

TEMPORALIDADES EM UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL¹

Cristiane Elvira de Assis Oliveira²

RESUMO

Apresento neste texto o que as professoras da Educação Infantil narraram acerca de temporalidades no/do cotidiano de uma escola de educação em tempo integral. As temporalidades no/do cotidiano dessa escola emergiram em nossas cirandas de conversa, fazendo com que eu e as professoras problematizássemos/conversássemos a respeito desse cotidiano tão desafiador e complexo. Conviver com as diferenças é conviver com as múltiplas temporalidades. Para o desenvolvimento dessa pesquisa utilizei a pesquisa no/do/com o cotidiano, como perspectiva *teórico-político-epistemológico-metodológica*. Considerar as diversas formas de lidar com o tempo na escola de educação em tempo integral implica fazer um trabalho em prol de uma educação em tempo integral, em considerar o tempo da criança e o tempo das professoras e dos professores, suas formações, a organização do tempo na escola e a relação dessa escola com a família das crianças. Posso dizer, ainda, que, quando conseguimos visualizar possibilidades para algumas situações na escola, estas já se mostraram passadas e outras demandas já emergiram. Isso torna o cotidiano da escola desafiador, atraente, dinâmico.

PALAVRAS-CHAVE: Temporalidades. Cotidiano. Escola.

TEMPORALITIES ON A SCHOOL EDUCATION IN FULL TIME

ABSTRACT

Present in this text that the teachers from kindergarten narrated about temporality into/from the daily life of an educational school full time. The temporalities in/of this school everyday emerged in our sieves with, making me and problematizássemos teachers / conversássemos about this so challenging and complex everyday. Live with differences is to live with the multiple time frames. For the development of this research used the research in/of/with daily life, as a theoretical-political-epistemological and methodological perspective. Consider the various ways of dealing with time in full-time education school involves doing work in favor of a full-time education, to consider the child's time and the time of the teachers and teachers, their training, the organization of time in school and the relationship of the school with the family of children. I can say, though, that when we see possibilities for some situations at school, these have proven past and other demands have emerged. This makes everyday challenging, attractive, dynamic school.

KEYWORDS: Temporalities. Everyday. School.

¹ Texto apresentado no I Seminário Internacional Diferenças e Educação, realizado na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), no período de 01 a 06 de setembro de 2013.

² Doutoranda em Educação na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Pedagoga do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sudeste de Minas Gerais, Campus Juiz de Fora. Contato: cristianeelvira@yahoo.com.br

A PESQUISA

Este texto buscou narrar, junto com as professoras da Educação Infantil, temporalidades no/do cotidiano de uma escola de educação em tempo integral do município de Juiz de Fora/MG. Temporalidades se referem às múltiplas formas de lidar, de relacionar, de organizar o tempo, ou seja, minha experiência no e com o tempo. Para a realização da pesquisa utilizei a pesquisa no/do/com o cotidiano, como perspectiva *teórico-político-epistemológico-metodológica* (OLIVEIRA; SGARBI, 2008).

As temporalidades no/do cotidiano dessa escola emergiram nas cirandas de conversa³, fazendo com que eu e as professoras problematizássemos/conversássemos a respeito desse cotidiano tão desafiador e complexo. A experiência de pesquisar com a escola de educação em tempo integral me possibilitou refletir, de modo intenso, acerca de sua dinâmica cotidiana.

Considerar as diversas formas de lidar com o tempo na escola de educação em tempo integral implica fazer um trabalho em prol de uma educação em tempo integral, em considerar o tempo da criança e o tempo das professoras e dos professores, suas formações, a organização do tempo na escola e a relação dessa escola com a família das crianças.

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

A escola, na perspectiva da pesquisa no/do/com o cotidiano, passa a não ser mais considerada como um *tempoespaço*⁴, no qual acontece a transmissão do conhecimento, mas passa a ser experienciada como um *tempoespaço* de criação permanente de saberes. O movimento na/da pesquisa ocorre na tessitura e troca constante de *saberesfazeres*, ou seja, pesquisa, junto com o outro, o cotidiano. Como há uma valorização da oralidade das praticantes, daí a importância de suas narrativas para a pesquisa. A escola se configura numa trama complexa, com sua arquitetura do tempo, na qual perpassam diversas noções de sujeito, de vida e de conhecimento, onde pulsam vidas/corações e valores são compartilhados.

A ESCOLA DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL

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

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

³ Referem-se aos encontros com as professoras da Educação Infantil, nos quais conversamos sobre os indícios de temporalidades no/do cotidiano apresentados através de excertos feitos a partir do meu mergulho no cotidiano escolar.

⁴ Para a explicação desta forma de escrita, faço minha as palavras de Oliveira e Alves (2006), “Temos adotado esse modo de escrever para uma série de termos que nos foram dados a aprender como ‘dicotomizados’ para marcar que compreendemos nossos limites de formação e a necessidade de superá-los, permanentemente” (p. 596).

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

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

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

Clarice: “_(...) então, assim, eu vou falar com nem um mês de trabalho na educação integral. Mas, o que me levou a vir foi justamente para conhecer, porque 90% das coisas que eu ouvia fora é que as pessoas reclamavam, as pessoas, os professores, é muito difícil, as crianças ficam muito estressadas, as crianças são terríveis, são agitadas, a gente não faz o trabalho pedagógico, você vira babá, tem que levar para escovar dente, levar para o banheiro, pôr para dormir, então, assim, eu ouvia falar, entre aspas, muito mal. ((Rimos da Clarice falar)). Então, assim, eu tinha uma curiosidade muito grande de conhecer. Como eu ouvia falar muito mal, igual ao filme, quando você ouve falar muito mal, você já vai esperando o pior. Quando você espera o pior, você acaba tendo uma surpresa positiva. Igualzinho aquela história de filme, o filme é ótimo, (mas você assistiu ao filme e não acha). Então, assim, todas as falas que eu conhecia eram todas no sentido negativo. O professor que gosta de ir para a sala de aula, dar matéria, dar conteúdo, esse professor sofre demais numa escola de tempo integral. Então, eu vim, como eu vim com essa expectativa quase negativa ((faz o gesto das aspas com os dedos)), para mim foi uma surpresa ótima. (...)”⁵ Então, eu tive surpresa positiva em relação à organização do tempo das crianças, é uma coisa que eu estou me adaptando, eu não achei tão difícil assim. E a outra surpresa é o nível dos alunos, foi uma coisa que me surpreendeu positivamente, aí o trabalho acontece de uma forma assim muito gostosa, porque eles têm acesso à música, têm acesso à história, eles participam muito, eles gostam”.

O discurso cotidiano referente à escola de educação em tempo integral faz comprometer a sua imagem como uma instituição que tem um compromisso social,

⁵ O uso do () expressa a incompreensão de palavras ou segmentos no excerto.

político, ético com a sociedade. Tal discurso também traz uma visão de que as alunas e os alunos têm um baixo nível socioeconômico. Clarice, ao iniciar seu trabalho nessa escola, entretanto, percebera o contrário, como apontou na sua fala anterior. Continuou apresentando suas impressões.

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

Clarice, em sua fala, salientou que a escola de educação em tempo integral “*parece ideal, mas para essas crianças com mais necessidades*”. Suas palavras me levaram a refletir duas questões: independente de qual seja a classe socioeconômica das alunas e dos alunos, a escola tem seu papel educativo para com todas e todos; a escola é a instituição da e para a aluna e o aluno (CAVALIERE, 2007). Sua fala deixou transparecer a noção de cunho assistencialista da escola de educação em tempo integral, que a considera uma instituição para os desprivilegiados, que deve suprir as dificuldades gerais da formação das crianças, uma escola que substitui a família e onde o mais relevante não é o conhecimento e, sim, a ocupação do tempo e a socialização primária (CAVALIERE, 2007).

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

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

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

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

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

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

Ao experienciar a escola de educação em tempo integral, a dimensão do tempo talvez seja a mais significativa para a compreensão da dinâmica dessa escola, concebendo o tempo não somente como ampliação da permanência (como um tempo *chrónos*), mas como convivência da experiência com o tempo *aión*, que é duração do tempo da vida humana, nos *tempo-espacos* cotidianos. Assim, é possível fazer do tempo ampliado das alunas e dos alunos, momentos qualitativos e significativos, para que o vivam intensamente, com uma educação integral que atenda à diversidade infantil, proporcionando um tempo *kairós*, o tempo das oportunidades. É preciso que as escolas possam contemplar uma educação voltada para a formação integral da criança, ou seja, a compreensão de sua dimensão biopsicossocial, potencializando o desenvolvimento da dimensão cognitiva, afetiva e relacional, considerando “o sujeito em sua condição multidimensional, não apenas na sua dimensão cognitiva, como também na compreensão de um sujeito que é sujeito corpóreo, tem afetos e está inserido num contexto de relações” (GONÇALVES, 2008, p. 3).

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

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

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

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

Outra questão é que a escola tem, como uma de suas funções, complementar a educação que a criança recebe em casa da família. A criança, indo para a escola, tem condições de ampliar o que aprende, somando-se aos outros conhecimentos que a escola propicia. A escola de educação em tempo integral, na perspectiva de uma educação integral, favorece oportunidades de aprendizagem, ampliando o diálogo entre o saber formal e o não formal. A família também tem seu papel de formação para com a criança tanto quanto a escola.

Clarice problematizou o que Cecília disse:

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

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

Cecília novamente apresentou um outro lado da questão:

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

mãe de pensar o tempo que eles ficam em casa, podem relaxar, podem descansar”.

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

A respeito dessas questões, a conversa continuou.

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

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

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

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

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

Cora: “_É”.

Clarice: “_Que elas passam o dia todo lá que não é pouca coisa, elas estão satisfeitas, não estão? Embora eu não fique o dia inteiro, eu vejo

que elas estão muito felizes e na minha reunião de pais, foram poucos pais, mas os pais que foram, chegavam assim todos felizes, contando que eles estão tão felizes, que eles gostam disso, que eles gostam daquilo. A gente vê mais coisas positivas do que coisas negativas, haja vista a bolsa literária, os bilhetes, eles falaram. Os bilhetes que eles mandam são muito legais. Tem família que colocou até livro de presente”.

Cora: “_Ah é”!

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

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

Na escola de educação em tempo integral a relação entre o educar e o cuidar se intensifica, ainda que algumas profissionais não considerem que cuidar da criança faça parte de sua atuação como professoras. Nessa instituição, as atividades relacionadas às necessidades ordinárias da vida como: alimentação, higiene, saúde, lazer, cultura, arte, decisões, organização coletiva são potencializadas e adquirem uma dimensão educativa (CAVALIERE, 2007).

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

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

Cecília: Isso não faz parte da educação?

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

Essa conversa me levou a destacar a questão da rotina escolar. A rotina é considerada uma categoria pedagógica que a escola estrutura para, a partir dela, desenvolver e experienciar o trabalho cotidiano com as crianças (BARBOSA, 2006). A rotina se instaura, emergindo indícios de como a escola organiza o tempo das professoras, dos professores, das crianças, do currículo, enfim, do tempo na/da escola. A despeito de a rotina se configurar como uma possibilidade de organização do trabalho pedagógico, não se problematiza a forma como ela é experienciada no cotidiano (BARBOSA, 2006).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

(...)

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

(...)

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

PALAVRAS FINAIS

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

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

Ao desenvolver a pesquisa, percebi que quando conseguimos visualizar possibilidades para algumas situações na escola, estas já se mostraram passadas e outras demandas já emergiram. Isso torna o cotidiano da escola desafiador, atraente, dinâmico. Assim, nunca, um dia será igual ao outro.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. *Por amor e por força: rotinas na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BRANDÃO, Zaia. Escola de tempo integral e cidadania escolar. *Em Aberto*, Brasília, v. 22, n. 80, p. 97-108, abr. 2009.

CAVALIERE, Ana Maria. Tempo de escola e qualidade na educação pública. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1015-1035, out. 2007.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. Formação continuada do professor e tempo integral: uma parceria estratégica na construção da educação integral. In: _____; CAVALIERE, Ana Maria Villela (Org.). *Educação brasileira e(m) tempo integral*. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 133-146.

GADOTTI, Moacir. *Educação integral no Brasil: inovações em processo*. São Paulo: Editora e Livraria Paulo Freire, 2009.

GONÇALVES, Antonio Sérgio. *Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral*. Disponível em:

<[http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/es_tempointegral/Reflexoes ed integral.pdf?&=003](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/es_tempointegral/Reflexoes%20ed%20integral.pdf?&=003)>. Acesso em: 15 jan. 2008.

KRAMER, Sônia (Coord.). *Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil*. 10. ed. São Paulo: Ática, 1997.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda. A pesquisa e a criação de conhecimentos na pós-graduação em educação no Brasil: conversas com Maria Célia Moraes e Acácia Kuenzer, *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 95, p. 577-599, maio/ago. 2006.

_____; SGARBI, Paulo. *Estudos do cotidiano & Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SILVA, Yrlla Ribeiro de Oliveira Carneiro da. A proposta de alfabetização dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs). In: COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa; CAVALIERE, Ana Maria Villela (Org.). *Educação brasileira e(m) tempo integral*. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 168-181.