



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS – CCH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGEDU)
DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

FÁTIMA ALVES PEREIRA

**EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPO INTEGRAL NO MUNICÍPIO DE SÃO
GONÇALO: REFLEXÕES SOBRE EDUCAÇÃO INTEGRAL**

Rio de Janeiro

2021



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS – CCH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGEDU)
DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

FATIMA ALVES PEREIRA

**EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPO INTEGRAL NO MUNICÍPIO DE SÃO
GONÇALO: REFLEXÕES SOBRE EDUCAÇÃO INTEGRAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro como requisito para obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dra. Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho

Coorientadora: Prof^a. Dra. Maria Fernanda Rezende Nunes

Linha de pesquisa: Políticas, História e Cultura em Educação

Rio de Janeiro

2021



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS – CCH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGEDU)
DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

FATIMA ALVES PEREIRA

**EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPO INTEGRAL NO MUNICÍPIO DE SÃO
GONÇALO: REFLEXÕES SOBRE EDUCAÇÃO INTEGRAL**

Aprovado pela Banca Examinadora
Rio de Janeiro, ____/____/____

Professora Doutora Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho (UNIRIO)

Professora Doutora Vania Carvalho de Araújo (UFES)

Professora Doutora Maria Fernanda Rezende Nunes (UNIRIO)

Dedico este estudo aos meus pais, Pedro e Zilah (*in memoriam*), que me fizeram acreditar que a educação poderia fazer a diferença na minha vida. Agradeço a eles pela vida, pela doação, pelo carinho a mim dedicado e pelo amor de sempre.

Vocês estarão presentes em tudo o que eu fizer!
Tenho certeza de que vocês estariam muito orgulhosos de mim e até onde cheguei. Amo muito vocês. Até a eternidade.

AGRADECIMENTOS

Agradeço

A Deus. Meu poderoso Senhor. Meu acalento, meu sustento, meu fôlego de vida. Por me carregar no colo todas as vezes que eu fraquejei e pensei em desistir.

Aos meus pais, Pedro e Zilah, que não estão mais presentes, mas nunca foram ausentes. Posso senti-los sempre comigo. À minha mãe, que foi morar com Jesus antes do término desta dissertação, mas que tanto me ensinou sobre fé, amor, paciência, esperança, resiliência e sobre eu poder ir além do que eu imaginava.

Ao meu marido Edimilson. Meu Edi. Meu parceiro, meu companheiro, meu amor da vida. Por estar ao meu lado e seguir comigo. Por não me deixar sozinha nos momentos de fraqueza, que não foram poucos. Por me dar forças quando pensei em desistir. E por cuidar de tudo enquanto eu me dedicava a este estudo.

Aos meus filhos, por nunca me deixarem sozinha nas madrugadas de estudo e escrita. Anjos meus, presentes divinos: Milla, Mannu, Maxx, Lippi e Lucca. O nosso amor é de sempre, para sempre!

À minha família, pelas inúmeras vezes que estive ausente. Obrigada pelo apoio, pela credibilidade, pela confiança, pelo carinho, pelo amor de sempre.

À querida Lígia Martha Coelho, minha orientadora, pela disponibilidade e confiança, que tão carinhosamente me acolheu; por me fazer acreditar que tudo daria certo e por não desistir de mim, mesmo nos momentos em que eu me fiz distante. Que se preocupou comigo em todos os momentos difíceis e não me deixou desistir.

À querida Maria Fernanda, por ser este ser tão humano carregado de sensibilidade e que muito contribuiu para o meu aprendizado. Pelas preciosas orientações e pelo carinho nos tempos difíceis.

À querida Vania Araújo, que gentilmente aceitou participar de minha banca e pelas valiosas contribuições.

Às minhas amigas FALT: Adriana, Luzinete e Tereza, que acreditam em mim desde sempre. Minhas companheiras de vida, que me veem melhor do que eu sou.

À amiga Rosane, pela parceria e por tantas trocas especiais nos estudos da infância.

Às amigas da turma do Mestrado, Rosângela e Vera, que acompanharam meus desafios em todo o percurso desta dissertação.

Aos queridos Vanderli, Nayline e Janaína Badini, pessoas tão queridas que me ajudaram no levantamento de dados da Rede Pública Municipal de São Gonçalo.

À equipe da Unidade Municipal de Educação Infantil, campo desta pesquisa, que gentilmente aceitou participar deste estudo.

Aos companheiros dos grupos de pesquisa Neephi e Pogefe, pela convivência e pelo carinho.

À querida Elis, que me ajudou nos momentos difíceis.

A todas as crianças que passaram pela minha vida e tornaram-se inspiração para este trabalho.

SER CRIANÇA

É poder andar na escola,
Saltar e correr no jardim,
É poder jogar a bola,
É ter tempo só pra mim.

É chamar-me Joãozinho,
E ninguém estranhar,
Se fizer um jantarzinho,
E na casinha for brincar.

É chamar-me Mariana,
E às árvores trepar,
Poder rasgar os calções,
Sem ninguém se importar.

É adorar ir à praia,
E nunca achar a água fria,
Gostar de rebolar na areia,
De manhã, ao fim do dia.

É zangar-se com os amigos,
- Não gosto de ti, dizer
Mas a seguir dar-lhes a mão,
E rapidamente esquecer.

É querer saber de tudo,
E tudo muito bem ver,
Precisar de usar as mãos,
Para o mundo conhecer.

É ter facilidade,
Em muitos amigos fazer,

Ser capaz de abraçar,
Quem acabei de conhecer.

Ser criança é tudo isto
Ou é, ou devia ser,
É ter direito à infância,
É ter direito a crescer.

Maria do Rosário Macedo
(Rosarinho) – 2017

RESUMO

Este estudo, cuja temática é a Educação Infantil em Tempo Integral, focaliza a primeira etapa da Educação Básica em diálogo com as possibilidades de um projeto educativo de formação humana, necessariamente estabelecido pela extensão do tempo escolar e atravessado pelos discursos instaurados nas legislações. Nosso objetivo geral foi analisar as possibilidades de articulação entre a ampliação da jornada escolar para o Tempo Integral e a formação integral das crianças matriculadas em uma Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI) da Rede Pública Municipal de São Gonçalo, no estado do Rio de Janeiro. Alguns passos foram fundamentais na construção dos aspectos metodológicos, no que diz respeito aos procedimentos que adotamos. Para este estudo qualitativo, utilizamos pesquisa bibliográfica e documental, além de estudo exploratório e de entrevistas coletivas semiestruturadas com os profissionais que atuam com as crianças na UMEI, compondo a análise dos dados coletados. Em relação à ampliação da jornada escolar para o Tempo Integral na Educação Infantil, podemos dizer que essa, por si só, não garante que o trabalho pedagógico de qualidade seja desenvolvido. Neste sentido, as experiências educativas precisam ser significativas e prazerosas para as crianças e a escola possibilitar que elas aprendam e se desenvolvam no seu tempo, por meio de diferentes linguagens. O problema que desenhóu os caminhos desta pesquisa nos levou a pensar sobre uma troca dialógica com os sujeitos que trabalham com a Educação Infantil, refletindo sobre a ampliação do tempo na escola, a fim de possibilitar às crianças uma formação mais ampla, que leve em consideração seus aspectos cognitivos, emocionais, psicomotores, culturais e sociais, articulando o brincar, o cuidar e o educar, em direção a uma Educação Integral de cunho emancipatório. Inferimos, no entanto, que há um longo caminho a trilhar para que a possibilidade da ampliação da jornada escolar para o Tempo Integral seja ressignificado, visando oferecer uma formação mais completa da criança de até 5 anos, público-alvo da nossa pesquisa.

Palavras-chave: Educação Integral; Formação Integral; Tempo Integral; Educação Infantil em Tempo Integral.

ABSTRACT

This study, the theme of which is Full-Time Childhood Education, focuses on the first stage of Primary Education to consider the possibilities of an educational project relating to personal development, to be established by the lengthening of the school day and with reference to established discourses within legislation. Our general objective was to analyse the possibility of links between the extension of the school day to 'full-time', and the comprehensive education of children enrolled in a Municipal Child Education Unit (UMEI) of the Municipal Public Network of São Gongalo, in the state of Rio de Janeiro. Some steps were fundamental in the construction of a methodology, and the procedures we adopted. For this qualitative study, we used bibliographic and documentary research, as well as an exploratory investigation and semi-structured conferences with professionals who work with the children in the UMEI, and produced an analysis of the data collected. In regard to the school day within Childhood Education being extended to full-time, we can say that this, of itself, does not guarantee that pedagogical work is enhanced. In this sense, educational experiences need to be meaningful and pleasurable for children and for the school, to enable them to learn and develop in their own time, through different languages. The problematic nature of this research led us to think about a dialogical exchange with those who work in childhood education, reflecting on the extension of the school day, in order to provide the children with a broader education that takes into account their cognitive, emotional, psychomotor and social aspects, linking play, care and education, and building towards a Comprehensive Education that is liberating in nature. We infer, however, that there is much to be done before the possibility of extending the school day to full-time can be re-imagined, with an aim of offering a more complete education for children up to 5 years old, who are the focus of our research.

Keywords: Comprehensive Education; Comprehensive Education; Full-time; Full-Time Childhood Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa de São Gonçalo por distritos	77
--	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Legislações e documentos	24
Quadro 2 – Produções acadêmicas, objetos de estudo e quantitativo de pesquisas	67
Quadro 3 – Levantamento das produções acadêmicas: descritor “Educação Integral”	68
Quadro 4 – Dissertações de mestrado: descritor “Educação Infantil em Tempo Integral”	72
Quadro 5 – Distritos e bairros de São Gonçalo	78
Quadro 6 – Comparativo dos objetivos da Meta 1 do PNE (2014-2024) e do PME/SG (2015-2024)	80
Quadro 7 – Comparativo dos objetivos da Meta 6 do PNE (2014-2024) e do PME/SG (2015-2024)	82
Quadro 8 – Estrutura física da unidade escolar	97
Quadro 9 – Quadro de pessoal e quantitativo de profissionais – UMEI	100
Quadro 10 – Perfil dos entrevistados	103

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Porcentagem de crianças de até 3 anos na Educação Infantil do município de São Gonçalo/RJ – 2015 a 2019.....	81
Tabela 2 – Porcentagem de crianças de 4 a 5 anos na Educação Infantil no município de São Gonçalo/RJ – 2015 a 2019.....	81
Tabela 3 – Quantitativo de estudantes matriculados em Tempo Integral nas escolas que ofertam a Educação Básica no município de São Gonçalo/RJ – 2015 a 2019.....	83
Tabela 4 – Quantitativo de crianças matriculadas na Educação Infantil da rede privada – 2015 a 2020	84
Tabela 5 – Níveis, Etapas e Modalidades de Ensino da Educação Básica em São Gonçalo/RJ.....	85
Tabela 6 – Rede Pública Municipal de Ensino de São Gonçalo – 2020.....	87
Tabela 7 – Quantitativo de crianças, na Educação Infantil, no período de 2015 a 2020.....	91
Tabela 8 – Evolução do número de turmas, nas UMEIs, no período de 2015 a 2020	91
Tabela 9 – Quantitativo de UMEIs, em tempo parcial e integral, por distritos/ bairros/ quantitativo de crianças – 2020	92
Tabela 10 – Panorama das UMEIs no atendimento à Creche e à Pré-escola – 2020	93

LISTA DE SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CF	Constituição Federal
CIEP	Centro Integrado de Educação Pública
CIM	Centro de Inclusão Municipal Helen Keller
CIUG	Centro Interescolar Ulysses Guimarães
CME	Conselho Municipal de Educação
CRMA	Centro de Referência Municipal em Autismo
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DCNEB	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EG	Equipe Gestora
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
GSE	Gestora da Secretaria de Educação
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NEEPHI	Núcleo de Estudos – Tempos, Espaços e Educação Integral
OE	Orientador Educacional
OSC	Organização da Sociedade Civil
OMS	Organização Mundial da Saúde
OP	Orientador Pedagógico
PEE	Programa Especial de Educação
PME	Programa Mais Educação
PME	Plano Municipal de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGEDU	Programa de Pós-Graduação em Educação

POGEFE	Grupo de Pesquisa “Políticas, Gestão e Financiamento da Educação”
PROLICEN	Programa das Licenciaturas
QEdu	Qualidade na Educação
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
RJ	Rio de Janeiro
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SG	São Gonçalo
UFF	Universidade Federal Fluminense
UMEI	Unidade Municipal de Educação Infantil
UNIRIO	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

	APRESENTAÇÃO	16
	INTRODUÇÃO	20
1	SER CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DISCUTINDO SENTIDOS E CONCEITOS	29
1.1	A CRIANÇA COMO ATOR SOCIAL PARTICIPATIVO: DO INDIVIDUAL AO COLETIVO.....	29
1.2	A ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL COMO ESPAÇO COLETIVO DE EDUCAÇÃO E CUIDADO EM JORNADA INTEGRAL	37
2	EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPO INTEGRAL NO CENÁRIO EDUCACIONAL BRASILEIRO: POLÍTICAS E MARCOS REGULATÓRIOS	46
2.1	CONCEPÇÕES E REGULAMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPO INTEGRAL: DIALOGANDO ACERCA DA FORMAÇÃO/EDUCAÇÃO INTEGRAL DA CRIANÇA.....	46
2.2	O QUE DIZEM AS TESES E DISSERTAÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO INTEGRAL E A EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPO INTEGRAL?	66
3	EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPO INTEGRAL EM SÃO GONÇALO: ASPECTOS E DIMENSÕES DO MUNICÍPIO	76
3.1	O MUNICÍPIO DE SÃO GONÇALO E SUA HISTÓRIA	76
3.2	EM CENA, A REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO.....	85
4	EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPO INTEGRAL E A EDUCAÇÃO INTEGRAL: ENCONTROS POSSÍVEIS?	95
4.1	HISTÓRICO, ESTRUTURA FÍSICA E PROFISSIONAIS QUE ATUAM COM AS CRIANÇAS EM TEMPO INTEGRAL: OS ATORES DA PESQUISA.....	95
4.2	AS CATEGORIAS DE ANÁLISE E AS ENTREVISTAS: EXPERIÊNCIAS COMPARTILHADAS.....	103
4.2.1	Percepções sobre Educação Integral/Educação em Tempo Integral	104
4.2.2	Organização dos Tempos e Espaços	110
4.2.3	Formação Integral da Criança	117
4.2.4	Percepções sobre a criança	123
	CONSIDERAÇÕES (NÃO) FINAIS	126
	REFERÊNCIAS	132
	APÊNDICE A	145

APRESENTAÇÃO

Trazer à memória momentos, caminhos, pessoas, sucessos, medos, conquistas, desafios e frustrações é colocar-se como um pesquisador que compreende que a pesquisa faz parte disso. Ela é um vislumbre do que a educação fez e faz com as pessoas. É lembrar que tudo isso faz parte de quem eu sou, da minha experiência de viver a vida, do que me constitui educadora-pesquisadora; por isso, dar início a esta dissertação pela minha própria história é reconhecer que a educação que hoje questiono sempre esteve presente em mim.

Ingressei no curso de Formação de Professores aos 13 anos e, paralelamente, trabalhava como ajudante em uma escola particular de Educação Infantil, no município de São Gonçalo. Esse foi o meu primeiro emprego. Lá trabalhei no período de 1987 a 2004. Fui crescendo dentro da instituição, não só em relação aos anos de vida, mas também em responsabilidades, aquisição de novos hábitos, relacionamentos interpessoais e aprendizagens. Um trabalho que me fez começar a criar vínculos com uma etapa da educação que me acompanharia por muitos anos: a Educação Infantil.

No ano de 1991, já com o diploma na mão, minha primeira turma foi o maternal II para crianças de 3 anos. Meu sonho de “ser professora” havia se concretizado. O entusiasmo era tanto que, a cada dia, ao conhecer as crianças mais de perto, fui também me conhecendo, me descobrindo e, então, tive a certeza: quero ser professora de Educação Infantil. Sabia que havia muita coisa a ser estudada, aprendida e experienciada.

Nessa trajetória, chego à minha formação acadêmica como Pedagoga, na Universidade Federal Fluminense (UFF), com habilitação em Supervisão e Orientação Educacional, Administração Escolar e Magistério das séries iniciais. Ainda na UFF, fui bolsista do Programa das Licenciaturas (PROLICEN), atuando na Coordenação do Curso de Pedagogia, à época da mudança da grade curricular. Além disso, fui monitora da disciplina de Alfabetização. A UFF foi o meu *lócus* de aprendizagem. As aulas de Educação Infantil me entusiasmavam.

Sempre tive a certeza de que gostar de crianças não bastava para trabalhar com elas: era necessário conhecer os processos de seu desenvolvimento, suas questões individuais e as histórias das suas infâncias. Foi então que procurei na Pós-graduação, em nível de especialização, uma formação em Psicopedagogia Institucional para conhecer melhor os processos de aprendizagem e desenvolvimento

das crianças. Esta formação me mostrou que o trabalho com as crianças vai além de conteúdo; há todo um universo que eu desconhecia.

No ano de 1998, fui aprovada no meu primeiro concurso público para a Rede Pública Municipal de Educação de São Gonçalo, atuando no Pré-Escolar de um colégio municipal com crianças de 5 e 6 anos. Foi minha primeira experiência no ensino público e a grande oportunidade de vivenciar duas realidades distintas: trabalhar na escola pública e em uma instituição particular, ao mesmo tempo. Lembro-me de que, na época, pensava em como seriam as crianças da escola pública, como eram suas famílias e, atuando nas duas redes, comecei a perceber a desigualdade social que afetava as que estavam nessa escola pública e por que muitas não tinham as mesmas oportunidades. Já naquele tempo, ter acesso à Educação Infantil era um diferencial, um privilégio.

Nesse mesmo período, continuei a trabalhar na escola particular como professora regente, ainda na Educação Infantil, e, em 2001, fui convidada pela direção a assumir a Coordenação do 1º Segmento do Ensino Fundamental nessa mesma escola. Seria minha primeira experiência com alunos maiores. Ainda em 2001, fui convidada para exercer a função de Orientadora Pedagógica da Educação Infantil em outra escola municipal. Realizei diversas atividades, em parceria com os professores e a equipe, que atraíram olhares de outras unidades escolares da rede, inclusive da Secretaria de Educação, que nos solicitava com frequência para palestras e conversas com professores.

Já em 2004, recebi o convite para coordenar o Gonçalinho, Unidade de Educação Infantil do Colégio São Gonçalo¹, que oferecia Creche e Pré-Escola. O desejo de compartilhar minha experiência e minha aprendizagem era muito grande. Muitas professoras que ali estavam tinham sido minhas colegas de trabalho na época do meu primeiro emprego.

Em 2005, saí do Colégio São Gonçalo para me dedicar a um grande desafio profissional: coordenar a Educação Infantil de toda a Rede Pública Municipal, atuando na Secretaria de Educação. Os desafios foram aumentando, bem como a responsabilidade e a vontade de acertar. Fiquei na Coordenação até o ano de 2007, quando houve a troca de Secretário de Educação e quando a nova equipe chegou

¹ O Colégio São Gonçalo, fundado em 10 de novembro de 1941, foi uma escola particular de referência no município. Foi a primeira instituição educacional a ofertar o Ensino Médio com o Curso Normal e o curso Técnico em Contabilidade. O Colégio oferecia a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio e mantinha quatro unidades de ensino: Gonçalinho, Centrinho, Neves e Gonçalo (sede). No ano de 2010, foi decretada a falência do Colégio São Gonçalo.

com a proposta de trazer o “Programa de Alfabetização Alfa e Beto”², do Instituto Alfa e Beto, a ser utilizado no 1º ano de escolaridade do Ensino Fundamental.

A cartilha utilizava a repetição como método de aprendizagem; atividades de cobrir letras, palavras e números; tempo estimado por minutos para a criança fazer a leitura das palavras; além de usar termos que causavam constrangimento às crianças e professores. Naquele contexto, a Educação Infantil teria como objetivo apenas a preparação para a alfabetização e todo o trabalho pedagógico desenvolvido até então seria modificado. Cheguei à conclusão de que ali não era mais o meu lugar. Assim, decidi voltar para a escola, tendo a oportunidade e o privilégio de atuar, novamente, como professora do Pré-Escolar.

Em 2006, fui aprovada em concurso público para Professor Supervisor Educacional. Esse cargo me possibilitou o acompanhamento de unidades de ensino da Educação Infantil, Ensino Fundamental – 1º e 2º segmentos – e Educação de Jovens e Adultos – 1º e 2º segmentos – com a finalidade de assessorar administrativa e pedagogicamente tais instituições onde as visitas “in loco” acontecem semanalmente às escolas. Inclusive, foi e continua sendo até os dias atuais, uma experiência importante para perceber as singularidades que compõem o universo da Educação Infantil, principalmente as questões das políticas públicas, tempo de permanência das crianças na escola, o acesso e a estrutura desses espaços.

Minha inserção, em 2018, no grupo de pesquisa Política, Gestão e Financiamento da Educação (POGEFE), ocorreu devido a algumas questões que norteavam a pesquisa. No ano seguinte, em 2019, já como mestranda do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (PPGEdu/UNIRIO), iniciei minha participação no Núcleo de Estudos: Tempos, Espaços e Educação Integral (NEEPHI)³. A partir dos encontros e levando em consideração minha experiência profissional com a primeira infância, resolvi aliar a Educação Infantil à Educação Integral e(m) Tempo Integral nos meus estudos de mestrado.

Sempre com o olhar direcionado para as singularidades da Educação Infantil, minhas pesquisas reforçam, a cada leitura e observação, como as crianças de até 5

² O Programa de Alfabetização Alfa e Beto, fundado em 2006 pelo professor João Batista Araujo e Oliveira, tem como principal objetivo garantir que todas as crianças estejam alfabetizadas ao final do 1º ano do Ensino Fundamental, por meio do método fônico.

³ “Núcleo de Estudos: Tempos, Espaços e Educação Integral” (NEEPHI). Grupo de pesquisa da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), fundado em 1995 pelas Professoras Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho, Ana Maria Villela Cavaliere e Lúcia Veloso Maurício.

anos são protagonistas de suas próprias histórias, produzindo aprendizagens constantemente. Dessa forma, trago a discussão sobre o trabalho desenvolvido em uma Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI) de horário integral no município de São Gonçalo⁴.

Neste cenário, considero que o presente estudo sobre a formação das crianças da UMEI nos ajudou na investigação sobre as políticas educacionais voltadas para meu município de moradia e atuação profissional. Considero, também, como sendo um diálogo de pesquisa sobre o tempo dedicado às crianças que frequentam a unidade escolar de Tempo Integral e sobre a forma como os profissionais que convivem com elas articulam a ampliação da jornada escolar à sua formação integral.

A proposta de pesquisa surge no contexto de uma reflexão pessoal e profissional, a partir da minha experiência como professora regente da Educação Infantil há mais de 20 anos e, também, como Professora Supervisora Educacional da Rede Pública Municipal de São Gonçalo/RJ. Enquanto professora, sempre acreditei que a criança precisava aprender de forma significativa, prazerosa, e que a prática pedagógica desenvolvida no ambiente institucional de Educação Infantil poderia influenciar na formação das crianças. Como Supervisora Educacional, percebo como as UMEIs em Tempo Integral têm sido cada vez mais evidenciadas pela política nacional, principalmente a partir do Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005/14 (BRASIL, 2014).

E é a partir dessa trajetória de vida pessoal, acadêmica e profissional que o meu interesse de pesquisa me conduz a problematizar e a investigar as temáticas que passo a delinear.

⁴ São Gonçalo, município da região metropolitana do estado do Rio de Janeiro, é o quarto município mais populoso do Brasil, com mais de 1 milhão de habitantes, segundo o IBGE (2021). No terceiro capítulo desta pesquisa, trazemos uma discussão específica sobre o município.

INTRODUÇÃO

A apresentação que trouxemos anteriormente abre caminho para evidenciar o porquê do estudo que propomos, nesta Introdução, uma vez que expõe nosso contato com as temáticas que nos interessam pesquisar.

As **temáticas** do *Tempo Integral e da Educação Integral*, articuladas aos estudos da *Educação Infantil*, são o foco desta pesquisa que traz, como **problema**, a relação da ampliação do tempo à formação integral da criança na creche e pré-escola. Por esse motivo, trazemos para esta dissertação as concepções e as práticas que são desenvolvidas junto à Educação Infantil em horário integral no município de São Gonçalo – nosso lócus de estudo, assim como os tensionamentos e as discussões que se apresentam nesse contexto.

Neste caminhar, algumas **questões** foram surgindo, até chegarmos aos seus objetivos: quais os critérios utilizados pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de São Gonçalo na escolha das UMEIs que ofertam o Tempo Integral e como se organiza esse tempo ampliado, na realização das atividades com as crianças?; quais estratégias e percepções os professores e profissionais nos apresentam, quando atuam com essas crianças, em uma instituição escolar de Tempo Integral?

O problema que desenhou os caminhos desta pesquisa nos levou a pensar sobre uma troca dialógica com sujeitos que trabalham com a Educação Infantil, para refletir como a ampliação do tempo na escola pode possibilitar às crianças uma formação mais ampla, que leve em consideração seus aspectos cognitivos, emocionais, psicomotores, culturais e sociais, articulando o brincar, o cuidar e o educar, em direção a uma Educação Integral de cunho emancipatório.

O delineamento de questões e problema de pesquisa fez-nos reforçar a ideia de que a criança é um sujeito dinâmico e pensante, que pode e deve ser desafiada a experimentar atividades que estimulem seu raciocínio, sua criatividade, sua ludicidade e seu bem-estar, de modo a desenvolver-se integralmente, construindo conhecimentos e sentidos em ambientes estimuladores e tendo, como proposição, o fato de que ela é muito mais do que um dado etário: é completa, complexa e singular.

Nessa perspectiva mais ampla, a pesquisa traz, como **objetivo geral**, analisar as possibilidades de articulação entre a ampliação da jornada escolar para o Tempo Integral e a formação integral das crianças matriculadas em uma UMEI da Rede

Pública Municipal de São Gonçalo destacando, como **objetivos específicos**, (I) investigar e analisar a percepção do Tempo Integral na atuação dos profissionais responsáveis pelo desenvolvimento educacional das crianças em uma UMEI, visando apontar a concepção de Educação Integral que lhe é correlata; (II) averiguar e analisar como ocorre, em um determinado recorte temporal — de 2015 a 2020 —, a oferta da Educação Infantil no município de São Gonçalo em relação à Rede Municipal de Ensino e às Creches Comunitárias Conveniadas ao Poder Público municipal e às Escolas Privadas; bem como (III) analisar a dinâmica da organização dos tempos e espaços na UMEI, campo desta pesquisa.

Ao trazermos à tona a perspectiva da formação humana (como Educação Integral) desses sujeitos inseridos nas instituições formais de ensino, demonstramos a possibilidade de a Educação Infantil oferecida em creches e pré-escolas em jornada de Tempo Integral representar um direito que precisa ser sistematicamente pensado para além de questões meramente assistencialistas, o que, de certa forma, justifica este estudo.

Fica ainda nosso destaque para a **relevância** do estudo considerando que sua temática pode ser uma porta aberta a pesquisas que constituam a formação das crianças em horário integral, quando se coloca a serviço da Educação Infantil – uma oportunidade para refletirmos juntos sobre as possibilidades das crianças alcançarem igualdade de oportunidades no exercício da cidadania; respeito às suas diferenças e sujeitos individuais de direitos, coconstrutores de aprendizagem, enfim, sujeitos sócio-histórico-culturais, cuja formação precisa se dar de forma integral.

No tocante aos **aspectos teórico-metodológicos** que constituem o estudo em questão, consideramos a Educação Infantil uma prerrogativa legal para todas as crianças de até 5 anos. Kramer (2003) reforça essa prerrogativa, ao dizer que essa etapa da Educação Básica tem papel importante no desenvolvimento humano e social, além de reconhecê-la como espaço de socialização e de convivência que assegure o cuidar e o educar às crianças.

Nesse contexto legal, evidenciamos, inicialmente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96, que passou a considerar a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, oferecida em creches ou entidades equivalentes para crianças de até 3 anos de idade e em pré-escolas para as crianças

de 4 a 5 anos⁵, objetivando o cuidado e a educação, indissociáveis na infância (BRASIL, 1996).

Cabe citar que, nesse documento oficial, a Educação Infantil tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade, o que também está previsto na Lei nº 12.796⁶ de 2013, que determina a obrigatoriedade da educação escolar a partir dos 4 (quatro) anos de idade (BRASIL, 2013a).

A LDB (1996) preconiza o desenvolvimento integral da criança até os cinco anos em seus múltiplos aspectos. E, nesse contexto, a educação em Tempo Integral tem sido apontada como uma possível resposta à demanda por uma educação de qualidade que possibilite problematizar, refletir e apontar novos caminhos ao campo da educação, também para a Educação Infantil.

Visando ao desenvolvimento da investigação, levamos em consideração a *Educação Infantil*, sua natureza e função, bem como a *Educação Integral e(m) Tempo Integral*. Cabe-nos explicar que esta expressão comporta a relação que pode existir entre uma jornada ampliada para o Tempo Integral articulada a concepção(ões) de Educação Integral, o que será aprofundado em capítulo posterior do estudo.

Em relação à Educação Infantil, trabalhamos com o aporte teórico, entre outros, de estudiosos como Agostinho (2010, 2013, 2014, 2016), Araújo (2006, 2015), Barbosa, Richter e Delgado (2015), Barbosa e Quadros (2017), Barbosa e Gobatto (2021), Carvalho (2015a, 2015b, 2021), Carvalho e Silva (2017), Nunes (2006, 2020), Nunes, Baptista e Corsino (2015), Rocha (1999, 2001, 2002, 2004), Rocha e Buss-Simão (2013), Sarmiento (2012, 2015a, 2015b), Sarmiento, Soares e Tomás (2004) e Sarmiento, Fernandes e Tomás (2007).

⁵ A Lei nº 12.796/2013 alterou para cinco anos a idade dos estudantes da Educação Infantil, afirmando que: “A educação Infantil tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 2013a).

⁶ De acordo com a Lei nº 12.769 de 2003, que “Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências”, a educação Infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns: I - avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental; II - carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional; III - atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral; IV - controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas; V - expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança” (NR).

Já no tocante à Educação Integral e(m) Tempo Integral, trazemos, entre outros autores, estudos de Araújo (2006, 2015, 2016), Carvalho (2021), Carvalho e Silva (2017), Cavaliere (2007, 2013) e Coelho (2002, 2004, 2013, 2014, 2016), no sentido de refletir sobre essa articulação, que pode ser propulsora de uma formação integral; portanto, de uma educação mais completa, que considera todos os aspectos do ser humano, como corpo, mente e espírito, sem hierarquização (COELHO, 2013; MAURÍCIO, 2009a). E como esse processo se efetiva na UMEI de Tempo Integral situada no município de São Gonçalo? Quais aspectos/dimensões da formação da criança serão privilegiados na ampliação da jornada escolar dessa instituição, encaminhando, assim, para qual percepção de Educação Integral?

Destacamos que São Gonçalo é considerado o segundo município mais populoso do estado do Rio de Janeiro, com mais de 1 (um) milhão de habitantes, 92 (noventa e dois bairros) e inúmeros sub-bairros, divididos em 5 (cinco) distritos. Nossa pesquisa de campo será realizada no 1º distrito – Centro. O interesse pelo 1º distrito⁷ se deu pelo fato de este contemplar a única UMEI da Rede Municipal que tem o berçário I, específico para crianças de 06 a 11 meses de idade, além do Maternal e do Pré-escolar. A instituição não só abrange a faixa etária completa da Educação Infantil – de até 5 anos de idade –, como também está localizada dentro de área de vulnerabilidade e risco social.

Consideramos, também, um conjunto de dados que auxiliam na contextualização da Educação Infantil dessa localidade, como o quantitativo de matrículas na UMEI do 1º distrito, campo da pesquisa; duração da jornada diária; turnos em que as atividades são desenvolvidas; espaços e sujeitos que atuam com as crianças; dentre outras questões que surgiram nas entrevistas coletivas e que nos forneceram subsídios para o desenvolvimento do problema e o alcance dos objetivos propostos.

Alguns passos foram fundamentais na construção dos aspectos metodológicos, no que diz respeito aos **procedimentos** que adotamos. Para este estudo qualitativo – com aporte também quantitativo –, utilizamos as pesquisas bibliográfica e documental, além de estudo exploratório e de entrevistas coletivas semiestruturadas, compondo a análise dos dados coletados. De acordo com Pereira e Ortigão (2016, p. 71), “pesquisas quantitativas e qualitativas não são polos opostos e antagônicos; são complementares”.

⁷ O município de São Gonçalo é constituído por 5 (cinco) distritos, a saber: 1º distrito: São Gonçalo; 2º distrito: Ipiíba; 3º distrito: Monjolos; 4º distrito: Neves e 5º distrito: Sete Pontes.

Sobre a pesquisa bibliográfica, Cervo e Bervian (1996, p. 48) asseguram que “[...] é meio de formação por excelência [...] Como resumo de assunto, constitui geralmente o primeiro passo de qualquer pesquisa científica”. É nesse sentido que nos utilizamos deste procedimento, uma vez que as temáticas com que trabalhamos exigem uma atualização dos referenciais, bem como um cotejamento de pontos de vista e de concepções.

Já em relação à pesquisa documental – outro procedimento de que nos valem neste estudo –, para Gil (2008, p. 147), ela se constitui de

[...] fontes documentais capazes de proporcionar ao pesquisador dados em quantidade e qualidade suficientes para evitar a perda de tempo e o constrangimento que caracterizam muitas das pesquisas em que os dados são obtidos diretamente das pessoas.

Partindo dessa premissa, que consideramos relevante, no Quadro 1, relacionamos o aparato legal de nossa pesquisa documental.

Quadro 1 – Legislações e documentos

Nº	ORDENAMENTO LEGAL	ANO	ESPECIFICAÇÃO
1	Constituição Federal	1988	Constituição Federal (CF)
2	Lei nº 8.069	1990	Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)
3	Lei nº 9.394	1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)
4	RCNEI	1998	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
5	Lei nº 10.172	2001-2011	Plano Nacional de Educação (PNE)
6	Decreto nº 6.253	2007	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB)
7	Resolução da Câmara da Educação Básica (CEB) nº 5	2009	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs)
8	Lei nº 13.005	2014-2024	Plano Nacional de Educação (PNE)
9	Lei nº 658	2015	Plano Municipal de Educação de São Gonçalo (PME)
10	Lei nº 13.306	2016	Alteração no ECA

Fonte: Elaboração da autora, a partir de legislações e de documentos relacionados à temática.

Em alguns desses documentos e em outros aportes, coletamos informações e dados estatísticos sobre a Educação Infantil no município de São Gonçalo,

principalmente aqueles que foram elaborados a partir da instituição de seu Plano Municipal de Educação/SG (PME), Lei nº 658/15 (SÃO GONÇALO, 2015a). Destacamos também a realidade da ampliação da jornada escolar nas UMEIs que atendem às creches e pré-escolas. Foram coletados indicadores sobre o quantitativo de Unidades Municipais de Educação Infantil que atendem as crianças em Tempo Integral, ao longo dos anos de 2015 a 2020, a partir da criação das UMEIs, assim como quais bairros/distritos oferecem o maior/menor número de atendimentos a esse período etário. Tais dados foram coletados no Setor de Estatística Educacional da Secretaria Municipal de Educação (SEMED).

Neste momento, cabe evidenciar o contexto de profundas mudanças em que nossa sociedade vem se movendo, incluindo o sistema educacional, em virtude das demandas motivadas pela pandemia da Covid-19. Tal situação influenciou sobremaneira o nosso estudo e, mais especificamente, o procedimento da realização de entrevistas – que precisou ser reconfigurado para se adaptar ao contexto de distanciamento e de isolamento social que atingiu toda a população mundial, incluindo o Brasil.

As entrevistas coletivas foram, assim, construídas de forma semiestruturada com os profissionais que atuam com as crianças na UMEI, tendo sido gravadas em áudio e, posteriormente, transcritas. As questões propostas levaram em conta aspectos como o significado do Tempo Integral na/para a Educação Infantil; os sujeitos que atuam e se formam nesse Tempo Integral; a importância da aprendizagem e do cuidado na Educação Infantil; a rotina da UMEI, tendo em vista variados espaços de aprendizagem e desenvolvimento das crianças que vivenciam 7 horas diárias de jornada escolar; o ambiente educativo; e, ainda, como os profissionais entrevistados compreendiam esse trabalho, em termos formativos.

Torna-se relevante relatar que, no dia 11 de março de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou a Covid-19 como pandemia e alertou sobre a possibilidade de contaminação em massa em todos os países. No município de São Gonçalo, por meio do Decreto nº 61, de 13 de março de 2020, foi decretada quarentena e as aulas em todo o município foram suspensas a partir dessa data, antecipando o recesso escolar para o período de 16 a 27 de março em todas as unidades escolares municipais e creches conveniadas ao município (SÃO GONÇALO, 2020a).

No dia 20 de março, foi publicado o Decreto nº 71/2020, em diário oficial eletrônico do município, que destacou a restrição das aulas, sem prejuízo da manutenção do calendário nas unidades das redes pública e privada de ensino,

inclusive nas unidades de ensino superior, e, desde então, inúmeros decretos e portarias de suspensão das aulas foram publicados nesse documento oficial (SÃO GONÇALO, 2020b). Nesse ínterim, tivemos que nos adaptar às tecnologias e mídias virtuais, visando ao estabelecimento de vínculos com a escola, o que incluiu a modificação no procedimento das entrevistas que havíamos planejado inicialmente. De encontros presenciais, fomos levados a realizarmos reuniões virtuais com os sujeitos da pesquisa.

Neste ano de 2021, inúmeros decretos e portarias foram publicados acerca das medidas para o enfrentamento da emergência de saúde pública. Em relação ao retorno às aulas, destacamos a Portaria nº 027/SEMED, publicada em 24 de fevereiro, que estabelece normas pertinentes à retomada das aulas no sistema híbrido nas unidades de ensino da Rede Pública Municipal de São Gonçalo abrangendo as Unidades Municipais de Educação Infantil, creches conveniadas e dá outras providências (SÃO GONÇALO, 2021a). Ressalto que, desde então, permanece o ensino híbrido em todas as Unidades Escolares.

Continuando a apresentação dos procedimentos metodológicos, as entrevistas já anunciadas foram realizadas com 4 (quatro) professores, além da gestora da UMEI; 1 (uma) orientadora pedagógica e 1 (uma) orientadora educacional, totalizando 7 (sete) participantes da Unidade Municipal de Educação Infantil do 1º distrito. Vale destacar que, na análise das entrevistas, elegemos como sujeitos da pesquisa o diretor e os orientadores pedagógico e educacional como “Equipe Gestora da UMEI”.

Mediante o novo contexto relatado anteriormente, ressaltamos que as entrevistas não aconteceram presencialmente na unidade escolar, como havia sido previsto, e, sim, por meio de plataformas virtuais para encontros, como o Google Meet e o Zoom, de forma remota. Cabe esclarecer, também, que o contato inicial com as professoras da creche e da pré-escola que atuam na UMEI, bem como com a orientadora pedagógica, a orientadora educacional e a diretora da Unidade Escolar, foi realizado por grupo de WhatsApp criado pela pesquisadora. Organizamos 3 (três) encontros virtuais, em dias e horários previamente agendados entre os participantes e a pesquisadora. O primeiro encontro aconteceu com as professoras; o segundo, com a OP e a OE; já o terceiro encontro ocorreu com a direção.

Em síntese, com relação à entrevista, observamos que ela se mostrou procedimento fundamental para a pesquisa de campo, pois, como afirmam Lüdke e André (1986, p. 35-36):

Tratando-se de pesquisa sobre o ensino, a escola e seus problemas, [...] a legislação educacional, a administração escolar, [...] a formação de professores, o planejamento do ensino, as relações entre escola e comunidade, enfim, toda essa vasta rede de assuntos que entram no dia-a-dia do sistema escolar, podemos estar seguros que, ao entrevistarmos professores, diretores [...] não lhes estaremos certamente impondo uma problemática estranha, mas ao contrário, tratando com eles de assuntos que lhes são familiares e sobre os quais discorrerão com facilidade.

Como forma de organização dos caminhos desta pesquisa, realizamos seu desenho em quatro capítulos. No **primeiro**, envolvemo-nos em um diálogo sócio-histórico da criança de até 5 anos enquanto sujeito no processo educativo. Para além de questões conceituais, que determinam temas como criança e infância, nossa proposta se debruça em dialogar com questões como a participação da criança enquanto ator social em ambientes coletivos de aprendizagem, trazendo a Educação Infantil como um espaço coletivo de sociabilidade, de educação e de cuidado, no qual o fazer pedagógico em horário integral apresenta-se como uma prática para além de ideias limitadoras e com foco na formação humana.

No **segundo capítulo**, apresentamos uma discussão sobre as questões que envolvem a Educação em Tempo Integral no cenário brasileiro, seus marcos regulatórios, além do reconhecimento jurídico e das políticas públicas educacionais que a compreendem. Para auxiliar nessa caminhada, recorreremos aos autores que, entre outros, deram-nos base ao longo da dissertação, pois, em sua trajetória, trabalham/vêm trabalhando com as categorias de análise às quais nos referimos – *Educação Infantil e Educação Integral em Tempo Integral*. Finalizamos o capítulo trazendo as produções acadêmicas relacionadas à nossa temática de pesquisa a partir dos descritores por nós selecionados.

Para o **terceiro capítulo**, damos destaque aos indicadores, aspectos e dimensões que constituem a educação em tempo parcial e integral no município de São Gonçalo. Entre elas, número de habitantes, quantitativo de crianças matriculadas na Educação Infantil na rede pública municipal, nas creches comunitárias conveniadas ao poder público municipal e na rede particular de ensino, originando um panorama da oferta da Creche e da Pré-escola no municipal de São Gonçalo. Além disso, discutimos os objetivos das Metas 1 e 6 do PNE e PME/SG, entre outras questões relativas à estrutura e à educação do município que já foram enunciadas nesta Introdução.

No **quarto capítulo**, nosso olhar se direciona para os sujeitos da pesquisa a partir do lugar de fala, de quem se fala e com quem se fala. Conhecer a estrutura da

UMEI pesquisada, os sujeitos que a compõem e suas contribuições dialógicas em Tempo Integral são alguns dos propósitos desse capítulo. É o momento, ainda e principalmente, em que discutimos os dados coletados nas entrevistas, de forma a perceber se uma UMEI pode favorecer a formação integral da criança e a partir de qual(quais) concepção(ções).

Iniciamos nosso primeiro capítulo trazendo a criança como protagonista no contexto da Educação Infantil e elucidando os desafios sobre seu papel na sociedade contemporânea.

1 SER CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DISCUTINDO SENTIDOS E CONCEITOS

Neste primeiro capítulo, evidenciamos o lugar da criança na Educação Infantil e como sujeito de nossa investigação. Na sequência, apresentamos um conjunto de estudos que nos ajuda a pensar sobre a infância, discutindo acerca da participação de crianças em espaços coletivos, bem como acerca dos desafios que elas enfrentam enquanto sujeitos sociais e de direitos.

Enfatizamos, também, os aspectos que consideramos indivisíveis para uma Educação Integral como processo de formação humana da criança, atentando para o fato de que a aprendizagem e a proteção, enquanto cuidado, são inseparáveis na construção desses indivíduos. E é sobre essa integralidade da criança em relação à educação e ao cuidado que conversaremos na segunda seção deste capítulo.

1.1 A CRIANÇA COMO ATOR SOCIAL PARTICIPATIVO: DO INDIVIDUAL AO COLETIVO

Nossa proposição, neste estudo, parte da ideia de desconstrução do paradigma de aluno e de aula na Educação Infantil para a percepção da criança-sujeito, estabelecendo conexões do lúdico ao educativo em que as relações e as interações coletivas permeiam todo o processo de desenvolvimento (CORSINO, 2020).

Segundo Araújo (2015, p. 23), a Educação Infantil, como “potencial emancipatório”, precisa possibilitar a humanização do sujeito. Deste modo, reconhecemos o protagonismo social da criança como cidadã ativa, criativa, participativa, autêntica, espontânea e única; sujeito total, integral e individual; com características próprias e diferenciadas. E, pensando nas especificidades desses sujeitos, nas suas singularidades e diferenças, no nosso entendimento, a criança é um ser político, interagindo com a cultura e sendo afetada por ela, a partir do momento em que se apropria de “valores e comportamentos próprios de seu tempo e lugar, onde as relações sociais são parte integrante de seu desenvolvimento” (KUHLMANN JÚNIOR, 1998, p. 32). Mediante essa compreensão, consideramos que elas não são iguais; suas famílias e seus mundos culturais também não o são. Dialogando com Kramer (2006, p. 810) acerca dessa perspectiva histórica da concepção de criança, encontramos reflexão similar:

As crianças são seres sociais, têm uma história, pertencem a uma classe social, estabelecem relações segundo seu contexto de origem, têm uma linguagem, ocupam um espaço geográfico e são valorizadas de acordo com os padrões do seu contexto familiar e com a sua própria inserção nesse contexto.

Quanto ao conceito de infância, assim como vimos apresentado em relação à criança, este também sofre influência dos aspectos sociais, históricos, econômicos, políticos, culturais, étnicos, de gênero, em cada época e lugar. Dessa forma, compreendemos que a infância precisa ser pensada dentro das relações sociais e na própria cultura em que está inserida. Isso significa dizer que não podemos falar apenas em uma única concepção de infância, no singular, porque inúmeras são as realidades em que as crianças vivem e experimentam a infância. Logo, cada criança se expressa, aprende, apreende e se desenvolve de maneira diferente, porque é um indivíduo único; tem conhecimentos diferentes e culturas diversas. Em se tratando do conceito de infância, trazemos a contribuição de Rocha (2004, p. 15):

A infância, como categoria social, não é única e estável, sofre permanente mudança relacionada à inserção concreta da criança no meio social. Este processo resulta em permanentes transformações também no âmbito conceitual e das ideias que a sociedade constrói acerca da responsabilidade sobre a construção dos novos sujeitos.

Assim, o contexto que identificamos nesta primeira seção constitui-se alicerçado na ideia de que as crianças são sujeitos poderosos da natureza, da autonomia, da autenticidade e da liberdade, bem como da necessária participação para a inserção em seus espaços, dentre eles a escola, como lugar que pode – e deve – envolver democracia e pertencimento. Destarte, os espaços sociais e culturais de participação podem ser constituídos por dois pontos fundamentais, denotados pelos termos ‘criança’ e ‘participação’, ambos carregados de significado simbólico. Nesse ponto, cabe-nos estabelecer nossa percepção acerca de cada um dos termos, repletos de sentidos.

É o momento em que dialogamos com pesquisadores dessa temática, enfatizando as peculiaridades da criança e a possibilidade de sua formação integral numa perspectiva de educação emancipatória. No que diz respeito às crianças como atores sociais, dialogamos com Agostinho (2010, p. 26), que “sustenta a indispensabilidade da participação Infantil como uma questão social, política e científica”. E a autora destaca, ainda, que “a participação não é dada, ao contrário, é

um processo que envolve interação, expressão de ideias, pensamentos, opiniões, escolhas, negociações; enfim, é praticada na relação social” (AGOSTINHO, 2010, p. 26) e se constitui como um direito da criança no decorrer de sua vida. Quando interagem, elas “aprendem, formam-se e transformam; como sujeitos ativos, participam e intervêm na realidade; suas ações são maneiras de reelaborar e recriar o mundo” (KRAMER; NUNES; CORSINO, 2011, p. 71). Neste sentido, a participação da criança acontece na ação e na interação com seus pares e com os adultos que a cercam.

Quanto mais uma criança for apresentada a ambientes coletivos saudáveis, seguros e desafiadores que lhe possibilitem criar, transformar, participar, maior será a possibilidade de interagir com outras crianças e adultos, ampliando gradativamente sua percepção de mundo, seu modo de ser, de descobrir e de sentir. Ao participar das relações sociais, tendo conhecimento de si e do outro, a criança pode constituir a subjetividade, a manifestação cultural, a criação e a transformação das emoções, desafios e frustrações. Não basta a criança estar presente nesses espaços e ser considerada como alguém que ‘não está pronto’, que ainda está se desenvolvendo e que só aprende com o adulto. A criança tem uma riqueza que não pode ser medida. Quando a desvalorizamos e a consideramos como um ser frágil e vulnerável, tiramos dela a possibilidade de emancipação, de ser reconhecida como ela é: um ser completo. E, na concepção de Guimarães (2019), não completa no sentido de ‘estou formada completamente’, mas ‘sou completamente infância, sou completamente criança, sou completamente brincadeira, sou completamente informação, estou e sou completamente em construção’.

E, nessa mesma perspectiva, a participação da infância e o reconhecimento das crianças como intervenientes atuantes em seu espaço e história variam entre as culturas. Assim, a sua participação na sociedade está entrelaçada com construções sociais da infância, ora compreendida como elemento estrutural permanente de uma sociedade, ora descrita em sua individualidade, o que, de certo modo, fragiliza sua concepção de criança que experiencia uma fase peculiar de sua vida. A participação é a essência transformadora do ser em ser social, ativo, que produz modos de vida relacionais e geracionais de (re)construção de valores. Ela é uma das formas de expressão e de inserção do indivíduo como sujeito social, cultural, político e humano. A vida pressupõe participação.

Na contemporaneidade, as crianças têm sido colocadas em uma posição central, tanto como figuras simbólicas quanto como sujeitos com formas distintas de

socialização. Em decorrência desse movimento, elas começaram a ser compreendidas também como partícipes em suas comunidades, sem reservar um lugar menor para seu status de ativistas políticos em seu meio, com competência para posicionamentos e tomada de decisão. Sua participação política e seus direitos de cidadania são atravessados por sua própria ação, não como algo posto e definitivamente conquistado, porém como um processo de construção que emerge do cotidiano político e interacional vivido por esses sujeitos. A escola, nesse sentido, é um espaço onde a elaboração reflexiva de oportunidades efetivas de participação Infantil pode ser discutida, repensada e delineada.

A defesa da participação das crianças nos contextos de sua educação é princípio fundador para que estes espaços se estabeleçam construtores de uma sociedade democrática; com franca intenção de pensar e contribuir para um projeto emancipatório que tenha por base os valores da solidariedade, cidadania, democracia e justiça social. A ideia de educação democrática e justa traz consigo o imperativo da participação. (AGOSTINHO, 2010, p. 25).

Sendo assim, o “reconhecimento das crianças na sua integridade e integralidade — pessoa e cidadã — nos desafia a pensar sobre uma Educação Integral que contemple a formação humana, o exercício da cidadania e o direito de aprender” (CARVALHO; SILVA, 2017, p. 27). A respeito dessa questão, Barbosa, Richter e Delgado (2015, p. 101) assinalam que “a oferta de Educação Integral em um contexto educacional demanda observação das vidas das crianças, compreendendo suas necessidades, possibilidades e desejos”.

Acreditamos que, de diferentes maneiras, as crianças, como participantes sociais, representam e revitalizam valores significativos ligados às construções da infância do passado, à própria identidade e à participação como prática democrática. Nesse caminho, nosso argumento é o de que noções culturais particulares da infância do passado se fundem com discursos globais sobre os direitos das crianças como cidadãos, conferindo às suas possibilidades de participação uma dependência da relação adulto/criança, em que o primeiro detém o olhar que pode reconhecer ou não a segunda como capaz de práticas democráticas, ação, discurso e posição diante dos contextos socioeconômicos e culturais nos quais se insere. Mais do que isso, essa relação adulto/criança precisa reconhecer as infâncias como lugares-culturais, constituídos de sujeitos criativos, competentes e cooperativos, que praticam sua própria cultura.

Assim sendo, buscamos refletir sobre práticas que possam possibilitar à criança uma participação política na Educação Infantil. Neste sentido, entendemos que as crianças contam suas histórias de vida como sujeitos do seu tempo, hoje e agora. São capazes, também, de interagir, de fazer interpretações e de formular hipóteses sobre a sociedade que as cerca e o mundo em que vivem. Outrossim, pensam e fazem reflexões à medida que são “convidadas” a participarem e a fazerem escolhas em seu cotidiano. Portanto, tornar a criança como centro do projeto educativo — e para além disso — é incluí-la em todos os momentos, nos diferentes campos da formação humana, sem hierarquias.

A participação é um item-chave na formação da criança, porque envolve o cotidiano, envolve o processo de interação entre o adulto, que tem por obrigação gerenciar essa participação por nós discutida, e a criança, a fim de promover, de lhe oportunizar experiências diárias que evidenciem a importância de tal participação, de sorte que a criança perceba, desde tenra idade, quão importante é participar ativamente da sociedade. As crianças devem ter opinião, participarem da tomada de decisão de assuntos que as afetam; até porque acreditamos que a formação humana e cidadã pode trazer para a criança essa condição emancipatória, que é uma posição de liberdade.

E, quando falamos em cidadania das crianças, trazemos o pensamento de Sarmiento, Soares e Tomás (2004, p. 3) para reforçar o nosso entendimento acerca do tema, visto que as crianças são percebidas por ele “[...] como agentes sociais imprescindíveis e participativos na sociedade, implicando não só o reconhecimento formal de direito, mas também as condições do seu exercício através de uma plena participação e de um real protagonismo, em todas as esferas da vida social”. Oportunizar a criança a ter iniciativa, a fazer escolhas independentes e a internalizar isso como um direito dela é um aprendizado e um desenvolvimento de habilidade de participação.

Segundo Agostinho (2010, p. 107), “apesar do anúncio de ouvir as vozes das crianças, as próprias crianças podem, no entanto, continuar a encontrar suas vozes silenciadas, suprimidas ou ignoradas em suas vidas diárias”. Esse silenciamento pode ser visto como submissão dessa criança em relação ao adulto, em que ela é colocada, muitas vezes, no lugar de expectadora/observadora, mas dificilmente de participante. E é esta postura autoritária, hierarquizada, que precisamos combater nas instituições de educação da criança pequena.

Por outro lado, quando participam ativamente do seu contexto escolar, quando tem sua voz respeitada pelo adulto/professor e quando a relação de poder é compartilhada entre ambos, a criança tem a possibilidade de expressar seu entendimento de mundo. Assim, as crianças não serão apenas expectadoras, mas atuantes, cidadãs partícipes e com poder decisório também. Porém, a intencionalidade dos adultos é um dos fatores que pode auxiliá-las na inserção política e como sujeitos do processo educativo, porque, quando consideramos as crianças como atores sociais, declaramos que a sua participação no cotidiano da Educação Infantil é fundamental para a promoção de indivíduos atuantes no exercício de sua cidadania. Nessa direção, julgamos que a escola é um espaço de reflexão sobre a educação cidadã em detrimento ao silenciamento e à subordinação.

Sarmiento, Soares e Tomás (2004), Sarmiento, Fernandes e Tomás (2007), Sarmiento (2012) e Agostinho (2010, 2013, 2014, 2016) nos indicam que o estudo da cidadania para as crianças pequenas está longe de se concretizar na prática de uma escola de Educação Infantil. Até porque, para esses autores, a cidadania costuma ser um espaço relacionado ao adulto, o que os impede, muitas vezes, de ouvir as crianças, de saber o que elas pensam e sentem e de deixá-las se expressarem à sua maneira. Nesse contexto, “é preciso investir na cidadania, na democracia como modo de vida social, na formação para e pela cidadania, para o exercício da cidadania desde a infância” (GADOTTI, 2009, p. 57), ao consideramos que a criança pode e deve influenciar a vida coletiva da sua escola de Educação Infantil. E essa escola deve ser um espaço de ressignificação das vivências, de coletividade, de interação, e promover a participação da criança nesse espaço.

O espaço da infância é, por conseguinte, construído por diferentes discursos, não exclusivamente relacionados às crianças e à infância, mas intimamente relacionados a outros campos discursivos na/da sociedade. Desse modo, o ‘caráter’ simbólico da infância decorre não apenas da representação ligada às concepções de criança e infâncias, mas também de outros discursos que influenciam o seu espaço com valores culturais e percepções particulares.

Consideramos, então, que o desenvolvimento da criança acontece na interação com seus pares e com os adultos por meio de práticas que, quanto mais criativas, mais possibilitam experiências diversas ao público infantil, isto é, uma educação participativa, e não autoritária na Educação Infantil. Dessa maneira, acreditamos que, quando a criança é estimulada a participar do contexto educativo no qual está inserida

e na tomada de decisões, podemos dizer que ela está exercendo seu direito à cidadania. Vale ressaltar, também, que a educação, em qualquer instância, deve ser um lugar de diálogo e uma “condição política através da qual se estabelece um diálogo intergeracional de partilha de poderes” (SARMENTO; SOARES; TOMÁS, 2004, p. 3).

E nessa tríade — criança, adulto e participação — todos têm a ganhar. No entanto, se a participação da criança é negada, se ela não é vista como cidadã, o olhar do adulto sobre ela tende a ser uma forma de hierarquização de poder daquele que sabe tudo em detrimento da criança, que não tem nada a contribuir.

Nesse mesmo contexto, Rocha e Buss-Simão (2013, p. 3) nos esclarece:

vejo todo processo educativo como um processo social que envolve confronto de lógicas, das crianças entre elas, dos adultos entre eles, e entre ambos, lógicas adultas e infantis. Esse confronto de lógicas só acontecerá se houver uma intencionalidade educativa. Então, se os professores ficarem o tempo todo conversando entre eles, e as crianças entre elas, não haverá uma aproximação de significações. A produção partilhada de sentido, ou seja, de cultura, se efetiva se houver uma pedagogia que dê lugar para esse confronto de lógicas e de cultura. Acredito que não há emancipação pela via do silenciamento, nem pelo controle da ação.

E, ao citarmos Rocha e Buss-Simão (2013), trazemos à tona a ideia de processo educativo como algo que não é dado, que não está pronto, mas é um ‘vir a ser’. O exercício da cidadania e a conquista da autonomia nos espaços coletivos institucionais resgatam a intencionalidade de educar para transformar o outro, para o conhecimento participativo. Desta maneira, a instituição escolar precisa respeitar a diversidade das crianças de até 5 anos, por meio da convivência, da escuta sensível, da observação diária, garantindo a todas o direito à aprendizagem. Ao darmos amplitude às vozes das crianças e ao enxergarmos as crianças para além do que podemos ver, talvez possamos fazer da escola de Educação Infantil um lugar de acolhimento, segurança, confiança. Segundo Corsino (2020, p. 4),

Os processos interativos que ocorrem nas instituições de Educação Infantil - entre crianças e adultos, das crianças entre si, das crianças e os diferentes contextos sócio-históricos-culturais [...] - são determinantes para ampliar e promover o desenvolvimento Infantil e para o bem-estar das crianças.

E, acreditando que a criança aprende de forma integral, com o corpo inteiro, consideramos, neste contexto, que o processo educativo pode proporcionar práticas democráticas e um avanço na qualidade de aprendizagem associada à expansão da jornada, ao mesmo tempo que pressupõe uma formação mais completa para o ser

humano-cidadão-aluno. Por conseguinte, uma escola que se pretenda ser “[...] a mais democrática possível, [...] atenta aos novos saberes e questões do conhecimento, muito provavelmente incluirá a ampliação do seu tempo e a estabilidade de seus atores” (CAVALIERE, 2009a, p. 61). Ou seja, essa ampliação da jornada escolar pode representar uma diversidade de oportunidades e situações de aprendizagem:

A educação é um campo de disputa. Educação Infantil e ensino fundamental estão colocados num patamar díspar na educação básica. Concorrem. A obrigatoriedade de frequência das crianças de 4 e 5 anos à escola pode levar à compreensão de que é aí que a educação básica começa reiterando a antiga cisão entre creches e pré-escolas e trazendo de volta à cena o ideário de preparação para o ensino fundamental. Corre-se o risco de desvincular a Educação Infantil dos princípios formulados para a creche e a pré-escola e não se enfrenta a verticalidade do processo escolar, nem no que se refere à formulação das políticas, nem no que diz respeito aos projetos curriculares. Acentua-se a fragmentação da educação básica sem atentar para as transições. (KRAMER; NUNES; CORSINO, 2011, p. 75).

E ainda,

o ingresso da Educação Infantil nos sistemas de ensino tem implicações nas demais etapas, modalidades e níveis de ensino, conduzidos a repensar concepções, rever práticas e adequar posições a partir das novas relações estabelecidas. Por outro lado, tem provocado o retorno, o reforço e a continuidade de práticas que associam educação à instrução, com atividades mecânicas onde as crianças são treinadas a seguir instruções (cobrir pontilhado, copiar e repetir). (KRAMER; NUNES; CORSINO, 2011, p. 71).

Da mesma forma, embasada em práticas que correspondem ao aporte das autoras citadas anteriormente, a criança se constrói como sujeito ativo, e não passivo, à medida que, nas relações educativas, pode exercitar sua cidadania por meio da interação com seus pares e os adultos, agindo e fazendo escolhas. Ademais, podemos dizer que o tempo dedicado às crianças e à organização dos espaços nas instituições escolares diz muito sobre as concepções dos adultos em relação à criança e à infância.

Além dessa discussão, que inclui elementos amplos, mas pertinentes e relevantes à investigação, nos ocupamos ainda com uma tríade de aspectos que, de certa forma, compõem o universo escolar e que nos ajudam, acreditamos, a construir este capítulo: o cuidado, a educação e a brincadeira. Eles são abordados na próxima seção, mas, desta vez, para respaldarem a reflexão sobre a ampliação da jornada escolar na creche e na pré-escola, procurando enfatizar a relação que pretendemos aprofundar da criança na Educação Infantil, as atividades que são propostas para

essa primeira etapa da educação básica e o Tempo Integral, visando a uma proposta de Educação Integral mais crítica e emancipadora.

Trazemos como princípio o pressuposto de que a Educação Integral objetiva oferecer à criança uma educação cidadã, ampliando tempos, articulando novas práticas escolares e incorporando o respeito às diferenças e à diversidade.

1.2 A ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL COMO ESPAÇO COLETIVO DE EDUCAÇÃO E CUIDADO EM JORNADA INTEGRAL

Consideramos que, desde o nascimento, as crianças convivem em espaços e tempos que são proporcionados pelos ambientes sociais nos quais estão inseridas. E, ao ingressarem numa instituição de Educação Infantil, elas têm a possibilidade de ampliá-los nesse novo ambiente, à medida que possam explorá-lo e dele se apropriar. Para tanto, acreditamos que as atividades diárias precisam ser organizadas de modo a proporcionar às crianças um ambiente acolhedor, seguro, saudável e prazeroso em que elas possam brincar, conviver com o outro respeitando suas diferenças, tendo liberdade, autonomia, compartilhando experiências, exercendo seu direito de pertencer a esse espaço.

Dentro do espaço escolar, a criança pode ser convidada a um diálogo com diferentes saberes que, por vezes, não dialogam com os saberes que ela já traz consigo. Se pensarmos na escola como espaço de problematização e de integralidade da criança, ponderar sobre o tempo em que ela fica nesse espaço é uma discussão fundamental. A criança é um todo indivisível e trazer para ela um diálogo que fundamente e que proponha uma discussão com a sua realidade será uma ação potente e cidadã. Outro fator importante é que, ao pensar sobre o mundo, a criança também cria hipóteses sobre ele, o percebe; e, nessa perspectiva, o tempo de escola pode ser um aliado em potencial para ampliar possibilidades democráticas, que envolvam emancipação.

Nesse caminho, a instituição escolar como espaço coletivo de educação e cuidado pode ser compreendida como lugar onde o brincar, o cuidar enquanto proteção e o educar formam uma tríade inseparável; onde os saberes precisam ser descobertos, apreendidos, experienciados e reaprendidos pelas crianças, de tal modo que elas lhes darão novos significados e sentidos para que a aprendizagem aconteça por meio da experiência, da vivência e da interação com o outro. Esse 'outro', no caso

do ambiente escolar, precisa se nutrir de responsabilidade e compromisso ético, estético, social e político com os pequenos de até 5 anos (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs) (BRASIL, 2010a).

A Educação Infantil, nesse cenário, precisa ser um espaço coletivo de crianças e adultos, constituindo-se como um ambiente de cuidado e de educação para todo o público-alvo da Creche e da Pré-escola. Além disso, é imprescindível que seja também espaço de construção da identidade e autonomia, da escuta, da observação, da reflexão, das trocas, incluindo interações com o mundo físico e social, de acordo com as características pessoais da criança, sua faixa etária e necessidades; um espaço rico para trocas, onde a criança aprenda de corpo inteiro, de forma integral; onde tudo deve ser pensado para a criança e com a criança.

Considerando que a aprendizagem acontece a todo momento, proporcionando a esse sujeito exercer sua cidadania e pensamento crítico, em múltiplos contextos e objetivando uma Educação Integral, entendemos que:

Educação infantil e ensino fundamental são indissociáveis: ambos envolvem conhecimentos e afetos; saberes e valores; cuidados e atenção; seriedade e riso. O cuidado, a atenção, o acolhimento estão presentes na educação infantil; a alegria e a brincadeira também. E, com as práticas realizadas, as crianças aprendem. Elas gostam de aprender. Na educação infantil [...] o objetivo é atuar com liberdade para assegurar a apropriação e a construção do conhecimento por todos. Na educação infantil, o objetivo é garantir o acesso, de todos que assim o desejarem, a vagas em creches e pré-escolas, assegurando o direito da criança de brincar, criar, aprender [...] temos grandes desafios: o de pensar a creche, a pré-escola [...] como instâncias de formação cultural; o de ver as crianças como sujeitos de cultura e história, sujeitos sociais. (KRAMER, 2007, p. 20).

Assim, de acordo com o olhar de Kramer (2007), as crianças aprendem na produção de sentidos e significados, e não na prática da obediência e submissão, mas na participação e cooperação com o outro. Dessa forma, atentamos para o fato de que é papel das Creches e das Pré-escolas desenvolverem ações articuladas a partir das funções indissociáveis e complementares de cuidar/proteger e educar como fonte de aprendizagem e estímulo ao desenvolvimento pleno da criança.

Destacamos, portanto, que o cuidar como assistência/proteção não se refere à visão assistencialista para essa criança; antes, deve estar interligado às atividades diárias da instituição educativa, como, por exemplo, o estímulo à cooperação, à tolerância, o direito à dignidade, ao respeito, à participação. Além disso, não é possível pensar a Educação Infantil sem vincular o educar, cuidando; cuidar, educando;

brincar, cuidando e aprendendo, estimulando a interação social, ressignificando os conhecimentos das crianças, articulando diversos saberes e analisando sua compreensão de mundo, especificamente quando estamos nos referindo à Educação Infantil.

Dialogamos nesse sentido com Silva e Lima (2015, p. 1025-1027) que, ao referirem-se ao tema, destacam:

Repensar a infância e a maneira como a criança vem se constituindo na contemporaneidade e em especial no ambiente educacional nos faz repensar práticas e fazeres inerentes a esse espaço e que possam favorecer a constituição de sujeitos singulares e críticos [...] Buscar uma nova maneira de conceber a criança no ambiente educacional como sujeito capaz de proposições, argumentações e sugestões de mudanças pode nos conduzir a uma maneira outra de conceber os fazeres na educação infantil.

Dentro desse contexto, Oliveira e Padilha (2015, p. 18) compartilham da ideia de que um dos objetivos da Educação Infantil é a “promoção de condições para o desenvolvimento integral da criança, se possibilitarmos experiências amplas e diversificadas, bem como serem cuidadas e atendidas em suas necessidades”. Dessa forma, a criança precisa de oportunidades diversificadas para sua formação integral. Além disso,

A característica que define e torna a Educação Infantil diferenciada das demais etapas da Educação Básica [...] significa intencionalmente promover uma Educação Integral que considere, nas práticas cotidianas, a atenção pela cultura, pela saúde, pela justiça e pela assistência social na educação e no cuidado das crianças pequenas tanto como meta das políticas públicas, mas principalmente como modo de vida no dia a dia do coletivo da escola. (BARBOSA; RICHTER; DELGADO, 2015, p. 104).

Pensamos, portanto, que a integralidade na formação humana está muito relacionada à intencionalidade educativa, no contexto escolar, nas ações desenvolvidas com a criança. Seja no cuidado de si mesma, com seu corpo; no contato com a natureza; nas brincadeiras, nas atividades artísticas e culturais do universo Infantil. Os pequenos precisam viver a sua infância na Educação Infantil sendo criança o tempo todo; se desenvolvendo, interagindo com seus pares e com os adultos, à medida que também deixam sua marca no outro. A marca de uma criança única, de um ser indivisível.

“Historicamente a Educação Infantil se caracteriza como Educação Integral, seja em sua atenção que implica educar e cuidar, tomando a criança de modo integral,

seja na forma de organização de tempo de horário integral”, como afirma Aquino (2015, p. 173). O cuidado é parte integrante da ação educativa e, desse modo, não pode haver indissociabilidade entre esses aspectos, no contexto da Educação Infantil. É, necessário, também, que a Creche e que a Pré-escola se tornem espaços de aprendizagens que favoreçam o desenvolvimento da criança por inteiro, para que essa Educação Integral caminhe para além do tempo que a criança permanece na escola, subsidiando-a em seu crescimento.

No entanto, existem escolas de Educação Infantil em que a criança precisa se submeter à estrutura e ao modo de funcionamento da instituição; onde o tempo é mensurado pelas atividades que ela deve desempenhar: horário de entrada, horário de cantar, de realizar atividades; horário do refeitório, horário da higiene pessoal e do sono, horário das brincadeiras, horário de saída, como se a condição de ‘ser criança’ a impedisse de participar ativamente do processo de escolha, sendo conduzida o tempo todo pelo adulto, sem que possa expressar suas expectativas e fazer interferências acerca dessa rotina diária (BARBOSA, 2000).

Não estamos dizendo que não deve haver rotina, até porque a rotina é algo inerente à vida e é importante que ela faça parte, também, do contexto educacional, do dia a dia da criança; mas, por outro lado, a rotina não precisa ser ‘engessada, rígida’, de modo que o diálogo com a criança não aconteça. Pelo contrário, as atividades diárias devem ser pensadas e realizadas levando em consideração as escolhas das crianças. “Um trabalho diversificado que reconheça o contexto social da criança ampliando as possibilidades de educar e cuidar de forma interativa.” (CORRÊA; COSTA, 2016, p. 63). Além disso, precisam contemplar brincadeiras, jogos, atividades lúdicas e pedagógicas, histórias, músicas, higiene, alimentação e descanso, sim, mas de maneira que tais atividades diárias deem a oportunidade de as crianças dialogarem o tempo todo entre si e com os adultos, revertendo a ‘lógica’ criada para essas situações cotidianas, visto que “[...] a interação permite que se crie uma situação de ajuda na qual as crianças avancem no seu processo de aprendizagem” (BRASIL, 1998, p. 31).

Entendemos com Freire (2000, p. 59) que “[...] as crianças precisam ter assegurado o direito de aprender a decidir, o que se faz decidindo”. Neste sentido, é fundamental uma proposta pedagógica que possibilite a materialização da Educação Integral na constituição do cuidado e da educação enquanto formação cidadã, o que

inclui apreensões diferenciadas da vida, trazendo, também, o brincar como parte fundamental no desenvolvimento Infantil. Apesar disso,

No dia a dia das escolas, o brincar assume, muitas vezes, um lugar subalterno ou de recurso didático. Compreender a importância dessa experiência oferece pistas para pensarmos em mudanças na própria concepção da educação para a infância. No ciclo da vida das infâncias, o brincar é uma experiência essencial na formação integral da criança. Assim, lidar, de maneira sensível com essa experiência e ampliar o repertório de jogos, brinquedos e brincadeiras, levando-se em conta os interesses e necessidades das crianças em consonância com um projeto de educação, são desafios para as políticas de Educação Integral. (CARVALHO; SILVA, 2017, p. 35).

Nas interações com outras crianças e/ou com adultos, a criança pode desenvolver-se e ampliar seus conhecimentos por meio do educar e do brincar. E, ao brincar, a criança constrói significações importantes e necessárias ao seu desenvolvimento global.

Neste estudo, efetivamente, defendemos a indissociabilidade do brincar às experiências educativas presentes nas atividades diárias das crianças que frequentam a Educação Infantil, em Creche e Pré-escola, deixando claro que tal experiência deve se nutrir nas relações sociais que se constroem no espaço educativo. Vale ressaltar, também, o pensamento de Kramer (2006), ao considerar que as crianças precisam brincar, aprender e que nós, adultos, devemos ter a sensibilidade para vê-las e entendê-las como crianças, e não somente como alunos. À vista disso,

O tempo da infância é o tempo de aprender e de aprender com as crianças, numa perspectiva da educação em que o outro é visto como um eu e em que está em pauta a solidariedade, o respeito às diferenças e o combate à indiferença e à desigualdade. (KRAMER, 2006, p. 811).

Sendo assim, a instituição educativa precisa ser espaço e tempo de brincadeira, de diversão, de ludicidade, de faz-de-conta, de convívio coletivo, de construção de saberes, de interação entre os pares, adulto-criança/criança-criança. O estímulo ao desenvolvimento global, por meio da autoimagem positiva da criança, de sua autonomia, identidade, independência e participação ativa, deve permear o trabalho educacional. Além disso, aspectos físicos, sociais, cognitivos, culturais, éticos, morais e emocionais desses indivíduos precisam estar integrados, reafirmando que a aprendizagem e o cuidado acontecem, simultaneamente, sem hierarquia entre eles. “A educação da infância só faz sentido se considerada como um espaço de

afirmação de direitos, considerando a criança como usuária/participante ativa.” (CARVALHO, 2015a, p. 31). Por conseguinte,

O ser humano se constitui na relação com o outro; na interação social, as dimensões cognitiva e afetiva não podem ser dissociadas. Quando interagem, as crianças as aprendem, se formam e transformam; são sujeitos ativos, participam e intervêm na realidade; suas ações são maneiras de reelaborar e recriar o mundo [...] O papel do outro é central na constituição do eu e no desenvolvimento e nas aprendizagens que o sujeito faz ao longo da vida. Processos manifestos na infância constroem realidades individuais e históricas que se traduzem na subjetividade de cada um. (MOTTA, 2011, p. 160).

Nesse ínterim, à escola de Educação Infantil compete proporcionar oportunidades onde o cuidar, o educar e o brincar estejam integrados e indissolúveis na vida diária da criança, constituindo um “princípio orientador do trabalho pedagógico no Tempo Integral” (ARAÚJO, 2015, p. 37), estimulando seus processos de desenvolvimento como um ser social que precisa e que deve ser ativo no seu processo de aprendizagem, respeitado na sua singularidade, exercendo sua cidadania e a sua formação de forma integral, aqui compreendida como Educação Integral e, portanto,

deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças. (BRASIL, 2010a).

Rocha (2001) amplia nossa reflexão ao trazer a especificidade da educação das crianças pequenas, seus processos de constituição como seres humanos em diferentes contextos sociais, sua cultura, suas capacidades intelectuais, criativas, estéticas, expressivas e emocionais. Sendo assim, ao pensarmos a formação integral das crianças, é necessário pensarmos “em espaços dialógicos e reflexivos [...] criar oportunidades de formação em dimensões vivenciais, intelectuais, afetivas, emocionais, contribuindo, em amplitude, para a formação humana das crianças” (CARVALHO; SILVA, 2017, p. 38).

Novos desafios, portanto, se colocam à Educação Infantil na contemporaneidade. Antigas práticas e metodologias ultrapassadas precisam ser substituídas, já que são insuficientes para atenderem as nossas crianças no atual cenário educacional do Brasil, em que a ‘formação integral’, como dizem Carvalho e Silva (2017), é tão necessária. Nesse caminhar contemporâneo,

se, por um lado, há uma forte tendência ao assistencialismo, forjado pela ruptura entre o cuidar e o educar, por outro lado existem iniciativas voltadas à sistematização de um trabalho considerando a integralidade e a indivisibilidade da Educação Infantil, consolidando, assim, uma educação em permanente diálogo com as capacidades expressivas, afetivas e cognitivas, éticas e estéticas das crianças pequenas. (ARAÚJO, 2015, p. 52).

E sobre essa indivisibilidade da Educação Infantil, a cisão entre Creche e Pré-escola precisa ser rompida — como, de certa forma, Araújo (2015) pontua, na citação anterior — para se destinar a todas as crianças uma ação educativa intencional com qualidade. Isto significa aliar o cuidado às crianças em todas as ações, entendendo-as como educativo-formativas e contemplando, assim, a indissociabilidade no binômio cuidar e educar. Sobre o cuidado ao qual nos referimos, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) entende que:

Cuidar da criança é sobretudo dar atenção a ela como pessoa que está num contínuo crescimento e desenvolvimento, compreendendo sua singularidade, identificando e respondendo às suas necessidades. Isto inclui interessar-se sobre o que a criança sente, pensa, o que ela sabe sobre si e sobre o mundo, visando à ampliação deste conhecimento e de suas habilidades, que aos poucos a tornarão mais independente e mais autônoma. (BRASIL, 1998, p. 25).

Consideramos importante destacar, também, que as instituições de Educação Infantil — e, conseqüentemente, o trabalho educativo — precisam levar em conta conhecimentos, habilidades, valores, aspectos sociais, culturais, emocionais e afetivos das crianças. E o vínculo que se estabelece entre o brincar, o cuidado com a criança e sua educação deve permear toda a dinâmica pedagógica (MACHADO, 2010). Dessa forma,

O brincar abre para a criança múltiplas janelas de interpretação, compreensão e ação sobre a realidade. Nele, as coisas podem ser outras, o mundo vira do avesso, de ponta-cabeça, permitindo à criança se descolar da realidade imediata e transitar por outros tempos e lugares, inventar e realizar ações/interações com a ajuda de gestos, expressões e palavras, ser autora de suas histórias. (BORBA, 2020, p. 66).

Inferimos que, no contexto da Educação Infantil, “as brincadeiras transformam e demandam o aparecimento de novas necessidades e de novas oportunidades de consciência sobre o mundo” (DA ROS, 1985, p. 142-143). O brincar, como atividade própria da criança, é uma prática social e ocupa lugar central no desenvolvimento das habilidades motoras, afetivas, culturais, cognitivas e sociais da criança. E, assim como

o cuidado e a aprendizagem são fundamentais para a formação da criança, o brincar deve permear todo o ambiente da instituição escolar. Segundo Da Ros (1985, p. 143), “do vasto repertório das atividades próprias da infância, as brincadeiras mostraram-se repletas de formas e conteúdos férteis”, ou seja, estão intrinsecamente relacionadas à ludicidade que caracteriza a criança e igualmente encerram potenciais na articulação a conhecimentos e saberes que, no ambiente escolar, podem ser trabalhados por meio desse sentido lúdico.

Quando a criança brinca, está desenvolvendo o pensamento e a autonomia, a independência e sua capacidade criadora; a criança, ao brincar, é capaz de expressar sentimentos, desejos, frustrações, elaborando conhecimento e reflexões sobre si mesma. A Educação Infantil, como espaço coletivo, pode contribuir com essa prática, integrando o brincar, o cuidar e o educar como elementos indivisíveis ao exercício da cidadania e, conseqüentemente, à educação escolar da criança. Assim, a educação poderá auxiliar no desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades infantis, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças saudáveis e felizes, de contribuir para sua integração na sociedade (BRASIL, 1988).

Organizar a prática cotidiana significa adequar o tempo e o espaço [...] considerando os aspectos do cuidar e do educar como dimensões essenciais ao desenvolvimento de crianças pequenas, de modo que profissionais e crianças aprendam a conviver e viver face à multiplicidade de interferências do cotidiano. (SILVA; BOLSANELLO, 2002, p. 35).

Entretanto, os ambientes coletivos da Educação Infantil precisam ser estimulantes e devem ter uma organização contínua, de modo a favorecerem as necessidades das crianças, e não as dos adultos. Vale ressaltar, ainda, que o ambiente educativo exerce forte influência sobre o desenvolvimento da criança, de modo que ela participa ativamente de seu desenvolvimento por meio de suas relações com o ambiente, especialmente pelas suas interações com adultos e demais crianças (CARVALHO; RUBIANO, 2010).

Logo, a formação integral considera todas as dimensões do indivíduo, como vimos reforçando ao longo dessa reflexão, articulando a educação ao desenvolvimento global do sujeito e contemplando todas as vertentes que servirão de base para a aprendizagem da criança no decorrer da sua vida. Posto isso, não se pode negar que as instituições educativas têm papel relevante na sociedade contemporânea e, portanto, na vida das crianças, uma vez que haja um projeto

educativo que considere a multiplicidade, a pluralidade dos sujeitos e a multidimensionalidade dos conhecimentos, saberes e habilidades de que devem se apropriar. “Nesse sentido, educar integralmente é levar em conta diferentes dimensões de formação e criar espaços para que a criança se expresse e simbolize o mundo por meio de diferentes linguagens.” (CARVALHO, 2015a, p. 37).

Nessa perspectiva, no próximo capítulo, o foco de nosso estudo se volta à Educação Integral em Tempo Integral como possibilidade de formação humana para as crianças de até 5 anos de idade. Apresentamos, também, os aspectos que consideramos indivisíveis para uma Educação Integral como processo de formação humana da criança.

2 EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPO INTEGRAL NO CENÁRIO EDUCACIONAL BRASILEIRO: POLÍTICAS E MARCOS REGULATÓRIOS

Trazemos para este capítulo um panorama da política construída para a Educação Infantil e para o Tempo Integral no Brasil em seus marcos regulatórios, evidenciando, como aparato legal: a Constituição Federal de 1988, primeira legislação brasileira a considerar os direitos sociais da criança; o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – Lei nº 8.069/90; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei nº 9.394/96; o primeiro Plano Nacional de Educação (PNE 2001-2011) – Lei nº 10.172/01; as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs) – Resolução da Câmara da Educação Básica (CEB) nº 5/2009; o Plano Nacional de Educação em vigor (PNE 2014-2024) – Lei nº 13.005/14; além do Plano Municipal de Educação de São Gonçalo (PME/SG/ 2015) – Lei Municipal nº 658/15.

Nessa perspectiva, indagamos: que contexto/marcos regulatórios fundamentaram a concepção de Educação Infantil que temos no Brasil hoje? Estarão esses marcos regulatórios das políticas para a Educação Infantil possibilitando uma educação/formação integral de cunho emancipador para essas crianças?

Nosso objetivo com este caminhar pelos marcos legais nacionais é delinear uma reflexão acerca dos desafios e perspectivas que a Educação Infantil em Tempo Integral construiu, nos últimos anos do século XX e neste primeiro quartel do século XXI, no tocante à legislação, uma vez que o fato de termos documentos normativos que regulamentem as políticas educacionais se constitui como um fator de avanço, no sentido das possibilidades de materialização dessas mesmas políticas.

Em seguida, trazemos o levantamento realizado no Portal da Capes em relação às dissertações e teses que se aproximam do nosso estudo. É o que nos propomos nas próximas seções deste capítulo.

2.1 CONCEPÇÕES E REGULAMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPO INTEGRAL: DIALOGANDO ACERCA DA FORMAÇÃO/EDUCAÇÃO INTEGRAL DA CRIANÇA

Ressaltando os marcos regulatórios da Educação em Tempo Integral na legislação brasileira, iniciamos nossa incursão em meados da década de 90 do século passado, quando, por meio da Lei nº 9.394/96, o Tempo Integral é citado em dois

artigos específicos referindo-se ao Ensino Fundamental e em apenas um artigo relacionado à Educação Infantil. No tocante a essa Educação em Tempo Integral, a LDB determina o atendimento de turno parcial, ofertado em, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias à criança e a jornada integral, com 7 (sete) horas diárias ou superior a esse tempo (BRASIL, 1996).

Na continuidade dessa Lei, o Artigo 34 especifica que “a jornada escolar no Ensino Fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola” e o Artigo 87 explicita o progressivo regime de escolas de Tempo Integral nas redes públicas urbanas de Ensino Fundamental (BRASIL, 1996). Tal legislação veio corroborar com o que, na prática, já ocorre nas instituições de Educação Infantil: a alternância entre instituições que trabalham em horário parcial e integral para as crianças de até 5 anos de idade.

Podemos dizer que essa foi a primeira legislação, em nível nacional, a tratar da temática da ampliação da jornada escolar para o Tempo Integral no país. No contexto da LDBEN, não podemos esquecer que sua estrutura-base – incluindo os artigos que citamos anteriormente – foi pensada pelo então senador Darcy Ribeiro, idealizador de um dos programas mais emblemáticos de Educação em Tempo Integral que tivemos no Brasil, mais especificamente, no estado do Rio de Janeiro: o Programa Especial de Educação (PEE), que deu origem aos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPS).

Frequentemente, encontramos estudos e pesquisas acerca da ampliação da jornada escolar para o Tempo Integral associados ao Ensino Fundamental, principalmente após a política indutora de Tempo Integral, chamada “Programa Mais Educação (PME)”, criada pelo Ministério da Educação por meio da Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentada pelo Decreto 7.083/10 (BRASIL, 2010b). Tal programa tinha por objetivo contemplar unidades escolares da rede pública de ensino com baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), além de beneficiar as escolas situadas em locais mais vulneráveis do território brasileiro.

Quando nos referimos à educação formal das crianças de até 5 anos no cenário educacional brasileiro, frequentemente, percebemos o propósito diferenciado em relação ao período de permanência na escola e à situação social dessa infância. O horário integral era destinado às crianças pertencentes às classes populares e vulneráveis, cujas mães trabalhavam durante o dia; já o horário parcial era a tônica

para as crianças das classes média e alta, em que as mães trabalhavam, geralmente, em meio período ou nem exerciam funções fora do lar (BARBOSA; RICHTER; DELGADO, 2015).

Araújo (2016) continua essa reflexão trazendo à tona uma questão relevante ao contexto da nossa pesquisa, destacando que as demandas sociais e familiares estão entre as motivações para a existência do Tempo Integral na Educação Infantil. O fato de ser cada vez mais comum a participação da mulher no mercado de trabalho, de modo que a mulher/mãe passa a precisar ter um local para deixar sua criança, bem como as condições precárias das famílias e a necessidade do acesso e da permanência da criança, em situação de insegurança e de vulnerabilidade social, nas instituições de Educação Infantil, são algumas das principais justificativas para a implementação do Tempo Integral durante o período da Educação Infantil.

E, como já mencionamos, boa parte das instituições de Educação Infantil oferta a Creche e a Pré-escola em Tempo Integral, considerando também o direito da mãe trabalhadora a um local seguro para seus filhos durante sua jornada de trabalho, garantia essa evidenciada na Constituição Cidadã, Artigo 7º, Inciso XXV (BRASIL, 1988); porém revelamos que, na condução desta pesquisa, o direito à Educação Infantil é da criança, prioritariamente. Segundo Araújo (2015, p. 36),

O Tempo Integral parece capitalizar para si um protagonismo e uma responsabilidade pública de âmbito da assistência social, já que nele estão inscritas as possibilidades [...] da alimentação, da proteção e da segurança da família e das crianças [...] em uma dinâmica de trabalho em que a proteção e a provisão das crianças assumem uma centralidade inquestionável.

O trecho que transcrevemos acima nos diz da educação escolar em Tempo Integral circunscrita à visão em que predomina a proteção às crianças.

[...] a educação da infância em Tempo Integral considerada sob a perspectiva do bem-estar Infantil poderá posicionar-se como um Tempo Integral de acesso das crianças a bens essenciais e a condições de usufruto do espaço-tempo promotores de equilíbrio, conforto e desenvolvimento: alimento, água potável, um ambiente saudável; condições de acolhimento, afeto e satisfação pessoal; espaços de lazer e de fruição livre; proteção contra todo tipo de negligências ou maus-tratos; acesso à informação e atendimento da sua opinião; conhecimento, experiência, promoção das capacidades expressivas; relações incluídas e prazerosas. (SARMENTO, 2015a, p. 43).

Em relação à ampliação da jornada escolar para o Tempo Integral na Educação Infantil, podemos dizer que essa, por si só, não garante que o trabalho pedagógico seja

desenvolvido em torno dos eixos educativos preconizados pelas DCNEIs (BRASIL, 2010a), como, por exemplo, as interações e as brincadeiras. Assim, “[...] uma perspectiva de ampliação não apenas do tempo, reivindica a perspectiva do direito a uma educação mais ampla, uma Educação Integral para esse primeiro nível da educação básica” (MAURÍCIO, 2015, p. 114). As experiências educativas precisam ser significativas e prazerosas para as crianças e a escola deve possibilitar que essas crianças aprendam e se desenvolvam no seu tempo, por meio de diferentes linguagens.

Consideramos importante destacar, também, que a proposta pedagógica, apontada como um instrumento que reflete a identidade das instituições escolares, precisa ser definida de forma conjunta e participativa com a comunidade escolar, bem como as metas pretendidas para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças (BRASIL, 2010a). Dessa forma, as diretrizes básicas da instituição podem influenciar na formação desses indivíduos de até 5 anos, público-alvo da Educação Infantil.

Na discussão sobre a Educação em Tempo Integral e, também, na sua relação com a Educação Infantil, abordamos os conceitos de Tempo Integral e de Educação Integral, fundamentados na contribuição de educadores que se debruçam sobre a temática, além de, mais uma vez, nos valermos do aporte legal que, ao procurar consubstanciar o Tempo Integral na educação brasileira, nos traz aspectos passíveis de problematização, principalmente pela pouca referência à Educação Infantil. E é sobre essa questão que discutiremos na segunda seção deste capítulo.

Nosso estudo discute as políticas para a infância, buscando contribuir com reflexões que envolvem as crianças de até 5 anos na contemporaneidade, por meio de um conjunto de documentos reguladores dessa etapa da vida. Pensando com Cury (2008, p. 301), ressaltamos que a Educação Infantil como obrigação do Estado e da família surgiu na Constituição Federal de 1988, como “[...] objeto de uma política educacional de igualdade concreta e que faça jus à educação como o primeiro dos direitos sociais [...] como direito civil inalienável dos direitos humanos e como direito político da cidadania”. É com esse direito político da cidadania que iniciamos nossa reflexão acerca dos aparatos legais que, ao longo dos últimos anos, constituíram a Educação Infantil como etapa da educação formal.

E, no itinerário histórico da educação das crianças no Brasil, compreender a trajetória de luta pelo direito à Educação Infantil é fundamental, no cenário nacional, para entendermos esse aspecto e situarmos as questões contemporâneas que ainda precisam ser compreendidas, uma vez que

os temas relacionados à história reservam uma atenção às determinações sociais mais amplas, já tradicionais desde a origem da pesquisa na área no Brasil, quando pesquisadores eram também militantes na defesa dos direitos das crianças e da educação. (ROCHA; BUSS-SIMÃO, 2013, p. 953).

Nesse âmbito, a história da educação das crianças pequenas tem diferentes representações sociais e sofre transformações em relação aos períodos históricos e às normatizações, como ressaltam Rocha e Buss-Simão (2013).

Uma concepção de Educação Integral para a Educação Infantil em Tempo Integral precisa respeitar o direito da criança, atendendo à legislação atual, de modo a obter maior investimento em formação docente, bem como investir em espaços e materiais físicos que contribuam para a qualidade da oferta de Creches e de Pré-escolas. A Educação Integral, portanto, investe em inúmeras possibilidades de aprendizagens nas formas inter e extraescolares, ou seja, em que a concepção de Educação Integral para a Educação Infantil esteja a serviço do bem-estar social das crianças na perspectiva da formação cidadã, e não da formação para atender aos interesses do mercado. Nesse cenário, a gestão da escola precisa ser democrática para que o planejamento de trabalho na instituição seja compartilhado.

De fato, a intenção é que “a ampliação do tempo como possibilidade educacional” (MAURÍCIO, 2015, p. 93) implique em uma instituição escolar que garanta a essa criança seus direitos de aprendizagem num espaço coletivo. E essa garantia da oferta da Educação Infantil, reconhecida como direito de toda criança e tendo como objetivo a promoção de seu desenvolvimento integral, ainda pode ser considerada um desafio para o Brasil, como destaca Kramer (2006). Mas o que entendemos por “desenvolvimento integral”, como consta na LDB, em relação às finalidades da Educação Infantil? Quais aspectos precisam estar presentes nessa perspectiva? O maior tempo de permanência na escola pode contribuir para a formação integral da criança? Nos próximos capítulos, dialogaremos sobre essas e outras questões que permeiam o contexto da nossa pesquisa, tendo ciência de que:

A educação pública de qualidade é, portanto, desafiada a configurar-se a partir de uma Educação Integral que se baseie no direito fundante da cidadania e opere como estratégia de promoção de uma maior justiça social. (CARVALHO; SILVA, 2017, p. 37).

Ao trabalharmos com os termos ‘Educação em Tempo Integral’ e ‘Educação Integral’ neste estudo, destacamos que estes são conceitos distintos. Enquanto a

Educação em Tempo Integral está relacionada à ampliação da jornada escolar, a Educação Integral é uma concepção de educação vinculada a uma perspectiva de formação integral do sujeito, na busca pela articulação entre saberes e conhecimentos culturais, artísticos, sociais, afetivos, físicos, sensoriais e intelectuais. Além disso, quando se efetiva em instituições escolares — a Educação Integral escolar —, as atividades podem estar relacionadas a outros aspectos, como autonomia, socialização, interação, participação e, portanto, ao desenvolvimento do ser humano por inteiro, em uma ótica mais progressista.

No Portal do Ministério da Educação (MEC), encontramos demarcações sobre a proposta da política pública de Educação Integral como “um paradigma contemporâneo [...] e que entende que o território da educação escolar pode expandir-se para além dos muros da escola, alcançando seu entorno e a cidade em suas múltiplas possibilidades educativas”, ao mesmo tempo que é dada a seguinte definição:

[...] a Educação Integral em jornada ampliada no Brasil é uma política pública em construção e um grande desafio para gestores educacionais, professores e comunidades que, ao mesmo tempo, amplia o direito à educação básica e colabora para reinventar a escola. (BRASIL, 2014).

Deparamo-nos com várias concepções de Educação Integral defendidas por estudiosos da área e entendemos que não há um consenso quanto à sua interpretação, muito menos quanto ao que seria a formação integral do indivíduo, porque essa integralidade não é algo mensurável. Ou seja,

em cada experiência de Educação Integral apresentada haverá um entendimento sobre essa ‘formação mais completa’ do sujeito, o que, por sua vez, implicará formas diferenciadas de gerenciar o tempo; o espaço; o currículo e as políticas de Educação Integral e(m) Tempo Integral (COELHO; SIRINO, 2018, p. 149).

Sobre a possibilidade de ampliação das oportunidades educativas, dialogamos com Moreira e Caleffe (2008, p. 111) acerca da Educação Integral como proposição para além da ampliação da jornada escolar. Destarte,

uma concepção geral da educação que não pode ser traduzida apenas como projeto de aumento de tempo de aula. Por conseguinte, projetar escola de Tempo Integral só faz sentido quando se considera uma concepção de Educação Integral em que a perspectiva de expansão do horário também represente uma ampliação de oportunidades e situações que promovam aprendizagens significativas e emancipadoras. (MOREIRA; CALEFFE, 2008, p. 111).

Em Guará (2006, p. 16), identificamos outra perspectiva que julgamos importante para refletirmos neste estudo,  medida que traz como enfoque a forma humana do indivíduo:

Agrega-se a ideia filosófica de homem integral, realçando a necessidade de homem integrado de suas faculdades cognitivas, afetivas, corporais e espirituais, resgatando como tarefa prioritária da educa, a forma do homem, compreendido em sua totalidade [...] Assim, a Educa Integral deve ter objetivos que construam relações na direção do aperfeiçoamento humano.

Tais argumentos vêm ao encontro das ideias de Maurício (2009b, p. 54), quando este afirma que “a Educa Integral reconhece a pessoa como um todo e não como um ser fragmentado [...] esta integralidade se constrói através de linguagens diversas, em variadas atividades e circunstância”. Destacamos, ainda, que a Educa Integral “enquanto possibilidade de forma integral do homem, percebido em seus aspectos multidimensionais [...] tem na escola a centralidade do processo educativo pautado na relação ensino-aprendizagem” (MENEZES, 2009, p. 85). Miguel Arroyo, em entrevista ao Centro de Referências em Educa Integral, também dialoga conosco acerca do conceito de Educa Integral como:

uma concepção de que o ser humano  sujeito total, integral, enquanto sujeito de conhecimento, de cultura, de valores, de tica, de memórias, de identidade, de imaginação. E a educa tem que dar conta de todas as dimensões da forma do ser humano. (CONCEITO..., 2013).

Coelho (2009a, p. 93) contribui para a discussão desta temática, ao afirmar que “ quase impossível, ou pelo menos muito difícil, pensar em Educa Integral [...] sem pressupor um tempo ampliado/integral que a possibilite”. E essa ampliação do horário precisa construir a qualidade desse tempo, quando nosso olhar se direciona  educa formal; portanto,  escolar, como dissemos. Além disso, “Tempo Integral na escola pressupõe [...] a adoção de uma concepção de Educa Integral [...] para a construção da cidadania partícipe e responsável” (COELHO, 2004, p. 2).

Refletindo ainda sobre o conceito de Educa Integral a partir do entendimento de Coelho (2016) e de Cavaliere (2013), percebemos que ele excede o tempo ampliado na instituição escolar, objetivando a constituição do sujeito para além do desenvolvimento cognitivo, relacionando saberes e conhecimentos advindos da vida em sociedade. Em sua vertente mais progressista, busca, também, o

fortalecimento da autonomia, da emancipação do indivíduo, aliando a teoria à prática com interação contínua entre o que aprende/apreende e o que pratica no pleno exercício da cidadania, por meio das múltiplas linguagens como arte, esportes, estímulo a relações interpessoais e à constituição de um sujeito participante e atuante no seu próprio desenvolvimento, a fim de lhe proporcionar essa formação mais ampla.

Acreditamos, assim, em uma “concepção de Educação Integral que represente uma prática educativa rica e multidimensional” (CAVALIERE, 2009a, p. 6), enquanto reconhece a pessoa como um todo, e não como um ser fragmentado, por exemplo, entre corpo e intelecto. Entendemos que esta integralidade se constrói através de linguagens diversas, em variadas atividades e circunstâncias. A criança desenvolve seus aspectos afetivo, cognitivo, físico, social e outros conjuntamente. Não há hierarquia do aspecto cognitivo, por exemplo, sobre o afetivo ou social. Por isso, as atividades a que é exposta devem envolver multiplicidade de aspectos para o benefício de seu desenvolvimento (MAURÍCIO, 2009b).

No tocante, especificamente, ao Tempo Integral, Cavaliere (2009a) ressalta duas tendências de organização desse tempo, a que denomina como “alunos em Tempo Integral” e “escolas de Tempo Integral”. No primeiro caso, a ampliação do tempo do estudante acontece, de preferência, fora do ambiente escolar, no contraturno de suas aulas, em diferentes espaços educativos, esportivos e culturais, que nem sempre estão articulados à proposta pedagógica da escola. Por seu caráter mais próximo à proteção integral, os estudantes que se encontram em situação de maior vulnerabilidade social são, prioritariamente, os sujeitos contemplados por essa ampliação.

Na outra denominação — “escolas de Tempo Integral” —, o aluno participa de atividades diversificadas, integradas e interdisciplinares, durante todo o período em que permanece na própria unidade escolar em que estuda; ou seja, neste caso, a escola contempla igualmente todos os estudantes devendo, também, ter um suporte de infraestrutura, bem como profissionais que possam atuar em Tempo Integral na mesma instituição educacional.

Tal organização proposta por Cavaliere (2009a, 2009b) nos leva a questionar: como compreender a proteção, quando a realidade pedagógica da Educação Infantil nos indica a importância da articulação entre proteção e cuidado? Acreditamos, portanto, que proteção e cuidado caminhem juntos na perspectiva da Educação Integral em Tempo Integral, pois constituem importantes ressignificações na formação das crianças e de uma educação como instrumento de transformação social e

emancipação dos sujeitos. O que é diferente quando pensamos sobre o assistencialismo no que diz respeito à redução das desigualdades sociais por meio da educação. Podemos inferir, no entanto, que não há unicidade quanto a essa questão.

Em outra produção bibliográfica, Cavaliere (2007) identifica quatro concepções relacionadas ao Tempo Integral: assistencialista, autoritária, democrática e multissetorial. Tais concepções deixam suas marcas registradas na educação nacional até a contemporaneidade.

A concepção predominante de escola de Tempo Integral é a assistencialista, que tem um olhar filantrópico e protetivo aos estudantes, deixando de evidenciar, prioritariamente, o ensino escolar e considerando as “faltas” que perpassam a educação formal e ultrapassam as funções da escola, entre elas a vulnerabilidade social, a saúde, a alimentação e o bem-estar. Segundo Cavaliere (2007, p. 1028-1029), “a escola não é o lugar do saber, do aprendizado, da cultura, mas um lugar onde as crianças das classes populares serão ‘atendidas’ de forma semelhante aos ‘doentes’”.

Na perspectiva autoritária, a escola é vista como local de guarda e prevenção contra a violência, o que pressupõe, segundo a autora, “estar ‘preso’ na escola é sempre melhor do que estar na rua [...] A ênfase está nas rotinas rígidas e é frequente a alusão à formação para o trabalho, mesmo no nível do ensino fundamental” (CAVALIERE, 2007, p. 1029).

Por sua vez, a concepção democrática tenta viabilizar o desenvolvimento formativo multidimensional a partir de uma visão crítica e problematizadora. “A permanência por mais tempo na escola garantiria melhor desempenho em relação aos saberes escolares, os quais seriam ferramentas para a emancipação.” (CAVALIERE, 2007, p. 1029).

A concepção multissetorial da educação em Tempo Integral é mais recente e surgiu com a lógica de incapacidade do Estado em gerir, sozinho, uma educação de qualidade, necessitando da ajuda de outros setores, principalmente o privado, para garantir essa função. Dessa forma, de acordo com Cavaliere (2007, p. 1029), “esta educação pode e deve se fazer também fora da escola. O Tempo Integral não precisa estar centralizado em uma instituição”.

Neste estudo, trabalhamos com duas concepções da Educação Integral que têm aporte teórico e documental nos estudos do Núcleo de Estudos: Tempos, Espaços e Educação Integral (NEEPHI), da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), e que, de certa forma, complementam essas duas concepções

de Tempo Integral que Cavaliere nos aponta em seus diversos estudos. Destacamos, assim, as dimensões sócio-histórica e contemporânea de Educação Integral, deixando claro que a dimensão contemporânea está contida na sócio-histórica.

Nessa perspectiva, podemos dizer que a concepção sócio-histórica está relacionada à constituição do indivíduo como ser múltiplo e indivisível em seu percurso na história, em que toda aprendizagem, no decorrer da sua vida social, agregará valores à sua formação integral. Neste sentido, tal concepção considera todos os percursos formativos dos sujeitos; no entanto, atribui maior relevância à escola, como espaço educativo, por excelência. Dependendo da dimensão político-filosófica e da visão de sociedade, pode valorizar a participação, as práticas igualitárias, os saberes, os fazeres, os conhecimentos e o processo ensino-aprendizagem produzidos sócio-historicamente pela humanidade, bem como por esse mesmo indivíduo, na interação com o outro e com o coletivo. Essa perspectiva sócio-histórica da Educação Integral valoriza a integralidade do indivíduo, e não apenas alguns aspectos em detrimento de outros, e:

acontece em todos os momentos da vida humana, em várias situações cotidianas - nas ruas e nos mais diversos lugares. Contudo, não é possível desconhecer que essas situações se materializam em um espaço institucional, criado com a intencionalidade de 'educar' e, também, de 'instruir': a escola. (COELHO; SIRINO, 2018, p. 141).

A dimensão da Educação Integral denominada de contemporânea, que vem se construindo desde finais do século XX, faz alusão à concepção assistencialista/assistencial de proteção integral do indivíduo que vive em situação de risco, pobreza e vulnerabilidade social. Tal concepção ganhou mais evidência após a promulgação do ECA, em 1990, apesar de muitas escolas, na realidade, já trabalharem sob esse mesmo ponto de vista. Esse ordenamento normativo vincula-se à ideia de proteção social/integral da criança (BRASIL, 1990). De acordo com Guará (2009, p. 66), o ECA,

ao propor um novo sistema articulado e integrado de atenção à criança [...] indica claramente que os novos direitos da infância só podem ser alcançados pela integração das políticas sociais públicas, reconhecendo também o papel da sociedade e da família no provimento desses direitos [...]. O arcabouço normativo oferecido pelo paradigma da proteção integral garante os direitos de toda criança ou adolescente a receber atendimento em todas as suas necessidades pessoais e sociais, a aprender, a se desenvolver adequadamente e a ser protegida(o).

Nesse caso, a instituição escolar com jornada ampliada para o Tempo Integral, em uma perspectiva de Educação Integral, é considerada compensatória à pobreza e às desigualdades sociais; um lugar de “guarda” e “abrigo” desses indivíduos que precisam ser amparados e protegidos socialmente/integralmente. Segundo Cavaliere (2009a, 2009b), essa concepção tem um olhar filantrópico e protetivo, deixando de evidenciar o ensino e os aspectos formativos, a natureza das escolas, e considerando mais as ‘ausências’ que perpassam a educação formal, ultrapassando as funções da escola, entre elas a vulnerabilidade social, a saúde, a alimentação, a higiene e o bem-estar do estudante.

Uma concepção contemporânea de Educação Integral na escola partiria da compreensão de que as funções dessa instituição são múltiplas, historicamente determinadas e cada vez mais exclusivas, ou seja, sem paralelo em outras instituições sociais. (CAVALIERE, 2013, p. 50).

Caminhando ao encontro da afirmação acima, trazemos Coelho (2014, p. 188), ao destacar que a dimensão contemporânea,

[...] ao propor, apoiar e reforçar a ampliação das funções da escola para além daquelas que historicamente a constituíram [...] pode afastar-se de uma visão mais completa e multidimensional da formação do ser humano, no sentido pedagógico e crítico-emancipador do termo.

Ainda sobre a dimensão contemporânea da Educação Integral, a referida autora alerta que:

Uma escola que funcione em Tempo Integral não pode ser apenas uma escola de dupla jornada, com repetição de tarefas e metodologias. Se assim o for, estaremos decretando a falência dessa concepção de ensino. Ao defendermos o Tempo Integral, fazemo-lo a partir também de uma concepção de educação que se fundamenta na formação integral do ser humano [...]; que se alicerça em atividades variadas, incluindo esportes, cultura, trabalho, artes em geral; que experiencia metodologias diversas, e ocupa todos os espaços existentes no ambiente escolar. (COELHO, 2002, p. 143).

A escola, nessa perspectiva contemporânea de Educação Integral, é considerada lugar de formação e de aprendizagem, porém aliada a outras instituições. Ou seja, além da escola, outros espaços sociais são considerados formativos/educativos. Da mesma forma, o Estado compartilha com a sociedade civil sua obrigação quanto ao direito à educação, já que a escola, por sua vez, não consegue, sozinha, abranger a integralidade na formação do indivíduo. Nesse sentido,

concepções de Educação Integral que privilegiem os aspectos sociais da função educativa da escola, sem abrir espaço ao diálogo interdisciplinar necessário com os conhecimentos e saberes históricos [...] que fragmentem o espaço escolar em turno e contraturno, com atividades diferenciadas propiciando, ao mesmo tempo, uma gestão igualmente fragmentada - também acabam fazendo eco a essa perspectiva/projeto societário que, ao invés de criar vínculos fortes com uma possível transformação, aprisiona o estudante-cidadão-ser humano a uma adequabilidade à realidade social. (COELHO; SIRINO, 2018, p. 156-157).

Como evidenciamos nessa aproximação conceitual com as duas temáticas em questão, tais perspectivas de entendimento da Educação Integral e da educação em Tempo Integral escolar vêm sendo construídas por estudiosos no país, o que expõe, com clareza, a sua importância na educação brasileira, principalmente no período que compreende os séculos XX e XXI, em que podemos encontrar uma normatização nesse sentido, no Brasil.

Retomando nossas reflexões acerca da Educação Infantil, enfatizamos agora a normatização que vem sendo construída a esse respeito, desde a Constituição Federal de 1988 até os dias atuais. O aporte legal da Educação Infantil que declara o Estado como provedor e responsável pelo direito das crianças à educação, num panorama de inquietude frente às desigualdades a que são submetidas, seja em relação às oportunidades de acesso, seja na apropriação de seus direitos, inicia-se, assim, com a Carta Magna acima referenciada.

Antes da Constituição Federal de 1988, a Creche estava incluída no campo da Assistência Social, e não no da Educação. Vale destacar que não nos referimos, neste momento, à faixa-etária das crianças atendidas na Creche, até porque, nesse contexto, ainda não havia a LDB de 1996, de sorte que a instituição Creche era conhecida pelo atendimento às crianças em horário integral, na maioria das vezes, em precárias condições. Somente após a LDB nº 9.394/96 — que incluiu a Creche e a Pré-escola na primeira etapa da Educação Básica — a Creche, enquanto local que ‘abriga’ crianças em Tempo Integral, foi ‘alçada’ ao patamar de faixa etária. Quando tal diferenciação se estabelece no país, a partir de então, Creches e Pré-escolas passam a integrarem a Educação Básica.

De acordo com Nunes (2006, p. 15), “A Educação Infantil [...] passa, com a Constituição de 1988, a ser direito das crianças [...] responsabilidade do poder público municipal [...] cujas famílias desejem estes serviços ou deles necessitem”. Assim, temos, no artigo 208 da Carta Magna (BRASIL, 1988), a Educação assegurada como

dever do Estado na “[...] educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade [...]” e, além disso:

VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica [...] § 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo. § 2º O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo poder público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente. (BRASIL, 1988).

A esse respeito, o ECA ratifica, também, que “é dever do Estado assegurar o atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade [...]” (BRASIL, 1990). Por meio da Lei nº 13.306/2016⁸, que alterou a redação do ECA, o acesso ao Ensino Fundamental para os 6 anos de idade foi antecipado e a Educação Infantil passa a atender a faixa etária até 5 anos. Neste contexto de direitos, o ECA, em seu Artigo 3º, determina que:

A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade. (BRASIL, 1990).

Na sequência, o ECA também afirma que é dever da sociedade e do poder público a garantia dos direitos à vida, à saúde, à educação, à dignidade, bem como outros direitos sociais. Para a efetivação desses direitos, fazem-se necessárias a formulação e a execução de políticas públicas que priorizem a infância e a juventude (BRASIL, 1990). É nesta mesma linha de argumentação que Moreira e Lara (2012, p. 1507) afirmam que “os direitos assegurados pelo ECA constituem a chamada proteção integral, pela qual as crianças [...] devem ser protegidas [...] nos aspectos saúde, educação, transporte, lazer e cultura”.

O primeiro documento legal a incluir a Educação Infantil na Educação Básica foi a LDB nº 9.394/96, como já afirmamos anteriormente; a partir daí, a efetivação desse direito tornou-se um desafio para o poder público. Ao ser considerada como a primeira etapa da Educação Básica, a educação das crianças de até 5 anos nas Creches e nas Pré-escolas tem maior relevância. Porém, a despeito do respaldo legal e de avanços da legislação, na prática, nem todas as crianças são contempladas com

⁸ A Lei nº 13.306, de 4 de julho de 2016, altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (ECA), a fim de fixar em cinco anos a idade máxima para o atendimento na Educação Infantil.

vagas nas instituições públicas, excluindo seu direito à Educação Infantil e, desse modo, isentando o poder público municipal da sua responsabilidade quanto à garantia do acesso e da permanência das crianças na escola, o que, de certa forma, reforça o desafio a que nos referimos na citação abaixo.

O lugar da criança brasileira na política pública de educação é o de sujeito histórico, protagonista e cidadão com direito à educação a partir do nascimento, em estabelecimentos educacionais instituídos com a função de cuidar e educar como um único e indissociável ato promotor de seu desenvolvimento integral, de forma global e harmônica, nos aspectos físico, social, afetivo e cognitivo. A Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica a que todo cidadão brasileiro tem direito e que o Estado tem obrigação de garantir sem exceção nem discriminação. (NUNES; CORSINO; DIDONET, 2011, p. 9).

Na continuidade das reflexões sobre as políticas públicas que fortalecem a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, o primeiro PNE, criado pela Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, definiu objetivos, diretrizes, metas e estratégias, possibilitando o desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e modalidades (BRASIL, 2001). A esse respeito, trazemos Saviani (2010), que corrobora com a ideia explícita nesses apontamentos, ao evidenciar que o “Plano Nacional da Educação emerge como o principal instrumento de desenvolvimento da educação brasileira” (BRASIL, 2014, p. 6).

Esse PNE (2001-2011) destacou o Tempo Integral na Educação Infantil, enfatizando a forma de atendimento em jornada ampliada, progressivamente, para um período de abrangência de, no mínimo, 7 (sete) horas diárias para as crianças de até 6 anos, tendo como prioridade aquelas crianças cujas famílias têm menor renda, oferecendo duas refeições, no mínimo, além de estímulo à prática de esportes e atividades artísticas (BRASIL, 2001).

Na sequência de regulamentações acerca do Tempo Integral, e já no primeiro período do século XXI, trazemos o Decreto nº 6.253/2007, que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB)⁹. Em seu Artigo 4º, este Fundo considera “[...] educação básica em Tempo Integral a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo [...]” (BRASIL, 2007).

⁹ O FUNDEB foi criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007.

Sendo a Educação Infantil a primeira etapa da Educação Básica, inferimos sua incorporação a esse subsídio legal, o que amplifica as possibilidades de sua efetivação com o Tempo Integral. Além disso, o Fundeb destina verbas a matrículas de estudantes em todos os níveis e modalidades de ensino com a jornada escolar ampliada para o Tempo Integral, incluindo, conseqüentemente, as crianças de até 5 anos. Cabe citar que, segundo Menezes (2009, p. 77), “o FUNDEB [...] vem se constituindo numa política propulsora da ampliação das discussões em torno das temáticas voltadas para a Educação Integral e para o Tempo Integral”.

Podemos afirmar, nesse contexto, a grande conquista para as crianças da creche e da pré-escola, visto que mais investimentos na política de Tempo Integral podem estar associados a melhores condições de atendimento a essas crianças. “Tendo por referência a constatação de que o Fundeb se constitui na principal política federal de financiamento da educação básica pública em Tempo Integral”, Menezes (2012, p. 146) nos ajuda a entender, também, que “[...] os municípios só podem receber recursos associados às suas matrículas na Educação Infantil e no ensino fundamental incluindo o Tempo Integral” (MENEZES, 2012, p. 145).

No entanto, apesar de a Educação Infantil estar incluída no Fundeb, consideramos que ainda há muito a ser feito para a universalização dessa primeira etapa da Educação Básica, no sentido de viabilizar o acesso, a permanência e a qualidade educacional a um quantitativo maior de crianças da creche e da pré-escola em Tempo Integral, nos inúmeros municípios que compõem o território brasileiro e, entre eles, o município de que nos ocupamos neste estudo — São Gonçalo —, situado na região metropolitana do estado do Rio de Janeiro.

As DCNEIs, documento regulatório específico na discussão curricular que envolve as crianças de até 5 anos, foram regulamentadas pela Resolução da Câmara da Educação Básica (CEB) nº 5, de 17 de dezembro de 2009 (BRASIL, 2010a), e estão articuladas às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCNEB) (BRASIL, 2013b), estabelecendo normas para a elaboração e a organização da proposta pedagógica desta etapa. Nesse documento, encontramos definições importantes para o trabalho educacional com as crianças e, também, para a construção de nosso estudo. Destacamos, entre elas, as de jornada escolar; espaços escolares; currículo e proposta pedagógica, que explicitamos a seguir.

Em relação à jornada escolar, as DCNEIs definem que Creches e Pré-escolas podem ser oferecidas em tempo parcial de, no mínimo, quatro horas diárias, ou em

Tempo Integral, quando a jornada tiver sete horas ou mais, considerando o tempo que a criança permanece na instituição. Sobre os espaços escolares na Educação Infantil, o documento reforça a ideia das Creches e Pré-escolas como espaços institucionais que educam e cuidam de crianças de até 5 anos de idade, em período diurno, em jornada parcial ou integral, sendo regulados e supervisionados pelos sistemas de ensino. Cabe ao Estado garantir a oferta pública, gratuita e de qualidade a essa primeira etapa da Educação Básica.

No tocante ao currículo, é considerado o composto de uma prática articulada entre experiências e saberes das crianças da Educação Infantil, ao acervo da cultura, arte, ambiente, ciência e tecnologia, promovendo o desenvolvimento integral de crianças de até 5 anos. A proposta pedagógica, ou projeto político pedagógico, é definida de forma conjunta e participativa com a comunidade escolar, bem como as metas pretendidas para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, promovendo a educação e o cuidado, indissociáveis na Educação Infantil.

Já o PNE em vigor para o período de 2014 a 2024 foi instituído pela Lei nº 13.005/2014 e determina, também, diretrizes, metas e estratégias para a política pública educacional brasileira previstas na CF de 1988 e na LDB de 96. Neste capítulo, ocupamo-nos da meta 1¹⁰, que diz respeito à Educação Infantil, com suas dezessete estratégias. A meta 1 do PNE propõe:

Universalizar, até 2016, a Educação Infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) de idade e ampliar a oferta de Educação Infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE. (BRASIL, 2014).

O caput da Meta 1, transcrito acima, deixa evidente que o período para a universalização da Educação Infantil na Pré-escola foi ultrapassado e, ainda, que temos crianças em idade escolar fora das instituições de Educação Infantil.

Para fins do nosso estudo, destacamos algumas estratégias que dialogam com questões acerca do acesso, da permanência e do levantamento da demanda para o atendimento das crianças de até 5 anos. Na estratégia 1.7, o destaque é “articular a oferta de matrículas gratuitas em creches certificadas como entidades beneficentes de assistência social na área de educação com a expansão da oferta na rede escolar pública” (BRASIL, 2014). Tal estratégia, segundo Silva e Bolsanello (2002), evidencia

¹⁰ Sobre a Meta 6, iremos aprofundá-la no terceiro capítulo desta dissertação.

interesse na articulação entre o público e o privado para a oferta de creche, já que, no caso do lócus de nosso estudo, a Rede Pública Municipal não dá conta desse atendimento e, também, haja vista ser obrigatória apenas a educação das crianças a partir de 4 anos de idade, já na Pré-escola. Sobre a oferta de creche em instituições privadas em São Gonçalo, conversaremos no próximo capítulo desta dissertação.

Já nas estratégias 1.14 e 1.16, o PNE aponta para o acompanhamento e o monitoramento, em colaboração com as famílias e órgãos governamentais, a respeito do acesso e da permanência das crianças na Educação Infantil, bem como a demanda manifesta por essa primeira etapa da educação básica (BRASIL, 2014). Destacamos, também, a última estratégia, a 1.17 dessa meta, que se refere à jornada escolar na Educação Infantil para as crianças da creche e da pré-escola e que busca

1.17) estimular o acesso à Educação Infantil em Tempo Integral, para todas as crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos, conforme estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. (BRASIL, 2014).

Nosso interesse, nessa estratégia, aponta a articulação de duas metas — 1 e 6 —, respectivamente, uma vez que as DCNEIs (BRASIL, 2010a) já evidenciavam o Tempo Integral na Educação Infantil, antes mesmo da implementação desse Plano Nacional de Educação.

Em relação à educação em Tempo Integral, o PNE (2014-2024)¹¹ tem uma meta específica para o Tempo Integral e traz nove estratégias para sua execução. Na meta 6, que é “oferecer educação em Tempo Integral em, no mínimo 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica” (BRASIL, 2014), estabelece-se, por generalização, que a Educação Infantil é incluída nesse Tempo Integral.

Coelho (2016) nos auxilia na compreensão de que há falta de articulação dessa meta 6 às outras 19 (dezenove) metas do PNE e aponta para uma maior vigilância da sociedade civil a fim de que tal meta seja, efetivamente, colocada em prática. A meta 6 já se mostra excludente desde a sua elaboração, ao destacar que nem todos os estudantes terão acesso à educação em Tempo Integral e, indo mais além, ao não definir claramente nenhuma estratégia para a sua real efetivação.

¹¹ O Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 13.005/2014, determina diretrizes, metas e estratégias para a política pública educacional brasileira para o decênio 2014/2024. Foram definidas 10 diretrizes e estabelecidas 20 metas a serem cumpridas na vigência do Plano.

Nas 9 (nove) estratégias que compõem a Meta 6, destacamos algumas que podem colaborar com a essência da nossa pesquisa. Constatamos, após a análise dessas estratégias, que algumas estão associadas a melhorias estruturais, a serem executadas por um período que pode variar, de médio a longo prazo. Salientamos que a estratégia 6.1, além de traçar a ampliação do tempo em que a criança permanece na escola pública — um mínimo de sete horas ou tempo superior a isso, por meio de acompanhamento multidisciplinar e de atividades pedagógicas — enfatiza que a progressiva jornada se estenda também aos professores, para que atuem em uma única instituição escolar. Tal ênfase é aspecto relevante, uma vez que, sem essa possibilidade, dificilmente o professor tem condições de exercer um trabalho pedagógico diferenciado, planejado para o coletivo e adequado à realidade dos estudantes com que atua, principalmente quando esse docente trabalha com turmas de Educação Infantil ou dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Já a última estratégia, a de número 6.9, acentua o acréscimo de atividades culturais, recreativas e esportivas ao tempo de permanência dos alunos na escola (BRASIL, 2014), algo que, de certa forma, reforça o que já discutimos nesta seção acerca da “escola de Tempo Integral”, tendo como aporte os estudos de Cavaliere (2009a, 2009b).

A Educação Integral pode assim desempenhar um papel importante na transformação das funções da educação pública que se assenta nas formas como o seu público tem sido tratado. Ou seja, gerir uma escola pressupõe um projeto de sociedade comprometido com as infâncias, o que exige conhecer quem são as crianças, como vivem, que oportunidades têm em seus territórios, pois, em larga medida, a demanda por uma Educação Integral, no Brasil, também parte delas, de seus direitos. (CARVALHO; SILVA, 2017, p. 38).

Mais recentemente, a Lei nº 13.257¹², de 8 de março de 2016, dispõe, em seu Artigo 3º, sobre as políticas públicas para a primeira infância e altera a redação do ECA, Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, determinando:

A prioridade absoluta em assegurar os direitos da criança [...], implica o dever do Estado de estabelecer políticas, planos, programas e serviços para a primeira infância que atendam às especificidades dessa faixa etária, visando a garantir seu desenvolvimento integral. (BRASIL, 2016a).

¹² A Lei nº 13.257, de 08 de março de 2016, dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância, estabelecendo princípios e diretrizes para a formulação e a implementação de políticas públicas para a primeira infância em atenção à especificidade e à relevância dos primeiros anos de vida no desenvolvimento Infantil e no desenvolvimento do ser humano.

A referida lei ainda estabelece que as políticas públicas visem garantir o atendimento dos direitos das crianças, devendo ser implementadas e executadas respeitando a individualidade e os diferentes ritmos de desenvolvimento e de aprendizagem, bem como seus diferentes contextos sociais e culturais, de forma a valorizar a diversidade da infância no Brasil. O poder público deve investir na promoção da justiça social, da equidade e da inclusão não discriminatória, incluindo a participação das crianças na definição das ações que lhes dizem respeito, considerando sua faixa etária e características (BRASIL, 2016a).

Nas leituras realizadas sobre o Tempo Integral na Educação Infantil (ARAÚJO, 2015, 2016, 2017), chegamos ao entendimento de que, ao se ofertar o acesso e a permanência ao Tempo Integral na Educação Infantil apenas às crianças em situação de risco social e vulnerabilidade, consideramos a exclusão de outras crianças que não pertençam a esse grupo social, mas que também têm total direito a essa Educação Infantil pública em Tempo Integral. Como cita Araújo (2017, p. 77), “a negação de direitos a partir de uma consciência particularizada da emergência por direitos”, que prioriza criança e família com precária situação econômica, cultural e social, é uma prática discriminatória de “selecionar” o público-alvo da Creche e da Pré-escola em Tempo Integral; quem pode ou não frequentar uma instituição educacional, visto que, como direito, deveria ser uma Educação de todos e para todos, igualmente — o direito à proteção, à assistência e à cidadania, e às possibilidades educativas —, e não uma forma de recompensar as adversidades sociais de uma parte da população abandonada pelo Estado. Dessa forma, trazemos, novamente, o conceito de criança determinado nas DCNEIs e com o qual compartilhamos a definição nesta pesquisa:

sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2010a).

Nesta perspectiva, partilhamos ainda da ideia de Arco-Verde (2013, p. 148) em relação ao “processo de formação humana como condutor de concepções da escola de Tempo Integral” como uma argumentação que também se relaciona à Educação Infantil. Logo, a instituição escolar em que a criança permanece por mais de sete horas diárias precisa ter espaços e tempos diferenciados, se considerarmos que a

ampliação da jornada escolar para o Tempo Integral pode possibilitar uma formação integral e que é nessa escola que as atividades realizadas nesses espaços e tempos devem ser realizadas. Nesse sentido,

[...] é preciso lembrar que a escola é, por natureza, a instituição do aluno e para o aluno. Com todas as suas limitações, é a instituição onde o aluno é sempre a parte principal, onde seu lugar é um direito constitucional. Dependendo de sua proposta, pode vir a ser o local primordial de vida das crianças, onde estas se auto reconheçam e sejam reconhecidas, onde seus direitos e deveres sejam acordados e respeitados, onde sejam, efetivamente, as protagonistas do processo educacional. (CAVALIERE, 2007, p. 1031).

Entendemos que somente a ampliação do tempo de permanência na instituição escolar não significa uma educação escolar integral, ainda que isso possa propiciar oportunidades educativas diferenciadas e diversificadas. Se, por outro lado, esse tempo ampliado no ambiente educativo contribuir para enriquecer a experiência da criança, estimular suas aprendizagens significativas e seu desenvolvimento integral, tendo em vista que a criança é um ser integral, indivisível e sujeito de direitos, podemos considerá-la como uma possibilidade de formação integral da criança de até 5 anos de idade (ARAÚJO, 2015).

Como reforça Cavaliere (2009a), o trabalho educativo estabelece relações comuns entre os que ensinam e os que aprendem, legitimidade dos que ensinam, pertencimento dos que aprendem. “E a ampliação da jornada escolar carrega um potencial que pode contribuir para a mudança da própria concepção de educação escolar [...] do papel da escola na vida e na formação dos indivíduos.” (CAVALIERE, 2009a, p. 61) Logo, precisamos oferecer uma educação escolar integral que contemple a formação humana por inteiro, e isso pode se dar em instituições formais de ensino que funcionem em Tempo Integral.

Fechando esta seção, é relevante considerarmos que, no século XXI, organismos internacionais, sociedade civil, organizações não governamentais (ONGs) e governos evidenciam o ingresso à Educação Infantil como fundamental para o desenvolvimento e a aprendizagem da criança. No entanto, na prática, ainda há muitos caminhos a serem percorridos para que a universalização da Educação Infantil aconteça, principalmente para as crianças de até 3 anos. Afinal, ela é direito de todas as crianças, e a possibilidade de sua formação integral na creche e na pré-escola, em Tempo Integral, é um desafio que mobiliza vários setores da sociedade.

2.2 O QUE DIZEM AS TESES E DISSERTAÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO INTEGRAL E A EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPO INTEGRAL?

É relevante reforçar que, ao começarmos nossos estudos dissertativos, percebemos que poucos são os estudiosos que direcionam suas pesquisas a essa articulação entre Tempo Integral e a primeira etapa da Educação Básica. A maioria das referências bibliográficas sobre a jornada ampliada para o Tempo Integral está relacionada ao Ensino Fundamental, e, a partir da primeira década do século XXI, encontramos também a articulação dessa ampliação com referência ao Ensino Médio. Maurício (2015, p. 93) respalda nossa afirmação acerca do limitado material bibliográfico existente articulando a Educação Infantil ao Tempo Integral, ao apontar que “as reflexões sobre a ampliação do tempo como possibilidade educacional na Educação Infantil ainda são escassas”. No entanto, este aparente ‘vácuo investigativo’ relacionado à Educação Infantil vem sendo preenchido por trabalhos de pesquisadores em suas Dissertações de Mestrado e em suas Teses de Doutorado.

A fim de capitalizar as produções acadêmicas acerca da nossa temática de estudo e do foco em que pretendemos nos deter, fizemos uma pesquisa no Catálogo de Teses e Dissertações no Portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)¹³, com os **descritores *Educação Integral e Educação Infantil em Tempo Integral***. Ressaltamos, no entanto, que todos os trabalhos são referentes a Dissertações de Mestrado. Identificamos, também, que a plataforma exhibe resultados distintos quando o descritor, por nós categorizado, está registrado entre aspas ou não.

Com o descritor *Educação Integral* — *sem aspas* — encontramos 4.721 (quatro mil setecentos e vinte e um) resultados. Porém, optamos pelo **descritor “*Educação Integral*”** — *entre aspas* — e encontramos 1.013 (mil e treze) dissertações de mestrado.

Após a leitura dos títulos, resumos e palavras-chave, encontramos 119 (cento e dezenove) produções, a partir de critérios selecionados no Portal da Capes. Neste sentido, apontamos nossas escolhas:

¹³ CAPES: Fundação do Ministério da Educação (MEC), responsável pela expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* – mestrado e doutorado – em todos os estados da Federação.

a) *Ano de publicação*¹⁴: a partir de 2015 (após a publicação do PNE) e só foram disponibilizados trabalhos até o ano de 2018.

b) *Grande Área de Conhecimento*¹⁵: elegemos Ciências Humanas.

c) Quanto à *Área do Conhecimento*¹⁶, *Área de Avaliação*¹⁷, *Área de Concentração*¹⁸ e *Nome do Programa*¹⁹: escolhemos Educação.

Vale ressaltar que, das 119 (cento e dezenove) produções com o **descriptor “Educação Integral”**, 114 (cento e quatorze) apresentam temáticas que não dialogam diretamente sobre a Educação Infantil. Destacamos, no Quadro 2, o quantitativo de pesquisas de acordo com o seu objeto de estudo:

Quadro 2 – Produções acadêmicas, objetos de estudo e quantitativo de pesquisas

OBJETOS DE ESTUDO	QUANTITATIVO DE PESQUISAS
Programa Mais Educação	24 pesquisas
Projetos de Educação Integral específicos dos municípios	23 pesquisas
Ensino Médio	13 pesquisas
Formação de Professores	12 pesquisas
Trabalho Pedagógico	4 pesquisas
Ensino Fundamental	4 pesquisas
Gestão Escolar	4 pesquisas
Currículo	4 pesquisas
Educação de Jovens e Adultos	4 pesquisas
Educação Profissional	3 pesquisas
Coordenador Pedagógico	3 pesquisas
Educação Física	3 pesquisas
Educação Indígena	2 pesquisas
Escola do Campo	2 pesquisas
Desigualdades Educacionais	2 pesquisas
Financiamento da Educação	1 pesquisa
Educação Quilombola	1 pesquisa

¹⁴ Opções de refinamento no Portal da Capes relativas ao Ano de Publicação: anos 2014, 2015, 2016, 2017 e 2018.

¹⁵ Opções de refinamento no Portal da Capes relativas à Grande Área do Conhecimento: Ciências Humanas; Multidisciplinar; Ciências Sociais Aplicadas; Linguística, Letras e Artes.

¹⁶ Opções de refinamento no Portal da Capes relativas à Área do Conhecimento: Educação; Sociais e Humanidades; Ensino; Planejamento Educacional.

¹⁷ Opções de refinamento no Portal da Capes relativas à Área de Avaliação: Educação; Ensino; Interdisciplinar; Administração Pública e de Empresas, Ciências Contábeis e Turismo.

¹⁸ Opções de refinamento no Portal da Capes relativas à Área de Concentração: Educação; Gestão e Avaliação da Educação Pública; Educação, Cultura e Linguagens.

¹⁹ Opções de refinamento no Portal da Capes relativas ao Nome do Programa: Educação; Gestão e Avaliação da Educação Pública; Desenvolvimento Humano e Responsabilidade Social; Teologia.

Religião	1 pesquisa
Orientação Educacional	1 pesquisa
Ensino de Matemática	1 pesquisa
Inclusão	1 pesquisa

Fonte: Elaboração da autora a partir do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.

Consideramos importante destacar que, do quantitativo de 119 (cento e dezenove) produções acadêmicas, apenas 5 (cinco) pesquisas versam sobre proposições que tangenciam nosso estudo. Essas 5 (cinco) produções estão selecionadas no Quadro 3.

Quadro 3 – Levantamento das produções acadêmicas: descritor “Educação Integral”

	TÍTULO DA DISSERTAÇÃO	AUTOR	ANO DE PUBLICAÇÃO	UNIVERSIDADE
1	Educação Infantil na perspectiva da Educação Integral em Porto Velho - RO: possibilidades e constatações críticas	MARQUES, Luciane de Souza	2016	Universidade Federal de Rondônia
2	O jogo e formação de sujeitos protagonistas na Educação Infantil: uma proposta coletiva de trabalho	CRUVINEL, Bruna de Paula	2016	Universidade Federal de Uberlândia
3	Política educacional e o direito de brincar: a proposta de Educação Integral na zona oeste de São Paulo	PEREIRA, Fernando Silveira de Castro	2016	Universidade de São Paulo
4	A manifestação da corporeidade nas práticas pedagógicas dos professores de Educação Infantil em escolas públicas e privadas de Santarém – Pará	GUALBERTO, Madma Laine Colares	2017	Universidade Federal do Oeste do Pará
5	O Programa “Educação em Tempo Integral” em uma escola de Educação Infantil no município de Vitória – ES	GOMES, Nubia Rosetti do Nascimento	2017	Universidade Federal do Espírito Santo

Fonte: Elaboração da autora a partir dos dados coletados no Portal da CAPES.

A seguir, apresentamos um breve panorama das produções acadêmicas que selecionamos no Portal da Capes e que foram elencadas no Quadro 3.

Educação Infantil na perspectiva da Educação Integral em Porto Velho - RO: possibilidades e constatações críticas é o título da pesquisa cujo objetivo foi analisar se as escolas de Porto Velho possibilitavam a implementação da Educação Infantil na perspectiva da Educação Integral.

O estudo, de abordagem qualitativa, realizado nos anos de 2015 e 2016, utilizou, para o levantamento de dados, entrevista e questionário com cinco gestoras e quinze professoras que atuam na Rede Municipal de Educação Infantil.

De acordo com Marques (2016), a preocupação não é apenas o acesso à primeira etapa da educação básica, mas também as condições às quais as crianças estão submetidas. Dessa forma, faz-se necessário aprimorar os serviços ofertados à faixa etária de até 5 anos, a fim de possibilitar um atendimento integral e de qualidade. Além disso, é fundamental a melhoria na infraestrutura dos espaços escolares, a formação inicial e continuada dos professores e a adequação do currículo e das propostas pedagógicas para o desenvolvimento das crianças da Educação Infantil.

A articulação do jogo e do trabalho coletivo na construção do protagonismo dos sujeitos na Educação Infantil é a temática do estudo *O jogo e formação de sujeitos protagonistas na Educação Infantil: uma proposta coletiva de trabalho*.

Nessa pesquisa, Cruvinel (2016) destaca que o trabalho pedagógico na pré-escola ainda permanece com caráter compensatório e que a educação física e o jogo continuam ocupando um lugar secundário na escola, apesar de serem reconhecidos como elementos fundamentais à faixa etária de até 5 anos.

O estudo foi realizado em uma escola pública de Goiânia-Goiás, entre janeiro de 2015 e abril de 2016, e teve como objetivo contribuir com o processo de construção coletiva do trabalho pedagógico junto aos professores da pré-escola, visando à elaboração de uma proposta educacional histórico-cultural em relação ao jogo.

Foi utilizada a pesquisa-ação pautada pelo trabalho coletivo, considerando as categorias da totalidade, da contradição, da história e da práxis, de acordo com a autora. Como instrumentos metodológicos para a coleta de dados, foram utilizadas a observação participante do cotidiano da Educação Infantil, entrevistas com os professores e análise do projeto político pedagógico.

A pesquisa *Política educacional e o direito de brincar: a proposta de Educação Integral na zona oeste de São Paulo* teve como objetivo verificar a proposta conceitual e operacional das políticas educacionais de São Paulo.

O estudo teve contribuições da Sociologia da Infância e programas de Educação Integral, como o Programa Mais Educação (MEC), Programa Mais Educação São Paulo, São Paulo integral e Educação Integral para uma São Paulo educadora.

Os procedimentos para a coleta de dados incluíram entrevistas semiestruturadas com os profissionais que têm funções técnicas, bem como os gestores da Diretoria de Educação, além de observações da equipe pedagógica no cotidiano das unidades escolares.

Pereira (2016) conclui a pesquisa apontando que a política de Educação Integral adotada na zona oeste de São Paulo, de forma ainda muito discreta, tem contribuído para o aumento das oportunidades do direito que as crianças têm de brincar, à medida que favorece o acesso das crianças a espaços informais e não controlados.

O trabalho a seguir, cujo título é *A manifestação da corporeidade nas práticas pedagógicas dos professores de Educação Infantil em escolas públicas e privadas de Santarém-Pará*, tem como objetivo geral investigar a manifestação da corporeidade nas práticas pedagógicas de professores de Educação Infantil em salas de atividades com as crianças de escolas públicas e privadas de Santarém, no Pará.

A pesquisa de abordagem qualitativa desenvolveu-se numa linha metodológica de caráter descritivo, de campo, e as técnicas utilizadas foram as da observação não participante, além de ter sido feita entrevista semiestruturada com oito professoras que atuam com o Pré-escolar.

Gualberto (2017) enfatiza a importância e a necessidade da formação continuada dos professores como uma forma de ressignificar as práticas pedagógicas desenvolvidas com as crianças.

A análise de conteúdo foi o recurso utilizado para a compilação dos dados, permitindo concluir que a corporeidade na prática pedagógica dos entrevistados mostrou-se fragmentada, reprodutiva, dissociada de uma visão completa para uma Educação Integral, participativa e reflexiva da criança.

A dissertação intitulada *O Programa “Educação em Tempo Integral” em uma escola de Educação Infantil no município de Vitória-ES* teve como objetivo geral investigar a implementação desse programa no município de Vitória, entre os anos de 2004 e 2016, buscando analisar as possibilidades e os desafios no desenvolvimento de práticas educativas voltadas para educação em Tempo Integral. A pesquisa foi realizada num centro municipal de Educação Infantil frequentado por crianças de 3 a 4 anos de idade.

Entrevistas semiestruturadas, questionários, pesquisa documental, registros fotográficos e observações no diário de campo foram os procedimentos metodológicos utilizados para a coleta de dados desta pesquisa-ação.

Segundo Gomes (2017), na análise do programa de Educação em Tempo Integral no município de Vitória/Espírito Santo, percebeu-se que a perspectiva assistencialista estava presente nos discursos dos sujeitos da pesquisa, além da dificuldade de aliar a concepção de um projeto educativo à Educação Integral da criança, visto que a ampliação da jornada escolar não transforma por si mesma a qualidade ou a quantidade de oportunidades ofertadas às crianças.

Dando continuidade à nossa busca no Portal da CAPES e utilizando critérios para o refinamento dos resultados com o descritor “*Educação Infantil em Tempo Integral*” — entre aspas —, encontramos 5 (cinco) produções, sendo 3 (três) dissertações de mestrado acadêmico e 2 (duas) de mestrado profissional (Quadro 4). Indicamos, abaixo, as nossas escolhas:

- a) *Ano de publicação*²⁰: a partir de 2015 (após a publicação do PNE) e foram disponibilizados trabalhos até 2020.
- b) *Grande Área de Conhecimento*²¹: elegemos Ciências Humanas.
- c) *Quanto à Área do Conhecimento*²², *Área de Avaliação*²³, *Área de Concentração*²⁴ e *Nome do Programa*²⁵: selecionamos Educação.
- d) Em relação às produções acadêmicas sobre a Educação Infantil em Tempo Integral, destacamos as questões abaixo.
- e) A pesquisa cujo tema é *Educação Infantil em Tempo Integral nos municípios de Serra e Vila Velha: os planos municipais em destaque* tem como objetivo de estudo a análise do processo de implementação da Educação Infantil em Tempo Integral a partir dos Planos Municipais de Educação (PME) de dois municípios, trazendo na metodologia a pesquisa qualitativa de caráter exploratório, cuja coleta de dados se deu mediante entrevistas semiestruturadas e análise de documentos oficiais.

²⁰ Opções de refinamento no Portal da Capes relativas ao Ano de Publicação: anos 2008, 2009, 2016, 2017 e 2020.

²¹ Opções de refinamento no Portal da Capes relativas à Grande Área do Conhecimento: Ciências Humanas; Multidisciplinar.

²² Opções de refinamento no Portal da Capes relativas à Área do Conhecimento: Educação; Sociais e Humanidades.

²³ Opções de refinamento no Portal da Capes relativas à Área de Avaliação: Educação; Interdisciplinar.

²⁴ Opções de refinamento no Portal da Capes relativas à Área de Concentração: Ciência, Tecnologia e Educação; Educação; Educação Ambiental; Educação: Teoria e Prática de Ensino.

²⁵ Opções de refinamento no Portal da Capes relativas ao Nome do Programa: Educação; Educação Ambiental; Ciência, Tecnologia e Educação; Educação: Teoria e Prática de Ensino; Políticas Públicas e Gestão Educacional.

Quadro 4 – Dissertações de mestrado: descritor “Educação Infantil em Tempo Integral”

	TÍTULO DA DISSERTAÇÃO	AUTOR	ANO DE PUBLICAÇÃO	UNIVERSIDADE
1	Educação Infantil em Tempo Integral nos municípios de Serra e Vila Velha: os Planos Municipais em destaque	OLIVEIRA, Telmy Lopes de	2016	Universidade Federal do Espírito Santo
2	Um projeto construtivista na Educação Infantil em Tempo Integral	CASSINS, Beatriz Conci	2016	Universidade Federal do Paraná
3	Gestão pedagógica na Educação Infantil de Tempo Integral: desafios e possibilidades de planejamento compartilhado	COUTO, Gislaine Rodrigues	2017	Universidade Federal de Santa Maria
4	A Educação Infantil em Tempo Integral no município de São Mateus/ES	FERREIRA, Alice Aparecida Costa Turetta	2020	Faculdade Vale do Cricaré
5	O olhar sobre a temporalidade na Educação Infantil pela perspectiva da educação ambiental sistêmica: a criança como ser integral	MIRANDA, Pamela Saraiva	2020	Universidade Federal do Rio Grande

Fonte: Elaboração da autora a partir dos dados coletados no Portal da CAPES.

O trabalho ressalta que os critérios de matrícula nas instituições de Tempo Integral estão baseados no risco pessoal, social e na vulnerabilidade das crianças e de suas famílias, bem como na dificuldade dos municípios pesquisados em garantirem acesso e permanência para todas as crianças.

Oliveira, T. (2016) afirma que há muita disparidade no atendimento da Creche e da Pré-escola em Tempo Integral e que a Educação Infantil não se apresenta como prioridade; outrossim, os municípios ainda demandam muitos estudos sobre as crianças e seus modos de vida numa instituição de Educação Infantil em Tempo Integral.

Um projeto construtivista na Educação Infantil em Tempo Integral é o estudo de Mestrado cujo objetivo geral é relatar o desenvolvimento de um projeto construtivista em Tempo Integral com crianças de 3 a 4 anos de uma escola de Curitiba.

A abordagem qualitativa, caracterizada pela pesquisa-ação exploratória e participativa, tem como foco um projeto construtivista em Tempo Integral. A pesquisa foi desenvolvida em diferentes etapas, incluindo o planejamento, a execução, o acompanhamento e a avaliação do projeto, com duração de dois meses. Como fontes de coleta de dados, foram utilizadas a observação participante, rodas de conversa e entrevistas.

Cassins (2016) relata que o projeto construtivista deve estar articulado às várias áreas do conhecimento, inter-relacionando as práticas pedagógicas em Tempo Integral de forma a possibilitar que as crianças aprendam na interação, na ludicidade, nas vivências e nas experiências concretas com significado. Desse modo, o conhecimento estará interligado ao aprendizado, à medida que a criança é vista em sua integralidade. Além disso, a formação continuada dos professores e a elaboração do currículo são essenciais para uma Educação Integral que atenda às necessidades da criança.

A Dissertação *Gestão pedagógica na Educação Infantil de Tempo Integral: desafios e possibilidades de planejamento compartilhado* destaca o planejamento compartilhado na Educação Infantil numa escola privada de Tempo Integral, trazendo como sujeitos as professoras, monitoras e auxiliares, além da formação continuada em serviço, que é o foco central do estudo.

A pesquisa é de cunho qualitativo e a metodologia escolhida foi o estudo de caso, cuja coleta de dados se deu por meio de questionários e entrevistas semiestruturadas, tendo a análise de conteúdo como respaldo teórico para a análise dos dados.

Couto (2017) relata que, durante o período da pesquisa, não houve planejamento coletivo com participação das professoras, monitoras e auxiliares e chega à conclusão de que é preciso investimento individual e coletivo por parte da gestão escolar para que as mudanças aconteçam na prática pedagógica dos profissionais envolvidos com as crianças da Educação Infantil. Afirma, também, que as práticas na Educação Infantil devem ser pensadas para a criança e com a criança. Nesse sentido, a formação continuada oferecida pela escola qualificaria o serviço oferecido na instituição, além de investimento nos profissionais a longo prazo.

A *Educação Infantil em Tempo Integral no município de São Mateus/ES* analisa como a Educação Infantil em Tempo Integral se desenvolve em quatro Centros de Tempo Integral da Rede Municipal de Ensino de São Mateus, no Espírito Santo. Os sujeitos da pesquisa são professores, pedagogos, diretores e pais de alunos.

Ferreira (2020) tem por objetivo principal verificar como a escola desenvolve a proposta pedagógica em Tempo Integral nesses centros de Educação Infantil. A coleta de dados foi realizada por meio da pesquisa de campo com caráter exploratório, tendo sido feitas análise documental e entrevistas semiestruturadas focalizando o contexto das escolas pesquisadas.

A autora evidencia que a ampliação da jornada escolar na Educação Infantil nos Centros de Tempo Integral reforça apenas um maior tempo escolar, mas não contempla uma Educação Integral articulada às experiências e vivências das crianças.

Constata, também, que é preciso ampliar os espaços de interação entre a escola e a comunidade, a partir dos interesses das crianças. Ademais, enfatiza que a Educação Infantil precisa de um currículo articulado às atividades realizadas para além de turno e contraturno e que a organização do tempo dedicado às crianças seja mais bem-planejada e esteja articulada ao Projeto Político Pedagógico da escola.

A pesquisa denominada O olhar sobre a temporalidade na Educação Infantil pela perspectiva da educação ambiental sistêmica: a criança como ser integral objetiva compreender a dimensão temporal das crianças nas escolas de Educação Infantil de Tempo Integral enquanto um processo de educação ambiental, identificando as repercussões no microtempo das infâncias e nas práticas pedagógica dos educadores.

Como metodologia, foi utilizada a Inserção Ecológica por meio da observação naturalística, fotografias, diário de campo, rodas de conversa com crianças, entrevistas semiestruturadas com as professoras e uma supervisora de uma escola de Educação Infantil em Tempo Integral. A Teoria Fundamentada nos Dados (TFD) foi aplicada na análise dos dados, tutelando as etapas e os processos da pesquisa.

Nessa investigação, Miranda (2020) aponta que a compreensão da temporalidade por parte das crianças que frequentam a escola de Educação Infantil de Tempo Integral indica uma dimensão cronológica e sequencial do tempo.

Para finalizar, a autora deixou claro que ser educadora ambiental das infâncias é perceber a criança como ser integral na Educação Ambiental Sistêmica. Nesse sentido, as convergências entre a Educação Infantil e a Educação Ambiental afirmam a importante e necessária interação entre as práticas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano das crianças com as práticas educativas ambientais.

Ao longo das discussões com os descritores “Educação Integral” e “Educação Infantil em Tempo Integral” elencados em nosso estudo, foi possível perceber que não há produção de Teses de Doutorado, a partir do ano de 2015, que se relacionam com esses descritores. Para além disso, inferimos que o restrito material produzido sobre a Educação Infantil em Tempo Integral evidencia o quanto ainda precisamos investigar tais temáticas e ampliar as discussões destes campos de pesquisa.

No próximo capítulo, o foco é a Educação Infantil em Tempo Integral em São Gonçalo, contextualizando a história do município, trazendo dados da Rede Pública Municipal de ensino, bem como a discussão das metas do Plano Municipal de Educação (PME/SG) que tratam da Educação Infantil e do Tempo Integral.

3 EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPO INTEGRAL EM SÃO GONÇALO: ASPECTOS E DIMENSÕES DO MUNICÍPIO

Neste terceiro capítulo, trazemos o campo do nosso estudo, o município de São Gonçalo. Para tanto, dividimos o material em duas seções. Na primeira, contextualizamos o município apresentando um pouco de sua história e destacando os bairros e distritos que o compõem. Em seguida, discutimos seu Plano Municipal de Educação (PME) – Lei Municipal nº 658/15, evidenciando as metas que tratam da Educação Infantil e do Tempo Integral (SÃO GONÇALO, 2015a). Posteriormente, descrevemos o quantitativo de matrículas da Educação Básica em todo o município de São Gonçalo, nos diferentes níveis, etapas e modalidades de ensino, tornando possível uma visão geral do número de estudantes. Evidenciamos, também, os dados relativos à Rede Pública Municipal de Ensino, bem como o número total de estudantes atendidos e o quantitativo de professores, ressaltando o total de unidades escolares. Finalizamos o capítulo apresentando um panorama geral da Educação Infantil em Creche e em Pré-escola, nas UMEIs de tempo parcial e integral.

3.1 O MUNICÍPIO DE SÃO GONÇALO E SUA HISTÓRIA

Contextualizando o município investigado nesta pesquisa, destacamos que, segundo o site oficial da Prefeitura, São Gonçalo foi fundado em 6 de abril de 1579 pelo colonizador Gonçalo Gonçalves e teve seu desmembramento iniciado no final do século XVI, efetuado pelos jesuítas. São Gonçalo é atravessado por três grandes vias de acesso: RJ-106 (estrada litorânea, em direção à região dos Lagos); RJ-104 (indo até Magé, em direção às cidades serranas) e a BR-101. Ao Norte, limita-se com Itaboraí e com a Baía de Guanabara; ao Sul, com Maricá e com Niterói; a Leste, com Itaboraí e com Maricá; e a Oeste, com a Baía de Guanabara e com Niterói.

Em 22 de setembro de 1890, São Gonçalo é emancipado politicamente e desmembrado de Niterói. Porém, só em 1929, por determinação legal, é concedida a categoria de cidade a todas as sedes do município. No ano de 2021, São Gonçalo fez 442 anos de emancipação político-administrativa.

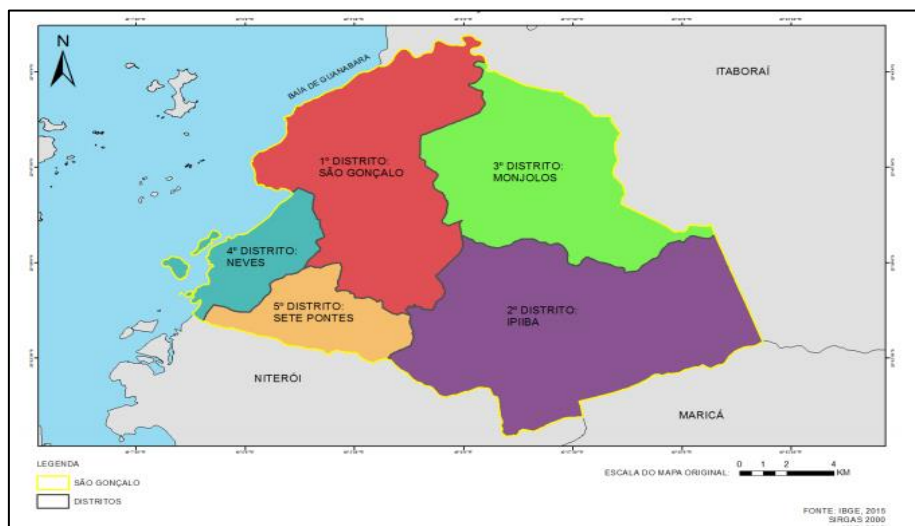
Sobre a situação atual do município, Silva (2020, p. 1) ressalta que:

[...] como a maioria das cidades brasileiras, apresenta um quadro de grandes problemas no que tange às questões urbanas e ambientais. Isso se deve, a priori: ao rápido desenvolvimento urbano, ao crescimento populacional, a falta de investimentos em obras de infraestrutura e gestão da cidade [...] todo o processo que envolve a industrialização, atração populacional, aliados a uma urbanização acelerada, gerou mudanças infraestruturais abruptas no município. Com a alta densidade demográfica e o baixo poder aquisitivo de sua população, São Gonçalo está marcado por “baixíssimas condições domiciliares e de acesso à cidade (falta de saneamento básico, ruas sem calçamento, infraestrutura de energia precária, difícil acesso ao transporte coletivo).

Levando em consideração as palavras de Silva (2020), podemos dizer que São Gonçalo sofre com problemas de saneamento básico, falta de investimento na infraestrutura da cidade, acúmulo de lixo, saúde precária, ruas sem asfalto, além da situação de vulnerabilidade social em que vive a maior parte da população, seja pela violência, seja pela falta de políticas sociais – aspectos que, de certo modo, confluem para a última questão, a da ausência dessas mesmas políticas sociais. Em relação ao lazer, poucos são os pontos turísticos e alguns estão abandonados, sem preservação. Em relação ao comércio, São Gonçalo possui 3 grandes Shopping Centers, inúmeros hipermercados, além de várias farmácias e comércio de rua informal (ambulantes).

Com uma área total de 248,160 km², correspondentes a 5% da área da Região Metropolitana do Rio de Janeiro, e com uma população estimada de 1.098.357 habitantes, São Gonçalo é considerado o segundo município mais populoso do estado do Rio de Janeiro, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (IBGE, 2018). Possui noventa e dois bairros e inúmeros sub-bairros, divididos em cinco distritos: São Gonçalo (sede), Ipiíba, Monjolos, Neves e Sete Pontes (Figura 1).

Figura 1 – Mapa de São Gonçalo por distritos



Fonte: SILVA, 2020.

O Quadro 5 destaca os bairros de São Gonçalo, divididos nos cinco distritos que compõem o município.

Quadro 5 – Distritos e bairros de São Gonçalo

<p>1º DISTRITO (30 BAIRROS)</p>	<p>1. Palmeira 2. Itaoca 3. Fazenda dos Mineiros 4. Porto do Rosa 5. Boaçu 21. Zé Garoto 22. Brasilândia 23. Rosane 24. Vila Lara 25. Centro (Rodo de S.G.) 26. Rocha 27. Lindo Parque 36. Tribobó 37. Colubandê 38. Mutondo</p>	<p>39. Galo Branco 40. Estrela do Norte 41. São Miguel 42. Mutuá 43. Mutuaguaçu 44. Mutuapira 45. Cruzeiro do Sul 46. Antonina 47. Nova Cidade 48. Trindade 49. Luiz Caçador 50. Recanto das Acácias 51. Itaúna 52. Salgueiro 54. Alcântara</p>
<p>2º DISTRITO (20 BAIRROS)</p>	<p>55. Almerinda 56. Jardim Nova República 57. Arsenal 58. Maria Paula 59. Arrastão 60. Anaia Pequeno 61. Jóquei 62. Coelho 72. Amendoeira 74. Jardim Amendoeira</p>	<p>75. Vila Candoza 76. Anaia Grande 77. Ipiíba 78. Engenho do Roçado 79. Rio do Ouro 80. Várzea das Moças 81. Santa Isabel 82. Eliane 83. Ieda 84. Sacramento</p>
<p>3º DISTRITO (17 BAIRROS)</p>	<p>53. Jardim Catarina 63. Raul Veiga 64. Vila Três 65. Laranjal 66. Santa Luzia 67. Bom Retiro 68. Gebara 69. Vista Alegre 70. Lagoinha</p>	<p>71. Miriambi 73. Tiradentes 85. Pacheco 86. Barracão 87. Guarani 88. Monjolos 89. Marambaia 90. Largo da Ideia 91. Guaxindiba</p>
<p>4º DISTRITO (13 BAIRROS)</p>	<p>6. Boa Vista 7. Porto da Pedra 8. Porto Novo 9. Gradim 10. Porto Velho 11. Neves 14. Vila Lage</p>	<p>15. Porto da Madama 16. Paraíso 17. Patronato 18. Mangueira 19. Parada 40 20. Camarão</p>
<p>5º DISTRITO (10 BAIRROS)</p>	<p>12. Venda da Cruz 13. Covanca 28. Santa Catarina 29. Barro Vermelho 30. Pita</p>	<p>31. Zumbi 32. Tenente Jardim 33. Morro do Castro 34. Engenho Pequeno 35. Novo México</p>

Fonte: São Gonçalo (2022).

Cabe citar que, no Quadro 5, constam 90 (noventa) bairros, o que nos levou a perceber dois equívocos nesta informação que se encontra no site oficial da Prefeitura Municipal. O primeiro equívoco faz referência aos 17 (dezessete) bairros que compõem o 3º Distrito, na medida em que, ao realizarmos uma recontagem, constatamos que 18 (dezoito) bairros compõem esse 3º Distrito. O segundo equívoco diz respeito ao bairro “Jardim Alcântara”, localizado no 1º Distrito, que foi suprimido na listagem acima, perfazendo, entretanto, 31 (trinta e um) bairros e totalizando 92 (noventa e dois) bairros, como consta, também, no site oficial da prefeitura municipal, que diz o seguinte: “São Gonçalo possui atualmente 92 bairros e **outros tantos** sub-bairros” (SÃO GONÇALO, 2022, grifo nosso). Tal fato constatado nos possibilita inferir que, além da ausência já evidenciada de políticas públicas, o município também conta com dados que nem sempre são fidedignos em relação à sua configuração — outro aspecto interveniente, quando se pensa em realizar algum trabalho mais efetivo em termos de políticas que elevem o poder econômico ou sociocultural da população.

De acordo com os dados do IBGE (2018), a taxa de mortalidade Infantil, em média, era de 12,75 por 1.000 nascidos vivos, enquanto os nascidos vivos somavam 11.290, havendo 144 óbitos com idade menor a 1 ano. Em 2018, segundo a mesma fonte, o salário médio mensal no município era de 2,1 salários-mínimos e o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH)²⁶, 0,739.

Centrando nossa atenção nas questões que envolvem a educação municipal, no ano de 2017, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) da rede pública nos anos iniciais do Ensino Fundamental foi de 4,5 e, nos anos finais do ensino fundamental, foi de 3,4. Já o total de matrículas, nesse mesmo nível de ensino, somou 97.382 matrículas em 2018, conforme dados do IBGE (2018).

No ano de 2018, de acordo com o Site QEDu²⁷, no ensino regular Infantil de todo o país, foram matriculados em escolas da Rede Municipal urbanas e rurais 2.346.934 estudantes nas Creches e 3.915.945 estudantes nas Pré-escolas. Na Rede Privada urbana e rural, temos o seguinte quantitativo: 1.235.260 estudantes na Creche e 1.187.973 estudantes na Pré-escola (INEP, 2019).

²⁶ O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) é uma medida resumida do progresso a longo prazo em três dimensões básicas do desenvolvimento humano: renda, educação e saúde.

²⁷ Site QEDu: é um portal aberto e gratuito para encontrar informações sobre a qualidade do aprendizado em cada escola, município e estado do Brasil.

No que se refere à normatização, o Plano Municipal de Educação de São Gonçalo²⁸ (PME/SG, 2015), por meio da lei Municipal nº 658/15, foi sancionado no dia 07/12/2015, e tem por objetivos: “[...] assegurar a continuidade das políticas educacionais; [...] ampliar o atendimento aos níveis e modalidades de ensino de competência do município e melhorar a qualidade do ensino oferecido” (SÃO GONÇALO, 2015a, p. 1). Tal documento apresenta as mesmas Metas do PNE (2014-2024) (BRASIL, 2014).

Visando realizar um comparativo entre esses dois documentos que se equivalem, descrevemos, no Quadro 6, a Meta 1 do PNE (2014-2024) e do PME/SG (2015-2024), que se referem à Educação Infantil.

Quadro 6 – Comparativo dos objetivos da Meta 1 do PNE (2014-2024) e do PME/SG (2015-2024)

META 1 – PNE	META 1 – PME/SG
Universalizar, até 2016, a Educação Infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de Educação Infantil em creches, de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE.	Universalizar e garantir, até 2016, a Educação Infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de Educação Infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 70% (setenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o 3º (terceiro ano) do início da vigência deste PME, adequando as unidades existentes a padrões de infraestrutura para atender às características singulares da Educação Infantil.

Fonte: Elaboração da autora a partir de Brasil (2014) e São Gonçalo (2015a).

Evidenciamos que, nos registros da Meta 1, o município de São Gonçalo teve a finalidade de atender 70% das crianças em idade que corresponde à Creche até o ano de 2016, sendo esse percentual superior ao objetivo da Meta 1 do PNE (2014-2024). Nesse sentido, para melhor analisarmos os dados de São Gonçalo, fizemos um levantamento no Observatório do PNE (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2020), selecionando como opção de refinamento o período de 2015 a 2020, mesmo tempo do recorte de nosso estudo. No entanto, os dados foram disponibilizados apenas até o ano de 2019. Nas tabelas a seguir, destacamos o percentual de crianças matriculadas na Educação Infantil, Creche e Pré-escola, em escolas públicas e privadas no município.

²⁸ O PME/SG foi publicado no Diário Oficial do município em 8 de dezembro de 2015.

Tabela 1 – Porcentagem de crianças de até 3 anos na Educação Infantil do município de São Gonçalo/RJ – 2015 a 2019

2015	2016	2017	2018	2019
30,4	31,9	34,1	35,7	37

Fonte: Elaboração da autora a partir de dados do Observatório do PNE (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2020).

Na Tabela 1, observamos um aumento progressivo, mas muito abaixo da proposta do município no quantitativo de matrículas ofertadas às crianças de até 5 anos, no período de 2015 a 2019. Além disso, é importante destacar que os dados acima contemplam todas as instituições de Educação Infantil, públicas e privadas, incluindo também as Creches Comunitárias conveniadas ao município de São Gonçalo. Dessa forma, constatamos números ainda muito inferiores ao atendimento proposto pelo município, principalmente se levarmos em consideração a meta ambiciosa que São Gonçalo propôs.

Em relação à Pré-escola, como podemos verificar na Tabela 2, o número de crianças matriculadas teve uma evolução, mas, apesar do progressivo aumento nos percentuais, a cidade de São Gonçalo ainda está distante de atingir a universalização da Pré-escola, ou seja, de atingir 100% de atendimento às crianças de 4 a 5 anos.

Tabela 2 – Porcentagem de crianças de 4 a 5 anos na Educação Infantil no município de São Gonçalo/RJ - 2015 a 2019

2015	2016	2017	2018	2019
90,5	91,5	93	93,8	94,1

Fonte: Elaboração da autora a partir de dados do Observatório do PNE (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2020).

Se levarmos em conta que o intuito do município era garantir, até o ano de 2016, a matrícula às crianças de 4 a 5 anos em instituições educativas e, também, a ampliação da Creche “de forma a atender, no mínimo, 70% (setenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos” (SÃO GONÇALO, 2015, p. 2), concluímos que a Meta 1 não foi atingida e ainda caminha a passos lentos. Acreditamos que a possibilidade do objetivo ou de parte dele ser atingido depende de um grande investimento em políticas públicas dessa natureza, para que o público-alvo seja contemplado, atendendo, assim, à realidade da população gonçalense.

No que se refere às 20 (vinte) estratégias para a efetivação da meta 1 no PME/SG, destacamos aquelas que se relacionam à temática deste estudo:

[...] 1.12) Garantir que o Município realize e publique, a cada ano, levantamento da demanda manifesta por Educação Infantil em creches e pré-escolas, como forma de planejar e verificar o atendimento;
 1.15) Mudança imediata a partir da publicação do PME, da nomenclatura de Creche Municipal para Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI);
 1.16) Priorizar o atendimento em Unidades Municipais de Educação Infantil: de horário parcial de 7 (sete) horas e integral de 12 (doze) horas [...] (SÃO GONÇALO, 2015a, p. 3-4).

Identificamos que a estratégia 1.15 acerca da alteração de nomenclatura das Creches Municipais para as Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEI) foi atingida, como veremos ao longo do nosso estudo. No entanto, a estratégia 1.12 não saiu do papel, impossibilitando que a população tenha acesso às informações e, além disso, que o próprio poder público possa planejar formas de atendimento às crianças. A estratégia 1.16, extremamente audaciosa, que compreende o horário parcial de 7 (sete) horas diárias e o horário integral de 12 (doze) horas, vai além do que é determinado na legislação nacional; portanto, sendo muito mais difícil de ser colocada em prática.

Um novo comparativo entre o PNE e o PME/SG pode ser feito na Meta 6, específica para a Educação em Tempo Integral, como demonstra o Quadro 7.

Quadro 7 – Comparativo dos objetivos da Meta 6 do PNE (2014-2024) e do PME/SG (2015-2024)

META 6 – PNE	META 6 – PME/SG
Oferecer Educação em Tempo Integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da educação básica.	Oferecer Educação em Tempo Integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos alunos da educação básica. Garantir a construção ou o estabelecimento por convênio de escola em Tempo Integral para pessoas com necessidades especiais.

Fonte: Elaboração da autora a partir de Brasil (2014) e São Gonçalo (2015a).

Em uma nova busca no site do Observatório do PNE, a fim de encontrar dados do município de São Gonçalo que dizem respeito ao quantitativo de matrículas de alunos em Tempo Integral para estudo da Meta 6, tendo como delimitação os anos de 2015 a 2019, encontramos as informações apresentadas na Tabela 3.

Tabela 3 – Quantitativo de estudantes matriculados em Tempo Integral nas escolas que ofertam a Educação Básica no município de São Gonçalo/RJ – 2015 a 2019

2015	2016	2017	2018	2019
20,4	17,4	20,3	19,2	17,8

Fonte: Elaboração da autora a partir de dados do Observatório do PNE (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2020).

Salientamos que as referências da Tabela 3 compreendem todos os estudantes matriculados na Educação Básica em Tempo Integral, contemplando a Educação Infantil, o Ensino Fundamental — anos iniciais e finais — e o Ensino Médio da rede pública ou privada de ensino de São Gonçalo. Os números demonstram a falta de comprometimento dos gestores da cidade para atingirem os objetivos da Meta 6. Percebemos que o atendimento à população é insignificante, oscila e vem diminuindo com o passar dos anos, tornando deficiente a oferta de vagas em Tempo Integral.

Isto posto, acentuamos que, enquanto o PNE (2014-2024) propõe apenas 9 (nove) estratégias para a efetivação da Meta 6, o PME/SG (2015-2024) preconiza 24 (vinte e quatro) estratégias. Primeiramente, percebemos que, no PME de São Gonçalo, não há estratégia específica de Educação em Tempo Integral para a Educação Infantil, assim como no PNE também não há tal referência. Para a nossa discussão, destacamos as estratégias em seguida:

6.1) Ampliar gradativamente a oferta de educação em Tempo Integral por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares [...], de forma que o tempo de permanência dos (as) alunos (as) na escola, ou sob sua responsabilidade, passe a ser igual ou superior a 7 (sete) horas diárias durante todo o ano letivo [...].

[...] 6.12) Operacionalizar propostas curriculares visando garantir a Educação Integral como desenvolvimento do ser humano em suas múltiplas dimensões, quer a intelectual e cognitiva, quer a social, emocional e ética, assim como a corporal; [...]

[...] 6.15) Propor que o currículo das escolas em horário integral contemple a vivência e a experiência na perspectiva de Educação Integral, visando a aprendizagem articulada e projetos temáticos e interdisciplinares; [...] (SÃO GONÇALO, 2015a, p. 12).

Tendo em consideração as estratégias da Meta 6 que citamos acima, reforçamos que, embora a estratégia 1.16, que já discutimos anteriormente, faça referência à jornada parcial, de 7 (sete) horas, e integral, de 12 (doze) horas diárias, na meta 6, específica para o Tempo Integral, não há nenhuma evidência de planejamento e/ou implementação que se refira a esse tempo. Desta maneira, torna-

se mais difícil contemplar bons índices de ampliação da jornada escolar nas instituições educacionais de São Gonçalo.

Tabela 4 – Quantitativo de crianças matriculadas na Educação Infantil da rede privada – 2015 a 2020

ANO DE MATRÍCULA	CRECHE	PRÉ-ESCOLA	QUANTITATIVO DE ESCOLAS
2015	4.301	10.980	230
2016	4.962	11.164	237
2017	4.929	10.807	244
2018	4.964	10.430	239
2019	5.083	10.246	246
2020	4.285	9.105	245

Fonte: Elaboração da autora a partir de dados do QEdU - Censo Escolar (INEP, 2020).

As informações acima (Tabela 4) demonstram que a rede privada de ensino tem, em média, 240 (duzentos e quarenta) unidades escolares no município de São Gonçalo que ofertam a Creche e a Pré-escola, sem contar as instituições que não estão regularizadas pelo Conselho Municipal de Educação (CME) e que, por isso, não constam neste quantitativo.

A pré-escola é a que concentra um maior número de matrículas de crianças de 4 a 5 anos, mas teve uma queda no ano de 2020, possivelmente, pela pandemia da Covid-19.

Em síntese, podemos notar que a rede privada de ensino é a que atende o maior número de crianças de até 5 anos de idade em São Gonçalo, se compararmos com a Rede Pública Municipal e com as Creches Comunitárias Conveniadas.

Na Tabela 5, trazemos uma descrição do quantitativo de matrículas nos diferentes níveis, etapas e modalidades da Educação Básica no município de São Gonçalo, englobando a Educação Infantil, o Ensino Fundamental, o Ensino Médio, a Educação Profissional e a Educação de Jovens e Adultos (EJA), o que nos possibilita termos uma visão geral do número de estudantes no município.

Tomando como referência o fato de que o município de São Gonçalo tem mais de um milhão de habitantes e que a totalidade de matrículas dentro do território contempla quase cento e cinquenta e seis mil estudantes matriculados, a Creche, ofertada para as crianças de até 3 anos, parece não configurar como pertencente à educação (KRAMER; NUNES; CORSINO, 2011), apesar de a legislação destacá-la

como a primeira etapa da Educação Básica. Por outro lado, podemos considerar que a obrigatoriedade escolar apenas às crianças a partir de 4 anos vem reforçar a ideia da Creche desvinculada da educação, como se as crianças dessa faixa-etária não fossem capazes de se desenvolver, de aprender e de interagir com o outro. Para além disso, devem ser cuidadas, protegidas e educadas num processo indissociável e complementar para todas as crianças de até 5 anos de idade.

Tabela 5 – Níveis, Etapas e Modalidades de Ensino da Educação Básica em São Gonçalo/RJ

EDUCAÇÃO BÁSICA EM SÃO GONÇALO/RJ	Nº DE MATRÍCULAS
Educação Infantil: Creche	5.617
Educação Infantil: Pré-escolar	14.129
Ensino Fundamental: Anos iniciais	51.844
Ensino Fundamental: Anos finais	42.570
Ensino Médio	24.220
Educação Profissional Técnica de Ensino Médio – subsequente	2.969
Educação Profissional Técnica de Ensino Médio – concomitante	1.198
Educação Profissional: Formação Inicial e Continuada	137
Educação de Jovens e Adultos	12.927
Total de matrículas no território	155.611

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. Sinopse Estatística da Educação Básica (INEP, 2020).

3.2 EM CENA, A REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO

A Rede Pública Municipal de Ensino de São Gonçalo possui 110 (cento e dez) Unidades Escolares, 33 (trinta e três) Creches Conveniadas ao poder público municipal, além do Centro Interescolar Ulysses Guimarães (CIUG) (cursos de idiomas e de informática), do Centro de Referência em Formação Continuada (CREFCON), do Centro de Inclusão Municipal Helen Keller (CIM) e do Centro de Referência em Autismo (CRMA), perfazendo um total de 114 instituições de ensino. Ela organiza-se da seguinte forma:

- ✓ **Educação Infantil**, sendo distribuída em:
 - Berçário I – crianças até 11 meses de idade;
 - Berçário II – 1 ano;
 - Maternal I – 2 anos;

- Maternal II – 3 anos;
 - Pré I – 4 anos;
 - Pré II – 5 anos.
- ✓ **Anos iniciais do Ensino Fundamental**, estruturados em Sistema de Ciclos:
- 1º Ciclo – 1ª, 2ª e 3ª etapas (equivalente aos 1º, 2º e 3º anos) e
 - 2º Ciclo – 1ª e 2ª etapas (equivalente aos 4º e 5º anos).
- ✓ **Anos finais do Ensino Fundamental** que compreendem do 6º ao 9º ano e que são organizados em regime seriado.
- ✓ **Educação de Jovens e Adultos (EJA)**, oferecida em Grupos e Fases de duração semestral:
- No 1º segmento: GRUPO I F1 – (equivalente ao 1º ano); GRUPO I F2 – (equivalente ao 2º ano); GRUPO II – (equivalente ao 3º ano); GRUPO III F1 – (equivalente ao 4º ano); GRUPO III F2 – (equivalente ao 5º ano).
 - No 2º segmento: GRUPO IV F1 – (equivalente ao 6º ano); GRUPO IV F2 – (equivalente ao 7º ano); GRUPO V F1 – (equivalente ao 8º ano); GRUPO V F2 – (equivalente ao 9º ano).
- ✓ **Projeto de correção do fluxo escolar**, denominado “A Hora da Virada” por meio da Portaria SEMED nº 048/SEMED/2014, engloba Classes de Aceleração da Aprendizagem organizadas em forma de agrupamentos e reagrupamentos, a saber:
- Grupo I – 1ª e 2ª etapas do 2º ciclo (4º/5º anos);
 - Grupo II – 6º e 7º anos do Ensino Fundamental;
 - Grupo III – 8º e 9º anos do Ensino Fundamental.

Em relação às **110 Unidades Escolares da Rede Pública Municipal de São Gonçalo**, distribuídas entre a Educação Infantil (Creche e Pré-escola), o Ensino Fundamental (1º e 2º Segmentos) e a Educação de Jovens e Adultos (1º e 2º Segmentos), destacamos, na Tabela 6, o seguinte panorama, no ano de 2020:

Tabela 6 – Rede Pública Municipal de Ensino de São Gonçalo – 2020

REDE PÚBLICA MUNICIPAL	
Total geral de alunos da Rede Municipal	47.534
Total geral de Professores da Rede Municipal	2.777
Totais de Unidades Escolares que atendem a Educação Infantil (Creche e Pré-escola), Ensino Fundamental (1º e 2º segmentos) e Educação de Jovens e Adultos – EJA (1º e 2º segmentos), distribuídas da seguinte forma:	110
Creche (0 a 3 anos)	27 unidades escolares, sendo 19 UMEIs
Pré-escola (4 a 5 anos)	76 unidades escolares
1º Segmento do Ensino Fundamental – regular	87
2º Segmento do Ensino Fundamental – regular	27
1º Segmento da Educação de Jovens e Adultos (EJA)	16
2º Segmento da Educação de Jovens e Adultos (EJA)	18

Fonte: Adaptação da autora a partir de dados do Setor de Estatística Educacional (SEMED).

Importante realçar a forma de ingresso às Unidades Escolares. Ressaltamos que, anualmente, a Secretaria Municipal de Educação publica, no Diário Oficial do município, a Portaria de Matrícula para o próximo ano letivo. A mais recente é a Portaria SEMED nº 118/2020, que “Estabelece Normas Pertinentes à Matrícula para o Ingresso e Permanência nas Unidades Escolares da Secretaria Municipal de Educação de São Gonçalo para o ano letivo de 2021”, publicada no dia 16 de outubro de 2020. O documento destaca o seguinte:

“[...] I - Educação Infantil:

a) Creches para crianças de 0 a 03 anos de idade, a serem completados até 31 de março de 2021;

b) Pré-Escolar para crianças de 04 anos de idade (Pré I) e 05 anos de idade (Pré II), a serem completados até 31 de março de 2021; [...]

Art. 15. As Unidades de Ensino deverão organizar as turmas para o ano letivo de 2021, observando os seguintes quantitativos:

I - Educação Infantil:

a) Creche:

1. Berçário I (0 a 11 meses) - 06 a 08 alunos;

2. Berçário II (01 ano) - 08 a 10 alunos;

3. Maternal I (02 anos) - 10 a 12 alunos;

4. Maternal II (03 anos) - 10 a 14 alunos.

b) Pré-Escolar:

1. Pré I (04 anos) - 20 alunos;

2. Pré II (05 anos) - 20 alunos [...]” (SÃO GONÇALO, 2020c, p. 14).

Ainda em relação ao ingresso na Rede Pública Municipal de Ensino de São Gonçalo, a Portaria indica 7 (sete) etapas para a matrícula. Descrevemos, a seguir,

apenas aquelas relacionadas aos níveis e etapas de ensino, sem considerarmos as específicas para a modalidade da EJA: (i) renovação de matrícula dos estudantes que já pertencem à rede municipal; (ii) remanejamento dos estudantes entre as escolas da rede municipal; (iii) pré-matrícula para os novos estudantes no site específico para essa finalidade; (iv) resultado da pré-matrícula no site e (v) efetivação da matrícula para os novos estudantes nas unidades de ensino e para os remanejados entre as unidades da Rede Municipal (SÃO GONÇALO, 2020c).

Esclarecemos que, ao preencher o formulário da pré-matrícula, o responsável pode optar pela escolha de 3 (três) escolas mais próximas da residência da criança; porém, no período estipulado para o resultado, as crianças que não tiveram seus nomes listados no site da prefeitura só terão direito à vaga se houver alguma desistência ou vagas remanescentes nas escolas, o que, na maioria das vezes, faz com que a família tenha que percorrer várias escolas — e nem sempre próximas à residência. De acordo com o Setor de Estatística Educacional da SEMED, o site da pré-matrícula é programado de modo a priorizar as crianças de menor idade para o Ensino Fundamental, enquanto a maioria das vagas para as crianças da Educação Infantil são preenchidas pelas que já estão matriculadas na Rede e, portanto, sobram pouquíssimas vagas para quem deseja ser matriculado pela primeira vez.

Retomando a discussão sobre as Unidades Públicas e de acordo com o Setor de Estatística Educacional da SEMED, 11 (onze) UMEIs ofertam o Tempo Integral de 7 (sete) horas diárias sob a responsabilidade da escola e apenas 2 (dois) CIEPs municipalizados oferecem o Tempo Integral, sendo que a Educação Infantil e o 1º e 2º Segmentos do Ensino Fundamental são ofertados em apenas 1 (um) desses CIEPs. O outro Centro Integrado é dedicado somente à Educação Infantil e 1º segmento do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano). Importante ressaltar que não há, na Rede Municipal, nenhuma escola que ofereça o Tempo Integral para o 2º segmento do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano).

As 33 (trinta e três) Creches Comunitárias Conveniadas ao município ofertam a Educação Infantil em Tempo Integral para Creche e Pré-escola, contemplando 1.524 (um mil, quinhentos e vinte e quatro) crianças na Creche e 1.520 na Pré-escola, perfazendo um total de 3.044 crianças atendidas no ano letivo de 2020.

Historicamente, as Creches estavam vinculadas à política pública de assistência e, a partir da Constituição Federal de 1988, tornam-se política pública educacional como direito da criança e opção da família. Entretanto, no município de

São Gonçalo, as Creches Comunitárias, até então vinculadas à Secretaria de Assistência Social, ficaram sob a responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação de São Gonçalo somente a partir do ano de 2004. Tais instituições já atendiam as crianças em Tempo Integral, mas não eram regularizadas e tiveram que se cadastrar no Conselho Municipal de Educação (CME) a fim de se adequarem às deliberações municipais, até se tornarem Creches Conveniadas ao município.

Ainda em relação às Creches Comunitárias Conveniadas, em 2020, a SEMED publicou, no Diário eletrônico de 17 de janeiro, a Chamada Pública 001/2020, cujo objetivo era a seleção de propostas para a celebração de parceria com o município de São Gonçalo, tendo “[...] por objeto a execução de parceria destinada ao atendimento a crianças de zero a cinco anos, na Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica” (SÃO GONÇALO, 2020d, p. 6). Nesse documento público, foram definidos critérios para o orçamento, via renda *per capita*²⁹. Destacamos abaixo os que estão relacionados à justificativa do projeto e aos valores destinados ao seu público-alvo:

[...] Tendo em vista a demanda premente em nosso município de vagas em creches municipais e diante do relevante papel social desempenhado pelas Organizações da Sociedade Civil (OSCs) [...] A Administração Pública se compromete a transferir recursos financeiros pela parceria nos seguintes valores: para Maternal I e II e Pré I e II crianças de 02 a 5 anos o valor de R\$ 370,60 (trezentos e setenta reais e sessenta centavos) por criança; e para berçário I e II: crianças de 4 meses a 1(um) ano e 11(onze) meses o valor de R\$ 444,72 (quatrocentos e quarenta e quatro reais e setenta e dois centavos) mensal, referente à per-capita por aluno atendido na creche, com previsão de atendimento de 40 (quarenta) à 150 (cento e cinquenta) crianças matriculadas. (SÃO GONÇALO, 2020d, p. 9).

Como a citação revela, o poder público continua a utilizar verba pública³⁰ para investir em parcerias e celebrações de convênios com Organizações da Sociedade Civil (OSC), em vez de aplicar o dinheiro na Rede Pública Municipal, ampliando o quantitativo de unidades escolares para a Educação Infantil. Conseguimos observar, também, a diferença nos valores destinados às crianças do berçário e o orçamento para as crianças de 2 a 5 anos, que é menor.

Segundo informação do Setor de Estatística Educacional da SEMED, após a Chamada Pública 001/2020, foram incluídas 11 (onze) Creches Conveniadas ao

²⁹ *Per capita* refere-se à medição de renda, por pessoa, de determinada população.

³⁰ A este respeito, há questões relevantes a serem discutidas em relação ao financiamento na Educação Infantil no município de São Gonçalo e as consideramos relevantes a serem pontuadas. No entanto, o escopo do nosso estudo não abrange o financiamento, cujo debate será anunciado em estudos posteriores.

município de São Gonçalo, a partir do dia 1º de setembro de 2021, totalizando 43 (quarenta e três) Creches Conveniadas e ampliando o quantitativo de crianças atendidas de até 5 anos para, em média, 1.800 (um mil e oitocentos) matrículas.

Ressaltando os aspectos contextuais nesta pesquisa de campo, trazemos à discussão os dados estatísticos referentes à Educação Infantil no município de São Gonçalo, a partir da instituição do seu Plano Municipal de Educação (PME/SG). E como um dos enfoques da nossa pesquisa é o levantamento estatístico da Educação Infantil após a publicação do PME no ano de 2015, destacamos, nos quadros e tabelas abaixo, um panorama da Educação Infantil e, mais especificamente, das UMEIs, evidenciando o atendimento às crianças de até 5 anos de idade, o quantitativo de matrículas e turmas na Creche e na Pré-escola, além dos bairros e distritos que oferecem o maior/menor número de atendimentos a esse período etário. Ressaltamos que tais dados foram disponibilizados pelo Setor de Estatística Educacional da SEMED/SG e que correspondem aos anos de 2015 a 2020.

Na Tabela 7, observamos que, no Berçário I e II (até 1 ano e 11 meses), fica ainda mais evidente que a rede pública quase não oferta vagas para contemplar as crianças dessa faixa etária e ainda oscila na redução de matrículas com o passar dos anos. Em 2020, na Creche, cujo público-alvo são as crianças de até 3 anos, foram matriculadas apenas 1.297 (um mil duzentos e noventa e sete) crianças, ao passo que 5.427 (cinco mil quatrocentos e vinte e sete) crianças de 4 a 5 anos foram matriculadas na Pré-escola. No entanto, nos parece bastante contraditório quando discorreremos sobre a celebração de convênios entre a prefeitura e as OSC quanto ao incentivo orçamentário e a maior renda per capita para as crianças menores como uma forma de favorecer o crescente número de Creches Conveniadas ao município de São Gonçalo. E, mais uma vez, temos o poder público se ausentando da sua responsabilidade descrita na Meta 1 do PME que é “[...] universalizar e garantir até 2016 [...] a oferta de Educação Infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 70% (setenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos” (SÃO GONÇALO, 2015a, p. 2). Em vista disso, a Pré-escola também matricula poucas crianças de 4 a 5 anos. Realmente há um aumento progressivo no total geral de crianças, no período de 2015 a 2020. Contudo, se levarmos em conta o quantitativo de crianças matriculadas na rede municipal, compreendemos quão reduzida é a oferta de vagas para a Educação Infantil.

Tabela 7 – Quantitativo de crianças, na Educação Infantil, no período de 2015 a 2020

Ano	Berçário I	Berçário II	Maternal I	Maternal II	Pré I	Pré II	Total
2015	8	41	271	523	1.468	1.978	4.289
2016	20	59	364	659	1.608	2.031	4.741
2017	12	46	386	698	1.769	2.313	5.224
2018	7	47	317	677	2.106	2.443	5.597
2019	8	38	342	744	2.138	2.655	5.925
2020	8	49	419	821	2.544	2.883	6.724

Fonte: Adaptação da autora a partir de dados do Setor de Estatística Educacional (SEMED).

Com base nos dados fornecidos pelo Setor de Estatística Educacional (Tabela 8), atentamos que, entre os anos de 2015 e 2016, tivemos 267 turmas para um total de 315 em 2016: um aumento real de 48 turmas. Em relação aos anos de 2017 e 2018, o número de turmas subiu de 318 para 348: 30 turmas a mais que o ano anterior. Já em 2019, houve 30 turmas a menos. No ano de 2020, em virtude da pandemia da Covid-19, a rede municipal teve uma redução de 171 turmas a menos se compararmos ao ano anterior. Por outro lado, se compararmos os anos de 2016 a 2017, apenas 3 (três) turmas foram acrescentadas. Logo, percebe-se que o aumento crescente das turmas foi no quantitativo final, se comparados os números às faixas etárias. E, embora a oferta de vagas seja crescente na Pré-Escola, evidenciando os efeitos da obrigatoriedade de matrícula a partir dos 4 anos, a análise detalhada da progressão de matrículas revela que na Creche tal aumento não foi substancial nesses últimos 6 (seis) anos, tornando ainda mais vulnerável o direito à educação das crianças de até 3 (três) anos. Tais informações nos permitem afirmar a omissão do poder público na condução das políticas educacionais para a Educação Infantil.

Tabela 8 – Evolução do número de turmas, nas UMEIs, no período de 2015 a 2020

FAIXA ETÁRIA		2015	2016	2017	2018	2019	2020
até 11 meses	Berçário I	1	2	2	1	2	1
1 ano	Berçário II	4	5	5	5	5	4
2 anos	Maternal I	23	32	33	28	33	22
3 anos	Maternal II	39	52	52	57	52	42
4 anos	Pré I	87	98	99	120	99	39
5 anos	Pré II	113	126	127	137	127	39
Totais		267	315	318	348	318	147

Fonte: Adaptação da autora a partir de dados do Setor de Estatística Educacional (SEMED).

A Tabela 9 faz referência aos bairros e distritos do município de São Gonçalo que ofertam a Educação Infantil, nas UMEIs. Destacamos que, de modo geral, o município tem 8 (oito) UMEIs em Tempo Parcial, distribuídas em 7 (sete) bairros, atendendo 1.136 crianças. Já em relação ao Tempo Integral, são 11 (onze) UMEIs em 10 (dez) bairros, totalizando 1.214 crianças matriculadas.

Tabela 9 – Quantitativo de UMEIs, em tempo parcial e integral, por distritos/bairros/ quantitativo de crianças – 2020

DISTRITOS	TEMPO PARCIAL			TEMPO INTEGRAL		
	UMEIs	Bairros	Crianças	UMEIs	Bairros	Crianças
1º distrito	1	1	90	3	3	382
2º distrito	2	2	338	2	2	288
3º distrito	2	1	281	4	3	298
4º distrito	-	-	-	1	1	99
5º distrito	3	3	427	1	1	147
Totais	8	7	1.136	11	10	1.214

Fonte: Adaptação da autora a partir de dados do Setor de Estatística Educacional (SEMED).

O 1º distrito tem 3 (três) Unidades Escolares em Tempo Integral distribuídas em 4 (quatro) bairros, Mutuaguaçu, Nova Roma e Palmeiras, e apenas uma UMEI em Tempo Parcial no bairro de Jardim Alcântara. Esse distrito, que tem um total de 30 (trinta) bairros, como já expusemos anteriormente ao conversarmos sobre a história de São Gonçalo, matriculou, em 2020, um número diminuto de 382 crianças. E, por mais absurdo que pareça, é o distrito que contempla mais matrículas nas unidades em Tempo Integral. Vale reforçar que a UMEI, campo da nossa pesquisa, faz parte desse 1º distrito e essa escolha se deu pelo fato de ser a única Unidade Municipal que tem o berçário I, como já mencionamos anteriormente.

No 2º distrito, acerca do quantitativo de UMEIs, podemos constatar 2 (duas) em Tempo Integral, nos bairros de Rio do Ouro e Eliane, e 2 (duas) em Tempo Parcial, na Amendoeira e em Santa Isabel. Ou seja, 4 (quatro) bairros, num total de 20 (vinte) que formam o distrito. Esse é o distrito que oferta mais vagas em Tempo Parcial.

No 3º distrito, há 2 (duas) UMEIs em Tempo Parcial em apenas 1 (um) bairro, Jardim Catarina, considerado como o maior loteamento popular da América Latina. Ainda temos 4 (quatro) UMEIs em Tempo Integral nos bairros de Monjolos, Vista Alegre e, também, Jardim Catarina. Não há Unidade de Educação Infantil em Tempo

Parcial no 4º distrito e apenas 1 (uma) em Tempo Integral no bairro Gradim. Vale acentuar que tal distrito possui 17 (dezesete) bairros.

No 5º e último distrito municipal, composto por 10 (dez) bairros, há 3 (três) UMEIs em Tempo Parcial nos bairros Morro do Castro, Santa Catarina e Venda da Cruz. A única Unidade de Tempo Integral fica no Barro Vermelho.

Nesse levantamento dos 5 (cinco) distritos municipais, fica explícito o número mínimo da oferta, em Tempo Integral, de Unidades Escolares para as crianças de até 5 anos para uma população de mais de 1 milhão de habitantes. Na Tabela 10, trazemos um panorama do atendimento nas UMEIs da Rede Pública Municipal de Ensino: Creche e Pré-escola.

Tabela 10 – Panorama das UMEIs no atendimento à Creche e à Pré-escola – 2020

CRECHE (ATÉ 3 ANOS)	QUANTITATIVO DE UMEIS QUE OFERTAM A FAIXA ETÁRIA
de 6 a 11 meses	1
1 ano	5
2 anos	14
3 anos	19
PRÉ-ESCOLA (4 A 5 ANOS)	QUANTITATIVO DE UMEIS QUE OFERTAM A FAIXA ETÁRIA
4 anos	19
5 anos	19

Fonte: Adaptação da autora a partir de dados do Setor de Estatística Educacional (SEMED).

Fazendo uma análise da Tabela 10, percebemos que todas as 19 (dezenove) UMEIs, 11 (onze) de Tempo Integral e 8 (oito) de tempo parcial, ofertam vagas para as crianças de 3, 4 e 5 anos. No entanto, apenas 1 disponibiliza vaga para crianças de até 11 (onze) meses. Desse modo, o município de São Gonçalo está longe de ter um quantitativo de matrículas que atenda, pelo menos, a maioria da população com idade para frequentar a Educação Infantil. Temos um déficit na oferta de vagas para o público de até 3 anos na Rede Pública e o município tem optado por aumentar o número de Creches Privadas Conveniadas, em vez de fazer um maior investimento para a construção de unidades escolares de Educação Infantil, como já discutimos anteriormente. O fato é que o direito à Educação Infantil é garantido pela legislação e, embora a Creche não componha parte da escolarização obrigatória da educação básica, o poder público não está isento de sua oferta.

Nosso estudo ressalta que a Creche Conveniada ao poder público municipal tem predominância no atendimento às crianças na faixa etária de até 3 anos. Porém, na Pré-Escola, a Rede Municipal tem um quantitativo superior. Neste sentido, adicionando o quantitativo de matrículas nas Creches Conveniadas, que totaliza 3.044 crianças, com mais 2.350 crianças de matrículas nas UMEIs da Rede Municipal, no ano de 2020, é assegurado um total de 5.395 crianças matriculadas na Educação Infantil, Creche e Pré-escola. Consideramos importante destacar, entretanto, que nosso estudo contempla apenas as UMEIs para análise do comparativo de matrículas. A fim de esclarecermos o quantitativo de atendimento à Pré-escola nas escolas municipais, acrescentamos um total de 4.374 crianças. Ou seja, se considerarmos que nas UMEIs são ofertadas 2.350 vagas e que há 4.374 crianças matriculadas na Pré-escola das escolas municipais, totalizamos 6.724 crianças atendidas.

Podemos detectar, por meio dos levantamentos realizados, que a prioridade da Rede Pública Municipal é a Pré-escola, etapa obrigatória, embora a responsabilidade do município abranja toda a faixa etária da Educação Infantil. Não há equidade no acesso à escola pública. E, enquanto a procura por vagas cresce notadamente, é possível perceber quão distante será a garantia do município em efetivar a Meta 1 do PME, tornando uma realidade cada vez mais longínqua para as camadas populares.

No próximo e último capítulo desta dissertação, o foco é a instituição das UMEIs no município de São Gonçalo a partir da publicação do PME, em 2015. Além disso, discutimos a percepção dos profissionais que atuam com as crianças em uma UMEI de Tempo Integral, na tentativa de investigar como eles materializam suas ações nessa ampliação da jornada com as crianças de até 5 anos, por meio de categorias de análise que demarcamos neste estudo.

4 EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPO INTEGRAL E A EDUCAÇÃO INTEGRAL: ENCONTROS POSSÍVEIS?

Neste último capítulo do nosso estudo, conversamos sobre a criação das UMEIs a partir da publicação do PME/SG (SÃO GONÇALO, 2015a). Em seguida, trazemos a UMEI *lócus* desta pesquisa, suas características e os espaços ofertados às crianças. Apresentamos, também, o quantitativo de professores e profissionais que trabalham na instituição, bem como o perfil dos profissionais que participaram das entrevistas semiestruturadas.

Discutimos, ainda, a respeito das categorias de análise que elegemos para nossa pesquisa, a saber: Percepções sobre Educação Integral/Educação em Tempo Integral; Organização do tempo escolar; Formação integral da criança e Percepções sobre a criança. Nessa conversa, dialogamos, por meio de excertos das entrevistas realizadas, com o referencial teórico que apresentamos anteriormente, construindo argumentos que procurem compreender o trabalho pedagógico efetivado na instituição, no tocante aos aspectos trazidos pelas categorias de análise.

Finalizamos o capítulo com os dados da pesquisa empírica realizada com os profissionais que atuam com as crianças numa unidade de Tempo Integral, tentando compreender se a ampliação da jornada escolar para o Tempo Integral pode possibilitar, ou não, a formação integral da criança, em uma perspectiva emancipadora, ou seja, buscando aprofundar a reflexão em torno do segundo objetivo do estudo — o de, ao investigar a percepção de Tempo Integral na atuação dos profissionais da UMEI pesquisada, também apontar a concepção de Educação Integral que lhe é correlata.

4.1 HISTÓRICO, ESTRUTURA FÍSICA E PROFISSIONAIS QUE ATUAM COM AS CRIANÇAS EM TEMPO INTEGRAL: OS ATORES DA PESQUISA

No ano de 2015, após a publicação do Plano Municipal de Educação (PME/SG) em Diário Oficial do município e por meio do Decreto nº 257/SEMED, de 17 de dezembro de 2015, as Creches Municipais que ofereciam exclusivamente a Creche e a Pré-escola foram transformadas em Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEIs) (SÃO GONÇALO, 2015b).

É oportuno destacar que, no capítulo anterior, conversamos sobre a estrutura que compõe a Educação Infantil da Rede Pública Municipal de Ensino de São Gonçalo, além do quantitativo de UMEIs que atendem exclusivamente à Creche e à Pré-escola no tempo parcial — que têm jornada de 4 (quatro) horas diárias com as crianças —, enquanto as de Tempo Integral, 7 (sete) horas diárias.

Durante a pesquisa documental acerca da história da Unidade Municipal de Educação Infantil que se constituiu como cenário da nossa investigação, encontramos dificuldade em localizar registros relativos à sua inauguração nos documentos oficiais — notadamente, no Diário Oficial do município de São Gonçalo e, também, nos arquivos da escola e na Secretaria Municipal de Educação. Também foi difícil encontrar informações acerca do percurso da Unidade Escolar até a sua municipalização.

Segundo uma das profissionais entrevistadas, antes de se tornar uma creche municipal, o espaço fora um orfanato denominado “Casa de Apoio à Infância e ao Adolescente”, pertencente à “Obras Sociais Fé e Alegria”, instituição sem fins lucrativos fundada por missionários holandeses (OSFA), inaugurada em 1993, durante o governo de Leonel Brizola. A escola foi fundada no ano de 1999, pela prefeita de então, Aparecida Panisset. Sua inauguração aconteceu no dia 15 de abril do mesmo ano. Inicialmente era chamada de Creche Escola Formando Vidas e mesclava servidores da SEMED/SG e contratos temporários.

Em 16 de março de 2007, a denominação passou a ser Creche Municipal para o *lôcus* da nossa pesquisa, antes nomeada apenas de Creche Escola. A partir do ano de 2015, como uma das estratégias do PME/SG, a Creche foi transformada em Unidade Municipal de Educação Infantil, contando somente com profissionais da Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de São Gonçalo.

Para melhor localizarmos a UMEI dentro do município de São Gonçalo, destacamos que há um posto de saúde próximo à Unidade Escolar, bem como duas escolas municipais e inúmeras escolas privadas; há também mercados, bares, posto de combustível, academias, farmácias, porém aquela é a única UMEI da localidade. Várias linhas de ônibus dão acesso à Unidade Escolar, mas transitam pela via principal, que dá acesso à BR-101, e muitas vezes há operação policial, devido ao roubo de cargas. Sobre a situação econômica da maioria dos responsáveis, alguns vivem em extrema pobreza, não têm emprego fixo e poucos têm o Ensino Fundamental completo, como relatado no momento da entrevista com as professoras.

Apresentamos no Quadro 8 a estrutura física da UMEI.

Quadro 8 – Estrutura Física da Unidade Escolar

1º PAVIMENTO (TÉRREO)	2º PAVIMENTO	3º PAVIMENTO
Secretaria	Sala dos professores	1 Almojarifado
Direção	6 salas de aulas para as seguintes turmas:	6 salas de aulas para as seguintes turmas:
Sala de reuniões	Berçário I	Maternal 2 – 02
Sala da Orientação Educacional e Pedagógica	Berçário II	Maternal 2 – 03
Refeitório/cozinha	Maternal 1 – 01	Pré 1 – 02
Depósito de material de limpeza	Maternal 1 – 02	Pré 2 – 01
Banheiros	Maternal 1 – 03	Pré 2 – 02
1 sala de aula para a turma do Pré I – 01	Maternal 2 – 01	Pré 2 – 03
	Banheiros	Banheiros

Fonte: Elaboração da autora a partir de dados da Direção e Secretaria da Unidade Escolar.

O pátio fica na área coberta e tem 2 (dois) parquinhos, um coberto e outro descoberto, que por várias vezes não pode ser utilizado devido à violência e à troca de tiros na comunidade. Todas as turmas precisam utilizar as escadas e não há acessibilidade. A única turma que fica no térreo se deve ao fato de a professora ter dificuldade de locomoção.

As falas das entrevistadas enfocaram a questão da estrutura física peculiar desta instituição. Nesse sentido, trazemos relatos acerca desses espaços em que as crianças permanecem em Tempo Integral por 7 (sete) horas diárias. O primeiro destaque é o fato de o prédio ser vertical, além de ser composto por salas pequenas, que não comportam o quantitativo de crianças de forma a atendê-las adequadamente. Já que o espaço físico está cerceando as crianças ao direito de escolherem os espaços em que gostariam de estar, destacamos a fala da Prof.^a M, que nos auxilia na discussão dessa realidade apresentada:

O nosso prédio é péssimo. A gente não poderia estar oferecendo vaga de criança de 0 anos a 5 anos. Não condiz a nossa clientela com o nosso prédio. A gente tem três andares. O nosso prédio é vertical. A gente não tem acessibilidade nenhuma.

Sobre esse fato de a UMEI não ter capacidade física e estrutural para oferecer o Tempo Integral, a EG 1 ressalta que:

O prédio não é adequado [...] eu tinha verba para colocar um ar-condicionado (não dava para botar em tudo), mas dava para colocar em uma ou duas salas, mas a situação da parte elétrica não me favorecia. Eu tive que gastar o

dinheiro para consertar a parte elétrica [...] Eu queria que todas as salas tivessem caminhas. Não queria vê-los dormindo no chão, mas eu não tenho espaço para isso. Ou coloco a cama ou coloco os alunos [...] você se sente mal porque você quer fazer e não tem condições de fazer.

Trazemos o aporte teórico de Leite e Guerreiro (2016) para este contexto, no que diz respeito aos espaços físicos de uma unidade escolar em Tempo Integral. Para esses pesquisadores, “pressupõe-se uma escola que tenha condições físicas, de infraestrutura [...] coerentes com a Educação Integral que se deseje implementar” (LEITE; GUERREIRO, 2016, p. 115). Colocando em diálogo esta reflexão e a fala da entrevistada, é possível dizer que temos um ‘retrato’ do que a estrutura física pode acarretar — problemas que se situam para além das atribuições das profissionais que atuam na Unidade Escolar, já que o espaço é de responsabilidade do governo municipal e que nenhuma mudança foi efetivada para melhor atender à faixa etária de até 5 anos ao longo dos anos, o que pode ocasionar perigo à segurança das crianças, devido à locomoção pelas escadas. Desse modo, inferimos que os ambientes devem ser planejados, de modo a assegurarem a satisfação das necessidades dos pequenos, sua autonomia e segurança.

Entretanto, como apontado por Santos (2001, p. 89), “nem sempre as escolas dispõem de espaços adequados, tanto no que se refere à dimensão [...] até mesmo, às condições de segurança [...] para a realização das atividades a que se propõem” e, em função disso, fica evidente que o espaço reduz, limita e inibe os fazeres das crianças e, conseqüentemente, a sua aprendizagem. Julgamos de extrema importância a composição de uma proposta pedagógica compromissada com um trabalho educativo integrado, integrador, promotor de experiências enriquecedoras para todas as crianças que permanecem em Tempo Integral. Se não temos espaço físico adequado e se isso não pode ser alterado pela equipe de professores e profissionais da UMEI, que pelo menos a proposta educativa esteja atrelada à perspectiva de integralidade da criança, fato que possibilita mudanças, ao longo do tempo. E, para reforçar o nosso entendimento acerca da importância de a criança conviver em locais adequados, destacamos, ainda, um trecho dos Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2006, p. 21):

Reconhece-se a criança como sujeito do processo educacional e como principal usuário do ambiente educacional [...] a reflexão sobre as necessidades de desenvolvimento da criança (físico, psicológico, intelectual

e social) constitui-se em requisito essencial para a formulação dos espaços/lugares destinados à Educação Infantil.

A citação acima declara que os espaços destinados à Educação Infantil precisam estimular o desenvolvimento global da criança e, reforçando, na perspectiva de Cassimiro (2016, p. 109), “o espaço físico é definido como um dos elementos responsáveis por um atendimento de qualidade na Educação Infantil”. Assim sendo, em relação às falas coletadas, às reflexões teóricas que trazemos e ao texto dos Parâmetros que apresentamos, fica, ainda, uma questão: se nosso propósito é trabalhar de forma integral, como o fazer em uma estrutura física que não comporta o atendimento às ‘necessidades de desenvolvimento’ da criança? De que formação integral falaremos, nessas condições de atuação? É sobre essas questões que conversamos nas seções seguintes.

No ano de 2020 — quando, em meio à Pandemia da Covid-19, iniciamos nosso trabalho de campo —, a UMEI tinha um total de 13 (treze) turmas, distribuídas em 8 (oito) turmas de Creche e 5 (cinco) de Pré-escola, totalizando 26 (vinte e seis) professores regentes, 13 (treze) auxiliares de creche e 181 (cento e oitenta e uma) crianças matriculadas, de acordo com o Setor de Estatística Educacional da SEMED. Importante destacar que havia uma fila de espera de, aproximadamente, 45 (quarenta e cinco) crianças.

Nesse contexto e devido às condições adversas de realização do campo em um tempo de pandemia, os sujeitos da pesquisa são 4 (quatro) professores que atuam com as crianças na Creche e na Pré-escola, além da gestora³¹, de 1 (uma) Orientadora Pedagógica³² e de 1 (uma) Orientadora Educacional³³, como já ressaltamos anteriormente. Outro fator que se destaca na organização da unidade escolar é o quantitativo de professores e profissionais que nela atuam. Apresentamos,

³¹ O Gestor é Professor concursado, indicado para o cargo de Diretor pela Secretaria Municipal de Educação.

³² O Orientador Pedagógico em São Gonçalo é um profissional concursado que, dentre outras funções, participa ativamente com professores e equipe técnico-pedagógica da elaboração dos projetos pedagógicos desenvolvidos pela escola; garante tempo e espaço para reflexão e discussão sobre a prática pedagógica e a relação com os alunos; orienta e acompanha os professores, oferecendo sugestões para o desenvolvimento e a melhoria do seu trabalho pedagógico.

³³ O Orientador Educacional é um profissional concursado que tem por atribuições viabilizar o trabalho pedagógico coletivo e facilitar o processo comunicativo da comunidade escolar e de associações a ela vinculadas, acrescida do Regimento Único da Rede Municipal de Educação; acompanhar e orientar o processo pedagógico das Unidades de Ensino; atuar como elemento de ligação entre a equipe central da Secretaria Municipal de Educação e a Unidade Escolar em assuntos de sua competência etc.

no Quadro 9, um panorama da UMEI em relação ao quadro de profissionais que comporta.

Quadro 9 – Quadro de pessoal e quantitativo de profissionais – UMEI

QUADRO DE PESSOAL	QUANTITATIVO DE PROFISSIONAIS
Direção Geral	1
Direção Adjunta	-
Orientador Pedagógico	2
Orientador Educacional	2
Secretária	1
Auxiliar de Secretaria	1
Professor Regente	26
Professor de Educação Física	-
Professor da Sala de Recursos	-
Auxiliar de Creche	13
Dirigente de Turno	-
Merendeira	3
Inspetor de Disciplina	3
Auxiliar de Serviços Gerais	-
Vigia	2
Outros	-

Fonte: Elaboração da autora a partir de dados fornecidos pela Direção da Unidade Escolar.

Percebemos, no quadro anterior, que todas as turmas têm professor regente e auxiliar de creche³⁴ atuando nas turmas da Creche — 0 a 3 anos — e na Pré-escola — 4 a 5 anos. Porém, as atividades das crianças se resumem ao professor, pois não há outras oportunidades educativas com outros profissionais, além dos que já ficam com as crianças em sala. Também não há Professor de Educação Física e nem Sala de Recursos Multifuncionais³⁵. Entendemos, como Maurício (2015, p. 98), que “uma

³⁴ De acordo com o edital do concurso público do ano de 2020, a Auxiliar de Creche tem, entre outras atribuições, [...] observar regras de segurança no atendimento às crianças e na utilização de materiais, equipamentos e instrumentos durante o desenvolvimento das rotinas diárias; acompanhar e participar sistematicamente dos cuidados essenciais referentes à alimentação, higiene pessoal, educação, cultura, recreação e lazer das crianças; participar de programas de capacitação corresponsável; participar em conjunto com o educador do planejamento, da execução e da avaliação das atividades propostas às crianças; participar da execução das rotinas diárias, de acordo com a orientação técnica do educador; colaborar e assistir permanentemente o educador no processo de desenvolvimento das atividades técnico-pedagógicas [...] responsabilizar-se pela alimentação direta das crianças dos berçários; cuidar da higiene e do asseio das crianças sob sua responsabilidade; dominar noções primárias de saúde.

³⁵ É um espaço pedagógico onde se realiza o atendimento educacional especializado.

formação mais completa para o aluno se dá por meio de atividades integradas e que, para tal, são necessários profissionais cuja formação esteja à altura de desempenhar esse trabalho pedagógico”.

Destacamos que, na rede municipal de ensino, todos os diretores são Professores concursados, mas indicados para a função gratificada, por meio de políticos locais. Todavia, no decorrer do ano letivo, acontecem trocas ou exonerações de diretores nas Unidades Escolares devido a questões político-partidárias, o que prejudica sobremaneira a comunidade escolar. Acreditamos que a gestão democrática se apresenta como um pilar para o processo de democratização do ensino, autonomia pedagógica e participação da comunidade. Porém, à contramão da legislação e da democracia, não há eleição para Gestor em São Gonçalo. O Diretor é nomeado em Diário Oficial, demonstrando uma fragilidade para a autonomia pedagógica e administrativa da escola, além de uma dicotomia entre a legislação e a prática.

Importante salientar que as crianças permanecem na UMEI em Tempo Integral das 9h às 16h³⁶, mas o professor, não. A exceção ocorre quando esse professor tem duas matrículas na mesma unidade escolar ou ainda uma dupla regência³⁷, o que em São Gonçalo significa dizer que ele faz “uma dobra” para suprir a carência de professores na Rede Municipal. Apenas nessas situações já descritas, os professores trabalham em Tempo Integral. Esclarecemos, também, que as professoras fazem o planejamento das 8h às 9h ou das 16h às 17h, dependendo do seu horário de trabalho.

Trazemos o relato da EG 3, que vai ao encontro da nossa defesa de permanência do professor em Tempo Integral:

nós não temos profissional integral, que seria o ideal, claro. Numa UMEI, se o professor pudesse ficar o dia inteiro com a sua turma desenvolvendo, supervisionando, fazendo todo o trabalho dele [...] A educação é feita de uma forma corrida [...] não existe um plano, que eu saiba, de o município tentar realmente deixar a escola integral de fato tendo o profissional integral. Isso é muito importante.

Nesse cenário, trazemos o pensamento de Souza e Colares (2016, p. 132), que apontam o prejuízo pedagógico para “a escola em que somente os alunos e poucos

³⁶ A Portaria SEMED nº 067/2017 estabelece em seu Artigo 12, Parágrafo 7º, que o horário de funcionamento das UMEIs em tempo integral será das 9h às 16h. (SÃO GONÇALO, 2017).

³⁷ Segundo a Portaria SEMED nº 077/2021, a dupla regência é um procedimento excepcional que concede jornada estendida aos profissionais do magistério da Rede Pública Municipal, cuja finalidade é suprir a carência de recursos humanos de acordo com as necessidades da Administração Pública. (SÃO GONÇALO, 2021b).

professores vivenciam a experiência educativa em Tempo Integral, ocasionando o desconhecimento de alguns professores a respeito da organização e atividades na escola”. Além disso,

defende-se que a escola de Tempo Integral deve manter professores em horário integral. Os docentes devem trabalhar em equipe para articular os conhecimentos dos alunos com a prática. Ademais, o acompanhamento é necessário para o avanço na aquisição dos conhecimentos e articulação com o mundo. (PEREIRA; BENTES; ROCHA, 2016, p. 173).

Segundo Silva e Rosa (2016, p. 121), a permanência de professores em Tempo Integral “nos impõe a necessidade de uma discussão aprofundada sobre os novos sentidos que a educação escolar passa a ter”. Entendemos, dessa forma, o quanto é importante que não só a criança, mas que o professor tenha jornada de trabalho em Tempo Integral na unidade escolar, já que o consideramos como mediador do processo de aprendizagem. E, corroborando com essa reflexão acerca do tempo de permanência do professor em Tempo Integral, dialogamos com Brandão (2009, p. 105):

Para que a escola de Tempo Integral caminhe na direção [...] de melhor qualidade [...] é preciso que ela incorpore professores em regime de Tempo Integral, obviamente com salários e condições de trabalho compatíveis com o regime de dedicação exclusiva em uma instituição.

Ainda nessa perspectiva e para atender ao compromisso com a educação pública de qualidade no Tempo Integral, é fundamental que a prática pedagógica da unidade escolar seja diferenciada, bem como a infraestrutura necessária para que as crianças permaneçam na escola por mais tempo, ofertando espaços para formação desses sujeitos.

No Quadro 10, evidenciamos o perfil dos entrevistados em relação à sua formação acadêmica, ao tempo de atuação na rede pública municipal e ao tempo de atuação na Educação Infantil, assim como ao tempo de atuação numa UMEI de Tempo Integral e se o profissional trabalha em horário parcial ou integral, bem como a carga horária das Pedagogas.

Constatamos que todas as profissionais têm Pós-Graduação na área de Educação; pertencem ao quadro de professores da Rede Municipal há mais de 4 (quatro) anos, atuam há mais de 8 (oito) anos na Educação Infantil e há mais de 4 (quatro) anos na Educação Infantil em Tempo Integral. Das professoras entrevistadas,

duas trabalham em horário parcial e duas em Tempo Integral, porque, além da matrícula, fazem dupla regência na unidade escolar.

Quadro 10 – Perfil dos entrevistados

PERFIL DOS ENTREVISTADOS					
Sujeitos da pesquisa	Formação acadêmica	Tempo de atuação na rede pública municipal	Tempo de atuação na educação infantil	Tempo de atuação numa UMEI de tempo integral	Trabalha na UMEI em horário parcial ou integral
EQUIPE GESTORA DA UMEI					
EG 1	Pós-Graduação	13 anos	10 anos	3 anos	40 horas semanais
EG 2	Pós-Graduação	8 anos	18 anos	8 anos	16 horas semanais
EG 3	Pós-Graduação	9 anos	8 anos	8 anos	16 horas semanais
PROFESSORAS DA UMEI					
PROF^a. U	Pós-Graduação	7 anos	19 anos	5 anos	Horário integral (matrícula + dupla regência)
PROF^a. M	Pós-Graduação	9 anos	9 anos	9 anos	2º turno
PROF^a. E	Pós-Graduação	9 anos	25 anos	9 anos	1º turno
PROF^a. I	Pós-Graduação	4 anos	12 anos	4 anos	Horário integral (matrícula + dupla regência)

Fonte: Elaboração da autora a partir de entrevistas coletivas.

Com base nessas informações, inferimos que as profissionais entrevistadas têm formação acadêmica para atuar com crianças e experiência na Educação em Tempo Integral, o que colabora para qualificar o trabalho educativo — já discutido no primeiro capítulo deste estudo. Nessa perspectiva, continuamos nosso estudo, a partir da análise de categorias que, definidas *a priori*, apresentavam-nos um panorama do (possível) trabalho realizado na UMEI, *locus* desta pesquisa.

4.2 AS CATEGORIAS DE ANÁLISE E AS ENTREVISTAS: EXPERIÊNCIAS COMPARTILHADAS

Retomando a metodologia deste estudo, é importante destacarmos que as entrevistas coletivas com as profissionais que trabalham na UMEI aconteceram em três

momentos: o primeiro, com as professoras e, na sequência, mais dois encontros — com a equipe gestora e com a direção. Esta separação aconteceu devido à exoneração da direção no período da entrevista, ou seja, em janeiro de 2021. Nesse período, todos os diretores foram exonerados dos seus cargos pela nova Secretária de Educação, que assumiu a pasta em 04 de janeiro de 2021. A Direção só foi nomeada, novamente, em 11 de janeiro, ou seja, a UMEI ficou 6 (seis) dias sem diretor nomeado.

Ademais, as entrevistas coletivas com as professoras e com a equipe gestora foram separadas, para que ambos os grupos tivessem mais liberdade de expor seus pontos de vista acerca dos assuntos abordados. Nesse sentido, buscamos compreender quais seriam as percepções dos entrevistados e quais os entendimentos sobre as categorias de análise que propomos neste estudo.

Foram elaboradas 4 (quatro) categorias de análise para as entrevistas semiestruturadas com os atores da pesquisa, como citamos anteriormente, e, na seção a seguir, passamos a aprofundá-las, a partir da articulação entre as falas dos profissionais e os fundamentos teóricos em que nos balizamos para responder às questões que norteiam nosso estudo.

4.2.1 Percepções sobre educação integral/educação em tempo integral

uma perspectiva de ampliação não apenas do tempo, reivindica a perspectiva do direito a uma educação mais ampla, uma Educação Integral para esse primeiro nível da educação básica. (MAURÍCIO, 2015, p. 113-114).

Refletindo sobre o conceito de Educação Integral já discutido por nós no segundo capítulo desta pesquisa, e a partir do entendimento de Coelho (2013), Cavaliere (2007) e Cavaliere e Coelho (2017), percebemos que ele excede o tempo ampliado na instituição escolar, objetivando a constituição do sujeito para além do desenvolvimento cognitivo, relacionando saberes e conhecimentos advindos da vida em sociedade. Busca, além disso, o fortalecimento da autonomia, da emancipação do indivíduo, aliando a teoria à prática com interação contínua entre o que aprende e o que pratica no pleno exercício da cidadania, por meio de múltiplas linguagens, como arte, esportes, estímulo a relações interpessoais, bem como a constituição de um sujeito participante e atuante no seu próprio desenvolvimento, a fim de lhe proporcionar essa formação mais ampla.

Logo, o Tempo Integral está relacionado à ampliação da jornada escolar, e a Educação Integral faz alusão à formação integral do sujeito, na busca pela articulação entre saberes e conhecimentos. A partir deste fundamento, ao concebermos a Educação Integral como um processo em construção, dialogamos inicialmente com Barbosa e Quadros (2017, p. 47), que afirmam:

o tempo, para as crianças pequenas, é muito singular: tempo de fazer, desfazer, refazer, repetir, recorrer. Nesse sentido, o tempo - de estar e fazer coisas junto com outros, relacionar-se, brincar, descobrir o seu entorno, investigar, maravilhar-se ao viver a vida - deve ser respeitado nas diferentes escolas que se dedicam a trabalhar com bebês e crianças bem pequenas.

Desse modo, consideramos a necessidade de se propor uma política educacional em que a formação integral esteja alicerçada na integração curricular, nas atividades articuladas entre conhecimentos, saberes, habilidades, devendo, também, fazer parte do conjunto das premissas que citamos anteriormente, além de se respaldar em demandas que sejam da sociedade, e não de um grupo ou de interesses particulares: “Nesse sentido, a ampliação do tempo escolar possibilita o desenvolvimento de atividades que favoreçam a construção de uma Educação Integral, de conhecimentos universais e da emancipação dos sujeitos.” (BEZERRA, 2012, p. 7).

Diferentes concepções podem ser evidenciadas em relação às percepções de Tempo Integral e Educação Integral, como mostramos a seguir. Sobre a percepção das entrevistadas acerca da *Educação Integral/Educação em Tempo Integral*, a fala da Prof.^a U destaca: [...] *horário integral acho que possibilita a criança ter acesso a uma qualidade que talvez ela não tenha na casa dela*”. A professora cita, também, que a ampliação da jornada escolar oportuniza às crianças *“qualidade de alimentação, qualidade de conforto, que, por mais que seja muito ruim, por causa do prédio [...], a gente cumpre o horário integral e a gente oferece uma qualidade de vida”*.

Na fala dessa professora, podemos notar o que Maurício (2015, p. 98) revela sobre “concepções assistencialistas sob formatos diversos, voltadas mais para a proteção social”. A entrevistada também faz referência à qualidade da alimentação, qualidade de vida, mas não direciona sua fala explicitando seu sentido, possibilitando-nos inferir que há uma percepção de Tempo Integral como garantia de proteção social, em que a ênfase está no risco social e em que se privilegia a vulnerabilidade dos territórios.

A esse respeito, Barbosa e Gobatto (2021, p. 1428) argumentam que “em nosso contexto de desigualdade, a escola é importante tanto pela ação pedagógica como também para a alimentação, higiene e acesso à saúde”. A esse respeito, defendemos, também, uma Educação Integral em Tempo Integral para todas as crianças, independentemente do contexto social em que elas estão inseridas, como argumenta Araújo (2015).

Não entendemos Educação Infantil em Tempo Integral só para os mais pobres e/ou vulneráveis socialmente, até porque, em uma instituição pública infantil, não temos como dimensionar essa vulnerabilidade. Consideramos, sim, que é importante que a criança conviva com outras realidades sociais, culturais, uma vez que na diferença ela também aprende; percebe o outro e se forma. Na relação com o outro, a criança se apropria de conhecimentos, aprimora seu vocabulário, enriquece a sua visão de mundo ou, nas palavras de outra entrevistada:

[...] para a criança é um tempo de desenvolvimento. Deveria ser oferecido tudo que possibilite esse desenvolvimento da criança [...] nossa realidade perde muito [...] porque não tem a parte estrutural [...] Deveria ser um tempo em que possibilitasse diversos tipos de aprendizagem, um local acolhedor para essa criança e realmente que passe para ela conhecimentos, experiências [...] (PROFESSORA E).

Nessa mesma perspectiva, a Professora reconhece que o desenvolvimento integral da criança está relacionado com a qualidade do tempo que lhe é oferecido, bem como com a possibilidade educacional que essa ampliação pode proporcionar às crianças.

Ao ser perguntada sobre o que significa a ampliação do tempo de permanência da criança na escola e sobre a sua percepção acerca da Educação Integral, a Prof.^a I ressalta que “é uma concepção que compreende que a educação deve garantir o desenvolvimento em todas as dimensões: intelectual, física, emocional, social e cultural” e complementa: “o Tempo Integral é o número de horas que a criança passa dentro da escola, é a oferta ampliada desse tempo”. Pensamos, no entanto, que apenas ampliar a jornada escolar não resolverá os conflitos e dificuldades da escola, pois “uma série de fatores precisa estar articulada à ampliação do tempo na escola” (CORRÊA; COSTA, 2016, p. 71). É fundamental reconhecer que a ampliação do tempo escolar precisa representar a ampliação de oportunidades para as crianças, de modo a promover aprendizagens significativas e emancipatórias.

Observamos que as entrevistadas compreendem os limites estruturais inibidores a que são submetidas as crianças e que limitam, consideravelmente, a promoção de uma formação mais completa por meio de atividades integradas e diversas. Porém, apesar da falta de estrutura física disponível para o trabalho individual e coletivo à faixa etária da Educação Infantil, pudemos perceber, por meio dos relatos, que as professoras procuram organizar atividades de forma a considerar a criança em sua totalidade: tanto na forma de proteção, quanto no contexto educacional. E procuram, ainda, potencializar a experiência do Tempo Integral e a integralidade das experiências com as crianças.

De acordo com Coelho (2012, p. 76), “não entendemos a extensão do tempo escolar sem que, a ele, agreguem-se condições de expandi-lo qualitativa e integralmente [...] e ainda, a compreensão afetiva que envolve o ser humano”. O nosso entendimento vai ao encontro da reflexão da autora. Educar para a emancipação do sujeito, para a sua cidadania, é considerar todas as possibilidades de aprendizagem pelas crianças. E a educação a serviço do desenvolvimento ampliado deve promover a construção coletiva desses conhecimentos, por meio da interação do sujeito e o ambiente em que este está inserido (CAMÕES; TOLEDO; RONCARATI, 2016).

Partindo do pressuposto de que o conhecimento Infantil é o conhecimento que envolve habilidades, atitudes, experiências, vivências ligadas ao prazer, ao brincar, ao lúdico, evidenciamos que os relatos das Professoras E e I, já destacados anteriormente, retratam esse aspecto, ao demonstrarem que o desenvolvimento se dá por inteiro, que a criança é um todo indivisível e que o ambiente em que ela vive/convive pode ampliar ou limitar seu conhecimento e a sua apropriação de mundo.

Em vista disso e em consonância com Coelho e Sirino (2018) e outros pesquisadores da temática, acreditamos que a Educação Integral seja uma concepção de educação que objetiva a formação integral do sujeito. Sendo assim, não basta aumentar o tempo de permanência da criança na escola se as atividades ofertadas nesse tempo diário não forem significativas e não contribuirão significativamente para o desenvolvimento integral da criança pequena; nesse sentido, a ampliação do tempo pode ou não contribuir na formação da cidadania da criança. Sendo assim, nossa percepção é a de que as professoras da UMEI pesquisada têm noção da não oferta de condições físicas e estruturais para o Tempo Integral, mas compreendem que essa ampliação do tempo escolar pode contribuir para proteger as crianças das mazelas sociais, como também para oportunizar novas aprendizagens. As professoras falam

sobre as políticas protetivas no âmbito da educação, tendo em vista a realidade desigual em que as crianças e suas famílias se apresentam.

A Prof.^a M acrescenta que “*O Tempo Integral [...] é estabelecido quando a criança chega, fica na escola, mas a Educação Integral fica muito a desejar também porque a instituição não oferece uma aula de música, aulas diversificadas para tomar o tempo dessa criança*”. E continua afirmando que “*seria uma educação que oportunizasse à criança diversos tipos de cultura, diversos tipos de forma de aprendizagem, que não acontece*”. Isto significa que a diversificação das atividades pode ampliar as experiências, favorecer novas formas de aprender e de conviver, e, de acordo com Camões, Toledo e Roncarati (2016, p. 262), também “é necessário entender a Educação Infantil como parte de uma política educacional mais ampla [...] e que está inserida em diferentes contextos: o social, histórico e público”. Em outras palavras, não basta a Educação Infantil ter respaldo legal. É preciso assegurar que todas as crianças tenham acesso a uma educação que possibilite a emancipação desses sujeitos. A fala da Prof.^a E reafirma essa reflexão:

Eu acredito muito na educação, mas numa educação de qualidade, com oportunidades, porque se a gente não tiver oportunidades e as escolas continuarem sendo depósitos, não. Dependendo do convívio social que ela tenha [...] a criança aprende em todo lugar, mas a escola proporciona muito mais culturalmente, educativamente essa educação [...] Por mais que a gente tente mudar isso o tempo todo, que a gente lute [...] o professor não vai conseguir só com sala de aula, num espaço quadrado, mudar muita coisa. Ele precisa de oportunidade também para trabalhar.

Discutindo ainda sobre a percepção acerca da Educação Integral, a EG 1 diz:

Educação Integral é aquilo que acontece o tempo todo na vida da criança ou do ser humano [...] Não é só a questão de estar dentro da escola, é a questão que acontece na vida durante todo o tempo. Quando você trabalha a criança num todo. Todas as partes da criança. O social, o emocional, tal. Cognitivo por aí vai. Físico. Você trabalha de uma forma como um todo.

Nesse contexto, podemos afirmar que a Educação Integral está voltada para o desenvolvimento pleno do ser humano em todos os aspectos e entendemos que a Educação Integral “persegue o desenvolvimento absoluto de crianças [...], propiciando múltiplas oportunidades de aprendizagem, por meio da ampliação do tempo e do acesso à cultura, esportes, tecnologias etc.” (GUIMARÃES, 2019, p. 24). Ao referir-se à escola, a EG 3 exemplifica:

numa área carente, essa criança estar dentro da escola [...] é protegida e ela tem oportunidade até a nível de alimentação, mesmo porque tem muitas que têm essa necessidade de estar ali em contato com outras crianças, de estar num ambiente que a gente sabe que não é o melhor do mundo, mas a gente procura dar a eles um ambiente aconchegante, limpo, organizado, que muitas das nossas crianças, a gente trabalha em comunidade, a gente sabe que eles não têm essa oportunidade de estar num lugar assim. Então, eu acho que proporciona muitas coisas.

Em outro momento, a pesquisadora pergunta se o maior tempo na escola contribui ou não para a formação integral da criança. A EG 3 defende a seguinte ideia:

Acredito que contribua sim [...] nós temos todos os tipos de criança, mas a escola apresenta um mundo novo diferente para alguns alunos. De repente, em casa ele não tenha livros. Lá na escola, ele tem contato com livros, contação de histórias, bastante afeto, outros amigos para brincar, um local seguro, que isso também é muito importante para a criança se sentir num local seguro [...] olha só o tão complexo que é isso [...] contribui muito, porque é um espaço seguro, um espaço diferente, muito importante para o desenvolvimento desse sujeito.

A EG 2 esclarece ainda que:

a escola integral tem que oferecer muitos subsídios ao indivíduo em nível básico [...] que são aulas, [...] alimentação e espaços educativos livres. Livres direcionados. Não livres sem aula estruturada [...] Aqui em São Gonçalo, por exemplo, não vejo a Educação Integral acontecer. A gente tem educação em tempo estendido, como, por exemplo, a UMEI [...] A gente chama de integral, mas não é integral.

Elas sinalizam o quanto a escola é importante por oferecer proteção às crianças, aliando tal proteção à contribuição para a aquisição de novas aprendizagens e estímulo às potencialidades dos pequenos. Corrêa e Costa (2016, p. 71) corroboram com essas falas:

escolas de Educação Infantil em Tempo Integral podem se tornar um espaço privilegiado para a infância desde que os adultos envolvidos no processo e na formulação de políticas que envolvem estas escolas, busquem desconstruir as suas visões adultocêntricas e passem a considerar a perspectiva Infantil sobre os processos e contextos vividos por elas.

Outra percepção acerca do maior tempo de permanência na unidade escolar aponta que “a permanência da criança na escola pode proporcionar, sim, mais aprendizagem. Quanto mais tempo na escola, mais essa criança é atendida e assistida” (PROFESSORA E). A professora E, neste caso, reconhece que o Tempo Integral pode propiciar mais aprendizagens às crianças na articulação entre a jornada ampliada para o Tempo Integral e a Educação Integral. E, ao refletirmos sobre as

várias dimensões do ser humano — afetiva, cultural, emocional, física, crítica, política, histórica, estética, ética, comunicativa etc. —, entendemos que cada criança tem o seu tempo de desenvolvimento e, por isso, precisamos ofertar múltiplas possibilidades para a construção de sentidos, experiências e trocas significativas e estímulo à autonomia das crianças (BARBOSA, 2006).

Segundo a mesma autora, “a escola [...] torna-se um local em que cada criança e cada adulto chega com suas culturas, seus hábitos [...] com sua particular concepção de mundo” (BARBOSA, 2006, p. 112), reflexão que, em nossa percepção, pode sintetizar a importância de um tempo ampliado, nessa instituição, com uma educação que busque a formação integral.

Na próxima seção, discutimos a organização dos tempos e espaços onde tais elementos demonstram o entendimento dos professores e profissionais que atuam com as crianças na UMEI.

4.2.2 Organização dos tempos e espaços

Interagir com o espaço físico, transformando-o, além de desenvolver habilidades de pesquisa e organização espacial, ainda promove, na criança, a construção da autonomia transformadora: sua ação transforma o ambiente em que vive. (SEDANO, 2016, p. 65).

Quando pensamos na formação integral das crianças que frequentam uma instituição de Educação Infantil, é indispensável que os tempos e os espaços disponibilizados tenham múltiplas possibilidades pedagógicas (SEDANO, 2016), que sejam formadores e que pressuponham encontros “dialógicos e reflexivos [e] contribuam na reflexão de que a educação da infância só faz sentido enquanto espaço de afirmação dos direitos das crianças e de sua cidadania” (CARVALHO, 2015a, p. 38-39), em que a reflexão crítica e a criatividade se evidenciem em sua construção.

Gadotti (2009) contribui com essa reflexão, ao afirmar que a ampliação do horário da escola para o Tempo Integral precisa desenvolver as potencialidades do sujeito em relação à sociabilidade, à arte, à dança, à cultura, ao corpo, à mente, ao esporte e ao lazer. Isto é, o Tempo Integral deve ser um tempo potente para novas aprendizagens e desenvolvimento integral da criança. Dessa forma, “a organização do espaço é a tradução não só do que pensamos sobre e para as crianças como do que conhecemos sobre elas” (NUNES, 2020, p. 41).

A partir das reflexões acima apresentadas, concebemos que a organização do tempo e do espaço, assim como destacou Nunes (2020), revela concepções de criança, do brincar, do educar e do cuidar, além de outras percepções e, em nossa visão, esse espaço precisa estar relacionado a três elementos pedagógicos fundamentais para a educação da infância e seu processo de conhecimento — cuidar, educar e brincar (SEDANO, 2016). Ainda segundo esta autora, “as propostas de organização e construção do espaço têm implícitas a visão de infância que se quer defender, criança que se quer formar e Educação Infantil que se pretende ofertar” (SEDANO, 2016, p. 48). Em outras palavras, em uma instituição de Educação em Tempo Integral, a forma como o tempo é utilizado demonstra a efetividade da ampliação desse maior tempo nesse espaço — a escola, e nos ‘espaços’ que ela comporta.

Nesse caminho, entendemos que a organização das atividades diárias na Educação Infantil precisa estar relacionada à faixa etária das crianças menores e maiores e, também, às suas necessidades. Segundo Barbosa e Horn (2001), quando a criança é convidada a participar, efetivamente, no processo de escolha e organização das atividades, a ela é concedida a capacidade de modificar os espaços em que vive, atribuindo-lhes sentido e significado. Além disso, o diálogo entre a criança e seus pares, bem como com os adultos, é uma forma de respeitar e de potencializar suas ações.

A participação ativa das crianças é questão fundamental para o diálogo e para o confronto com a diferença, considerada como importante elemento constituidor desses espaços públicos de educação. (AGOSTINHO, 2010, p. 111).

É neste sentido apontado por Agostinho (2010), bem como nas reflexões anteriores, que procedemos à análise da organização dos tempos e espaços propostos pela UMEI, campo da nossa pesquisa. Inferimos, de imediato, sobre a ausência de planejamento do poder público municipal, ao permitir o funcionamento de uma unidade com três andares exclusivamente para crianças de até 5 anos, no sentido vertical, sendo as salas das crianças menores localizadas no 3º andar, como já apresentamos anteriormente, neste capítulo. Tal situação demonstra o desconhecimento das especificidades das crianças frequentadoras da Educação

Infantil e a negação da importância do espaço físico no desenvolvimento pleno dessas crianças. À vista disso, acreditamos que:

A experiência que a criança vive na escola Infantil é muito mais completa e complexa. Nela a criança desenvolve modos de pensar [...] ao considerarmos que vivemos em contextos culturais e históricos em permanente transformação, podemos incluir [...] a ideia de que as crianças participam igualmente desta transformação e, neste processo, acabam também transformadas pelas experiências que vivem neste mundo extremamente dinâmico. (BUJES, 2001, p. 21).

A esse respeito e em alusão ao trecho acima, trazemos Kramer (2006), ao declarar que toda a escola, e não apenas a sala de aula, é um espaço pedagógico em que as crianças podem circular livremente e onde é possível o acesso às atividades diversificadas. Entendemos que, ao construir a organização do tempo escolar, entramos na seara dos sujeitos que atuam, nesse cotidiano, nas escolas. Em seguida, trazemos as falas das entrevistadas para as nossas considerações sobre a organização dos tempos e espaços na unidade escolar. De acordo com a Prof.^a U,

a gente recebe a turma, enfileira a turma, turma por turma enfileirada, faz a oração, canta a musiquinha de acolhimento [...] eu vou direto para o refeitório, dou café da manhã [...] guardar o material é a primeira atividade antes do banho [...] no processo do banho já é suficiente para dar a hora do almoço. Aí a gente troca a fralda se precisar, antes de dormir. E aí o turno da manhã se encerrou, porque depois do sono é a professora da tarde que vai assumir eles dormindo.

O relato acima destaca a rotina a que as crianças são submetidas diariamente, como se tivessem que ‘correr contra o tempo’ para dar conta de tudo o que foi planejado pelos adultos. Ainda sobre a rotina, a Prof.^a M a define de forma mecanizada, desde o momento da sua chegada à UMEI:

Quando eu chego 13h, as crianças já estão dormindo [...] algumas ainda acordadas [...] mas a gente coloca um vídeo, às vezes, dá um livrinho, porque o meu já é Pré [...] A criança fica nesse ambiente até o restante acordar [...] 13h30 a gente começa a acordar as crianças e preparar para o lanche da tarde [...] a gente vai conversando, sentadinho na mesinha [...] 14h15 é o lanche [...] aí eu procuro fazer assim: o dia que eu vou para o pátio brincar com eles e proporcionar atividades mais recreativas de correr, cantar musiquinha, correr atrás de bola, essa coisa assim que suja muito, eu saio do lanche, já vou direto para dar o banho. Aí depois que toma o banho, a gente faz uma rodinha, a gente conversa mais sobre como foi o que eles aprenderam, o que teve de diferente, o que eles querem fazer nesse momento da tarde [...] Eles vão escolhendo com jogos preparados e já se encaminhando para a hora da saída.

A impressão que temos é que às crianças cabe ‘se encaixar’ neste modelo pronto que não favorece a autonomia, e o espaço, que poderia contribuir para a formação da criança, dá lugar a ações ao ritmo do adulto e a seu tempo, e não ao tempo da criança. Numa UMEI em que as crianças permanecem 7 (sete) horas diárias, esse é um fator agravante, limitador e controlador do corpo Infantil, das suas preferências e vontades próprias. Esse espaço deixa de ser formador para ser um tempo-espaço executor de rotinas. Limita a potência, as possibilidades de aprendizagem e a formação integral dos pequenos, em vez de se tornar um local privilegiado para ampliar a sua experiência por meio das interações e das relações entre elas e os adultos.

Consideramos que a organização dos tempos e espaços precisa ser construída de forma coletiva, transformando os ambientes educativos para que sejam facilitadores no desenvolvimento pleno das crianças, visto que elas estão em constante exploração do mundo e do ambiente em que vivem (SEABRA; SOUSA, 2010). O tempo dedicado às crianças precisa auxiliar na composição de um trabalho mais compromissado e promotor de experiências múltiplas e enriquecedoras, independentemente de a criança permanecer em horário parcial ou integral na instituição. Na perspectiva de Camões, Toledo e Roncarati (2006, p. 259): “A infância é marcada pelo tempo e espaços genuínos de ser criança, de descobrir e de se encantar pelo mundo, pelas pessoas [...] pelos acontecimentos. A vivência dos tempos e espaços na infância é própria e única”. Nessa perspectiva, quando a criança pequena permanece por um longo período na escola — no nosso caso, 7 (sete) horas diárias —, esse tempo assume uma dimensão muito mais relevante. O tempo torna-se o promotor dessa dinâmica do Tempo Integral.

Nesse sentido, “o exercício de repensar os tempos e espaços incluindo o ponto de vista das crianças pode torná-los dinamizadores de produção de sentido, de criação, de imaginação, de relação e, assim, das mais diversas aprendizagens” (CAMÕES; TOLEDO; RONCARATI, 2016, p. 267). Sobre essa organização do tempo, trazemos ainda o pensamento dos autores Stival, Mira e Withers (2013, p. 217):

esse tempo ampliado de permanência na escola deve ser priorizado em função de melhor aproveitamento em termos de real aprendizagem [...]. As atividades desenvolvidas em todos os espaços dessa escola devem ser consideradas, assim como a variedade de recursos utilizados, os tempos dedicados à aprendizagem, a forma de organizar as rotinas e os espaços escolares (incluindo a sala de aula).

Perguntamos como esse tempo ampliado se dinamiza em uma escola como a UMEI de nossa pesquisa, em que a verticalidade do espaço é a situação rotineira e, ainda, como ele (o tempo) é compreendido pelas crianças dessa UMEI. Sobre isso, a entrevistada afirma que:

Chega na escola tem que tomar café, depois tem que lavar a mão, tem que escovar o dente, tem que tomar banho, é natural. É da rotina do ser humano [...] é bem dificultoso a organização da escola [...] Não é fácil você ter um professor que vai embora meio-dia e ter um professor que vai entrar 13h e é a auxiliar que vai ficar nesse meio-tempo aí.

Compreendemos, portanto, que a organização do tempo e do espaço já estava previamente estabelecida pelos adultos. No entanto, acreditamos no fazer coletivo como condição precípua para a busca da qualidade na educação das crianças de até 5 anos. E o meio físico e social, considerado por nós durante a pesquisa, como um ambiente de diálogo; de estabelecimento de vínculos afetivos; um espaço de saberes, trocas e aprendizagens; de oportunidades às diferentes experiências e de estímulo à autonomia e independência da criança, precisa estar associado à ideia de cidadania, democracia e liberdade.

Ao considerarmos que a organização dos espaços é favorável a diferentes tipos de interação, essa organização dos tempos e espaços para as crianças na UMEI pesquisada precisa ser diversificada e ressignificada, de modo a proporcionar às crianças que permanecem mais tempo na escola maiores e melhores oportunidades educacionais. Segundo a Prof.^a U,

Quando a gente está sozinha, sem auxiliar [...] tem dia que eles ficam o dia inteiro na sala. Almoçam, tomam café, lancham, tudo dentro da sala para não ter locomoção [...] a gente vai suprindo a rotina, vai tirando o banho, vai tirando a escovação, vai tirando atividades que necessitam mais da presença de uma outra pessoa.

Pela fala da prof.^a U, depreendemos que a falta de recursos humanos também dificulta a realização de atividades diversificadas que ampliem o universo cultural da criança, fundamental para uma Educação Integral em Tempo Integral. Em outros termos, a organização do tempo e dos espaços se ressentem de condições materiais — como a presença de profissionais com formação adequada — que propiciem um trabalho mais potente com o nosso público-alvo. Nessa perspectiva, fica sob a responsabilidade apenas da professora da turma, como nos revela a fala citada,

construir experiências que estimulem a autoestima das crianças, bem como o fortalecimento das interações criança-criança, criança-adulto. Ao mesmo tempo, elas precisam interagir com os espaços, sentirem-se pertencentes a eles; precisam ser estimuladas e acolhidas (OLIVEIRA, Z., 2016) em seus ritmos, produções e sentidos.

Ao ser questionada sobre o banho fazer parte da rotina da criança, principalmente a que fica na unidade escolar em Tempo Integral — e considerando esse momento, também, como possibilidade de produção do conhecimento e aquisição de aprendizagem; convívio coletivo e formação humana, visto que os hábitos de higiene são importantíssimos para as crianças —, a EG 1 diz que:

O banho não é prioridade. Se der tempo, aí dá o banho, porque elas priorizam as atividades. Já teve turma, assim, de a gente combinar de a professora da manhã dar um banho na metade, porque, às vezes, a professora da tarde não conseguia. A turma dos maiores, elas querem dar mais atividade, A da manhã dava na metade da turma e a da tarde conseguia dar na outra metade. Pelo menos a criança garantia um banho naquele dia.

Vale questionar, também, como seria a ‘divisão’ dessas crianças para a ‘escolha’ dos turnos do banho, mencionado no relato da professora. Isso não foi divulgado pelas entrevistadas. Outro fato que nos chamou a atenção está relacionado ao horário de dormir. A criança é ‘obrigada’ a ter sono, por exemplo, no tempo que a escola reserva para esse fim, desconsiderando as condições fisiológicas/biológicas e o ritmo de cada uma, como destaca uma professora, na citação abaixo. Não há, inclusive, opções de atividades para as crianças que não querem dormir, como pode ser confirmado pelo relato da Prof.^a E:

Eu ponho todo mundo para dormir [...] eu não forço [...] mas a gente coloca no colinho, a gente canta musiquinha [...] para que aquela criança durma naquela hora do sono. Não é livre. Ou ela fica ali acordada ou ela fica dormindo. Aí se estiver chorando, aí a gente tenta acalmar a criança o máximo possível para não acordar os outros.

Acreditamos que, a partir das necessidades das crianças, devam ser organizados os tempos e os espaços na unidade escolar. No entanto, na UMEI pesquisada, percebemos a organização do tempo por meio das falas das entrevistadas quando, muitas vezes, a rotina está desconsiderando as temporalidades da criança e, por isso, tornando-se engessada.

Na maioria dos casos, a criança precisa ficar na sala de aula em Tempo Integral (GUIMARÃES, 2019), limitada a um espaço reduzido, onde tudo é definido pelos

adultos: *“ou a gente dá atividade pedagógica ou recreativa. E aí é um ou outro, porque não dá tempo de fazer tudo ao mesmo tempo [...] tem quatro lances de escada”* (PROFESSORA U). Percebemos que a professora, neste momento, não demonstra que o que acontece na UMEI faz parte da educação e formação dos pequenos, apesar de que é preciso levar em consideração que — como já vimos anteriormente — o espaço escolar também não favorece grandes modificações nas práticas docentes, evidenciando, dessa forma, que a infraestrutura da instituição escolar é inadequada à faixa etária da Educação Infantil.

Já a EG 2 destaca: *“eu solicito que todo dia é dia de brincar, não importa que seja de manhã ou seja de tarde, porque as refeições atrapalham muito as práticas pedagógicas [...] porque dá a hora do café, almoço [...] e lanchinho”*. Na fala da entrevistada, as atividades de vida diária da criança são consideradas pouco educativas e o brincar, essencial para a criança, é deixado para ‘quando tiver tempo’, em segundo plano. Há tempo determinado para as brincadeiras, um tempo cronometrado para a alimentação, atividade livre, banho, história, sono etc. E às vezes, no intervalo entre essas atividades, se ‘der tempo’, a criança é ‘autorizada’ a brincar, como se o tempo fosse repartido. O cuidar e o educar, prioritários e fundantes da Educação Infantil, tornam-se momentos díspares e desconectados.

Os espaços mostraram-se reduzidos às salas de aula e a poucos espaços externos, nem sempre utilizados pela falta de tempo e pelas más condições de infraestrutura da UMEI. Como já foi mencionado pelas entrevistadas, elas se sentem desconfortáveis em condicionarem as crianças a um pequeno espaço e até tentam diversificar as atividades realizadas, mas precisam executar a rotina estabelecida, já que:

o tempo dita momentos, estabelece rotinas, compõe ritmos, enclausura temporalidades, mas também pode inaugurar o inusitado e surpreender (GUIMARÃES, 2019, p. 32).

Percebemos, por meio dos relatos, que a UMEI enfrenta uma grande dificuldade quanto às Auxiliares de Creche. No ano de 2020, das 13 (treze) profissionais, 10 (dez) eram contratadas e apenas 3 (três) concursadas e com formação pedagógica. Há uma divisão clara das tarefas, na maioria das vezes relacionada ao cuidado com a criança. A Prof.^a I continua,

As contratadas são indicadas pelos vereadores, sem nenhuma formação para educação. Eu acho muito prejudicial. Não é um problema só da nossa escola. É um problema de todas as escolas da rede jogarem pessoas que não têm nenhum tipo de vivência na área da educação.

Ainda sobre o trabalho das Auxiliares de Creche, a EG 3 expõe:

a Educação Infantil é um trabalho muito sério, mas, às vezes, nós não temos essa seriedade toda. O exemplo que a gente deu das auxiliares de creche, eu acho algo muito importante, delicado, você na educação ter esses profissionais que não tinham nenhum convívio, nenhuma ideia do que é educação. Isso gera e pode gerar uma série de problemas. Você sabe que, quando a gente trabalha só com professor que estudou, já gera tantas situações! Agora, você imagina trabalhar com pessoas que nunca viram nada da educação.

O cuidar precisa sempre estar vinculado ao educar. Não há educação sem cuidado, porque cuidar é assumir a responsabilidade pelo outro (BARBOSA; GOBATTO, 2021). Percebemos, no entanto, que o cuidar e o educar, na situação destacada, estão dissociados, desconsiderando a integralidade e a indivisibilidade da criança. Não há como definir onde começa a educação e onde começa o cuidado, porque são processos intrínsecos e presentes na vida dos sujeitos de até 5 anos. No fato relatado, à professora compete a educação. Às auxiliares, os cuidados básicos de higiene e a proteção, considerados “menores” e exclusivos para quem não têm formação. E “apesar da escola ofertar para a criança o Tempo Integral, a proposta pedagógica é pensada parcialmente, com equipes distintas” (BARBOSA; RICHTER; DELGADO, 2015, p. 107).

Por outro lado, o espaço-tempo educacional com viés emancipatório pode promover a cidadania, a aprendizagem e o desenvolvimento integral da criança quando se dispõe a considerá-la sujeito desse processo educativo, favorecendo a construção de experiências de aprendizagem significativas e plurais. Nesse contexto, consideramos a criança por inteiro, respeitando sua singularidade mesmo na pluralidade, na diferença entre seus pares, potencializando suas ações, atribuindo-lhes sentido e significado. É sobre essa proposição que conversamos a seguir, ao discutirmos a formação integral da criança.

4.2.3 Formação integral da criança

Ao se pensar a formação integral das crianças, é necessário possibilitar espaços e tempos educativos que sejam dialógicos e reflexivos. A educação

(em tempo) integral pode criar oportunidades de formação em dimensões vivenciais, cognitivas, afetivas, emocionais, contribuindo, em amplitude, para a formação humana. (CARVALHO, 2015a, p. 38).

A formação integral considera todas as dimensões do indivíduo, como vimos reforçando ao longo desta reflexão, tendo em vista os aspectos afetivos, sociais, psicomotores, culturais e cognitivos, articulando a educação ao desenvolvimento global do sujeito e contemplando todas essas vertentes, que servirão de base para a aprendizagem da criança no decorrer da sua vida. Falar da Educação Integral em jornada ampliada é “defender a ideia do ser humano na sua totalidade, em todos os seus aspectos de vida. Não basta ampliar apenas os tempos, é preciso ampliar os espaços educativos” (FERREIRA, 2015, p. 39). E, nesse contexto, a Educação Integral na Educação Infantil carrega uma potência ao pensar a ampliação da jornada escolar como um componente fundamental na garantia dos direitos da criança, incluindo, também, o direito de aprender, compreendendo a ampliação das dimensões formativas numa lógica de emancipação, de formação integral e cidadã.

Por conseguinte, “a concepção de Educação Integral que a associa à formação integral traz o sujeito para o centro das indagações e preocupações da educação” (GUARÁ, 2006, p. 16). Posto isso, não se pode negar que as instituições educativas têm papel relevante na sociedade contemporânea e, portanto, na vida das crianças, na medida em que haja um projeto educativo que considere a multiplicidade, a pluralidade dos sujeitos e a multidimensionalidade dos conhecimentos, saberes e habilidades de que devem se apropriar; uma escola de Educação Infantil que seja articulada à vida da criança, que incorpore esses novos atores sociais. Consideramos igualmente importante o estabelecimento de vínculos afetivos e as experiências diversificadas, valorizando e respeitando as diferenças de idade e de conhecimento. Desta forma,

A formação integral e o exercício da cidadania também se dão na medida em que as crianças participam dos processos de observação, pesquisa e de aprendizagem, convivem coletivamente, tomam decisões, são responsáveis por tarefas e contribuem na organização dos espaços e dos tempos. Ou seja, são percebidas e tratadas como sujeitos protagonistas. Nesse processo, elas desenvolvem capacidades, habilidades e competências a partir de suas reais necessidades e de seu posicionamento crítico e reflexivo no meio social e físico. (CARVALHO; SILVA, 2017, p. 16).

Neste sentido, é preciso considerar as crianças como seres concretos, localizá-las nas relações sociais, reconhecê-las como produtoras da história e de cultura; e,

com base nessa discussão, Araújo e Peixoto (2017, p. 79) apontam que o outro é “diferente de mim e de tantos outros; deve ser incluído não pela sua diferença ou condição social, econômica ou cultural, mas pela legitimidade de suas demandas que se apresentam como exigência de cidadania”, levando em consideração que as diversidades também constituem as identidades dos sujeitos e atravessam seus pertencimentos e acesso aos direitos, como já enfatizamos nos capítulos anteriores. Segundo Barbosa e Quadros (2017, p. 55),

A escola é a vida em suas diferentes faces, e as pequenas nuances fazem toda a diferença. Os profissionais da Educação Infantil são educadores que cuidam e educam [...] Propõem situações que possibilitem as experiências de aprendizagem adequadas aos interesses e às curiosidades das crianças, mas não as controlam.

Acreditamos nessa prática educativa/formativa na Creche e na Pré-escola que caminha ao encontro de uma concepção emancipatória de Educação Integral em jornada ampliada para o Tempo Integral, à medida que tenta desenvolver uma formação multidimensional do sujeito, numa visão crítica e problematizadora que faz pensar sobre a realidade, ao mesmo tempo que a critica e a problematiza. E, nesse pensar sobre a realidade, constatamos que:

se queremos um país mais justo e igualitário, esse país passa pela escola; pela sua centralidade enquanto instituição formadora; pelo projeto pedagógico que constrói, coletivamente, dentro de seu espaço e que, evidentemente, pode se traduzir em parcerias eficazes, desde que contidas em seu projeto pedagógico e nas aspirações e planejamento daqueles que nela compartilham esperanças e compromissos - os alunos, os professores, os gestores e a comunidade escolar. (COELHO, 2013, p. 99).

Concebemos que a condição de uma Educação Integral, na Educação Infantil, está relacionada tanto ao direito à educação quanto ao direito de as crianças viverem os tempos de sua infância (BARBOSA; RICHTER; DELGADO, 2015). E pressupõe o entendimento de que a criança é um sujeito protagonista e coparticipativo do processo educativo, do processo de organização da rotina pedagógica. Nesse sentido, a prof.^a M associa o desenvolvimento da criança à sua formação integral: “*vejo a formação da criança como desenvolver as dimensões da criança [...]. Trabalhar todos os aspectos da vida dela*”. Outro relato se destaca:

É desenvolvimento integral, mesmo porque, como uma escola de Educação Infantil, a criança está aprendendo [...] Tudo para ela é novo. Aquisição de

tudo. Aquisição da linguagem, a socialização, a interação com os coleguinhas, com a professora, com a gente, com o espaço. A creche ajuda muito nisso, porque a criança aprende a comer [...] aprende a amarrar cadarço, aprende a vez, o momento dela de fazer as coisas, de participar das coisas [...] a criança aprende tudo lá [...], tanto conteúdo escolar, de acordo com a idade dela, como a vida. (EG 3).

Percebemos que a entrevistada relata que os aspectos ligados à vida cotidiana e social da criança podem intensificar a formação integral e multidimensional dos sujeitos de até 5 anos, à medida que os adultos com os quais estabelecem relações considerem as múltiplas dimensões humanas desses indivíduos e permitam que essas crianças sejam consideradas sujeitos totais, por inteiro. Tendo como premissa que as experiências sociais são centrais nos processos educativos das crianças, e de acordo com Almeida e Melim (2016, p. 166), precisamos criar condições para que as crianças “assumam o protagonismo de serem crianças, de serem atores sociais, capazes de expressar através das suas múltiplas vozes o que é próprio para a infância”.

Durante as entrevistas, evidenciaram-se percepções distintas, mas também similares, no que diz respeito às reflexões levantadas nesta seção. Algumas mais explícitas, outras mais veladas, de modo que “Atuar na relação com o outro é implicar-se e entrelaçar-se também em sua história, crenças, valores, produções, olhares. É confirmar existência, afirmar presença.” (KRAMER; NUNES; CAMPOS, 2021, p. 1393).

Essa formação integral da criança, acreditamos, precisa estar atrelada a afetos, cuidados, prazer, formas diferentes de pensar e agir, direitos assegurados, vivências, ao exercício do pensamento, da capacidade criativa, à possibilidade de construir e exercer sua autonomia. De certo modo, a fala da entrevistada EG2 nos expõe essa realidade, ao afirmar que:

Acho que proporciona mais crescimento intelectual, social, porque ela convive mais, ela troca mais, ela cresce mais [...]. Acho que proporciona também mais alegria, porque, na Educação Infantil, você ainda consegue perceber isso na criança [...], você ainda consegue perceber o sorriso, a alegria deles entrando na escola.

Dessa forma, “com o tempo escolar ampliado, é possível pensar em uma educação que englobe formação e informação e que compreenda outras atividades - não somente as conhecidas como atividades escolares” (COELHO, 2009b, p. 93). Essa otimização qualitativa do tempo pode levar a uma formação integral, incluindo a das crianças pequenas, já que entendemos que sua prática deve ser ofertada para o maior número possível de crianças de até 5 anos, que têm a Educação Infantil como

direito público subjetivo. E, refletindo acerca da formação global desses sujeitos e com o aporte de Guimarães (2019, p. 25), defendemos que:

O desenvolvimento absoluto do indivíduo na escola de Tempo Integral pressupõe a ideia de articulação entre o saber científico e as demais esferas da vida, apontando para uma perspectiva de formação integral. Desse modo, a escola ultrapassa o limite da instrução formal, contemplando aspectos do indivíduo em sua dimensão de ser humano, que é sempre múltiplo, complexo e único.

O que procuramos mostrar ao longo deste trabalho é a nossa crença no potencial e na possibilidade da criança de até 5 anos que frequenta uma instituição escolar, desde que o adulto com quem convive a considere como foco de todo trabalho educativo, evitando sua invisibilidade e reforçando o protagonismo Infantil, a participação das crianças no coletivo. Como ressaltam Barbosa, Richter e Delgado (2015, p. 100):

para a Educação Integral de um bebê ou de uma criança pequena, é preciso uma ação 'integral', interdisciplinar, a partir de múltiplas perspectivas articuladas para criar intervenções que se comuniquem entre si, tendo em vista atingir as necessidades das crianças. Tais necessidades dizem respeito à proteção das crianças e à sua participação, a partir de seus saberes e fazeres, no direito a propostas que respeitem suas culturas, suas expressões e aprendizagens no encontro e no diálogo com seus pares, para além de um agir centrado no controle e no saber dos adultos.

Em consonância com as autoras, trazemos a perspectiva de que a formação integral é uma busca, um processo, uma construção que requer oportunidades educativas, que requer riqueza de espaços, de tempos, de formação, de cultura, de emoção, que requer uma diversidade ampla a qual acreditamos ser uma conquista ao longo da vida do ser humano. Dessa forma, reconhecemos que:

[...] propostas de ampliação da jornada escolar que levem em conta uma Educação Integral historicamente referenciada na sociedade [...] tendem a criar as condições mínimas para que a formação humana aconteça, em uma perspectiva que favoreça a emancipação e/ou transformação desse estudante-cidadão-ser humano. Nesta perspectiva, esse sujeito não se submete à realidade; ao contrário, questiona-a, problematiza-a, buscando outros caminhos e soluções para que a transformação se efetive. (COELHO; SIRINO, 2018, p. 156).

Nessa perspectiva apresentada pelas reflexões anteriores, destacamos que a proteção à qual as entrevistadas referem-se nesta seção é mais específica para a criança que é mais vulnerável, aquela que está submetida às demandas de risco

social. A Educação Integral como concepção educacional que contribui ativamente para a produção do conhecimento, para a construção da identidade e da autonomia das crianças, precisa, portanto, dedicar tempos de qualidade às crianças.

A respeito da ampliação da jornada escolar para o Tempo Integral, que intensifica uma proposta de educação democrática, a fala da EG 2 relata que “*ter a escola de Tempo Integral não significa que a qualidade da Educação Integral vai estar acontecendo*”. Em outra perspectiva, a professora diz ainda que “*em virtude da nossa comunidade, das dificuldades financeiras e dificuldades de estrutura familiar que acontece no nosso espaço [...], a Educação Integral influencia na questão do desenvolvimento global do indivíduo*”. Nesse percurso de busca pela formação das crianças, a escola de Tempo Integral pode ser encarada como uma estratégia para avançar em direção a uma educação emancipadora e a uma Educação Integral como uma formação humana integral.

Portanto, segundo Agostinho (2010, p. 308), “as crianças, ao participarem, interagem e influenciam o mundo ao seu redor, constroem significados que elaboram e interpretam o sentido de sua existência”. Nessa perspectiva — e com o autor —, consideramos que o protagonismo das crianças, nessa formação, é ainda aspecto indispensável e relevante, que precisa ser levado em consideração pelos agentes educativos e formadores.

Em diálogo com o outro, as crianças se formam. E, nessa interação, o sujeito, com a sua singularidade, aprende com a diversidade, desenvolve-se ainda mais à medida que tem maiores oportunidades educativas, cujo objetivo é o seu desenvolvimento integral. E, como falamos sobre a escola de Educação Infantil, também de acordo com os autores com os quais dialogamos, a escola pode ser um espaço social democrático; um espaço político enquanto construção de valores, apreensão de sentidos; espaço de diálogos, de desafios, de conquistas, de participação; compartilhamento de emoções e sentidos, coletividade. É o educar para emancipar. Ademais, é essencial aprender brincando; decidir brincando; cuidar brincando e aprendendo; brincar aprendendo e cuidando.

É nessa perspectiva que trazemos a fala da Prof.^a E: “*a gente trabalha intencionalmente para que esse indivíduo se desenvolva de forma cognitiva, social e emocional, de maneira que ele saia maduro dentro da perspectiva da idade dele*”. E continua sua reflexão: “*a gente provoca para que as situações aconteçam, as*

problematizações aconteçam e ele evolua e saia no nível melhor enquanto indivíduo”.

Também a entrevistada EG3 continua:

A Educação Integral vai para além da escola. Ela envolve a família, a família dentro... Educação Integral não é ficar 8, 12, 20 horas na escola. Não é isso que é Educação Integral. Eu estava colocando uma diferença entre escola integral e Educação Integral porque o espaço é a escola, mas tem educação, que envolve a questão do capital humano.

Consideramos que o processo de desenvolvimento da criança é permeado pelas relações e interações sociais, fundamentais para a formação do indivíduo em sua totalidade. E, nesse contexto, a escola de Educação Infantil pode ser um local potente para as crianças, à medida que se torna um espaço educativo com igualdade de oportunidades educacionais, favorecendo “uma educação para a integralidade do ser criança e viver a infância” (BARBOSA; GOBATTO, 2021, p. 1430). Além do mais, consideramos o Tempo Integral uma estratégia que, associada à busca pela Educação Integral, pode proporcionar a emancipação do sujeito. E esse sujeito deve ser a criança presente, pois “a criança não se constitui no amanhã: ela é o hoje, no seu presente, um ser que participa da construção da história e da cultura de seu tempo” (BRASIL, 2016, p. 159).

Desse modo, o futuro da infância se revela é na urgência do presente, e não na ideia de infância como amanhã, de infância como esperança. E é sobre a criança hoje, materializada nas instituições educacionais que ofertam a Creche e a Pré-escola, que trazemos as percepções dos nossos entrevistados, a seguir.

4.2.4 Percepções sobre a criança

A criança é um sujeito competente, ativo e agente do seu desenvolvimento que, nas interações com parceiros de seu meio em atividades socioculturais concretas, faz importantes aprendizagens enquanto mobiliza e modifica suas funções psicológicas (afetivas, cognitivas, motoras, linguísticas). (OLIVEIRA, Z., 2016, p. 94).

Como já discutimos sobre a criança ao longo desta dissertação e imprimimos o nosso olhar sobre ela, acreditamos que os relatos das professoras trouxeram o entendimento sobre o que elas pensam sobre esse sujeito que julgamos ser o objeto principal da nossa pesquisa.

Direcionando o nosso olhar para o primeiro capítulo deste estudo, trazemos, novamente, a concepção de criança como um sujeito que interage e participa da sociedade; um sujeito de cuidados, ciente de que ainda precisamos conhecê-lo, saber o que ele sabe, pensa, deseja e reconhecendo suas diferentes infâncias (MELLO, 2009). Pensando nas especificidades desses sujeitos de até 5 anos, nas suas semelhanças e diferenças, a contribuição de Kuhlmann Júnior (1998, p. 31) é fundamental para compreendermos melhor tais questões: “a criança é um ser total que participa das relações sociais mediante um processo que não é só psicológico, mas também social, cultural e histórico”. Precisamos incluir as crianças em outros contextos de vida, valorizando sua capacidade de interagir com os adultos e com a vida em sociedade, além de compreendê-las como sujeitos ativos no processo ensino-aprendizagem como objetivo do trabalho das instituições educativas, reconhecendo que as crianças são sujeitos históricos que se constituem nas relações com o outro, a partir do contexto em que vivem e que, nesse processo, as práticas sociais ganham relevância, pois constituirão o palco onde esses sujeitos formarão suas qualidades humanas.

No relato a seguir, a Prof.^a E defende a ideia de que “*A criança é um ser humano no início do seu desenvolvimento e precisa de todo o carinho, de todo o afeto e de todo amor pra se desenvolver perfeitamente*”. Em outro relato, a Prof.^a M argumenta:

criança é aquele ser em desenvolvimento. Ela está a todo instante se desenvolvendo e a gente tem que proporcionar para que esse desenvolvimento seja adequado. Criança pensa, criança sente, se movimenta o tempo todo. Ela está descobrindo o tempo todo.

Afinal, se cada criança é única, singular, tem seu próprio tempo, sua forma de pensar e características próprias, não podemos ter uma visão fragmentada desse ser humano que nos constitui, enquanto seres igualmente humanos. Criança é um indivíduo, “*é um sujeito hoje. Não é que virá a ser, não. Ele está em processo de desenvolvimento. Ele não virá a ser. Ele já é. Ele é hoje*” (EG 3).

Falas como as que trazemos, nesta última seção, levam-nos a indagações outras, sobre as quais não temos condições de refletir, uma vez que nosso objetivo inicial — o de realizar este estudo de forma mais ativa e participante, fazendo observações na escola em foco — foi descontinuado, devido à pandemia que nos assolou durante dois longos anos. Entre essas indagações, é relevante problematizar: as percepções que as entrevistadas nos apresentam corresponderão ao trabalho que

realizam, em seu cotidiano, nessa escola em Tempo Integral? Se essa criança ‘é um sujeito hoje’, quais práticas as professoras realizam, no sentido de potencializar esse sujeito para/no mundo? Tais questões não poderão ser respondidas neste estudo, mas poderão servir de base para futuras pesquisas.

Finalizamos este último capítulo com a poesia de Ruth Rocha, “O Direito das Crianças”, que traduz a nossa visão de criança, mas que também, no encantamento do texto poético, revela esse ser humano que pensa. E, porque pensa, ‘é capaz de dizer não!’ — cerne de uma formação emancipadora:

O Direito das Crianças

Toda criança no mundo
Deve ser bem protegida
Contra os rigores do tempo
Contra os rigores da vida.

Criança tem que ter nome
Criança tem que ter lar
Ter saúde e não ter fome
Ter segurança e estudar.

Não é questão de querer
Nem questão de concordar
Os direitos das crianças
Todos têm de respeitar.

Tem direito à atenção
Direito de não ter medos
Direito a livros e a pão
Direito de ter brinquedos.

Mas criança também tem
O direito de sorrir.
Correr na beira do mar,
Ter lápis de colorir... [...]

Descer do escorregador,
Fazer bolha de sabão,
Sorvete, se faz calor,
Brincar de adivinhação. [...]

Lamber fundo da panela
Ser tratada com afeição
Ser alegre e tagarela
Poder também dizer não! [...]

Ruth Rocha

CONSIDERAÇÕES (NÃO) FINAIS

Esta pesquisa trouxe, como objetivo geral, analisar as possibilidades de articulação entre a ampliação da jornada escolar para o Tempo Integral e a formação integral das crianças matriculadas em uma Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI) da Rede Pública Municipal de São Gonçalo. Elencamos três objetivos específicos para o nosso estudo: o primeiro, investigar e analisar a percepção do Tempo Integral na atuação dos profissionais responsáveis pelo desenvolvimento educacional das crianças em uma UMEI, visando apontar a concepção de Educação Integral que lhe é correlata, o que tratamos, mais especificamente, no quarto capítulo desta dissertação.

No segundo objetivo específico, nossa proposta foi averiguar e analisar, em um determinado recorte temporal — de 2015 a 2020 —, a oferta da Educação Infantil no município de São Gonçalo em relação à Rede Municipal de Ensino, às Creches Comunitárias Conveniadas ao Poder Público municipal e às Escolas Privadas, constatando que a rede privada de ensino atende ao maior número de crianças na faixa etária de até 5 anos na Educação Infantil.

Analisamos, também, a dinâmica da organização do Tempo Integral na UMEI, campo desta pesquisa, como o terceiro objetivo específico do nosso estudo. Na construção dos aspectos metodológicos, para este estudo qualitativo com aporte quantitativo, utilizamos as pesquisas bibliográfica e documental, além de estudo exploratório e entrevistas coletivas semiestruturadas com os profissionais que atuam com as crianças na UMEI, compondo a análise dos dados coletados.

Durante o percurso investigativo, propusemo-nos a trazer, no primeiro capítulo, os sentidos e conceitos sobre criança e infância, além de evidenciarmos a criança como ator social participativo. Frisamos também que a escola de Educação Infantil deve ser um ambiente coletivo de educação e de cuidado, aspectos intrínsecos pertencentes à essência dos sujeitos que frequentam a Creche e a Pré-escola.

No segundo capítulo, destacamos a inclusão da Educação Infantil nas políticas educacionais, focando a criança como sujeito de direitos à educação e tendo o Estado o dever de garanti-la por meio da ampliação do acesso e da qualidade no atendimento às crianças, dialogando acerca da sua formação/Educação Integral. Incluímos, ainda, nesse capítulo, a pesquisa, no Portal da Capes. Após a leitura dos resumos e palavras-chave, detectamos 5 (cinco) pesquisas de mestrado que tratam,

especificamente, do “Tempo Integral” e mais 5 (cinco) pesquisas acerca da “Educação Infantil em Tempo Integral”, constatando o número restrito de publicações nessa área.

Os aspectos e dimensões do município de São Gonçalo foram retratados no terceiro capítulo, bem como os dados coletados acerca da Rede Pública Municipal de ensino, as Creches Comunitárias Conveniadas ao poder público municipal e as escolas da rede privada que atendem à Educação Infantil em Creche e Pré-escola. Fizemos um comparativo entre os objetivos das Metas 1 e 6 do PNE (2014-2024) e o PME/SG (2015/2024), que tratam da Educação Infantil e do Tempo Integral. Constatamos um quantitativo de matrículas muito abaixo da proposta do município para atingir o público-alvo da Educação Infantil, principalmente para as crianças de até 3 anos de idade. Em relação à Meta 6, o atendimento à população oscila e vem diminuindo com o passar dos anos, tornando deficiente a oferta de vagas em Tempo Integral.

A apresentação da UMEI, *lócus* da nossa pesquisa, os profissionais que lá atuam e o que pensam sobre as nossas categorias de análise foi a essência do nosso quarto capítulo. Realizamos inferências acerca das definições que consideramos basilares à nossa reflexão, constatando que elas abordaram aspectos fundamentais ao nosso estudo, como a jornada escolar em Tempo Integral; os tempos e espaços escolares; e, ainda, a ênfase na articulação entre a brincadeira, a educação e o cuidado, promotores do desenvolvimento integral da criança.

Entendemos a Educação Integral como um processo de formação do indivíduo ao longo de toda a sua vida, de modo a contextualizar e articular suas reais necessidades no processo do seu desenvolvimento pleno. A Educação Integral não é mensurável e não tem uma única definição, como nos reportamos ao longo da nossa pesquisa. Por conseguinte, enquanto o Tempo Integral é uma estratégia de oportunidades educativas, a Educação Integral é uma estratégia de emancipação humana, de autonomia e liberdade.

A Educação Integral como princípio de democracia, fundamentada na percepção de formação humana numa perspectiva emancipatória das crianças da Creche e da Pré-escola, foi o foco do nosso estudo. Acreditamos que o Tempo Integral precisa constituir-se acessível a todas as crianças, promotor da aprendizagem e do desenvolvimento infantil na perspectiva da formação integral da criança. Entretanto, a ampliação do tempo escolar não será garantia para uma Educação Integral, até porque o ser humano se educa a vida inteira.

Dessa forma, um dos aspectos que diferencia crianças de diferentes estratos sociais é o acesso aos serviços das instituições e a sua qualidade. Além disso, consideramos importante destacar, também, que a proposta pedagógica, apontada como um instrumento que reflete a proposta educacional das instituições escolares, precisa ser definida de forma conjunta e participativa com a comunidade escolar, bem como as metas pretendidas para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. Nesse sentido, a prática pedagógica pode influenciar na formação desses indivíduos de até 5 anos, público-alvo da Educação Infantil. Ademais, são essenciais a formação dos profissionais que atuam com as crianças e a infraestrutura necessária para que elas permaneçam na escola por mais tempo, ofertando espaços de formação das crianças, onde a aprendizagem e o cuidado tenham a mesma importância.

Não obstante, não se pode perder 'de vista' o Estado como provedor e responsável pelo direito das crianças à educação, num panorama de inquietude frente às desigualdades a que são submetidas, seja em relação às oportunidades de acesso, seja na apropriação de seus direitos. E, nesse sentido, o gestor municipal precisa estar ciente de que a implementação de uma política educacional de Tempo Integral precisará, antes de tudo, de um estudo da Rede Pública Municipal de São Gonçalo, a fim de serem elaboradas estratégias de execução de um plano de ação de curto, médio e longo prazo.

Dessa forma, questões como a infraestrutura das escolas, bem como a carência de professores e de profissionais para a atuação nas unidades escolares, devem ser prioritárias. Ressaltamos, além disso, o papel do gestor escolar — que em São Gonçalo é um profissional concursado, porém indicado — como agente extremamente importante na implementação da política educacional de Tempo Integral e responsável pela articulação entre a proposta de Tempo Integral da Secretaria de Educação e a comunidade escolar e local para a implementação da proposta em sua unidade escolar de atuação. Ademais, os professores precisam estar na escola em Tempo Integral, para que possam integrar-se com mais propriedade das propostas da educação em Tempo Integral da instituição escolar.

Na perspectiva de uma educação das crianças de até 5 anos em contexto de institucionalização de sua infância e considerando a instituição escolar como espaço coletivo de educação, retornamos, então, ao problema desta pesquisa: como a ampliação do tempo na escola pode possibilitar às crianças da Educação Infantil uma formação mais ampla, que leve em consideração seus aspectos cognitivos,

emocionais, psicomotores, culturais e sociais, articulando o cuidar e o educar, em direção a uma Educação Integral?

Percebemos, no caminhar deste estudo, que não há uma resposta pronta para essa questão, até porque “uma política efetiva de Educação Integral não se traduz apenas em aumentar o tempo de escolarização, mas também requer uma mudança da própria concepção e do tipo de formação oferecidos” (CARVALHO, 2021, p. 102). Em vista disso, as atividades para essa primeira etapa da Educação Básica precisam objetivar uma proposta de Educação Integral mais crítica e emancipadora. Nesse sentido, uma concepção de educação mais ampla contempla a formação multidimensional das crianças que frequentam a Creche e a Pré-escola. Há muito a ser pensado/revisto/modificado para que a multiplicidade de experiências e de saberes e para que a Educação Integral como possibilidade de formação humana e emancipatória venham a ser vivenciadas por todas as crianças, bem como para que os processos de construção de conhecimentos pelas crianças pequenas ocorram por meio da participação efetiva delas nas práticas cotidianas.

Apesar da legislação afirmar o direito de toda criança à Educação Infantil e de evidenciar a importância dessa etapa para o seu desenvolvimento integral, muitas crianças ainda são impedidas de frequentarem a escola. O acesso não é para todas e a falta de vagas distancia as crianças de seus direitos de aprendizagem. Fatores econômicos, sociais, culturais e políticos afastam ainda mais as crianças pobres de uma educação que pode ser integral quando proporciona a formação humana do indivíduo.

É fundamental pensar, também, em novas demandas de estruturação /infraestrutura das escolas de Educação Infantil no município de São Gonçalo, de modo que elas estejam adequadas à faixa etária das crianças da Creche e da Pré-escola. A falta de acesso na rede pública direciona, cada vez mais, a procura pela instituição privada de ensino. No entanto, nem todas as famílias têm condições financeiras para a efetivação da matrícula e, por outro lado, a educação pública e gratuita é direito da criança. Ainda que a matrícula na creche seja uma opção da família e que seja obrigatória apenas na pré-escola, a partir dos 4 (quatro) anos de idade, o poder público tem como dever a oferta da Educação Infantil pública, gratuita, laica, inclusiva, democrática e de qualidade. Consideramos a Creche e a Pré-escola como um direito da criança.

É urgente a construção de políticas públicas federais, estaduais e municipais de investimento na expansão da oferta da Educação Infantil e na qualidade dos espaços, do financiamento e dos recursos humanos, para que possam atender às reais necessidades das crianças. Observamos que há uma grande fragilidade da Educação Infantil no município, principalmente pela limitação na política de atendimento à faixa etária de até 5 anos. Ainda não há a universalização da Pré-escola e a oferta às crianças de até 3 anos é restrita, trazendo a invisibilidade dos bebês e crianças menores e priorizando a Pré-escola, visto que não há obrigatoriedade das famílias na efetivação das matrículas para as crianças menores de 3 anos.

Destacamos, portanto, que o município de São Gonçalo está muito aquém de um atendimento de qualidade para as crianças de até 5 anos de idade e que, apesar do aporte legal evidenciar a Educação Infantil como direito, na prática, muito mais crianças estão fora do que dentro das instituições escolares públicas. Há um longo caminho a trilhar para que a possibilidade da ampliação do tempo escolar para o Tempo Integral seja ressignificada a fim de oferecer uma formação mais completa da criança de até 5 anos, público-alvo de nossa pesquisa.

Finalizando, é preciso deixar claro que este estudo foi elaborado, em grande parte, durante um dos períodos mais conturbados da humanidade, neste século XXI, qual seja, a eclosão da pandemia de COVID-19 no mundo. No Brasil, o número de mortes, em dezembro de 2021, chega a mais de 618 (seiscentos e dezoito) mil pessoas, segundo o site Coronavírus (BRASIL, 2021).

Em São Gonçalo, segundo o Boletim Coronavírus, publicado no site oficial da Prefeitura Municipal, em 29 de dezembro de 2021, o município contabiliza 124.011 (cento e vinte e quatro mil e onze) casos confirmados, 355 (trezentos e cinquenta e cinco) em quarentena domiciliar e 3.705 (três mil e setecentos e cinco) óbitos confirmados (SÃO GONÇALO, 2021c).

Acostumados às relações interpessoais presenciais, de ‘uma hora para outra’, vimo-nos obrigados a afastar-nos do convívio em sociedade. Precisamos, todos, nos reinventar. Na educação, a tecnologia e o mundo virtual vieram a reforçar, ainda mais, as desigualdades sociais.

E, nesse turbilhão de emoções, perdi a minha mãe neste ano de 2021, que, após uma queda em sua residência, precisou ser internada, contaminando-se no hospital, sendo mais uma vítima desse vírus. Além disso, eu e toda a minha família também fomos contaminados. Infelizmente as sequelas da Covid-19 afetaram-me

sobremaneira, tendo inclusive de ser submetida à cirurgia, devido à infecção respiratória.

Vivi uma luta constante nesse período de pandemia: o isolamento social; o luto pela ausência da minha mãe e por pessoas próximas que se foram; a cada nova consulta médica, um novo diagnóstico e novos tratamentos. Por diversos momentos, pensei em desistir. Como produzir uma dissertação diante desse cenário? Como pensar em novos caminhos para a educação se, cada vez mais, as crianças estavam sendo negligenciadas pelo poder público, em todos os níveis?

Nessa perspectiva, muito do que havíamos pensado para a realização da investigação precisou ser suprimido, ou por absoluta ausência de condições físicas de realização, ou ainda porque as visitas presenciais, para fins de pesquisa nas unidades escolares, estavam suspensas devido às medidas de enfrentamento à Covid-19. Nosso objetivo inicial era observar os espaços e sujeitos que atuam com as crianças, na UMEI, a fim de investigar a dinâmica do Tempo Integral, além de descrever e refletir sobre as peculiaridades das crianças, focando no tempo dedicado a elas. No entanto, não pudemos ter contato presencial com as crianças. Com os professores e profissionais, apenas contato on-line.

Mesmo assim, é significativo apontar que pretendemos continuar nossos estudos sobre a temática do Tempo Integral na Educação Infantil e a articulação dessa jornada ampliada para a formação/Educação Integral da criança numa perspectiva emancipatória e crítica. A proposição é produzir material para artigos em congressos, revistas, periódicos etc., publicizando o resultado da nossa pesquisa.

Em síntese, compreendo hoje que não são as adversidades que a vida nos impõe que precisam estar à frente dos caminhos que trilhamos: as veredas existem, para tentarmos ultrapassá-las – foi o que procurei e espero ter alcançado, dentro das possibilidades que encontrei. O caminho segue, em frente.

REFERÊNCIAS

AGOSTINHO, Kátia Adair. A complexidade da participação das crianças na Educação Infantil. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 32, n. 3, p. 1127-1143, set./dez. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2014v32n3p1127>. Acesso em: 15 maio 2022.

AGOSTINHO, Kátia Adair. A Educação Infantil com a participação das crianças: algumas reflexões. **Da Investigação às Práticas**, [s. l.], v. 6, n. 1, p. 69-86, 2016. Disponível em: <https://ojs.eselx.ipl.pt/index.php/invep/article/view/90>. Acesso em: 15 maio 2022.

AGOSTINHO, Kátia Adair. **Formas de participação das crianças na Educação Infantil**. 2010. Tese (Doutorado em Estudos da Criança) – Universidade do Minho, Portugal, 2010.

AGOSTINHO, Kátia Adair. O direito à participação das crianças na Educação Infantil. **Revista Educativa-Revista de Educação**, [s. l.], v. 16, n. 2, p. 229-244, 2013. Disponível em: <http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/3088>. Acesso em: 15 maio 2022.

ALMEIDA, Ordália Alves; MELIM, Ana Paula. Cuidar e educar na educação infantil: princípios e reflexões. *In*: VIEIRA, Emilia Peixoto; ALVES, Cândida Maria Santos Dalto; SEDANO, Luciana (org.). **A Educação Infantil em debate**. Curitiba: CRV, 2016. p. 163-172.

AQUINO, Ligia Maria Leão de. Educação Infantil em Tempo Integral: infância, direitos e políticas de Educação Infantil. *In*: ARAÚJO, Vania Carvalho de (org.). **Educação Infantil em jornada de tempo integral: dilemas e perspectivas**. Vitória, ES: Edufes, 2015. p. 163-181.

ARAÚJO, Vania Carvalho de. Educação Infantil em “Tempo Integral” ou Educação em Tempo Integral na Educação Infantil? Um debate necessário. *In*: REIS, Magali; BORGES, Roberta Rocha (org.). **Educação Infantil: arte, cultura e sociedade**. 1. ed. Curitiba: CRV, 2016. p. 189-208.

ARAÚJO, Vania Carvalho de. Educação Infantil em “Tempo Integral” ou Educação em Tempo Integral na Educação Infantil? um debate necessário. *In*: REIS, Magali; BORGES, Roberta Rocha (org.). **Educação Infantil: arte, cultura e sociedade**. 1. ed. Curitiba: CRV, 2006. v.1. p. 189-208.

ARAÚJO, Vania Carvalho de. O “Tempo Integral” na Educação Infantil: uma análise de suas concepções e práticas. *In*: ARAÚJO, Vania Carvalho de (org.). **Educação Infantil em jornada de tempo integral: dilemas e perspectivas**. Vitória, ES: Edufes, 2015. p. 21-57.

ARAÚJO, Vania Carvalho de; PEIXOTO, Edson Maciel. Tempo integral na educação infantil: uma nova “arte de governar crianças”? *In*: ARAÚJO, Vania Carvalho de

(org.). **Infâncias e Educação Infantil em Foco**. 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2017. p. 75-92.

ARCO-VERDE, Yvelise Freitas de Souza. Como a escola reage aos novos tempos escolares. *In*: COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa (org.). **Educação Integral: história, políticas, práticas**. Rio de Janeiro: Rovellet, 2013. p. 144-163.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; GOBATTO, Carolina. Tópicos para (re)pensar os rumos para a Educação Infantil (pós) pandemia. **Zero-a-seis**, [s. l.], v. 23, n. 44, p. 1422-1448, jul./dez. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/download/81274/47579>. Acesso em: 15 maio 2022.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. Organização do espaço e do tempo na Educação Infantil. *In*: CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis E. (Org.) **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 67-80.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; QUADROS, Vanessa. As aprendizagens cotidianas: os cuidados pessoais das crianças como gesto curricular. **Em Aberto**, Brasília, DF, v. 30, n. 100, p. 45-70, set./dez. 2017. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3213>. Acesso em: 15 maio 2022.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; RICHTER, Sandra Regina Simonis; DELGADO, Ana Cristina Coll. Educação Infantil: Tempo Integral ou Educação Integral? **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, n. 4, p. 95-119, out./dez. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698151363>. Acesso em: 15 maio 2022.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Fragmentos sobre a rotinização da infância. **Educação & Realidade**, v. 25, n. 1, 2000.

BEZERRA, Dagmar Dnalva da Silva. Os professores e a escola de tempo integral: formação e concepções. **Mediação**, Pires do Rio, v. 7, n. 7, 2012. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/mediacao/article/view/548>. Acesso em: 15 maio 2022.

BORBA, Ângela Meyer. Uma brincadeira como experiência de cultura. *In*: CORSINO, Patrícia (org.). **Educação Infantil: cotidiano e políticas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2020. p. 65-88.

BRANDÃO, Zaia. Escola de Tempo Integral e cidadania escolar. **Em aberto**, Brasília, DF, v. 22, n. 80, abr. 2009. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2421>. Acesso em: 15 maio 2022.

BRASIL. **Constituição** (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Brasília, DF: Presidência da República, 2010b. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm. Acesso em: 17 dez. 2020.

BRASIL. Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 set. 1990.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional para Dispor sobre a Formação dos Profissionais da Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 abr. 2013a.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 mar. 2016a.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Básica. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF: SEF, 1998. v. 1-3.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília, DF: MEC: SEB: DICEI, 2013b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 maio 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC: SEB, 2010a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ser criança na Educação Infantil: infância e linguagem**. 1 ed. Brasília: MEC/SEB, 2016b. (Coleção Leitura e escrita na educação infantil, v.3). Disponível em: https://www.projetoleturAEScrita.com.br/arquivos/cadernos_colecao/Caderno_2.pdf. Acesso em: 17 dez. 2020.

BRASIL. **Painel Coronavírus**. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2021. Disponível em: <https://covid.saude.gov.br/>. Acesso em: 17 dez. 2020.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Educação Infantil: pra que te quero? *In*: CRAYDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva. **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 13-22.

CAMÕES, Maria Clara; TOLEDO, Leonor Pio Borges de; RONCARATI, Mariana. Infância, tempos e espaços: tecendo ideias. *In*: KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda; CARVALHO, Maria Cristina (org.). **Educação Infantil: formação e responsabilidade.** São Paulo: Papyrus, 2013. p. 259-277.

CARVALHO, Levindo Diniz. Crianças e infâncias na Educação (Em Tempo) Integral. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 3, n. 4, p. 23-43, out./dez. 2015a.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/edur/a/TfsRHkFnN58qqzmQnynywVr/abstract/?lang=pt>.

Acesso em: 15 maio 2022.

CARVALHO, Levindo Diniz. **Educação (em tempo) integral na infância: ser aluno e ser criança em território de vulnerabilidade.** Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 2021. 234 p.

CARVALHO, Levindo Diniz. Educação Integral e institucionalização da infância: o que as crianças dizem da/na escola. **Cadernos de Pesquisa em Educação - PPGE/UFES**, Vitória, ES, v. 19, n. 42, p. 45-68, jul./dez. 2015b. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/index.php/educacao/article/view/12168>. Acesso em: 15 maio 2022.

CARVALHO, Levindo Diniz; SILVA, Rogério Correia da. **Educação Integral nas infâncias: pressupostos e práticas para o desenvolvimento e a aprendizagem de crianças de 0 a 12 anos.** 1. ed. São Paulo: Associação Cidade Escola Aprendiz, 2017.

CARVALHO, Mara Campos de; RUBIANO, Márcia Bonagamba. Organização do espaço em instituições pré-escolares. *In*: OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de (Org.). **Educação Infantil: muitos olhares.** 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 116-142.

CASSIMIRO, Maria Aparecida D'Ávila. O que dizem crianças da educação infantil sobre suas escolas. *In*: VIEIRA, Emília Peixoto; ALVES, Cândida Maria Santos Daltro; SEDANO, Luciana (org.). **A Educação Infantil em debate.** Curitiba: CRV, 2016. p. 103-121.

CASSINS, Beatriz Conci. **Um projeto construtivista na Educação Infantil em Tempo Integral.** 2016. 215p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Educação Integral como “política especial” na educação brasileira. *In*: COELHO, Lígia Martha Coimbra (Org.). **Educação Integral: história, políticas, práticas.** Rio de Janeiro: Rovel, 2013. p. 237-254.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Escola de Tempo Integral versus alunos em tempo integral. **Em aberto**, Brasília, DF, n. 80, p. 52-63, abr. 2009a. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2418>. Acesso em: 15 maio 2022.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Notas sobre o conceito de Educação Integral. *In*: COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa (org.). **Educação Integral em Tempo Integral: estudos e experiências em processo**. Petrópolis, RJ: DP et Alii: FAPERJ, 2009b. p. 41-51.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1015-1035, out. 2007.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/VMNgFmGk5vW4dyYZ7796WzH/abstract/?lang=pt>.

Acesso em: 15 maio 2022.

CAVALIERE, Ana Maria Villela; COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. 'Costurando' história, políticas e práticas sobre Educação Integral e(m) Tempo Integral. *In*: CAVALIERE, Ana Maria Villela; COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa (org.). **Pesquisas sobre Educação Integral e Tempo Integral: história, políticas e práticas**. Curitiba: CRV, 2017. p. 11-20.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino. **Metodologia do trabalho científico**. 4. ed. São Paulo: Makron Books, 1996.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa (org.). **Educação Integral em Tempo Integral: estudos e experiências em processo**. Petrópolis, RJ: DP et Alii: FAPERJ, 2009b. 240 p.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa (org.). **Educação Integral: história, políticas e práticas**. Rio de Janeiro: Rovel, 2013. 328 p.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. Educação Integral: concepções e práticas na Educação Fundamental. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27., 2004, Caxambu, MG. **Anais** [...]. Caxambu, MG: ANPED, 2004. Disponível em: <https://anped.org.br/sites/default/files/t137.pdf>. Acesso em: 15 maio 2022.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. Formação continuada do professor e Tempo Integral: uma parceria estratégica na construção da Educação Integral. *In*: COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa; CAVALIERE, Ana Maria Villela (org.). **Educação brasileira e(m) Tempo Integral**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 133-146.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. História(s) da Educação Integral. **Em aberto**, Brasília, DF, v. 22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009a. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2420>. Acesso em: 15 maio 2022.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. Integração escola-território: "saúde" ou "doença" das instituições escolares? *In*: MAURÍCIO, Lúcia Velloso (org.). **Tempos e espaços escolares: experiências, políticas e debates no Brasil e no mundo**. Rio de Janeiro: Ponteio: FAPERJ, 2014. p. 181-197.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. Plano Nacional de Educação 2014-2024 - meta 06: estratégias para qual tempo e para qual projeto de sociedade? **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, [s. l.], v. 13, n. 33, p. 102-120, 2016. Disponível em: <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/viewArticle/2433>. Acesso em: 15 maio 2022.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. Políticas públicas municipais de jornada ampliada na escola: perseguindo uma concepção de Educação Integral. **Em aberto**, Brasília, DF, v. 25, n. 88, p. 5-6, jul./dez. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/kTMt8C9DQwL9cTzr7BGqkVD/?lang=pt>. Acesso em: 15 maio 2022.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa; SIRINO, Marcio Bernardino. Concepções de Educação Integral, gestão do Tempo Integral e projeto(s) de sociedade: um debate (mais do que) atual. *In*: FERREIRA, António Gomes; BERNADO, Elisangela da Silva; MENEZES, Janaína Specht da Silva. **Políticas e gestão em educação em Tempo Integral**: desafios contemporâneos. Curitiba: CRV, 2018. p. 137-161.

CONCEITO de Educação Integral. [S. l.: s. n.], 2013. 1 vídeo (2 min.) Publicado pelo canal Centro de Referências em Educação Integral. Disponível em: <https://youtu.be/SzqmiJLxmbc>. Acesso em: 17 dez. 2020.

CORRÊA, Talita Ananda; COSTA, Sinara Almeida da. Jornada de tempo integral na Educação Infantil: o que dizem as pesquisas. *In*: COSTA, Sinara Almeida da; COLARES, Maria Líbia Imbiriba Sousa (org.). **Educação Integral**: concepções e práticas a luz dos condicionantes singulares e universais. Curitiba: CRV, 2016. p. 63-78.

CORSINO, Patrícia (org.). **Educação Infantil**: cotidiano e políticas. Campinas: Autores Associados, 2020.

COUTO, Gislaine Rodrigues. **Gestão pedagógica na educação infantil de tempo integral**: desafios e possibilidades de planejamento compartilhado. 2017. 148p. Dissertação (Mestrado Profissional em Processos de Ensino, Gestão e Inovação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017.

CRUVINEL, Bruna de Paula. **O jogo e a formação de sujeitos protagonistas na Educação Infantil**: uma proposta coletiva de trabalho. 2016. 216p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A Educação Básica como Direito. **Cadernos de Pesquisa**, [s. l.], v. 38, n. 134, p. 293-303, maio/ago. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/QBBB9RrmKBx7MngxzBfWgcF/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 maio 2022.

DA ROS, Silvia Zanatta. Brincadeiras infantis e relações sociais. **Perspectiva**, Florianópolis, n. 22, 1985, p. 139-155.

FERREIRA, Alice Aparecida Costa Turetta. **A educação infantil em tempo integral no município de São Mateus/ES**. 2020. 76p. Dissertação (Mestrado em Ciência, Tecnologia e Educação) – Faculdade Vale do Cricaré, São Mateus, ES, 2020.

FERREIRA, Lucinalva. **Ampliação do tempo escolar**: os desafios e as possibilidades no ensino fundamental da rede pública do município de Araguatins – Tocantins. 2015. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria/RS, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

GADOTTI, Moacir. **Educação integral no Brasil**: inovações em processo. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Dados, métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Nubia Rosetti do Nascimento. **O programa “educação em tempo integral” em uma escola de educação infantil no município de Vitória-ES**. 2017. 165p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, 2017.

GUALBERTO, Madma Laine Colares. **A manifestação da corporeidade nas práticas dos professores de educação infantil em escolas públicas e privadas de Santarém-Pará**. 2017. 147p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2017.

GUARÁ, Isa Maria. É imprescindível educar integralmente. **Cadernos Cenpec**, [s. l.], v. 1, n. 2, ago. 2006. Disponível em: <https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/168>. Acesso em: 15 maio 2022.

GUARÁ, Isa Maria. Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e além da escola. **Em aberto**, Brasília, DF, v. 22, n. 80, p. 65-81, abr. 2009. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2419>. Acesso em: 15 maio 2022.

GUIMARÃES, Tereza Cristina de Almeida. **Entre ponteiros**: a gestão do tempo em uma escola de Tempo Integral de São Gonçalo/RJ. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

IBGE. **Estimativa da população**. População ocupada: Cadastro Central de Empresas (CEMPRE) 2018. Rio de Janeiro: 2018.

INEP. **Notas estatísticas: censo escolar 2018**. Brasília, DF: INEP, 2019. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_estatisticas_censo_escolar_2018.pdf. Acesso em: 17 dez. 2020.

INEP. **Sinopse estatística da educação básica 2020**. Brasília, DF: INEP, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>. Acesso em: 17 dez. 2020.

KRAMER, Sonia. A infância e sua singularidade. *In*: In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do. (Org.). **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de 6 anos de idade. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. p. 13-23.

KRAMER, Sonia. **A Política do Pré-Escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

KRAMER, Sonia. As crianças de 0 a 6 anos nas Políticas Educacionais no Brasil: Educação Infantil e é Fundamental. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96 - Especial, p. 797-818, out. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Vc4sdh6KwCDyQPvGGY8Tkmn/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 maio 2022.

KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda Rezende; CAMPOS, Julia Bauman. Grupos de pesquisa na Educação Infantil: contextos e trajetórias. **Zero-a-seis**, Florianópolis, v. 23, n. 44, p. 1382-1403, jul./dez., 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/79699>. Acesso em: 15 maio 2022.

KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda Rezende; CORSINO, Patrícia. Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na Educação Infantil e no ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**, [s. l.], v. 37, n. 1, p. 69-85, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/vZGy5F6XjQ3C9rS4VvrcMXJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 maio 2022.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Meditações, 1998.

LEITE, S. F.; GUERREIRO, J. A. O conceito de educação integral, educação em tempo integral: desafios para o Plano Nacional de Educação. *In*: COSTA, Sinara Almeida da; COLARES, Maria Líbia Imbiriba Sousa (org.). **Educação Integral: concepções e práticas a luz dos condicionantes singulares e universais**. Curitiba: CRV, 2016. p. 103-119.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Maria Lucia de A. Educação Infantil e sócio-interacionismo. *In*: OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de (org.). **Educação Infantil: muitos olhares**. 9 ed. rev. atual. São Paulo: Cortez, 2010.

MARQUES, Luciene de Sousa. **Educação infantil na perspectiva da educação integral em Porto Velho – RO: possibilidades e constatações críticas**. 2016. 127p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2016.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso (org.). Escritos, representações e pressupostos da escola pública de horário integral. **Em aberto**, Brasília, DF, v. 22, n. 80, p. 15-31, abr. 2009a. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2416>. Acesso em: 15 maio 2022.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Educação Integral e (em) Tempo Integral na Educação Infantil: possibilidade de um olhar inovador. *In*: ARAÚJO, Vania. Cardoso de (org.). **Educação Infantil em jornada de tempo integral: dilemas e perspectivas**. Vitória, ES: Edufes, 2015. p. 93-123.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Políticas Públicas, tempo, escola. *In*: COELHO, Lúgia Martha Coimbra da Costa (org.). **Educação Integral em Tempo Integral: estudos e experiências em processo**. Petrópolis, RJ: DP et Alii: FAPERJ, 2009b. p. 53-68.

MELLO, Marisol Barenco de. Lógicas Infantis: é a criança um outro? *In*: LOPES, Jader Janer Moreira; MELLO, Marisol Barenco (org.). **O jeito de que nós crianças pensamos sobre certas coisas: dialogando com lógicas infantis**. Rio de Janeiro: Rovellet, 2009. p. 63- 81.

MENEZES, Janaína. Educação em Tempo Integral: direito e financiamento. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 28, n. 45, p. 137-152, jul./set. 2012. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/30033>. Acesso em: 15 maio 2022.

MENEZES, Janaína. Educação Integral & Tempo Integral na Educação Básica: da LDB ao PDE. *In*: COELHO, Lúgia Martha Coimbra da Costa (org.). **Educação Integral em Tempo Integral: estudos e experiências em processo**. Petrópolis, RJ: DP et Alii: FAPERJ, 2009. p. 69-87.

MIRANDA, Pâmela Saraiva. **O olhar sobre a temporalidade na educação infantil pela perspectiva da educação ambiental sistêmica: a criança como ser integral**. 2020. 127p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, RS, 2020.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia de Pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: DP&A, 2008.

MOREIRA, Jani.; LARA, Angel. **Políticas públicas para a Educação Infantil no Brasil (1990-2001)**. Maringá: Eduem, 2012. 246 p. *E-book*.

MOTTA, Flávia Miller Naethe. De crianças a alunos: transformações sociais na passagem da Educação Infantil para o ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 157-173, jan./abr. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/53gd8ZjdNP6JZFnwZDrNjPJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 maio 2022.

NUNES, Maria Fernanda Rezende. Educação Infantil: instituições, funções e propostas. *In*: CORSINO, Patrícia (org.). **Educação Infantil: cotidiano e políticas**. 2. reimp. Campinas: Autores Associados, 2020. p. 31-46.

NUNES, Maria Fernanda Rezende. Educação Infantil: instituições, funções e propostas. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. **O cotidiano na Educação Infantil**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2006.

NUNES, Maria Fernanda Rezende; BAPTISTA, Mônica Correia; CORSINO, Patrícia. Rita de Cássia Freitas Coelho e Vanessa Ferraz Almeida Neves. **Orientações para a elaboração do material didático de cursos de formação de professores da Educação Infantil sobre leitura e escrita**. Belo Horizonte, mar., 2015.

NUNES, Maria Fernanda Rezende; CORSINO, Patrícia; DIDONET, Vital. **Educação Infantil no Brasil: Primeira Etapa da Educação Básica**. Brasília: UNESCO: Ministério da Educação: Fundação Orsa, 2011. 102 p.

OLIVEIRA, Ivone Martins de; PADILHA, Anna Maria Lunardi. A constituição cultural da criança e a brincadeira: contribuições e responsabilidades da educação infantil. *In: SILVA, Daniele Nunes Henrique; ABREU, Fabrício Santos Dias de. **Vamos brincar de quê?** Cuidado e educação no desenvolvimento infantil. São Paulo: Summus, 2015. p. 17- 38.*

OLIVEIRA, Telmy Lopes de. **Educação Infantil em Tempo Integral nos municípios de Serra e Vila Velha**: os planos municipais em destaque. 2016. 162p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Como entender o educar e cuidar como dimensões indissociáveis na Educação Infantil. *In: VIEIRA, Emilia Peixoto; ALVES, Cândida Maria Santos Daltro; SEDANO, Luciana (org.). **A Educação Infantil em Debate**. Curitiba: CRV, 2016. p. 93-101*

PEREIRA, Fernando Silveira de Castro. **Política educacional e o direito de brincar**: a proposta de Educação Integral na zona oeste de São Paulo. 2016. 171p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

PEREIRA, Guilherme; ORTIGÃO, Maria Isabel Ramalho. Pesquisa quantitativa em educação: algumas considerações. **Periferia**, [s. l.], v. 8, n. 1, p. 66-79, jan./jun. 2016. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/view/27341>. Acesso em: 15 maio 2022.

PEREIRA, Maria Aparecida dos Santos; BENTES, Clênyia Ruth Alves; ROCHA, Solange Helena Ximenes. Política de educação integral para a escola do campo: a experiência da escola Irmã Dorothy Mae Stang. *In: COSTA, Sinara Almeida da; COLARES, Maria Líbia Imbiriba Sousa (Org.). **Educação Integral**: concepções e práticas a luz dos condicionantes singulares e universais. Curitiba: CRV, 2016. p. 139-162.*

ROCHA, Eloísa Acires Candal. A Pedagogia e a Educação Infantil. **Revista Brasileira de Educação**, [s. l.], n. 16, p. 27-34, jan./abr. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/v3P9wYtgnVDf3DcVcywdLSK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 maio 2022.

ROCHA, Eloísa Acires Candal. **A pesquisa em Educação Infantil**: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia. 1999. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

ROCHA, Eloísa Acires Candal. Crianças e infâncias: uma categoria social em debate. **Zero-a-Seis**, [s. l.], v. 6, n. 9, p. 15-20, 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/10152>. Acesso em: 15 maio 2022.

ROCHA, Eloísa Acires Candal. Infância e educação: delimitações de um campo de pesquisa. **Educação, Sociedade e Culturas**, [s. l.], n. 17, p. 67-88, 2002. Disponível em: <https://fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC17/17-3.pdf>. Acesso em: 15 maio 2022.

ROCHA, Eloísa Acires Candal; BUSS-SIMÃO, Márcia. Infância e Educação: novos

estudos e velhos dilemas da pesquisa educacional. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 4, p. 943-954, dez. 2013.

SANTOS, Vera Lúcia Bertoni dos. Promovendo o desenvolvimento do faz-de-conta na Educação Infantil. *In*: CRAYDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva. **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 89-100.

SÃO GONÇALO. **Boletim Coronavírus – 29/12/2021**. São Gonçalo: Prefeitura Municipal, 2021c. Disponível em: <https://www.saogoncalo.rj.gov.br/boletim-coronavirus-29-12-2021/>. Acesso em: 17 dez. 2020.

SÃO GONÇALO. **Chamada Pública 001/2020**. São Gonçalo: SEMED, 2020d. Disponível em: https://servicos.pmsg.rj.gov.br/diario/2020_01_17.pdf. Acesso em: 15 maio 2022.

SÃO GONÇALO. **Decreto nº 257, de 17 de dezembro de 2015**. Transforma em Unidade Municipal de Educação - UMEI - As Unidades Escolares criadas, denominadas e/ou Implantadas pelos Decretos Municipais e Leis Municipais. São Gonçalo: Prefeitura Municipal, 2015b.

SÃO GONÇALO. **Decreto nº 61, de 13 de março de 2020**. Dispõe sobre as medidas para o enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus e dá outras providências. São Gonçalo: Prefeitura Municipal, 2020a.

SÃO GONÇALO. **Decreto nº 71, de 20 de março de 2020**. Adota novas medidas para enfrentamento da propagação decorrente do novo coronavírus. São Gonçalo: Prefeitura Municipal, 2020b.

SÃO GONÇALO. **Lei Municipal nº 658, de 8 de dezembro de 2015**. Aprova o Plano Municipal de Educação do município de São Gonçalo e dá outras providências. São Gonçalo: Prefeitura Municipal, 2015a.

SÃO GONÇALO. **Mapas e bairros**. São Gonçalo: Prefeitura Municipal, 2022. Disponível em: <https://www.saogoncalo.rj.gov.br/sao-goncalo/mapas-e-bairros/>. Acesso em: 17 dez. 2020.

SÃO GONÇALO. **Portaria nº 027, de 24 de fevereiro de 2021**. Estabelece normas pertinentes à retomada das aulas no sistema híbrido nas unidades de ensino da Rede Pública Municipal de São Gonçalo abrangendo as unidades municipais de Educação Infantil, creches conveniadas e dá outras providências. São Gonçalo: SEMED, 2021a.

SÃO GONÇALO. **Portaria nº 067/2017**, de 06 de novembro de 2017. Estabelece normas pertinentes à matrícula para o ingresso e permanência nas unidades escolares da Secretaria Municipal de Educação de São Gonçalo para o ano letivo de 2018 e dá outras providências. São Gonçalo: SEMED, 2017.

SÃO GONÇALO. **Portaria nº 077, de 24 de setembro de 2021**. Regulamenta e estabelece normas para concessão de dupla regência e aula extra aos profissionais do magistério. São Gonçalo: SEMED, 2021b.

SÃO GONÇALO. **Portaria nº 118, de 16 de outubro de 2020**. Estabelece Normas Pertinentes à Matrícula para o Ingresso e Permanência nas Unidades Escolares da Secretaria Municipal de Educação de São Gonçalo para o ano letivo de 2021. São Gonçalo: SEMED, 2020c.

SARMENTO, Manuel Jacinto. A criança cidadã: vias e encruzilhadas. **Imprópria: Política e Pensamento Crítico**, [s. l.], n. 2, p. 45-49, 2012. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/36755>. Acesso em: 15 maio 2022.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Educação infantil em tempo integral e bem-estar da criança como princípio de justiça. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, [s. l.], v. 19, n. 42, p. 29-44, jul./dez. 2015a.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Para uma agenda da educação da infância em tempo integral assente nos direitos da criança. *In*: ARAÚJO, Vania Carvalho de (org.). **Educação Infantil em Jornada de Tempo Integral: dilemas e perspectivas**. Vitória, ES: Edufes, 2015b. p. 61-89.

SARMENTO, Manuel Jacinto; FERNANDES, Natália; TOMÁS, Catarina Almeida. Políticas públicas e participação infantil. **Educação, Sociedade e Cultura**, [s. l.], n. 25, p. 183-206, 2007.

SARMENTO, Manuel Jacinto; SOARES, Natália; TOMÁS, Catarina. Participação social e cidadania activa das crianças, 2004. *In*: ENCONTRO INTERNACIONAL DO FÓRUM PAULO FREIRE, 4., 2004, Porto, Portugal. **Anais [...]**. Porto, Portugal: Fórum Paulo Freire, 2004.

SAVIANI, Dermeval. Sistema Nacional de Educação Articulado ao Plano Nacional de Educação. **Revista Brasileira de Educação**, [s. l.], v. 15, n. 44, mai./ago., 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KdGRyTzTrq88q5HyY3j9pbz/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 maio 2022.

SEABRA, Karla; SOUSA, Sandra. **Educação Infantil**. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2010. Volume único.

SEDANO, Luciana. O espaço como formador na educação infantil. *In*: VIEIRA, Emilia Peixoto; ALVES, Cândida Maria Santos Daltro; SEDANO, Luciana (org.). **A Educação Infantil em debate**. Curitiba: CRV, 2016. p. 47-69.

SILVA, Cristiane Ribeiro da; BOLSANELLO, Maria Augusto. No cotidiano das creches o cuidar e o educar caminham juntos. **Revista Interação em Psicologia**, [s. l.], v. 6, n. 1, p. 31-36, jan./jun. 2002. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/psicologia/article/view/3190>. Acesso em: 15 maio 2022.

SILVA, Isabela Habib Canaan da (org.) **Atlas municipal escolar de São Gonçalo**. 1. ed. São Gonçalo: Geopertners, 2020. 57p.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro; ROSA, Sandra. A escola de tempo integral e a formação de seus professores no plano nacional de educação/2014-2024: reflexões, contradições e possibilidades. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 8, n. 14, p. 119-134, jan./jun. 2016. Disponível em:

<https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/136>. Acesso em: 15 maio 2022.

SILVA, Regina Broco Lima da; LIMA, Norma Silvia Trindade de. A roda da conversa na educação infantil: a criança como sujeito. *In*: PRADO, Guilherme do Val Toledo (coord.). **Teu Olhar Trans-forma o Meu?** Campinas, SP: FE/Unicamp, 2015.

Disponível em:

<https://www.fe.unicamp.br/eventos/7falaoutraescola/arquivos/ebook.pdf>. Acesso em: 15 maio 2022.

SOUZA, Rosana Ramos de; COLARES, Anselmo Alencar. Interfaces na formação continuada de professores para a escola de tempo integral. *In*: COSTA, Sinara Almeida da; COLARES, Maria Líbia Imbiriba Sousa (org.). **Educação Integral: concepções e práticas a luz dos condicionantes singulares e universais**. Curitiba: CRV, 2016. p. 121-138.

STIVAL, Maria Cristina Elias Esper; MIRA, Marília Marques; WITHERS, Simone, Weinhardt. A Educação Integral na rede municipal de ensino de Curitiba: contexto histórico e práticas pedagógicas. *In*: COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa (org.). **Educação Integral em Tempo Integral: estudos e experiências em processo**. Petrópolis, RJ: DP et Alii: FAPERJ, 2009. p. 209-218.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Observatório do Plano Nacional de Educação: acompanhe as 20 metas do PNE**. São Paulo: Todos pela Educação, 2020.
Disponível em: <https://www.observatoriodopne.org.br/metaspne>. Acesso em: 17 dez. 2020.

APÊNDICE A

Roteiro da entrevista com os profissionais da Unidade Municipal da Educação Infantil (UMEI), campo desta pesquisa.

Aspectos gerais:

- Formação acadêmica
- Idade
- Tempo de atuação na Rede Municipal
- Tempo de atuação na Educação Infantil
- Cargo/Função atual
- Tempo de atuação no cargo/função
- Tipo de vínculo com a Rede (efetivo, contratado, comissionado)
- Há quanto tempo atua numa UMEI de Tempo Integral?
- Você mora na mesma comunidade onde está inserida a UMEI?

Questões de pesquisa:

- A Secretaria de Educação orientou ou realizou alguma formação para auxiliar as equipes pedagógicas das unidades escolares acerca do trabalho a ser realizado com as crianças em Tempo Integral?
- Como é a organização dos tempos/espacos e a rotina diária para a realização das atividades com as crianças?
- Qual aspecto da formação da criança recebe mais sua atenção?
- Qual a importância de trabalhar com a criança não só o aspecto cognitivo, mas também o afetivo, o físico e o social?
- O que você entende por Educação Integral?
- O que é Tempo Integral na Educação Infantil?
- O que é ser criança?
- O que você entende por formação integral da criança?
- Como funciona a organização do Tempo Integral na UMEI em que você atua?

- A Rede Pública Municipal de ensino de São Gonçalo possui uma proposta específica para a Educação Infantil em Tempo Integral?
- Na sua UMEI, a proposta pedagógica tem características próprias para as crianças do Tempo Integral? Por quê?
- Na sua opinião, a escola em que você atua tem capacidade física e estrutural para oferecer uma Educação em Tempo Integral?
- Para você, o que significa a ampliação do tempo de permanência da criança na escola? Esse horário integral para a criança, o que isso significa?
- Você acredita que o maior tempo na escola proporciona para a criança o quê?
- Como é a rotina das crianças depois da entrada na escola?
- Na UMEI, os alunos estão em Tempo Integral. E os professores?
- Você acha que o maior tempo de permanência na escola pode proporcionar mais aprendizagens? Em caso positivo, por quê?
- A UMEI tem capacidade física e estrutural para oferecer o Tempo Integral?
- De um modo geral, você acredita que a sua UMEI de Tempo Integral caminha para a formação integral da criança ou é mais assistencialista?
- Para você, o que significa a ampliação do tempo de permanência da criança na escola? Esse horário integral para a criança, o que isso significa?