



TEMPORALIDADES ADVERSAS E ADVERSIDADES TEMPORAIS NA EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA

Maria das Graças Oliveira*

Magali Reis**

Resumo – Neste artigo, pretende-se relatar as notações de tempos de famílias, crianças e educadoras infantis de uma unidade municipal de educação infantil localizada na cidade de Belo Horizonte, Minas Gerais. Os dados mostram que a organização dos tempos na educação infantil influencia as relações sociais e culturais na instituição. Na relação entre as famílias e as professoras, o desafio é a conciliação do tempo destas para os encontros e os diálogos na creche. Os participantes da família que exercem atividades profissionais necessitam adequar os momentos de levar e trazer a criança ao espaço de tempo antes do trabalho para cumprir as exigências dos horários de sua atividade profissional. O estado e o mercado de trabalho interferem nos tempos criados para a efetivação da relação entre as famílias e a creche pública.

Palavras-chave: Temporalidades. Crianças. Família. Creche pública. Educação infantil.

INTRODUÇÃO

A educação das crianças menores de 3 anos nas creches públicas é um dos fenômenos do século XXI. O seu atual *status* de primeira etapa da educação básica, cuja finalidade é educar e cuidar de forma conjunta no sentido de desenvolver a criança integralmente até os 5 anos de idade em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 2013, art. 29), implica a necessidade da oferta de vagas em instituições públicas com qualidade social, ou seja, as crianças e as suas respectivas famílias têm direito a vagas suficientes nas instituições de educação infantil e a uma proposta pedagógica em conformidade com a legislação educacional do país respaldada pelos estudos acadêmicos sobre a educação da criança pequena em espaços coletivos. Pode-se afirmar

* Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Professora da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). *E-mail:* gracaeeduc@terra.com.br

** Doutora em Educação pela Unicamp. Professora da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-Minas). *E-mail:* magali.reis33@gmail.com

que essa modalidade de educação emerge como foco de atenção de pesquisadores, professores, gestores de política pública educacional, famílias e setores sociais, legais e culturais da sociedade.

A consolidação da creche pública no Brasil na esfera da educação denota que as instituições de educação infantil se constituem em lócus da educação e dos cuidados às crianças de forma a contemplar as suas necessidades e as suas especificidades. Nesse contexto, é importante considerar duas noções: a primeira refere-se à concepção de criança e a segunda trata da concepção de creche no cenário da educação e dos cuidados às crianças em instituições fora do espaço familiar. A Sociologia da Infância contribui com esse debate ao vislumbrar a ideia de que a criança é sujeito histórico, cultural e social, com direitos subjetivos assegurados, participante ativa da vida social e protagonista de sua história (REIS, 2015).

A noção das crianças como atores sociais que participam ativamente de seus processos de socialização, juntamente com a concepção da creche como um espaço de educação coletiva, denota a urgência da ampliação dos debates acerca das especificidades da educação e dos cuidados com as crianças menores de 3 anos nessa etapa da educação. Pode-se dizer que essa visão da creche transcende a noção de prevalência de ações restritas ao cuidado e insere de forma definitiva a percepção da creche como espaço de inserção social e cultural da criança menor de 3 anos. A esse respeito, Barbosa (2010, p. 5) argumenta que uma proposta curricular vivenciada pelas crianças necessita da "imersão em experiências com pessoas e objetos, constituindo uma história, uma narrativa de vida, bem como na interação com diferentes linguagens, em situações contextualizadas".

Essa especificidade traz implicações importantes para a configuração do tipo de educação no contexto das propostas pedagógicas desenvolvidas pelas(os) professoras(es) no cotidiano das creches com as crianças menores de 3 anos. Entre essas propostas, destacam-se: a centralidade na criança, o currículo a partir de experiências significativas e diversificadas e a relação com as famílias. Uma pedagogia cujo foco é a criança tem como princípio a dimensão da educação coletiva, como argumentam Becchi et al. (2012, p. 7): "uma especificidade da criança na creche é o seu fazer parte de uma pequena comunidade, constituída por crianças pequenininhas de diferentes idades". Nesse cenário educativo, a relação entre os pares de idade e os adultos torna-se propulsora de diferentes aprendizagens e desafios. Ao professor é dada a possibilidade de articular esses saberes das crianças e promover, a partir deles, um currículo organizado para as crianças vivenciarem experiências significativas para suas vidas. Essa concepção de educação, segundo Barbosa (2010, p. 27), significa "favorecer um percurso de ingresso e pertencimento na cultura". Assim, é relevante a síntese que a autora faz sobre as experiências das crianças na creche:

As crianças pequenas apreendem o mundo através dessas práticas culturais, isto é, a partir daquilo que fazem com elas e do que falam para elas: cuidados de higiene, alimentação, carinho, conversa, aconchego, segurança e confiança. Nessas ações, sempre mediadas por linguagens, as crianças complementam a sua inserção cultural (BARBOSA, 2010, p. 27).

As famílias se inserem nesse contexto sendo parceiras das instituições na ação de educar e de cuidar das crianças. Para tanto, os profissionais que atuam diretamente com a criança buscam criar espaços para que as famílias participem ativamente do cotidiano de seus filhos na creche, tenham conhecimento das ações desenvolvidas a partir do projeto pedagógico com eles e do seu consequente envolvimento nessas ações. Há nessa construção atual da noção de educação infantil no âmbito da legislação brasileira referências importantes sobre a relação entre as instituições e a família. Como se pode observar no texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) a respeito de as propostas pedagógicas cumprirem a sua função sociopolítica e pedagógica: "Assumindo a responsabilidade de compartilhar e complementar a educação e o cuidado das crianças com as famílias" (BRASIL, 2009, p. 17). Além disso, esse documento procura assegurar "a participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, o respeito e a valorização de suas formas de organização" (BRASIL, 2009, p. 19). Pode-se dizer que a perspectiva difundida pela legislação brasileira é a de que a família é uma parceira importante que precisa ser acolhida em sua dimensão histórica, social, cultural e política pelas instituições de educação infantil em suas propostas pedagógicas.

Neste artigo, partimos do pressuposto de que essa configuração atual da creche pública no cenário da educação infantil no Brasil coloca seus atores sociais no centro da cena cotidiana da ação pedagógica: famílias, crianças, professores, gestores e a comunidade de modo geral. A partir dessas múltiplas relações, serão arquitetados a educação e os cuidados com as crianças nesse espaço de educação coletiva.

Abordamos, portanto, a temática da experiência dos atores sociais com o tempo. O tempo das famílias, dividido entre as ocupações domésticas, o trabalho e a participação na creche, e o tempo das crianças e das professoras no cotidiano da instituição de educação infantil. Como esses atores lidam com as adversidades temporais no cotidiano? Como as temporalidades adversas impactam a educação e os cuidados com as crianças na creche? O estudo dessa temática tem relevância para o campo da educação infantil no sentido de que, ao desvelar os conflitos, os entraves e as mudanças culturais na experiência do tempo na creche pública, poderá contribuir para a reflexão sobre as políticas educacionais para a educação infantil e para a construção da pedagogia da infância.

As análises apresentadas foram desenvolvidas com base em evidências de pesquisa qualitativa realizada em duas unidades municipais de educação infantil (Umei) na cidade de Belo Horizonte, Minas Gerais, e combinadas com análises teórico-metodológicas sobre a infância

e sua educação. A investigação teve como objetivo geral analisar a construção cotidiana da relação entre as famílias e a creche pública. Para isso, foram analisadas as formas como as famílias, as crianças e as professoras compartilhavam a educação e os cuidados no dia a dia da creche. Procuramos, ao longo do texto, desvelar quais seriam as negociações, os conflitos e as tensões que emergiam entre os participantes. Focalizamos aqui as evidências de pesquisa sobre os tempos e contratempos das famílias, das crianças, da creche e das professoras, e as atividades pedagógicas na Umei.

Partimos do pressuposto de que a infância é o período da vida marcado pelas contradições, pelo saber do adulto, que a percebe e que designa o que é e o que deve ser. A infância é também a fase da vida marcada pelas imprecisões; são as idades ritmadas pelas diferentes ciências, como a psicologia, a medicina, a ciência jurídica, a biologia e a própria pedagogia. De acordo com Reis (2007), as idades da infância são marcadas por temporalidades adversas e adversidades temporais. Conforme afirma a autora, os períodos de tempo nem sempre têm correspondência com os períodos da infância, porque estes são produtos de processos mentais e elaborações teóricas dominantes. Nesses processos, surge a demarcação de um tempo imaginário com subdivisões e passos sequenciais, os quais a medicina e a biologia esperam que sejam repetitivos, em generalizações que visam apresentar um esquema de orientação constituído de pontos fixos.

A temática do tempo ganha especial atenção na modernidade, mas, em momentos históricos distintos, os tempos humanos ou as temporalidades da vida possuem diferentes significações, compõem-se em várias sequências ou etapas. Neste estudo, nos interessou compreender a dinâmica do tempo para as famílias de crianças que vivenciam o cotidiano de uma Umei na cidade de Belo Horizonte.

O texto está estruturado da seguinte forma: em primeiro lugar, abordaremos a noção de tempo e as mudanças culturais das comunidades; em seguida, serão apresentados os caminhos metodológicos e os participantes da pesquisa. Será analisada, na sequência, a relação dos atores sociais com o tempo nas seguintes dimensões: relação da família com a creche pública, relação da criança com os pais, com as professoras, com as atividades pedagógicas e relação da família com a criança na creche pública. Por fim, serão tecidas as considerações finais analisando as implicações dessas análises para o contexto da educação infantil no cenário atual.

A NOÇÃO DE TEMPO E AS MUDANÇAS CULTURAIS NA SOCIEDADE

A reflexão sobre a temática do tempo neste artigo foi desenvolvida por Oliveira (2011) e apoia-se especialmente nos estudos de Thompson (1998). Segundo a autora, as problematizações sobre o tempo são atividades que chamam a atenção de sociólogos e historiadores,

filósofos e antropólogos, psicólogos e pedagogos. Compreendemos o tempo como uma conjunção de fluxos não lineares sob o qual se dá a vida dos sujeitos sociais analisados neste estudo, procurando penetrar nas suas dimensões temporais.

A problemática do tempo não é nova e está inscrita na mitologia antiga. Na Grécia, havia dois termos para designá-lo: *Kronos* (κρόνος, isto é, a duração controlada) e *Kairós* (καιρός, o momento certo ou oportuno). Chauí (2000) afirma que na antiguidade se concebiam duas dimensões: a Cósmica – *Kairós* –, como um ciclo perene e eterno, portanto, atemporal, e um tempo dos seres – *Kronos* – linear e finito, seja dos humanos, seja das cidades e impérios. Essa foi uma forma de diferenciação da dimensão temporal mundana e outra atemporal divina, própria da consciência antiga. Essa relação qualitativa e quantitativa com o tempo foi se modificando ao longo da história humana. Com o processo de industrialização, o tempo qualitativo torna-se menos importante e o tempo quantitativo torna-se imperativo para os trabalhadores.

Dentre os trabalhos filosóficos e sociológicos sobre o tempo, destacamos a obra de Edward Paul Thompson, em especial o livro *Costumes em comum* (1998), no qual o autor discorre sobre o tempo, sobre a disciplina e sobre o trabalho no capitalismo. A opção por essa teorização deu-se por entendermos que melhor expressa as perspectivas sociopedagógicas adotadas neste artigo.

Thompson (1998) teve como objetivo investigar de que maneira a mudança do tempo da natureza para o tempo do relógio afetou a disciplina do trabalho e até que ponto interferiu na percepção interna de tempo dos trabalhadores. Desde o seu surgimento, entre os anos de 1300 e 1650, o relógio desencadeou, inicialmente, polêmicas sobre a sua precisão e, posteriormente, sobre a sua inserção e influência nas comunidades e no mercado de trabalho, à época da Revolução Industrial. As experiências das pessoas com o tempo revelam os modos como ele interfere em suas vidas no campo das relações sociais e culturais.

Thompson (1998) mostra que, entre os povos primitivos, a medição do tempo estava relacionada com os processos familiares no ciclo do trabalho, das tarefas domésticas ou do cuidado com o gado, com as plantações e com o pastoreio das ovelhas. A passagem do tempo, marcada pelo relógio, não se constituía em um evento relevante nessas comunidades, visto que o princípio básico de suas atividades não exigia uma administração complexa e apresentava uma estrutura de mercado pequena. As atividades desses trabalhadores, como pesca e plantação, eram desenvolvidas a partir de uma necessidade que emergia da natureza da atividade, tais como: a realização da colheita dos grãos, antes que começassem as tempestades; o cuidado com as ovelhas na época do parto, protegendo-as dos predadores, entre outras. O autor argumenta que, nessas pequenas comunidades, outras notações de tempo surgiam conforme a ocupação do homem e a sua relação com os "ritmos naturais", ou seja, os pescadores e os navegantes estavam ligados às marés, por exemplo (THOMPSON, 1998, p. 271). Essa forma de se relacionar com a passagem do tempo, a partir da orientação das tarefas, segundo o autor, perdurou nas comunidades das regiões rurais da Grã-Bretanha durante boa

parte do século XX. Ele destaca três questões em relação a essa forma de notação do tempo, a saber: 1. a existência de uma interpretação de que ela é mais humanamente compreensível do que o trabalho de horário marcado; 2. a pouca separação entre o trabalho e a vida que parece haver nessas comunidades (as relações sociais e o trabalho são misturados); e 3. a relação, na perspectiva dos homens que vivenciam o trabalho marcado pelo relógio, dos trabalhadores com o seu trabalho (orientado pelas tarefas) – "parece perdulária e carente de urgência".

Thompson (1998, p. 272) afirma ainda que a orientação pelas tarefas se modifica nas situações em que há a contratação de mão de obra e mesmo nas economias familiares em que há uma divisão de trabalho, alocação de papéis e a disciplina de uma relação de empregador e empregado entre o agricultor e seus filhos: "[...] mesmo nesse caso, o tempo está começando a se transformar em dinheiro, o dinheiro do empregador. Assim que se contrata a mão-de-obra-real, é visível a transformação da orientação pelas tarefas no trabalho de horário marcado". A partir de meados do século XVII, os fazendeiros com grande poder aquisitivo passam a calcular as suas expectativas em relação ao trabalhador contratado em dias de trabalho, ou seja, nessa situação, há a diferença entre o tempo do empregador e o tempo do empregado. O tempo passa a ser a moeda (THOMPSON, 1998).

A sincronização no trabalho denota maior atenção ao tempo no trabalho. Como mostra Thompson (1998), antes do surgimento da indústria movida por máquinas, havia uma irregularidade nos padrões de trabalho. Assim, podia-se ter um dia mais ou menos prolongado de acordo com a necessidade oriunda da tarefa: produção de sapatos, de peças de tecidos, ou, ainda, podiam-se encontrar pessoas que trabalhavam em manufatura e mineração, que exerciam ocupações mistas. Nesses formatos de trabalho, não se exigiam cronogramas de tarefas. Thompson (1998, p. 282) analisa que, nessa realidade, "o padrão de trabalho sempre alternava momentos de atividade intensa e de ociosidade quando os homens detinham o controle de sua vida produtiva". As mudanças das técnicas de manufatura na Inglaterra e na França, no século XVIII, são analisadas sob a ótica das formas de como foram vividas pela sociedade capitalista industrial; interessava-lhe a percepção do tempo em seu condicionamento tecnológico e a medição dele como meio de exploração de mão de obra. Com o objetivo de disciplinar o trabalhador, surgiram os cargos de supervisor e de diretor da fábrica. O primeiro tinha a incumbência de registrar o tempo dos trabalhadores de maneira detalhada. E ao segundo profissional, cabia a tarefa de controlar o relógio de pulso, mantendo fora do alcance de quem pudesse alterar o seu funcionamento, além de tocar o sino para o início do trabalho, para o café da manhã, para o almoço e para o fim do expediente, em horários preestabelecidos. O capitalismo industrial disciplinado avançou também para as algodoarias e para as olarias. Nesse contexto, foram criados regulamentos com a intenção de disciplinar os trabalhadores, como a imposição de multas para aqueles que chegassem atrasados ao local onde exerciam as suas funções e a adoção do relógio de ponto. Havia também a divulgação

de material gráfico, como os folhetos, contendo temáticas que teciam críticas aos costumes dos trabalhadores e os seus modos de vida. Essas foram, na análise do autor, as tentativas para "impor 'o uso econômico do tempo' nos distritos manufatureiros domésticos, bem como o choque dessas medidas com a vida social e doméstica" (THOMPSON, 1998, p. 291). Assim, pode-se dizer que as mudanças nas técnicas de manufatura tiveram impacto nas relações sociais e culturais das pessoas que vivenciaram esse momento histórico, em que se difundia a ideia da utilização econômica do tempo na sociedade e nas classes trabalhadoras.

A escola, nesse contexto, conforme argumenta Thompson (1998), se configura como um espaço fora da indústria para a inculcação da noção do uso econômico do tempo. Nas escolas de caridade, segundo o autor, as crianças eram submetidas a regras de comportamento, como acordar cedo, observar a sua pontualidade, além de aprender a trabalhar. Esse modelo educativo inspirou as pessoas a defenderem a escola como um espaço de socialização das crianças pobres para cumprirem as tarefas do trabalho. Assim, "uma vez dentro dos portões da escola, a criança entrava no novo universo do tempo disciplinado" (THOMPSON, 1998, p. 293).

As mudanças nas estruturas de trabalho vigentes naquela época se deram em um contexto social e cultural de conflitos entre as visões de empregados e de empregadores, gerando resistências por parte destes. Thompson (1998) destaca, como momentos desses conflitos, a simples resistência dos empregadores e sua luta, relacionada ao tempo, contra as associações que conseguiam a redução das horas de trabalho nos ofícios artesanais mais organizados e os alfaiates, em Londres, em 1721 e 1728. As lutas sobre o tempo se intensificaram nas fábricas têxteis e nas oficinas, onde os trabalhadores eram expropriados do conhecimento sobre o tempo por meio de estratégias como manter o relógio sob a guarda do mestre, adiantar ou atrasar o relógio de acordo com o interesse da fábrica, de forma a alterar os horários de descanso, de almoço ou de saída dos trabalhadores.

A relação dos trabalhadores com a imposição da disciplina do trabalho nas fábricas, nas análises de Thompson (1998), pode ser descrita da seguinte forma: a primeira geração aprendeu com os seus mestres a importância do tempo; a segunda geração formou os seus comitês em prol de menos tempo de trabalho no movimento pela jornada de dez horas; e a terceira geração fez greves pelas horas extras, pelo pagamento de um percentual adicional por horas trabalhadas fora do expediente. O autor conclui: "Eles tinham aceito as categorias de seus empregadores e aprendido a revidar os golpes dentro desses preceitos. Haviam aprendido muito bem a sua lição, a de que tempo é dinheiro" (THOMPSON, 1998, p. 295), ou seja, os trabalhadores assumiram esse preceito sobre o tempo e passaram a utilizá-lo nos confrontos com os seus patrões, com o objetivo de obter benefícios para a sua categoria.

Essas mudanças vividas pela sociedade capitalista industrial, como a divisão do trabalho, a supervisão do trabalho e os relógios, desencadearam novos hábitos de trabalho e uma nova disciplina de tempo, nos estudos de Thompson (1998), o qual também destaca que os ritmos de trabalho irregulares persistem no século XX. O autor argumenta que a história não mostra

uma mudança tecnológica neutra e inevitável, que há nela a exploração e a resistência à exploração e, ainda, que os valores resistem ao serem perdidos e também ao serem ganhos. Essa visão da industrialização levaria à percepção de que as pessoas "devem de algum modo combinar numa nova síntese elementos do velho e do novo, descobrindo um imaginário que não se baseie nas estações, nem no mercado, mas nas necessidades humanas [...]" (THOMPSON, 1998, p. 303). Nessa perspectiva, os trabalhadores não podem ser vistos como uma força de trabalho que incorpora novas formas culturais sem resistência e participação.

OS CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

A pesquisa de abordagem qualitativa foi realizada em duas unidades municipais de educação infantil (Umei), localizadas em Belo Horizonte, Minas Gerais. Os dados da pesquisa foram coletados por meio de observação do cotidiano dessas creches públicas, de realização de entrevistas semiestruturadas com as professoras, famílias e coordenadoras, e de análise documental. A análise dos dados baseou-se na perspectiva da análise de conteúdo, que se constitui em "um conjunto de técnicas de análise das comunicações", ou seja, há uma busca pelo rigor e pela necessidade de descobrir, de adivinhar e de compreender as comunicações que estão sendo objeto das análises (BARDIN, 2002, p. 31-32). Essa técnica pode ser também, segundo o autor, uma análise dos significados ou dos significantes das comunicações em análise. Os dados coletados foram submetidos a várias leituras para o estabelecimento de categorias de análise e, posteriormente, foram organizados e categorizados a partir de sua interpretação. Buscava-se, dessa maneira, apreender os modos pelos quais os professores, as crianças e suas famílias construam a relação entre si, no cotidiano das creches públicas, e os possíveis consensos, conflitos e desafios advindos dessa relação.

Os sujeitos e o local da pesquisa

Os sujeitos dessa investigação foram famílias de camadas populares constituídas de maneiras diversas: mulheres jovens com idade entre 15 e 30 anos, que reconstruíram os seus relacionamentos; mulheres maiores de 30 anos, com casamentos reconstruídos ou não; e famílias nucleares. No cotidiano da creche, durante o período observado, pôde-se constatar, em vários momentos, a presença de homens e mulheres jovens, em número considerável, levando ou buscando suas crianças. Era possível também perceber a participação ativa de avós e avôs nesse espaço educativo. A maioria dessas famílias participantes trabalhava fora do espaço doméstico. As ocupações dessas pessoas também se diversificavam entre educadoras infantis, recepcionistas, vigilantes, artesãs, diaristas, donas de casa (não trabalhavam fora), lavadeiras e motoristas, e algumas estavam desempregadas. A sua escolaridade dividia-se

em dois grupos distintos: aqueles que tinham o ensino básico completo e os que tinham ensino médio incompleto.

Os profissionais da creche participantes pertenciam aos segmentos da gestão (diretores e vice-diretores), coordenadoras pedagógicas e professoras. A maior parte dos sujeitos da pesquisa tinha graduação em cursos de licenciatura em Pedagogia. Havia um grupo cursando Pedagogia, uma professora com habilitação do curso normal (magistério de segundo grau). Esta última afirmou que, apesar de sentir vontade de se qualificar, não conseguia, no momento da pesquisa, conciliar a jornada dupla de trabalho na educação com as atribuições da casa e o curso de graduação.

AS TEMPORALIDADES DA INFÂNCIA

Nesta seção, tomamos como referência as nossas reflexões sobre o tempo social e o tempo vivido por crianças, com o objetivo de pensar as diferentes conexões estabelecidas entre as infâncias e as definições cronológicas que lhes são impingidas. Consideramos, contudo, que os discursos sobre a cronologia do vivido estão circunstanciados a diferentes contextos e a diversas ordens. Destacamos, assim, as idades da vida pensadas pela medicina, pela psicologia, pela ciência jurídica e pela pedagogia.

Desse modo, compreendemos que, desde os anos 1980, os estudos sobre as crianças têm mudado no campo da educação. Muitos deles, no entanto, indicam que a infância e sua educação integram ideias oriundas de concepções teóricas e matizes ideológicos diversos, sendo, contudo, reconhecidas como de inegável relevância para a construção de uma perspectiva de sociedade.

Tal ideia é relativamente simples de compreender quando pensamos a infância como concepção social que se constitui tanto no pensamento pedagógico quanto nas diversas esferas da sociedade ocidental. Os diferentes matizes que compõem visões de infâncias procuram materializar percepções e ações diferenciadas e, por vezes, antagônicas, porém, dando significados distintos à nossa compreensão sobre as crianças e ao modo de nos relacionarmos com elas. No Brasil, as discussões relativas ao tema adquiriram um caráter público abrangente em meados da década de 1980, quando acadêmicos de diversas áreas do conhecimento, movimentos sociais e poder público incorporaram a temática em suas agendas, e a produção científica específica se ampliou. Sua importância para o debate educacional se explicita formalmente na obrigatoriedade constitucional de atenção integral às crianças, além da produção de instrumentos legais e documentos governamentais que asseguram à temática um caráter central, indispensável e indissociável da política educacional brasileira.

No entanto, a compreensão do que está em pauta neste estudo vai além das discussões acerca da relação entre infância e políticas públicas ou entre infância e educação. Ela diz

respeito às possíveis relações entre a infância e a noção de tempo cronológico preponderante em nossa sociedade.

Os períodos de tempo nem sempre têm correspondência com os períodos da infância, pois estes são produtos de processos mentais e elaborações teóricas dominantes. Nesses processos, surge a demarcação de um tempo imaginário com subdivisões e passos sequenciais, os quais a medicina e a biologia esperam que sejam repetitivos, em generalizações que visam apresentar um esquema de orientação constituído de pontos fixos. A temática do tempo ganha especial atenção na modernidade, mas, em momentos históricos distintos, o significado dos tempos humanos ou das temporalidades da vida possuem distintas significações, compõem-se em diferentes sequências ou etapas. Já vimos como no grego a palavra *país* designa criança, contudo, tem uma conotação ampla no que diz respeito à idade, pois se refere tanto a crianças quanto a jovens de diversas idades, no caso dos meninos, até chegar à cidadania, e, no caso das meninas, até o matrimônio (GOLDEN, 1990). Em grego clássico, há outras palavras, algumas derivadas de *país* ou *neos*, que se referem às crianças, entretanto, não há nenhuma específica e exclusiva para alguma etapa ou idade em particular (GOLDEN, 1990). A Hipócrates se atribui a classificação de sete idades da vida:

O bebê, dos 0 aos sete anos, a criança, dos 7 aos 14 anos, o adolescente, dos 14 aos 21, o jovem, dos 21 aos 28, o maduro, dos 28 aos 49, o idoso, dos 49 aos 56 anos, e os anciãos, acima dos 56 anos (DELGADO apud KUHLMANN JR.; FERNANDES, 2004, p. 20).

Na Idade Média, por volta do século XIII, na Europa, não havia uma única designação para as idades. Desse modo, é possível encontrar definições com ao menos sete etapas para definir as temporalidades da vida: 1. *infantia*, que ia do nascimento aos primeiros dentes; 2. *dentum plantatura*, do início da dentição aos 7 anos; 3. *puerícia*, dos 7 aos 14 anos; 4. *adolescência*, até os 25 ou 30; 5. *juventus*, até por volta dos 40 ou 45 anos; 6. *senectus* até 60 anos; e 7. *Senium*, depois dos 60 (SIENNE apud NASCIMENTO, 2001). Ainda no século XIII, também é possível encontrar definições que dividem as idades em quatro etapas: 1. *infância*, até os 20 anos; 2. *jovem*, dos 20 aos 40 anos; 3. *meia-idade*, dos 40 aos 60 anos; e 4. *velhice*, depois dos 60 anos (cf. NOVARE apud NASCIMENTO, 2001). No século XVI, as idades correspondiam aos planetas ou a sete ciclos:

A primeira idade é a infância que planta os dentes, e essa idade começa quando a criança nasce e dura até os sete anos, e nessa idade aquilo que nasce é chamado de *enfant* (criança), que quer dizer não falante, pois nessa idade a pessoa não pode falar bem, nem formar perfeitamente suas palavras, pois ainda não tem seus dentes bem ordenados nem firmes. Após a infância, vem a segunda idade chamada de *pueritia* e é assim chamada porque nessa idade a pessoa é ainda como a menina do olho, e essa idade dura até os quatorze anos.

Depois se segue à terceira idade, que é chamada de adolescência, que se estende do vigésimo primeiro ano ao vigésimo oitavo ano, ou ainda pode se estender aos 30, 35 anos. Essa idade é chamada de adolescência porque a pessoa é bastante grande para procriar. Nessa idade os membros são moles e aptos a crescer e a receber força e vigor do calor natural. Depois segue a juventude, que está no meio das idades, embora a pessoa aí esteja na plenitude de suas forças, e essa idade dura até os quarenta e cinco ou cinquenta anos. Essa idade é chamada de juventude devido à força que está na pessoa, para ajudar a si mesma e aos outros. Depois segue a senectude que está a meio caminho entre a juventude e a velhice, é também a fase da gravidade, porque a pessoa nessa idade é grave nos costumes e nas maneiras e nessa idade a pessoa não é velha, mas passou da juventude. Após essa idade segue a velhice, que dura até os 70 anos ou até a morte. A velhice é assim chamada porque as pessoas velhas já não têm os sentidos tão bons como já tiveram, e caducam em sua velhice. A última parte da velhice é chamada *senies* em latim, e em francês *vieillesse*. O velho está sempre tossindo, escarrando e sujando até voltar a cinza da qual foi tirado (ARIÈS, 1981, p. 36-37)¹.

Nos manuais de medicina entre os séculos XVI e XVIII, definia-se o que era a primeira idade do homem: a *puerícia* tinha a qualidade de ser quente e úmida e durava do nascimento até os 14 anos. A segunda idade, chamada *adolescência*, cuja qualidade era ser quente e seca, durava dos 14 aos 25 anos. Nessa lógica, o que hoje chamamos infância corresponderia à *puerícia*. Esta, por seu turno, dividia-se em três momentos que variavam de acordo com a condição social de pais e filhos. O primeiro ia até o final da amamentação ou até por volta dos 3 ou 4 anos. No segundo, que ia até os 7 anos, as crianças cresciam à sombra dos pais, acompanhando-os nas tarefas do dia a dia. Daí em diante, as crianças ou iam trabalhar, desenvolvendo pequenas atividades, ou estudavam em domicílio, com preceptores ou na rede pública, por intermédio das escolas régias, criadas na segunda metade do século XVIII, ou, ainda, aprendiam algum ofício, tornando-se *aprendizes* (cf. GONDRA, 2004).

Com relação à Pedagogia, Comenius (2002), no século XVII, relaciona o sistema educacional com os períodos da vida, inspirado nas oficinas, em que os artesãos dividiam os aprendizes de acordo com a idade e com a complexidade do trabalho a ser aprendido. Comenius afirmava que a escola deveria seguir a mesma distribuição tendo por *guia a própria natureza*

1 - Ariès (1981, p. 37) ainda cita uma periodização relacionada a um calendário das idades entre os séculos XIV e XVI: "Os seis primeiros anos que o homem vive no mundo,/a janeiro com razão os comparamos,/pois nesse mês nem força nem virtude abundam,/ não mais do que quando uma criança tem seis anos,/os outros seis anos fazem-na crescer.../Assim também faz fevereiro todos os anos,/O qual enfim, conduz à primavera.../E quando a pessoa faz 18 anos,/Ela se modifica de tal forma/Que pensa valer mil pedaços/Assim também o mês de março/Se transforma em beleza e readquire calor.../No mês que vem depois de setembro/E que chamamos de outubro,/a pessoa tem 60 anos e não mais./Então ela se torna velha e encarquilhada,/E se lembra de que o tempo a leva a morrer".

da infância. Nesse sentido, o critério etário era utilizado pela escola a fim de ordenar as crianças por séries ou graus de instrução, associando-os ao desenvolvimento biológico.

A percepção da infância como "ciclo" ou "etapa" da vida bem determinada continua a ser esboçada pela psicologia nos séculos XIX e XX. Ao caminhar para essas definições, é possível que também as características específicas das crianças tenham ganhado contornos mais precisos. Basta lembrar que Freud divide a infância em três fases: oral, anal, genital. Piaget, por conseguinte, divide a chamada primeira infância em estágios de desenvolvimento. Para o psicólogo suíço, existem quatro estruturas cognitivas primárias, isto é, estágios de desenvolvimento: sensorial-motor, pré-operatório, operatório concreto e operatório formal. No estágio sensorial-motor, de 0 a 2 anos, a inteligência assume a forma de ações motoras. A inteligência no período pré-operatório, de 3 a 7 anos, é de natureza intuitiva. A estrutura cognitiva durante o estágio de operações concretas, de 8 a 11 anos, é lógica, mas depende de referências concretas. No estágio final de operações formais, de 12 a 15 anos, pensar envolve abstrações (cf. PIAGET, 1990, 2000). Não se pode deixar de observar, por um lado, o caráter cartesiano dessa divisão da infância em estágios ritmados e, por outro, o caráter evolucionista da infância que percorre etapas de preenchimento dessa suposta "tábula rasa". Todavia, as "etapas da vida", na perspectiva em que se coloca a psicologia, não se encerram nesses pressupostos. Gesell insistia nos testes de QI para determinar o estágio de desenvolvimento intelectual. O que, de modo estrito, reduz o indivíduo ao seu caráter biológico desenvolvimentista. A perspectiva dessas teorias não parece escapar da chave do evolucionismo darwinista.

O ingresso da criança na escola moderna demarca uma tênue separação entre duas categorias sociais: a criança e o aluno, pois a transformação da primeira no segundo não indica que o aluno seja reconhecido como criança. O suposto prolongamento da infância na escola esconde, ao contrário, o árduo processo preparatório da criança para a vida adulta.

A EXPERIÊNCIA DO TEMPO NA EDUCAÇÃO E NO CUIDADO DAS CRIANÇAS NA CRECHE PÚBLICA: A RELAÇÃO ENTRE CRIANÇAS E PROFESSORAS NO COTIDIANO

A criança, quando matriculada na creche pública, é inserida em um universo social e cultural cujo objetivo principal é a promoção de experiências educativas e de cuidado que contribuam e acompanhem o seu crescimento nos âmbitos biológico e social. Para tanto, a instituição de educação infantil investe no desenvolvimento de propostas pedagógicas que visam proporcionar às crianças a organização das atividades no tempo e no espaço de forma que elas se sintam acolhidas e convidadas a experimentar o universo da creche com as suas relações e interações sociais com a cultura.

Nesse cenário, o tempo torna-se uma categoria imprescindível para a compreensão dos professores, pois são eles os responsáveis pela organização do tempo com as crianças e das crianças na creche. A esse respeito, as contribuições de Bassedas e Solé (1999) são significativas. Elas afirmam que na creche "o tempo de aprender e o tempo de viver e crescer não estão separados e, em todo o momento a criança cresce e aprende graças à ação educativa das pessoas que a envolvem [...] e às experiências que tem no seu contexto" (BASSEDAS; SOLÉ, 1999, p. 100). Na organização do tempo para as crianças menores de 3 anos, é preciso que haja a consideração dos seguintes aspectos, conforme análise das autoras supracitadas: a necessidade de regularidade na organização do tempo e da jornada, de flexibilidade e resposta para as necessidades das crianças, a diversidade e as alternativas.

Nessa perspectiva, as autoras analisam que a regularidade na organização do tempo permite à criança a orientação em relação às atividades de seu cotidiano, tais como: alimentação, higiene, sono, brincadeira, entre outras. Uma professora atenta às atitudes dos meninos e das meninas no desenvolvimento das atividades no cotidiano da creche poderá perceber as possíveis demandas de sono e higiene delas, assim como lidar com imprevistos que podem surgir no dia a dia educativo. Esses acontecimentos podem ter como consequências mudanças na organização do tempo inicial do docente. Partindo do princípio de que a imersão das crianças na cultura se dá por meio das suas experiências com as coisas, com os objetos, com os adultos e com as outras crianças no contexto das interações na creche, pode-se afirmar que quanto mais diversificadas, maior será a possibilidade de a prática pedagógica se desenvolver com qualidade, atender aos pressupostos legais da educação infantil e corroborar a produção acadêmica da área. Nesse contexto, Bassedas e Solé (1999) argumentam que podem coexistir vários tipos de agrupamentos de atividades, tais como: atividades e jogos propostos e dirigidos pela professora, atividades em que as crianças possam escolher qual realizar e atividades individuais e de grupos (grandes e pequenos), executadas em espaços diferentes e em ritmos variados (atividades movimentadas, tranquilas, relaxadas).

A formação humana da criança nesse espaço coletivo de educação da pequena infância envolve, entre outras coisas, a experiência com a noção de tempo. Nesse campo, duas dimensões se destacam: o tempo definido pelo Estado, pelo capital, e o tempo educativo na creche propriamente dito.

Na primeira dimensão, volta-se à gestão política da creche pública: o Estado que, para exercer a sua função de promover a educação infantil, teve necessariamente que a burocratizar. Há, assim, uma participação decisiva do Estado no funcionamento das creches. De acordo com Bourdieu (1996, p. 116), "através do enquadramento que impõe às práticas, o Estado instaura e inculca formas e categorias de percepção e de pensamento comuns, quadros sociais da percepção, da compreensão ou memória, estruturas mentais, formas estatais de classificação". Assim, é por meio dessas práticas que o Estado obtém a legitimidade das

ações que institui, como é o caso das creches, onde o calendário, o espaço físico, os profissionais e a alimentação estão sob as regras do governo. Nessa tarefa, ele uniformizou a educação de crianças pequenas por meio de documentação, quadro de pessoal e horário de funcionamento. Dessa forma, profissionais e crianças têm, ao longo do ano letivo, um tempo para cumprirem na creche, ou seja, há horário estabelecido para a entrada e para a saída de crianças e docentes, uma jornada diária de trabalho a ser cumprida pelos professores e outra para as crianças. Os primeiros têm carga horária diária de quatro horas e trinta minutos de segunda a sexta-feira, e as crianças ficam em período integral (manhã e tarde) na creche com o horário de chegada previsto para as 7 horas e a saída para as 17h30.

A educação e os cuidados com as crianças nessa etapa da educação envolvem três protagonistas nessa experiência com as temporalidades: as crianças, as professoras e as famílias. O tempo para as famílias nessa relação é regido por duas entradas principais: o Estado e o capital. Esse segmento observa os tempos do Estado ao cumprir os horários de chegada e de saída da creche e ao comparecer nos dias e horários determinados por ela para reuniões e eventos. Os membros da família que trabalham fora do lar obedecem também aos horários determinados pelo seu empregador, que nem sempre são compatíveis com os horários e tempos exigidos pela creche pública, como pode ser observado no depoimento a seguir da professora, analisando o formato da relação entre a família e a creche:

[...] é complicado falar da organização mesmo do trabalho, eu não sei às vezes eu acho que se dá mais mesmo nesses momentos, principalmente no mês de festa que ele vem mesmo assim com aquela necessidade de sair um pouco, de festejar. Nem sempre com intuito de saber o que acontece na Umei, na organização mesmo do trabalho, como o trabalho foi montado, foi desenvolvido aqui para culminar na festa. Eu não percebo muito isso da maioria, não. Ah, eu não sei se de repente a própria forma da gente estar lidando com isso, de estar contando mais, de estar chamando mais para isso não ficar tão restrito a bilhetes. Estar criando mais momentos para eles estarem presentes na escola: palestra, alguma coisa. Só que é difícil pela própria organização da escola você estar trazendo mais vezes. E a forma que você mesmo falou do sofrimento deles se a porta demora um pouquinho mais para abrir, talvez se a gente fizesse uma vez na semana, estar sentando, nada muito elaborado: hoje tem reunião com os pais, tem que organizar isso e aquilo, é só de uns quinze minutos você estar ali conversando com o pai, vendo como foi, qual a avaliação que ele faz daquela semana com a criança, de como a criança chegou em casa, eu acho que isso funcionaria melhor. Mas aí a viabilidade disso. *Como você ia viabilizar isso é outra história e mais complicado ainda. [...] Eles chegam tão rápido e vão embora tão rápido, e a gente também dá o final do dia, que seria o melhor horário, você também está doida para ir embora* (Educadora infantil em entrevista à pesquisadora, maio de 2009, grifo nosso).

Eu acho que *a escola precisa desses momentos, a família precisa estar na escola e a escola precisa interagir com as famílias*. Elas precisam andar juntas a escola e a família em prol da criança, em prol do aluno, eu acho muito importante. Eu acho importante esse momento das famílias. Você perguntou o que eu acho das famílias, é isso mesmo, *é importante essa interação para que um tenha confiança no outro, porque os pais têm que ter confiança na escola, ter confiança na educadora, saber que os filhos estão aqui e estão sendo educados, bem cuidados, ter essa confiança mesmo [...] esse vínculo é indispensável* (Educadora infantil em entrevista à pesquisadora, maio de 2009, grifo nosso).

Pode-se depreender desses depoimentos que a forma como o Estado determinou a organização de trabalho nas creches públicas impactou decisivamente o formato da relação entre as famílias e a instituição de educação de seus filhos e filhas. Todos devem chegar à creche no mesmo horário (7 horas da manhã) entre a segunda e a sexta-feira. Isso gerou uma organização de trabalho em que, na turma de berçário (crianças de 0 a 1 ano de idade), seis educadoras compartilham o cotidiano de cuidados e de educação das crianças. Pode-se analisar essa situação na perspectiva de que a docência compartilhada pode possibilitar às crianças experiências diferenciadas de relações sociais com os adultos, dinamizando as atividades pedagógicas no cotidiano da creche. Por outro lado, pode fragmentar as ações educativas não respeitando o tempo das crianças com a descontinuidade provocada pelas trocas diárias de professora na turma.

É necessário ressaltar que, nessa realidade pesquisada, as professoras não saíam de forma brusca, uma delas sempre permanecia e a outra iniciava seu trabalho com uma daquelas que estavam no turno. A forma como as professoras se despediam das crianças mostrava para elas que, no dia seguinte, se encontrariam novamente naquele mesmo horário. Dessa maneira, garantia-se a continuidade das atividades em que as crianças estavam envolvidas.

Nessa organização de trabalho, as famílias tinham que se enquadrar nos tempos estabelecidos pelo Estado para levar e para buscar as crianças na creche. Os atrasos, justificados ou não, não eram bem-vistos pelos gestores e professoras. Havia um horário rígido a ser cumprido. Assim, essa organização de trabalho arquitetada pelo Estado para a creche e as famílias limitava as possibilidades de encontros entre as instituições que deveriam compartilhar a educação e os cuidados com as crianças.

A segunda dimensão refere-se à gestão das atividades das crianças e de professores no cotidiano da creche pública, uma subcategoria do tempo do Estado, pois, entre os tempos determinados para a entrada e para a saída desses protagonistas, são realizadas as experiências educativas, a partir da organização das atividades curriculares, no tempo e no espaço. Nessa experiência, a partir de tempos e temporalidades diferentes, os protagonistas da educação das crianças pequenas constroem os princípios que regem a educação e os cuidados de seus filhos na creche pública. Entre normas e horários rígidos para os momentos de

chegada e de saída das crianças, há também a organização dos tempos da ação pedagógica que, a princípio, é protagonizada pelas crianças e pelas professoras. Nesse quadro, pode-se dizer que se inter cruzam a necessidade de adequação aos tempos preestabelecidos pela Secretaria Municipal de Educação e as especificidades das crianças sob a responsabilidade das professoras e gestoras da creche. Essa relação das profissionais com o tempo não se reduz à obediência passiva dos atores envolvidos com os tempos rígidos e fixos. Ela cria outras noções culturais de uso do tempo na creche a partir de princípios que têm a centralidade na criança. Como mostra o extrato de diário de campo a seguir:

A cada dia, o ritual da entrada das crianças tem atores protagonistas diferentes que varia segundo o tempo, o dia da semana e a hora. Quando o porteiro abre o portão, começam a chegar uma a uma as crianças nos colos de suas mães, carregadas com as sacolas dos filhos ou das filhas e a sua própria bagagem. Ao entrar na sala de atividades, encontram-se com duas educadoras do primeiro turno que recebem as crianças em seus colos. Às vezes, pegam a sacola primeiro, por outras vezes, pegam a criança primeiro. Elas guardam a sacola em uma prateleira marcada com o nome de cada um dos pequenos e pequenas. E colocam as crianças sentadas (aquelas que já conseguem) ou deitadas nos berços. Assim que chega a primeira criança, as atividades começam: canta-se uma música, pega-se algum dos brinquedos que estão na bacia verde. Algumas crianças ficam no colo. A atividade depende da adesão das meninas e dos meninos naquele dia. As crianças, ao chegarem, se cumprimentam com abraços e carinhos. E as mães rapidamente comentam com as educadoras sobre a saúde de seus filhos, procuram uma roupa esquecida e brincam com os que estão presentes. Elas os conhecem pelos nomes. Algumas ficam algum tempo observando aquele cenário antes de ir embora. Parecem querer se certificar de que as suas crianças estão bem ou simplesmente admiram a cena. Esse momento pode durar mais ou menos meia hora. Outras mães chegam apressadas, entregam seus filhos e saem apressadas para o ponto de ônibus, porque vão se encaminhar para os seus locais de trabalho. Um 'tchau' rápido para se despedir do filho ou da filha (Diário de campo, dezembro de 2008).

Na hora em que eu chegava lá parecia que eles já esperavam que eu fosse fazer alguma coisa de diferente porque eu gostava de chegar lá levando uma música e começando a dançar com eles. Então quando eu chegava, eles ficavam olhando assim como que esperando que alguma coisa fosse acontecer! E assim como a gente pegava e a [Maria]² já estava lá há algum tempo, então o pique não é o mesmo quando a pessoa entra, e ela se animava também e a gente dançava com eles e cantava (Educadora infantil em entrevista à pesquisadora, maio de 2009).

2 - Os nomes das crianças que estão entre colchetes são fictícios, usados aqui com o intuito de preservar suas identidades.

Como pode se observar nesses extratos de diário de campo, as atividades eram organizadas no tempo de modo que as crianças pudessem conviver entre si e explorassem materiais diferenciados, pois "a criança precisa da atividade, da ação para compreensão do universo social e natural" (GOUVEA, 2006, p. 21). A autora argumenta que as atividades da criança nessa imersão cultural envolvem a brincadeira, a imaginação, a repetição, a imaginação, a construção do belo e o grupo de pares. Pode-se perceber que esse grupo de crianças estabelece laços de amizade e incorpora gestos próprios da cultura adulta ao se cumprimentar na chegada à creche, ao se despedir de seus pais, ao explorar os brinquedos e materiais pedagógicos da sala e ao ouvir e dançar as canções juntamente com as professoras. Trata-se de uma organização de atividades no tempo que, apesar das adversidades do prévio estabelecimento do tempo – relógio para demarcar as mudanças de atividades, tais como: alimentação, entrada e saída –, parece ampliar o seu significado para ações que favoreçam a percepção pelas crianças das regularidades da programação da creche e para que elas demandem as suas necessidades físicas de higiene, de sono, de brincadeiras.

Nesse quadro, a dimensão do tempo biológico da criança, que está em pleno crescimento, também influencia a organização e a seleção das atividades pelas professoras a partir do que observam das crianças nesse espaço coletivo de educação e de cuidados. É o que destaca uma professora entrevistada no depoimento a seguir:

O que mais me chama atenção eu acho é o fato deles estarem surpreendendo a gente mesmo com coisas novas a cada dia. *Parece que a cada dia eles são umas crianças diferentes: às vezes você olha um bebê hoje e daqui a um mês é uma outra criança! Eles mudam muito! Eles crescem muito rápido, desenvolvem muito rápido eu acho que é isso que chama a atenção da gente: a criança está ali se arrastando e quando você olha já está engatinhando. Não fala nada e de repente já fala uma palavra! É essa diferença que eles têm, por exemplo, uma criança de três meses tem muita diferença de uma de seis meses. E são apenas três meses! A turma é muito heterogênea sim. E são poucos meses de diferença de um para o outro. Você trabalha com a turma com crianças muito diferentes uns dos outros (Educadora infantil em entrevista, maio de 2009).*

A observação, na educação de crianças menores de 3 anos, é uma fonte heurística de informações e de conhecimentos sobre elas e sobre sua vida no ambiente coletivo da creche. A esse respeito, Feder e Tardos (2011, p. 42) trazem contribuições significativas para nossas análises ao postular que:

Quando observamos, devemos fazê-lo de um duplo ponto de vista: o do adulto e o da criança. Pois, a criança não brinca, vive. Vive muito seriamente, implicando-se completamente, envolvendo todas as suas funções e todas as suas emoções em cada ato, desde o nascimento.

Na perspectiva das autoras, a relação entre a criança e o adulto pauta-se pela observação da ação da criança. A liberdade de movimentos propiciada pela organização do ambiente pela professora de forma desafiadora e com múltiplas possibilidades para exploração é imprescindível para a execução das atividades autônomas pela criança. A "apreciação intervirá na qualidade do movimento e da brincadeira, no interesse que a criança tem por seu próprio jogo" (FEDER; TARDOS, 2011, p. 51). Pode-se dizer, a partir desse pressuposto, que o tempo da criança para a realização da brincadeira e das interações é um dos fatores de produção de sua sociabilidade, o que demanda qualidade do tempo dos adultos para se relacionar com ela. Um desafio para as professoras é a administração do tempo de atenção individualizada para as crianças em turmas constituídas com 11 crianças. Em determinadas situações, o número de crianças na turma pode limitar a ação do docente no cuidado e na educação delas, considerando o pressuposto de Falk (2011, p. 26), em que a autora analisa que o desejo de atividade da criança depende, em conjunto, da organização dos horários e dos espaços, das brincadeiras, do vestuário conveniente, "em grande medida, da alegria, da intimidade e do sentimento de segurança que a criança experimenta em relação ao adulto, sentimento este que é construído enquanto o adulto se ocupa dela", ou seja, para que essa relação se desenvolva com a qualidade desejada é necessário tempo. Tempo para que o adulto se ocupe da criança nas atividades de cuidado e de educação no cotidiano, sem pressa. Portanto, a observação é um dos fundamentos da ação docente com as crianças, pois é por meio dela que as atividades pedagógicas a serem propostas atenderão às reais necessidades das crianças na creche.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A noção do tempo interfere de forma diferente nas ações de cuidado e de educação das crianças na Umei. Na dimensão da relação entre a creche e a família, os horários de entrada e saída das crianças e das reuniões de pais são fixos e se constituem, na maioria das vezes, em temporalidades adversas para a relação entre as professoras e as famílias das crianças, especialmente no caso de familiares que exercem atividades de trabalho fora de casa. Nessas situações, os adultos têm que adequar a organização familiar aos horários da creche e ao horário da sua ocupação profissional. Na outra dimensão, a da relação entre os atores sociais no cotidiano da Umei, os tempos estabelecidos pelo Estado para o funcionamento da creche são polissêmicos. Isso porque têm o sentido de organização das atividades pedagógicas e do trabalho docente e dos funcionários que se ocupam da limpeza, da cozinha, entre outros. Nesse aspecto, a notação do tempo e a sua utilização é fixa, com poucas possibilidades de mudança, pois há o horário para as refeições das crianças e para a limpeza dos espaços dentro das horas de trabalho desses atores sociais. De forma indireta, tal situação interfere na

organização das atividades de cuidado e de educação das crianças no tempo e no espaço. Por outro lado, em sua constituição de identidade, a imersão na cultura por meio da experiência na educação infantil, a criança necessita de uma organização de tempo e de espaço com regularidade que lhe dê segurança para desenvolver-se em todos os aspectos: físico, cognitivo, afetivo e social. É nesse cenário que as professoras e a coordenação pedagógica transformam culturalmente o tempo predeterminado pelo Estado em tempos que possibilitem às crianças experiências educativas e de cuidados que promovam a sua autonomia e a sua produção das culturas infantis.

Adverse temporality and temporal adversity in childhood education

Abstract – In the present article, it is intended to report the time notations of families, children and educators of a municipal day care facility located in the city of Belo Horizonte-MG. The data showed that the organization of time in early childhood education influences the social and cultural relationships in the institution. In the relationship between families and teachers, the challenge is to conciliate their schedules to the meetings held at the day care. The family members who participate and have occupations need to adjust their moments of taking their children to the day care and bringing them back home to prior going to work, in order to comply with their job's schedule exigencies. The state and the work market interfere in the times set for the realization of the relationship between the families and the public day care.

Keywords: Temporalities. Children. Family. Public day care. Early childhood education.

REFERÊNCIAS

- ARIÈS, P. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.
- BARBOSA, M. C. S. *As especificidades da ação pedagógica com os bebês*. 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=667&Itemid=>. Acesso em: 2 out. 2015.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2002.
- BASSEDAS, E.; SOLÉ, I. *Aprender e ensinar na educação infantil*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- BECCHI, E. et al. *Ideias orientadoras para a creche: a qualidade negociada*. Campinas: Autores Associados, 2012.

BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal. *Projeto político pedagógico*. Belo Horizonte: Umei Coração, 2006.

BOURDIEU, P. Espíritos de Estado: gênese e estrutura do campo burocrático. In: BOURDIEU, P. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. Campinas: Papyrus, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Resolução CNE/CEB nº 05, de 18 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2009.

BRASIL. Lei 12.796/13, de 4 de abril de 2013. Altera os artigos 6º, 26, 29, 30 e 31 da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2013.

CHAUÍ, M. S. Paixão, ação e liberdade em Espinosa. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 20 ago. 2000. Caderno Mais!, p. 15-19.

COMENIUS, I. A. *Didática magna*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

FALK, J. (Org.). *Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy*. 2. ed. Araraquara: Junqueira & Marin, 2011.

FEDER, A. S.; TARDOS, A. O que é autonomia na primeira infância? In: FALK, J. (Org.). *Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy*. 2. ed. Araraquara: Junqueira & Marin, 2011.

GOLDEN, M. *Children and childhood in Classical Athens*. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1990.

GONDRA, J. G. Filhos da sombra: os "engeitados" como problema da "Higiene" no Brasil. In: FARIA FILHO, L. M. (Org.). *A infância e sua educação: materiais, práticas e representações*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

GOUVEA, M. C. S. de. Infância, sociedade e cultura. In: CARVALHO, A.; SALES, F.; GUIMARÃES, M. (Org.). *Desenvolvimento e aprendizagem*. Belo Horizonte: Editora UFMG, Proex-UFMG, 2006. cap. 1, p. 13-30.

KUHLMANN JR., M.; FERNANDES, R. Sobre a história da infância. In: FARIA FILHO, L. M. de (Org.). *A infância e sua educação: materiais, práticas e representações*. São Paulo: Autêntica, 2004. p. 15-33.

NASCIMENTO, M. E. P. *Do adulto em miniatura à criança como sujeito de direitos: a construção de políticas de educação para a criança de tenra idade na França*. 2001. Tese (Doutorado em Educação)–Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

OLIVEIRA, M. das G. *A relação entre a família e a creche pública no cuidado e na educação das crianças*. 2011. Tese (Doutorado em Educação)–Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

PIAGET, J. *La Equilibracion de las Estructuras Cognitivas*. Madrid: Siglo XXI, 1990.

PIAGET, J. *Biologia e conhecimento*. São Paulo: Vozes, 2000.

REIS, M. A infância imaginária. In: REIS, M. *À imagem e semelhança: um estudo sobre a imagem da criança nas pinturas de Eliseu Visconti, Vicente do Rego Monteiro, Tarsila do Amaral e Lasar Segall*. 2007. Tese (Doutorado em Educação)–Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

REIS, M. A construção sociológica da infância. In: REIS, M.; GOMES, L. *Infância: sociologia e sociedade*. São Paulo: Attar Editorial, 2015. p. 167-190.

THOMPSON, E. P. *Costumes em comum*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

Recebido em maio de 2016.

Aprovado em maio de 2016.