

TEMPORALIDADES DA DOCÊNCIA NA CRECHE

*Vanessa da Silva Rocha de Quadros Spat
Rodrigo Saballa de Carvalho*

Resumo

O presente artigo, baseado nas contribuições dos estudos sobre docência na educação infantil e nas discussões contemporâneas sobre o tempo enquanto marcador social, é decorrente de uma investigação que teve como objetivo compreender os modos como professoras vivenciam as temporalidades da docência na creche a partir da gestão do tempo institucional. Em tal direção, as temporalidades são entendidas, com base em Oliveira (2012), como as experiências no e com o tempo. Metodologicamente, foi realizado um estudo de caso etnográfico em uma instituição pública de educação infantil, com três professoras responsáveis por um grupo de crianças de 2 anos de idade. As estratégias de geração de dados foram a observação, o registro em diário de campo e a realização de entrevistas com as professoras. Após as análises, foram definidas duas unidades de discussão: 1) o tempo institucional e as temporalidades na creche; e 2) a reinvenção do cotidiano e as temporalidades da docência. Foi então possível inferir que as professoras, para além do tempo cronológico – dos horários institucionais –, vivenciam as temporalidades da docência na creche em uma perspectiva que reconhece os tempos das crianças, acolhendo suas demandas e singularidades. Os modos como as professoras lidam com os tempos na creche centram-se no cotidiano e são sustentados por formação docente, planejamento, grupo de estudos e reflexões decorrentes da documentação pedagógica. Assim, a organização institucional incide em um modo qualificado e respeitoso de atendimento a crianças na creche.

Palavras-chave: temporalidades; docência; creche.

TEMPORALITIES OF TEACHING IN NURSERY SCHOOLS

Abstract

This article, based on the contributions of studies on teaching in early childhood education and on contemporary discussions about time as a social marker, is the result of an investigation that aimed to understand the ways in which teachers experience the temporalities of teaching in nursery schools based on the institutional time management. In this direction, temporalities are understood, according to Oliveira (2012), as experiences in and with time. Methodologically, an ethnographic case study was developed in a public institution of early childhood education, with three teachers responsible for a group of 2-year-old children. The data generation strategies were observation, recordings in a field diary and interviews with the teachers. After the analyses, two units of discussion were defined: 1) institutional time and temporalities in the nursery school; and 2) the reinvention of everyday life and the temporalities of teaching. It was then possible to infer that the teachers, in addition to chronological time – institutional schedules –, experience the temporalities of teaching in the nursery school in a perspective that recognizes the children's times, welcoming their demands and singularities. The ways in which the teachers deal with time at the nursery school are centered on everyday life and are supported by teacher training, planning, study groups and reflections arising from the pedagogical documentation. Thus, the institutional organization reflects in a qualified and respectful way of caring for children in the nursery school.

Keywords: temporalities; teaching; nursery school.

TEMPORALIDADES DE LA DOCENCIA EN LA GUARDERÍA

Resumen

El presente artículo, que se basa en las contribuciones de los estudios sobre docencia en la educación infantil y en los debates contemporáneos sobre el tiempo como marcador social, deriva de una investigación que tuvo el objetivo de comprender los modos como maestras vivencian las temporalidades de la docencia en la guardería, a partir de la gestión del tiempo institucional. En tal dirección, las temporalidades se entienden, con base en Oliveira (2012), como las experiencias en y con el tiempo. Metodológicamente, se realizó un estudio de caso etnográfico en una institución pública de educación infantil, con tres maestras responsables de un grupo de niños de 2 años de edad. Las estrategias de generación de datos han sido la observación, el registro en diario de campo y la realización de entrevistas con las maestras. Tras los análisis, se definieron dos unidades de debate: 1) el tiempo institucional y las temporalidades en la guardería; y 2) la reinención del cotidiano y las temporalidades en la docencia. Fue posible, entonces, inferir que las maestras, para más allá del tiempo cronológico – de los horarios institucionales –, vivencian las temporalidades de la docencia en la guardería en una perspectiva que reconoce los tiempos de los niños, acogiendo sus demandas y singularidades. Los modos como las maestras manejan los tiempos en la guardería están enfocados en el cotidiano y se sostienen por formación docente, planificación, grupo de estudios y reflexiones derivadas de la documentación pedagógica. De esa forma, la organización institucional incide en un modo calificado y respetuoso de atención a los niños en la guardería.

Palabras clave: temporalidades; docencia; guardería.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Contemporaneamente vivenciamos um processo de *aceleração e de transformação das estruturas temporais* (Rosa, 2019), que tem afetado as relações, os modos de organização social e a vida laboral. Conforme Rosa (2019), a aceleração social é constituída por três dimensões: a aceleração técnica, a aceleração da mudança social e a aceleração do ritmo da vida. A aceleração técnica diz respeito aos investimentos de ordem tecnológica que visam à otimização do tempo, cujas reverberações se podem observar nos meios de produção, transporte, comunicação etc. A aceleração da mudança social é definida “[...] como o aumento dos índices de declínio de expectativas e experiências orientadoras da ação” (Rosa, 2019, p. 601). Ou seja, tal dimensão está relacionada “[...] ao encurtamento dos espaços de tempo a serem definidos como presentes em cada uma das esferas sociais” (Rosa, 2019, p. 601). Já a aceleração do ritmo de vida se refere à redução do tempo livre, à sensação da falta de tempo e ao conseqüente estresse.

As instituições educacionais – desde a creche¹ –, por estarem diretamente implicadas nos modos de socialização dos indivíduos, têm sido impactadas pela aceleração da vida cotidiana, a qual tem culminado na sensação da falta de tempo, no produtivismo e na exacerbação de atividades. Enquanto instância educacional de cuidado e educação de bebês e crianças bem pequenas, a creche tem sido profundamente afetada pelo processo de aceleração.

Sob esse prisma, tal como Staccioli (2018), defendemos que discutir o caráter social do tempo no âmbito da organização institucional se configura como uma escolha ética, estética e política ante o imperativo da aceleração que acomete a educação na creche. Acreditamos que a noção de temporalidade, entendida como sendo “[...] as múltiplas formas de lidar, de relacionar, de organizar o tempo” (Oliveira, 2012, p. 16), é produtiva enquanto crítica ao processo de aceleração nos modos de organização da vida cotidiana na creche. Assim, “[...] considerar o tempo das

¹ Utilizaremos a nomenclatura creche, pelo fato de a pesquisa ter sido realizada em uma instituição que atende somente crianças de 0 a 3 anos de idade.

crianças, o tempo das professoras, suas formações, a organização do tempo na escola e a relação dessa escola com as famílias das crianças” (Oliveira, 2012, p. 38-39) é uma maneira de lidar com as temporalidades dos atores sociais envolvidos na partilha da vida coletiva na creche.

Com base nas contribuições dos estudos sobre docência na educação infantil (Altimir, 2017; Barbosa, 2006; Brailovsky, 2020; Mafra, 2015; Staccioli, 2018) e nas discussões contemporâneas sobre o tempo enquanto marcador social (Elias, 1998; Eslava 2020; Kelleter, Spat, 2022; Miranda, 2020; Nigito, 2004; Piva, Carvalho, 2020; Rosa, 2019), o presente artigo é decorrente de uma investigação (Spat, 2022) que teve como objetivo compreender os modos como três professoras que atuam em uma creche pública municipal vivenciam os tempos institucionais a partir de uma organização da vida cotidiana que respeita as temporalidades das crianças e as reconhece como atores sociais de pleno direito. Entendemos a noção de temporalidades, assim como Oliveira (2012), como as experiências no e com o tempo. Para tanto, reivindicamos que a creche “[...] precisa se reorganizar [...] para entender como os tempos da vida, da sociedade, das famílias e das crianças são diferentes” (Hoyuelos, 2020, p. 22). Pensar as temporalidades na creche implica “[...] a implementação de novos direitos que a [instituição] e a prática educativa devem reconhecer” (Hoyuelos, 2020, p. 22).

Pautada nessas reflexões, a pesquisa da qual deriva o artigo foi metodologicamente desenvolvida a partir de um estudo de caso etnográfico (Sarmiento, 2011) em uma creche que atende crianças de 0 a 3 anos de idade. O critério de escolha do campo de pesquisa foi o fato de as professoras e a equipe gestora da instituição estarem envolvidas em um processo de formação em contexto focalizada nos modos de organização da vida cotidiana na creche enquanto elemento primordial do projeto educativo.

A equipe da instituição na qual foi desenvolvida a pesquisa é composta por 20 docentes, uma secretária, nove estagiários, três funcionários dos serviços gerais, três merendeiras, além de uma diretora e de uma coordenadora pedagógica como componentes da equipe gestora. O público atendido pela creche são 108 crianças na faixa etária dos 0 aos 3 anos de idade. As participantes da pesquisa foram três docentes responsáveis por um grupo de crianças na faixa etária dos 2 anos de idade. As estratégias de geração de dados desenvolvidas foram a observação, o registro em diário de campo e a realização de entrevistas semiestruturadas com as professoras. A pauta das entrevistas versou sobre os seguintes aspectos: 1) organização temporal da instituição; 2) concepções das professoras sobre os tempos na creche; e 3) modos como as professoras planejavam e refletiam sobre a gestão do cotidiano, tendo em vista as temporalidades das crianças. As observações da prática docente das participantes da pesquisa foram realizadas em dias consecutivos durante um período de seis meses, tanto em jornada integral, quanto em jornada parcial, objetivando uma compreensão densa dos modos de organização temporal do cotidiano educativo.

Em relação aos aspectos éticos e normativos, a pesquisa atendeu a demandas das Resoluções do Conselho Nacional de Saúde n. 196, de 10 de outubro de 1996, 466, de 12 de dezembro de 2012, e 510, de 7 de abril de 2016. Desse modo, foram obtidos a anuência da instituição mantenedora e o aceite das participantes da pesquisa, mediante a apresentação e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Foi acordada a manutenção do sigilo da identidade das participantes, assim como da instituição na qual foi desenvolvido o trabalho de campo. A pauta ética da pesquisa não se caracterizou apenas pelo cumprimento dos aspectos normativos, mas também esteve relacionada ao respeito pelas professoras durante todo o processo de investigação e escrita.

Com as análises empreendidas na investigação, foi possível inferir que as professoras, para além do tempo cronológico, regido pelos horários institucionais, vivenciam suas temporalidades a partir de uma perspectiva qualitativa, sendo as crianças acolhidas em suas demandas e

singularidades por meio da observação, do planejamento e de reflexões decorrentes de um processo sistemático de documentação pedagógica. Esse processo reflete uma cultura institucional que respeita os tempos da infância. Em tal direção, com as análises do material gerado em campo, foram definidas duas unidades analíticas: 1) o tempo institucional e as temporalidades na creche; e 2) a reinvenção do cotidiano e as temporalidades da docência. Pôde-se então depreender que o modo qualificado de organização institucional incide nas temporalidades das docentes que atuam na creche investigada.

O artigo está organizado em cinco sessões. Após esta seção introdutória, discutimos, na segunda seção, as noções de tempo, temporalidades e rotinas, as quais se constituíram enquanto operadores analíticos da pesquisa. Na terceira e quarta seção, respectivamente, apresentamos as análises. Por fim, na quinta seção, compartilhamos as considerações finais do artigo.

NOTAS SOBRE A NOÇÃO DE TEMPO: OPERADORES CONCEITUAIS

Professora Fernanda²

Organizamos o tempo pensando naquilo que as crianças evidenciam, nas necessidades delas, sabendo que elas passam várias horas conosco. Precisamos lembrar que muitas vezes a gente diz que não tem tempo, mas passamos de 10 a 11 horas com as crianças na creche. (Transcrição de entrevista)

A creche, enquanto instituição educacional constituinte da primeira etapa da educação básica, tem uma trajetória recente em nosso país. Do ponto de vista das especificidades da creche como instituição educacional, destacamos a articulação indissociável entre cuidado e educação no atendimento de crianças de 0 a 3 anos de idade. Com efeito, a creche, em seu papel de espaço de vida coletiva, encontra-se implicada nos processos de socialização das crianças desde a mais tenra idade. Em vista disso, consideramos ser fundamental a discussão sobre a noção de tempo e suas ressonâncias nos modos de organização da vida cotidiana institucional dos bebês e das crianças bem pequenas na creche.

Convencionalmente, o tempo na creche é regulado por um calendário que marca o início e o término do ano letivo, as reuniões com os responsáveis pelas crianças, as formações docentes, as celebrações, as mostras do trabalho desenvolvido com as crianças, a entrega dos relatórios de aprendizagem, o recesso etc. Em geral, a creche também se encontra regulada pelos horários institucionais de entrada e saída das crianças, de alimentação (café da manhã, lanche, almoço e janta), de uso dos espaços coletivos, de atendimento dos docentes de educação física, arte, música (nas instituições que têm esses profissionais) etc. Além da organização do tempo institucional, existe ainda o planejamento docente; este procura atender demandas de tempo das crianças, as quais muitas vezes não cabem nos modos de organização estabelecidos pelo tempo institucional. Ratificando o argumento, Mafra (2015, p. 27) aponta que “[...] o tempo atua de forma incisiva e imperativa na organização das instituições de educação infantil”. Como destaca a autora, defende-se que “[...] há que se obedecer a organização do tempo, pois ele foi pensado com vistas a contemplar da forma mais otimizada todas as atividades que os docentes e as crianças precisam realizar em determinado prazo” (Mafra, 2015, p. 27).

² Foram utilizados nomes fictícios, tendo em vista a preservação da identidade das pesquisadas.

É possível notar que existe um descompasso entre os tempos institucionais, os tempos das crianças e, de modo correlato, dos docentes em relação ao planejamento da jornada cotidiana na creche. Isso porque a noção de tempo em voga nas creches geralmente é destituída de seu caráter social, enquanto demanda pedagógica, e concebida somente do seu ponto de vista regulatório de organização institucional. Nessa lógica, “[...] o tempo se apresenta sempre como uma facticidade sólida e objetiva que representa, da perspectiva dos agentes, uma circunstância natural e inquestionável [...]” (Rosa, 2019, p. 625).

Por todos esses aspectos, é preciso haver um investimento no processo de desnaturalização da noção de tempo que normalmente orienta a ação pedagógica na creche. Deve-se entender que o que nomeamos como tempo “[...] designa simbolicamente a relação que um grupo humano [...] estabelece entre dois ou mais processos, um dos quais é padronizado para servir aos outros como quadro de referência e padrão de medida” (Elias, 1998, p. 40). Ora, sempre é bom lembrar que a noção de “[...] tempo nada mais é do que o elemento comum [à] diversidade de processos específicos que os homens procuram marcar com a ajuda de relógios ou calendários” (Elias, 1998, p. 84).

Todavia, a noção de tempo, conforme pontuam Elias (1998) e Oliveira (2012), não diz respeito somente ao que é tangível a partir de marcos de referência e padrões de medida, mas também possui um caráter subjetivo. Isso significa que “[...] o ‘tempo’ existe independentemente de qualquer sequência de referência socialmente padronizada, ou de qualquer relação com processos específicos” (Elias, 1998, p. 84). Corroborando o argumento, Nigito (2004, p. 43) afirma que, além da regulação do tempo por padrões de medidas – como relógios e calendários –, os quais geralmente são aceitos de forma indiscutível pelos(as) docentes, existe “[...] o tempo subjetivo, a vivência temporal da criança pequena”. Tal vivência temporal da criança “[...] é introduzida num contexto social amplo e complexo fora da família” (Nigito, 2004, p. 43), como a creche, o qual possibilita que a criança, através dos modos de partilha no contexto de vida coletiva, atribua um sentido próprio ao tempo. Ao olharmos por esse ângulo, destacamos que existem “[...] múltiplas formas de lidar com o tempo, configurando temporalidades” (Oliveira, 2012, p. 21).

Vale ressaltar que, por temporalidades, estamos entendendo: a) “[...] as múltiplas formas de lidar, de relacionar, de organizar o tempo, ou seja, a experiência no e com o tempo” (Oliveira, 2012, p. 16); b) a “[...] duração de uma experiência interior subjetiva que está intimamente ligada à memória de nossa relação com o tempo” (Cabanellas *et al.*, 2020, p. 218); e c) a ideia de que “[...] el tiempo existe (también) como una percepción” (Brailovsky, 2020, p. 34), a qual se configura como experiência. A noção de temporalidades é produtiva para ampliar os modos como têm sido significados os tempos dos diferentes atores sociais que partilham a jornada na creche. Como se pode perceber, a noção de temporalidades propicia a reflexão sobre o caráter social do tempo, assim como oportuniza que os tempos da creche não sejam apartados dos tempos de viver a infância e a docência na educação infantil. E é nesse sentido que o tempo institucional pode ser entendido como *categoria pedagógica* (Barbosa, 2006), que ultrapassa perspectivas temporais fragmentadas, com rupturas excessivas, descontinuidades das ações e ausência de sentido para crianças, docentes e famílias.

As discussões desenvolvidas por Carvalho (2015), Piva e Carvalho (2020), Miranda (2020) e Kelleter e Spat (2022) contribuem para que as temporalidades das crianças possam ser pensadas nas formas de organização do cotidiano da creche. A partir de um debate sobre as temporalidades das crianças e professoras na educação infantil, Carvalho (2015) argumenta que os modos como o tempo é organizado incide na construção das culturas infantis. Por sua vez, Piva e Carvalho (2020) defendem o apoio e o suporte às transições cotidianas na vida de bebês e crianças pequenas na creche, uma vez que as temporalidades das crianças devem ser respeitadas e pensadas no âmbito

das práticas docentes. Discutindo as temporalidades das professoras e crianças sob uma perspectiva sistêmica, Miranda (2020) sustenta que é mediante o respeito aos tempos das crianças que será possível percebê-las enquanto sujeitos integrais. Por fim, Kelleter e Spat (2022) evidenciam como a organização dos tempos institucionais na creche, articulada à reflexão sobre os espaços e materiais, tem efeitos no desenvolvimento integral dos bebês. Os referidos autores ratificam, assim, o argumento de que pensar as temporalidades na creche implica, tal como defende Staccioli (2018), transformar as *rotinas estereis em ações férteis*.

O TEMPO INSTITUCIONAL E AS TEMPORALIDADES NA CRECHE

Conforme argumentamos na seção anterior, o tempo institucional na creche é passível de ser desnaturalizado e reinventado. Embora esse tempo seja orientado por marcadores sociais “[...] cujas exigências e padrões de organização se infiltram profundamente, como ‘segunda natureza’, nas estruturas habituais e disposicionais dos sujeitos” (Rosa, 2019, p. 625) envolvidos no cuidado e educação das crianças, ainda é possível reinventá-lo.

A observação em campo na creche em que foi desenvolvido o estudo de caso etnográfico (Sarmiento, 2011) propiciou perceber os modos como as professoras rompiam o tempo cronológico institucional, respeitando as temporalidades das crianças. As docentes promoviam práticas pedagógicas horizontais, desenvolvidas a partir de uma escuta atenta que conferia suporte aos processos de aprendizagem cotidiana das crianças. Tendo em vista que se tratava de um grupo de crianças de 2 anos de idade, vale destacarmos que as professoras respeitavam e acolhiam as demandas dos meninos e meninas pelos(as) quais eram responsáveis na jornada diária.

Como se pôde notar durante o trabalho de campo, ainda que os momentos destinados à alimentação das crianças – café da manhã, almoço, lanche da tarde ou janta – fossem organizados mediante um cronograma de horários de atendimento às turmas, havia uma evidente extensão do tempo de alimentação das crianças de acordo com as demandas delas. Dessa maneira, as crianças jamais eram apressadas para se servirem no *buffet* ou, posteriormente, para comerem em um tempo estimado de 20 minutos, como em geral ocorre na educação infantil. Além disso, o tempo de transição entre as propostas que estavam sendo realizadas pelas crianças era respeitado. Isso significa que as crianças eram sempre avisadas pelas professoras sobre o que aconteceria no decorrer da jornada. Entendemos, assim como Piva e Carvalho (2020), que o diálogo com as crianças sobre os acontecimentos que marcam a rotina confere suporte às aprendizagens da vida cotidiana.

Durante a realização das entrevistas, as professoras declararam que a qualificação do tempo institucional somente foi possível quando elas passaram a desenvolver um olhar sensível para o cotidiano, valorizando os fatos que ali se teciam – no dia a dia educativo – e compreendendo a importância das práticas de cuidado nos processos de aprendizagem vivenciados pelas crianças. Assim, a organização do trabalho educativo foi sendo redimensionada e adquiriu novas formas, bem como o tempo, enquanto *categoria pedagógica* (Barbosa, 2006), foi sendo reorganizado com o intuito de qualificar a jornada das crianças na creche. É o que revelam as professoras nas entrevistas, ao justificarem as razões que mobilizaram a transformação do tempo na escola:

Professora Vitória

Organizamos o tempo da escola a partir do que as crianças evidenciam, a partir das necessidades delas, sabendo que elas passam um número grande de horas conosco. A educação infantil é cercada de começos: a primeira vez que a criança vai se lavar sozinha, a primeira vez que ela vai comer sozinha e, se a gente não perceber isso como

potencializador, não empoderar esse momento, a gente vai atropelar para fazer outras coisas que talvez sejam desnecessárias. (Transcrição de entrevista)

Professora Mariana

Eu lembro que o almoço e os intervalos eram mais atropelados, servíamos todas as crianças, e hoje a gente os deixa se servirem no tempo deles. Não é a gente que vai lá e serve correndo e apressa as crianças para terminar dizendo: ‘Vamos, vamos, vamos, terminou o tempo’. Durante vários anos que eu trabalhei era desse modo. Era tudo muito rápido! (Transcrição de entrevista)

Professora Fernanda

O fundamental foi perceber que tem muitas coisas importantes em ações do cotidiano. A educação infantil é permeada por começos. A primeira vez que a criança vai lavar as mãos sozinha. A primeira vez que ela vai comer sozinha. Se nós não percebermos essas ações cotidianas como potencializadoras de aprendizagens, se não empoderarmos esses momentos, nós vamos atropelar as crianças com rotina, para que elas façam outras coisas que talvez sejam desnecessárias. (Transcrição de entrevista)

Professora Vitória

Começamos a priorizar a questão da autonomia, ver que isso era conteúdo. Percebemos que os momentos cotidianos de cuidado pessoal eram conteúdo da educação infantil, diferente de achar que isso só fazia parte de uma mera rotina e que o projeto [...] era o mais importante. Passamos a entender que esses momentos eram tão importantes quanto o projeto das crianças. Começamos a observar os momentos de vida cotidiana das crianças na escola. Assim, entendemos que esses momentos não precisavam ser realizados às pressas, porque eram tão importantes quanto aquilo que elas [as crianças] iriam investigar ou vivenciar nas sessões de brincar heurístico. Passamos a reconhecer que essa seria uma forma de garantir o bem-estar das crianças, o tempo das crianças. Nós, adultos, executamos ações cotidianas de forma rápida porque já aprendemos, mas as crianças ainda estão aprendendo, então a gente tem que respeitar esse tempo. (Transcrição de entrevista)

Ao analisarmos as narrativas das professoras, percebemos que o respeito às temporalidades das crianças emergiu com muita potência. Nota-se que as professoras reconhecem que, na educação infantil, as crianças realizam suas primeiras experiências no (e com) o mundo através das aprendizagens da vida cotidiana.

No decorrer da pesquisa, observamos que as mudanças na organização e vivência do tempo institucional ocorreram a partir do momento em que as professoras tiveram a oportunidade de observar as demandas das crianças, para discutir e propor mudanças a respeito dos modos de funcionamento da creche. Durante a realização das entrevistas, as professoras foram questionadas sobre as estratégias que utilizaram para que houvesse mudanças no tempo institucional da creche. As entrevistadas declararam que a formação continuada, a formação em contexto, o planejamento coletivo, o grupo de estudos e a documentação pedagógica foram estratégias fundamentais para a reflexão do grupo, a sustentação das mudanças no projeto pedagógico da instituição e a mudança da cultura organizacional relativa ao processo de gestão do cotidiano.

A REINVENÇÃO DO COTIDIANO E AS TEMPORALIDADES DA DOCÊNCIA

Mediante a discussão compartilhada na seção anterior, consideramos oportuno destacar que, no contexto da creche na qual foi realizada a pesquisa, houve um processo de reinvenção do cotidiano institucional, a partir de um investimento na observação e escuta das demandas temporais das crianças. Em tal direção, concordamos com Barbosa (2006, p. 204) quando afirma que “[...] a

(re)invenção do cotidiano na [...] Educação Infantil depende das possibilidades dos adultos, responsabilizarem-se por seu próprio tempo, romperem com o tédio da repetição, diminuir o estresse de fazer tudo igual” [...]. Isso equivale a dizer que há uma preocupação com “[...] a necessidade de que os tempos do adulto não sejam rupturas inacessíveis para a criança” (Eslava, 2020, p. 55) e que sejam enfrentadas as tensões entre o tempo institucional e as temporalidades das crianças e professoras.

As entrevistas com as professoras, assim como a observação do cotidiano na creche, demonstram que toda a equipe da instituição assume uma responsabilidade ética, política e estética em relação ao cuidado e educação das crianças. Essa responsabilidade se traduz no investimento no planejamento de rotinas que “[...] oferecem às crianças pequenas (de 0 a 3 anos) um ponto de apoio seguro e favorecem a organização equilibrada do tempo e do espaço” (Staccioli, 2018, p. 58). Com base nesses pressupostos, a formação continuada e em contexto foram nomeadas pelas professoras entrevistadas como importantes estratégias utilizadas na creche para a promoção de “[...] um tempo diverso e diversificado, um tempo que [confere] espaço às crianças e aos próprios educadores, dando ouvidos a tudo que eles têm de inovador” (Barbosa, 2006, p. 204).

A formação continuada ocorre através das escolhas das próprias professoras sobre os cursos de que desejam participar, mas também é ofertada de forma sistemática pela Secretaria Municipal de Educação da cidade. As formações continuadas promovidas pela mantenedora ocorrem por meio da oferta de palestras com especialistas da área da educação infantil, da promoção de fóruns de discussão de temáticas relativas ao trabalho pedagógico com as crianças e do Congresso Municipal de Educação, realizado anualmente. No que se refere ao congresso, as entrevistadas destacam que, nesse espaço de estudo e interlocução, todas as professoras da rede municipal são convidadas a compartilhar as práticas pedagógicas desenvolvidas nas instituições de educação infantil em que atuam. Além da apresentação oral do trabalho desenvolvido com as crianças, há a possibilidade de publicação de um artigo na revista da rede municipal.

Assim como a formação continuada, as professoras entrevistadas apontaram ainda a importância da formação em contexto sobre a organização do cotidiano da creche e do grupo de estudos aliado a esse processo. Tal como defendem Oliveira-Formosinho e Formosinho (2002, p. 14), o pressuposto da creche é que “[...] a formação, desenvolvimento e inovação devem resultar em mudanças concretas”. Conforme declaram as professoras, a formação em contexto é operacionalizada a partir da participação no grupo de estudos, o qual possibilita o processo de pesquisa e de discussão da prática docente, como pode ser acompanhado na transcrição das narrativas a seguir:

Professora Mariana

A formação em contexto e o grupo de estudos foram fundamentais para as mudanças na escola. A gente começou a conversar no planejamento: está ocorrendo um problema aqui; o problema é que a nossa turma não terminava de realizar as refeições e a outra já está chegando no refeitório [referindo-se ao momento do almoço]. Problemas como esse, nós discutimos como resolver no planejamento coletivo. Então, nos encontros da formação em contexto, por meio do grupo de estudos, começamos a nos perguntar: quem sabe vamos mudar esse tempo de uso do refeitório? Então o tempo destinado às refeições passou a ser modificado, tornando-se mais extenso. Isso quer dizer que o tempo para as crianças realizarem as refeições teve muitas mudanças. (Transcrição de entrevista)

Professora Vitória

Anos atrás a organização do tempo institucional não era assim. Nós não tínhamos esse olhar cuidadoso em relação à questão temporal. A mudança de olhar ocorreu a partir

do momento que começamos a ter assessoramento [referindo-se ao processo de formação em contexto e à correlata participação no grupo de estudos]. Nós passamos a desacomodar imagens naturalizadas de nossas práticas pedagógicas e começamos a pensar sobre o cotidiano vivenciado com as crianças. (Transcrição de entrevista)

Professora Fernanda

Os princípios utilizados para modificar a instituição [referindo-se às mudanças no tempo institucional] foram os estudos, a formação, observação de fotos ou filmagens do momento do refeitório para nós observarmos as situações do cotidiano. Então, começamos a ver e observar muito as crianças, o que elas já eram capazes de fazer com autonomia. A observação com foco nas ações das crianças nos possibilitou perceber que elas já eram capazes de realizar algumas ações com autonomia, mas que a impedíamos, fazendo tudo por elas. Isso demandou um olhar mais atento e uma escuta ativa das professoras. (Transcrição de entrevista)

As narrativas compartilhadas ratificam o argumento de que “[...] o desenvolvimento profissional é um processo vivencial não puramente individual, mas um processo em contexto” (Oliveira-Formosinho, Formosinho, 2002, p. 6). Como se pode notar, a formação em contexto e o grupo de estudos possibilitaram que as professoras participantes da pesquisa observassem, discutissem e refletissem sobre “[...] a experiência no e com o tempo” (Oliveira, 2012, p. 16) na creche, a partir de um olhar atento para a vida cotidiana das crianças. Isso denota que a formação em contexto, enquanto modo de “[...] mediação do desenvolvimento profissional praxiológico” (Oliveira-Formosinho, 2016, p. 87), incide na construção da imagem da criança enquanto sujeito de direitos. Dessa maneira, tendo em vista a viabilização das discussões e dos estudos desenvolvidos no âmbito da formação em contexto, as professoras entrevistadas realizam o planejamento coletivo.

O planejamento coletivo ocorre mensalmente. Trata-se do momento em que a equipe diretiva, professoras e funcionárias reúnem-se para realizar estudos, reflexões, assim como o alinhamento do trabalho pedagógico da creche. Nessa ocasião, as professoras são convidadas a relatar as práticas pedagógicas emergentes do processo de pesquisa e a documentação pedagógica que sustentam a docência com as crianças na instituição investigada.

Ademais, existe o planejamento semanal, no período de hora-atividade das professoras. O planejamento semanal tem como foco a organização da vida cotidiana das crianças – na qual estão incluídas as ações de cuidado pessoal –, bem como a reflexão sobre o uso do tempo, dos espaços e dos materiais no âmbito da creche. Conforme relatam as professoras, essa modalidade de planejamento privilegia as demandas das crianças e confere suporte aos seus processos investigativos. As professoras, de fato, assumem uma postura reflexiva diante do seu fazer pedagógico, nas relações que estabelecem com seus colegas e, especialmente, com as crianças.

O trabalho educativo da creche pesquisada encontra-se sustentado em um processo sistemático de documentação pedagógica, a partir do qual as professoras “[...] criam espaços de observação para compreender como os pequenos constroem conhecimentos” (Altimir, 2017, p. 57). Através da escuta que se faz presente nos diferentes momentos da jornada cotidiana e de uma observação atenta das crianças, as professoras realizam o trajeto *escuta-observação-interpretção-documentação* (Altimir, 2017), como pode ser ratificado na transcrição do diário de campo da pesquisadora:

As professoras realizam a documentação pedagógica durante toda a jornada. Munidas de cadernetas, *elas registram as ações das crianças e seus processos de investigação, experimentação e aprendizagem*. As professoras também utilizam registros fotográficos e filmicos nos processos de documentação. Nos momentos de planejamento, percebo que *as professoras*

retomam os registros – fotos, filmes e anotações – no intuito de discutir, refletir e qualificar o cotidiano. A documentação pedagógica se espalha pela creche. As paredes da instituição evidenciam as produções das crianças e, de modo correlato, traduzem a concepção pedagógica institucional. Nos diversos espaços da creche, é possível observar a disposição de materiais ao alcance das crianças. Além disso, também é possível observar uma organização espacial planejada para atender as demandas das crianças, a qual se reflete na qualidade da gestão do tempo institucional. (Registro do Diário de Campo, grifos nossos)

Como é possível notar, a documentação pedagógica confere “[...] visibilidade à imagem da criança, de adulto e de educação que se constrói [...]” (Altimir, 2017, p. 61) no contexto institucional, configurando-se como uma oportunidade enriquecedora para as professoras refletirem sobre as temporalidades das crianças e seus processos de aprendizagem na vida cotidiana. Desse ponto de vista, “[...] os elementos que se recolhem das observações [das crianças] se leem e se ordenam para facilitar sua leitura: se interpretam” (Altimir, 2017, p. 57). No caso da creche em que se deu a pesquisa, as professoras, a partir da elaboração de pautas de observação, realizam o acompanhamento das crianças durante todo o desenvolvimento da jornada educativa para posterior análise e discussão nos momentos de planejamento e grupo de estudos. Por sua vez, esse processo sistemático de documentação pedagógica presente na creche em que foi realizada a pesquisa permitiu que as professoras percebessem a importância do imprevisível no cotidiano e que integrassem “[...] a temporalidade específica das ações das crianças [...]” (Eslava, 2020, p. 71) ao exercício da prática docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer do artigo, destacamos que a noção de tempo é uma construção social (Elias, 1998). Nesse sentido, também elucidamos que, no contexto da creche, emergem *temporalidades* (Oliveira, 2012) que devem ser reconhecidas e acolhidas para a qualificação da gestão do tempo institucional. Ademais, evidenciamos que a organização do tempo na creche deve levar em consideração o cotidiano como vetor de aprendizagens das crianças, como apontam Piva e Carvalho (2020). Ou seja, o modo como se pensa o tempo na creche reflete uma determinada imagem de infância.

Mediante o exposto, a noção de infância diz respeito “[...] a dos categorías temporales muy concretas: la nostalgia (cuando se la evoca desde el mundo adulto) y la esperanza (cuando se la mira hacia adelante, como una promesa)” (Brailovsky, 2020, p. 39). Isso significa que ambas as categorías decorrem de um ponto de vista adulto sobre esse tempo de vida. Assim, é possível afirmarmos que essa noção temporal de infância, representada pela nostalgia e pela esperança, tem efeitos nos modos como educamos as crianças no contexto da creche. A categoría esperança geralmente é traduzida sob uma perspectiva propedêutica de educação infantil, na qual o imperativo de preparação das crianças para as etapas posteriores de escolarização se coaduna aos processos de *aceleração temporal* (Rosa, 2009). Por outro lado, contrapondo-se à dicotomia entre nostalgia e esperança, Brailovsky (2020, p. 39) defende que “[...] la patria temporal de los chicos, podríamos decir, es el presente”. Consideramos que o argumento do autor é ilustrativo da discussão que desenvolvemos no decorrer do artigo, pois sinaliza a imprescindibilidade de promovermos a existência de uma creche “[...] onde as crianças estão bem porque sentem que há vida em todos os momentos” (Staccioli, 2018, p. 71).

Sob essa ótica, a discussão das temporalidades da docência no cotidiano da creche possibilitou-nos inferir: 1) a importância da percepção do *caráter social do tempo* (Elias, 1998; Rosa,

2019) e seus efeitos na educação das crianças; 2) o entendimento de que existem *temporalidades* (Miranda, 2020; Nigito, 2004; Oliveira, 2012) no âmbito da creche, as quais sempre estão sendo tensionadas pelo tempo institucional; 3) a compreensão de que, na educação infantil, o tempo é considerado uma *categoria pedagógica* (Barbosa, 2006) de organização da vida cotidiana que se traduz nas rotinas; 4) a relação entre as temporalidades das crianças e as *aprendizagens da vida cotidiana* (Staccioli, 2018); e 5) as possibilidades de reinvenção do cotidiano da creche, mediante a qualificação da gestão do tempo, o desenvolvimento sistemático de processos de formação (continuada e em contexto) e a aposta no planejamento coletivo e na *documentação pedagógica* (Altimir, 2017).

Por fim, a partir das contribuições da pesquisa compartilhada no decorrer do artigo, defendemos que uma creche que respeita as crianças “[...] deve aceitar seus tempos de aprender, reconhecer e inventar: tempos e sentidos de um processo vital e dinâmico, marcado pela direção de suas intenções” (Eslava, 2020, p. 70). Afinal, tal como Staccioli (2018, p. 70), entendemos que “[...] viver a escola é um grande exercício de democracia”, ao qual todos nós somos convocados(as) diariamente quando assumimos a responsabilidade pelo cuidado e educação das crianças na creche.

REFERÊNCIAS

- ALTIMIR, David. Escutar para documentar. In: MELLO, Suely Amaral; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FARIA, Ana Lúcia Goulart (org.). *Documentação pedagógica: teoria e prática*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017. p. 57-76.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. *Por amor e por força: rotinas na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BRAILOVSKY, Daniel. *Pedagogía del nivel inicial: mirar el mundo desde el jardín*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas, 2020.
- CABANELLAS, Maria Isabel *et al.* Temporalidade. In: CABANELLAS, Maria Isabel *et al.* (org.). *Ritmos infantis: tecidos de uma paisagem interior*. São Paulo: Pedro & João Editores, 2020. p. 218.
- CARVALHO, Rodrigo Saballa. Entre as culturas da infância e a rotina escolar: em busca do sentido do tempo na educação infantil. *Revista Teias*, v. 16, n. 41, abr./jun. 2015. p. 124-141. Disponível em <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/24517/17497> Acesso em 17 jul. 2023.
- ELIAS, Norbert. *Sobre o tempo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- ESLAVA, Juan José. Compartilhando os ritmos infantis. In: CABANELLAS, Maria Isabel *et al.* (org.). *Ritmos infantis: tecidos de uma paisagem interior*. São Paulo: Pedro & João Editores, 2020. p. 54-73.
- HOYUELOS, Alfredo. Viver os tempos emocionados da infância. In: CABANELLAS, Maria Isabel *et al.* (org.). *Ritmos infantis: tecidos de uma paisagem interior*. São Paulo: Pedro & João Editores, 2020. p. 17-42.
- KELLETER, Rafael Ferreira; SPAT, Vanessa da Silva Rocha de Quadros. O tempo institucional e as temporalidades dos bebês e crianças bem pequenas no contexto de creche. In: CARVALHO, Rodrigo Saballa (org.). *Percursos investigativos em pesquisas (com/sobre) crianças na educação infantil*. Porto Alegre: Cirkula, 2022. p. 313-338.
- MAFRA, Aline Helena. *Aqui a gente tem regra pra tudo: formas regulatórias na educação das crianças pequenas*. 2015. 252f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

- MINISTÉRIO DA SAÚDE. Conselho Nacional de Saúde. Resolução n.º 196, de 10 de outubro de 1996. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, out. 1996. Seção 1, p. 21.082-21.085.
- MINISTÉRIO DA SAÚDE. Conselho Nacional de Saúde. Resolução n.º 466, de 12 de dezembro de 2012. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 13 jun. 2013. Seção 1, p. 59.
- MINISTÉRIO DA SAÚDE. Conselho Nacional de Saúde. Resolução n.º 510, de 07 de abril de 2016. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 24 maio 2016. Seção 1, p. 44-46.
- MIRANDA, Pâmela Saraiva. *O olhar sobre a temporalidade na educação infantil pela perspectiva da educação ambiental sistêmica: a criança como ser integral*. 2020. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação Ambiental) – Universidade Federal de Rio Grande, Rio Grande, 2020.
- NIGITO, Gabriella. Tempos institucionais, tempos de crescimento: a gestão do cotidiano dos pequenos, dos médios e dos grandes na creche. In: BONDIOLI, Anna (org.). *O tempo no cotidiano infantil: perspectivas de pesquisa e estudos de casos*. São Paulo: Cortez, 2004. p. 43-95.
- OLIVEIRA, Cristiane Elvira de Assis. *Temporalidades no/do cotidiano da educação infantil*. 2012. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2012.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia. A formação em contexto: a mediação do desenvolvimento profissional praxiológico. In: CANCIAN, Viviane Ache; GALLINA, Simone Freitas da Silva; WESCHENFELDER, Noeli (org.). *Pedagogias das infâncias, crianças e docências na educação infantil*. Santa Maria: UFSM, 2016. p. 87-111.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia; FORMOSINHO, João. A formação em contexto: a perspectiva da Associação Criança. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). *Formação em contexto: uma estratégia de integração*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002. p. 1-40.
- PIVA, Luciane Frosi; CARVALHO, Rodrigo Saballa. Transições na vida de bebês e de crianças bem pequenas no cotidiano da creche. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 46, e227311, 2020. Disponível em [chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.scielo.br/j/ep/a/cwSBMVNcW3bMHXHjTB9FZyN/?format=pdf&lang=pt](https://www.scielo.br/j/ep/a/cwSBMVNcW3bMHXHjTB9FZyN/?format=pdf&lang=pt). Acesso em 17 jul. 2023.
- ROSA, Harmut. *Aceleração: a transformação das estruturas temporais da modernidade*. São Paulo: Editora Unesp, 2019.
- SARMENTO, Manoel Jacinto. O estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira (org.) *Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011. p. 137-179.
- SPAT, Vanessa da Silva Rocha de Quadros. *O tempo no cotidiano da creche: desafios e possibilidades*. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2019.
- STACCIOLI, Gianfranco. As rotinas: de hábitos estéreis a ações férteis. *Revista Linhas*, Florianópolis, v. 19, n. 40, maio/ago. 2018. p. 54-73. Disponível em <https://revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723819402018054/pdf>. Acesso em 17 jul. 2023.

Submetido em janeiro de 2023

Aprovado em abril de 2023

Informações do(a) autor(a)

Vanessa da Silva Rocha de Quadros Spat
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
E-mail: quadros_vanessa@yahoo.com.br
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8087-0943>
Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3420131508821345>

Rodrigo Saballa de Carvalho
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
E-mail: rsaballa@terra.com.br
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8899-0998>
Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9450619789833040>