



ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

9025 - Resumo Expandido - Trabalho - 40ª Reunião Nacional da ANPEd (2021)

ISSN: 2447-2808

GT07 - Educação de Crianças de 0 a 6 anos

AS CRIANÇAS E OS TEMPOS INSTITUCIONAIS (IN)SENSÍVEIS

Andrize Ramires Costa - UFSC- Universidade Federal de Santa Catarina

Adriana do Carmo Corrêa Gonçalves - 3ª CRE - Coordenadoria Regional de Educação do Rio de Janeiro

RESUMO

Neste ensaio, problematizamos as práticas escolares no tocante aos usos do tempo e suas relações com as experiências das crianças. Abordamos o modo como a dimensão temporal escolar contorna e ressignifica os saberes e subjetividades das crianças, suprimindo as possibilidades que teriam para expandir suas capacidades imaginativas, criativas e inventivas, em função da instrumentalização do tempo rigorosamente cronometrado, bem como seu domínio quantitativo no cotidiano escolar. Cruzamos a discussão teórica, com dados de uma pesquisa exploratória, desenvolvida em professores de educação infantil[1]. Discutimos as temporalidades da criança, os tempos escolares e os efeitos do seu controle e regulação instituídos numa teia de relações situada num ambiente social que tem promovido o aceleração da vida aspirando à máxima produtividade das crianças, inserindo-as na lógica do tempo exacerbadamente racionalizado.

PALAVRAS-CHAVE: Tempo. Escola. Crianças. Brincar.

1. Introdução

O tempo é um símbolo humano utilizado por determinado grupo, a partir de instrumentos e processos padronizados que servem de quadro de referência e medida (Elias, 1998). A configuração histórica desse símbolo exigiu a produção de dispositivos de aferição, e, nesse sentido, os relógios assumem essa função especialmente na era moderna que intensifica seus usos na cultura ocidental. Para o autor, a noção de tempo é uma construção que o indivíduo vai aprendendo à medida que se relaciona com seus pares e, por isso, o tempo tem função simbólica reguladora, na qual os seres humanos forjam um alto nível de organização proveniente, entre outros aspectos, da capacidade que têm de se comunicar por intermédio de símbolos sociais específicos.

Para tal, o tempo é administrado rigorosamente e, portanto, traz as marcas sociais e culturais da humanidade decorrentes de circunstâncias e construções históricas inegáveis de seus grupos. Só podemos compreender as coisas porque elas ocorrem na condição da existência temporal. O mesmo acontece no espaço escolar. Não obstante, é o tempo, em seu retorno permanente, que gesta a organização escolar e dita suas atividades e rotinas em espaços físicos determinados. Em sua composição de “espaço e tempo”, conforma-se à geometria da escola moderna (Lopes; Veiga-Neto, 2004).

A escola contemporânea, diante da pressão econômica e das exigências produtivas, elevou a ideia do ofício de aluno forjando uma identidade para a criança projetada através do

seu desempenho e, acima de tudo, de sua competência, aprovação e sucesso na aquisição de habilidades.

O tempo, o brincar e as rotinas escolares organizadas de modo a ser constrangidas pelos cronômetros podem ser massacrantes e estafantes para uma criança – sendo inclusive inibidores da criatividade. E, mesmo dispondo de muito tempo durante o dia, ainda assim o tempo escolar das crianças é hiperbolizado, fragmentado e distribuído exclusivamente entre tarefas obrigatórias das quais os adultos esperam por resultados, assim como, em oposição, o tempo destinado ao brincar espontâneo e à liberdade para se movimentar são exíguos.

2. O tempo da escola e as temporalidades das crianças: interfaces da subjetivação

Na cultura ocidental, a palavra escola deriva do grego *scholé*, que significa literalmente tempo livre. Antes de ser o local de se preparar para a vida adulta, a escola é a separação de dois tempos: o produtivo e o tempo livre. A escola torna público o que antes era um direito obtido pelo berço, democratizando o acesso a saberes nos instantes em que os sujeitos estão na escola. O tempo da escola é, portanto, multidimensional e tem uma identidade própria decorrente da construção social e histórica da escola. O tempo escolar é desenhado a partir da distribuição celular dos dias previstos nos organogramas anuais e, depois, fragmentado em partículas menores constituídas pelas fatias de horas e/ou seus fragmentos agrupados.

O tempo que é determinado para brincar e se movimentar livremente na escola é rigorosamente administrado, geralmente exíguo e espremido entre dois outros momentos destinados a produzir. O tempo para brincar serve para outro tempo – o tempo do trabalho escolar, o que corresponde às teorias funcionalistas do lazer e às demandas capitalistas na gestação das políticas trabalhistas da era industrial moderna. Nessas teorias, transplantadas e absorvidas pela cultura escolar, o brincar é servil ao restabelecimento dos corpos-objetos que são descontraídos para render e produzir. Recuperados, revigorados e descansados para trabalhar, tonam-se mais produtivos. Esse princípio foi ratificado pela perspectiva do *taylorismo* fabril no início do século XX, que forjou o recreio como intervalo rentável nas fábricas norte-americanas (Pinto, 2001).

2.1 Tempo, infância e brincadeira na escola

A discussão da brincadeira na educação infantil, é tema enfatizado, seja pelos documentos legais ou pelos teóricos que tratam do assunto (BROUGÈRE, 2003; WAJSKOP, 2012). Sendo assim, adentramos nessa seara, com uma questão ancorada, é necessário brincar na educação infantil. Apesar disso, é urgente, debater a importância do brincar e sua relação com o tempo. As DCNEI (2010), apresentam as interações e as brincadeiras como eixo do trabalho a ser desenvolvido. Todavia, as brincadeiras na educação estão sob o controle do tempo escolar e da governança do adulto. Indagamos algumas professoras[2] de educação infantil (pré-escola), sobre o momento da brincadeira.

Em que momento acontece a brincadeira?

PA[3] – *A brincadeira acontece em dois momentos. O primeiro é uma brincadeira direcionada, geralmente após o café da manhã. E o segundo é livre, eles podem brincar do que quiserem utilizando os brinquedos da escola ou os que eles trazem de casa. Às vezes gostam também de levar giz para o parquinho para ficarem desenhando no chão*

PB – *Há dois momentos de brincadeiras livres. Uma em sala e outra no pátio, após o lanche. Há a tentativa de construir de forma lúdica, a partir da contação de história e utilização dos poucos jogos disponíveis.*

PC – Não há um momento certo durante o desenvolver da aula é que acontece a brincadeira as crianças são convidadas a brincar com peças, massinha, parquinho, brinquedos que tem na sala ou trazidos de casa. Pode ser planejado por mim, mas pode também vir de uma oportunidade surgida de repente ou do interesse das crianças

PD - A brincadeira sempre acontece dentro de sala e depois da conclusão das atividades após o recreio, não utilizo outros espaços como corredores e não tem parquinho na escola, eles gostam de brincar com jogos de peças, massinha, quebra-cabeça, jogos de números e letras, tudo o que é proposto eles fazem com prazer.

PE –As brincadeiras costumam ter horários definidos. Algumas das brincadeiras são voltadas para fixação de conteúdo, como aprendizagem dos numerais, do alfabeto, desenvolvimento de noção de número. Outras vezes para desenvolvimento de habilidades, atenção, psicomotricidade e as brincadeiras livres.

Como bem assinalou Wajskop (2012): “desde os primórdios da educação greco-romana, com base nas ideias de Platão e Aristóteles, utilizava-se o brincar na educação. Associando a ideia de estudo ao prazer, Platão sugeria ser, o primeiro, ele mesmo, uma forma de brincar” (p.25). A relação educação, prazer e brincadeira era referência nas atividades greco-romana, mas não observamos essa relação nas falas das professoras entrevistadas. Parece-nos que, a brincadeira ainda não é uma das linguagens da infância, pelo contrário, observamos uma administração absoluta do tempo do brincar pelo adulto, que é o responsável por criar uma rotina racional - temporal para brincadeira, permitida em horários determinados, hora do lanche ou como expressou uma professora, em horários definidos de modo instrumentalizado.

O caráter instrumental do tempo exerce uma profunda pressão sobre o brincar das crianças e, talvez, nada disto condiga com sua percepção, pois as crianças são capazes de brincar até com o próprio tempo. Portanto, o tempo rigorosamente cronometrado sufoca as experiências legítimas, originais, o sentimento de duração, a percepção subjetiva do tempo e a fruição das ações da criança no seu fazer-saber-fazer.

As respostas das professoras indicam, que há uma perspectiva temporal e cronometrada de brincar. O tempo *Chronos* é o regulador das brincadeiras. Diante, desse deus tempo e da governança do adulto, as brincadeiras, enquanto linguagem da infância são secundárias dentro das atividades que compõem a rotina escolar, talvez, por isso, a necessidade de estruturar momento de brincar, como é possível constatar na maioria das falas docentes, acima assinaladas. Observamos, um tempo, concebido pelo adulto e não administrado pela criança, como destaca a seguinte fala “*Há dois momentos de brincadeiras livres. Uma em sala e outra no pátio, após o lanche*” (**PB**). A este propósito, não poderíamos fugir da seguinte questão, de ordem interna, o que pensam as crianças sobre esse controle e regulação do tempo de brincar na pré-escola? Para pensar a questão, recorremos a Brougère (2003):

Uma atividade de aprendizagem, controlada pelo educador, toma o aspecto de brincadeira para seduzir a criança. Porém, a criança não toma a iniciativa da brincadeira, nem tem o domínio de seu conteúdo e de seu desenvolvimento. O domínio pertence ao adulto, que pode certificar-se do valor do conteúdo didático transmitido dessa forma. Trata-se de utilizar o interesse da criança pela brincadeira a fim de desviá-la, de utilizá-la para uma boa causa (p. 103).

Apesar da brincadeira estar presente no discurso de todas as professoras, é possível observar, que recorrem a ela, em momentos distintos, de acordo com o tempo, programado entre ações direcionadas ou livres, sempre pela autoridade ou pelo autoritarismo do adulto, que usa a brincadeira como pretexto para inserir um novo conteúdo curricular. Outros relatos apontam o uso da brincadeira, apenas após o recreio, como se as brincadeiras não estivessem associadas ao que é pedagógico na educação infantil. “*As brincadeiras costumam ter horários definidos. Algumas das brincadeiras são voltadas para fixação de conteúdo, como aprendizagem dos numerais, do alfabeto, desenvolvimento de noção de número*” (resposta da professora **PE**). Neste trecho fica evidente, a ação do adulto, em instrumentalizar o tempo e a brincadeira, em função do que é pedagógico na educação infantil. A brincadeira funciona como um recurso didático para ensinar conteúdo, uma estratégia instrumental, para envolver a criança numa situação conteudista no cotidiano escolar, mesmo quando a referência é educação infantil.

Não identificamos, nos trechos uma atividade brincante, que se pautar no protagonismo infantil, pelo contrário, é o trabalho do professor que sistematiza a brincadeira e o tempo de brincar das crianças. Assim o tempo toma posse da infância, ou seja, apropria-se dela, da sua natureza espontânea e da sua liberdade, como assinalou Elias (1998). As estratégias civilizadoras disciplinam e condicionam a sociabilidade das crianças e dos adultos. A criança passa, então, a ser reconhecida pelo ano escolar que frequenta e o currículo identifica a fase ou estágio do desenvolvimento em que ela se encontra (Benito, 2008).

Para Sarmiento (2004, p. 16), com efeito, a natureza interativa do brincar das crianças constitui-se como um dos elementos fundamentais das culturas da infância, pois “O brincar é a condição da aprendizagem e, desde logo, da aprendizagem da sociabilidade [...]. O brinquedo e o brincar são também um fator fundamental na recriação do mundo e na produção das fantasias infantis” que são, portanto, pouco interessadas no produto final de suas ações. A criança, pela sua própria natureza, envolvida no seu tempo e espaço, não percebe o tempo e o mundo como os adultos que vivem sob a pressão do tempo e com a atenção voltada aos resultados das ações.

3. Considerações parciais

O tempo escolar é, simultaneamente, institucional, cultural, social e individual. É, portanto, plural e diverso, percebido e vivido distintamente por cada um que partilha da comunidade escolar, como uma construção simbólica e social em constante mudança, e constituído, portanto, por temporalidades diversas que incorporam diferentes fluxos.

Essa perspectiva antecipa, limita e cerceia as possibilidades de escolhas e participação das crianças no processo educativo, pois é imensamente castradora da fantasia alimentada, lentamente, na fruição da imaginação. De forma voraz e violenta, a autenticidade e espontaneidade da criança acabam por se perder, em virtude do engessamento corporal e do embrutecimento existencial a que são submetidas, cronometricamente orquestrados por uma modernidade opressora.

A ordem do tempo escolar moderno é uma ordem imaginada pelos adultos que excluem deliberadamente a participação das crianças. Identificamos, pelas falas das professoras que a brincadeira é uma estratégia suave e racional de aplicar conteúdo, portanto não se articula com os anseios das crianças e desconsidera seu lugar de sujeito educacional.

4. Referências

AGAMBEN, Giorgio. **Infância e História**: destruição da experiência e origem da história. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil**. Resolução n. 2, de 7/4/1999, Brasília: MEC, 2010.

BROUGÈRE, G. A criança e a cultura lúdica. **Revista da Faculdade de Educação, São Paulo**, v.24, n.2, jul./dez. 1998. Disponível em: www.scielo.br. Acesso em: 23 de abril de 2003.

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

LOPES, Maura Corcini; VEIGA-NETO, Alfredo. Os meninos. In: **Educação & Realidade**. v. 29, n 1, 2004. p. 229-239.

PINTO, Leila Mirtes Santos de Magalhães. Formação de Educadores e Educadoras para o Lazer: saberes e competências. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, n. 3, v. 22, 2001. p. 53-71.

SARMENTO, Manuel J. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In: SARMENTO, Manuel J.; CERISARA, Ana Beatriz (Orgs.). **Crianças e miúdos: Perspectivas sociopedagógicas sobre a infância e educação**. Vila Nova de Gaia: Edições ASA, 2004. p. 9-34.

WAJSKOP, Gisele. **Brincar na educação infantil: uma história que se repete**. 9ª .ed. - São Paulo: Cortez, 2012.

[1] Os dados se referem à pesquisa exploratória realizada com professoras de educação infantil, na cidade do Duque de Caxias. Os dados foram acessados com questionários, cujo tema era brincadeira e tempo na educação infantil. O instrumento foi aplicado por monitores, nas escolas e creches públicas do município.

[2] Como esse texto é um resumo expandido, estamos limitados nos e pelos caracteres, por isso, apresentamos apenas um recorte dos dados coletados.

[3] Garantindo as questões éticas da pesquisa, optamos pelo anonimato, usamos a letra P para designar professora e as letras do alfabeto (A,B,C,D e E) para expressar as professoras que responderam o questionário.