

O CURRÍCULO TECIDO NA EDUCAÇÃO INFANTIL¹

Cristiane Elvira de Assis Oliveira Campos²

Resumo

Este texto busca apresentar parte de uma pesquisa de mestrado em educação desenvolvida em uma Universidade Federal acerca de o que as professoras da Educação Infantil, de uma escola de educação em tempo integral, de uma cidade do Estado de Minas Gerais, narraram a respeito de temporalidades tecidas no currículo, com o foco na organização do tempo curricular, sendo elas coautoras na/da pesquisa. Temporalidades se referem às múltiplas formas de lidar com o tempo, ou seja, minha experiência no e com o tempo. Para a realização dessa pesquisa utilizei como aporte *teórico-político-epistemológico-metodológico* a pesquisa no/do/com o cotidiano. No findar da pesquisa, considero que as professoras *inventaram o currículo* no cotidiano da escola, compreendendo-o como algo que se tece com os fatos singulares e com a beleza das ações cotidianas. Ao perceber as múltiplas temporalidades no cotidiano escolar, pode-se repensar a lógica da organização curricular e diversificar o currículo, pesquisando outras formas de possibilitar a aprendizagem às crianças, de problematizar a lógica curricular prescritiva e considerar o currículo como um *artefato cultural*, como algo que se cria, se faz de forma criativa e que é tecido todos os dias pelas professoras com as crianças nas várias práticas cotidianas na/da/com a escola.

Palavras-chave: Currículo; Temporalidades; Cotidiano; Escola; Educação Infantil

¹ Texto apresentado no *IV Congresso Internacional Cotidiano Diálogos sobre Diálogos*, realizado na Universidade Federal Fluminense (UFF), no período de 06 a 09 de agosto de 2012.

² Doutoranda em Educação na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Mestre em Educação e graduada em Pedagogia pela UFJF. Atualmente é pedagoga do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sudeste de Minas Gerais, campus Juiz de Fora e professora no curso técnico de Infraestrutura Escolar (EaD) deste Instituto. Endereço: Rua Bernardo Mascarenhas – 1283. Fábrica. 36080001 - Juiz de Fora, MG – Brasil. Telefone: (32) 40093015 E-mail: cristianeelvira@yahoo.com.br

1 A PESQUISA

Este texto faz parte da pesquisa de mestrado em educação de uma Universidade Federal, que teci com as professoras da Educação Infantil numa escola de educação em tempo integral, de uma cidade mineira, cujo objetivo foi problematizar/conversar com as professoras da Educação Infantil, dessa mesma escola, indícios de temporalidades no/do/com o cotidiano escolar. Para a realização da pesquisa utilizei a pesquisa no/do/com o cotidiano, como perspectiva *teórico-político-epistemológico-metodológica* (OLIVEIRA; SGARBI, 2008).

A pesquisa no/do/com o cotidiano abre espaços para a possibilidade de criação, de conhecimentos, de experiências e de aprendizagens, valorizando que no cotidiano *saberesfazeres* são compartilhados por todos da escola. O cotidiano escolar se configura como um *tempoespaço* de múltiplas aprendizagens. A forma de escrever juntas as palavras *tempoespaço*, *saberesfazeres* busca aproximar termos dicotomizados pela ciência moderna.

A pesquisa teve dois movimentos. O primeiro movimento da pesquisa foi o *mergulho* (ALVES, 2008) no cotidiano da escola, no qual os indícios de temporalidades foram anotados em um caderno que denominei de *Narrativas no/do/com o cotidiano*, na forma de narrativas. Somando-se ao meu *mergulho* no cotidiano escolar, para o segundo movimento da pesquisa reli as narrativas que fiz e organizei cinco encontros com as professoras da Educação Infantil, aos quais denominei de “cirandas de conversa”, onde foram expressas as ideias, as noções, os saberes que circulam entre nós. Para essas cirandas de conversa, organizei minhas narrativas, as quais foram feitas a partir dos indícios de temporalidades emergidos da turma do segundo período, das reuniões pedagógicas, dos diferentes *tempoespaços* do cotidiano de uma escola de educação em tempo integral do município. Os indícios de temporalidades, anotados em meu caderno durante toda minha presença na escola, eu escrevi em forma de excertos e de questões, levandos-os digitados e impressos numa folha de ofício, problematizando-os e conversando com as professoras. Na escrita deste texto, em alguns momentos, os excertos antecedem as falas das professoras. Foram três professoras que se dispuseram a participar da pesquisa, cujos nomes das docentes são pseudônimos por opção delas. Nas falas, Cristiane é a pesquisadora, quem motivou toda a discussão.

Este texto busca apresentar o que as professoras da Educação Infantil dessa escola de educação em tempo integral narraram a respeito de temporalidades tecidas no currículo, com o foco na organização do tempo curricular da Educação Infantil; o que possibilitou considerar

o currículo como um *artefato cultural* (ALVES, 2006), contribuindo para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Considero por organização do tempo curricular da Educação Infantil, o currículo que se tece todos os dias, que é *realizado/inventado* (FERRAÇO, 2004) pelas professoras e professores com as crianças na escola e que configura minha noção de currículo. Pensar a organização do tempo curricular na/da escola é também pensar as temporalidades experienciadas na mesma.

No cotidiano escolar o currículo é praticado por todos e todas. Veiga-Neto (2002) diz que foi com o currículo que a escola “assumiu uma posição ímpar na instauração de novas práticas cotidianas, de novas distribuições e novos significados espaciais e temporais” (p. 164). O autor acrescenta que o mundo atual está vivendo outras formas de significar, representar e usar o *tempoespaço*.

O estudo da História do Currículo apresenta que seu campo foi fortemente influenciado pelo pensamento pragmatista (que busca a utilidade do conhecimento) e pelas perspectivas positivistas ligadas à administração científica até 1980. Até então, seu estudo veio sendo feito por sua História, e também, a principal preocupação da teoria curricular se pautava na construção de modelos de currículos, cuja história praticada se restringia a uma narrativa de movimentos e de projetos curriculares bem ou mal sucedidos (MACEDO, 2008).

Ao pesquisar o que foi sendo estudado pela História do Currículo, tem-se percebido que a literatura curricular carece de estudos empíricos acerca da sua dimensão histórica (MACEDO, 2008). A Nova Sociologia da Educação surgiu chamando atenção para esse aspecto e foi com ela que se passou a preocupar com o fato de algumas disciplinas serem mais valorizadas do que outras nos currículos escolares.

Os estudos históricos curriculares acabavam sendo feitos por historiadores da educação, o que preocupava alguns autores do campo do currículo. Esses estudos históricos não abordavam a compreensão do currículo em seu fazer cotidiano, como um conjunto de negociações diárias que produzem alternativas de ação no interior da escola.

A problemática da História do Currículo parece se pautar na tensão entre as questões macrosociais e as dimensões micro da instituição e da sala de aula, nas quais se materializa o cotidiano curricular, o que pode ocasionar o estudo apenas da dimensão oficial dos currículos ou do cotidiano curricular; em ambos os casos, pode-se estar reduzindo a complexidade do fazer curricular.

Somando-se a isso, os estudos no/do/com o cotidiano escolar vêm possibilitando pensar o currículo como *artefato cultural*, como algo que se cria e se faz de forma criativa. Os estudiosos no/do/com o cotidiano têm utilizado as seguintes denominações para se referir ao currículo: *currículo praticado* (OLIVEIRA, 2005) e *currículo realizado/inventado* (FERRAÇO, 2004).

2 A TESSITURA DA PESQUISA

Nas cirandas de conversa, eu e as professoras tivemos a oportunidade de conversar e problematizar a respeito de indícios de temporalidades experienciados por nós no cotidiano da escola. Em uma das cirandas de conversa discutimos a organização do tempo curricular na Educação Infantil, constituindo o que é apresentado a seguir.

Levando em consideração a forma como o tempo curricular da Educação Infantil estava estruturado, segundo as professoras, existiam dificuldades de encontros entre as docentes da mesma turma que trabalhavam no outro turno, como, por exemplo, da tarde, para o planejamento. Até no mesmo turno os encontros ficavam comprometidos.

Clarice: " _Você trabalha com os mesmos alunos, na mesma turma com o mesmo conteúdo entre aspas, o mesmo planejamento e a gente nem conversa. Já parou para pensar que absurdo, o absurdo da situação pedagogicamente falando. Eu não encontro com a minha colega de trabalho, nós trabalhamos com os mesmos alunos, eu não tenho planejamento com ela, ela faz o que ela quer do jeito dela, eu faço o que eu quero e do meu jeito".

(...)³

Clarice: " _As atividades podem repetir, não é? Você já parou para pensar que de repente você e a Marta, as duas estão fazendo a mesma coisa?"

Cora: " _É".

Clarice: " _Ou as duas estão deixando de fazer alguma coisa importante só porque você não encontra com ela. De repente ela faz alguma coisa que complementa a sua, não é? Não dá para ter qualidade. Não dá para falar em qualidade, se você não tem contato com a professora..."

Cecília: " _É uma escola integral? Não é? Os próprios professores e tudo não se encontram".

³ O símbolo (...) significa que foi suprimido palavras, termos e frases na sequência das falas.

Clarice: "_Então é muito complicado".

Cora: "_Quando se encontram, não tem tempo para estarem conversando".

(...)

Clarice: "_Isso é uma coisa que tem me incomodado demais, eu sei que a Marta é uma gracinha, já trabalhei com ela em outro momento, ela não era professora, eu tenho certeza que ela é uma excelente profissional, mas só isso. Eu não sei o que ela está fazendo, eu sei assim a gente sabe o que o colega da gente está fazendo pelo o que as crianças falam".

Cecília: "_Então, você imagina na mesma sala".

Clarice: "_Eles ainda falam. Então, assim, por exemplo, leio o caderno de recados, eu não leio, mas eu falo: '_Não li, mas ela vai ler'. Tudo assim. A bolsa literária, por exemplo, eu tinha pensando em começar a trabalhar isso com os alunos, trabalhar assim: apresentar, sentar na rodinha, explicar o que é, envolver ali a turma, falar o que é. Igual agora, quando a bolsa vai, os pais escrevem alguma coisa no caderninho, não sei de quem é essa função. Eu acabei achando melhor deixar com a professora da tarde, porque ela que vai mandar. (...). Você discutir: você quer fazer, eu faço, porque eu vou fazer de manhã ou ela vai fazer de tarde? Eu falei que esse movimento com a bolsa literária era melhor ela fazer, mas eu concluí isso, concluí assim por bilhetezinho, falar por bilhete também não é interessante. Ela está fazendo. Agora eu vejo o caderno. Um dia eu peguei o caderno na rodinha, li, li com eles, li o que o colega está falando, que a mãe do colega falou. É tudo muito solto, estou numa angústia muito grande, gente, o que a Marta está fazendo?".

Cecília: "_(...) adulto sentindo isso, imagina a criança"?

Clarice: "_É muito esquisito".

Cecília: "_Você tem uma postura de trabalho, o outro tem outra e o outro tem outra. Cada um está passando uma postura para as crianças. Perde a referência".

O que as professoras apresentaram é uma questão muito delicada e séria. Há dificuldades de se realizar planejamentos coletivos para se pensar o currículo. Essas dificuldades podem ser provenientes de quê? Penso que a escola precisa visualizar alternativas, repensando o tempo curricular, buscando mudanças para essa situação. Isso me provocou a refletir: o que vem a ser o coletivo? Coletivo não se resume apenas na presença física, no tempo demarcado de reunião, de encontro, implica também o envolvimento com as questões da escola, em diálogo permanente, em articulação das professoras e dos professores

que trabalham no mesmo turno e em turnos diferentes na escola. Assim, o coletivo na escola se faz coletivo sem o próprio grupo se dar conta dessa coletividade. E cabe à escola criar *temposespaços* de diálogo, de conversa entre as professoras e os professores da mesma turma e entre a própria escola.

Se as forças dos cotidianos das escolas está no coletivo, apesar das marcas do individualismo que se fazem presentes, e os processos pedagógicos se configuram como auto-organizativos, então é para e com os sujeitos enquanto expressões do coletivo que têm que ser pensadas e realizadas ações e propostas políticas que pretendam transformações significativas. (FERRAÇO, 2004, p. 90).

Os seguintes excertos, os quais eu retirei de minhas narrativas e socializei-os com as professoras, possibilitaram conversar a respeito de mais uma questão:

"A professora disse: _O horário é ruim, não dá para dar continuidade. Só consigo trabalhar quinta e sexta".

"A professora comentou: _A professora referêcia quase não consegue desenvolver atividades com elas ((crianças))⁴ devido ao horário curricular da escola. Elas têm muitos professores. Chegam à sala, saem para o refeitório, voltam para a sala, vão para o parque, assim elas não conseguem se concentrar na sala, na atividade".

"A professora comentou: _Em alguns dias da semana não consigo trabalhar bem com os alunos. As aulas são 'picadas'".

"A professora relatou: _Não estou conseguindo trabalhar da forma que tenho como prática em anos anteriores".

Os excertos trazem falas de algumas professoras mostrando suas dificuldades de trabalhar, em determinados dias da semana, dando-me indícios de ser por causa da forma como o tempo curricular se organizava. Todavia, segundo as professoras que participaram das cirandas de conversa, quando se quer, consegue-se fazer um trabalho a contento.

Cecília: "_Eu acho".

Clarice: "_Claro que dá. Dá para fazer e dá para fazer muita coisa produtiva, dá para fazer bem feito, em cinquenta minutos você consegue fazer um trabalho muito bem feito".

⁴ O que está dentro do duplo parênteses se refere a um acréscimo para a compreensão da frase pela pesquisadora Cristiane.

Cecília: "_Clarice é só aprender a pegar a literatura como gancho".

Clarice: "_É".

Cecília: "_E pronto. Envolve as crianças o tempo inteiro, trabalha qualquer conteúdo".

O tempo *chrónos* é muito forte no cotidiano da escola. Entretanto, a experiência escolar é uma experiência temporal muito mais rica do que a própria escola supõe e que escapa a sua organização (CORREIA, 1996). Uma dessas riquezas temporais é o tempo da literatura no currículo da Educação Infantil. A literatura possibilita às professoras, professores e crianças se reconstruírem a partir da palavra do outro, viabilizando a interação com a linguagem e com o mundo. A literatura permite a articulação entre as experiências, os discursos e os significados, fazendo-se mediadora da palavra e do mundo.

Como a questão da dificuldade de se desenvolver o fazer pedagógico em alguns dias da semana era recorrente, retomei a discussão a fim de buscar outros olhares.

Cecília: "_Organização aí é o quê? É o planejamento, é o planejar. Igual a Clarice falou, é o comprometimento de cada profissional, ela trabalha em duas escolas, a gente percebe claramente o planejamento dela, o envolvimento dela com a turma. Você entra não tem nenhum momento em que as crianças estão soltas, pelo menos eu presenciei várias vezes isso. As crianças não ficam soltas aquela coisa toda, enquanto com outras professoras a gente percebe que... Então, é o comprometimento de cada um mesmo".

(...)

Cristiane: "_Mas, você me fez pensar o seguinte: há o tempo curricular da escola, certo? E que cada um, cada professor vai lidar com o tempo de uma forma, vai organizá-lo e trabalhar da forma que mais achar conveniente para ele".

Cecília: "_Agora, se ele não está dando conta, tem uma fala desta, eu acho que é porque não está sendo olhado o lado pedagógico, o lado direção, coordenação, entendeu? É que não acompanha o que realmente acontece, porque como que com um está fluindo, mas com o outro não está fluindo".

Cristiane: "_Então assim, por isso que eu acho importante a discussão coletiva".

Clarice: "_Pois é".

Cristiane: "_Olha bem que interessante, um fala não consigo trabalhar nesse tempo, mas você já tem uma visão, você já tem uma prática que lhe permite falar que dá".

Cecília: " _Que me permite falar que dá e planejar. Quando às vezes chega uma professora igual ela ((Clarice)) comentou que não tem experiência nenhuma, se ela não tiver uma orientação do profissional que é superior a ela, que cabe a ele estar fazendo isso e ele não está ali envolvido ajudando aquela pessoa".

Talvez a maior dificuldade que permeia a escola é pensar e estar coletivamente uns com os outros no cotidiano. Nossa conversa me permitiu a reflexão de que as ações mais democráticas e as relações mais horizontais fazem parte de uma escola que busca conviver com as diferenças de cada um. Isso me leva a falar das diferenças humanas que me constituem diferente do outro, ou seja, cada um tem sua forma de fazer, de falar, de viver. No coletivo aprendo também com o outro as artes de fazer a escola, pois o eu do outro mostra as diferenças do meu eu, o que viabiliza a ampliação dos meus *saberes/fazer*s, levando-me a rever minhas verdades e confronta meus *ainda não saberes* (ESTEBAN, 2010).

Ainda nos remete ao devir, anuncia possibilidades instauradas, mas não completamente realizadas, amplia os campos de enunciação, o que dificulta a classificação que vem atuando no sentido de congelar os processos e hierarquizar os resultados. O ainda expõe a liminaridade dos processos aprendizagem-ensino: sempre constituídos nas fronteiras produzidas no encontro dos conhecimentos com os desconhecimentos, sempre complementares, sempre provisórios e sempre parciais. Mais uma vez se confirma para nós a imagem de fronteira apresentada por Bhabha (1998): lugar onde algo começa a se fazer presente. (ESTEBAN, 2010, p.107).

Os excertos que apresentei às professoras trouxeram indícios de possibilidades de pensar e de questionar a forma de organização do tempo curricular da Educação Infantil, pois, se houve queixas e desabafos narrados nos excertos, é porque existiram incômodos por parte de outras profissionais, buscando fazer o movimento de reflexão nos seus fazeres pedagógicos.

Questionei às professoras como se sentiam quando uma atividade era interrompida para ida ao refeitório, parte da rotina da turma.

Cecília: " _Aí eu acho que o professor não planejou. Você vê que é um horário específico, todo dia tem a hora do lanche. A hora do lanche não é cada dia em um horário. Então, se você planejou e interrompeu é porque você está dando na hora do lanche".

Clarice: " _E outra coisa, você tem interrupção e tem interrupção, tem atividade e tem atividade, que, independente de ser escola de tempo integral, às vezes eu estou fazendo uma atividade com os meus alunos, eu falo que agora é uma atividade de folha mesmo, uma atividade de conteúdo, digamos assim. Eu falo: ' _Agora vocês podem parar, aí

guardam os lápis dentro da bolsinha, coloca a bolsinha em cima do caderno, da folha, depois a gente continua'. Tem atividade que dá para você fazer isso".

Cecília: "_Você que tem que planejar a atividade. Você é quem sabe se dá para interromper ou não".

Clarice: "_Tem atividade que dá para fazer isso independente de ter café ou almoço. Na escola de tempo parcial você não esbarra nisso, mas tem atividade que você pode fazer isso. Mas até para isso você tem que ter planejamento, tem que ter uma organização. Eu fiz uma parte que dá, é uma atividade que permite um corte neste momento. Agora, se você tem meia hora, se você tem o café, vamos supor que você chegou à escola sete e meia, eu acho que têm professores aqui que têm o primeiro período que toma café oito horas, não é? Então, meia hora só, mas nessa meia hora você dá uma história, você dá uma música. Eu, por exemplo, chego do almoço onze e quinze, nós do segundo período, (...), até onze e meia, que eu vou sair, eles escovam os dentes, aí eu faço um momento de relaxamento com eles, (...) é um tempo de qualidade para eles, porque eu conto uma história, a gente faz uma rodinha, dá para (...) pôr uma música, isso tem a ver com conteúdo também".

Interromper ou não uma atividade é uma questão que vai depender do planejamento das professoras. Planejar faz parte da prática cotidiana e faz toda a diferença no tempo curricular da escola, inclusive, no trabalho com as crianças. Clarice fazia uso do tempo pedagógico, estabelecendo uma relação com o tempo das crianças. Considero que a organização do tempo da alimentação infantil precisa ser tecida no e com o coletivo da escola. O horário da alimentação também faz parte do currículo e está entrelaçado às atividades cotidianas.

Várias noções do termo planejamento são apresentadas pelas autoras e pelos autores. Na discussão que estou tecendo, planejamento consiste em planejar os *saberes-fazer*s, em organizar o currículo individual e coletivamente, como também problematizar as práticas cotidianas na/da escola. A atividade de planejar é uma atividade intrínseca à educação (PADILHA, 2006), ou seja, o processo de planejamento é um processo educativo.

Padilha (2006) ressalta a importância do planejamento dialógico, no qual cada segmento escolar tem suas responsabilidades específicas e integradas, podendo viabilizar o exercício da cidadania ativa. Pensar o planejamento implica também pensar o Projeto Político Pedagógico da escola, na busca de exercitar a capacidade de tomar decisões coletivamente.

Uma característica muito importante desta visão de planejamento educacional é que todos os "sujeitos coletivos" ou os segmentos que estarão participando do processo,

estão presentes desde o primeiro momento, isto é, participam da própria decisão de se planejar, desde a sua concepção, passando pela realização coletiva [...] até o momento de replanejamento, que decorre da necessária, contínua e permanente avaliação das ações implementadas e implantadas. (PADILHA, 2006, p. 68).

Voltando-se para o tempo presente, para a realidade experienciada na e pela escola, retomamos a conversa a respeito do planejamento coletivo:

Cristiane: "_Pensando por outro lado, como não é o professor com carga horária de quarenta horas de trabalho, é o professor com carga horária de vinte horas que na escola faz quinze horas, como vocês pensam que poderia haver uma maior articulação entre os professores? Uma alternativa, estratégia? Para que esse trabalho seja mais dialogado, mais construído pensando a realidade que a escola se encontra".

Clarice: "_Não tem jeito, tem? Eu não vejo jeito, porque eu daria tudo para encontrar com a minha colega, mas como eu posso encontrar com ela? A Física não permite. Não tem solução. A única solução que eu vejo é o que está acontecendo com a Isis, é uma ótima solução ((Isis trabalha seus dois cargos na escola)). Não sei se a direção da escola, a Secretaria de Educação pensam da mesma forma ou aceitaria essa ideia. Essa é uma ideia que precisa ser discutida no grupo. Ano que vem a maioria dos professores que trabalha aqui trabalha em outras escolas, até eu vou querer fazer isso. Poderia trabalhar aqui os meus dois horários, eu poderia trabalhar aqui com os meus dois cargos. Isso parte da direção. É um caminho que eu vejo. Agora uma solução para eu poder ter contato com o professor-referência da tarde não tem. É questão de Física, se eu trabalho numa escola e trabalho em outra, eu gostaria muito de encontrar com ela tanto que na reunião de sábado eu pensei que iria encontrá-la. Ela até deixou um bilhete para mim que teve um compromisso fora, um casamento, por isso que ela não veio. Tem dia que eu quero escrever um bilhete para ela, mas sabe o que acontece, gente, explicar isso por meio de bilhete eu desisto de escrever".

Cecília: "_Entre a gente mesmo do turno da manhã cada uma na sua sala ()⁵. Então, igual, por exemplo, se fosse no próprio turno essas vinte horas, na verdade nosso cargo é vinte horas, aquele tal de extra-classe, esse extra-classe a gente deveria cumprir dentro da escola".

Cristiane: "_Aqui chega depois um pouquinho ou sai antes".

Cecília: "_O ideal era se cumprisse pelo menos na escola, um momento, sem cumprir com aluno, sem cumprir na sala de aula, mas na escola, você está planejando, trocando com o colega".

Clarice: "_Essa é uma coisa perigosa, porque, Cecília..."

⁵ O uso do () expressa a incompreensão de palavras ou segmentos na conversa com as professoras.

Cecília: "Mas era assim, não era essa coisa de sair, ficar em casa".

Clarice: "É uma coisa perigosa, porque, se o professor fosse bem remunerado, ele podia abraçar essa ideia, eu acho que ele até abraçaria mesmo. Mas como o professor é tão mal remunerado, tão sobrecarregado, essas cinco horas virou um momento de descanso, virou um momento de paz. Sabe o que acontece, Cecília, (...) só quando você trabalha dois horários, que você vai conhecer a realidade do outro professor, você vai conhecer o que o professor fala. Eu que estou trabalhando em dois horários, a terça-feira é o dia do meu extra-classe, é o dia que eu faço tudo, tudo. Então, o professor hoje está muito sucateado, muito sucateado, então, assim, quando o profissional tem uma horinha de folga, ele não quer nem saber de fazer coisa de aula.

As falas das professoras me levaram a pensar que talvez elas não vejam *solução* para encontrar com as outras professoras e com o professor pela forma como o tempo da escola estava organizado. Como organizar o tempo escolar levando em consideração um tempo de encontro entre as professoras e o professor da mesma turma? Nas várias formas de organização do trabalho escolar, organizá-lo significa organizar tempos (CORREIA, 1996).

Como possibilidade de encontro para planejamentos coletivos, Cecília propôs que o extra-classe fosse cumprido *dentro da escola*. Clarice discordou de Cecília, advogando ser um momento no qual as professoras e os professores podem aproveitar para resolver outros afazeres cotidianos. O extra-classe é um termo utilizado na rede municipal de ensino do município para se referir às horas em que a profissional não está em sala de aula com as alunas e os alunos. Contudo, essas horas estão dentro da jornada de 20h semanais de trabalho e as horas restantes da jornada destinadas ao exercício de atividades docentes extra-classe, não sendo essas atividades, obrigatoriamente, exercidas na escola (JUIZ DE FORA, 2012).

Penso que o extra-classe envolve um *tempoespaço* para a formação docente do qual cada profissional vai fazer uso de acordo com a sua maneira de conceber a formação e a atuação como docente.

Cecília também considerou o extra-classe um dificultador da organização coletiva do tempo curricular na/da escola, mas Clarice ampliou a forma de conceber essa questão. Penso que é uma questão que pode ser problematizada no coletivo da escola.

Cecília: " (...) Então, eu acho que a dificuldade é justamente essa de fechar esse tempo dos alunos em função até mesmo desse nosso extra-classe hoje, porque, enquanto você está com o seu extra-classe, tem um outro professor te cobrindo, quando eu estou, tem outro me cobrindo. Eu, por exemplo, não estou tirando, não tiro o extra-classe como eu tirava, parava um dia da semana, eu não tiro para não pegar o horário de almoço, senão

eles não teriam aula comigo, estariam almoçando em vez de ter aula comigo, aí eu tenho o extra-classe uma hora por dia, em vez de ter um dia na semana, entendeu? Então assim, o difícil é isso, um sempre está cumprindo o horário do outro, se não fosse isso, você teria o tempo. No (...), por exemplo, a gente ficava vinte horas dentro da escola, então, tinha como fazer essa jogada, agora que veio o extra-classe..."

Clarice: "_Mas, não pode pensar só dessa forma não, que o PSDB e nem a (...) escute a sua fala, porque é lógico que a gente tem que pensar um tempo de qualidade do professor e professores efetivos de preferência, porque não entrando nesse mérito que envolve uma questão mais ampla, os maiores problemas da educação pública, especialmente na rede municipal, é o rodízio de professores".

Cora: "_Eu acho também".

Ao continuarmos a conversa a respeito da realização de planejamentos coletivos pedagógicos na escola, as próprias professoras mencionaram estratégias de encontros coletivos. Clarice salientou as reuniões semanais como uma possibilidade.

Clarice: "_De ter reuniões semanais. Eu penso da gente ter reuniões semanais, justamente para a gente estar discutindo essas coisas, para a gente estar planejando, para a gente poder..."

Cecília: "_Mas isso envolve o quê? Gasto pela Secretaria de Educação para estar pagando hora extra e tudo mais para ter reuniões e nas próprias reuniões pedagógicas não tem essa troca entre os professores das mesmas turmas".

Clarice: "_Então, são tantos outros problemas, são tantas outras questões, que chega num ponto, consegue uma reunião, que é uma por mês, é uma reunião mensal, tantas coisas para discutir que o pedagógico fica, o pedagógico acaba ficando".

(...)

Cristiane: "_Como a Clarice falou de ter reunião toda semana, eu também acho que seria muito produtivo para a escola, teria um crescimento muito grande. Mas, a partir do momento que se estipulou um valor para a reunião pedagógica, que agora é 10%, parece que alguns professores vêm em função desses 10%, não vêm também com o objetivo de ir para a escola planejar, discutir, como que se inverte essa lógica ao propor um outro horário de estudo e de planejamento, no qual você não receba? Vai ter que ser da sua vontade mesmo de vir e querer planejar coletivamente".

Nessa discussão, Cecília e Clarice me possibilitaram problematizar: por que, para as reuniões semanais, ter pagamento de hora extra e tudo mais? Por que o pedagógico acaba ficando? Qual o sentido das reuniões coletivas? Considero que a ação coletiva é a base para a

organização do trabalho pedagógico (PINHEIRO, 1998). Por uma luta sindical, as reuniões pedagógicas passaram a ser remuneradas. Em algumas reuniões, estas perdem seu sentido de planejamento e de avaliação do processo educativo da escola, tomando rumos mais administrativos do que pedagógicos, o valor material se justapõe ao compromisso ético profissional.

É na discussão coletiva, enquanto exercício democrático de resolver um problema concreto que a todos interessa, e no qual a dúvida e a surpresa predominam sobre o triunfalismo discursivo, que se dá a tessitura do conhecimento em rede. É a partir da existência de múltiplas e complexas relações de indivíduos que vivem práticas diferenciadas e criam conhecimentos diversos que se pode pensar esta noção e a sua relação com o espaço/tempo escolar e educacional mais amplo. (ALVES et al., 2011, p. 80).

O importante é que as professoras pensaram possibilidades de se encontrar. O planejamento coletivo é um ato democrático. As mesmas professoras apresentaram a importância do planejamento na organização das atividades para as crianças. É preciso destacar que, mesmo com a realização de tal planejamento, há de se compreender que o cotidiano se apresenta como múltiplo, provisório, dinâmico e imprevisível. *A rebeldia do cotidiano* não permite total controle sobre ele (OLIVEIRA, 2005).

Cecília: "É o planejamento mesmo, Cristiane. Igual, por exemplo, quantas vezes eu chego à sua sala ((referindo à Clarice)) a Thais já está lá arrumando os colchõzinhos, enquanto eles estão no canto, a turma contando uma história, não tem nenhuma criança correndo na hora".

Clarice: "É, esse horário é um horário de qualidade para mim, a hora do almoço. Ela está arrumando os colchões, estendendo os lençóis e eu estou ali fazendo o relaxamento com eles. Nessa hora a gente conversa, nessa hora às vezes eu leio o nosso caderninho, eles já estão relaxando, ouve uma história".

Cecília: "_Não tem criança correndo, nada disso".

Cristiane: É até o momento de você estar conversando com eles sobre o almoço no refeitório, porque têm as questões como a comida caindo no chão e muito baralho.

Clarice: "_Mas eu não tive problema".

(...)

Cecília: “_Criar o hábito no aluno de estar presente o tempo todo e o professor de não estar no canto lá olhando o tempo ‘_ai que saco, essas crianças estão almoçando ainda’. Eu acho que é planejamento mesmo”.

Clarice: “_E uma palavrinha mágica também que chama comprometimento, né, gente”?

Cecília: “_Pois é, gente”.

Clarice: “_Comprometimento com aquilo que você faz”.

Partindo da discussão anterior, provoqueei as professoras no sentido de como elas podiam conversar na e com a escola para discutir sobre a importância do planejamento e do comprometimento. Em que pese o fato de compreender que tais questões envolvem o tempo e as noções de cada um, considerando-as como fundamentais nas reflexões a respeito das temporalidades das crianças, como também das temporalidades tecidas no currículo.

Cecília: “_Isso eu acho que consciência todo mundo tem sabe, Cristiane, mas é a questão que eu coloquei para você, quando às vezes não parte do colega de trabalho fazer isso, entendeu? Porque existe, querendo ou não, aquele confronto de ideias e tudo mais, igual você chega aberta, se coloca, está querendo aparecer, está isso e aquilo, outra cobrando e tal. Então, eu acho assim, todo mundo percebe essas coisas todas, isso é relato, isso é relatado o tempo todo, então isso é uma coisa que deve vir de cima em perceber essas coisas todas, estar voltado ao que está sendo falado numa reunião, fazer uma anotação, olha na reunião passada vocês comentaram isso, isso e isso e partir disso para uma discussão em grupo. Então, vem da direção, da coordenação de estar fazendo igual você fez isso aqui, está vendo. Você relatou coisas que você observou, trazendo o relato num outro momento. Isso também poderia ser feito numa reunião pedagógica. Qual reclamação que foi feita hoje em relação a isso, isso eu quero melhorar, isso foi bom, vocês falaram isso, vocês falaram aquilo, quantos relatos sem citar nomes a gente pode estar trazendo. Então, é questão de estar envolvendo todo mundo, discutindo um problema que todo mundo, mais de um está relatando, porque relatar todo mundo relata, mas realmente não tem uma busca de melhoria mesmo, infelizmente não tem. Tem uma cobrança, você precisa fazer isso, isso, mas não tem uma coisa que realmente envolva o grupo todo”.

Cecília disse: “_relatar todo mundo relata, mas realmente não tem uma busca de melhoria mesmo, infelizmente não tem”. No entanto, como consolidar, na prática, estratégias de melhorias? Que estratégias ou táticas utilizar para envolver as profissionais da escola? Um primeiro passo é trabalhar e conviver coletivamente, aprender uns com os outros, desenvolver

relações mais horizontais e não praticar relações de poder fundamentadas na hierarquia e, sobretudo, praticar a escola de educação em tempo integral com sua complexidade.

Pensamos no coletivo como um meio de praticar a educação integral, tornar nossa vida escolar mais humana. Para tal, podemos tornar os diferentes momentos escolares ricos e relevantes, no qual ocorram desconstruções e construções de saberes. Almejamos construir espaçotempos de trabalho pedagógico nos quais educadores/educadoras, alunos/alunas e comunidade se coloquem na condição de questionar suas práticas, vivenciando uma ética da compreensão. (MARQUES, 2008, p. 2).

Contribuindo com as discussões da dimensão do coletivo, dialoguei com Alves (2006) que apresenta a ideia do docente coletivo. A autora diz que, em toda relação educativa, existiu e existe esse docente. Contudo, só hoje, com uma série de estudos, pode-se compreender que, em todo processo pedagógico, onde se *ensinaaprende*, é necessário incorporar as relações que se estabelecem, bem como as praticantes envolvidas nele, considerando-as, dentro das redes, como docentes coletivos.

Encontramos isto na professora que, atenta à leitura dos alunos, permite diálogos sobre conhecimento; na professora atenta a um grupo de alunos e que permite a um outro grupo trocar idéias e formar conhecimentos sobre a mudança de um dente; na professora de matemática que, encantada com o problema que desenvolve, vira de costas para a turma; nas professoras que ‘cuidando’ do recreio ficam atentas a alguém que precisa de uma ajuda especial porque está chorando... Por fim, pode ser observada quando professoras/professores trabalham juntos em qualquer situação. (ALVES, 2006, p. 228).

Nossa conversa continuou a respeito da rotina da escola de educação em tempo integral, desmembrando-se na relação da organização do tempo curricular com a questão da carga horária de trabalho das professoras e dos professores na escola, o que nos levou a falar, mais uma vez, na questão do profissional trabalhar em tempo integral na escola.

Cecília: "_A gente vê o horário preso ali, o horário de lanche, tem horário disso, numa escola integral é algo de doido mesmo, vai para o lanche, volta, tem horário de almoço, aí vem escovação de dente, está na hora de dormir, está na agora de..."

Clarice: "_Tem atividade no papel".

Cristiane: "_Tudo tem o seu horário. Mas é o movimento que vocês podem começar a fazer aqui na escola de pensar por este outro lado que a gente não tem que viver e ficar presa a só uma noção de tempo".

Cecília: "_Eu acho, Cristiane, que acaba sendo dessa maneira em função do rodízio de professores que existe, entendeu? Olha que a gente fala sobre esse tempo mesmo que o professor fica muito pouco tempo na escola na realidade. Então, esse que fica de quinze horas no primeiro turno tem que dar conta disso e entra aquele outro. Então, esse tempo cronológico acaba sendo em função de não ser o tempo integral para os professores também. Eu acho que, se fosse tempo integral, a gente seria mais flexível".

Clarice: "_Isso".

Cristiane: "_Até mesmo porque dentro dessa carga horária, o professor faz o que é possível por causa desse horário que já é fixado".

Cecília: "_Pois é. Não tem jeito de não ser fixado, eu acho que é em função disso. O professor entra 15h, ele vem, dá três aulas no caso, aí já está vindo outra aula. Tudo envolve isso aí. Tinha que mudar e partir mesmo dessa mudança de, na escola integral o professor também ser integral, tem que assumir pelo menos trinta horas cada quinze, mas que ele fique trinta na escola".

Clarice: "_Mas isso já foi falado com a direção? Já foi falado alguma coisa com a direção"?

Cecília: "_Se foi falado isso com a direção? Não sei".

Clarice: "_Se essa ideia já saiu, já foi discutido isso"?

Cecília: "_Com certeza, acho que sim".

Clarice: "_Porque é uma coisa que precisa ser discutida com a direção da escola, ser discutida tanto na Secretaria de Educação".

Cecília: "_Eu acho mais que é a partir da Secretaria de Educação mesmo".

(...)

Clarice: "_Mas, isso tem duas coisas, eu acho que eu ia gostar muito de ter o dia inteiro na escola, eu também gostaria de trabalhar como está acontecendo com a Isis. Eu acho que eu gostaria muito, mas têm esses dois lados, tem o lado do profissional, do professor que acha que é muito desgastante, não é bom e também tem que ver o lado da criança, há quem vê que, para o aluno, é ruim, ele ficar muito tempo com um professor só".

Cecília: "_Mas, ele não vai ficar com um professor só".

Cristiane: " _É o que eu iria falar. Ele pode trabalhar com projeto em outra turma. O que acham? Vai depender de mexer no currículo da escola, pensar uma outra lógica de currículo e tentar trabalhar o currículo e esse tempo. Porque o que a gente pensa estudando na pesquisa sobre o tempo que, numa escola de educação em tempo integral, talvez a questão mais importante a ser pensada é o tempo".

Clarice: " _ Talvez não, é a questão mais importante".

Cecília: " _É o tempo".

Cristiane: " _Até mesmo para compreender a dinâmica do que acontece aqui na escola, tudo passa pelo tempo".

O tempo veio se tornando historicamente uma categoria complexa e central na experiência humana, constituindo-se como um fio condutor de inúmeras análises e de medidas com relação à formação humana e histórica das modernas instituições escolares; “o tempo é um fenômeno simultaneamente qualitativo e quantitativo, cíclico e linear, heterogêneo e homogêneo - enfim uma experiência qualitativa múltipla” (CORREIA, 1996, p.253).

Mais uma vez, volto a salientar que a questão de a docente trabalhar em tempo integral não garante a flexibilidade do tempo curricular. O importante é pensar a relação que irá se estabelecer com o tempo na organização do currículo. Para as professoras e os professores trabalharem em tempo integral na escola de educação em tempo integral, há aspectos políticos envolvidos.

Ao finalizar a ciranda de conversa, retomei a questão da organização curricular do tempo da Educação Infantil, colocando para as professoras:

Cristiane: "_(...) vocês acham que, para que se respeite mais o tempo da criança, para que ela viva mais esse tempo da experiência, o tempo de ser criança, é preciso mudar a lógica da organização do currículo? Essa organização interfere"?

Cecília: " _Eu acho assim, no planejamento mesmo da escola, assentar e na hora de planejar pensar se isso tudo está lógico dentro do currículo. Porque a gente vem tentando fazer essas mudanças, igual o que tem acontecido lá na escola, a parada literária esse ano, o recreio coletivo, isso foi uma mudança, uma proposta nova que, através de uma conversa a gente vê a importância de estar colocando isso. Então, isso são experimentos que eu acredito assim que daqui um, dois ou três anos..."

Cristiane: " _Mas, como exemplo Cecília das aulas terem duração de sessenta minutos"?

CAMPOS, Cristiane Elvira de Assis Oliveira.

Clarice: "_Não, no caso da nossa escola, já teve essa mudança, né"?

Cecília: "_Já não está ficando mais sessenta minutos..."

Clarice: "_Não são mais sessenta minutos, lá não tem aula de sessenta minutos e outra coisa..."

Cristiane: "_Mas como tem sido"?

Cecília: "_Algumas ainda acontecem como a minha, a minha aula acontece com uma hora, o professor de educação física duas horas".

Clarice: "_Mas isso já foi uma consequência de discussão na escola, porque antes, no ano passado, a aula de educação física, por exemplo, era uma hora. Este ano passou a ser de duas horas, justamente para a criança não ter tanta mudança de professor dentro de um turno e chegava no segundo turno várias outras mudanças. Mas, respondendo a sua primeira pergunta, eu penso que isso está assim, intrinsecamente, ligado ao currículo, com o planejamento também. Mas, principalmente, e o mais importante disso tem a ver com a formação do profissional, pode ser uma formação que não se dá nos bancos das universidades, mas uma formação que se dá em "locus", na própria escola".

A experiência curricular é um fio de uma rede maior, na qual se tecem diferentes *temposespaços* de formação (ALVES et al., 2011), os quais me permitem refletir a respeito da vida cotidiana na/da/com a escola.

3 O QUE A PESQUISA PROPORCIONOU?

Várias questões tecidas nessa nossa ciranda de conversa levaram a outras. Perceber as múltiplas temporalidades no/do cotidiano escolar implica repensar a lógica da organização curricular da Educação Infantil. Que outras temporalidades podem estar presentes no currículo? Diversificar o currículo proporciona pesquisar outras formas de possibilitar a aprendizagem.

Considero que as professoras *inventaram o currículo* no cotidiano da escola, compreendendo-o como algo que se tece com os fatos singulares e com a beleza das ações cotidianas, ensinando-me que nas redes cotidianas, o eu só se produz nas relações com o outro (FERRAÇO, 2004), o que possibilita problematizações a respeito da lógica curricular da prescrição. Essa lógica apresenta a noção de um currículo como norma legal, legislação,

documento prescritivo, o qual condiciona uma dada prática, sendo determinado por certos contextos sociopolíticos e econômicos (MACEDO, 2008).

A pesquisa realizada com as professoras possibilitou uma formação em contexto, permitindo a reflexão da prática cotidiana e pedagógica, a experiência com o tempo escolar tanto delas como das crianças e com os desafios no/do cotidiano, o conhecimento e a compreensão dos diferentes *saberesfazer*s de cada um, a problematização da rotina e da organização do tempo curricular na Educação Infantil de uma escola de educação em tempo integral.

Pensar de outra forma o tempo permite também pensar o currículo. Uma possibilidade é pensar o currículo em rede, fazendo emergir os muitos currículos já trançados cotidianamente nas escolas. Na noção de rede, as partes de um todo complexo somente adquirem sentido na interação. Cotidianamente, estou mergulhada nas inúmeras redes de contato e de criação de conhecimento que continuam existindo em cada um de nós.

CURRICULUM IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION FABRIC

Abstract

This text aims to present part of a research masters degree in education developed in a Federal University about what the teachers from kindergarten, a school full-time education, a city in the state of Minas Gerais, narrated concerning temporalities woven into the curriculum, with a focus on the organization of curricular time, they are the co-authors in/of research. Temporalities refer to the multiple ways of dealing with time, i.e., in my experience and with time. To carry out this research utilized as theoretical-political-epistemological and methodological support research in/to/from the everyday. At the close of the survey, I believe that teachers have invented the curriculum in the school routine, understanding it as something that is woven with natural facts and the beauty of everyday actions. Realizing the multiple temporalities in school life, one can rethink the logic of curricular organization and diversify the curriculum, researching other ways to facilitate learning for children, prescriptive curriculum to problematize the logic and consider the curriculum as a cultural artifact as something that creates, becomes a creative way and which is woven every day by teachers with children in various everyday practices in/of/with the school.

Keywords: Curriculum; Temporalities; Everyday Life; School; Child Education

PLAN DE ESTUDIOS EN TELA DE EDUCACIÓN INFANTIL

Resumen

Este texto tiene como objetivo presentar parte de un máster de investigación en la educación desarrollada en la Universidad Federal de lo que los maestros de jardín de infantes, una escuela de enseñanza a tiempo completo, una ciudad en el estado de Minas Gerais, narrado en relación con temporalidades tejido en el plan de estudios, con un enfoque en la organización del tiempo curricular, son la co-autores en/de investigación. Temporalidades se refieren a las múltiples formas de lidiar con el tiempo, es decir, en mi experiencia y con el tiempo. Para llevar a cabo esta investigación se utiliza como político-epistemológica-teórica apoyar la investigación y metodológica en/de/con lo cotidiano. Al cierre de la encuesta, creo que los maestros han inventado el plan de estudios en la rutina de la escuela, entendiéndolo como algo que se teje con los hechos naturales y la belleza de las acciones cotidianas. Al darse cuenta de las múltiples temporalidades en la vida escolar, se puede reconsiderar la lógica de la organización curricular y diversificar el currículo, la investigación de otras formas de facilitar el aprendizaje de los niños, el currículo prescriptivo de problematizar la lógica y considerar el currículo como un artefacto cultural como algo que crea, se convierte en una manera creativa y que se teje cada día por los maestros con los niños en diversas prácticas cotidianas en/de/con la escuela.

Palabras clave: Plan de estudios; Temporalidades; Todos los días; Escuela; Educación Infantil

REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho – os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; _____ (Org.). *Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas* – sobre redes de saberes. Petrópolis: DP et Alii, 2008.

_____. Educação e mídia: as tantas faces da professora 'usuária' dos artefatos tecnológicos. In: GARCIA, R.L.; ZACCUR, E. (Org.). *Cotidiano e diferentes saberes*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

_____ et al. *Criar currículo no cotidiano*. 3. ed. Rio de Janeiro: Cortez, 2011.

CORREIA, Teodósia Sofia Lobato. *Tempo de escola... e outros tempos* (quem viveu assim, sabe. E quem não viveu... que pena!). Manaus: Editora Universidade do Amazonas, 1996.

ESTEBAN, Maria Teresa. Nas dobras cotidianas, pistas da complexidade escolar. In: GARCIA, Regina Leite (Org.). *Diálogos cotidianos*. Petrópolis: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2010.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Os sujeitos praticantes dos cotidianos das escolas e a invenção dos currículos. In: MOREIRA, A. F. B.; PACHECO, J. A.; GARCIA, R. L. (Org.). *Currículo: pensar, sentir e diferir*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

JUIZ DE FORA. Lei nº. 9.732, de 10 de março de 2000. Regulamenta a Jornada Semanal do Pessoal do Quadro do Magistério Municipal, adequando-a à disposição Federal. *Sistema de Legislação Municipal – JFLegis*. Disponível em: http://www.jflegis.pjf.mg.gov.br/c_norma.php?chave=0000023551. Acesso em: 27 jan. 2012.

MACEDO, Elizabeth. Aspectos metodológicos em História do Currículo. In: OLIVEIRA, I. B.; ALVES, N. (Org.). *Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas: sobre redes de saberes*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2008.

MARQUES, Luciana Pacheco. O coletivo na escola: por uma ética da compreensão. In: ENCONTRO DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL, 2., 2008, Juiz de Fora. *Anais...* Juiz de Fora: UFJF: SE-PJF, 2008. 1 CD-ROM.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. *Currículos praticados: entre a regulação e a emancipação*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

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

PADILHA, Paulo Roberto. Concepções de planejamento. In: _____. *Planejamento dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola*. 6. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2006.

PINHEIRO, Maria Eveline. A ação coletiva como referencial para a organização do trabalho pedagógico. In: VEIGA, I. P.A.; RESENDE, L.M. G (Org.). *Escola: espaço do projeto político-pedagógico*. São Paulo: Papirus, 1998.

Data de recebimento: 26/07/2012

Data de aceite: 14/01/2014