

INFÂNCIA E TEMPORALIDADE: o olhar das professoras sobre as experiências vivenciadas no cotidiano na escola

CHILDHOOD AND TEMPORALITY: teachers' perspectives on everyday experiences at school

Ana Cláudia dos Santos¹

Conceição Gislâne Nóbrega Lima de Salles²

RESUMO

A pesquisa desenvolvida propõe uma reflexão crítica sobre a infância e sua temporalidade no contexto escolar, ancorada em pensadores como Walter Kohan (2003, 2015, 2020), Abramowicz (2009, 2020), Sarmiento (2003), Skliar (2012) e Ostetto (2000, 2011). Partindo do objetivo de compreender como professoras dos Anos Iniciais percebem e lidam com o tempo da infância em suas práticas pedagógicas, a investigação analisa em que medida suas ações acolhem ou tensionam a temporalidade própria da criança frente à organização escolar. O estudo, de abordagem qualitativa, pautou-se em entrevistas com três docentes de uma escola municipal localizada na região Agreste de Pernambuco, revelando que, embora reconheçam a importância de respeitar o tempo infantil, as práticas permanecem fortemente condicionadas pela lógica institucional e produtivista, que submete o ritmo das crianças a metas e pressões externas. A escuta infantil mostrou-se fragmentada e superficial; o brincar, frequentemente instrumentalizado; e a alfabetização, marcada por antecipações e cobranças que aceleram o tempo da infância. Inspirada por Kohan (2015), a pesquisa defende a necessidade de manter viva uma infância como potência de vida, que resiste à cronologia e à domesticação do tempo escolar. Ao evidenciar o desencontro entre a temporalidade da infância e a lógica institucional, este trabalho convoca a repensar práticas e políticas que reconheçam o tempo infantil não como intervalo para o “vir a ser”, mas como experiência plena, política e transformadora no presente.

Palavras-chave: Infância; Temporalidade; Práticas Pedagógicas.

ABSTRACT

The research developed proposes a critical reflection on childhood and its temporality in the school context, grounded in thinkers such as Walter Kohan (2003, 2015, 2020), Abramowicz (2009, 2020), Sarmiento (2003), Skliar (2012), and Ostetto (2000, 2011). Based on the objective of understanding how early years teachers perceive and deal with childhood time in their pedagogical practices, the investigation analyzes the extent to which their actions embrace or challenge the child's own temporality in relation to school organization. The study, adopting a qualitative approach, was based on interviews with three teachers from a municipal school located in the Agreste region of Pernambuco, revealing that, although they acknowledge the

importance of respecting children's time, practices remain strongly conditioned by institutional and productivist logics, which subject children's rhythms to external goals and pressures. Children's voices proved to be fragmented and superficial; play was often instrumentalized; and literacy was marked by anticipations and demands that accelerate childhood time. Inspired by Kohan (2015), the research advocates for the need to keep alive a childhood as a life force, resisting the chronology and domestication of school time. By highlighting the mismatch between the temporality of childhood and the institutional logic, this work calls for a rethinking of practices and policies that recognize children's time not as an interval for "becoming," but as a full, political, and transformative experience in the present.

Keywords: Childhood; Temporality; Pedagogical Practices.

DATA DE APROVAÇÃO: 18 de agosto de 2025.

1 INTRODUÇÃO

Depois de refletir inúmeras vezes sobre a melhor forma de iniciar este trabalho, decidi que a mais honesta seria expondo as motivações que me levaram a escolher este tema. Desde a infância, sempre fui tomada por uma curiosidade incontrolável sobre a escola e, ao finalmente adentrá-la, me encantei. No entanto, com o tempo, passei a estranhar certas interrupções, como o recorrente: "você já está grandinha para isso", imposto pela lógica escolar, que deixavam em mim um rastro de dúvidas e desconforto.

Durante a graduação, especialmente nas discussões sobre infância mediadas pela professora Conceição Nóbrega, compreendi que meu apego à infância vinha do fato de que a criança curiosa em mim nunca morreu. Embora silenciada em alguns momentos, ela resistiu. Por isso, este trabalho nasce do desejo de contribuir para que outras infâncias não sejam sufocadas pela lógica adulta e cronológica e, ao mesmo tempo, de tensionar as práticas escolares que, em nome da organização e da produtividade, acabam por aprisionar a infância em padrões estreitos de tempo e comportamento. Trata-se, também, de um exercício do que propõe Kohan (2015) "lembrarmo-nos de que somos infância e quase nada mais".

Kohan (2015) apresenta uma visão de infância que não pode ser reduzida a uma etapa da vida, mas como uma condição que nos habita e nos acompanha "mesmo na forma do silêncio ou de uma presença imperceptível, até que abandonamos o mundo" (p. 217). Ao considerarmos essa perspectiva, percebemos a urgência de um olhar mais atento e sensível às infâncias que vivemos e atravessamos. Aquilo que se experimenta enquanto criança reverbera por toda a vida e alcança muitas outras, pois a infância não termina com o fim da idade biológica, não se trata de uma fase com prazo de validade.

É a partir dessa concepção e das inquietações sobre o modo como o tempo da infância é compreendido e vivido nas escolas que este trabalho emerge. O tempo infantil, como enfatizam autores como Kohan (2015), Abramowicz; Levcovitz; Rodrigues (2009), Skliar (2012) e Sarmiento (2003), não se reduz a um intervalo biológico ou cronológico, mas constitui uma dimensão existencial, política e ética. No entanto, essa compreensão permanece, em grande parte, distante das rotinas escolares, que tendem a enquadrar o tempo infantil em esquemas rígidos, fragmentando a experiência e antecipando a criança para o que ela ainda será.

Compreender como essas concepções se materializam no fazer docente é, portanto, essencial para problematizar e tensionar práticas que, muitas vezes, domesticam o tempo da infância. Esse desencontro não se limita a questões estruturais da organização escolar; ele se infiltra nas dimensões subjetivas do trabalho pedagógico, influenciando a forma como o professor planeja, interage e escuta. Quando a escuta se reduz a momentos previstos no planejamento, perde-se a oportunidade de acolher o que é espontâneo e emergente; quando o brincar se converte em ferramenta para atingir metas, esvazia-se sua potência criadora e quando o tempo é moldado para atender demandas externas, nega-se à criança o direito de viver seu próprio ritmo.

Portanto, com base no que fora exposto, nossa pesquisa surgiu como inquietação da seguinte questão: Como as professoras dos Anos Iniciais compreendem o tempo da infância nas práticas pedagógicas, e de que modo suas percepções e ações revelam acolhimento ou tensionamento entre a lógica infantil e a lógica escolar?

O objetivo geral do nosso estudo é: Compreender como professoras dos Anos Iniciais percebem e lidam com o tempo da infância em suas práticas pedagógicas, analisando em que medida suas ações acolhem ou tensionam a temporalidade própria da criança frente à organização escolar. E objetivos específicos: 1) Investigar as concepções de tempo da infância presentes nos discursos de professoras que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; 2) Refletir sobre os desafios e possibilidades de acolher a temporalidade infantil no contexto de uma escola marcada pela lógica cronológica e produtivista.

2 FUNDAMETAÇÃO TEÓRICA

2.1 A infância, o tempo e o infanciar

Ao refletir sobre o tempo e a infância, adentramos em um campo onde é necessária atenção e profundidade. A infância é entendida por Kohan e Fernandes (2020) como presença potente e não como transição, desafia o paradigma cronológico que organiza a vida social a partir de etapas, metas e produtividades. Ao invés de ser um intervalo para o “vir a ser”, a infância aparece como força que interpela o agora e não como déficit em direção ao adulto.

Como afirmam, também, Abramowicz, Levcovitz e Rodrigues (2009, p. 180):

A infância, nesse sentido, é aquela que propicia devires, um vir-a-ser, que nada tem a ver com um futuro, com um amanhã ou com uma cronologia temporalmente marcada, mas com aquilo que somos capazes de inventar como experimentação de outras coisas e outros mundos.

Essa concepção rompe com as ideias hegemônicas que associam a infância à incompletude ou à espera de maturidade. Em vez disso, ela é entendida como potência criadora, como movimento de invenção e possibilidade. A infância, nessa leitura, não deve ser domada por cronogramas rígidos ou pela pressa de torná-la algo que ainda não é. Trata-se de reconhecer que sua potência está justamente na abertura ao inédito, ao sensível, ao que escapa da linearidade imposta pelos tempos sociais. Ao trazer essa perspectiva, os autores deslocam a infância do lugar de espera para o de acontecimento. Pensar o tempo infantil a partir dessa chave exige desaprender as lógicas adultocêntricas e abrir-se a outras formas de estar no mundo.

Concordamos ainda com Kohan e Fernandes (2020) quando defendem que “precisamos manter viva uma infância sem idade, potência de vida, questionamento, curiosidade, surpresa, novidade: a infância que habita o mundo, como se fosse sempre uma primeira habitação, uma sensação de início, de abrir mundos” (p. 20). Essa reflexão aponta, mais uma vez, para a ideia de uma infância que ultrapassa o biológico e o cronológico, tornando-se, portanto, uma dimensão fundamental e política da experiência humana. Não pode ser delimitada por tempos ou padrões, mas entendida como uma presença contínua que atravessa a existência. Kohan e Fernandes, apoiando-se em Paulo Freire, ilustram essa ideia ao mencionarem o educador:

Paulo Freire é um desses exemplos em que o passar do tempo cronológico o aproxima ainda mais de uma infância que nunca abandona. Em uma palestra acerca de os Direitos Humanos, na Universidade de São Paulo (USP), em junho de 1988, com 66 anos, explicita belamente esse apego à infância: “Eu acho que uma das coisas melhores que eu tenho feito na minha vida, melhor do que os livros que eu escrevi, foi não deixar morrer o menino que eu não pude ser e o menino que eu fui, em mim” (Freire, 2001, p. 101 *apud* Kohan; Fernandes, 2020, p. 20).

Freire nos convida a pensar que a infância não se restringe à memória individual, mas pode habitar todas as fases da vida, revelando-se como força ética e existencial. Como reforçam

Kohan e Fernandes (2020, p. 12): “não é uma questão limitada à própria biografia; ao contrário, ela extrapola a particularidade de uma vida”.

Ao recorrer à filosofia grega, Kohan e Fernandes (2020) retomam a diferença entre *khronos* e *aión*. O primeiro é o tempo linear, ordenado, sucessivo, base da organização institucional. O segundo é o tempo que escapa à medida que se dobra sobre si mesmo, que não obedece à cronologia. A infância, nesse sentido, não está fora do tempo, mas opera em outra lógica temporal. Como afirmam os autores, “é o tempo *aión* que confunde o *khronos*, subdividindo o presente da cena infantil em acontecimento já passado e ainda por vir, e a faz contemporânea da adultez” (p.7). O que está em jogo aqui não é o tempo da infância como isolamento, mas como perturbação: a infância torna-se um modo de desestabilizar a temporalidade dominante.

Nesse contexto, ganha destaque a noção de *infanciar*, proposta por Kohan e Fernandes (2020), que descrevem esse movimento como um gesto de abertura para a infância como potência de vida. Segundo os autores seria:

Infanciar: estabelecer outras relações com a infância, agir, criar condições e modos para expandir e mapear as partículas infantis que se ramificam, se esparramam por todos os lados e traçam cenas infantis outras, não costumeiras, que abrem os corpos a uma infância não cronológica, molecular (Kohan; Fernandes, 2020, p. 08).

Infanciar, portanto, é criar espaço para outras infâncias, não domesticadas, não previsíveis e reconhecer na infância uma potência que não se esgota com o tempo. No entanto, reconhecer isso pode parecer utópico, considerando a urgência adulta de controlar a infância, moldando o tempo *aión* ao tempo *khronos*. Essa tentativa de frear o *infanciar* é constante. Skliar (2012) denuncia esse movimento quando afirma:

[...] há um momento na infância quando a mensagem adulta chega decisivamente, infalivelmente, mais cedo ou mais tarde, com uma voz melhor ou pior, sob a forma de uma ameaça ou um estranho convite: "Chega de ser distraído, não se faça de bobo" [...], "nem tudo é brincadeira" [...]. Uma espécie de traição: o adulto diz "o suficiente/ basta" para a criança (Skliar, 2012, p.72;73, tradução nossa).

Essa constatação de Skliar nos leva a refletir sobre a contradição que existe em desejarmos manter viva uma infância dentro de nós ao mesmo tempo em que desejamos interromper a de outras crianças. O autor aprofunda essa crítica ao afirmar:

O que acontece é uma interrupção da meninice e da infância. Nem continuidade nem evolução, nem progresso, nem circularidade nem elipses: interrupções. O tempo da criança é uma ameaça à velocidade e urgência dos adultos e está continuamente ameaçado pela prisão irruptiva do tempo da criança (Skliar, 2012, p. 73, tradução nossa).

No mundo adulto, raramente se respeita o tempo da criança, pois se exige delas um tempo produtivo e funcional. Skliar (2012) complementa: “Esse é o nosso problema. Interrompemos o tempo da criança perguntando: "o que é útil? Por que você está fazendo isso? Qual é o objetivo? O que você fará com isso? Diga-me o que está fazendo, mas dentro da minha lógica", etcétera” (p. 72, tradução nossa). Ainda segundo o autor, as crianças vivem no agora e é esse presente que lhes faz sentido, não um futuro longínquo. Não há antes, durante ou depois em suas ações, essa é uma lógica imposta pelo olhar adulto na tentativa de domesticar aquilo que é, por natureza, incontrolável.

O que se percebe, então, é que a infância resiste menos como identidade e mais como temporalidade que insiste. O tempo infantil não é um tempo romântico, idealizado, é incômodo, errático, impuro, por isso, não pode ser simplesmente preservado, mas precisa ser defendido enquanto linguagem que escapa e que transforma. A escola, a família e os discursos adultos não eliminam a infância, mas a colocam sob constante ameaça de captura.

2.2 O tempo da infância dentro da escola

Ao compreender a infância como uma experiência marcada pela presença, pela resistência e pela não linearidade do tempo, torna-se inevitável o confronto com o modo como o tempo é estruturado na escola. As práticas pedagógicas convencionais, ancoradas em metas, avaliações e planejamentos rígidos, operam com uma lógica cronológica que subordina a infância à produtividade e ao futuro. Não se trata de oposição absoluta entre dois tempos, mas de uma fricção contínua entre modos de habitar o presente.

Kohan (2015) denuncia a dificuldade de a infância encontrar lugar na escola quando esta se organiza como “escola do inumano”, orientado por um tempo que prepara a criança para abandonar a infância e ingressar no mundo adulto. Esse tempo é linear e teleológico: cada etapa escolar é justificada pelo que vem depois, nunca pelo que se vive agora. O efeito é duplo: de um lado, a infância é antecipada; de outro, esvaziada de sentido no presente.

Numa perspectiva ideal, a escola deveria ser um lugar onde a infância possa se expandir, onde o tempo seja vivido como experiência e não voltado para a lógica da eficiência. Nesse sentido, lembramos que para Bondía (2002, p. 26), experiência é “aquilo que “nos passa”, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma”, ainda para o autor, ela só ocorre quando há tempo, silêncio e disposição para ser afetada. O tempo da infância, portanto, exige não apenas presença, mas condições sensíveis para ser vivido com intensidade.

No entanto, essas condições são frequentemente inviabilizadas pelas práticas escolares, que operam com horários rígidos, fragmentação de conteúdos e currículos acelerados. Como afirma Bondía (2002, p. 23), “cada vez estamos mais tempo na escola [...], mas cada vez temos menos tempo”, pois o tempo escolar, mercantilizado e fracionado, opera como uma máquina que transforma o aprender em desempenho e a infância em preparação. Mesmo que a criança esteja ali, pouco da infância permanece.

Ainda nessa direção, Kohan (2015) propõe a *scholé* como figura de uma escola outra “a escola como *scholé*, a escola do tempo livre, liberado, da lembrança do outro esquecido, de um tempo aiônico, sem sequência de passado, presente e futuro” (p. 225). Trata-se de um tempo aiônico, que não avança por sucessão, mas se expande em intensidade. No entanto, reconhecer essa proposta exige ir além do idealismo: a *scholé* é menos um modelo e mais uma provocação filosófica contra a lógica escolar dominante.

A infância, sob a ótica predominante, é muitas vezes concebida como incompleta, como uma matéria a ser moldada. Kohan (2003), ao refletir sobre a concepção platônica de infância, observa que, embora se reconheça nela uma potencialidade em construção, prevalece a tentativa de conformar a criança aos padrões esperados pela sociedade. O autor afirma: “a infância tem a marca instaurada pelo poder: ela é o material de sonhos políticos; sobre a infância recai um discurso de necessidade e o sentido de uma política que necessita da infância para erigir-se em perspectiva de um futuro melhor” (Kohan, 2003, p. 18). Assim, a infância deixa de ser valorizada como presença e potência, sendo educada exclusivamente para o que ainda não é.

Essa compreensão da infância como projeto e preparação para o futuro está intimamente ligada às formas pelas quais as instituições escolares constroem sentidos sobre a infância. Sarmiento (2003) propõe distinguir a cultura escolar, estruturada por normas, autoridade e controle, da cultura infantil, constituída no brincar, na imaginação e nas relações entre pares. Segundo o autor, os mundos culturais da infância se constroem “no vaivém entre culturas geradas, conduzidas e dirigidas pelos adultos para as crianças e culturas construídas nas interações entre as crianças que se constituem os mundos culturais da infância” (Sarmiento, 2003, p. 55).

Ele destaca, ainda, que a cultura escolar atua “com os seus códigos próprios, resultantes do arbítrio cultural que estabelece o recorte, seleção, incorporação, hierarquização e correspondentes dispositivos de transmissão dos saberes e valores” (Sarmiento, 2003, p. 55). Assim compreendemos que a cultura escolar tende a reprimir os modos próprios de existência

das crianças, enquanto a cultura da infância resiste, operando em uma lógica distinta da adultocentrada.

Essa tensão não é apenas teórica, ela também se manifesta nas culturas escolares, como afirma Sarmiento (2003, p. 55), “as culturas da infância realizam-se frequentemente por oposição e numa atitude de contraponto crítico ao projeto educacional [...]”, em outras palavras, a infância resiste às tentativas de controle, criando formas próprias de viver o tempo que desafiam a linearidade imposta. A criança, por sua linguagem e simbolismo, reorganiza o tempo.

Sarmiento (2003, p. 61) ainda complementa: “a criança incorpora, no tempo presente, o tempo passado e o tempo futuro, numa sincronização de diacronias que altera a linearidade temporal, possibilita a recursividade e garante a simultaneidade de fatos cronologicamente distintos”. Dessa forma, podemos afirmar que a infância, mesmo que enfrente processos que tentem constantemente interrompê-la, também resiste com sua forma de viver o tempo que desafia a lógica escolar.

O tempo da infância, portanto, não desaparece sob a estrutura escolar, mas sobrevive à custa de rupturas, desvios e reparações inesperadas. Reconhecer essa dinâmica exige olhar para além dos discursos normativos sobre desenvolvimento e currículo. O que está em jogo não é apenas como a escola organiza o tempo, mas como ela permite, ou não, que a infância o habite com sentido.

3 METODOLOGIA

Esta pesquisa inscreve-se no campo qualitativo, cuja natureza visa à compreensão de fenômenos sociais complexos e das subjetividades que permeiam o comportamento humano. O estudo busca compreender como docentes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, atuando em escolas da rede municipal, percebem e lidam com o tempo da infância em suas práticas pedagógicas. A coleta de dados será realizada com base em uma abordagem qualitativa, centrada na análise de sentidos e experiências que não podem ser traduzidos em números ou quantificações objetivas. Como afirma Minayo (2011, p. 21-22):

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas Ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Para alcançar esse nível de escuta e compreensão, optamos pela entrevista semiestruturada como técnica de produção de dados, por possibilitar o acesso às experiências e percepções das professoras sem restringi-las a respostas fechadas. Essa escolha alinha-se ao propósito de captar os sentidos atribuídos pelas docentes à vivência do tempo infantil no contexto escolar, permitindo que expressem suas concepções, tensões e práticas cotidianas.

Como define Minayo e Costa (2018, p. 13):

[...] entrevista semiestruturada, que combina um roteiro com questões previamente formuladas e outras abertas, permitindo ao entrevistador um controle maior sobre o que pretende saber sobre o campo e, ao mesmo tempo, dar espaço a uma reflexão livre e espontânea do entrevistado sobre os tópicos assinalados.

Nesse sentido, a entrevista não é apenas um instrumento técnico, mas um espaço ético e relacional de produção compartilhada de conhecimento, conforme Gil (2008, p. 109):

Pode-se definir entrevista como a técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação. A entrevista é, portanto, uma forma de interação social. Mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação.

Além de possibilitar a escuta sensível das professoras, ela permite contato direto com suas experiências, favorecendo o acesso às tensões, sentidos e práticas que atravessam o cotidiano escolar. Como reforçam Lüdke e André (1986), “a grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos” (p. 34).

Participam desta pesquisa três docentes da rede pública municipal de ensino, atuantes em um município localizado na região do Agreste de Pernambuco. Para preservar suas identidades, utilizamos nomes fictícios: Flor, Rosa e Jasmim. A professora Flor leciona em uma das turmas do 1º ano, possui formação em Pedagogia e atua há 2 anos na rede. Rosa, também professora do 1º ano, tem 12 anos de experiência docente, é graduada em Pedagogia e pós-graduada em Gestão Educacional. Já Jasmim é professora do 2º ano, com 8 anos de experiência, graduação em Pedagogia e pós-graduada em Educação Especial na Perspectiva Inclusiva. Todas as docentes participantes da pesquisa estão vinculadas à escola por meio de contratos temporários.

No contexto em que se insere esta pesquisa, ouvir docentes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental se faz importante pela centralidade dessa etapa na transição da infância ao tempo institucional da escola. É nesse momento que se intensificam as disputas entre o tempo da criança e o tempo da escola. Analisar os sentidos que esses profissionais atribuem ao tempo

infantil é essencial para identificar não apenas os limites e condicionamentos impostos pela estrutura escolar, mas também as brechas, resistências e possibilidades de reinvenção do cotidiano pedagógico.

O campo empírico da pesquisa é uma escola municipal, foco central da investigação. A instituição conta com 15 salas de ensino regular, atendendo turmas do 3º ao 9º ano do Ensino Fundamental, além de uma sala destinada ao Atendimento Educacional Especializado (AEE). A escola possui ainda um anexo, localizado em outro endereço, com quatro salas, distribuídas em duas turmas de 1º ano e duas de 2º ano, sendo nesse espaço que atuam as professoras participantes da pesquisa. A unidade funciona em três turnos e atende atualmente cerca de 825 alunos matriculados.

A interpretação dos dados produzidos nas entrevistas será conduzida com base na análise de conteúdo, por entendermos que essa técnica contribui para o tratamento sistemático dos discursos, respeitando sua densidade e complexidade. Como define Bardin (1977, p. 38), trata-se de “um conjunto de técnicas de análise de comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”. A análise seguirá os três pólos metodológicos propostos pela autora: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, com inferência e interpretação (Bardin, 1977), buscando articular os enunciados das participantes aos referenciais teóricos do estudo e às condições institucionais e históricas que configuram a escola e a infância.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS

A análise dos dados deste estudo busca compreender como professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental significam o tempo da infância em suas práticas pedagógicas, considerando as tensões existentes entre a lógica temporal da escola e a temporalidade própria da criança. A investigação ancora-se em uma abordagem qualitativa e interpretativa, que reconhece a centralidade dos sentidos e das experiências na produção do conhecimento. Para tanto, tomamos como base as entrevistas semiestruturadas realizadas com três docentes da rede pública municipal, aqui identificadas por nomes fictícios: Flor, Rosa e Jasmim.

Por meio de suas falas, buscamos compreender quais possibilidades a escola oferece para acolher ou sufocar as concepções de infância e sua temporalidade. As entrevistas ocorreram na própria escola em que atuam as participantes, sendo também possível realizar breves observações em sala de aula. As turmas estavam organizadas de maneira tradicional, com carteiras enfileiradas, em algumas turmas havia certa rigidez quanto ao controle extremo

do silêncio, no número de idas ao banheiro e a forma como as crianças deviam estar sentadas nas carteiras o que já sugere, desde o início, uma estrutura orientada pelo controle e pela ordem do tempo-espaço escolar.

As entrevistas aconteceram nos momentos de intervalo, durante o recreio. Inicialmente, cada professora respondeu individualmente às perguntas propostas. Entretanto, ao final do processo, a escuta se desdobrou em uma roda de conversa espontânea entre as três docentes. Essa dinâmica propiciou momentos ricos de trocas e debates, nos quais se evidenciaram tanto convergências quanto divergências em suas concepções e experiências. Em suas falas, as professoras se encontram e se desencontram: ora reafirmam visões semelhantes sobre o tempo da infância, ora tensionam sentidos atribuídos às práticas docentes e à organização escolar. Esses movimentos, longe de enfraquecerem a análise, evidenciam a complexidade do cotidiano escolar e a multiplicidade de olhares que o atravessam.

Partimos do entendimento de que tais falas não se reduzem a relatos individuais, mas expressam atravessamentos institucionais, culturais e históricos que conformam as práticas escolares. Com isso, os dados foram organizados e analisados a partir de dois eixos temáticos principais: “A concepção das docentes sobre infância e temporalidade” e “O tempo da infância em disputa: o que dizem as docentes sobre suas práticas”. Esses eixos orientaram a análise no sentido de compreender como o tempo infantil é percebido, regulado, tensionado ou acolhido nas práticas das docentes, revelando tanto os limites impostos pela estrutura escolar quanto as brechas que possibilitam escutar e respeitar a temporalidade da infância. A análise que se segue, portanto, não visa generalizações, mas sim aprofundar a compreensão das experiências docentes como espaço de enunciação crítica e como possibilidade de reinvenção do cotidiano escolar.

4.1 A concepção das docentes sobre infância e temporalidade

As falas das professoras entrevistadas revelam que o tempo da infância não é concebido de maneira homogênea. Pelo contrário, emergem concepções contraditórias que ora reconhecem a potência própria da infância, ora a subordinam à lógica adulta. Ao ouvir essas docentes é possível perceber que a infância, como tempo e experiência, é um território em disputa: entre o viver e o tornar-se, entre a criação e a preparação, entre o devaneio e o controle.

As primeiras perguntas buscaram entender justamente qual a concepção das docentes acerca do tempo na infância. De início, a professora Flor apresenta uma visão de infância como tempo livre, desvinculado das pressões cronológicas que regem a vida adulta:

Eu entendo que o tempo da criança é diferente do nosso, “né”? A criança, ela gosta de passar tempo livre. Então, eu acho que a diferença é essa: é que a criança tem um tempo mais livre. É diferente da gente, “né”? Porque a gente tem que ter tempo controlado “pra” tudo: tempo “pra” trabalhar, tempo “pra” arrumar a casa, cuidar da família... A gente tem que dividir o nosso tempo. E a criança, eu acho que ela vê mais o tempo assim, de uma forma livre. [...] Eu acho que aquilo que tenta controlar esse tempo da criança, como por exemplo a escola, faz as crianças acharem chato, a escola é chata ‘pra’ eles porque tem que sentar e fazer atividade e é um tempo que ela passa fazendo uma coisa que ‘pra’ ela talvez não faça sentido, mas escola é assim mesmo [...]. Então, se eu tivesse que caracterizar o tempo da criança mesmo, eu acho que caracterizaria ele como um tempo livre (Professora Flor, entrevista, 2025).

A docente estabelece um contraste entre o tempo adulto, dividido, produtivo, funcional, e o tempo infantil, mais espontâneo, desregrado, sensível. No entanto, ao mesmo tempo em que reconhece esse modo de ser da infância, ela reproduz uma visão idealizada, quase essencialista, do “tempo livre” como definição universal da criança. Ignorando, portanto, as infâncias múltiplas e situadas, marcadas por classe, raça e território.

Seu discurso ainda carrega, mesmo que de forma velada, uma tensão entre reconhecimento e conformação. A professora identifica os mecanismos de sufocamento do tempo infantil na escola, mas não se percebe nela um movimento de ruptura ou resistência concreta a essa lógica. Isso nos aproxima de Ostetto (2011, p. 33), quando afirma que o grande desafio do educador é “transformar o tempo que corre e nos escraviza [...] em um tempo suspenso, pausado [...] que permite às crianças o pensar e o fazer”. Flor reconhece o problema, mas naturaliza sua presença na escola ao descrever a instituição como inevitavelmente controladora. A liberdade infantil é, portanto, afirmada como um valor, mas negada na prática.

Na fala da professora Rosa, a infância aparece mais como um tempo a ser moldado, como se o papel da escola fosse ensinar à criança a organizar e fracionar seu tempo de acordo com lógicas adultas:

“Pra” mim, a minha concepção do tempo da criança é um tempo que está sendo moldado. [...] A criança, como ela não tem essa noção de tempo, de ter que dividir o seu tempo, a escola auxilia nisso. Eu diferencio do nosso, porque ela ainda não tem essa noção de que tem tempo “pra” brincar, tem tempo “pra” estudar. [...] Então, eu acho que, se eu tivesse que dar uma característica “pro” tempo da criança, seria um tempo em construção. Porque, mesmo que ela não nasça com essa noção do tempo, ela tem que ir construindo isso (Professora Rosa, entrevista, 2025).

Aqui, o tempo da criança deixa de ser uma experiência em si para se tornar um projeto de adequação. A infância é tratada como uma incompletude que deve ser educada para funcionar segundo padrões de produtividade. Rosa, mesmo que inconscientemente, assume que a escola tem como função suprimir o tempo espontâneo da criança para substituir por um tempo domesticado. É justamente essa perspectiva que Abramowicz, Levcovitz e Rodrigues (2009) tensiona ao afirmar que a infância tem sido tratada como um “interregno”, um tempo

preparatório rumo ao adulto, marcado por prescrições disciplinares sobre o que é brincar, falar e agir.

A professora Jasmim, por sua vez, aproxima-se da ideia de infância como espaço de fuga e resistência, ao destacar a brincadeira como elemento central da experiência infantil:

Eu acho que a característica do tempo da criança é tempo de brincadeira, “né”? Quando a gente lembra de infância, de criança, a gente lembra de brincar. Todo mundo, quando lembra da sua infância, lembra de uma brincadeira, de uma coisa que gostava de fazer, de brincar com alguém. Embora, “né”, as pessoas mais adultas, mais velhas, tenham tido uma infância que era muito voltada “pro” trabalho, os pais colocavam “pra” trabalhar muito cedo, mas sempre, quando a gente pergunta “pra” uma pessoa sobre a infância, por mais que ela tenha tido uma infância triste, ela sempre tem um momento de brincadeira ali. Eu acho que é uma fuga, “né”? Uma fuga “pra” brincadeira, “pra” brincar. Hoje na escola os alunos fazem isso, sempre dão um jeitinho (risos) (Professora Jasmim, entrevista, 2025).

A sua fala traz uma visão potente: a brincadeira como ensaio de liberdade em meio à dureza da vida. Ainda que sem usar esse vocabulário, ela se aproxima da noção de infância como “ficção aberta”, tal como propõe Skliar (2012, p. 8, Tradução nossa), ao entender a infância como um espaço de experimentação e ensaio, “uma ficção de liberdade [...] do que se abre, do que está aberto”. A brincadeira, então, é resistência à asfixia simbólica que os adultos impõem ao tempo da infância.

No entanto, mesmo que Jasmim reconheça a brincadeira como a essência da infância, deixa entrever uma ambiguidade: ao nomear o brincar como “fuga”, ela admite que a infância já não se sustenta por si só no mundo adulto e precisa se esconder para existir. O tempo da infância, portanto, não é apenas diferente do tempo adulto, ele é ameaçado, interdito. A professora parece tocar numa dimensão importante, mas sem questionar frontalmente por que a infância precisa fugir para sobreviver.

O diálogo entre as professoras revela ainda divergências importantes. Rosa, por exemplo, reforça a ideia de que um tempo muito livre pode comprometer o futuro da criança:

Eu acho que hoje, nesse tempo livre, as crianças nem brincar sabem mais. Ficam só no celular. Mas, como a professora bem lembrou aí, nos tempos antigos, até no meu tempo também, um pouco, mas mais no tempo dos meus pais, dos meus avós, era muito essa questão de trabalhar também, “né”? A criança tinha afazeres, tinha compromissos. E aí, no meio desses compromissos, ela fugia “pra” brincar. A gente sempre dava um jeitinho. Mas a gente percebe como as crianças de antigamente se tornavam adultos responsáveis, “né”? [...] Então, acho que se a gente deixa a criança com muito tempo livre também, isso é prejudicial “pro” futuro da criança mesmo (Professora Rosa, entrevista, 2025).

A fala de Rosa revela um discurso conservador travestido de preocupação com o futuro. O tempo livre é visto como ameaça à formação do sujeito produtivo, e a infância passada é romantizada como modelo, mesmo tendo sido marcada por trabalho precoce e negação da

infância. Ao invés de reconhecer o avanço representado pelo direito ao brincar, Rosa vê nele um risco. Trata-se de uma lógica que transforma o presente da criança em mera antecipação do futuro adulto, anulando seu valor atual e existencial.

Em oposição a isso, Flor faz uma crítica à romantização da infância passada como exemplo de responsabilidade e argumenta que, em muitos casos, as crianças do passado sequer tiveram infância:

Eu não consigo chamar de infância uma infância onde você trabalha mais do que vive como criança. [...] Acho que é como a professora Jasmim falou: o tempo da criança é de brincadeira. Quando a gente pensa em criança, a gente pensa em brincadeira. [...] Que infância é essa? (Professora Flor, entrevista, 2025).

Jasmim complementa ao problematizar os efeitos emocionais de uma infância interrompida:

As crianças de antigamente eram adultos pequenos. Tinha que viver como adulto, trabalhar como adulto, mas não tinham o corpo nem a cabeça preparada “pra” isso. [...] E eu acho assim: que a gente não pode nem dizer que essas pessoas se tornavam adultos mais responsáveis. Eu acho que se tornavam adultos mais rígidos, “né”? A gente vê essas pessoas de antigamente e elas não têm afeto, elas não têm um carinho. São pessoas muito duras, que não demonstram, realmente, “né”, um afeto. E isso vem da forma como elas passaram esse tempo da infância, que acabou sendo roubado (Professora Jasmim, entrevista, 2025).

Essas falas rompem com a idealização do passado, elas expõem como a negação da infância deixa marcas afetivas e subjetivas profundas. A criança que não brinca, que não sonha, que não inventa, torna-se um adulto mutilado em sua sensibilidade. Kohan e Fernandes (2020, p. 8) são incisivos: “É preciso habitar esse tempo de infância [...] para revolucionar a própria educação política”. Não se trata, portanto, de proteger a infância como fragilidade, mas como força ética e política.

Ao serem questionadas sobre como as crianças concebem o futuro, as professoras relatam que as crianças vivem o tempo presente, com sonhos fluidos e sem o compromisso da estabilidade. Jasmim reflete:

Eles até têm uma noção de futuro, “né”? Mas não é uma coisa tão concreta como “pra” nós, adultos. A gente percebe quando vai perguntar “pra” eles aquele famoso “o que você vai ser quando crescer?”, e aí, em uma semana, eles dão uma resposta, em outra semana dão outra. Às vezes, são respostas que, “pra” nós, soam como absurdas, mas “pra” eles faz sentido, “né”? (Professora Jasmim, entrevista, 2025).

Flor reforça:

[...] Teve uma aluna que, uma vez, a gente perguntando, “né”, na questão das profissões “pro” Dia do Trabalho: “O que você vai querer ser quando crescer?”, e aí ela respondeu que, quando fosse grande, a Ladybug (personagem de desenho infantil) já ia estar velha, então ela ia ser a nova Ladybug. Então, “pra” gente, como a professora Jasmim falou, é absurdo, mas “pra” ela, como criança, faz sentido crescer e querer ser a Ladybug (Professora Flor, entrevista, 2025).

Essas falas revelam que o tempo da criança é aberto à ficção, à criação, à reinvenção, exatamente aquilo que o tempo adulto tende a aniquilar. Como lembra Abramowicz (2020, p. 80), “A infância, em suas experimentações, está associada à criação, trabalha dentro de mais de um regime de tempo, o que está dado, que lhe é dado a conhecer, linear ou circular, com um tempo mais estendido, generoso - um tempo do acontecer e da invenção.” no qual a invenção está acima da lógica funcional. Deslegitimar esses tempos múltiplos em favor da racionalidade única do *khrónos* é alinhar a escola à máquina de padronização da vida, e não à sua transformação.

As falas das professoras evidenciam concepções plurais, às vezes contraditórias, sobre a infância e sua temporalidade. Entre a normatização e a escuta, entre o controle e o acolhimento, a infância aparece como território em disputa. Como adverte Skliar (2012), a infância pode ser interrompida pela lógica adulta que exige o útil, o objetivo, o explicável, mas ela também resiste, como tempo que insiste, como linguagem que escapa. As falas das docentes escancaram fraturas, mas também apontam possibilidades, a escuta, a atenção ao brincar, o reconhecimento da criança como sujeito de tempo, e não apenas de futuro, são chaves possíveis. Cabe ao educador, como lembra Skliar, não sufocar essa ficção, mas permitir que ela respire.

4.2 O tempo da infância em disputa: o que dizem as docentes sobre suas práticas

A organização do tempo na escola, longe de ser neutra, revela o modo como a instituição entende a infância. Quando esse tempo é modelado a partir de exigências externas, avaliações, programas, metas de desempenho e não das experiências reais das crianças, o que se impõe é uma temporalidade acelerada que contraria a natureza própria da infância: uma experiência de exploração, repetição, suspensão, imprevisibilidade.

Como aponta Ostetto (2000), planejar não deveria ser alinhar a atividades em sequência mecânica, mas exercitar uma escuta atenta às curiosidades, gestos e inquietações das crianças, observando-as em sua potência de significar o mundo. No entanto, o que emergiu das falas das professoras entrevistadas foi, majoritariamente, uma prática orientada pela lógica da adaptação da criança ao ritmo da escola e não o contrário.

Podemos observar essa lógica de forma explícita na fala da professora Flor, ao ser questionada se há abertura para o tempo da infância na escola:

“Pra” esse tempo livre, não muito, né? Porque a escola é mais normativa. A criança tem que aprender as normas da escola, o funcionamento da escola, o ritmo da escola. E aí o que ela quer fazer, a forma como ela quer, vamos dizer assim, explorar, “né”, não acontece muito. A gente acaba não ouvindo muitas crianças, “né”? A opinião delas sobre determinadas coisas, até ouvimos, mas não como deveria ser feito, com o tempo que elas precisam (Professora Flor, entrevista, 2025).

Esse reconhecimento da ausência de escuta é importante, mas insuficiente. Ao se referir ao tempo escolar como “normativo”, Flor não apenas reconhece as limitações, mas também naturaliza a subordinação do tempo da infância às exigências institucionais. Essa naturalização reforça a ideia de que as crianças devem se ajustar a um tempo que não lhes pertence, em vez de a escola se reorganizar a partir das infâncias reais.

Como destaca Abramowicz (2020), o que está em jogo não é apenas uma organização racional do tempo, mas um conjunto de sentidos normativos que prescrevem à criança como brincar, como se portar, como sentir. Trata-se de um dispositivo disciplinar que reduz a infância a um projeto de normalização. Quando a escuta se dá apenas nos limites do que o planejamento comporta, ela é apenas tolerância, não reconhecimento.

Quando analisamos a fala da professora Rosa ao também ser questionada sobre o espaço que tem o tempo infantil na escola, a normatização ganha contornos ainda mais evidentes:

Eu acredito que sim, porque, como eu já disse antes, faz parte da infância, “né”? Aprender regras, aprender a controlar o tempo, aprender a ficar sentada, se concentrar... Na infância, eles também estão aprendendo isso. Então, na escola também é tempo de infância, é tempo de eles aprenderem alguma coisa. Aqui eles não vêm para aprender a brincar de carrinho, brincar de boneca, brincar de casinha, “né”? Isso elas já sabem naturalmente. Eles vêm para aprender a sentar e estudar, aprender que tem tempo para isso também. Então, eu acho que a escola contribui, sim, para o tempo da infância, do seu jeito, mas contribui (Professora Rosa, entrevista, 2025).

A frase “a escola contribui para o tempo da infância, do seu jeito” revela a distorção central do discurso: é a escola que define o que é infância. Não há abertura para que a criança expresse o tempo que lhe é próprio. O que há é um tempo adaptado, moldado, filtrado pelas exigências adultas. Como aponta Sarmiento (2003), a infância não pode ser entendida como um período de carência ou preparação, mas como um tempo pleno de existência, com ritmo, linguagem e significados próprios.

Mesmo quando parece que haverá um reconhecimento do que está vinculado ao infantil, como por exemplo, a importância do brincar, ele aparece atrelado à eficiência:

Então, eu acho que, mesmo tendo que dar conta do ler, do escrever e do aprender as noções básicas de matemática, “né”, dá “pra” gente incluir a brincadeira nesse meio. E eles até gostam mais quando tem uma brincadeira, “né”? Quando tem um joguinho, quando tem uma dinâmica. Então esse lúdico faz a criança aumentar o seu desempenho (Professora Jasmim, entrevista, 2025).

A brincadeira aqui é autorizada na medida em que contribui para a eficiência. Torna-se um recurso para aumentar o desempenho, e não uma expressão autêntica da criança. Como denuncia Ostetto (2000), um planejamento pode estar tecnicamente “certo” e, ainda assim, falhar eticamente se não estiver atravessado por relações de respeito, afeto e escuta verdadeira,

Não adianta ter um “planejamento bem planejado”, se o educador não constrói uma relação de respeito e afetividade com as crianças, se ele toma as atividades previstas como momentos didáticos, formais, burocráticos; se ele apenas age/atua, mas não interage/partilha da aventura que é a construção do conhecimento para o ser humano (Ostetto, 2000, p. 190).

A escola que instrumentaliza o brincar sem partilhar da curiosidade da criança apenas encena ludicidade, não a vive. A brincadeira deixa de ser um direito da infância e uma forma legítima de expressão para se tornar um recurso funcional, subordinado à lógica dos resultados. Ela não emerge da escuta atenta à criança, nem visa despertar sua curiosidade ou promover sua participação como sujeito de pensamento; é apenas um meio para alavancar índices.

Esse distanciamento afetivo também aparece no modo como a escuta é descrita:

A gente sempre tenta escutar eles, “né”? Às vezes eles chegam com suas histórias de coisas que viram ou vivenciaram fora da escola e chegam querendo contar “pra” todo mundo, e aí a gente se abre um tempinho rápido “pro” diálogo com eles. Tem que ser rápido porque se não ninguém dá mais aula (Professora Jasmim, entrevista, 2025).
O aluno sempre tem alguma coisa a dizer, e é claro que eles não vão entrar e sair da sala mudos, “né”? Então a gente sempre tenta ouvir eles, só que na correria eu acho que o tempo que abrimos “pra” ouvir eles é pouco. Querendo ou não, sempre temos que interromper, porque criança quando começa a falar não tem freio, e o nosso tempo não é muito (Professora Flor, entrevista, 2025).

Esse incômodo com a fala da criança, vista como desorganizada, excessiva, ruidosa, demonstra uma escola que deseja crianças que falem pouco, ou que falem apenas quando é conveniente. O “ouvir” aqui é retórico: há espaço para a criança como produtora de ruído, mas não como produtora de sentido. O que ela diz parece não ser importante para o contexto escolar, suas histórias, curiosidades ou interesses não são levados em consideração, elas precisam se calar para que o tempo da escola aconteça.

Essa tensão entre “o tempo da escola” e “o tempo da criança” expressa o conflito entre o *khrónos* e o *aión*. O *khrónos*, como abordado por Kohan e Fernandes (2020), corresponde ao tempo cronológico, linear e mensurável, que organiza a rotina escolar em blocos de conteúdo, horários e metas, priorizando a eficiência e o controle. É esse tempo que aparece nas falas das professoras, quando mencionam a “correria” e a necessidade de “interromper” a fala da criança para não comprometer o andamento das aulas. Por outro lado, o *aión*, o tempo do acontecimento, da intensidade e da abertura ao imprevisto, emerge justamente nas histórias e

curiosidades trazidas pelas crianças, que desejam compartilhar suas experiências de forma espontânea e não planejada.

Ao não reconhecer o valor desse tempo aiônico, a escola reduz a escuta a um “tempinho rápido”, negando a potência do presente vivido pela criança e subordinando sua expressão à lógica do *khronos*. Essa captura do tempo infantil pelo cronológico não é neutra: revela uma pedagogia que domestica a palavra da criança, ignorando que é nesse tempo qualitativo, e não apenas no cronológico, que a aprendizagem e a formação integral realmente acontecem.

Outro ponto crítico diz respeito à constante evocação do “universo infantil” como conjunto de referências pré-definidas. Flor e Jasmim reforçam isso ao dizerem que inserem nos planejamentos “cantigas, trava-línguas, historinhas”.

Eles gostam de contar histórias “né”, e “pra” aproveitar isso nos meus planos eu sempre tento trazer coisas do universo infantil, como, histórias infantis, os contos, “pra” que eles se interessem mais pelas aulas (Professora Jasmim, entrevista, 2025).

Então, no planejamento, sempre tento trazer, como disse a professora Jasmim, coisas do universo infantil: cantigas de roda, trava-línguas, historinhas. Coisas do mundo deles e que eles gostam (Professora Flor, entrevista, 2025).

Essa visão essencializada reduz a infância a uma lista de conteúdos “infantilizados”, como se toda criança se interessasse por isso e apenas por isso. Ignora-se que as crianças trazem saberes, perguntas, memórias, dores e desejos do mundo que vivem e não apenas de um mundo folclórico que a escola insiste em ressuscitar. Como afirma Ostetto (2000, p. 186), “os acontecimentos do mundo que rodeia a criança também podem virar temas geradores de atividades. Os aspectos sociais e culturais que dizem respeito à vida em sociedade são particularmente importantes e deveriam ser contemplados.”, mas isso exige escuta verdadeira e disposição para reorganizar o planejamento a partir da presença real das infâncias, e não apenas da sua representação.

Identifica-se ainda outro tensionamento relacionado à pressão exercida no processo de alfabetização, no qual se evidencia não apenas a pressa, mas também a antecipação forçada de etapas que ainda estão por vir:

É aí a professora do 1º ano já fica com essa pressão “né”, de mandar o aluno do 1º “pra” o 2º ano já lendo, aí faz o que né, coloca o aluno “pra” ler listas com palavras todo os dias, já vamos treinando com eles “pra” quando for “pra” o ano seguinte conseguir ler e já “tá” acostumado. Concordar a gente não concorda, mas temos que mostrar resultado e de certa forma é bom “pro” aluno porque aprende a ler no tempo certo, a parte ruim é que é na pressão (Professora Flor, entrevista, 2025).

A fala da professora, ao mesmo tempo em que denuncia a pressão imposta à alfabetização precoce, revela o grau de submissão da prática docente à lógica performativa da

escola. A criança é colocada como alvo de um treinamento diário, repetitivo e mecânico, com “listas de palavras todos os dias” não para desenvolver pensamento, criatividade ou desejo pelo conhecimento, mas para apresentar resultados numéricos no tempo exigido pelo sistema.

A própria docente reconhece que não concorda, mas faz, porque “tem que mostrar resultado”. Aqui, o tempo da infância é capturado, não por escolha pedagógica, mas por um dispositivo de vigilância institucional. Como afirma Skliar (2012), que o tempo da criança é uma ameaça a urgência do tempo adulto. O que vemos, portanto, é uma infância que precisa ser acelerada, não compreendida e escutada.

Essa antecipação compulsória de competências, travestida de “preparação” para o ano seguinte, produz uma infância amputada: não há espaço para o erro, para a dúvida, para a construção própria do saber. Há apenas o imperativo da eficiência. Abramowicz (2020, p. 25) é contundente ao lembrar que as crianças estão à mercê de forças que as querem “alfabetizá-las rapidamente”, inserindo-as precocemente numa lógica de capital e poder. Quando a professora diz que é “bom pro aluno porque aprende a ler no tempo certo”, escancara a normalização da violência institucional contra a infância, como se houvesse um tempo-padrão para o aprender, como se o “tempo certo” não fosse o da criança, mas o da planilha. A escola, nesse movimento, não reconhece a infância como potência, mas como projeto a ser domesticado. E quanto mais cedo esse adestramento começar, melhor, ainda que seja “na pressão”.

A transição do infantil para o fundamental também é marcada por um tensionamento profundo:

E também, quando ela chega no primeiro ano — eu acredito, como eu já fui professora do pré — tem uma diferença muito grande. Ela sente uma diferença muito grande, porque no pré até a escola é diferente: tem espaço “pra” brincar, tinha parquinho, “né”? E quando ela chega no primeiro ano, não. Ela muda de escola, muda a forma de organização, “né”? Porque se no pré ela sentava em mesinha com os colegas, agora, no primeiro ano, ela já senta em fila, “né”? Cadeiras separadas, ela não compartilha mais a mesma mesa com os colegas. A escola que ela “tá” já não tem mais parquinho, “né”? Já não tem mais a hora de brincar. Ela já tem ali uma pressão “pra” aprender a ler, “pra” aprender a escrever. Ela já tem provas, ela já tem disciplinas separadas, vê o português, matemática, ciências, geografia, história, e sai tudo separado (Professora Flor, entrevista, 2025).

Essa fala denuncia uma ruptura violenta com o tempo da infância. Ao invés de garantir continuidade e cuidado na transição, a escola opera uma quebra abrupta: do brincar para a fila, do coletivo para a disciplina, do parquinho para o caderno. Como Sarmiento (2003) adverte, o tempo da infância deve ser respeitado como tempo de descoberta, e não violentado por uma estrutura que força a criança a se adequar a um modelo produtivista.

É uma lógica que opera pela divisão: fragmenta os conteúdos, que pouco dialogam entre si; separa as crianças, exigindo que cada um se encaixe em um espaço solitário. Não se pode mais compartilhar a mesma mesa, porque a escola está preparando essas crianças para um futuro adulto moldado pela lógica do capital, uma lógica individualista, que não considera opiniões, nem escuta pensamentos. Por isso, as crianças precisam ser conformadas a padrões aceitáveis e normalizados. Abramowicz (2020, p. 18) é enfática ao afirmar: “Não há território e corpo mais disputado do que o da criança para atribuir-lhe uma essência e subjetividade”.

Por fim, nas contribuições das falas das docentes se evidenciam que o tempo da escola continua prevalecendo sobre o tempo da infância. A escuta existe, mas é seletiva, o brincar é permitido, mas condicionado, planejamento é feito, mas raramente reformulado a partir do que as crianças trazem. É preciso ir além do discurso da escuta e da ludicidade para pensar uma escola que realmente valorize a infância, não como fase de preparação, mas como tempo legítimo de existência.

Isso implica abrir espaço para o inesperado, para o conflito, para a voz da criança que pergunta o que não está no planejamento. Como lembra Ostetto (2000), planejar é também se deixar surpreender. E talvez seja justamente nesse espaço de surpresa, de descontrole criativo, que o tempo da infância possa, enfim, respirar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo geral compreender como professoras dos Anos Iniciais percebem e lidam com o tempo da infância em suas práticas pedagógicas, analisando em que medida suas ações acolhem ou tensionam a temporalidade própria da criança frente à organização escolar. A análise revelou que, apesar do reconhecimento da importância da infância, as práticas docentes permanecem fortemente condicionadas pela lógica institucional e produtivista, que subordina o tempo da criança às exigências da escola.

As falas analisadas revelaram que a escuta das crianças se apresenta de forma fragmentada e superficial, circunscrita a momentos previamente delimitados pelo planejamento pedagógico institucional. Essa delimitação reduz a escuta a um ato formal e pontual, que não permite a real consideração das múltiplas expressões infantis, suas dúvidas, interesses e singularidades. Tal prática instrumentaliza a voz da criança, transformando-a em um elemento decorativo ou simbólico, ao invés de um componente efetivo do processo educativo.

Paralelamente, o brincar sofre uma instrumentalização que o reduz a um meio para alcançar metas escolares, especialmente no que tange ao desempenho e a avaliação de desempenho das próprias docentes. Ao converter o lúdico em recurso para a obtenção de resultados mensuráveis, a escola submete o brincar a uma lógica produtivista, que limita sua potencialidade criativa, crítica e afetiva.

Além disso, é possível identificar a pressão por uma alfabetização precoce, manifestada na antecipação de conteúdos e no rigor das avaliações, associada à transição abrupta entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, impõe ritmos e comportamentos que ferem o tempo de descoberta próprio da infância. Essa aceleração compromete a continuidade do desenvolvimento, forçando a criança a ajustar-se a normas adultas e produtivistas. A fragmentação disciplinar, a reorganização física dos espaços e a exigência de comportamentos adequados ao modelo adulto reforçam essa ruptura, evidenciando um modelo escolar que negligencia a singularidade do tempo infantil em favor da adaptação às demandas institucionais.

A reflexão sobre o tempo a partir da análise dos dados revela que o cotidiano escolar ainda está preso a uma lógica que privilegia a eficiência e a produtividade em detrimento da temporalidade singular da infância. Essa organização rígida e segmentada do tempo acaba por desconsiderar os ritmos próprios das crianças, suas necessidades de pausa, descoberta e brincadeira, que são fundamentais para seu desenvolvimento integral.

Ao submeter o tempo da infância às demandas adultas e institucionais, a escola compromete não apenas o processo pedagógico, mas também a própria experiência de ser criança. Esse desencontro temporal aponta para a urgência de repensar o modo como o tempo é concebido e vivido na escola, deslocando-o da mera gestão burocrática para uma vivência que respeite e valorize a complexidade e a riqueza do tempo infantil. É nesse movimento que reside a possibilidade de construir práticas educativas mais acolhedoras, que efetivamente promovam a integralidade da criança em sua singularidade.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete. Direito das crianças, quais crianças? *In*: SARMENTO, Manuel Jacinto; FERNANDES, Natália; SIQUEIRA, Romilson Martins (orgs.). **A defesa dos direitos da criança: uma luta sem fronteiras**. Goiânia: Cãnone Editorial, 2020. p. 19–30.

ABRAMOWICZ, Anete; LEVCOVITZ, Diana; RODRIGUES, Tatiane Cosentino. Infâncias em educação infantil. **Pro-Posições**, v. 20, p. 179-197, 2009.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20–28, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. Editora Atlas SA, 2008.

KOHAN, Walter Omar. Infância e educação em Platão. **Educação e Pesquisa**, v. 29, n. 1, p. 11–26, 2003.

KOHAN, Walter Omar. Visões de filosofia: infância. **Alea Estudos Neolatinos**, v. 17, n. 2, p. 216–226, 2015.

KOHAN, Walter Omar.; FERNANDES, Rosana Aparecida. Tempos da infância: entre um poeta, um filósofo, um educador. **Educação e Pesquisa**, v. 46, 2020.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. **Em Aberto**, v. 5, n. 31, 1986.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; COSTA, António Pedro. Fundamentos teóricos das técnicas de investigação qualitativa. **Revista Lusófona de Educação**, n. 40, p. 11-25, 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. São Paulo: Vozes Limitada, 2011.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Educação infantil e arte: sentidos e práticas possíveis. *In*: BRASIL. **Cadernos de formação: Educação infantil**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. p. 27-39. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/320>. Acesso em: 10 jul. 2025.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Planejamento na educação infantil: mais que atividade, a criança em foco. *In*: OSTETTO, Luciana Esmeralda (org.). **Encontros e encantamentos na educação infantil: partilhando experiências de estágios**. Campinas, SP: Papyrus, 2000. p. 175–200. (Papyrus Educação).

SKLIAR, Carlos. La infancia, la niñez, las interrupciones. **Childhood & Philosophy**, v. 8, n. 15, p. 67–81, 2012.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Imaginário e culturas da infância. **Cadernos de Educação**, v. 21, 2003.

ANA CLÁUDIA DOS SANTOS

INFÂNCIA E TEMPORALIDADE: o olhar das professoras sobre as experiências vivenciadas no cotidiano na escola

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Coordenação do Curso de Pedagogia do Campus Agreste da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, na modalidade de artigo científico, como requisito parcial para a obtenção do grau de licenciatura em Pedagogia.

Aprovado em: 18/08/2025

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Conceição Gislâne Nóbrega Lima de Salles (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof^a. Vanessa Galindo Alves de Melo (Examinadora Externa)
Secretaria Municipal de Educação de Alagoinha-PE

Prof^a. Fernanda Maria Santos Albuquerque (Examinadora Externa)
Centro Acadêmico do Agreste – UFPE