando na sala. [...] A questão do dia do aniversário. A gente combinou de fazer um dia de brincar junto, o aniversariante escolhe uma brincadeira coletiva no pátio [...] eles queriam que não tivesse tarefa. [...] então combinamos o seguinte: uma promoção de tarefa, oferta tarefa, uma tarefa fitness. Assim, eles vão brincando com isso (DILMA, professora).

Em seu depoimento, a professora expressa o desejo de trabalhar com as crianças de forma mais prazerosa, que permita o diálogo e a descontração, sem fugir dos compromissos do estudo, como no caso da tarefa de casa ou de sala. A professora afirma: “Ficar sem tarefa não pode, tem que fazer tarefa, é uma coisa da escola, é um combinado da escola [...]”. Então a professora costuma encaminhar, no dia do aniversário de alguém da sala, tarefas de casa que podem ser escolhidas pelas crianças. “Aí eu digo para eles: ‘eu faço três questões e vocês escolhem duas ou uma para fazer, mas não pode mostrar para o colega qual vai fazer’ [...] então, eles ficam superanimados pra fazer a tarefa [...]” (DILMA, professora).

Diante disso, percebe-se que a professora, além de promover atividades descontraídas, contempla a escolha, o direito de selecionar o que cada um gostaria de fazer, ao mesmo tempo em que incentiva a reflexão, ao dizer porque escolheu essa ou aquela questão. Essa atitude demonstra o olhar sensível da professora para com as crianças, nos seus tempos de estudo.

6.2 SER CRIANÇA/ESTUDANTE NO ENSINO FUNDAMENTAL: REGISTROS DE ALGUNS TEMPOS VIVIDOS

Quando me proponho a entrar na escola e acompanhar o seu cotidiano, especialmente o cotidiano das crianças, estudantes dos 4º e 5º anos do Ensino Fundamental, busco compreender como suas ações, manifestações e desejos são compreendidas no contexto escolar, ou seja, como é permitido à criança gerir o tempo em que está na escola, levando em consideração a obrigatoriedade da escola e dentro dela os interesses e necessidades formativas das crianças.

Observo as escolhas feitas pelas crianças ao desenvolverem as atividades propostas, desde a forma de esclarecer suas dúvidas, de escolher o lugar e o tempo que irão ocupar para fazer sua tarefa de estudo ou para brincar, assim como o processo de socialização de seus saberes e questionamentos.

No decorrer da pesquisa empírica, foi possível perceber que o tempo é vivido por cada criança ou grupo de crianças de maneiras diversas, pautado nas experiências que se tornam singulares, haja visto que cada sujeito interpreta o que vive de maneira única, tendo por base suas perspectivas e condições de compreender o que acontece ao seu redor.

O tempo das crianças, nesse sentido, é *regulado pelo processo* (ELIAS, 1988), pelo seu envolvimento nas atividades propostas por outros (professores ou colegas) ou desejadas por si mesmo. É no transcorrer do tempo vivido na escola pelas crianças que vejo quais elementos estão relacionados à organização desse tempo, para além do tempo institucionalizado, formalizado.

O tempo vivido pelas crianças na escola está relacionado às ações, às relações, mediações, participação e expressão de ideias, as experiências, escolhas, atitudes e oportunidades presentes nos espaços escolares em tempos diversos. Oliveira (2012) afirma que “o tempo se constitui como fluxo, continuidade, movimento na vida cotidiana, o que implica maneiras diferenciadas de organização no/com o seu fluxo”. Sendo assim, as múltiplas formas de lidar com o tempo configuram-se como temporalidades. Nesse caso, as temporalidades da infância e da escola foram observadas e analisadas nessa pesquisa, ao constatar como se configuram os tempos de estudo, o tempo livre e os tempos compartilhados. O tempo das oportunidades – *kairós* – e o das experiências ou experimentações - *aión* – foram os tempos demarcados nesse contexto, dada sua relação com o tempo da infância, um tempo de vida intenso, contínuo (KOHAN, 2004).

6.2.1 O tempo de estudo individual e compartilhado

Ao analisar o contexto escolar onde estão inseridas crianças do Ensino Fundamental, percebe-se como os tempos de estudo se configuram como centrais, como princípio e fundamento da ação do estudante, tanto que o tempo de estudo ocupa grande parte do tempo escolar. Entretanto, a forma como o tempo de estudo é percebida, encaminhada ou mediada irá repercutir no interesse da criança por essa atividade.

Nunes (2013) relata que, em sua pesquisa, as crianças dos 1º e 5º anos relacionam o tempo de estar em sala, que seria o tempo de estudo, ao tempo da tarefa e de “atividades

relativas a copiar”, sendo a cópia de exercícios ou de textos do quadro utilizada, muitas vezes, como uma tarefa aleatória, que visa “preencher o tempo” da criança na sala e, assim, mantê-la ocupada. A autora salienta que as crianças consideram excessivo o número de tarefas e cópias que fazem diariamente na escola, sendo que as tarefas escolares “para os sujeitos da pesquisa, tem o sentido do aprender, não de forma lúdica, mas repetitiva e mecânica” (NUNES, 2013, p. 132). Diante disso, a pesquisadora constata que a voz das crianças, muitas vezes, é polifônica, ou seja, reproduz o pensamento do adulto, familiares e professores, que lhe dizem que estudar é coisa séria; portanto, na hora do estudo não pode brincar. Em função disso, as crianças solicitam mais tempo livre para poderem brincar fora da sala.

O tempo da cópia e o tempo de espera se configuram como dois tempos que caracterizam o tempo de estudo na escola e este, por sua vez, não atrai as crianças, justamente por ser um tempo em que elas não exercem sua autoria, não produzem ou criam algo.

Nesse contexto, considero que o tempo de estudo precisa ser ressignificado em grande parte das escolas que trabalham com crianças para não ser um tempo de desgosto, de frustrações, de medo ou angústias, mas um tempo desejado, vivido com prazer. O tempo de estudo, portanto, precisa estar relacionado ao tempo de criação, do uso da imaginação e da interação entre as pessoas e o conhecimento historicamente produzido.

Snyders (1988) destaca a importância de a alegria fazer parte da escola, das experiências vividas nesse lugar, ao se privilegiar a “satisfação cultural”, o prazer de conhecer a cultura e sentir-se parte dela. Para isso, é preciso possibilitar a exploração dos conhecimentos de maneira intensiva, privilegiando as múltiplas linguagens e a partilha de experiências de forma colaborativa, interativa com o outro e com meio em que se vive.

Corroborando com as ideias do autor, defendo que o tempo de estudo seja também um tempo de alegrias, onde seja possível reconhecer as peculiaridades da infância na escola, considerando a importância de se defender o direito das crianças se inserirem no mundo social, sem com isso perderem suas características próprias: ser um sujeito curioso, criativo, que possui sentimentos e saberes provenientes de sua condição social. Isso significa defender o respeito ao seu processo de aprendizagem e capacidade de aprimoramento, mediado por experiências múltiplas que possibilitam o desenvolvimento de suas potencialidades máximas.

A escola vista como um espaço de formação humana, de transmissão e construção de conhecimentos histórico-culturais, constitui-se como um *lugar de viver a infância* quando respeita as condições sociais de ser criança e lhe possibilita introduzir-se na riqueza da cultura humana, de tal forma que a criança se sinta um sujeito partícipe e também produtor dessa cultura, ao desenvolver e aprimorar suas capacidades especificamente humanas, como a

comunicação, imaginação, memória, criação, entre outras, denominadas também como funções psíquicas superiores (VIGOTSKI, 2012).

Segundo os pesquisadores da Teoria Histórico-Cultural, o estudo se constitui como a atividade principal da criança no período escolar, por produzir a assimilação de novos e diversos conhecimentos. Nesse sentido, o estudo se configura como “à atividade que guia o desenvolvimento das crianças em idade escolar e seu principal traço é promover a constituição de uma nova formação psíquica na criança, qual seja, o pensamento teórico” (COSTA, A., 2018, p. 296). Sendo assim, ao compreender a função do estudo em sua formação, a criança sentirá a necessidade de assimilar os conhecimentos postos na sociedade, no intuito de se inserir na cultura como sujeito portador e produtor de novos conhecimentos.

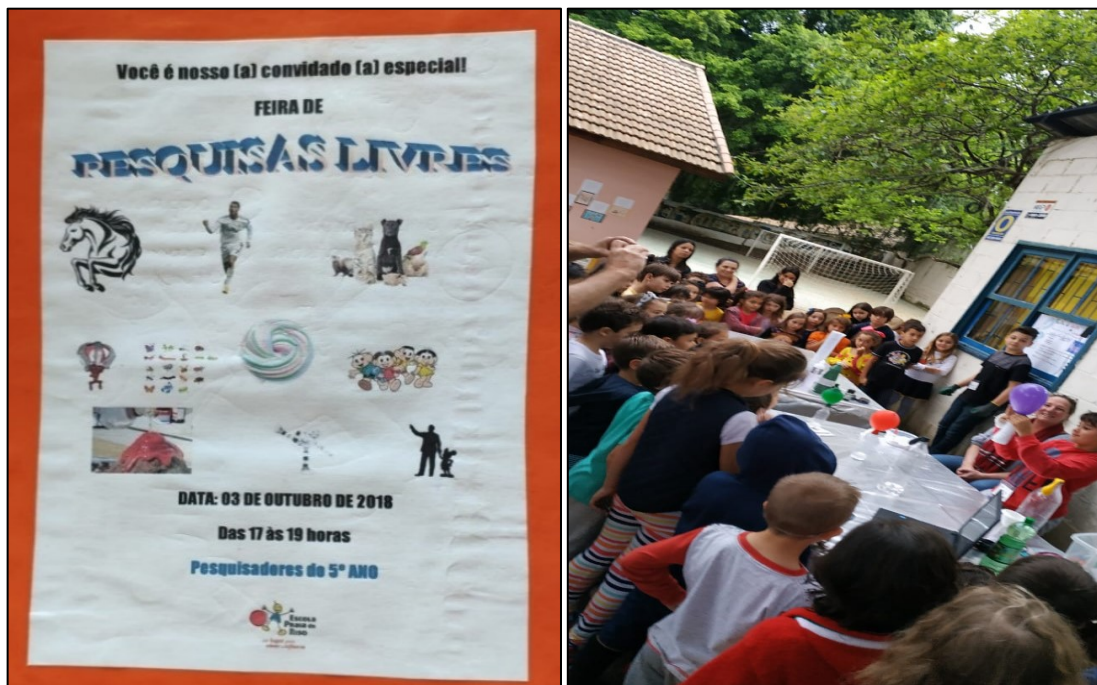
Contudo, para que o estudo seja compreendido como uma ação humana que contribui no desenvolvimento das habilidades e capacidades psíquicas dos estudantes, deve ser apresentado à criança como algo que lhe trará alegrias intensas, prazeres e desejos diferenciados, sendo que as tensões e angústias também sentidas nesse processo sejam compreendidas como fases que levarão a criança a superar suas dúvidas e dificuldades.

Na APPR constatei que as tarefas de estudo realizadas pelas crianças dos 4º e 5º anos configuraram-se, muitas vezes, como momentos de muita euforia, dadas as oportunidades das crianças expressarem seus interesses, saberes e questionamentos e terem respeitado seus ritmos de aprendizagem. Como exemplo, destaco a solicitação feita às crianças do 5º ano de fazerem pesquisas por conta própria, a partir de temas que fossem de seus interesses, para posteriormente ser socializada com o coletivo escolar, incluindo os familiares das crianças. Temas como: robótica; domesticação de animais; história da turma da Mônica; vida do Cristiano Ronaldo (jogador de futebol); terapia com cavalos; experiência química denominada ‘pasta de dente de elefante’; experiência com balão, entre outras, compuseram os estudos das crianças até chegar o dia da socialização denominada *Feira das Pesquisas Livres*. A pesquisa foi realizada em casa pelas crianças, com o auxílio dos familiares e, na escola, a professora mediava o processo, perguntando o que as crianças já haviam produzido, até chegar o momento de marcar a data da socialização das pesquisas.

Além de realizarem os estudos sobre suas temáticas de pesquisa, as crianças criaram um convite para oferecer aos sujeitos que integravam o contexto escolar, fizeram uma votação para decidir quando e como iriam fazer a *Feira* e, no dia da socialização das pesquisas, as crianças junto com a professora organizaram seus estandes na sala de artes e no pátio da escola. As crianças demonstraram desenvolver com autonomia suas pesquisas e cada qual fez sua socialização de acordo com suas possibilidades e habilidades. Algumas se utilizaram

basicamente da narrativa e de alguns cartazes como apoio; outras trouxeram materiais diversos para demonstrar sua pesquisa.

Imagem 37 – Convite da Feira de Pesquisas Livres e apresentação da experiência do balão por um menino do 5º ano



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Imagem 38 – Apresentação das crianças do 5º ano na Feira de Pesquisas Livres – história da turma da Mônica



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Ressalto a intensidade dessa atividade na formação das crianças: o desejo de estudar, de querer saber mais sobre algo que lhes interessa, e na forma como se mobilizaram para compartilhar suas ideias. É possível levantar a hipótese de que, como estas crianças estão no 5º ano do Ensino Fundamental e que a maioria está nessa escola desde a Educação Infantil, essa atitude de “ser pesquisador” pode ter sido mediada pelas propostas pedagógicas desenvolvidas

na escola ao longo dos anos e, dessa forma, ser aprendida nesse contexto, a ponto das crianças solicitarem fazer pesquisas por conta própria e desejarem transmitir seus conhecimentos aos outros.

Ao tratar da satisfação de conhecer e conviver com a cultura elaborada, Snyders (1996, p. 30-31) aborda a importância do estudante “se desvincular das satisfações primitivas, para ir mais longe”, pois será “através da alegria já conseguida que ele vai pressentir que a etapa seguinte pode lhe proporcionar muito mais alegria”, caracterizada pelo autor como “alegria cultural”, como consequência da relação do estudante com os “mais belos resultados atingidos pela cultura, as grandes conquistas da humanidade em todos os campos [...]” (SNYDERS, 1996, p. 32).

A utilização da pesquisa como metodologia de estudo, que pode ser realizada individual ou coletivamente, desencadeia na criança/estudante formas de desenvolver sua autonomia intelectual, pela intensidade do desejo de querer saber e aprender sempre mais, produzindo no estudante o prazer de compartilhar seus “achados” com seus pares e quiça à toda comunidade escolar, conforme percebido na socialização das *Pesquisas Livres*. Portanto, o uso dos diferentes tempos e espaços escolares, na exploração dos conhecimentos historicamente produzidos é o grande propulsor da *alegria cultural*.

Outra atividade que a princípio não se constituía como tema de estudo, mas que passou a integrar o cotidiano do 5º ano, diz respeito ao debate sobre os programas de YouTube que as crianças estavam assistindo em casa e que estavam interferindo no relacionamento delas na escola. A partir da conversa com uma criança da sala, a professora Nina constatou a importância de conhecer esses programas e auxiliar as crianças a analisá-los, de maneira a perceber qual mensagem queriam passar, especialmente no que diz respeito a convivência social, ao que é ou não brincadeira, além do consumismo. No processo de análise e debates sobre os vídeos, foi constatado pela professora Nina que as crianças estavam conseguindo perceber melhor os detalhes de cada programa, destacando situações que não são agradáveis ou que demonstram desrespeito, conforme exposto no registro abaixo.¹⁹⁶

¹⁹⁶ O grupo do 5º ano assistiu os programas do YouTube em 13 sextas-feiras (cada criança escolheu um vídeo), no horário da turma ir à biblioteca da escola, por ser este o local onde se localizava a TV e a rede de internet que possibilitava assistir os vídeos. O tempo dessa atividade ocorreu de maneiras diferenciadas, a depender da intensidade do debate no processo de análise dos vídeos. No período que observei essa turma acompanhei quatro atividades de análise de vídeos do YouTube.

Quadro 34 – Registro da atividade do grupo do 5º ano analisando um vídeo de YouTube na biblioteca da escola

[...] enquanto as crianças assistiam o vídeo demonstravam sua indignação. Alguns muito assustados com as expressões ofensivas que a apresentadora utilizava, com a forma provocativa que se expressava, corporalmente e verbalmente, e outros riam o tempo inteiro parecendo divertir-se com as ‘trolagens’ que estavam sendo feitas. [...] Logo, uma menina disse:

- *Ui, que nojo!*” (MÔNICA, 10 anos) – ela colocava a mão na boca e as vezes chegava a cobrir os olhos com as mãos para não ver o que estava acontecendo.

Outra criança disse:

- *Como ela pode fazer isso! É muito nojento!* (SOPHIA, 10 anos).

Depois um menino falou:

- *Meu deus, ela não é uma boa irmã!* (BOB, 10 anos).

Outra menina afirmou:

- *Eu quero chorar! Ela está influenciando outras pessoas a fazer isso!* (STELA, 11 anos) [...]

Tanto as crianças quanto nós, adultas, estávamos assustadas com o que o vídeo apresentava. Algumas crianças riam muito e outras estavam espantadas, angustiadas. Por fim, um menino disse:

- *Tira Nina, eu não aguento mais!* (JACK, 11 anos)

Em seguida, a professora pausou o vídeo e afirmou:

- *Eu vou dizer que foi uma das piores coisas que já vi na minha vida. [...] é muito desrespeito em tudo. Na relação das irmãs, na forma de tramar a vingança, na brincadeira de trollar, porque de brincadeira isso não tem nada. Na falta de respeito com o alimento, a falta de respeito com o ambiente onde moram. Eu não entendo!* (NINA, professora)

A maioria das crianças concordava com o que a professora ia falando, balançando a cabeça e fazendo expressões de repúdio. Um menino pediu para ver quantas pessoas curtiram esse vídeo e todos se espantaram com o número alto de pessoas que o assistiram e que curtiram [...] A partir daí, uma chuva de opiniões foram apresentadas pelas crianças, pela professora e pela coordenadora, que entrou na sala para pegar um livro e ali permaneceu um tempo assistindo o vídeo. Os comentários foram diversos.

A coordenadora perguntou para as crianças:

- *Alguém viu alguma coisa que possa ser considerado interessante?*” (DANDARA, coordenadora)

As crianças ficaram pensativas e várias falaram que estava difícil achar algo bom.

Essa atividade se estendeu por mais de uma hora, dada a importância de se discutir assuntos diversos como: vingança, o que é ou não brincadeira, possibilidades de fazer vídeos engraçados sem ser ofensivo, entre outros. Entretanto, nem as crianças e nem nós adultas percebemos o tempo passar, dada a profundidade da discussão desencadeada pelo vídeo.

Fonte: Registros do Caderno de campo, 28 de setembro de 2018.

Essa proposta constituiu-se como um tempo especial de debate, de expor os pensamentos e de ouvir as ideias das pessoas. No período em que observei as discussões sobre os vídeos, constatei que as crianças também se auto avaliavam, ao dizer que não acreditavam que gostavam daquele tipo de programa que ofendia as pessoas. Várias crianças passaram a dizer que não queriam mais seguir alguns youtubers e assistir seus programas, pois isso estava lhes causando desconforto. Desde então, as crianças passaram a escolher outros vídeos, “*com mensagens mais construtivas, que ensinavam algo ou que eram divertidos sem desrespeitar alguém*”, segundo a fala da professora Nina.

Foi muito interessante observar esse processo de aprendizagem das crianças e de flexibilidade da professora de programar um tempo de aula para promover esses debates, que se constituíram como momentos de descontração e de desenvolvimento do senso crítico, tendo como ponto de partida assuntos que estavam diretamente relacionados às vivências daquelas crianças, que passam grande parte de seu tempo livre acessando a internet para descontrair-se, conforme elas mesmas relataram no questionário que responderam para essa pesquisa.¹⁹⁷

A importância desse tipo de atividade na escola é imensurável, em função da possibilidade de reflexão oportunizada às crianças, da aproximação com seus interesses e esclarecimento de suas dúvidas, assim como a percepção e compreensão da professora acerca de algumas atitudes das crianças na escola. Segundo a professora e os relatos de algumas crianças, após esses tempos de debate alguns conflitos em função de “brincadeiras de mal gosto” diminuíram, sem contar a multiplicidade de temas que foram ressignificados a partir das observações efetuadas.

Estas, entre outras atividades que vi acontecerem no cotidiano escolar, evidenciam como as crianças são capazes de participar de seu processo formativo, expressando sugestões e saberes, compartilhando questionamentos e fazendo críticas a respeito de suas ações e/ou de outras pessoas.

No período de observação dos dois grupos do Ensino Fundamental, percebi que as produções realizadas pelas crianças eram motivadas por situações que elas estavam vivenciando na escola e/ou em suas vidas privadas, permeadas pelos temas de estudo ou por questões que lhes inquietavam e mobilizavam a produzir algo. Isso foi visto na criação do “*Ovo dos Ventos*” pelo grupo do 4º ano, sendo um trabalho desenvolvido por solicitação das crianças, como uma forma de manifestar seu protesto a uma decisão coletiva que não concordavam.

Na semana anterior de minha entrada em sala para observar esse grupo houve uma assembleia de crianças para decidir o que seria posto no lugar do *Ovo*, pois o mesmo estava danificado e precisava ser removido do lugar que estava por representar risco às crianças que brincavam nesse local, de se machucarem. Por meio de uma votação realizada com as crianças do Ensino Fundamental foi decidido que seria construído uma rosquinha (*donuts*) de azulejo no lugar do *Ovo*, sendo o grupo de crianças que frequenta o Projeto do Integral o responsável de construir essa obra, haja visto, que o grupo é formado por crianças de várias turmas da escola e

¹⁹⁷ Das 26 crianças dos 4º e 5º anos que responderam à questão sobre o que elas fazem quando não estão na escola, apenas duas não ressaltaram o uso de eletrônicos. Todas as demais destacaram o uso de celular, computador, vídeo game e televisão como instrumentos utilizados para passar o tempo livre em casa.

assim representaria a todos. Entretanto, como o grupo do 4º ano não votou na “rosquinha” e não se sentia representado, decidiu fazer outra obra.

Nesse contexto, o grupo do 4º ano decidiu por também criar um lugar/brinquedo que lembrasse o *Ovo* e que contemplasse seu projeto de estudo daquele período. A turma estava estudando sobre as rotas marítimas das grandes navegações e havia conhecido a rosa dos ventos como instrumento que guiava os navegadores em alto mar. A partir disso, tiveram a ideia de construir o *Ovo dos ventos*, por meio de um mosaico feito com pedaços de azulejos.

Na criação do *Ovo dos ventos*, as crianças passaram por várias fases de produção, iniciando pelo esboço da obra por meio de um desenho, a escolha do lugar onde ele ficaria e dos materiais que seriam utilizados, até a sua produção final, que ocorreu de forma colaborativa, conforme pode ser visto na imagem abaixo.

Imagem 39 – Ovo dos ventos produzido pelo grupo de crianças do 4º ano



Fonte: Retratos feitos pela professora Dilma (4º ano) e compartilhados com a pesquisadora

Essa obra foi construída em tempos diversos, ocupando horários das aulas de Artes, do tempo de pátio e entre as tarefas escolares, no decorrer de praticamente um mês, até que foi finalizada e depois inaugurada, num fim de tarde. Essa atividade contou com a ajuda do zelador, Aloízio, que cortou o pneu e preparou a massa do cimento para que as crianças pudessem colar os azulejos e da professora Dilma, que acompanhou as crianças em todo o processo de criação dessa obra.

Ressalto a atitude de um menino no primeiro dia que as crianças estavam construindo o mosaico que constituiu o “*Ovo do Ventos*”, que chamou a atenção de todos pela sua forma espontânea de agir e expressar sua ideia ao grupo.

Quadro 35 – Registro referente a construção do Ovo dos ventos pelas crianças do 4º ano

No dia que o zelador colocou o cimento no pneu para fazer o *Ovo dos ventos*, um menino pediu para os colegas esperarem um pouquinho que ele precisava fazer uma coisa importante. Panda (9 anos) correu até a sala, pegou um papel e voltou para junto do grupo dizendo:

- Vamos colocar esse bilhete aí dentro informando que quem construiu o Ovo dos ventos foi a turma do 4º ano de 2018, assim se um dia alguém destruir ele por algum motivo, vão saber sua história, porque encontrarão o registro de quem fez o trabalho.

Todos concordaram com a ideia do menino e o aplaudiram quando ele colocou o papel dentro do cimento. [...]

Fonte: Registro do Caderno de campo, 22 de maio de 2018.

Diante desses registros, observa-se como está presente no cotidiano das crianças do Ensino Fundamental o reconhecimento de suas produções, da autoria da criação artística, assim como seu valor como expressividade humana. Percebe-se que a experiência pedagógica desenvolvida considerou o tempo necessário para a “imersão na experiência da arte” possibilitando a “vivência imaginativa da criança” (GIRARDELLO, 2011, p. 77). Além disso, as crianças demonstraram que têm desenvolvido o sentimento de pertencimento à escola, por serem construtoras de lugares/objetos/brinquedos que permanecerão nesse espaço por um tempo indeterminado, ao deixar ali um registro do tempo em que estiverem naquele lugar, compondo a memória da escola.

Vigotski (2009) acentua a importância da escola possibilitar à criança formas variadas de se expressar, como também de compreender as narrativas orais, escritas e artísticas localizadas no contexto social. Segundo o autor, quando a criança passa a ter contato com a produção artística “começa a dominar uma nova língua, que amplia sua visão de mundo, aprofunda seus sentimentos e transmite-lhe na língua de imagens o que de nenhuma outra pode ser levado até a consciência” (VIGOTSKI, 2009, p. 117); ou seja, no processo de construção da sua obra a criança experimenta o prazer de se expressar de forma plástica, de narrar algo por meio de imagens. Posto isso, percebe-se a importância de, no contexto escolar, a arte se fazer presente, não só no horário determinado para a “aula de Artes”, mas entrelaçada as demais atividades do cotidiano, como mais uma forma de expressar saberes e sentimentos.

No processo da pesquisa presenciei formas diversas das crianças manifestarem seus conhecimentos e questionamentos. A liberdade de expressarem suas ideias demarca o trabalho pedagógico desenvolvido nessa escola, fazendo jus ao que está previsto no PPP da instituição, que defende a participação de todos os sujeitos como princípio norteador da proposta educacional. Foi possível perceber que, assim como os adultos, profissionais da escola e familiares das crianças têm liberdade de expressarem suas opiniões, as crianças também têm

autonomia para dizer o que pensam, sentem, sabem e sugerem que seja feito em contextos diversos vivenciados na escola.

Constatou-se, também, o potencial das crianças do Ensino Fundamental de agirem como parceiras em uma pesquisa que visa conhecer as peculiaridades da infância e sua relação com o contexto escolar. Nesta pesquisa, as crianças contribuíram sobremaneira na produção das informações, demonstrando o que sabem e pensam sobre a organização escolar, informando com propriedade como ocorre seu processo formativo e, mais do que isso, elas apontaram caminhos para que esse processo fosse mais significativo para elas e as demais pessoas que estão ao seu redor. Tais dados confirmam os estudos de Quinteiro (2000), Pinto (2003), Antunes (2004), Schneider (2004), Mascioli (2012), Carvalho (2013), entre outros pesquisadores que fizeram suas pesquisas *com* crianças para saber/conhecer/aprofundar os estudos *sobre* a infância e sua relação com o trabalho desenvolvido na escola. Quinteiro e Spinelli (2013), ao analisarem como se apresentam os estudos sobre a infância na pesquisa educacional brasileira, ressaltam:

[...] a partir de 2000, no âmbito da pesquisa educacional brasileira, surge a chamada sociologia da infância, como uma nova perspectiva que busca conhecer a criança a partir dela mesma, com propostas metodológicas em que o participar e “ouvir”, o registrar, o entrevistar e o narrar tornam-se procedimentos imprescindíveis para o conhecimento da infância em diferentes contextos educativos (QUINTEIRO; SPINELLI, 2013, p. 6).

Ao investigar como se caracterizam as metodologias de pesquisa *com* criança na pesquisa educacional, Spinelli (2012, p. 151-152, grifo da autora) constata que elas se tornaram uma tendência dos últimos anos e informa que o “ouvir” a criança na escola foi identificado a partir das seguintes categorias: *“fala, voz, o que dizem/pensam, narrativas infantis, ponto de vista, olhares, discurso/perspectiva/experiências das crianças, conversas com crianças e com a palavra a criança”*. Segundo a autora, grande parte dos pesquisadores que tem por intuito “ouvir” as crianças tem utilizado como metodologia de pesquisa “conversas com crianças”.

De maneira geral, as pesquisas verificaram que as crianças têm muito a dizer sobre o processo educativo, se tiverem garantido o seu direito de participar e expressar suas opiniões em atividades que envolvam a avaliação do contexto escolar, do seu cotidiano, e, desta forma, contribuir de modo significativo na qualificação dos tempos vividos na escola.

Referente ao tempo de estudo e as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola, verifiquei que as crianças demonstravam uma certa expectativa com relação as propostas que as professoras apresentavam em cada dia. A forma como as crianças reagiam as temáticas de estudo e atividades propostas evidenciou sua relação com o processo de construção de conhecimentos. Nos dois grupos observados pude perceber que as atividades propostas eram

bem aceitas e isso se dava em função da intencionalidade das professoras de promoverem atividades que fossem atrativas para as crianças, alcançando assim um dos seus objetivos ao construírem seus planejamentos. Dentre as atividades propostas, as que menos despertava o interesse das crianças referia-se ao uso dos livros didáticos, especialmente de Língua Portuguesa, justamente por não estarem vinculados aos temas de estudo do projeto de cada grupo e se constituírem, muitas vezes, como atividades descontextualizadas perante a realidade das crianças.

As análises do tempo vivido na escola pelas crianças demonstraram que elas possuem uma relação afetiva com o espaço escolar e com os sujeitos que compartilham com elas desses espaços. O respeito ao outro e a liberdade de expressão era acompanhada pela liberdade de movimentar-se por todo o espaço escolar no tempo livre, assim como, em alguns tempos de estudo, onde era possível trocar de lugar para estudar caso alguém sentisse desejo. No cotidiano escolar dos grupos dos 4º e 5º anos era usual as crianças procurarem um espaço outro para desenvolver sua tarefa de estudo, dentro ou fora da sala de aula, ou seja, as crianças poderiam sair de sala para fazer uma atividade proposta pela professora em diferentes tempos e espaços da escola. O pátio, a rampa que ficava na entrada da sala, um cantinho embaixo da árvore também poderiam ser lugares de estudo, de *aprender livre, descontraído* ou, simplesmente, um *lugar outro* de estudar, de refletir, de fazer contas, de poetizar, de compartilhar pesquisas, de narrar fatos, de fazer descobertas, de tirar dúvidas, de contar histórias, de fazer experimentações, como pode ser visto nas imagens a seguir, que registram alguns lugares que as crianças escolheram para estudar fora de sala, em dias variados.

Imagem 40 – Lugares escolhidos pelas crianças para estudar no pátio da escola



Fonte: Arquivos da pesquisadora.

Os tempos de criar, imaginar, produzir textos, desenvolver cálculos matemáticos se entrelaçavam aos tempos de se divertir, brincar, interagir com os outros e com a cultura elaborada socialmente como tempos singulares que marcam a infância e retratam as possibilidades de “criar um espaço pleno, na escola, para as alegrias do presente”, conforme idealiza Snyders (1996, p. 29).

Nessa pesquisa constataram-se as possibilidades do respeito ao tempo de ser criança estar presente nos diferentes tempos organizacionais da escola, onde os sentidos do tempo *Cronos*, *Kairós* e *Aión* se entrelaçavam nas experiências vividas e compartilhadas cotidianamente. Uma escola onde era possível “brincar com os ponteiros do relógio e inverter

a lógica do tempo”, como afirmou Sara (estagiária/pesquisadora do curso de Psicologia) ao falar sobre sua pesquisa com os grupos de crianças do 1º ano do Ensino Fundamental na APPR.

Por fim, considero que quando uma escola é organizada e pensada para a infância outras medidas de tempo podem e devem ser utilizadas, pois as crianças têm “outro relógio”, seguem “um calendário diferente” (KORCZAK, 1925) e utilizam formas diversas de interagir e interpretar o mundo. Elas habitam o tempo presente, vivem intensamente cada segundo quando lhes é dada oportunidade para que possam realmente viver a infância como um tempo de experiências contínuas, um tempo de criação e recriação, como lhes é de direito.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS - AS TEMPORALIDADES DA INFÂNCIA E DA ESCOLA: O TEMPO QUE CORRE, SE ESCONDE, BRINCA, ENSINA, ENCANTA...

*Mas eu estava a pensar em achadouros de infâncias.
Se a gente cavar um buraco ao pé da goiabeira do quintal, lá estará um guri
ensaçando subir na goiabeira. Se a gente cavar um buraco ao pé do
galinheiro, lá estará um guri tentando agarrar o rabo de uma lagartixa. Sou
hoje um caçador de achadouros de infância. Vou meio dementado e enxada
às costas a cavar no meu quintal vestígios dos meninos que fomos.*
(Manoel de Barros, 2003)

A construção dessa pesquisa passou por vários processos de análise, percorreu vários caminhos e me fez vivenciar experiências ímpares ao buscar conhecer o tempo que corre, se esconde, brinca, ensina, encanta e dá sentido ao movimento das crianças e adultos na escola.

Os anos dedicados à pesquisa¹⁹⁸ foram permeados por tempos diversos que me fizeram pensar e analisar meu próprio tempo de ser pesquisadora, professora e mãe, pois nesses três tempos eu me vi envolvida com crianças e junto delas buscava encontrar os vestígios da infância, suas marcas, seus esconderijos, especialmente no espaço e tempo escolar. Ousei-me, assim, tornar-me uma “caçadora/pesquisadora de achadouros de infâncias”.

No processo de pesquisa teórica encontrei vários pares que também estavam a procurar vestígios da infância, cavando buracos em terrenos arenosos, argilosos e rochosos nas experiências escolares que analisavam.

Buscar compreender as interlocuções entre as concepções de tempo, infância e escola oportunizou-me garimpar nas diferentes áreas de conhecimento no intuito de estabelecer conexões e perceber entrelaçamentos entre esses conceitos ao longo dos tempos. Saber que a concepção de infância e de escola que conhecemos hoje são produtos da Modernidade e que a infância, acima de tudo, é interpretada de maneiras diferentes, tendo em vista a diversidade cultural e a (des)consideração atribuída à condição social de ser criança em nossa sociedade, auxiliou-me a compreender a triste realidade vivida por grande parte das crianças nas escolas brasileiras, que tem seu direito de brincar e interagir com seus pares cerceado pelo controle excessivo dos movimentos. Além disso, pontua-se a falta de sentido da fragmentação dos tempos de estudo, que priorizam a memorização e a reprodução de ideias alheias sem reflexão, a individualidade e desvalorização dos interesses da criança sobre o mundo que a cerca, entre

¹⁹⁸ Considero aqui o tempo que fui inserida no mundo da pesquisa sobre a relação infância, tempo e escola, ao ingressar no curso de Mestrado, no segundo semestre de 2012, até a finalização desse texto, final do ano de 2019.

outros fatores que inviabilizam o usufruto do direito de viver a infância na escola, conforme apontado por vários pesquisadores no levantamento bibliográfico.

A escola, enquanto uma *organização social complexa* (TRAGTEMBERG, 1982) constituiu-se como um lugar de submissão e reprodução social, pautado numa organização rígida do tempo e na homogeneização dos comportamentos, delimitando também a utilização dos espaços escolares e a proposição das práticas pedagógicas. O controle excessivo do tempo escolar minimiza ou inviabiliza os tempos de interação, da expressão artística, da partilha de questionamentos e saberes. O processo de ensino mecânico, pautado na cópia e reprodução de exercícios que priorizam a memorização são herança do sistema pedagógico autoritário, conservador que não reconhece as necessidades formativas das crianças e sua potencialidade expressiva. Nessa prática a *criança fica subsumida ao aluno* (QUINTEIRO, 2000), como protótipo do futuro “cidadão civilizado”, como um indivíduo que precisa integrar-se à sociedade sendo moralizado, controlado, por meio da normatização dos tempos e espaços educativos, da disciplina rigorosa, da submissão às obrigações escolares, tal como foram difundidas por Émile Durkheim (1855-1917) ao propor a *Educação Moral*.

Contrapondo isso tudo, emergem propostas educacionais revolucionárias, que buscam romper com o autoritarismo e conservadorismo imposto a massa da população, como uma alternativa para os novos tempos. A esperança se coaduna à resistência, à luta coletiva em prol do bem comum – a liberdade de expressão e de movimentos, unificando mente e corpo. As escolas democráticas, ou que se pautam no princípio da democracia, da participação dos sujeitos nos processos decisórios se configuram como uma possibilidade de reverter a situação da submissão da criança ao ser domesticado, sem vez e voz no meio educacional, ao respeito à condição social de ser criança, as suas múltiplas linguagens e interesses culturais, trazendo à tona formas diferentes de organizar os tempos e espaços escolares, como também, a relação entre os sujeitos, adultos e crianças.

O campo escolhido para fazer a pesquisa empírica – a Associação Pedagógica Praia do Riso (APPR) - é fruto dessa proposta de educação alternativa que tem como fundamento “o respeito à criança” como sujeito que possui características específicas que precisam ser valorizadas e consideradas no processo pedagógico, constituindo-se assim como *uma escola pensada para infância*.

O tempo de estadia no campo se configurou como um tempo de muita aprendizagem. Primeiramente, de saber utilizar meus instrumentos de trabalho/pesquisa, de fazer os registros dos “achados”, fazer escolhas, estabelecer parcerias, deixar-me afetar, partilhar sentimentos e, por fim, de analisar toda a caminhada, identificando os pontos principais da trilha percorrida.

Aventurar-me no chão da escola e conhecer as marcas que permeiam as temporalidades da infância nas temporalidades da escola foi o primeiro desafio. Entrei em campo com a finalidade de conhecer os parâmetros teórico-práticos que sustentam a organização do tempo escolar e, a partir daí, perceber a forma como o direito à infância era considerado no cotidiano de crianças estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para atender esse objetivo, passei a acompanhar dois grupos de crianças e suas professoras dos 4º e 5º anos do Ensino Fundamental. Com meus materiais de ‘caça’/pesquisa, especialmente olhos e ouvidos atentos, passei a observar, auscultar e analisar como as crianças com idades entre oito e onze anos ocupavam o tempo escolar, que experiências de infância eram vividas, quando e onde eram localizadas e quem delimitava o tempo de viver a infância na escola.

O processo de construção dessa pesquisa constituiu-se em três partes: análise documental e entrevista com os profissionais da escola que atuam há mais tempo na instituição; observação e registro do cotidiano escolar como um todo, além de entrevista com as professoras que atuam com o Ensino Fundamental; acompanhamento do cotidiano de dois grupos de crianças estudantes dos 4º e 5º anos do Ensino Fundamental, permeado por registros escritos e fotográficos, rodas de conversa com os grupos e entrevista com os familiares das crianças. Nesse contexto, busquei conhecer as perspectivas dos sujeitos que estão diretamente relacionados à realidade escolar, dando ênfase às perspectivas das crianças, que se tornaram coprodutoras dessa pesquisa ao informar os “lugares da infância na escola”.

O diálogo com as pessoas de diferentes idades e vivências na escola foi um grande aliado para conhecer a fundamentação da proposta educacional defendida na APPR. Crianças e adultos, professores, profissionais dos serviços de apoio (secretaria, administração e zeladoria) e familiares das crianças estudantes do Ensino Fundamental auxiliaram-me a *visualizar o tempo escolar*.

Ao conhecer o memorial da APPR, percebi o quanto temas que se referem aos estudos sobre a infância, a formação de crianças, a gestão democrática, os direitos de adultos e de crianças à participação fizeram parte do aporte teórico-metodológico da instituição e da formação dos sujeitos que por lá passaram. O estudo coletivo constituiu-se como um dos grandes pilares da proposta pedagógica, seja da formação dos adultos, professores e familiares associados, assim como dos grupos de crianças. Isso foi confirmado ao acompanhar as reuniões pedagógicas, as reuniões com as famílias e o cotidiano escolar com as crianças. Adultos e crianças nos diferentes contextos expressavam suas opiniões, apresentavam sugestões e críticas e, quando necessário um acordo coletivo, havia votação para deliberar algo. Percebi vários momentos de decisão coletiva entre os grupos de crianças fazendo votação para decidir algo

referente às propostas escolares, seja em sala, nas atividades pedagógicas, no pátio; decisões relacionadas às brincadeiras e uso dos espaços ou, ainda, nas assembleias de crianças, quando o tema fazia parte do coletivo (organização de eventos festivos, por exemplo). O tempo compartilhado entre adultos e crianças configurava-se como tempos de aprendizagens múltiplas, do exercício do direito de expressar opiniões e sentimentos, de participar da gestão escolar e de socializar ideias, vivenciadas cotidianamente nas rodas de conversa, na partilha do lanche, nos acordos coletivos deliberados em reuniões de grupo, na socialização das pesquisas, nas assembleias, entre outras atividades coletivas.

Nos momentos de reunião de grupo, de compartilhar ou decidir algo com a comunidade escolar, percebi o quanto o fator tempo impactava o direito das pessoas se expressarem. Por vezes, era necessária a presença de um mediador para organizar as falas e dar o direito de todos apresentarem suas ideias. A mediação efetuada demonstrava a importância atribuída ao respeito a todos os sujeitos. Um dos entraves nessa questão refere-se às dificuldades encontradas para atender as sugestões e desejos de todos e o tempo excessivo que, às vezes, era ocupado para debater um assunto. Uma reunião prevista para acontecer em uma hora (reunião com as famílias) chegou a ocupar mais que o dobro do período previsto, trazendo descontentamento para algumas pessoas.

Portanto, em uma escola cujo processo de gestão democrática se faz presente, a relação com o tempo precisa ser diferenciada, haja vista a necessidade de prever um tempo estendido, caso seja necessário expandir uma conversa e, assim, dar tempo a todos os sujeitos de se manifestarem para, somente depois, deliberar coletivamente o que for preciso. Observou-se no cotidiano da escola que grande parte das atividades coletivas se caracterizava como um tempo de socialização de ideias, havendo sempre aqueles sujeitos que se destacavam apresentando suas propostas, falando mais, e outros que apenas acatavam as ideias apresentadas. Cabe ressaltar que a participação em atividades e decisões coletivas não faz parte da cultura educacional brasileira, portanto, é algo que requer aprendizagem, tanto por parte dos adultos como das crianças, dadas as oportunidades efetuadas no contexto escolar.

O acolhimento a fala do outro foi um dos pontos que merece ser destacado. Vi familiares apresentando sugestões às professoras referentes a atividades que poderiam ser contempladas nas práticas pedagógicas, vi professores da Educação Infantil levantando questões que dizem respeito ao trabalho dos anos iniciais e vice-versa. Constatei, também, que as crianças se sentem seguras para relatar situações vividas, pedir ajuda e apresentar sugestões que dizem respeito ao seu cotidiano. Esse trabalho coletivo, colaborativo, contribui sobremaneira na relação dos

sujeitos que fazem parte do contexto escolar. Como disse uma criança do 5º ano: “*aqui se ensina a respeitar o outro e a gente sente como é bom ser respeitado*” (DERIK, 10 anos).

A condição de incentivar e permitir o aprimoramento dos conhecimentos socioculturais por parte dos sujeitos que fizeram parte do cotidiano da APPR, em 2018, demonstra o quanto o respeito a tal princípio é importante no desenvolvimento de uma proposta educacional que se quer que seja plural, respeitosa, democrática. Da mesma forma, a preocupação constante com a formação continuada das professoras, que ocorre tanto nos momentos de conversa com a coordenadora, nos tempos de hora-atividade, bem como nos encontros de planejamento e reunião pedagógica, indica o reconhecimento por parte da coordenação da escola da necessidade e importância da troca entre pares, da partilha de saberes e estudos coletivos. Embora se perceba, também, momentos em que ocorrem falhas ou ruídos na comunicação, como observado, nos dias de reunião pedagógica, quando se afirmou que havia falta de conhecimento dos projetos desenvolvidos entre os grupos do Ensino Fundamental. Houve o reconhecimento por todos da necessidade de se falar mais sobre o que estava acontecendo com cada grupo, nos tempos de estudo, para que, além de conhecer os trabalhos desenvolvidos na escola, um grupo possa compartilhar com outro seus temas de pesquisa e que as professoras possam também trazer sugestões para o planejamento das colegas de trabalho.

A ausência de encontros de formação para os profissionais que atuam na área administrativa e de apoio (limpeza e cozinha) configurou-se como um entrave da gestão escolar que precisa ser superado. Estes profissionais informam que sentem falta de cursos na sua área de trabalho, assim como, de temáticas que se referem à formação das crianças, para que possam compreender melhor o trabalho pedagógico desenvolvido na escola e atender as necessidades das crianças com mais segurança. Tais questões demonstram a importância de se pensar e privilegiar a participação de todos os sujeitos que compõem o contexto escolar nos processos formativos, compartilhando saberes, ideias, dúvidas e propostas de trabalho.

No intuito de responder à questão norteadora dessa pesquisa, sobre a forma como a escola organiza o tempo escolar no Ensino Fundamental, tendo em vista a defesa de ser um “lugar para viver a infância”, apresento a seguir uma síntese das perspectivas das crianças e adultos que se tornaram parceiros dessa pesquisa, ao informar como percebem, compreendem e participam dessa organização.

O primeiro ponto constatado refere-se à unicidade da percepção dos familiares e das professoras sobre a organização do tempo escolar, sendo este caracterizado como processual, mediado pelos projetos educativos desenvolvidos com cada grupo e que contemplam os

interesses apresentados pelas crianças no cotidiano escolar. Nesse processo, respeita-se o ritmo de aprendizagem de cada criança e suas potencialidades formativas.

O tempo vivido na escola é caracterizado como orgânico, dinâmico, flexível, de partilha, de experimentações, de descobertas e também de disputas, de conflitos, de enfrentamento, próprios do relacionamento humano. Grande parte das professoras acentuou que a valorização dos conflitos e frustrações faz a diferença nesse processo, pois permite a efetivação de um clima permeado por diálogo, rodas de conversa, reuniões, assembleias, que tem por ideal a busca de um consenso coletivo. Diante disso, todos os sujeitos que se relacionam no espaço e tempo educativo se configuram como aprendizes e, ao mesmo tempo, como sujeitos que podem ensinar algo, compartilhando suas experiências, saberes e sentimentos. Essa cumplicidade faz muita diferença no trabalho das professoras e na convivência destas com as crianças e seus familiares. A empatia é permeada pelos laços de confiança que vão se estabelecendo no dia a dia, nas relações de amizade, de bem querer, de fraternidade, de parceria, de identidade.

Na perspectiva das famílias, a confiança no trabalho pedagógico desenvolvido na escola lhes permite apoiar a forma como as professoras organizam o tempo pedagógico; contudo, algumas mães relataram que não tem certeza de como esse tempo é pensado e organizado, pois não tem um calendário de atividades que lhes permita acompanhar a rotina das crianças na escola, sendo necessário conversar cotidianamente com as crianças para saber quais estudos estão sendo desenvolvidos. A tarefa de casa acaba sendo um elo entre a família e a escola, no sentido de acompanhar o que e como as crianças estão aprendendo e desenvolvendo seu raciocínio.

A organicidade do tempo se destaca, no processo de análise dos dados da pesquisa, ao constatar a flexibilidade dos tempos de estudo, a participação das crianças junto às professoras na organização dos tempos livre, de estudo individual e compartilhado, considerando as necessidades de cada sujeito, de cada proposta pedagógica, de cada vivência. Conforme as professoras relataram, nessa escola os tempos de estudo e de brincar se confundem ou se fundem, dada a importância dessas duas atividades no processo formativo das crianças.

As crianças, por sua vez, demonstram que sabem que tem instituído nesse lugar o direito de brincar, interagir com os outros e desfrutar do espaço físico da escola, de aprender e constituir-se um sujeito produtor de conhecimentos, quando afirmam que conhecem seus direitos e reivindicam o respeito aos mesmos, negociando muitas vezes a ampliação do tempo livre, de brincar e/ou fazer o que tem desejo, mas também o tempo de estudo, em função da necessidade apresentada em determinadas atividades. Essa consciência dos direitos parece ser

trabalhada no cotidiano das crianças como parte do conteúdo formativo, pois elas demonstram segurança ao afirmar quais são seus direitos e se estes são respeitados na escola.

Destaca-se nos posicionamentos das crianças, expressos no questionário que elas responderam, a percepção de que os principais direitos delas são brincar e estudar, além de não trabalhar, ter comida, um lugar para dormir, uma família e direito a opinião, ou seja, o direito de expressar suas ideias, sugestões e críticas. Na questão que abordava os direitos das crianças na escola, grande parte delas afirmou que considera que seus direitos são respeitados nessa escola, especialmente porque tem bastante tempo para brincar, para estudar e porque se sentem respeitadas. Apenas uma criança considerou que “as vezes” os direitos das crianças eram respeitados, sendo esta uma criança autista que, em alguns momentos, demonstrou não se sentir respeitada na escola.

No processo de análise de como o tempo foi percebido pelos sujeitos na escola, saliento a importância atribuída ao tempo vivido, entendido como um tempo para além do presente, relacionado ao passado, às memórias ou lembranças. No espaço escolar observa-se a valorização da memória de formas variadas, a começar pelo respeito aos elementos da natureza que fazem parte daquele espaço há mais de cem anos. As características da *Casa Rosa*, apresentadas pelas crianças, como patrimônio coletivo é um exemplo, assim como o são os registros dos espaços e lugares/brinquedos que são criados por sujeitos que por ali passaram em tempos variados, vistos na história da construção da quadra de esportes e da cantina, como reivindicação dos estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental que, por um período curto de tempo, fizeram parte daquele contexto (SILVA, 2005). O Clubinho, o Palquinho, o Tronco, a Árvore da Cuca, o Castelinho, o Ovo, o Ovo dos ventos, o Espelho d'água, o Clube da ostra, entre outros espaços, também compõem a memória da escola e são considerados lugares de encontro de grupos infantis que ali criam suas regras, suas brincadeiras, sua cultura (FERNANDES, 1979), no tempo que podem usufruir desses lugares.

Ao acompanhar de perto as vivências do 5º ano e suas produções artísticas, constatei que faz parte da proposta da escola solicitar que as crianças que estão se despedindo da escola deixem “suas marcas” naquele lugar. Diante disso, nos últimos anos as crianças dos 5º anos têm produzido painéis que caracterizam seu perfil e seus interesses. Estes painéis ficam expostos em espaços coletivos da escola como o *Nosso Lugar* e a quadra de esportes¹⁹⁹. Outro material produzido pelas crianças que se despedem da escola constitui-se como o *Livro do 5º ano*. Este é um livro escrito coletivamente e que é reproduzido para todas as crianças como uma

¹⁹⁹ Na imagem 19 é possível ver um painel produzido por um grupo de crianças do 5º ano e na imagem 13 encontra-se a pintura do grupo do 5º ano de 2015, no muro da escola, que fica localizado próximo à quadra.

lembrança da escola. No processo de produção desse livro, as crianças escolhem que tipo de textos desejam escrever – poesia, narrativa de tempos vividos, história inventada, entre outros.²⁰⁰

A parceria estabelecida entre as famílias e o projeto educativo desenvolvido na escola é outro fator importante que fundamenta a proposta pedagógica da APPR desde a sua origem. O envolvimento dos familiares como representantes de turma, na diretoria administrativa da escola, nas reuniões de grupo e em eventos festivos expressa a materialização dos princípios pedagógicos da escola, especialmente quando os familiares são convidados a participar da construção de um objeto/lugar/brinquedo que será utilizado pelas crianças na escola, dentro ou fora da sala, como também para conversar com um grupo de crianças sobre sua profissão ou algo que tenha conhecimento que possa ser compartilhado com as crianças em uma roda de conversa. Exemplo disso foi constatado na campanha realizada com as famílias para fazer da escola um ponto de referência do projeto denominado *Lixo Zero*, mediado pela participação de uma mãe de uma criança da Educação Infantil que partilhou sua experiência pessoal, primeiramente com as professoras, em reunião pedagógica e, posteriormente, com as famílias, em reunião geral. Essa mãe/palestrante apresentou informações de como contribuir com esse projeto, que passou a integrar a proposta pedagógica da escola em 2018. Tal projeto acarretou várias modificações no cotidiano escolar: na forma de trazer o lanche, nos utensílios utilizados pelas crianças na hora do lanche, nos cuidados com os materiais escolares e demais materiais que podem ser reciclados ou reaproveitados.

Debates sobre a valorização do tempo de brincar na escola também permearam os encontros entre as professoras e os familiares. Cabe citar uma pesquisa realizada por uma professora dos anos iniciais sobre o tempo e o espaço que as crianças utilizam para brincar no seu cotidiano. A pesquisa ocorreu no ano de 2015 com um grupo de crianças do 5º ano e foi socializada com as famílias no mesmo ano, como forma de mostrar a importância da escola ser considerada um *lugar para viver a infância* e privilegiar um tempo alongado para as crianças brincarem nos dias atuais.

Naquele contexto, a professora solicitou que as crianças escrevessem o que faziam em seu cotidiano, em um diário. Nesse diário as crianças deveriam registrar, no período de dez dias, o que faziam no período matutino, após o almoço, à tarde na escola, no fim de tarde e à noite. A professora constatou que: “*das 68 vezes que o verbo BRINCAR foi conjugado [pelas crianças no diário], em 48 vezes o registro aconteceu no período em que [elas] estão na escola, ou seja,*

²⁰⁰ Na biblioteca da escola constam *Livros do 5º ano* produzidos por turmas que por lá passaram desde a década de 1990.

71% do tempo de brincar destas crianças acontece na Praia do Riso”.²⁰¹ Segundo a professora Nina, esses dados foram importantes para demonstrar aos familiares que

[...] na Praia do Riso a criança brinca e aprende! Aqui o tempo do brincar não prejudica de maneira nenhuma o tempo de estudo, pelo contrário, esses tempos se complementam e se justificam como tempos de aprendizagens de igual valor no processo de desenvolvimento das crianças.

O depoimento da professora expressa o que foi constatado também nesse estudo, tanto nas observações da pesquisa empírica, nas entrevistas com os profissionais da escola, como nas conversas com as crianças, quando compartilharam comigo o que mais gostavam de fazer na escola, no tempo livre, o que consideravam importante fazer no tempo de estudo, quais os espaços que elas consideram mais significativos, assim como, quando e com quem elas costumavam frequentar esses lugares. Nesse contexto, ressalto a preciosidade que foi me deixar afetar pelas perspectivas das crianças quando se tornaram coprodutoras desse estudo.

Diante disso, corroboro com a proposição de Pinto (2003, p. 165-166) ao defender que

Transformar a escola num espaço privilegiado da infância requer, por parte do adulto, uma mudança de postura, para que possa respeitar as manifestações das crianças e propor, junto com elas, mudanças na organização do tempo e do espaço escolares, de modo que o brincar, um dos seus direitos básicos, seja respeitado no interior da escola pública. Os espaços representam “lugares” construídos pelo ser humano e, portanto, não têm correspondência direta com tamanho ou quantidade, mas sim com a qualidade com que se vai ocupá-los e defini-los.

Com base nos dados gerados no decorrer da pesquisa, é possível concluir que os principais tempos que fazem parte do contexto escolar, na perspectiva dos sujeitos que fazem parte do cotidiano das crianças dos 4º e 5º anos, referem-se aos tempos de criação, do uso da imaginação, da interação com a natureza e com os demais sujeitos que fazem parte do coletivo escolar, especialmente com o grupo de amigos da turma, assim como com o conhecimento estruturado, ressignificado. Esses tempos configuram o tempo vivido pelas crianças na escola e são aqui considerados como tempos especiais de viver a infância.

Nesse sentido, é possível perceber o que caracteriza uma escola pensada para a infância, levando-se em consideração as perspectivas das próprias crianças quando apontam o que foi/é mais significativo para elas com relação aos tempos vividos na escola. Um destaque a ser feito é que as próprias crianças destacam as possibilidades de conciliar tempos de estudo e de lazer, tais como: tempo para ler histórias, bordar, escrever textos, pintar, ouvir histórias, fazer

²⁰¹ Esse registro foi compartilhado comigo por e-mail pela professora que fez a pesquisa, em formato de PowerPoint, sendo este utilizado na socialização dos dados da pesquisa em outubro de 2015.

trabalhos em grupo, desenhar, contar piadas, fazer cálculos e brincar com os números, fazer pesquisas e socializá-las, trocar papeis onde a criança dá aula e a professora se torna aprendiz, compartilhar angústias, novidades, alegrias e tristezas, fazer experiências químicas e/ou aventuras, subir em árvore, interpretar textos, fazer bolinhos de areia, conhecer a história do Brasil, fazer lanche coletivo diariamente, estudar sobre os sistemas do corpo humano, brincar com um esqueleto, plantar, comemorar os aniversários usando coroa de rei/rainha, ter mais tempo para brincar e fazer uma brincadeira coletiva junto com a professora, chegar mais cedo e sair bem tarde para poder brincar mais, fazer revisão das tarefas sem ter medo de apresentar as dúvidas e dizer que não entendeu algo, brincar com os pequenos, tomar banho de mangueira, fazer represas d'água nas poças da chuva, pular e gritar de alegria ao superar um desafio, seja físico ou de raciocínio lógico... Isso tudo pode e deve ser feito no decorrer do tempo escolar, a depender das escolhas feitas pelas professoras em seus planejamentos, em suas avaliações e registros sobre o que pode/é vivido no cotidiano escolar e compartilhado com as crianças, que também fazem escolhas, sugerem e decidem o que e como pode ser organizado os tempos de estudo e de lazer, pois, como disse a professora Nina ao seu grupo “*o tempo é nosso e a gente precisa arrumar*”.

As análises efetuadas nesse estudo evidenciam possibilidades de inverter a lógica do tempo, cronometrado, fixo, regulado, em direção a um tempo ressignificado, vivido com intensidade, com alegria, com liberdade. Constatou-se que o tempo quando centrado na ação das crianças como sujeitos pesquisadores e produtores de conhecimento promovem um empoderamento a elas, que por sua vez, assumem o compromisso de desenvolver seus estudos de maneira efetiva, no intuito de compartilhar seus saberes com o outro.

A partilha de saberes entre os adultos e entre as crianças foi um dos grandes aprendizados dessa pesquisa. Oportunizar tempos de escuta, de acolhimento, de socialização de ideias é tão importante quanto os tempos de escrita, de raciocínio lógico, de pesquisa e síntese.

Considero que minha ação enquanto professora/orientadora de estágio em anos iniciais, no curso de Pedagogia e enquanto orientadora educacional, na educação básica em escolas públicas, foi impactada de maneira intensa, a partir do momento que senti/percebi que outros tempos podem ser vividos e devem ser valorizados na escola (seja ela pública ou privada) e que para isso acontecer é preciso reconhecer cada vez mais as potencialidades das crianças, por meio da ausculta de suas vozes, de suas ações, de suas emoções. Contudo, essa ausculta também precisa ser praticada entre nossos pares, colegas de trabalho, estabelecendo-se uma relação de parceria e de empatia. O trabalho colaborativo, compartilhado configura-se como o grande

propulsor do desenvolvimento humano, sendo este aprendido na escola, na troca de experiências, nas vivências de estudo e de lazer.

Pondero que a construção dessa pesquisa aliada as minhas vivências profissionais e pessoais certificaram que a escola pode ser um espaço e tempo pensado para as crianças se desenvolverem integralmente, quando os profissionais que ali atuam compreendem a importância de seu trabalho na formação desses sujeitos de pouca idade. Contudo, essa compreensão precisa ser aprendida em processos formativos mediados por estudos individuais e coletivos que contemplem a história, sociologia, psicologia, antropologia, filosofia, geografia, entre outros estudos da infância, além do reconhecimento das reais condições de trabalho no contexto educacional brasileiro, composto por uma diversidade de realidades que precisam ser respeitadas. Tais estudos e experiências também precisam levar em consideração a história das políticas públicas vigentes, assim como seu processo de luta, resistência e persistência em defender os direitos das crianças de ter uma vida digna e serem respeitadas, sem distinção de classe social, etnia, sexo, idade, entre outras peculiaridades.

Saliento dessa forma, a importância da formação continuada dentro das instituições educativas, privilegiando todos os profissionais que atuam na escola, assim como, a partilha de experiências exitosas que se pautam no respeito e desenvolvimento integral da criança, compreendendo seus direitos de aprender, brincar, explorar o meio ambiente, interagir com os demais sujeitos que estão a sua volta e de participar de seu processo formativo com liberdade, expressando seus desejos, curiosidades, saberes e dúvidas.

No intuito de fomentar novos estudos sobre a temática em pauta ou por outras que possam emergir impactadas pela leitura desse texto deixo algumas pistas de questões que me mobilizam e podem ser melhor exploradas no âmbito da pesquisa, a saber: qual a relação da gestão escolar com a proposição da organização dos tempos escolares? O que nos dias atuais impede que os tempos de viver a infância na escola faça parte do princípio/fundamento da formação docente e se faça presente em todas as escolas da educação básica? De que forma é possível expandir experiências inovadoras que rompem com o engessamento dos tempos de estudo?

Sigo na esperança de encontrar pares que dialoguem comigo as problemáticas apresentadas nesse estudo, no sentido de levantar outras proposições, de “ir atrás”, “levar adiante”, de “construir e não desistir”. Essa esperança é mediada pelo verbo *esperançar* (FREIRE, 2002) orientada pela ideia de movimento, de caminhada, de processo, de tempo contínuo, de experiência e/ou de vivência compartilhada, do tempo *aión*, do devir ...

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- AGAMBEN, Giorgio. **Infância e História**: destruição da experiência e origem da história. Belo Horizonte: UFMG/Humanitas, 2005.
- ALDERSON 2005
- ALMEIDA, Gabriela Freitas de. **Para onde caminham as escolas?** Dissertação (Mestrado em educação). 2014. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2014.
- ALMEIDA, Wilson Ricardo Antoniassi de. **História institucional e cultura escolar**: a dinâmica do tempo-espaço escolar. Jundiaí: São Paulo, Paco Editorial, 2017.
- AMARAL, Arleandra Cristina Talin do. **O que é ser criança e viver a infância na escola**: uma análise da transição da Educação Infantil para o ensino Fundamental numa escola municipal de Curitiba. 2008. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.
- AMARAL, Carla Tatiana Moreira do. **Percorrendo caminhos além do espaço**: a construção do "território pedagógico" como um elemento constituidor da profissionalidade docente na Educação Infantil. 2014. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Rio Grande do Sul, 2014.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 2009.
- ANTUNES, Helenise Sangoi; VARGAS, Jamily Charão. Determinismos culturais frente à ludicidade na infância: conceitos e concepções paradigmáticas. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 18, n. 2, p. 136-150, jul./dez. 2010. DOI: <http://dx.doi.org/10.17058/rea.v18i2.591>.
- ARAPIRACA, José Oliveira. **A Usaid e a educação brasileira**: um estudo a partir de uma abordagem crítica do capital humano. 1979. 273 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1979.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara: 1981.
- ASSOCIAÇÃO PEDAGÓGICA PRAIA DO RISO. **Estatuto da Associação Pedagógica Praia do Riso**. Florianópolis, 1997.
- ASSOCIAÇÃO PEDAGÓGICA PRAIA DO RISO. Uma escola para a infância. **Boletim informativo**. Florianópolis, maio/jun. 2003a.
- ASSOCIAÇÃO PEDAGÓGICA PRAIA DO RISO. Uma utopia possível. **Boletim informativo**. Florianópolis, set./out. 2003b.

AZEVEDO Nair Correia Salgado; BETTI, Mauro. Escola de tempo integral e ludicidade: os pontos de vista de alunos do 1º ano do ensino fundamental. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.**, Brasília, v. 95, n. 240, p. 255-275, ago. 2014. ISSN 2176-6681. <http://dx.doi.org/10.1590/S2176-66812014000200002>.

BACHELARD, Gaston. **O ar e os sonhos**: ensaios sobre a imaginação do movimento. São Paulo: Martins Fontes, 1990. 275 p.

BANDEIRA, Pedro. **Mais respeito, eu sou criança!** São Paulo: Moderna, Coleção Girassol, 1994.

BARROS, Manoel de. **Memórias inventadas**: a infância. São Paulo: Planeta, 2003.

BASTIANI, Mara Lúcia. **Escola Alternativa**: pedagogia da participação. Florianópolis: Cidade Futura, 2000.

BATISTA, Ezir Mafra. **Criança, infância e escola**: uma análise da produção discente no Brasil (1994 a 2004). 2006. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

BARBIER, René. A pesquisa-ação. Tradução: Lucie Didio. Brasília: Líber Livro, 2004. Série (Col. Pesquisa em Educação, v. 3).

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Lisboa: Edições70, 2010.

BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de política**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1998.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, Seção 1, p. 11429, 27 dez. 1961.

BRASIL. Presidência da República. **Reforma universitária**: relatório do grupo de trabalho criado pelo Decreto nº 62937/1968. Brasília: Presidência da República, 1968.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, Seção 1, p. 6377, 12 ago. 1971.

BRASIL (Constituição [1998]). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, 5 out. 1988. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, Seção 1, p. 1, 5 out. 1988.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, Seção 1, p. 13563, 16 jul. 1990.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, Seção 1, p. 27833, 23 dez. 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, Seção 1, p. 1, 10 jan. 2001.

BRASIL. Lei nº 11.114, de 9 de maio de 2005. Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, Seção 1, p. 1, 17 maio 2015.

BRASIL. Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, Seção 1, p. 1, 7 fev. 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007a. Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, Seção 1, p. 5-6, 26 abr. 2007. Disponível em: <https://bit.ly/35g3yo1>. Acesso em: 17 mar. 2018.

BRASIL. **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. 2. ed. Brasília: FNDE, 2007b.

BRASIL. Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. **Diário Oficial da União**: Brasília, Seção Extra, p. 2, 27 jan. 2010a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC/SEB/DICEI, 2013.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, Seção 1, p. 1, 5 abr. 2013.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, Edição Extra, Seção 1, p. 1, 26 jun. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Programa Novo Mais Educação**: Documento Orientador. Brasília, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: proposta preliminar. 3. Versão revista. Brasília: MEC, 2017.

BRISOLSARA, Oscar Luiz. Origem e etimologia da palavra aluno. **Blogspot Oscar Brisolsara**. [S. l.], quarta-feira, 14 dez. 2016. Disponível em: <https://bit.ly/2pq5gnj>. Acesso em: 10 jul. 2018.

- BRITO, Larissa Elizabeth de Barros. **Literatura, memória e imaginação: as crianças e a leitura de histórias na Educação Infantil**. 2016. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, Campinas, 2016.
- BUENO, Silviane Irulegui. **Deveres de casa: para quê? Para quem?**. 2013. 251 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.
- BUFFA, Ester. História e filosofia das instituições escolares. *In*: ARAÚJO, José Carlos Souza; GATTI JUNIOR, Décio (org.). **Novos temas em história da educação brasileira: instituições escolares e educação na imprensa**. Campinas: Uberlândia: EDUFU, 2002. p. 25-38.
- CAGNETI, Sueli de Souza. **Livro que te quero livre**. Rio de Janeiro: Nórdica, 1996.
- CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: Editora da Unesp, 1999.
- CARCERERI, Flaminia. **A escola organizada em ciclos e a formação de professores: uma reflexão**. 2003. 81 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Pontifícia Universidade Católica – PUC, Paraná, 2003.
- CARVALHO, Levindo Diniz. **Educação (em tempo) integral na infância: ser aluno e ser criança em um território de vulnerabilidade**. 2013. 201 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.
- CARVALHO, Levindo Diniz. Crianças e infâncias na educação (em tempo) integral. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, n. 4, p. 23-43, dez. 2015a. ISSN 0102-4698. <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698136686>.
- CARVALHO, Levindo Diniz. Educação (em tempo) integral e institucionalização da infância. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 37. Florianópolis, 2015. **Anais [...]**. Florianópolis: Anped, 2015b. p. 1-19. Disponível em: <https://bit.ly/2CNt1Jc>. Acesso em: 20 out. 2017.
- CAVALIERE, Ana Maria. Entre o pioneirismo e o impasse: a reforma paulista de 1920. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 27-44, jun. 2003. ISSN 1678-4634. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022003000100003>.
- CERISARA, Ana Beatriz. Em busca do ponto de vista das crianças nas pesquisas educacionais: primeiras aproximações. *In*: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz. **Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Porto: Asa, 2004. p. 35-54.
- CHARLOT, Bernard. A ideia de infância. *In*: CHARLOT, Bernard. **A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação**. Tradução: Maria José do Amaral Ferreira. ed. rev. e ampliada. São Paulo: Cortez, 2013. p. 157-214.
- CHRISTENSEN, Pia, PROUT, Alan. Working with ethical symmetry in social research with children. **Childhood**, [S. l.], v. 9, n. 4, p. 477-497, 2002. DOI: <https://doi.org/10.1177/0907568202009004007>.
- CHIZZOTTI, Antonio. Pesquisa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, PT, v. 16, nº 2, p. 221-236, 2003.

CLIFFORD, James. **A experiência etnográfica: antropologia e literatura no século XX**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2002.

COLOMBI, Gisela Maria Silveira. **O ensino fundamental de nove anos no Brasil: uma análise da produção discente (2006-2010)**. Florianópolis, 2012. 251 f. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

COSTA, Adriana da. **‘Olha só que legal o que eu fiz com as ideias das pessoas que me ajudaram!’** Atividade mediadora e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores de crianças em idade escolar à luz da teoria histórico-cultural. Florianópolis, 2018. 419 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

COSTA, Marina Luiza Borges. O livro deveria ser infinito. *In*: SEMINÁRIO DE LITERATURA INFANTIL E JUVENIL, 8. Florianópolis, 2019. **Anais** [...]. Florianópolis: UFSC, 2019. No prelo.

CUNHA, António Camilo. A criança, a infância, o brincar...do outro lado do espelho reflexões curtas. **E-balonmano.com**: Revista de Ciencias del Deporte, [S. l.], v. 11, n. 5, p. 218, 2015. Disponível em: <https://bit.ly/32XIVfE>. Acesso em: 20 set. 2017.

DALLARI, Dalmo de Abreu; KORCZAK, Janusz. **O direito da criança ao respeito**. Tradução: Yan Michalski. São Paulo: Summus, 1986.

DEL PRIORE, Mary. **História das crianças no Brasil**. 7. ed., 1. reimpressão. São Paulo: Contexto, 2013.

DE MAUSE, Lloyd. **História de la infância**. Madri: Alianza Universid, 1991.

DRUMMOND, Rosalva de Cássia Rita. Escolarização, infância e direito: corte etário como questão para o currículo? *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 37. Florianópolis, 2015. **Anais** [...]. Florianópolis: ANPEd, 2015. p. 1-17. Disponível em: <https://bit.ly/32RyQQs>. Acesso em: 20 ago. 2017.

DUBET, François. **O que é uma escola justa?: a escola das oportunidades**. São Paulo: Cortez, 2008. (Originalmente publicado em francês no ano de 2004).

DURKHEIM, Émile. **A educação moral**. Petrópolis: Vozes, 2008.

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

ESCOLA PRAIA DO RISO. **Projeto de Implementação da 1ª série do 1º Grau**. Florianópolis, 1986.

ESCOLA PRAIA DO RISO. **Revista Comemorativa dos 30 anos da Escola Praia do Riso**. Florianópolis, 2013.

ESCOLA PRAIA DO RISO. **Projeto Político Pedagógico**. Florianópolis, 2017.

ESCOLA PRAIA DO RISO. **Regimento escolar**. Florianópolis, 2018.

ESCOLANO, Agustín. Arquitetura como programa. Espaço-escola e currículo. *In*: FRAGO, Antonio Viñao; ESCOLANO, Agustín. **Currículo, espaço e subjetividade**: a arquitetura como programa. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 19-59.

FARIA, Ana Lucia Goulart de. A contribuição dos parques infantis de Mário de Andrade para a construção de uma pedagogia da Educação Infantil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 69, p. 60-91, dez. 1999. ISSN 1678-4626. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73301999000400004>.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VIDAL, Diana Gonçalves. Os tempos e os espaços no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 19-34, ago. 2000. Disponível em: <https://bit.ly/2Xl8Yv2>. Acesso em: 20 ago. 2018.

FRANCISCHINI, Rosângela; FERNANDES, Natália. Os desafios da pesquisa ética com crianças. **Revista Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 33, n. 1, p. 61-69, mar. 2016. ISSN 1982-0275. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-02752016000100007>.

FERNANDES, Florestan. **Folclore e mudança social na cidade de São Paulo**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1979.

FICANHA, Kathiane. Tempo escolar nas reformas educacionais de 1920-1935 e a proposta de educação em tempo integral das escolas-parque. Florianópolis, SC. *In*: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO – REGIONAL SUL, 10. Florianópolis, 2014. **Anais [...]**. Florianópolis, SC: Anped, 2014. p. 1-18. Disponível em: <https://bit.ly/37g6Lp5>. Acesso em: 20 set. 2018.

FOULCALT, Michel. **Vigiar e punir**: o nascimento da prisão. 20 ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Tradução: Guacira Lopes Louro. Porto Alegre, Artes Médicas, 1993.

FREINET, Celestin. **Ensaio de Psicologia sensível**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FREIRE, Madalena. **A Paixão de conhecer o mundo**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, Madalena. Avaliação. *In*: FREIRE, Madalena; CAMARGO, Fátima; DAVINI, Juliana; MARTINS, Mirian Celeste. **Avaliação e Planejamento**: a prática educativa em questão. 1 ed. São Paulo: Espaço pedagógico, 1997. p. 37.

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

FREIRE, Roberto; BRITO, Fausto. **Utopia e paixão**: a política do cotidiano. São Paulo: Trigramma Editora e Produções Culturais, 1984.

- FURTADO, Mônica Teresinha Colsani. **A infância no processo de reorganização curricular do ensino fundamental de nove anos na escola: um estudo de caso.** 2009. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2009.
- FUSARI, Maria F. de Rezende; FERRAZ, Maria Heloísa Corrêa de Toledo. **Arte na educação escolar.** São Paulo: Editora Cortez, 2001.
- GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das culturas.** Rio de Janeiro: Zahar, 1989.
- GERMANO, José Willington. O legado educacional do regime militar. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 28, n. 76, p. 291-312, set./dez. 2008. ISSN 0101-3262. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622008000300002>.
- GIRARDELLO, Gilka. Imaginação: arte e ciência na infância. **Pro-Posições**, Campinas, v. 22, n. 2, p. 75-92, maio/ago. 2011.
- GOFFMAN, Erving. **Manicômios, prisões e conventos.** Tradução de Dante Moreira Leite. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2008.
- GOLDMAN, Márcio. Alteridade e experiência: antropologia e teoria etnográfica. **Etnográfica**, Lisboa, v. 10, n. 1, p. 161-173, maio 2006. Disponível em: <https://bit.ly/2CNAiZz>. Acesso em: 20 set. 2018.
- GONDRA, José G. A emergência da infância. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 195-214, 2010. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982010000100010>.
- GRAUE, M. Elizabeth; WALSH, Daniel. **Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética.** Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.
- HECKER, Arianne; REBAGLIATI, María Silvia. Tiempos y cuerpos en el filosofar de la infancia. **Childhood & Philosophy**, v. 9, 2009.
- HECKER, Arianne; REBAGLIATI, María Silvia. El tiempo del filosofar en la escuela: infancia y juego del pensar. **Childhood & Philosophy**, [S. l.], v. 5, n. 9, p. 173-197, 2009. Disponível em: <https://bit.ly/376zAnY>. Acesso em: 20 set. 2018.
- HOFMANN, Jussara. **Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade.** Porto Alegre: Mediação, 2009.
- HOMRICH, Marcele Teixeira; SILVA, Daniela de Castro. Brincadeiras e brinquedos na atualidade: breve contribuição articulando a infância e a escola. **Reflexão & Ação**, Santa Cruz do Sul, v.18, n2, p.198-213, jul./dez. 2010. DOI: <http://dx.doi.org/10.17058/rea.v18i2.1561>.
- JENSEN, Ivone Menegotti. Os caminhos da ruptura do autoritarismo pedagógico: a possibilidade do estabelecimento de novas relações sociais para a ruptura do autoritarismo pedagógico. 1993. 223 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1993.
- JUNCKES, Cris Regina Gambeta. **Educação integral, educação em tempo integral ou escola de tempo integral?.** 2013. 36 f. Monografia (Especialização em Educação Integral) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2013.

JUNCKES, Cris Regina Gambeta. **Escola de Tempo Integral e o direito à infância: uma análise da produção acadêmica (1988-2014)**. 2015. 214 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

JUNCKES, Cris Regina Gambeta. Educação integral, ampliação do tempo escolar e formação da criança: possíveis relações. *In: REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO - REGIONAL SUL*, 11. Curitiba, 2016. **Anais [...]**. Florianópolis: Anped Sul, 2016. p. 1-17. Disponível em: <https://bit.ly/2Qr4txz>. Acesso em: 20 set. 2018.

KAMII, Constance. **A criança e o número: implicações educacionais da teoria de Piaget para a atuação junto a escolares de 4 a 6 anos**. Tradução: Regina A. de Assis. Campinas: Papirus, 1993.

KASSICK, Clovis Nicanor. **Os caminhos da ruptura do autoritarismo pedagógico: o estabelecimento de novas relações sociais como possibilidade de novas relações de trabalho**. 1992. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1992.

KASSICK, Neiva Beron. **Os caminhos da ruptura do autoritarismo pedagógico: a ruptura das relações autoritárias para a construção coletiva do conhecimento**. 1993. 238 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1993.

KASSICK, Clovis Nicanor. Raízes da organização escolar. (heterogestionária). *In: PEY, Maria Oly (org.)*. **Esboço para uma história da escola no Brasil: algumas reflexões**. Rio de Janeiro: Achiamé, 2000, p. 85-122.

KOHAN, Walter Omar. A infância da educação: o conceito devir-criança. *In: KOHAN, Walter Omar (org.)*. **Lugares da infância: filosofia**. Rio de Janeiro: DP&A. p. 51-67.

KOHAN, Walter Omar. Visões de filosofia: infância. **ALEA**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 2, p. 216-226, jul./dez. 2015. ISSN 1517-106X. <http://dx.doi.org/10.1590/1517-106X/172-216>.

KORCZAK, Janusz. **Quando eu voltar a ser criança**. São Paulo: Círculo do livro, 1925.

KRAMER, Sonia. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 41-59, jul. 200. ISSN 0100-1574. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742002000200003>.

KÜNZLE, Maria Rosa Chaves. **Escolas alternativas em Curitiba: trincheiras, utopias e resistências pedagógicas (1965-1986)**. 2011. 215 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.

LEITE, Luzia Madalena. **O projeto político pedagógico da escola e a infância ignorada**. Dissertação. Florianópolis: UFSC, 2006.

LEITE, César Donizetti Pereira. Tempo, experiência e linguagem: Territórios de um devir infância. **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 11, p. 67-85, jan./jun. 2010. Disponível em: <https://bit.ly/37gjtNO>. Acesso em: 20 set. 2018.

LIMA, Patrícia de Moraes. Infância(as), alteridade e norma: dimensões para pensar a pesquisa com crianças em contextos não institucionais. **Currículo sem Fronteira**, [S. l.], v. 15, n. 1, p. 94-106, jan./abr. 2015. Disponível em: <https://bit.ly/358xEtj>. Acesso em: 20 set. 2018.

LIMA, Patrícia; NAZÁRIO, Roseli. Sobre a luz do diafragma: a atribuição da fotografia na pesquisa com crianças. **Revista Educativa**, Goiânia, v. 17, n. 2, p. 491-509, jul./dez. 2014. DOI: <http://dx.doi.org/10.18224/educ.v17i2.3957>.

PIEDRAS, Alessandra de Barros Lopes. **Habitar o presente, fazer um mundo**: movimentos de crianças e adultos em uma escola de Educação Infantil. 2015. 91 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2015.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

LOPES, Jader Janer Moreira; VASCONCELLOS, Tania de. Geografia da infância: Territorialidades Infantis. **Currículo sem Fronteiras**, [S. l.], v. 6, n. 1, p. 103-127, jan./jun. 2006. Disponível em: <https://bit.ly/2r0lF2e>. Acesso em: 20 set. 2018.

LOUREIRO, Carla. **O ensino fundamental de nove anos e o Colégio de Aplicação**: da “prontidão” à emergência da infância. Florianópolis, 2010. 228 f. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

MASCIOLI, Suselaine Aparecida Zaniolo. **Cotidiano escolar e infância**: interfaces da educação infantil e do ensino fundamental nas vozes de seus protagonistas. 2012. 310 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2012.

MATA, Adriana Santos. **Protagonismo docente na Educação Infantil**: a aposta na multi-idade. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2011

MARQUES, Amanda Cristina Teagno Lopes; ALMEIDA, Maria Isabel de. A documentação pedagógica no pensamento de Célestin Freinet. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 35, n. 1, p. 214-236, jan./mar. 2017. ISSN 2175-795X. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2017v35n1p214>

MARTINS FILHO, Altino José. **Minúcias da vida cotidiana no fazer-fazendo da docência na educação infantil**. 2013. 305 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

MEINERT, Letícia. **Criança, infância, escola e teoria Histórico-cultural na pesquisa educacional brasileira**: um estudo introdutório sobre as dissertações de mestrado registradas no banco de teses da Capes. 2013. 227 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

MELLO, Sônia. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. **Perspectiva**, Florianópolis, SC, v. 25, n. 1, p. 83-104, jan./jun. 2007. ISSN 2175-795X. DOI: <https://doi.org/10.5007/%25x>.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Introdução: conceito de avaliação por triangulação de método. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza; ASSIS, Simone Gonçalves de; SOUZA,

Edinilsa Ramos de. **Avaliação por triangulação de métodos**: abordagem de programas sociais. Rio de Janeiro; Editora Fiocruz, 2005. p. 19-52.

MIRANDA, Marília Golveia de. O processo de socialização na escola: a evolução da condição social da criança. *In*: LANE, Silvia T. M.; CODO, Wanderley (org.). **Psicologia social**: o homem em movimento. São Paulo: Editora Brasiliense, 1985, p. 125-135.

MORA, Jose Ferrater. **Dicionário de filosofia**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1978.

NOZELLA, Paolo; BUFFA, Ester. Instituições Escolares: por que e como pesquisar. **Caderno de Pesquisa Tuiuti do Paraná**, [S. l.], v. 3, p. 13-31, 2008. Disponível em: <https://bit.ly/2NTemlW>. Acesso em: 20 set. 2018.

NUNES, Gilda Aparecida. **Escola de tempo integral**: os sentidos e significados atribuídos pela criança. 2013. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2013.

OLIVEIRA Cristiane Elvira de Assis, Fios de temporalidades na educação infantil. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 35. Florianópolis, 2013. **Anais [...]**. Goiânias: Anped, 2012. p. 1-15. Disponível em: <https://bit.ly/32VjTNc>. Acesso em: 20 set. 2018.

OLIVEIRA, Daniela Odete de. **As contribuições de crianças do ensino fundamental sobre a escola, a infância e o(s) sentido(s) de ser criança**. 2014. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2014.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. O Trabalho do antropólogo: olhar, ouvir, escrever. **Revista de antropologia**, São Paulo, v. 39 n° 1, p. 13-37, 1996. Disponível em: <https://bit.ly/35dJbb4>. Acesso em: 20 set. 2018.

PADILHA, Paulo Roberto. **Planejamento dialógico**: como construir o projeto político pedagógico da escola. São Paulo: Cortez, 2001.

PAIVA, Vanilda Pereira (org.). **Perspectivas e dilemas da educação popular**. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação Popular e Educação de Adultos**. 5. edição. São Paulo: Edições Loyola, 1987.

PAIVA, Vanilda Pereira *et al.* Revolução educacional e contradições da massificação do ensino. **Contemporaneidade e Educação** [impresso], São Paulo, v. 3, n. 3, p. 44-99, mar. 1998.

PAMPHYLIO, Marisônia Matos. **Os dizeres das crianças da Amazônia amapaense sobre infância e escola**. 2011. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Curitiba, 2011.

PARENTE, Cláudia da Mota Darós. **A construção dos tempos escolares**: possibilidades e alternativas plurais. 2006. 185 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2006.

PATTO, Maria Helena Souza. O fracasso escolar como objeto de estudo: anotações sobre as características. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo. n. 65, p. 72-77, maio/1988. Disponível em: <https://bit.ly/2Kvy5Gj>. Acesso em: 20 set. 2018.

PEDRALI, Rosângela; DIAS, Sabatha Catoia. Caracterização sócio-histórica de seis comunidades de Florianópolis/SC: uma análise a partir da amostra Floripa. **Work Pap. Linguít.**, Florianópolis, v. 16, n. 1, p. 1-19, jan./jul. 2015. Disponível em: <https://bit.ly/2Kvq4kz>. Acesso em: 20 set. 2018.

PELLIZZONI, Gisela Marques Sobre a delicada arte de traduzir a cultura da infância em cultura da escola. *In*: Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 37. Florianópolis, 2015. **Anais [...]**. Florianópolis: ANPEd, 2015. p. 1-18. Disponível em: <https://bit.ly/2NRVK5M>. Acesso em: 20 set. 2018.

PEREIRA, William Cesar Castilho. **Uma escola no fundo do quintal**: cooperativa Mangueira, de Pereira. Petrópolis: Vozes, 1985.

PEREIRA, Rita Marisa Ribes. Por uma ética da responsividade: exposição de princípios para a pesquisa com crianças. **Currículo sem Fronteiras**, [S. l.], v. 15, n. 1, p. 50-64, jan./abr. 2015. Disponível em: <https://bit.ly/376Fo0K>. Acesso em: 20 set. 2018.

PERRENOUD, Philippe. **O ofício de aluno e o sentido do trabalho escolar**. Tradução: Julia Ferreira. Porto: Porto Editora, 1995.

PETITAT, André. **Produção da escola/produção da sociedade**: análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PIMENTEL, Maria Eliza Chierighini. **O “direito à infância na escola”**: o estágio docente como campo de pesquisa. 2014. 197 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

PINESSO, Márcia Regina Falcioni. **Sistema seriado e sistema de ciclo**: organização do tempo escolar e implicações na aprendizagem da escrita. 2006. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Paraná, 2006.

PINTO, Maria Raquel Barreto. **A condição social do brincar na escola**: o ponto de vista da criança. 2003. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

PINTO, Maria Raquel Barreto. A condição social do brincar na escola: o ponto de vista da criança. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 26. Poços de Caldas, 2003. **Anais [...]**. Poços de Caldas: ANPEd, 2005. Não paginado. Disponível em: <https://bit.ly/37dCwPW>. Acesso em: 19 fev. 2018.

PINTO, Maria Raquel Barreto; QUINTEIRO, Jucirema. A condição social do brincar na escola: o ponto de vista da criança. **Pedagógica**: Revista do programa de Pós-graduação em Educação, Chapecó, v. 14, n. 28, p. 467-488, 2012. Disponível em: <https://bit.ly/32WuOWM>. Acesso em: 20 set. 2018.

POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da infância**. Tradução: Suzana Menescal. São Paulo: Graphia Editorial, 1999.

PRESTES, Zoia. **Quando não é quase a mesma coisa**: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

QUINTEIRO, Jucirema (org.). **A realidade das escolas nas grandes metrópoles**. 1. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1998. v. 1.

QUINTEIRO, Jucirema. **Infância e escola**: uma relação marcada por preconceitos. 2000. 218 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

QUINTEIRO; Jucirema; CARVALHO, Diana Carvalho de; SERRÃO, Maria Isabel Batista. LEITE, Maria Isabel. A participação da criança na escola de ensino fundamental: um desafio nas séries iniciais. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 28. Caxambu, 2005. **Anais** [...]. Caxambu, MG: ANPED, 2005. Não paginado. Disponível em: <https://bit.ly/2Og2p8Y>. Acesso em: 20 set. 2018.

QUINTEIRO, Jucirema; CARVALHO, Diana Carvalho de (org.). **Participar, brincar e aprender**: exercitando os direitos da criança na escola. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Brasília: Capes, 2007.

QUINTEIRO, Jucirema; CARVALHO, Diana Carvalho de. Articulação entre Educação Infantil e anos iniciais: o direito à infância na escola! *In*: FLÔR, Dalânea Cristina; DURLI, Zenilde (org.). **Educação Infantil e formação de professores**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2012. p. 256.

QUINTEIRO, Jucirema; CARVALHO, Diana Carvalho de. O Ensino Fundamental de nove anos e o direito à infância na escola não são sinônimos! **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 17, n. 35, p. 119-135, maio/ago. 2015. Disponível em: <https://bit.ly/35b6O3K>. Acesso em: 20 set. 2018.

QUINTEIRO, Jucirema; PIMENTEL, Maria Eliza Chierighini. A defesa do “direito à infância na escola” e a formação docente em questão. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 37. Florianópolis, 2015. p. 1-17. **Anais** [...]. Florianópolis: ANPED, 2015. Disponível em: <https://bit.ly/2OmYasa>. Acesso em: 20 set. 2018.

QUINTEIRO, Jucirema; SPINELLI, Caroline Shimomura. O impacto da sociologia da infância na pesquisa educacional brasileira. *In*: CONGRESSO ALAS, 29. Santiago, 2013. **Anais** [...]. Santiago: Universidad de Chile, 2013.

QVORTRUP, Jens. Nove teses sobre a "infância como um fenômeno social". **Pro-Posições**, Campinas, v. 22, n. 1, p. 199-211. abr. 2011. ISSN 1980-6248. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-73072011000100015>.

QVORTRUP, Jens. Visibilidades das crianças e da infância. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 20, n. 41, p. 23-42, jan./abr. 2014. DOI: <https://doi.org/10.26512/lc.v20i41.4250>.

REIS, Lenine Antônio dos. **Implicações da avaliação da aprendizagem no ensino fundamental**: série e ciclo. 2009. 97 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Minas Gerais, 2009.

REVAH, Daniel. **Na Trilha da Palavra "Alternativa"**: A mudança cultural e as pré-escolas "Alternativas". 1994. 303 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo São Paulo, 1994.

REVAH, Daniel. As pré-escolas "Alternativas". **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas). São Paulo, v. 95, n. 95, p 51-62, 1995. Disponível em: <https://bit.ly/2qWLEYz>. Acesso em: 20 set. 2018.

RIBETTO, Anelice; MAURICIO, Lúcia Velloso. Duas décadas de educação em tempo integral: dissertações, teses, artigos e capítulos de livros. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 137-160, abr. 2009. e-ISSN: 2176-6673. DOI: <http://dx.doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.21i80.%25p>.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo "estado da arte" em educação. **Diálogos Educacionais**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, 2006. Disponível em: <https://bit.ly/2QxYZBn>. Acesso em: 20 set. 2018.

ROSEMBERG, Fúlvia. Expansão da Educação Infantil e processos de exclusão. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n. 107, p. 7-40, jul. 1999. ISSN 0100-1574. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15741999000200001>.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O aluno como invenção**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SACRISTÁN, José Gimeno. **El valor del tiempo en educación**. Madrid: Ediciones Morata, 2008.

SALGADO, Gabriele Nigra. **Educação "alternativa"**: do discurso à imagem. 2018. 297 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

SANTOS, Graziela Regina dos. **A organização do ensino e as possibilidades para o desenvolvimento humano da criança**. 2016. 191 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

SARMENTO, Anaíra; GREVE, Vitória. A cobertura jornalística da Novembrada em Florianópolis. **Revista Santa Catarina em História**, Florianópolis, v. 8, n. 1, p. 137-149, 2014. Disponível em: <https://bit.ly/2QoUYii>. Acesso em: 20 set. 2018.

SARMENTO, Manoel Jacinto. O Estudo de caso etnográfico em educação. *In*: ZAGO, Nadir et al. **Itinerários de pesquisa**: perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. cap. 2, p. 137-179.

SARMENTO, Manuel Jacinto; MARCHI, Rita de Cássia. Radicalização da infância na segunda modernidade: para uma Sociologia da Infância crítica. **Configurações**: Revista do

Centro de Investigação em Ciências Sociais da Universidade do Minho, [S. l.], nº 4, p. 91-113, 2008. Disponível em: <https://bit.ly/2OoyxXW>. Acesso em: 20 set. 2018.

SAVIANI, Dermeval. Concepção de dissertação de mestrado centrada na ideia de monografia de base. **Educação Brasileira** [impresso], Brasília, v. 13, p. 159-168, jul./dez. 1991a.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 1991b.

SAVIANI, Dermeval. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. **Revista de Educação**, Campinas, n. 24, p. 7-16, jun. 2008. Disponível em: <https://bit.ly/2rQh6rH>. Acesso em: 20 set. 2018.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. São Paulo, Autores Associados, 2011.

SANTOS, Gilberto Lima dos; CHAVES, Antônio Marcos. Reconhecimento de direitos e significados de infância entre crianças. **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v. 14, n. 2, p. 281-290, dez. 2010. ISSN 2175-3539. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572010000200010>.

SCARPATO, Marta. A livre expressão na pedagogia Freinet. **RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 12, n. esp. 1, p. 620-628, 2017. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v12.n.esp.1.2017.9667>

SENA, Rogério Melo de. **Construindo sentidos sobre o ensino de ciências na Pedagogia Waldorf**. 239 f. Dissertação (Mestrado em Educação Científica e Tecnológica) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Rosângela Maria da. **A participação como pressuposto para a construção de uma escola democrática**. 2005. 256 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

SILVA, Andréa Villela Mafra da. A pedagogia tecnicista e a organização do sistema de ensino brasileiro. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, nº 70, p. 197-209, dez. 2016. DOI: <https://doi.org/10.20396/rho.v16i70.8644737>.

SILVEIRA, Sabrina de los Santos. **Construindo uma cultura de Educação Infantil alternativa: a experiência da Escola Sarapiquá, de Florianópolis (1982-2016)**. 2016. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

SILVEIRA, Rosilene de Fátima Koscianski da; DEBUS, Eliane Santana Dias; AZEVEDO, Fernando José Fraga de. A poesia: estratégias para experimentar e fruir em sala de aula. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 26, n. 2, p. 86-100, maio/ago. 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.17058/rea.v26i2.11601>.

SINGER, Helena. **República de crianças: sobre experiências de resistência**. Campinas, SP: Mercado de Letras Edições, 2010.

SNYDERS, Georges. **A alegria na escola**. São Paulo, SP: Editora Manole LTDA, 1988.

SNYDERS, Georges. **Alunos felizes**: reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

SOUZA, Renata Junqueira de. MARTINS, Irando Alves. Educação infantil e literatura: um direito a sonhar, ampliar e construir repertório. **Conjectura**: Filosofia da Educação, Caxias do Sul, v. 20, n. especial, p. 221-239, 2015.

SOUZA, Roger Marchesini de Quadros. **Regime de ciclos com progressão continuada nas escolas públicas**: um cenário para o estudo dos impactos das mudanças educacionais na capital cultural e hábitos dos professores. 2005. Tese (Doutorado em Educação História, Política, Sociedade) Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2005.

SPINELLI, Carolina Shimomura. **As metodologias de pesquisa com criança na escola**: o “ouvir” como uma tendência... 2012. 196 p. Dissertações (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

SPONCHIADO, Justina Inês. **Saberes entre crianças (d)e famílias de baixa renda: um estudo a partir de uma instituição pública da ilha de Santa Catarina**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina. 2012.

TRAGTENBERG, Maurício. A escola como organização complexa. In. TRAGTENBERG, Maurício. **Sobre Educação, Política e Sindicalismo**. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1982. p. 35-54.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VALA, Jorge. A Análise de Conteúdo In: SILVA, Augusto Santos; PINTO, José Madureira (Org.). **Metodologia das Ciências Sociais**. Porto. Biblioteca das Ciências do Homem. Editora: Afrontamento, 10ª edição, 1999. p. 101-128.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento**: plano de ensino-aprendizagem e projeto educativo. São Paulo: Libertad, 1995.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento**: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico – elementos metodológicos para a elaboração e realização. 10.ed. São Paulo: Libertad, 2002 (cadernos Pedagógicos do Libertad, 1)

VASCONCELLOS, Celso S. **Coordenação do trabalho pedagógico**: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. São Paulo: Libertad, 2004

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A prática pedagógica do professor de Didática**. 2. Ed. Campinas, Papirus, 1994.

VEIGA, I. P. A. **Projeto político pedagógico da escola, uma construção possível**. 29 ed. Campinas, SP: Papirus, 2013.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. A brincadeira e seu papel psíquico no desenvolvimento da criança. Tradução de Zóia Prestes. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, Rio de Janeiro, p.23-36, jun. 2008.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores**. Madri: Machado Grupo de Distribución, 2012. Obras Escogidas.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Ática, 2009.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **A questão do meio na pedologia**. Tradução: Marcia Vinha. São Paulo: Editora Universidade de São Paulo. 2010.

VIÑAO-FRAGO, Antonio. Historia de la educación e historia cultural. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 0, p. 63-82, set./dez. 1995. Disponível em: <https://bit.ly/2Qr5SEn>. Acesso em: 20 set. 2018.

VIÑAO-FRAGO, Antonio. Do espaço escolar e da escola como lugar: propostas e questões. *In*: VIÑAO-FRAGO, Antonio; ESCOLANO, Augustin. **Currículo, espaço e subjetividade**. Rio de Janeiro: DPA, 1998. p. 59-139.

VIÑAO-FRAGO, Antonio. Do espaço escolar e da escola como lugar: propostas e questões. *In*: VIÑAO-FRAGO, Antonio, ESCOLANO, Augustin. **Currículo, espaço e subjetividade**. Rio de Janeiro: DPA, 2001.

VIÑAO-FRAGO, Antonio; ESCOLANO, Augustin. **Currículo, espaço e subjetividade**. Rio de Janeiro: DPA, 2001. p. 59-139.

WEFFORT, Madalena Freire *et al.* **Observação, Registro, reflexão**: instrumentos metodológicos I. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996. (Série Seminários: publicações do Espaço Pedagógico).

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

WOODS, Peter. **La escuela por dentro**: la etnografía en la investigación educativa. Barcelona: Paidós, 1987.

**APÊNDICE A – Teses e dissertações localizadas no portal da capes, a partir do descritor
“organização do tempo escolar”**

Quadro 36 – Produção acadêmica localizada no portal de teses e dissertações da Capes, a partir do descritor “organização do tempo escolar” (continua)

Autor(a)	Título	Curso /Instituição/ano de defesa
Roper Pires de Carvalho Filho	Práticas dos professores de história do 1º ano - ciclo II em relação a facetas da cultura escolar	Mestrado em Educação História, Política, Sociedade PUC São Paulo -2003
Flamínia Carcereri	A escola organizada em ciclos e a formação de professores: uma reflexão	Mestrado em Educação PUC Paraná - 2003
Roger Marchesini de Quadros Souza	Regime de ciclos com progressão continuada nas escolas públicas: um cenário para o estudo dos impactos das mudanças educacionais na capital cultural e hábitos dos professores	Doutorado em Educação História, Política, Sociedade PUC São Paulo – 2005
Márcia Regina Falcioni Pinesso	Sistema seriado e sistema de ciclo: organização do tempo escolar e implicações na aprendizagem da escrita	Mestrado em Educação Universidade Estadual de Maringá – 2006
Augusta Aparecida Neves de Mendonça	Práticas pedagógicas das aulas de matemática: um estudo exploratório nas escolas Xacriabá	Mestrado em Educação Universidade Federal de Minas Gerais – 2007
Thays Rosalin de Araujo	Que tempo temos? Estudo sobre a organização do trabalho docente e o tempo escola	Mestrado em Educação Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – 2008
Adriane Knoblauch,	Aprendendo a ser professora: um estudo sobre a socialização profissional de professoras iniciantes no município de Curitiba	Doutorado em Educação História, Política, Sociedade PUC São Paulo – 2008
Lenine Antônio dos Reis	Implicações da avaliação da aprendizagem no ensino fundamental: série e ciclo	Mestrado em Educação Universidade Federal de Juiz de Fora – 2009
Audna Abreu Silva	Educação e tecnologia: imagens eletrônicas na escola	Mestrado em Arte e Cultura Visual: Universidade Federal de Goiás – 2014
Ivania Miranda Rodrigues Cardoso	Programa Escola Integral no Amazonas: um estudo sobre a organização do tempo em uma escola de Manaus	Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública Universidade Federal de Juiz de Fora – 2016

Quadro 36 – Produção acadêmica localizada no portal de teses e dissertações da Capes, a partir do descritor “organização do tempo escolar” (conclusão)

Autor(a)	Título	Curso /Instituição/ano de defesa
Maria Aparecida de Souza Vangiler	O professor dos anos iniciais do ensino fundamental e a organização do tempo escolar: pressupostos, crenças e práticas	Mestrado em Educação Universidade Federal do Acre – 2017
Suzana Grimaldi Machado	Da boa distribuição do tempo às fases da vida educativa: organização do tempo escolar em manuais pedagógicos (Santa Catarina -1856-1911)	Mestrado em Educação Universidade do Estado de Santa Catarina – 2017

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2018)

APÊNDICE B – Teses e dissertações selecionadas no portal capes, a partir das palavras-chave: escola, tempo, infância e educação (1995-2016)

Quadro 37 – Levantamento de teses e dissertações selecionadas no portal da Capes a partir da combinação das palavras-chave: escola, tempo, infância e educação (1995-2016) (continua)

Autor(a)	Título	Curso /Instituição	Ano
Teodosia Sofia Lobato Correia	Tempo de escola... e outros tempos (quem viveu assim, sabe quem não viveu que pena)	Mestrado em Educação Universidade Federal de Minas Gerais	1995
Jucirema Quinteiro	Infância e escola: uma relação marcada por preconceitos	Doutorado em Educação Universidade Estadual de Campinas	2000
Maria Raquel Barreto Pinto	A condição social do brincar na escola: o ponto de vista da criança	Mestrado em Educação Universidade Federal de Santa Catarina	2003
Luzia Madalena Leite	O Projeto Político Pedagógico na escola e a infância ignorada	Mestrado em Educação Universidade Federal de Santa Catarina	2006
Ezir Mafrá Batista	Infância e escola: uma análise das concepções presentes na produção discente	Mestrado em Educação Universidade Federal de Santa Catarina	2006
Rita de Cassia Gallego	Tempo, Temporalidades e Ritmos nas Escolas Primárias em São Paulo: heranças e negociações (1846-1890)	Doutorado em Educação Universidade de São Paulo	2008
Mônica Teresinha Colsani Furtado	A infância no processo de reorganização curricular do ensino fundamental de nove anos na escola: um estudo de caso	Mestrado em Educação Universidade do Vale do Itajaí	2009
Maria José Duarte Catão	A infância nas linhas entrecruzadas do conceito de tempo	Mestrado em Educação Universidade Federal da Paraíba	2009
Carmen Regina Becchi Christ	Narrativas docentes sobre o cotidiano escolar no ciclo da infância na EMEF Guido Lermen	Mestrado em Educação Universidade de Santa Cruz do Sul/RS	2009
Carla Cristiane Loureiro	O ensino fundamental de nove anos e o Colégio de Aplicação: da "prontidão" a emergência da infância'	Mestrado em Educação Universidade Federal de Santa Catarina	2010
Marisônia Matos Pamphylio	Os dizeres das crianças da Amazônia amapaense sobre infância e escola	Mestrado em Educação Universidade do Estado do Pará	2011

Quadro 37 – Levantamento de teses e dissertações selecionadas no portal da Capes a partir da combinação das palavras-chave: escola, tempo, infância e educação (1995-2016) (continuação)

Adriana Santos da Mata	Protagonismo docente na Educação Infantil: a aposta na multi-idade	Mestrado em Educação Universidade Federal Fluminense	2011
Elian de Fátima Inglez Sinhori	A construção do currículo do 1º ano do ensino fundamental de nove anos na rede municipal de Balneário Camboriú	Mestrado em Educação Universidade do Vale do Itajaí	2011
Maria Neusa Gonçalves Gomes de Souza	A percepção do tempo da infância por professores das escolas de Coxim-MS: uma leitura fenomenológica'	Doutorado em Educação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	2011
Ruhena Kelber Abrão Ferreira	O espaço e o tempo da infância no período de transição da Educação Infantil para os anos iniciais	Mestrado em Educação Física Universidade Federal de Pelotas	2011
Gisela Maria Silveira Colombi	O ensino fundamental de nove anos no Brasil: uma análise da produção discente (2006-2010)	Mestrado em Educação Universidade Federal de Santa Catarina	2012
Keila Hellen Barbato Marcondes	Continuidades e discontinuidades na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental no contexto de nove anos de duração.	Doutorado em Educação Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Araraquara	2012
Justina Inês Sponchiado	Da relação com a escola e seus saberes entre crianças (d)e famílias de baixa renda: um estudo a partir de uma instituição pública da ilha de Santa Catarina	Doutorado em Educação/ Universidade Federal de Santa Catarina	2012
Leticia Meinert	Criança, infância, escola e Teoria Histórico-Cultural na pesquisa educacional brasileira: uma reflexão introdutória	Mestrado em Educação Universidade Federal de Santa Catarina	2013
Ursula Raquel Ramos Jube	Estudo das vivências infantis por meio da contação de história	Mestrado em Psicologia Centro Universitário de Brasília	2014
Daniela Odete de Oliveira	As contribuições de crianças do ensino fundamental sobre a escola, a infância e o(s) sentido(s) de ser criança	Mestrado em Educação Universidade Regional de Blumenau	2014
Priscilla Lima da Silva	As infâncias e o brincar no contexto escolar: alguns contrastes entre a cultura lúdica e a prática pedagógica	Mestrado em Sociedade e Cultura na Amazônia Universidade Federal do Amazonas	2014
Maria Eliza Chierighini Pimentel	O “direito à infância na escola”: o estágio docente como campo de pesquisa	Mestrado em Educação Universidade Federal de Santa Catarina	2014

Quadro 37 – Levantamento de teses e dissertações selecionadas no portal da Capes a partir da combinação das palavras-chave: escola, tempo, infância e educação (1995-2016) (conclusão)

Grazielle Eloisa Balduino	Crianças maravilhosas: brincadeiras, imaginação e culturas de infâncias numa turma do terceiro ano do ensino fundamental de uma escola pública	Mestrado em Educação Universidade Federal de Uberlândia	2014
Carla Tatiana Moreira do Amaral	Percorrendo caminhos além do espaço: a construção do "território pedagógico" como um elemento constituidor da profissionalidade docente na Educação Infantil	Mestrado em Educação Universidade do Vale do Rio dos Sinos/RS	2014
Dolores Setuval Assaritti	A educação do corpo das crianças na escola em narrativas do cotidiano	Mestrado em Educação Universidade Estadual de Campinas	2015
Cris Regina Gambeta Junckes	Escola de Tempo Integral e o direito à infância: uma análise da produção acadêmica (1988-2014)	Mestrado em Educação Universidade Federal de Santa Catarina	2015
Paula Marques da Silva	Um-lugar-tempo-de-aprender-brasileiro como exercício de liberdade	Doutorado em Educação Universidade Federal do Rio Grande do Sul	2015
Alessandra de Barros Lopes Piedras	Habitar o presente, fazer um mundo: movimentos de crianças e adultos em uma escola de Educação Infantil	Mestrado em Educação Universidade do Estado do Rio de Janeiro	2015
Debora Goncalves Siqueira Batista	O papel social da escola: como a escola é percebida pelas crianças e como a escola gostaria de ser percebida frente a este público	Mestrado em Educação : Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais	2016
Graziela Regina dos Santos	A organização do ensino e as possibilidades para o desenvolvimento humano da criança	Mestrado em Educação Universidade Federal de Santa Catarina	2016

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2018).

APÊNDICE C – Artigos selecionados nos periódicos do portal scielo a partir das palavras-chave: escola, tempo, infância e educação

Quadro 38 – Levantamento de artigos selecionados nos periódicos do portal SciELO (1999-2016) (continua)

Autor (es)	Título	Palavras-Chave	Periódico/ Data/ Outras Informações
Rosa Fátima de Souza	Tempos de infância, tempos de escola: a ordenação do tempo escolar no ensino público paulista (1892-1933)	Tempo escolar – História da escola primária – Cultura escolar – História do currículo.	Educação e Pesquisa, Jul 1999, volume 25 Nº 2
<i>Gilberto Lima dos Santos</i> Antônio Marcos Chaves	Reconhecimento de direitos e significados de infância entre crianças	Direitos da criança, infância, significados	Psicologia Escolar e Educacional, Dez 2010, Volume 14 Nº 2
Andréa Borges de Medeiros	Crianças e narrativas: modos de lembrar e de compreender o tempo na infância	Tempo. Narrativa. Infância. Memória.	Cadernos CEDES, Dez 2010, Volume 30 Nº 82
<i>Fabiana de Amorim Marcello</i> Maria Isabel Edelweiss Bujes	Ampliação do Ensino Fundamental: a que demandas atende? A que regras obedece? A que racionalidades corresponde?	Ensino Fundamental ampliado - Infância - Governamentalidade - Educação Infantil.	Educação e Pesquisa, Abr 2011, Volume 37 Nº 1
<i>Lisete Regina Gomes Arelaro</i> Márcia Aparecida Jacomini <i>Sylvie Bonifácio Klein</i>	O Ensino Fundamental de nove anos e o direito à educação	Política educacional - Ensino Fundamental de nove anos - Direito à educação - Gestão democrática - Qualidade de ensino.	Educação e Pesquisa, Abr 2011
Juares da Silva Thiesen	Tempos e espaços na organização curricular: uma reflexão sobre a dinâmica dos processos escolares	Tempo; Espaço; Currículo.	Educação em Revista, Abr 2011, Volume 27 Nº 1
Angela Medeiros Santi	Walter Benjamin: tempo de escola - tempo de agora. Prolegômenos para uma educação para dias feriados	Futuro da educação. Walter Benjamin. Infância. Tempo de agora.	Educação & Sociedade Mar 2012, Volume 33 Nº 118

Quadro 38 – Levantamento de artigos selecionados nos periódicos do portal SciELO (1999-2016) (conclusão)

Autor (es)	Título	Palavras-Chave	Periódico/ Data/ Outras Informações
Mariano Narodowski	Políticas públicas e infancia: deseos y límites a la igualdad en la educación	igualdade; monopólio estatal; políticas públicas; direito à educação.	Revista Brasileira de Educação, Set 2013, Volume 18 N° 54
Nair Correia Salgado Azevedo <i>Mauro Betti</i>	Escola de tempo integral e ludicidade: os pontos de vista de alunos do 1º ano do ensino fundamental	infância; lúdico; educação integral; Ensino Fundamental de nove anos.	Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos Ago 2014, Volume 95 N° 240
Adriana Zampieri Martinati <i>Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da Rocha</i>	“Faz de conta que as crianças já cresceram”: o processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental	Ensino Fundamental; Educação Infantil; escola	Psicologia Escolar e Educacional Ago 2015, Volume 19 N° 2
Walter Omar Kohan	Visões de filosofia: infância	Sócrates; J.-F. Lyotard; infância; filosofia; política	Alea : Estudos Neolatinos, Dez 2015, Volume 17 N° 2
Levindo Diniz Carvalho	Crianças e infâncias na educação (em tempo) integral	Crianças. Infâncias. Educação Integral.	Educação em Revista, Dez 2015, Volume 31
<i>Anabela Rute Kohlmann Ferrarini</i> Fabiana Rodrigues Oliveira Queiroz <i>Raquel Gonçalves Salgado</i>	Infância e Escola: tempos e espaços de crianças	Infância. Tempos. Espaços. Escola.	Educação & Realidade, Dez 2016, Volume 41 N° 4

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2018).

APÊNDICE D – Artigos selecionados em periódicos do portal capes a partir das palavras-chave: escola, tempo, infância e educação

Quadro 39 – Levantamento de artigos em periódicos no portal da Capes (1999-2015) (continua)

Autor (es)	Título	Palavras-Chave	Periódico/ Data/ Outras Informações
Ana Lucia Goulart de Faria	A contribuição dos parques infantis de Mário de Andrade para a construção de uma pedagogia da Educação Infantil	Criança pequena, pré-escola, cultura infantil, direito à infância, Educação Infantil	Educação & Sociedade ano XX, nº 69, Dezembro 1999
Arianne Hecker <i>María Silvia Rebagliati</i>	Tiempos y cuerpos en el filosofar de la infancia	Filosofia, infancia, tiempo aiónico	Childhood & Philosophy, 2009 vol. 9
Arianne Hecker <i>María Silvia Rebagliati</i>	El tiempo del filosofar en la escuela: infancia y juego del pensar	Infância, filosofar, jogar, tempo	Childhood & Philosophy, 2009, vol 10
César Donizetti Pereira Leite	Tempo, experiência e linguagem: Territórios de um devir infância	infância, tempo experiência	Childhood & Philosophy, 2010
Marcele Teixeira Homrich <i>Daniela de Castro Silva</i>	Brincadeiras e brinquedos na atualidade: breve contribuição articulando a infância e a escola	Infância, brinquedo, brincadeira, escola, atualidade	Reflexão & Ação, 01 January 2010, Vol.18(2),
Helenise Sangoi Antunes <i>Jamily Charão Vargas</i>	Determinismos culturais frente à ludicidade na infância: conceitos e concepções paradigmáticas	Escola Ludicidade Infância, Cultura Determinismo	Reflexão & Ação, 01 January 2010, Vol.18(2)
Andréa Borges de Medeiros	Crianças e narrativas: modos de lembrar e de compreender o tempo na infância	Tempo; Narrativa; Infância; Memória.	Cadernos Cedes, 01 December 2010, Vol.30(82)
Maria Raquel Barreto Pinto <i>Jucirema Quinteiro</i>	A condição social do brincar na escola: o ponto de vista da criança	Educação. Infância. Escola. Brincar. Tempo e Espaço	Pedagógica: Revista do programa de Pós-graduação em Educação – PPGE 2012, Vol.14(28)
Gisela Maria Silveira Colombi <i>Diana Carvalho de Carvalho</i>	O Ensino Fundamental de nove anos no Brasil: uma análise da produção discente (2006-2010)	Infância. Criança. Escola. Ensino Fundamental de nove anos.	Pedagógica: Revista do programa de Pós-graduação em Educação - PPGE, 2012, Vol.14(28)

Quadro 39 – Levantamento de artigos em periódicos no portal da Capes (1999-2015) (conclusão)

Autor (es)	Título	Palavras-Chave	Periódico/ Data/ Outras Informações
<i>Jucirema Quinteiro</i> Diana Carvalho de Carvalho	O Ensino Fundamental de nove anos e o direito à infância na escola não são sinônimos!	Educação. Infância. Escola. Ensino Fundamental de nove anos	Pedagógica: Revista do programa de Pós-graduação em Educação - PPGE, 2015, Vol.17(35)
Antônio Camilo Cunha	A criança, a infância, o brincar...do outro lado do espelho reflexões curtas	criança; infância; brincar; escola; arte	E-balonmano.com: Revista de Ciencias del Deporte, 01 May 2015, Vol.11(5)

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2018).

APÊNDICE E – Teses e dissertações localizadas no portal capes e da bdttd, a partir das palavras-chave: “escola alternativa” e “educação alternativa”

Quadro 40 – Levantamento da produção de teses e dissertações sobre escola alternativa no Brasil (1992–2018)
(continua)

Autor(a)	Ano da defesa	Título	Curso /Instituição Universidade
Clovis Nicanor Kassick	1992	Os caminhos da ruptura do autoritarismo pedagógico: o estabelecimento de novas relações sociais como possibilidade de novas relações de trabalho	Mestrado em Educação/ UFSC
Ivone Menegotti Jensen	1993	Os caminhos da ruptura do autoritarismo pedagógico: a possibilidade do estabelecimento de novas relações sociais para a ruptura do autoritarismo pedagógico	Mestrado em Educação/ UFSC
Neiva Beron Kassick	1993	Os caminhos da ruptura do autoritarismo pedagógico: a ruptura das relações autoritárias para a construção coletiva do conhecimento	Mestrado em Educação/ UFSC
Pedro Cesar Kemp Goncalves	1994	Escola Alternativa: experiencia de uma proposta metodológica para crianças e adolescentes de rua	Mestrado em Educação/ FUF (MS)
Daniel Revah	1994	Na Trilha da Palavra "Alternativa": A mudança cultural e as pré-escolas "Alternativas"	Mestrado em Sociologia/ USP
Maria Helena Nogueira de Sá	1995	Uma escola alternativa - avaliando sua trajetória	Mestrado em Educação/ USP
Antonia Silva de Lima	1995	A interação dos universos linguísticos e a ação do educador no processo de alfabetização: estudo de caso de uma escola alternativa na periferia de Manaus	Mestrado em Educação/ UF Amazonas
Helena Singer	1995	República de crianças: sobre experiências de resistência	Mestrado em Educação/ UFC
Antonio José Gomes	1996	Escolas cooperativas e escolas alternativas de Teresina-PI - A realidade dos fatos de instituições de ensino pré-escolar e de 1º e 2º graus que se autodefinem "alternativa"	Mestrado em Educação/ PUC, SP
Mara Lúcia Bastiani	1999	Escola Alternativa: pedagogia da participação	Mestrado em Educação/ Udesc
Lucinete Gadelha da Costa	2001	Possibilidades e limites na experiência de uma escola alternativa no campo da educação popular: um estudo de caso	Mestrado em Educação/ UF Amazonas

Quadro 40 – Levantamento da produção de teses e dissertações sobre escola alternativa no Brasil (1992–2018) (conclusão)

Autor(a)	Ano da defesa	Título	Curso /Instituição Universidade
Alzira Maria Quiroga Mendoza	2001	Associação Educativa Pés no Chão: trajetória inicial de uma proposta pedagógica de trabalho cooperativo	Mestrado em Educação/ PUC (MG)
Rosângela Maria da Silva	2005	A participação como pressuposto para a construção de uma escola democrática	Mestrado em Educação/ UFSC
Vivian Bearzotti Pires	2006	Relatórios individuais de aluno – gênero discursivo relevante nas práticas pedagógicas alternativas	Mestrado em Educação/ UE de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem
Maria Rosa Chaves Künzle	2011	Escolas alternativas em Curitiba: trincheiras, utopias e resistências pedagógicas (1965 - 1986)	Doutorado em Educação/UF Paraná
Rozana Machado Bandeira de Melo	2011	Uma Educação Infantil centrada no brincar: a experiência da Te-Arte	Mestrado em Educação/ UF Alagoas
Gabriela Fernandes Castanheira	2013	Desenvolvimento do sentido de propriedade: dois contextos escolares.	Mestrado em Psicologia/ UERJ
Nathalia De Freitas Campos	2014	A experiência das crianças em uma escola democrática: olhares e interpretações	Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde/ UNB
Gabriela Freitas de Almeida	2014	Para onde caminham as escolas?	Mestrado em Educação/ UNB
Patrícia Rossi Torralba Horta	2014	Os desafios de definir um bom professor e a herança das escolas alternativas paulistas	Doutorado em Educação/ USP
Sabrina de los Santos Silveira	2016	Construindo uma cultura de Educação Infantil alternativa: a experiência da Escola Sarapiquá, de Florianópolis (1982-2016)	Mestrado em Educação/ Udesc
Tathiana Gouveia da Silva Barrera	2016	O movimento brasileiro de renovação educacional no início do século XXI	Doutorado em Educação / USP
Amanda Fernandes Rosa Bueno	2017	Educação alternatina? Estudo descritivo de uma instituição particular gratuita	Mestrado em Psicologia/ USP
Karen Danielle Magri Ferreira	2018	Diferenças entre escolas paulistas alternativas e tradicionais	Doutorado em Psicologia /USP
Gabriele Nigra Salgado	2018	Educação "alternativa": do discurso à imagem	Doutorado em Educação /UFSC

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2019).

APÊNDICE F – Carta de apresentação ao campo de pesquisa

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA – UFSC
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – CED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO E INFÂNCIA

À equipe gestora da Associação Pedagógica Praia do Riso,

Eu, professora doutora Diana Carvalho de Carvalho e a acadêmica Cris Regina Gambeta Junckes, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), matrícula nº 201600042, contamos com a colaboração da equipe gestora dessa instituição para a realização da pesquisa intitulada **A organização do tempo em uma escola pensada para infância: o ponto de vista de crianças, pais e professores**, a qual tem por objetivo analisar as possibilidades de se privilegiar a infância na escola, na efetivação dos direitos das crianças de participar, brincar e aprender, tendo como foco, a organização do tempo institucional, especificamente em uma escola pensada para infância.

A pesquisa prevê a realização de observações do cotidiano escolar e das práticas pedagógicas desenvolvidas com um grupo de crianças do Ensino Fundamental, além de entrevistas com profissionais da escola, pais e crianças, sob a supervisão da professora Dra. Diana Carvalho de Carvalho, no primeiro e segundo semestre letivo de 2018.

Os instrumentos de coleta de dados serão câmera digital e registros escritos, além das observações e conversas que serão realizadas com os professores, familiares e crianças da instituição, contribuindo com o refinamento do trabalho. Todos os dados coletados a partir dos registros fotográficos e por meio de registro escrito serão utilizados especificamente para fins de pesquisa.

Justifica-se a pesquisa por abordar um tema relevante ao que diz respeito aos direitos das crianças na escola e que ainda aparenta estar pouco ressaltado no chão da escola e no meio acadêmico, quando relacionamos o direito à infância ao trabalho desenvolvido nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nas quais destacamos a função da ação docente na organização do tempo escolar, ao contemplar o respeito à infância nas práticas pedagógicas. Consideramos que quando a escola prevê em seu planejamento o respeito as condições sociais de ser criança,

buscando compreender suas necessidades formativas e peculiaridades, o processo de ensino e aprendizagem desenvolve-se de maneira mais significativa para todos, adultos e crianças, fazendo da escola um lugar privilegiado de viver a infância e de produção da cultura. Dessa forma, pretende-se averiguar as possibilidades da infância ser respeitada na escola levando em consideração as especificidades da organização escolar e assim, contribuir com os estudos referentes às práticas da ação docente que envolvem a formação humana de forma emancipatória nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Não haverá prejuízos acadêmicos nem profissionais, sequer benefícios financeiros aos participantes. Os benefícios oriundos da pesquisa se concentram no campo do conhecimento, pois visam contribuir para os estudos teórico-metodológicos voltados para a organização escolar considerando o respeito à infância como princípio do processo formativo das crianças na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. Tomaremos as providências e empregaremos as cautelas cabíveis para evitar e/ou reduzir possíveis efeitos e condições adversas que possam causar desconforto e/ou danos decorrentes da participação na pesquisa. Uma delas é que manteremos sigilo e a privacidade dos participantes durante todas as fases da pesquisa.

É importante ressaltar que, durante todo o processo, bem como após a realização da coleta e o registro de dados, estaremos à disposição para esclarecer quaisquer dúvidas.

No aguardo de resposta positiva,

Diana Carvalho de Carvalho – Orientadora e supervisora da pesquisa
e-mail: dianacc@terra.com.br
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE
Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC

Cris Regina Gambeta Junckes – Pesquisadora Responsável
e-mail: crisjunckes@hotmail.com
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE
Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC

APÊNDICE G - Roteiros de observação - Escola Praia do Riso

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO 1 – CONTEXTO ESCOLAR

1 A ORGANIZAÇÃO DO TEMPO ESCOLAR E A PARTICIPAÇÃO DOS SUJEITOS (ADULTOS E CRIANÇAS)

- Como o tempo escolar é organizado, definido?
- Quem participa dessa organização e/ou definição?
- Como e quando o calendário escolar é definido? Quem participa dessa definição?
- Como ocorre a organização do cotidiano escolar? Como se estabelece o horário das atividades semanais e diárias?
- Como as crianças participam da organização do cotidiano escolar?
- Quais as possibilidades de alterar a organização das atividades programadas, planejadas?
- Como ocorre a utilização de espaços coletivos como a biblioteca, a sala de artes e de informática? Existe um agendamento? Quem utiliza esses espaços? Qual o tempo disponível para utilização desses espaços?
- Os familiares das crianças participam de alguma forma da organização do tempo escolar? Ou, de que forma eles são comunicados sobre a organização desse tempo e dos espaços disponíveis na escola?

2 A UTILIZAÇÃO DO ESPAÇO E TEMPO ESCOLAR PELAS CRIANÇAS

- O que as crianças fazem assim que chegam na escola?
- Como a organização do tempo escolar é apresentado às crianças? Elas podem contribuir na organização do dia, sugerir mudanças na rotina, no tempo a ser utilizado nas atividades planejadas?
- De que forma o cotidiano da escola é percebido pelas crianças? Como elas manifestam sua compreensão do tempo e espaço utilizado na escola?
- Quanto tempo diário as crianças ficam em sala, em média, por turma?
- Quais espaços as crianças utilizam no decorrer do cotidiano escolar? Qual o tempo destinado a cada espaço?
- Como ocorre o recreio? Onde as crianças lancham? Qual o tempo de comer, de fazer higiene e de brincar? Esse tempo é fixo ou pode ser flexível? Todas as turmas lancham no mesmo horário?

- Há diferenciação na organização do recreio na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos espaços e tempos utilizados?
- Como ocorrem as relações entre as crianças de diferentes idades na escola? Elas compartilham os mesmos espaços? Em quais momentos isso ocorre?
- Como ocorre o horário da saída das crianças da escola? É possível ficar livremente no pátio externo aguardando os familiares chegarem ou existe um lugar apropriado para as crianças aguardarem seus familiares?

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO 2 – GRUPO ESPECÍFICO DOS ANOS INICIAIS

1 O COTIDIANO ESCOLAR DE UM GRUPO DE CRIANÇAS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

- Como ocorre a organização desse grupo de crianças e seus professores²⁰²?
- Como se estabelece o cotidiano desse grupo? O que é fixo e o que pode ser flexibilizado nesse contexto?
- Como, quando e quem define as atividades que serão desenvolvidas no cotidiano?
- Como se estabelece a comunicação entre as crianças desse grupo e delas com os adultos?
- Quando e como as crianças manifestam o que pensam e sentem, suas sugestões e saberes, e/ou, suas dúvidas?
- De que forma os interesses das crianças e suas múltiplas linguagens são contempladas no cotidiano escolar?
- Há possibilidades de alterar as temáticas de estudo e/ou as estratégias de ensino a partir dos interesses e sugestões manifestados pelas crianças?
- Quais as estratégias de ensino que prevalecem no cotidiano escolar, que ocupam a maior parte do tempo das atividades propostas ou, que são rotineiras, desenvolvidas a partir de um tempo fixo, diário, semanal?
- Como as crianças subvertem o tempo instituído? Em que momentos as crianças transgridem as regras temporais? Como os professores reagem a essas transgressões?
- As crianças desse grupo brincam, divertem-se, tem um tempo livre para realizar uma atividade que seja de seu interesse? Quando isso acontece?

²⁰² Cabe destacar que nas turmas do ensino fundamental atuam uma professora regente e outros professores de áreas específicas como: artes, educação física, inglês e informática.

- De que forma a avaliação dos saberes escolares são desenvolvidos no grupo? Como as crianças se auto avaliam e avaliam as atividades desenvolvidas pelos professores e pelo grupo?

2 AS POSSIBILIDADES DO DIREITO À INFÂNCIA SER PRIVILEGIADO NO CONTEXTO ESCOLAR

- De que forma os professores que atuam com esse grupo de crianças planejam suas atividades?
- As temáticas de estudo partem de quais referenciais? Em que momentos tais temáticas podem ser redefinidas?
- De que forma as temáticas de estudo são apresentadas às crianças?
- Como as crianças participam do planejamento das atividades que serão desenvolvidas com ou por elas, no cotidiano escolar?
- Como a reação das crianças é percebida pelos professores, quando a proposta de trabalho, de estudo, não lhes agrada?
- De que forma as múltiplas linguagens das crianças são contempladas no planejamento dos professores? Quanto tempo é destinado à escrita, à expressão artística, à expressão oral?
- De que forma o direito das crianças de brincar e interagir com os colegas é contemplado no planejamento dos professores e nas ações pedagógicas?
- Qual o tempo e o espaço da brincadeira? Como os professores interagem com as crianças nas *horas de lazer*, de brincadeira?
- Como a imaginação e a criatividade das crianças são exploradas na escola?
- O que acontece quando as crianças pedem mais tempo para desenvolver uma determinada atividade? Quais atividades podem ter um tempo prolongado e quais não são reconhecidas como necessárias?

APÊNDICE H – Roteiros de entrevistas: profissionais da escola, professores do Ensino Fundamental e familiares das crianças

ROTEIRO DE ENTREVISTAS

O presente instrumento ajusta-se aos protocolos de pesquisa, de acordo com a Resolução nº 466, DE 12 DE DEZEMBRO DE 2012, do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos – CEPESH da Universidade Federal de Santa Catarina. Esse instrumento visa a composição de um arquivo oral, ou seja, fonte oral confiada a um órgão público (pessoa física ou jurídica), afim de produzir análise científica diante do Projeto de Pesquisa intitulado **A organização do tempo em uma escola pensada para infância: o ponto de vista de crianças, pais e professores**, por meio de entrevistas semiestruturadas realizadas com profissionais da *Associação Pedagógica Praia do Riso*, dentre eles, coordenadores pedagógicos e professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, como também, aos familiares das crianças que se dispuserem a participar desse estudo.

O uso da entrevista semiestruturada possibilita a elaboração antecipada de algumas questões que têm por objetivo trazer à tona falas relacionadas ao direito à infância na escola tendo em vista a organização do tempo escolar em uma escola pensada para a infância. A adoção desse instrumental favorece a inclusão de novas questões durante a realização das entrevistas, auxilia as/os entrevistadas/os a rememorar o contexto em análise, o que auxilia na compreensão das questões problematizadas.

As perguntas elaboradas nesse instrumento sempre serão flexíveis, abertas, e constituirão um guia no processo de abordagem com as pessoas entrevistadas. Para garantir aos entrevistados sua integridade moral, afetiva e física, no ato das entrevistas os procedimentos ocorrerão de modo: a) O local e horário serão sempre definidos pelos professores entrevistados; b) Faremos uma pergunta de cada vez; c) Evitaremos interromper os entrevistados; d) Não discordaremos dos entrevistados; e) Não prosseguiremos a entrevista se os entrevistados demonstrarem algum tipo de desconforto ou se estiverem cansados.

APÊNDICE I – Roteiro de entrevista - professores da escola

1) Identificação pessoal

Nome e ano em que nasceu:
 Formação:
 Atuação profissional:
 Tempo de atuação no magistério:
 Tempo de serviço nessa instituição:
 Turma de crianças que trabalha atualmente:

- 2) Como ocorreu sua aproximação com a APPR?
- 3) Como você descreveria a proposta pedagógica da APPR?
- 4) Como você percebe a organização dos tempos e espaços utilizados pelas crianças na APPR?
- 5) Como/quando você faz seus planejamentos e registros?
- 6) Quais os princípios norteadores de seu planejamento? A partir de quais elementos você seleciona os conteúdos/conceitos que serão trabalhados com as crianças?
- 7) Como você percebe e avalia o processo de ensino e de aprendizagem das crianças?
- 8) Como se desenvolve a organização do tempo das atividades que são desenvolvidas com sua turma? Quais tempos são fixos e quais podem ser flexíveis?
- 9) É possível estender o tempo de uma atividade que despertou mais o interesse das crianças?
- 10) Como são realizadas as mediações quando as atividades planejadas não alcançam seus objetivos, quando as crianças não compreendem o que foi proposto?
- 11) Como você lida com os imprevistos que acontecem no dia-a-dia? Com o que não foi planejado?
- 12) De que forma você percebe que ocorre a participação das crianças na escola? Tem um momento específico no cotidiano escolar para criança expressar seus pensamentos?
- 13) E na sala de aula? Como e quando as crianças expressam o que pensam e sentem?
- 14) Qual o tempo e o espaço destinado à brincadeira na escola?
- 15) Como você percebe o uso da imaginação e criatividade das crianças no cotidiano escolar?
- 16) Você considera a escola um *lugar para viver a infância*? Por que?
- 17) Você gostaria de complementar alguma questão, acrescentar algum comentário sobre o que conversamos nessa entrevista?

APÊNDICE J – Roteiro de entrevista - profissionais da escola

1) Identificação pessoal

Nome e ano em que nasceu:
 Formação:
 Atuação profissional na escola:
 Tempo de vínculo com a escola:
 Já exerceu outras funções nessa escola? Qual?

- 2) Como ocorreu sua aproximação com a APPR?
- 3) Essa é sua primeira experiência profissional em escolas ou já teve outras experiências? Quais?
- 4) Como você descreveria sua função na escola? Como ocorre sua aproximação com as crianças, com o trabalho pedagógico?
- 5) Você conhece o Projeto Político Pedagógica da APPR? Quando ele foi apresentado para você?
- 6) Como você compreende a proposta pedagógica da escola?
- 7) Você percebe algum diferencial do trabalho educativo desenvolvido nesta escola perante outras experiências escolares?
- 8) Como você percebe a organização do tempo escolar? O tempo das aulas, das atividades dentro e fora da sala, do recreio?
- 9) Como você descreveria o cotidiano escolar de uma turma do Ensino Fundamental?
- 10) Quais atividades seriam caracterizadas como rotineiras, que acontecem diariamente, com horários pré-determinados e, quais atividades são mais esporádicas?
- 11) De que forma você percebe a utilização do espaço escolar? Quais lugares que as crianças utilizam com frequência?
- 12) Quais atividades que acontecem no cotidiano que você caracteriza que despertam mais o interesse das crianças?
- 13) De que forma você percebe que ocorre a participação das crianças na escola? Como e quando as crianças expressam o que pensam e sentem?
- 14) Qual o tempo e o espaço destinado à brincadeira, imaginação e criatividade das crianças no cotidiano escolar?
- 15) Você considera a escola um *lugar para viver a infância*? Por que?
- 16) Você gostaria de complementar alguma questão, acrescentar algum comentário sobre o que conversamos nessa entrevista?

APÊNDICE K – Roteiro de entrevista - familiares das crianças²⁰³

1) Identificação pessoal

Nome e ano em que nasceu:
 Formação:
 Atuação profissional:
 Tempo de vínculo com a escola:
 Turma em que seu/sua filho/a estuda:

- 2) Como ocorreu sua aproximação com a APPR? O que lhe motivou a matricular seu filho nessa escola?
- 3) Você já conhecia a experiência pedagógica da APPR antes de matricular seu filho nessa escola?
- 4) Como ocorre sua participação nas atividades da escola? Qual a frequência que você conversa com a professora ou demais profissionais da escola a respeito de seu(sua) filho(a)?
- 5) Você teve acesso ao Projeto Político Pedagógico da escola? Como você compreende a proposta pedagógica da APPR?
- 6) Como você percebe a organização do tempo escolar? O que chama a sua atenção nesse contexto?
- 7) Você conhece o cotidiano escolar de seu(sua) filho(a) na escola? Como você o descreveria? O que ele(a) mais gosta de fazer na escola?
- 8) De que forma você percebe a utilização do espaço escolar? Quais lugares que as crianças utilizam com frequência?
- 9) De que forma você percebe que ocorre a participação das crianças na escola? Como e quando as crianças expressam o que pensam e sentem?
- 10) Você considera importante seu(sua) filho(a) ter tempo e espaço para brincar na escola?
- 11) Como você percebe o tempo e o espaço destinado à brincadeira?
- 12) Como você percebe o uso da imaginação e criatividade das crianças no cotidiano escolar?
- 13) Você acredita que as crianças têm um tempo adequado para estudar, brincar e interagir com os colegas na escola?
- 14) Você considera a escola um *lugar para viver a infância*? Por que?
- 15) Você gostaria de complementar alguma questão, acrescentar algum comentário sobre o que conversamos nessa entrevista?

²⁰³ Os pais das crianças que preferiram responder questionário responderam as mesmas questões da entrevista.

APÊNDICE L - Termo de consentimento livre e esclarecido – familiares das crianças

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO E INFÂNCIA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Senhores Pais e/ou Responsáveis,

Você e seu/sua filho/a estão sendo convidados/as a participar da pesquisa intitulada **A organização do tempo em uma escola pensada para infância: o ponto de vista de crianças, pais e professores**, que está sendo desenvolvida por mim, Cris Regina Gambeta Junckes, pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, em nível de Doutorado, na linha de pesquisa Educação e Infância, sob orientação da professora Dra. Diana Carvalho de Carvalho.

Tal pesquisa tem por objetivo analisar a organização do tempo escolar e verificar as maneiras como o direito à infância é contemplado e percebido na escola. Esta pesquisa justifica-se pela importância e necessidade de abordar o tema do direito à infância na escola, por este ainda aparentar ser pouco valorizado no chão das escolas e no meio acadêmico, quando relacionado ao trabalho desenvolvido nos anos iniciais do ensino fundamental. Dessa forma, pretende-se averiguar como os sujeitos que fazem parte do contexto escolar percebem as possibilidades da infância ser respeitada levando em consideração as especificidades da organização escolar e da formação da criança.

Ressaltamos que a pesquisa passou por liberação e autorização da direção da Escola e terá início após a aprovação do Comitê de Ética da UFSC e se desenvolverá no primeiro e segundo semestre letivo de 2018.

A pesquisa acontecerá por meio de observações do cotidiano escolar e das práticas pedagógicas desenvolvidas com um grupo de crianças do ensino fundamental, além de entrevistas com profissionais da escola, familiares e crianças.

Os instrumentos de coleta de dados serão registros escritos em caderno de campo, registro fotográfico com câmera digital e, nas entrevistas, será utilizado gravador de voz, para registro o mais fiel possível da totalidade das informações no decorrer do trabalho. Ressaltamos que esses instrumentos somente serão utilizados após o consentimento dos sujeitos participantes da pesquisa, que todos os dados coletados serão utilizados especificamente para fins de pesquisa e só serão divulgados mediante a concordância dos participantes.

Os resultados deste trabalho serão utilizados na tese de doutorado e/ou para outros fins acadêmicos, como: produção de artigos, capítulos de livros e comunicações em eventos como seminários, congressos, simpósios, dentre outros. Estes mostrarão apenas os resultados obtidos como um todo, sem revelar o nome dos sujeitos participantes, da instituição ou qualquer informação relacionada à sua privacidade. Sendo assim, a identidade dos sujeitos participantes será preservada durante todo o processo da pesquisa, garantindo o anonimato das fontes, contudo, cabe destacar que sempre existe a remota possibilidade da quebra do sigilo, mesmo que involuntário e não intencional, cujas consequências serão tratadas nos termos da lei.

Como em qualquer investigação que envolva seres humanos, a participação na pesquisa pode acarretar alguns riscos e/ou desconfortos. Dentre os possíveis riscos, os quais as crianças, poderão estarem expostas/a ao colaborarem com esta pesquisa está em ficarem inibidas ou agitadas com a presença do pesquisador em sala e no acompanhamento de suas atividades na escola, em função das observações da mesma, dos registros escritos, do uso do gravador de voz e/ou da câmera fotográfica. Caso isso ocorra o professor participante, assim como, as crianças, poderão solicitar que a pesquisadora interrompa seus registros e se retire da sala, se assim preferir. O professor também poderá transferir as observações para outro momento ou desistir definitivamente de participar da pesquisa, sem penalização alguma.

Quanto ao uso das imagens das atividades das crianças, um dos riscos está em se sentirem constrangidas ao saberem que estas serão utilizadas em nossa tese. Caso isso ocorra removeremos as imagens das crianças do nosso texto, caso assim elas ou você desejarem.

A participação dos familiares na pesquisa poderá também trazer alguns desconfortos, proveniente da condição de sujeito participante desse contexto social, na qual você expressará suas observações e considerações a respeito do trabalho desenvolvido nesse lugar, especialmente na formação de seu (sua) filho (a), evocando algumas memórias e sentimentos diversos durante as atividades de coleta de dados.

Numa situação de extravio do diário de campo, ou do gravador ou da câmera digital, por exemplo, as informações prestadas poderão ser publicamente expostas de forma desordenada, criando situação delicada de constrangimento para quem as prestou. Para evitar

eventual circunstância, a pesquisadora terá especial cuidado para com os meios de registros e tomará providências para que as informações coletadas não tenham qualquer identificação dos sujeitos, nem da instituição a qual pertencem.

Sobre esses aspectos, a pesquisadora acatará, com o devido rigor, o que define a Resolução do Conselho Nacional de Saúde nº 466/12, respeitando as atitudes e habilidades dos sujeitos observados e colaboradores da pesquisa, bem como os encaminhamentos concernentes as atividades desenvolvidas.

Considerando que você aceitou participar da pesquisa e que autoriza a participação de seu (sua) filho (a), gostaríamos de salientar que essa participação é voluntária e você tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo, sem quaisquer penalidades.

É preciso deixar registrado ainda que durante todo o período da pesquisa estaremos à disposição, caso tenha dúvida sobre os procedimentos ou sobre o andamento do estudo. Dessa forma, a pesquisadora se compromete a explicitar os encaminhamentos da pesquisa sempre que se fizer necessário e a divulgar os resultados obtidos, dando retorno a respeito da publicação desta pesquisa.

Ressaltamos também que não haverá prejuízos acadêmicos nem profissionais, sequer benefícios financeiros aos participantes. Os benefícios oriundos da pesquisa se concentram no campo do conhecimento, pois visam contribuir para os estudos teórico-metodológicos voltados para a temática em questão. Caso alguma despesa extraordinária associada à pesquisa venha a ocorrer, você será ressarcido nos termos da Lei. Caso você tenha algum prejuízo material ou imaterial em decorrência da pesquisa poderá solicitar indenização, de acordo com a legislação vigente e amplamente consubstanciada (Resolução CNS 466/12).

Informamos que duas vias deste documento serão rubricadas em todas as suas páginas e assinadas pelo (a) Senhor (a) e pela pesquisadora responsável, o qual compromete-se a conduzir a pesquisa de acordo com o que preconiza a Resolução 466/12 que trata dos preceitos éticos e da proteção aos participantes da pesquisa.

Guarde cuidadosamente a sua via, pois é um documento que traz importantes informações de contato e garante os seus direitos como participante da pesquisa.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa.

Consentimento Livre e Esclarecido

Conhecendo os objetivos da pesquisa, as ações que a compõem e estando ciente de meus direitos, concordo em participar da mesma, como também autorizo a utilização dos registros escritos, de gravação de voz e de imagem fotográfica de meu (minha) filho (a) na produção textual da pesquisa, tendo clareza que poderei retirar meu consentimento em qualquer momento, excluindo minhas informações e/ou referente ao meu (minha) filho (a) do conjunto de dados desse trabalho.

Nome: _____

Responsável por: _____

CPF: _____ RG: _____

Data: ____/____/____

Assinatura: _____

O cumprimento das exigências contidas no item IV. 3 da Resolução 466/12 e todos os procedimentos éticos necessários à pesquisa acadêmica é de minha responsabilidade, enquanto orientadora e pesquisadora principal.

O contato com as pesquisadoras fica assim estabelecido:

Diana Carvalho de Carvalho – Orientadora e supervisora da pesquisa
e-mail: dianacc@terra.com.br
Telefones: (48) 37214515/(48)99738232

Cris Regina Gambeta Junckes - Pesquisadora responsável
e-mail: crisjunckes@hotmail.com
Telefones: (48)30334403 / (48) 988667321

Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos dessa pesquisa, você também poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos/PRP/UFSC, localizado no Prédio Reitoria II, 4º andar, sala 401, localizado na Rua Desembargador Vitor Lima, nº 222, Trindade, Florianópolis (SC). Telefone para contato: (48) 3721-6094, e-mail cep.propesq@contato.ufsc.br

Atenciosamente,

Cris Regina Gambeta Junckes
Pesquisadora (UFSC)

APÊNDICE M – Termo de consentimento livre e esclarecido – profissionais da escola

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO E INFÂNCIA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado/a Entrevistado/a,

Você está sendo convidado/a a participar da pesquisa intitulada **A organização do tempo em uma escola pensada para infância: o ponto de vista de crianças, pais e professores**, que está sendo desenvolvida por mim, Cris Regina Gambeta Junckes, pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, em nível de Doutorado, na linha de pesquisa Educação e Infância, sob orientação da professora Dra. Diana Carvalho de Carvalho.

Tal pesquisa tem por objetivo analisar a organização do tempo escolar e verificar as maneiras como o direito à infância é contemplado e percebido na escola. Esta pesquisa justifica-se pela importância e necessidade de abordar o tema do direito à infância na escola, por este ainda aparentar ser pouco valorizado no chão das escolas e no meio acadêmico, quando relacionado ao trabalho desenvolvido nos anos iniciais do ensino fundamental. Dessa forma, pretende-se averiguar como os sujeitos que fazem parte do contexto escolar percebem as possibilidades da infância ser respeitada levando em consideração as especificidades da organização escolar e da formação da criança.

Ressaltamos que a pesquisa passou por liberação e autorização do Comitê de Ética da UFSC e se desenvolverá no primeiro e segundo semestre letivo de 2018.

A pesquisa acontecerá por meio de observações do cotidiano escolar e das práticas pedagógicas desenvolvidas com um grupo de crianças do ensino fundamental, além de entrevistas com profissionais da escola, familiares e crianças.

Os instrumentos de coleta de dados serão registros escritos em caderno de campo, registro fotográfico com câmera digital e, nas entrevistas, será utilizado gravador de voz, para registro o mais fiel possível da totalidade das informações no decorrer do trabalho. Ressaltamos que esses instrumentos somente serão utilizados após o consentimento dos sujeitos participantes

da pesquisa, que todos os dados coletados serão utilizados especificamente para fins de pesquisa e só serão divulgados mediante a concordância dos participantes.

Os resultados deste trabalho serão utilizados na tese de doutorado e/ou para outros fins acadêmicos, como: produção de artigos, capítulos de livros e comunicações em eventos como seminários, congressos, simpósios, dentre outros. Estes mostrarão apenas os resultados obtidos como um todo, sem revelar o nome dos sujeitos participantes, da instituição ou qualquer informação relacionada à sua privacidade. Sendo assim, a identidade dos sujeitos participantes será preservada durante todo o processo da pesquisa, garantindo o anonimato das fontes, contudo, cabe destacar que sempre existe a remota possibilidade da quebra do sigilo, mesmo que involuntário e não intencional, cujas consequências serão tratadas nos termos da lei.

Como em qualquer investigação que envolva seres humanos, a participação na pesquisa pode acarretar alguns riscos e/ou desconfortos, proveniente da condição de sujeito participante desse contexto social, na qual você expressará suas observações e considerações a respeito do trabalho desenvolvido nesse lugar, evocando algumas memórias e sentimentos diversos durante as atividades de coleta de dados.

Numa situação de extravio do diário de campo, ou do gravador ou da câmera digital, por exemplo, as informações prestadas poderão ser publicamente expostas de forma desordenada, criando situação delicada de constrangimento para quem as prestou. Para evitar eventual circunstância, a pesquisadora terá especial cuidado para com os meios de registros e tomará providências para que as informações coletadas não tenham qualquer identificação dos sujeitos, nem da instituição a qual pertencem.

Sobre esses aspectos, a pesquisadora acatará, com o devido rigor, o que define a Resolução do Conselho Nacional de Saúde nº 466/12, respeitando as atitudes e habilidades dos sujeitos observados e colaboradores da pesquisa, bem como os encaminhamentos concernentes as atividades desenvolvidas.

Considerando que você aceitou participar da pesquisa, gostaríamos de salientar que essa participação é voluntária e você tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo, sem quaisquer penalidades.

É preciso deixar registrado ainda que durante todo o período da pesquisa estaremos à disposição, caso tenha dúvida sobre os procedimentos ou sobre o andamento do estudo. Dessa forma, a pesquisadora se compromete a explicitar os encaminhamentos da pesquisa sempre que se fizer necessário e a divulgar os resultados obtidos, dando retorno a respeito da publicação desta pesquisa.

Ressaltamos também que não haverá prejuízos acadêmicos nem profissionais, sequer benefícios financeiros aos participantes. Os benefícios oriundos da pesquisa se concentram no campo do conhecimento, pois visam contribuir para os estudos teórico-metodológicos voltados para a temática em questão. Caso alguma despesa extraordinária associada à pesquisa venha a ocorrer, você será ressarcido nos termos da Lei. Caso você tenha algum prejuízo material ou imaterial em decorrência da pesquisa poderá solicitar indenização, de acordo com a legislação vigente e amplamente consubstanciada (Resolução CNS 466/12).

Informamos que duas vias deste documento serão rubricadas em todas as suas páginas e assinadas pelo (a) Senhor (a) e pela pesquisadora responsável, o qual compromete-se a conduzir a pesquisa de acordo com o que preconiza a Resolução 466/12 que trata dos preceitos éticos e da proteção aos participantes da pesquisa.

Guarde cuidadosamente a sua via, pois é um documento que traz importantes informações de contato e garante os seus direitos como participante da pesquisa.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa.

Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto consentimento para participar da pesquisa, e declaro que fui informado (a) dos termos da Resolução 466/12 e suas complementares e compreendi claramente meus direitos em relação à participação na referida pesquisa. Para maior clareza, firmo o presente

Eu _____

RG: _____ CPF: _____

Assinatura do pesquisado: _____

Florianópolis, ____ de _____ de 2018.

O cumprimento das exigências contidas no item IV. 3 da Resolução 466/12 e todos os procedimentos éticos necessários à pesquisa acadêmica é de minha responsabilidade, enquanto orientadora e pesquisadora principal.

O contato com as pesquisadoras fica assim estabelecido:

Diana Carvalho de Carvalho – Orientadora e supervisora da pesquisa
e-mail: dianacc@terra.com.br
Telefones: (48) 37214515/(48)99738232

Cris Regina Gambeta Junckes - Pesquisadora responsável
e-mail: crisjunckes@hotmail.com
Telefones: (48)30334403 / (48) 988667321

Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos dessa pesquisa, você também poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos/PRP/UFSC, localizado no Prédio Reitoria II, 4º andar, sala 401, localizado na Rua Desembargador Vitor Lima, nº 222, Trindade, Florianópolis (SC). Telefone para contato: (48) 3721-6094, e-mail cep.propesq@contato.ufsc.br

Atenciosamente,

Cris Regina Gambeta Junckes
Pesquisadora (UFSC)

**APÊNDICE N – Termo de assentimento da participação das crianças do 4º e do 5º ano
do Ensino Fundamental**



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO E INFÂNCIA

ASSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DO (A) ESTUDANTE, COMO VOLUNTÁRIO (A)

Querido (a) estudante,

Você está sendo convidado (a) como voluntário (a) para participar da pesquisa de doutorado intitulada **A organização do tempo em uma escola pensada para infância: o ponto de vista de crianças, pais e professores**, a qual tem por objetivo analisar os significados atribuídos a organização do tempo escolar e perceber as maneiras como o direito à infância é contemplado na escola. Dessa forma, pretende-se averiguar como as crianças, pais e professores percebem as possibilidades da infância ser respeitada nas atividades desenvolvidas no cotidiano da escola.

Essa pesquisa será desenvolvida por mim, Cris Regina Gambeta Junckes, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina e está sob orientação da professora Dra. Diana Carvalho de Carvalho.

A pesquisa ocorrerá na Escola onde você estuda, porque essa instituição tem como *slogan* ser *um lugar para viver a infância*, e desenvolver um trabalho pautado no respeito aos direitos das crianças. Cabe destacar que a pesquisa já foi autorizada pela equipe diretiva da Escola.

Eu, pesquisadora, ficarei observando as atividades desenvolvidas em sua sala e/ou fora dela durante algumas tardes do ano letivo de 2018. Pesquisarei como você e seus colegas de turma exercitam os direitos de participar, brincar e aprender no cotidiano de suas atividades escolares. Utilizarei um caderno chamado *diário de campo* para registrar os momentos de

observação e fotografias das atividades desenvolvidas por você e seus colegas na escola, sendo que, utilizarei as imagens no trabalho que estou escrevendo somente após a autorização de vocês. A gravação de nossas conversas poderá ser necessária e é importante para que depois eu possa ouvi-la e fazer o registro para utilizar em minha pesquisa. Nesse momento você também terá o direito de permitir ou não a gravação. Ressalto ainda, que a sua identidade será preservada durante todo o processo da pesquisa, garantindo o anonimato das fontes das informações obtidas.

Como em qualquer investigação que envolva seres humanos, a participação na pesquisa pode acarretar alguns riscos e/ou desconfortos. Dentre os possíveis riscos, os quais você, estudante, poderá estar exposto/a ao colaborar com esta pesquisa está em ficar constrangido/a com a presença da pesquisadora em sala e no acompanhamento de suas atividades na escola, em função das observações da mesma, dos registros escritos, do uso do gravador de voz e/ou da câmera fotográfica. Caso isso ocorra você, seus colegas ou o/a professor/a participante, poderão solicitar que a pesquisadora interrompa seus registros e se retire da sala, se assim preferir. O/a professor/a também poderá transferir as observações para outro momento ou desistir definitivamente de participar da pesquisa, sem penalização alguma.

Sinta-se absolutamente à vontade em deixar de participar da pesquisa a qualquer momento, sem ter que me apresentar qualquer justificativa. Ao decidir deixar de participar da pesquisa você não terá qualquer prejuízo no restante das atividades escolares.

É preciso deixar registrado ainda que durante todo o período da pesquisa estarei à disposição, caso tenha dúvida e necessite esclarecimentos sobre os procedimentos utilizados ou sobre o andamento do estudo. Dessa forma, a pesquisadora se compromete a explicitar os encaminhamentos da pesquisa sempre que se fizer necessário e a divulgar os resultados obtidos, dando-lhes o retorno a respeito da publicação deste estudo.

Este documento está elaborado em duas vias, que serão rubricadas em todas as suas páginas e assinadas por você e pela pesquisadora, sendo que esta compromete-se a conduzir a pesquisa de acordo com o que preconiza a Resolução 466/12 de 12/06/2012, que trata dos princípios éticos e da proteção aos participantes da pesquisa.

Guarde cuidadosamente a sua via, pois é um documento que traz importantes informações de contato e garante os seus direitos como participante da pesquisa.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu assentimento de forma livre para participar desta pesquisa.

ASSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DO (A) ESTUDANTE, COMO VOLUNTÁRIO (A)

Eu, _____, tive este documento lido para mim e, após ter recebido as explicações e tirado as minhas dúvidas com a pesquisadora responsável, concordo em participar da pesquisa intitulada **A organização do tempo em uma escola pensada para infância: o ponto de vista de crianças, pais e professores** como voluntário (a). Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pela pesquisadora sobre o estudo, os procedimentos nele envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Recebi todas as informações necessárias para me sentir esclarecido (a) e optar por livre e espontânea vontade participar da pesquisa. Foi-me garantido que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer prejuízo nas minhas atividades escolares.

Assinatura do(a) estudante

Florianópolis -SC _____ de 2018.

Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos dessa pesquisa, você ou seus familiares poderão consultar o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos/PRP/UFSC, localizado no Prédio Reitoria II, 4º andar, sala 401, localizado na Rua Desembargador Vitor Lima, nº 222, Trindade, Florianópolis (SC).

Telefone para contato: (48) 3721-6094, e-mail cep.propesq@contato.ufsc.br ou, procurar a pesquisadora Cris Regina Gambeta Junckes, que reside na Rua Nossa Senhora do Rosário, nº 870, Jardim Atlântico – Florianópolis– SC – Cep:88.095-250.

Fone: (48) 30334403 ou (48) 988667321, e-mail: crisjunckes@hotmail.com.

Atenciosamente,

Cris Regina Gambeta Junckes
Pesquisadora (UFSC)

APÊNDICE O – Questionário desenvolvido com as crianças do 4º e do 5º ano do Ensino Fundamental



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA – UFSC
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – CED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO E INFÂNCIA

MATERIAL REFERENTE À PESQUISA EMPÍRICA

O presente instrumento caracteriza-se como um roteiro de questões que visa conhecer e analisar o cotidiano da escola, a partir das observações das crianças que se dispuserem a participar voluntariamente desse estudo.

Esse instrumento compõe o projeto de pesquisa intitulado **A organização do tempo em uma escola pensada para infância: o ponto de vista de crianças, pais e professores**, desenvolvido por Cris Regina Gambeta Junckes, pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina.

Esse método de pesquisa é considerado importante, pois, auxilia na compreensão das questões problematizadas no presente estudo, possibilitando à pesquisadora perceber como as crianças compreendem e vivenciam o tempo escolar, assim como, seus direitos de participar, brincar e aprender na escola.

QUESTÕES AOS ESTUDANTES

1) Quantos anos você tem? Em que grupo/turma você estuda?

2) Quanto tempo (anos ou meses) você estuda na APPR?

3) Qual horário você geralmente chega na escola?

() Entre 13:00 e 13:15 horas.



- () Entre 13:15 e 13:30 horas.
 () Após as 13:30 horas.
 () Outro _____.

4) O que você costuma fazer ao chegar na escola?

- () Ir direto para sala e esperar a professora chegar.
 () Ficar na fila e esperar o sinal de entrada bater.
 () Brincar no pátio ou quadra até a professora chamar.
 () _____

5) Quanto tempo (horas/minutos) você costuma ficar na escola por dia? Você considera esse tempo adequado para fazer tudo o que gostaria na escola? Por que?

6) Registre no quadro abaixo o que você mais gosta e o que menos gosta que acontece na escola.

7) Você considera o tempo das atividades de estudo adequado? Quais atividades você gostaria que tivesse mais tempo para serem desenvolvidas e quais poderiam ocupar menos tempo de aula?

8) O que geralmente acontece quando você ou seus colegas solicitam mais tempo para realizar uma atividade?

- () A professora diz que acabou o tempo e solicita que termine a atividade em casa.
 () A professora amplia o tempo dessa atividade para que todos possam finalizá-la.
 () Quem precisa mais tempo fica em sala no horário do recreio/pátio, ou, após a aula para completar o que falta.
 () A atividade fica incompleta mesmo.
 () Outra opção _____

9) Você, seus colegas e professores costumam conversar sobre o que acontece na escola? Se sim, sobre o que vocês geralmente falam?

- () Não costumamos conversar sobre o que acontece na escola.
 () Conversamos sobre as atividades desenvolvidas em sala, como: cálculos, produção de texto, leitura, estudos de assuntos diversos.
 () Sobre as tarefas de casa.
 () Sobre a importância do respeito às pessoas.
 () _____.

10) Você costuma compartilhar com sua família o que acontece na escola? Sobre o que você geralmente fala?

11) Como você avalia as tarefas de casa?

- () Penso que são importantes e geralmente interessantes.
 () Poderia ter menos atividades por semana para fazer em casa.
 () Penso que são desnecessárias, pois já estudo bastante na escola.
 () Considero que são confusas ou complexas, pois, sempre preciso de ajuda para realizá-las.
 () Não gosto de fazer tarefas de casa.
 () Outra opção _____

12) Em que horário você costuma fazer as tarefas de casa?

- () Assim que chego em casa.
 () A noite, depois de jantar e brincar um pouco.
 () No dia seguinte, depois do café da manhã.
 () No final da tarde, na escola, enquanto espero meus pais chegarem.
 () Outro horário _____

13) Como você avalia o tempo de lanche e pátio?

- () Muito bom!
 () O necessário para comer e me divertir um pouco.
 () Pouco tempo para lanche e brincar.
 () Poderia ser menor, pois, considero que precisamos mais tempo na sala, para estudar.

14) O que você costuma fazer no tempo de pátio? Que espaço gosta de ocupar? Prefere ficar sozinho ou com os colegas? Por que?

15) Quanto tempo você percebe que tem para lanche e brincar diariamente?

- () Geralmente, menos de 20 minutos.
 () Entre 20 e 40 minutos .
 () Entre 40 e 60 minutos.
 () Geralmente, mais de uma hora.

16) Em que lugares você brinca mais tempo durante a semana?

- () Dentro de casa.

- () No pátio de casa ou no condomínio.
- () Na escola, no pátio.
- () Não brinco.

17) Você já ouviu falar sobre os direitos das crianças? Quais direitos você considera mais importantes?

18) Você considera que os direitos das crianças são respeitados nessa escola? Por que?

19) Apresente um nome fantasia que lhe represente e que possa ser utilizado nessa pesquisa.

Desde já agradeço sua participação e destaco o quanto estou feliz em conhecer suas ideias e opiniões a respeito das questões aqui apresentadas.

Pesquisadora Cris Regina Gambeta Junckes

ANEXO A – Carta de aceite para pesquisa de campo**Declaração**

Declaro para os devidos fins e efeitos legais que, objetivando atender as exigências para a obtenção de parecer do Comitê de Ética com Seres Humanos e como representante legal da *Associação Pedagógica Praia do Riso*, tomei conhecimento do projeto de pesquisa “**A organização do tempo em uma escola pensada para infância: o ponto de vista de crianças, pais e professores**”, em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), nível de Doutorado, no período de 2017-2018. A pesquisadora **Cris Regina Gambeta Junckes** está sob orientação da professora Dra. Diana Carvalho de Carvalho. Cumprirei os termos da Resolução CNS 466/2012 e suas complementares, e como esta instituição tem condição para o desenvolvimento deste projeto, autorizo a sua execução nos termos propostos.



Cristina C. Rodrigues
Diretora Escolar
Associação Pedagógica Praia do Riso - APPR

Cristina Cardoso Rodrigues

Diretora Escolar

ASSOCIAÇÃO PEDAGÓGICA PRAIA DO RISO

CGC 79.886.198/0001-02 - Registro nº 2.640 - Portaria E/SE nº 013 - 13.01.86

Rua Bento Góia 290 - Coqueiros - Florianópolis - SC

Tel. 0xx48 248-3003 - Fax 0xx48 248-8416 - E-mail:epdoriso@terra.com.br - www.praiaedoriso.hpg.com.br

ANEXO B – Parecer do Comitê de Ética da UFSC

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA CATARINA - UFSC

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A organização do tempo em uma escola pensada para infância: o ponto de vista de crianças, pais e professores

Pesquisador: Diana Carvalho de Carvalho

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 77963617.1.0000.0121

Instituição Proponente: Universidade Federal de Santa Catarina

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.572.278

Apresentação do Projeto:

Tese de Doutorado de Cris Regina Gambeta Junckes sob orientação de Diana Carvalho de Carvalho, do programa de pós-graduação em Educação. Estudo prospectivo, com 150 participantes. Critérios de inclusão: Professores, pais e crianças da educação básica e do ensino fundamental. Critérios de exclusão: nada consta. Intervenções: entrevistas semi-estruturadas, gravações de imagem e áudio, observações.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar os significados atribuídos à organização do tempo escolar na efetivação do direito à infância, levando-se em consideração o ponto de vista das próprias crianças e dos demais sujeitos que estão a sua volta, como os seus professores e familiares.

Objetivo Secundário:

Verificar como a organização do tempo e espaço escolar é proposta e realizada, no intuito de perceber como os direitos das crianças de participar, brincar e aprender são considerados no cotidiano escolar e contemplados nas práticas educativas desenvolvidas nesse contexto.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Análise adequada dos riscos e benefícios.

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vítor Lima, nº 222, sala 401
Bairro: Trindade **CEP:** 88.040-400
UF: SC **Município:** FLORIANOPOLIS
Telefone: (48)3721-6094 **E-mail:** cep.propesq@contato.ufsc.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA CATARINA - UFSC



Continuação do Parecer: 2.572.278

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa apresenta fundamentação bibliográfica, clareza em seus objetivos e uma vez obtido os dados conclusivos, poderá contribuir para a produção de novos conhecimentos sobre a temática proposta.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Documentos de acordo com as solicitações do CEP SH.

Recomendações:

Não se aplica.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Foram constatadas as adequações no TCLE dirigido aos pais ou responsáveis, não havendo inadequações ou impedimentos a realização da pesquisa.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1005196.pdf	07/03/2018 20:45:22		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Pais_ou_Responsaveis.pdf	07/03/2018 20:44:31	Cris Regina Gambeta Junckes	Aceito
Outros	Carta_resposta_CEP.pdf	07/03/2018 20:42:58	Cris Regina Gambeta Junckes	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_ASSENTIMENTO_AOS_ESTUDANTES.pdf	28/11/2017 00:11:56	Diana Carvalho de Carvalho	Aceito
Outros	cartaresposta_Diana_Cris.docx	27/11/2017 23:36:59	Cris Regina Gambeta Junckes	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_PROFSSIONAIS_DA_ESCOLA.pdf	27/11/2017 23:20:58	Cris Regina Gambeta Junckes	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_AOS_FAMILIARES.pdf	27/11/2017 23:20:33	Cris Regina Gambeta Junckes	Aceito

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401

Bairro: Trindade **CEP:** 88.040-400

UF: SC **Município:** FLORIANOPOLIS

Telefone: (48)3721-6094

E-mail: cep.propesq@contato.ufsc.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA CATARINA - UFSC



Continuação do Parecer: 2.572.278

Outros	declaracao_aceite_campo_de_pesquisa.pdf	29/09/2017 20:28:25	Cris Regina Gambeta Junckes	Aceito
Outros	Carta_de_apresentacao_ao_campo_de_pesquisa_Cris.pdf	28/09/2017 21:51:47	Cris Regina Gambeta Junckes	Aceito
Outros	Roteiro_de_observacao_Cris.pdf	28/09/2017 21:37:21	Cris Regina Gambeta Junckes	Aceito
Outros	Roteiro_de_entrevistas_Cris.pdf	28/09/2017 21:34:53	Cris Regina Gambeta Junckes	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoCEP_CrisRegina.pdf	28/09/2017 21:30:21	Cris Regina Gambeta Junckes	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto_cris.docx	28/09/2017 21:20:56	Cris Regina Gambeta Junckes	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

FLORIANOPOLIS, 30 de Março de 2018

Assinado por:
Ylmar Correa Neto
(Coordenador)

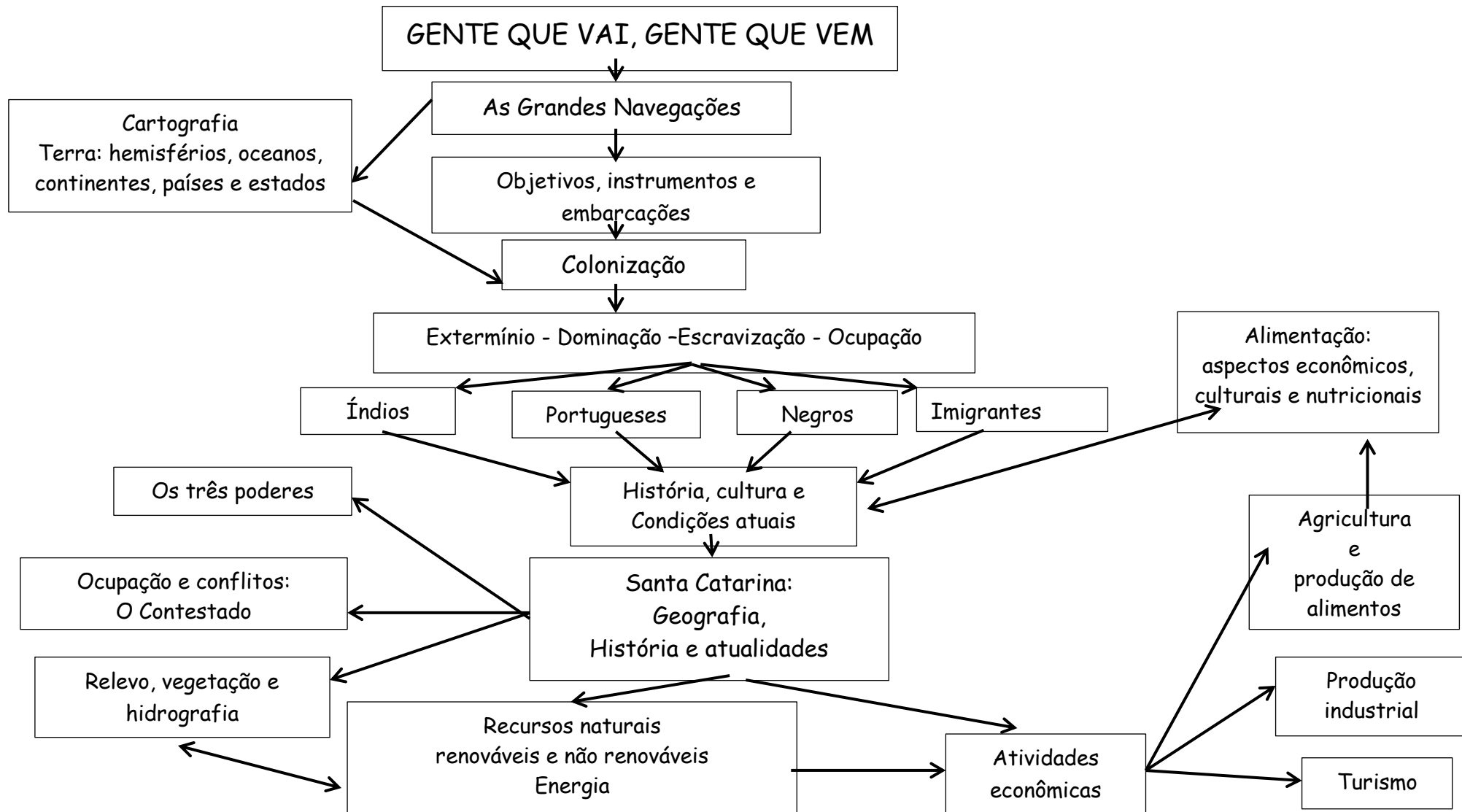
Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401
Bairro: Trindade **CEP:** 88.040-400
UF: SC **Município:** FLORIANOPOLIS
Telefone: (48)3721-6094 **E-mail:** cep.propesq@contato.ufsc.br

ANEXO C – Redes de conhecimento dos 4º e 5º anos do Ensino Fundamental da Escola Praia do Riso



Escola Praia do Riso

REDE TEMÁTICA DO 4º ANO





REDE TEMÁTICA DO 5º ANO

