

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

VIVIANE MENEZES SABATINI

ENTRE TEMPOS, CONTRATEMPOS E PASSATEMPOS:
Educação Infantil em jornada de tempo integral

São Carlos-SP
2021

VIVIANE MENEZES SABATINI

ENTRE TEMPOS, CONTRATEMPOS E PASSATEMPOS:

Educação Infantil em jornada de tempo integral

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Profa. Dra. Cleonice Maria Tomazzetti.

São Carlos-SP

2021

Sabatini, Viviane Menezes

Entre Tempos, Contratempos e Passatempos: Educação Infantil em jornada de tempo integral / Viviane Menezes Sabatini -- 2021.

170f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos

Orientador (a): Profa. Dra. Cleonice Maria Tomazzetti

Banca Examinadora: Profa. Dra. Cleonice Maria Tomazzetti, Profa. Dra. Raquel Fontes Borghi, Profa.

Dra. Marcia Regina Onofre

Bibliografia

1. Educação Infantil. 2. Jornada de tempo integral. 3. Educação integral. . I. Sabatini, Viviane Menezes. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática (SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Ronildo Santos Prado - CRB/8 7325



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação

Folha de Aprovação

Defesa de Dissertação de Mestrado do candidato Viviane Meneses Sabatini, realizada em 29/01/2021.

Comissão Julgadora:

Prof. Dr. Cleonice Maria Tomazzetti (UFSCar)

Prof. Dr. Raquel Fontes Borghi (UNESP)

Profa. Dra. Marcia Regina Onofre (UFSCar)

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação.

Ao meu pai Osvaldo (*in memoriam*) e minha mãe Socorro.

À Elisa e Aimée, juramento de amor.

Aos que buscam encantamentos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus irmãos Peterson e Priscila pelo acalanto e provisões, e especialmente, meu pai Osvaldo (*In memoriam*) e minha mãe Maria Socorro que nunca mediram esforços para que tivéssemos oportunidades de estudar, desenvolvendo, assim, o apreço pelo conhecimento e fomentando em nós o “preço da pureza que é a dúvida”, a vontade de conhecer. Obrigada pelo amor incondicional.

Agradeço as minhas filhas queridas Aimée e Elisa pela ternura das trocas sinceras que me permitem olhar para a infância dando a importância que merece e pelo amor genuíno me motiva a continuar firme nos propósitos.

Ao meu marido Gabriel, por sua forma serena, confiante, otimista e divertida de lidar com as situações e emoções inesperadas, pela paciência, companhia e compreensão diante dos adiamentos, ausências e imersões na construção desta pesquisa. Obrigada por sempre me incentivar e acreditar que eu posso ir adiante.

Agradeço à minha orientadora Prof^a. Dr^a. Cleonice Maria Tomazzetti pela generosidade de compartilhar seus conhecimentos a cada encontro e pela paciência em ensinar, pelo privilégio do convívio, e por acreditar e resistir aos desafios da pesquisa.

Aos professores do PPGPE/UFSCar pelas contribuições diretas e indiretas. Em especial à Prof^a Dr^a Márcia Onofre que participou da banca de qualificação e gentilmente contribuiu para o desenvolvimento desta pesquisa.

À professora Dr^a Raquel pela disponibilidade em aceitar compor a banca, e por enriquecer e acompanhar este percurso da pesquisa.

À Secretaria de Educação de Rio Claro pela permissão do desenvolvimento na Rede Municipal e aos supervisores Jeferson, Josiane, Rosângela e coordenadora pedagógica do CAP, Keila pela generosa disposição para contribuir com produção de dados para este estudo.

Aos amigos queridos que constantemente leram e que contribuíram para o prosseguimento da pesquisa. Obrigada pelas trocas, apoio, incentivo e carinho aos amigos Keila, Dri, Claudinha, Deza, Rosi, Jana, Débora e Helô.

Minha gratidão a todos e à Força misteriosa que rege a vida!

“O modo como os adultos de uma sociedade tratam as suas crianças é indicador do nível de desenvolvimento humano alcançado por essa sociedade.”

RESUMO

A Educação Infantil no país vem sendo ofertada de modo polarizado entre práticas escolarizantes para pré-escolas de tempo parcial e práticas assistencialistas para creches em jornada de tempo integral. No entanto, desde a incorporação desta última etapa ao sistema de ensino, houve uma transformação na oferta do atendimento devido às pressões dos movimentos sociais. Além disto, a própria concepção de criança, ao se modificar historicamente, criou a necessidade de formulação de políticas educacionais que preconizassem o equilíbrio entre o cuidar e o educar – dois pilares da tríade que se completa com o brincar – bem como os avanços nos estudos sobre o desenvolvimento infantil demonstraram a relevância de garantir a qualidade das vivências proporcionadas às crianças pequenas nos equipamentos infantis, seja em jornada parcial ou integral. Esta pesquisa surge da percepção de que a oferta da jornada de tempo integral, caracterizada pela longa permanência da criança dentro do espaço escolar, demanda a elaboração de políticas educacionais de qualidade para que, durante todo o período passado na escola, seja ofertada uma formação integral para este público. Como problema questiona se, na ampliação do tempo de permanência nas escolas de infância, estariam assegurados às crianças, o brincar, o educar e o cuidar, abordando, assim, seus limites e possibilidades. Nesta dimensão, o objetivo geral do estudo é analisar a oferta e o atendimento da educação infantil em jornada de tempo integral na rede de ensino de Rio Claro, município do interior paulista; seus objetivos específicos buscaram caracterizar esta realidade na rede de ensino pesquisada, bem como examinar as concepções de criança, infância e educação infantil presentes nos textos oficiais para a educação no município lócus da pesquisa. Como delineamentos metodológicos, a pesquisa foi empreendida através da pesquisa bibliográfica, da análise documental e de entrevista semi-estruturada com a equipe gestora da secretaria de educação municipal. Os resultados do estudo demonstraram que os principais desafios e dificuldades para o desenvolvimento do trabalho educativo de tempo integral estão relacionados à fragmentação entre as funções cuidar-educar e à persistência de concepções assistencialistas ainda presentes nas práticas educativas na educação infantil em jornada de tempo integral que, ao entenderem a função da escola como local de guarda de crianças, oferecem cuidados básicos e passatempo, comprometendo assim a formação integral necessária para a infância. Por fim, a pesquisa aponta que, embora a legislação venha avançando nos níveis federal, estadual e municipal, ainda há necessidade de aprimoramento para que a formação integral efetivamente ocorra na jornada de tempo integral na educação infantil brasileira.

Palavras chaves: Educação Infantil; Jornada de tempo integral; Educação integral.

ABSTRACT

Early childhood education in the country has been offered in a polarized way between schooling practices for part-time preschools and welfare practices for day-care centers on a full-time basis. However, since the incorporation of this last stage into the education system, there has been a transformation in the provision of care due to pressure from social movements. In addition, the very conception of a child, when changing historically, created the need to formulate educational policies that advocate the balance between caring and educating - two pillars of the triad that is completed with playing - as well as advances in studies on child development demonstrated the relevance of ensuring the quality of the experiences provided to young children in children's equipment, whether part-time or full-time. This research arises from the perception that the offer of full-time work, characterized by the child's long stay within the school space, demands the elaboration of quality educational policies so that, during the entire period spent at school, comprehensive formation is offered for this audience. As a problem, he questions whether, in extending the time spent in kindergarten, children would be guaranteed to play, educate and care, thus addressing their limits and possibilities. In this dimension, the general objective of the study is to analyze the supply and attendance of early childhood education in the school system of Rio Claro, a municipality in the interior of São Paulo; its specific objectives sought to characterize this reality in the researched education school system, as well as to examine the conceptions of children, childhood and early childhood education present in the official texts for education in the city where the research was located. As methodological designs, the research was undertaken through bibliographic research, document analysis and semi-structured interviews with the management team of the municipal education department. The results of the study showed that the main challenges and difficulties for the development of full-time educational work are related to the fragmentation between the care-to-educate functions and the persistence of care concepts still present in educational practices in early childhood education that work full time, that when they understand the role of the school as a place for childcare, they offer basic care and a hobby, thus compromising the comprehensive education necessary for childhood. Finally, the research points out that, although the legislation has advanced at the federal, state and municipal levels, there is still a need for improvement so that the integral education effectively occurs in the full-time day in Brazilian early childhood education.

Key words: Early Childhood Education; Full-time journey; Comprehensive education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

DIAGRAMAS / FLUXOGRAMAS

Diagrama 1 - Caminho da Pesquisa	33
Fluxograma 1 - Delineamento metodológico e objetivos (geral e específicos) da pesquisa.....	36
Fluxograma 2 - Distribuição de Escolas da Rede Municipal de Rio Claro.....	96
Fluxograma 3 - Atendimento em tempo integral.....	98
Fluxograma 4 – Escolas que oferecem as duas etapas em tempo integral.....	101
Fluxograma 5 - Organização de escolas por atendimento.....	102

GRÁFICOS

Gráfico 1 - Creches: Matrículas de jornadas em tempo integral em relação ao total de matrículas totais no estado de São Paulo (inst. públicas e privadas)	105
Gráfico 2 - Pré-escolas: Matrículas de jornadas em tempo integral em relação ao total de matrículas totais no estado de São Paulo (inst. públicas e privadas)	105
Gráfico 3 - Creches (Etapa I): Matrículas de tempo integral em relação ao total de Matrículas (inst. públicas e privadas) - Rio Claro (SP).....	106
Gráfico 4 - Pré-escolas (Etapa II): Matrículas de tempo integral em relação ao total de matrículas - (inst. públicas e privadas) Rio Claro (SP).....	106
Gráfico 5 - Evolução quadro de docentes da Educação Infantil (período 2010-2018)	108

QUADROS

Quadro 1 - Principais documentos analisados: município de Rio Claro (SP).....	37
Quadro 2 - Principais documentos analisados ao longo do texto: Brasil.....	38
Quadro 3 - Categorização de produções na Plataforma Google Acadêmico (Tempo Integral).....	44
Quadro 4 - Categorização de produções na Plataforma Google Acadêmico (Educação Integral).....	45
Quadro 5 - Faixas etárias - Educação Infantil.....	95
Quadro 6 - Número de matrículas por etapas/modalidades de ensino em Rio Claro.....	96
Quadro 7 - Distribuição de classes por escolas.....	100
Quadro 8 - Exemplo de rotina semanal.....	118
Quadro 9 - Classificação das Atividades.....	119
Quadro 10 - Eixos Temáticos da III Conferência Municipal de Educação de Rio Claro...	120
Quadro 11 - Eixos e Objetivos da BNCC para a Educação Infantil.....	129
Quadro 12 - Atribuições do cargo de Agente Educacional.....	131

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Quantitativo de publicações relacionadas aos termos da pesquisa: <i>Google Acadêmico</i>	40
Tabela 2 - Quantitativo de publicações relacionadas aos termos da pesquisa: <i>Scielo</i>	41
Tabela 3 - Quantitativo de publicações relacionadas aos termos da pesquisa: Periódicos CAPES.....	42
Tabela 4 - Quantitativo de publicações relacionadas aos termos da pesquisa: Teses e Dissertações CAPES.....	43
Tabela 5 - Custo Aluno-Qualidade Inicial (CAQi).....	76
Tabela 6 - CAQ comparativa entre jornadas.....	77
Tabela 7 - Comparativo Valores CAQi e Valores FUNDEB (em R\$).....	77
Tabela 8 - Comparativo Valores CAQ e Valores FUNDEB (em R\$).....	78
Tabela 9 - Quantitativo de crianças atendidas por tipo de instituição em 1994.....	92
Tabela 10 - Atendimento em período integral em 1994.....	93
Tabela 11- Ampliação do atendimento.....	93
Tabela 12 - Número de matrículas em Creches e Pré-escolas em Rio Claro (SP) Período 2010-2018.....	94

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
COMERC	Conselho Municipal de Educação de Rio Claro
CONAE	Conferência Nacional de Educação
COEDI	Coordenação de Educação Infantil
CF	Constituição Federal de 1988
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
HTPC	Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
HTPI	Horário de Trabalho Pedagógico Individual
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional de Educação
PROINFÂNCIA	Programa de assistência financeira ao Distrito Federal e aos municípios para a construção, reforma e aquisição de equipamentos e mobiliário para creches e pré-escolas públicas da Educação infantil
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SME	Secretaria Municipal de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

A INFÂNCIA QUE EM MIM HABITA: A infância no quintal	14
INTRODUÇÃO: os caminhos da pesquisa	31
1. METODOLOGIA	35
1.1 DELINEAMENTO METODOLÓGICO	35
1.2 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS	36
1.3 PROCEDIMENTOS DE PRODUÇÃO E ANÁLISE DE DADOS	48
2. A ESPECIFICIDADE DA JORNADA DE TEMPO INTEGRAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL	50
2.1 ENTRE TEMPOS: CONTEXTUALIZANDO O TEMPO INTEGRAL NA TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL	57
2.2 CONTRATEMPOS: LEGISLANDO E DEFININDO O TEMPO INTEGRAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	64
2.3 PASSATEMPO: A INSTITUCIONALIZAÇÃO DO TEMPO DE VIVER A INFÂNCIA	80
3. O SISTEMA DE ENSINO DO MUNICÍPIO DE RIO CLARO	88
3.1 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO	88
3.2 A REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO	95
3.3 O MUNICÍPIO DE RIO CLARO NO PANORAMA ESTADUAL.....	104
3.4 PROFISSIONAIS ENVOLVIDOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	107
4. JORNADA INTEGRAL: entre o contexto nacional e a realidade local	112
4.1 ANÁLISE DA DOCUMENTAÇÃO MUNICIPAL	112
4.1.1 Anais do 1º Simpósio de Educação Pré-escolar	112
4.1.2 Proposta Curricular de Educação Infantil.....	114
4.1.3 Reorientação Curricular da Rede Municipal de Ensino de Rio Claro	117
4.1.4 Plano Municipal de Educação	120
4.1.5 Orientação Curricular da Educação Infantil.....	121
4.2 LEGISLAÇÃO NACIONAL	124
4.2.1 Lei nº 9394 - Diretrizes e Bases da Educação Nacional.....	124
4.2.2 Lei nº 13.005 - Plano Nacional de Educação	125
4.2.3 Parecer CNE/CEB nº 20/2009	125
4.2.4 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil	126
4.2.5 Parecer CNE/CEB nº 17/2012	127

4.2.6 Base Nacional Comum Curricular	128
4.3 A INTEGRALIDADE DA FUNÇÃO EDUCAR E CUIDAR	130
4.4 ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS	133
LIMITES E POSSIBILIDADES: educação integral em tempo integral.....	135
REFERÊNCIAS	140
APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	153
APÊNDICE B - Entrevista	156
APÊNDICE C - Estudos: Tempo e Educação Integral na Educação Infantil	164
ANEXOS – CONCURSOS PÚBLICOS (EDITAIS E PROGRAMAS)	166

A INFÂNCIA QUE EM MIM HABITA: A infância no quintal

Cresci brincando no chão entre formigas. De uma infância livre e sem comparamentos. Eu tinha mais comunhão com as coisas do que comparação [...]
Manoel de Barros, 2010.

Cresci brincando descalça no quintal. Um quintal que era meu mundo, de tão grande que eu o sentia. Um quintal cercado por árvores distintas, em formas e tamanhos, de terra batida que dizem ser pobre para agricultura, mas que era rico e generoso para as possibilidades de viver infinitas e fantásticas imaginações e infâncias. Pendurando-me pelos galhos das árvores, que ora serviam como degraus, ora serviam como trampolim, ora era meu cipó para fantasiar que era algum animal selvagem...assim fui crescendo.

Cresci brincando no balanço de tábua perdida, que meu pai amarrou com corda na mangueira, cujo galho mais forte ficava bem próximo de um pé de abacaxi. Por certo não havia sido uma boa ideia, mas aquele balanço, que no faz-de-conta se transformava em navio à deriva, e o pé de abacaxi que se transformava em um tubarão, era um risco a ser enfrentado. Certa vez, minha irmã não se acomodou muito bem no balanço e perdendo o equilíbrio pela ventania do mar ou rio - nesta idade não fazia diferença - quase foi engolida pelo tubarão, mas assim que “os dentes afiados” roçaram na sua pele, ela adquiriu habilidades incríveis, pois no mesmo instante em que caiu emergiu com uma agilidade tão impressionante que passei muito tempo acreditando que as crianças podiam voar.

Cresci fazendo registro no chão de terra. Comendo fruto no pé. Encontrando cobras e outros bichos; me impressionando, me assustando, e vez ou outra, fugindo da braveza “da mãe” por ter mexido onde não devia. Desfrutando das sombras das árvores. Deleitando-me com o contraste do tapete verde da relva e o rosa das flores do jambeiro. Observando joaninha, soldadinho, formigas e examinando outros insetos que encontrava em cavidades que se formavam embaixo de pedras. Tomando picada de abelha. Ouvindo os passarinhos, as cigarras e os outros ruídos esquisitos da mata fechada que havia ali próxima. Escalando a árvore mais alta do quintal. Brincando de me esconder de personagens assustadores que cada criança fantasiava ser e esperando minha vez de me transformar para assustar e não mais fugir. Assistindo o silêncio do meu irmão empinar pipa e perguntando o porquê ele não podia me ouvir. Catando coco e tentando podar plantas com meu pai. Juntando as folhas, colhendo frutos, sentindo os cheiros das ervas e plantando mudas com minha mãe. Sentindo o cheiro da chuva

chegando e da mata molhada. Escorregando no topo do barranco ou desfrutando da vista que tinha daquela floresta no fundo do meu quintal.

Manaus era o meu quintal. O quintal era o meu território. O território da minha infância. O quintal representa o tempo e o espaço que gostaria que fosse direito de todo bebê e criança, porque ali, no quintal, eu podia fazer o que eu mais gostava. Lá era o lugar onde a passagem do tempo se desacelerava, porque eu estava em movimento brincando, cantando, criando, fantasiando, socializando, experimentando e me conectando com outras crianças e com minha família.

Para escrever sobre educação na infância, preciso tratar daquilo que me move e me afeta. Para isto, apresento a referência de uma infância resgatando as memórias e revisitando vivências que me ensinaram a observar e refinar o meu olhar para os detalhes. De um tempo de infância desacelerado que me conectava ao ambiente, à natureza, a outras crianças. Uma infância que possibilitou a integração com a natureza, com outras crianças e que, principalmente, esteve livre e teve tempo para explorar, experimentar e criar, porque a mim foi dado o direito de vivê-la em seu tempo.

Entre paredes e muros: Infância na escola

*Um passarinho pediu a meu irmão para ser sua árvore.
Meu irmão aceitou de ser a árvore daquele passarinho.
No estágio de ser essa árvore, meu irmão aprendeu de
sol, de céu e de lua mais do que na escola [...]
Manoel de Barros, 2000.*

Não me recordo do primeiro dia que deixei de habitar integralmente o meu majestoso quintal para ir à escola, mas tenho muitos fragmentos dos dias seguintes e não são recordações prazerosas. Envolve muitas lágrimas e birras. Era sofrível para quem estava habituada a ter liberdade de movimento, luz, espaço e tempo ir àquela escola improvisada, claustrofóbica, escura e estreita. Minha sorte, por ora, é que minha família mudou para outro bairro.

Na casa nova, o quintal era gigantesco, e a escola muito mais próxima, contudo, consegui escapar, brevemente do sofrimento de me separar do quintal que representava também a separação da minha família, porque não tinha vaga na escola do novo bairro. O ambiente térreo construído com tábuas de madeira coloridas de azul celeste era bem mais espaçoso que a primeira escola que frequentei; no entanto, permanecia fatigada e sempre sentada como nas lembranças da escola anterior.

Não fazia mais birras, mas chorava, pois recordo-me vagamente do semblante da professora me consolando e me entregando uma massinha que me causou uma sensação desagradável nas mãos, e uma folha de papel que me causava aflição. Queria muito poder ver por aquelas janelas amplas, mas elas eram altas para uma criança pequena. Queria ver sobre elas a área externa, que não era utilizada pelas crianças, e a rua onde morava, porque escutava as crianças brincando. Queria brincar na terra amarela ao redor da escola. Sabia, por experiência, que se molhasse esta terra, eu poderia brincar de deslizar e preparar comidinhas sensacionais, mas não tive a oportunidade de brincar lá porque não havia muros. Qualquer pessoa podia olhar pelas janelas, e se a professora nos levasse na área externa, era muito provável que eu a abandonaria e voltaria para minha casa de tão próxima que era.

Logo deixei esta escola e fui estudar na rede privada, mas não a abandonei totalmente, porque minha mãe foi trabalhar na área administrativa da nova instalação de alvenaria desta unidade escolar.

No momento que fui para a rede privada, estava numa fase da infância de muita socialização. Conhecia todas as crianças de onde morava e brincávamos na rua, por isso, inicialmente não estava animada para voltar à escola que para mim representava um encarceramento, mas apreciei o lugar porque era tão iluminado e amplo, inclusive as salas e ainda havia uma área externa considerável para brincar, correr e me pendurar como fazia no meu quintal. Sentia falta de subir nas árvores, mas acabei me conformando com o trepa-trepa.

Se antes recordava pouco do semblante da professora, dessa vez eu lembro-me das expressões e até das palavras que ela dirigia a mim e ao meu colega. Repetia todos os dias que eu e o Robson continuávamos na lição da letra A, enquanto a maioria dos colegas avançam na leitura. Definitivamente, ela não me dirigia palavras dóceis. Enquanto articulava palavras que mal ouvia, eu já havia escapado e embarcado nos pensamentos intentando sobre a possibilidade de trocar os seis grandes vitrôs basculantes por janelas pelas quais eu pudesse atravessar e não mais ouvi-la.

Certo dia, depois de muito me ameaçar, ela convidou minha mãe para uma conversa e deu o veredicto, de que não havia condições de avançar para a fase seguinte. Ouvindo minha mãe transmitir a conversa ao meu pai, percebi que a professora não era tão insensível como pensava, pois sugeriu que seria mais ponderado eu ficar em casa. Achei muito sensato e generoso da parte dela fazer tal recomendação aos meus pais - como ela sabia que eu preferia ficar em casa? Quanta sensibilidade e bondade, eu pensei.

Claro, tecnicamente a intenção beneficiava a ela, pois poupava-lhe dos desgostos e isto ficou evidente ao declarar que meus pais não precisariam mais desperdiçar recursos comigo nos meses restantes deste “ano perdido” – opinião da professora.

Finalmente, poderia voltar a brincar no quintal sem tempo estipulado, mesmo porque o quintal havia se tornado meu principal lazer, uma vez que o comércio do meu pai ocupava-o excessivamente, inclusive nos finais de semana, e minha mãe como secretária escolar, tinha uma rotina de oito horas diárias que poderia ser distribuída nos três turnos (matutino, vespertino e noturno) de forma que estivesse conveniente com a agenda da direção escolar; portanto as horas de descanso eram utilizadas nos afazeres de casa que se acumulavam durante a semana, e para descansar.

Pelo menos naquele ano brinquei integralmente no quintal, posto que no ano seguinte voltei para a mesma escola. Desta vez, tive um encontro com a delicadeza, ternura e acolhimento da nova professora. Desejava ouvir as histórias diárias e logo depois passei a querer ler as histórias contadas. O teatro de fantoches que dava vida às letras era fascinante para mim enquanto era criança.

Já não contava as horas para ir embora e não me estendia no decorrer das tardes a elaborar formas de atravessar os vitrôs. Havia janela na nova sala, duas grandes janelas pelas quais podia apreciar tudo, apreciar tudo durante o recreio, dado que já não me perdia nos pensamentos e ouvia atenta e encantada as propostas, trocas e ensinamentos da professora. Quão encantada ficava ao ver as surpresas que trazia para sala como certa vez que trouxe uma Vitória-régia.

Aquela professora nos permitia olhar pelas janelas daquela enorme escola. Podia ver o movimento dos automóveis, os operários na rua. A maternidade trazendo o começo. O jardineiro no canteiro central da rua. O vento insólito soprando as palmeiras. Assistir todas as turmas brincando juntas e decidir por ali em qual brincadeira me envolver. Era divertido poder conversar com todas as outras crianças, inclusive com minha irmã que frequentava outra classe. A escola passou a ter alegria e não era apenas o ambiente externo que me fazia sentir solar, livre e potente.

Uma das maiores alegrias naquele ano foi, por acaso, estar a caminho da casa do vovô e descobrir que o sentido das palavras que tentava decifrar dentro do carro dizia respeito ao vovô! Meu pai vibrou e orgulhei-me daquela nova maneira de “ler” o mundo. Aqueles embaralhados símbolos estampados defronte aos comércios, nos ônibus, pelas ruas, faziam

sentido. Já não eram só as figuras e imagens que eu podia compreender, as letras impressas nos cadernos infantis dos jornais nos finais de semanas podiam ser desvendadas. Agora eu já não estava no grupo das crianças pequenas que só pintam. Senti-me do mesmo tamanho das outras crianças que a professora anterior tanto me comparava. Recebi meu atestado de criança digna.

Convivi com esta nobre professora que contava poesia nas brincadeiras, leituras, contações, dramatizações e apresentações folclóricas por dois anos. Ela fez brotar amor e curiosidade pela dança, pelo boi-bumbá, pela ancestralidade, pela cultura, pelo movimento ritmado e coreografado. Aguardar a confecção e entrega do figurino para o festival folclórico, aquele evento anual que para mim era um acontecimento, era penoso, mas a espera valia a pena. Não mais que os minutos que precediam a estreia no palco construído algumas semanas antes para que pudéssemos ensaiar. Subir no palco e apresentar dançando com o figurino era fabuloso. Além deste dia ser extremamente aguardado, a expectativa por convites para apresentações em outros festivais era intensa e isto ocorria todos os anos sendo sinônimo de vitória e sucesso para as turmas convidadas.

Nos anos seguintes ao convívio com esta professora, tive uma professora que, claramente, atravessava dissabores. Apesar de sua voz doce e cândida, não consegui me conectar com ela durante aquele ano letivo, porque estava sempre tão distante. Após esta, encontrei com a professora que se tornou um parâmetro.

Deixei de fazer de conta que era professora nas minhas brincadeiras porque não queria ser como ela era. Tinha medo. Sentia dores. Evitava tudo que me remetesse à escola e se meus pais me permitissem trocava as horas de escola pelo quintal. O quintal que sempre foi meu refúgio, agora vespertino, pois passei a estudar de manhã, tinha se tornado junto com as crianças e brincadeiras que brincávamos na rua, cruciais para elaborar estratégias de não ir para escola e para me ajudar a esquecer de lá. O quintal e as companheiras e companheiros da infância preenchiam minha mente e ocupavam meu corpo tão bem com inúmeras e variadas brincadeiras que esquecer de fazer as lições se tornou habitual. Quase passei pela experiência mais dramática de criança naquela época, ser reprovada, porém fiz um esforço e fui aprovada e na minha inocência estaria livre daquela professora.

No último ano em que frequentei esta escola onde vivi tantas experiências extraordinárias e fiz tantas descobertas, descobri meu engano. Naiá¹ continuaria sendo minha professora na 4ª série.

¹ Nome fictício emprestado da lenda amazônica da Vitória-Régia para preservar a identidade da professora.

Ainda estive por alguns meses com esta professora, a tristeza havia atenuado e já conseguia vê-la de outro modo. Ela sempre tinha uma história pessoal para ilustrar e contextualizar suas aulas, além de ter a habilidade de transformar em histórias hilárias aspectos do cotidiano o que a fazia ser muito estimada pelos colegas de turma e veteranos da escola. Talvez ela não fosse tão amedrontadora quanto imaginava, visto que era tão amada por todas as crianças e adultos.

Outrossim, conseguia relacionar o conteúdo com o cenário social e econômico brasileiro despertando o interesse pelos fatos de forma precisa; contudo, eu continuava com receio em ser exposta por três horas diante dos colegas, na lousa, por não ter conseguido resolver uma operação matemática ou, por não ter coragem de me expressar e ser reprimida. Não ousava manifestar-me mesmo quando tinha dúvidas e sempre tinha muitas. Por motivo desconhecido, após as férias do meio do ano, ela não retornou. Fora substituída, e todos lamentaram.

A nova professora fez renascer a disposição para a escola, para a escrita, pelas histórias, pelos livros, menos pela matemática. Apesar de ser uma escola particular, no meu último ano lá (visto que a escola só atendia até a 4^a série), meus pais não puderam mais pagar pelos meus estudos porque a crise econômica pela qual o país atravessava afetou o nosso pequeno comércio e por isso, o dono da escola concedeu-me uma bolsa de estudo. A escola não adotava este benefício, no entanto concedeu-nos por consideração e estima por mim, à minha irmã e meus pais. Meu irmão não passou por esta escola, porque estudava numa escola especial.

Marcas e memórias do tempo: a constituição da docência

*Ninguém começa a ser educador
numa certa terça-feira às quatro horas da tarde.
Ninguém nasce educador
ou marcado para ser educador.
A gente se faz educador, a gente se forma como educador, permanentemente,
na prática e na reflexão sobre a prática.
Paulo Freire, 1991.*

Comecei a quinta série numa escola pública estadual situada a poucos metros da escola que estudava. Logo meus pais nos transferiram para uma escola próxima da minha casa em que fosse possível irmos caminhando, pois a crise afetava paulatinamente minha família nos submetendo a escolhas difíceis, como uma escola de qualidade e contenção de gastos com

² Atualmente 5º ano, pois a Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005 tornou obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade (BRASIL, 2005).

transporte público. Lamentei ter que estudar na escola próximo da minha casa, todavia a adaptação foi razoavelmente descomplicada porque todas as crianças com as quais coexistia estudavam na nova escola.

No entanto, se estava de certa forma familiarizada socialmente com os colegas, não estava com o horário. Almoçava às dez da manhã de forma obrigada, porque não tinha apetite tão cedo e ia para escola. Saía de lá às quatorze. Sempre tinha aulas vagas porque não tinha professor. O governo estadual costumava realizar contratos temporários e atrasava os salários destes professores, e como o corpo docente no turno intermediário era composto principalmente por professores contratados, os alunos sofriam os efeitos desta política de desvalorização docente.

Embora os alunos do turno intermediário tenham sido mais afetados porque os contratos temporários incidiam sobre todas as disciplinas, os outros turnos eram prejudicados em disciplinas como Inglês, Biologia, Química e Física. Outrossim, alguns docentes solicitavam a compra de apostilas que elaboravam criando um empecilho para os alunos que não tinham condições de fazer a aquisição deste material para acompanhar as aulas.

Na sexta série, voltei a estudar no horário matutino. Ia, finalmente, conhecer os professores mais temidos da escola, inclusive a professora de Língua Portuguesa, Iaça³, figura elegante que costumava impor às crianças uma silenciosa reverência sempre que cruzava a rua de casa apenas por sua presença.

Ao conhecê-la, toda a preocupação se dissipou porque não podia temer alguém genuinamente comprometida com a formação dos alunos e que nos presenteava com tantos saberes e exigindo apenas que nos comprometêssemos; respeitava e ampliava nossos saberes. Pude desfrutar dos seus ensinamentos até a oitava série e posso afirmar que obtive aprovação no processo seletivo para o prestigiado, concorrido e público Instituto de Educação do Amazonas (IEA), escola com tradição em habilitação de professores, por sua dedicação em compartilhar seus saberes.

Durante os anos que precederam minha inserção no IEA, ainda sob os reflexos da crise econômica, eu e minha família nos mudamos de bairro porque meus pais tiveram que fazer algo para não sucumbir de uma vez. Fomos morar num condomínio privativo com um grande lago natural, poucas residências, cercado por uma extensa área de mata preservada que fazia limites com o Campus da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Embora estivesse ali, eu não

³ Nome fictício emprestado da lenda amazônica sobre a origem do açáí.

pertencia ao lugar no que diz respeito às condições sociais e econômicas da minha família. Eu e meus irmãos pertencíamos ao núcleo das cinco famílias que estudava em escola pública e se locomovia de transporte público para a escola.

Compúnhamos o grupo social que precisava madrugar para chegar a tempo nos compromissos e que nem sempre tinha recursos financeiros para ao menos pagar o transporte público para ir à escola. Enquanto eu tive que estudar para ter direito de frequentar uma escola pública de magistério, os colegas da vizinhança podiam escolher em qual escola da rede privada estudariam e, obviamente, as escolas selecionadas eram as escolas com maior índice de aprovação nos vestibulares. De forma alguma questiono o fato de terem oportunidades, o ponto é que a oportunidade de escolher deveria ser um direito de todos.

Durante o magistério, fiz o estágio obrigatório desde o primeiro ano de curso e logo tive oportunidade de atuar junto às crianças pequenas numa escola localizada em bairro periférico e numa escola privada na mesma região próxima da minha casa e, todo o contraste de condições sociais numa mesma região acentuou-se aos meus olhos devido a lente da discriminação social impressa pelo contexto em que vivia. O lugar ao qual o indivíduo pertencia era colado à sua imagem como se o seu lugar de nascimento ou moradia definisse o que era e quem deveria ser.

No início do segundo ano, fui procurada por uma vizinha para que contribuísse com o desenvolvimento de seu filho. Tive meu primeiro aluno, uma criança de quatro anos. Posso dizer que ele foi meu primeiro aluno, mas não era a primeira vez que cuidava de uma criança, pois no bairro que morava anteriormente eu cuidava de um bebê enquanto sua mãe ia para escola fazer o curso de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Foi durante os dois anos nesta primeira experiência que, intuitivamente, entrei em contato com uma forma de promover o protagonismo infantil utilizando materiais que coletávamos no quintal.

Ao terminar o curso de magistério, por não me considerar preparada para o vestibular, não realizei a inscrição para o processo. Durante um ano, estudei em casa, sozinha com as apostilas que meu primo utilizou para elevar seu cargo na carreira jurídica e que havia me cedido. Foi uma surpresa saber, por meio da ligação telefônica de uma tia que ouvia a divulgação da lista de aprovados na rádio, que eu havia sido aprovada no vestibular da Universidade Federal do Amazonas.

Ao passo que eu comemorava, também houve tentativa de diminuir a conquista obtida. Alguns colegas que haviam escolhido cursos classificados como de elite minimizam a minha aprovação alegando que ela ocorreu porque o curso de Pedagogia não era tão concorrido. Não

me incomodei com o que foi dito porque já estava acostumada a ouvir depreciações sobre a docência desde que ingressei no magistério.

Assim que conclui a graduação, prestei concurso público para rede municipal de Educação de Manaus e ao ser convocada, escolhi uma escola próximo de casa sem saber que já tinha ocupado aquele espaço. Fui efetivada na escola escura, estreita e improvisada, a primeira escola onde estudei. Agora não mais improvisada, mas ainda claustrofóbica e totalmente cimentada. Uma das minhas primeiras preocupações foi indagar onde poderia brincar com minha primeira turma instituída oficialmente por órgãos públicos, um primeiro ano do Ensino Fundamental naquele lugar tão estéril.

Logo aprendi que lidar com trinta crianças de seis anos numa escola pequena e sem espaço para correr e brincar era um desafio sufocante. As crianças queriam e deveriam brincar, mas como não havia este espaço verde e convidativo, descarregavam toda a energia na nossa sala. Era uma tarefa complicada alfabetizar tantas crianças enérgicas, ainda mais para uma professora iniciante.

Neste mesmo período, assumi no período da tarde como professora de carga dobrada, uma turma de Infantil II numa escola de Educação Infantil da mesma região geográfica. A turma com vinte e cinco crianças era um bálsamo porque nesta escola eu poderia diversificar o meu trabalho nos vários espaços que havia. A área externa era pequena, porém havia um espaço para que as crianças pudessem realizar suas descobertas e brincadeiras. Também havia brinquedoteca e piscina para as crianças. Embora o desafio de alfabetizar aquela turma de primeiro ano tivesse sido uma tarefa de muito aprendizado e marcante para minha carreira docente, a experiência no período da tarde com a turma de Infantil II foi um desafio indescritível. As possibilidades de contemplar as descobertas das crianças num espaço apropriado me cativaram de forma especial.

Neste ínterim, fui aprovada em um novo concurso, agora com uma carga de 40h que em tese seria para atuar em escola de tempo integral. Então, depois de alguns anos atuando em escolas distintas em atendimento, e já com uma cadeira efetiva de 20h, fui obrigada a me remover para uma escola em que pudesse atribuir as duas cadeiras conquistadas numa mesma unidade escolar.

Assim, efetivei com as duas cadeiras numa escola de Ensino Fundamental (daqui em diante EF) nas turmas e horários seguintes: no horário matutino tinha um 2º ano, no intermediário escolhi um 3º, e no turno vespertino, fiquei com o 1º ano. Obviamente foi

desgastante, mas aprendi na prática que é impossível efetuar um trabalho de qualidade e significativo para/com as crianças com uma carga horária e rotina tão intensas, extenuantes e insanas como esta que me submeti.

A princípio, a ideia em fazer o concurso era transferir a carga horária de 20h para o turno noturno, no entanto, sentia-me extremamente exaurida fisicamente pelas condições sociais das crianças atendidas. Era doloroso ver as privações pelas quais passavam e, além disso, a estrutura da escola era inadequada para ser chamada de escola: ela funcionava numa casa alugada pela Prefeitura Municipal de Manaus, minúscula, abafada, sufocante e precária.

Sentia-me cada vez mais impotente pela escassez em relação ao saneamento, asfalto, transporte público, mas sobretudo pelas condições básicas serem negligenciadas e só atendidas na escola. Por mais que este contexto oprimisse todo o corpo docente, os professores movimentaram-se para que a escola fosse transferida para um prédio apropriado ainda que não fosse a sede oficial da unidade.

Indubitavelmente, os caminhos que percorri foram marcados pela entrega ao tempo vivido sem que fosse necessário apressar e intervir neste movimento. As vivências e experiências adquiridas ao longo da infância, da vida, sobretudo as impressas pelo contato com privações e sofrimento instauradas pelo âmbito escolar foram ressignificadas pela reflexão e constitutivas da docência.

Neste sentido, as referências e memórias de um tempo da infância se tornam um marco para refletir a relação entre a infância e o tempo vivido na escola por esta educadora desde muito cedo. Para alguns, a infância é uma fase que ficou no passado, mas há aqueles que foram afetados de tal modo que a encapsularam na memória transformando o passado em acontecimento perene. O tempo é compreendido como uma rota, é movimento, é duração, é caminho. Para as crianças, tempo é presente, é agora, e a infância é a experiência singular de um indivíduo, é imprevisibilidade, é chegada, é início.

Esta definição de tempo e infância quando se trata de educação, invariavelmente acena para o principal espaço ocupado por bebês e crianças atualmente, que são as escolas e culmina na reflexão sobre o tempo de permanência nestes equipamentos.

Esta reflexão deveria, mesmo que por um instante, visitar todo educador que embarca, de fato, na viagem que é interagir com aqueles que inauguram⁴ no mundo e aqueles que um

⁴ César e Duarte (2010) retomam o pensamento de Hanna Arendt quando esta insere a natalidade como “[...] categoria central do pensamento político. [...] A natalidade não se confunde, portanto, com o mero fato de nascer,

pouco mais estão, mas que do mesmo modo, experimentando e encantando-se com as descobertas deste lugar.

Se não é destes, pode ser uma provocação a ser considerada a partir de agora, mas sempre foi daqueles que não tiveram seus direitos subtraídos pela *máquina de fazer indivíduos*⁵ e puderam ser atravessados e afetados por esta experiência única de viver plenamente a infância.

Por maior que seja a viagem para acompanhar as crianças, ela requer escolhas conscientes como o lugar em que se quer chegar. Por certo, não é de paraquedas que se deve embarcar, embora a experiência possa garantir vista panorâmica e uma incrível experiência de contemplação do mundo, o viajante não toma essa viagem sem um bilhete que possa indicar o destino. Ou seja, a aventura postula um meio adequado para se chegar à estação e um compromisso, do contrário, qualquer aventureiro pode se candidatar.

Aqueles que foram atravessados pela experiência de viver a infância desenvolvem o sentimento de partilha, a sensibilidade para ouvir e isto os mobiliza e move na defesa de que bebês e crianças também possam viver a infância de modo privilegiado, reverberando e perpetuando este sentimento para transformar a escola num lugar de encontro.

As memórias de quem não passou incólume pela infância fomentam a reflexão para a construção da EI em tempo integral em que bebês e crianças possam viver seu tempo sem que estejam aprisionadas pela lógica do adulto que escolhe e define o tempo de cuidar, educar e brincar, fragmentado corpo em tempos e espaços nas rotinas do ambiente escolar.

Encapsular as memórias da experiência da infância impele a ideia de fragmentação do tempo nas escolas da infância e motiva o educador, que reconhece a EI como o espaço legítimo e privilegiado para promoção de significativas e autorais experiências aos bebês e crianças que a compõem.

Nesta perspectiva, a jornada de tempo integral ocupa uma posição que pode proporcionar experiências que observam as especificidades dos bebês e crianças visando a promoção do desenvolvimento integral, visto a abundância de tempo em que estes permanecem nos espaços infantis, isto se, entrelaçar as funções de cuidar e educar sem que estas estejam cingidas no tempo por uma rotina escolar e tempo impressos pela visão do adulto.

Não conseguiria definir o momento exato em que passei a me preocupar com bebês e crianças, porque infância não é passageira na vida de quem escolheu ser docente, além disto a

mas constitui o ser no modo de ser do iniciar, da novidade [...] a natalidade que garante aos homens a possibilidade de agir no mundo, dando início a novas relações não previsíveis (CÉSAR; DUARTE, 2010, p. 825).

⁵ Alusão ao título do livro de Valter Hugo Mãe “A máquina de fazer espanhóis” (MÃE, 2016).

escola é chão que piso desde tenra idade, mas arrisco-me a dizer que a privação das brincadeiras, das interações, do contato com a natureza e do distanciamento deste universo de brincadeiras e imaginativo tem estado presente desde que as obrigações e responsabilidades se intensificaram e seguiram os caminhos do ciclo humano definido pelo tempo do capital.

Bebês e crianças são, por si mesmos, causas que de luta, porém se inseridas no âmbito institucional com infâncias aprisionadas em paredes e concretos que limitam o espaço, o tempo e o livre movimento me provocam ainda mais questionamentos sobre o tempo de brincar e as possibilidades de se encantar com as descobertas e o mundo infinito que a curiosidade humana pode desencadear em contato com a natureza, com os elementos e com outras crianças.

A minha infância, única e particular, também me incitou a refletir sobre as infâncias que acabara de conhecer na escola de tempo integral em que me efetivei como professora no ano de dois mil e dezessete. Embora tenha sido compelida a reviver minha infância, ao conhecer estes bebês e crianças nesta escola, não encontrei uma infância livre. Não encontrei infância que não tivesse seu tempo condicionado pelo tempo dos adultos ou pelo tempo *Xpóvoç* (Chronos)⁶, descrito por Kohan como “[...] o tempo do capital, do mercado [...]” (2017, p. 11).

Da euforia à frustração, da frustração à reflexão permanente: construindo a pesquisa

Por já “acumular” alguma experiência na Educação Infantil (daqui em diante EI), o tempo e a condição dos bebês e crianças nas instituições destinadas à infância permeiam minhas reflexões de forma constante. Entretanto, estava de certa forma satisfeita com os avanços em relação ao olhar oferecido nas escolas de EI para bebês e crianças, pois, aparentemente, há um esforço em tornar a criança protagonista no processo de construção de conhecimento, reconhecendo-a como produtora de cultura⁷, bem como de que seu acesso à escola é um direito, além de indícios de que há compreensão da importância do brincar para a criança. Esforço, ressalta-se, fruto do reconhecimento legal da criança como sujeito de direitos e da contemplação desta nos dispositivos constitucionais e legislação.

Esta breve e superficial impressão se desfez tão logo fui incorporada como docente à escola de EI em jornada de tempo integral pois, neste espaço onde as crianças passam a maior

⁶ *Xpóvoç* (Chronos), do idioma grego.

⁷ Maria Carmem Silveira Barbosa, enquanto consultora do Ministério da Educação (MEC) explica como “as crianças, nas suas diferenças e diversidades, são completas, pois têm um corpo capaz de sentir, pensar, emocionar-se, imaginar, transformar, inventar, criar, dialogar: um corpo produtor de história e cultura” (BARBOSA, 2009, p. 23).

parte do seu tempo e pelo modo como as experiências e as relações são ali constituídas, provocaram uma inquietude intensa e constante, que me motivaram a investigar sobre esta forma de organização das instituições infantis.

As dinâmicas vivenciadas nesta escola me fizeram refletir até que ponto as atividades e práticas são organizadas de modo a privilegiar o tempo dos bebês e das crianças pequenas. Refletia se as dinâmicas da EI em tempo integral são fragmentadas pelo tempo do relógio ou pela necessidade de bebês e crianças pequenas desfrutarem e vivenciarem o brincar por puro deleite; se o tempo de permanência dentro de sala eram ocupados em atividades estereotipadas ou em *perejivanie*⁸ que pudessem manifestar a potência de cada um.

Além da administração do tempo, minha incorporação à escola integral suscitou reflexões que percorriam a questão do confinamento e da “disciplinarização”⁹ dos corpos de bebês e crianças pequenas dentro “das salas de aula”. Ponderava se a liberdade de movimento estava restrita aos limites e à pedagogia do tapete, estendido no chão pela vontade e controle do adulto. Questionava se a organização da escola da infância em tempo integral atribuía aos adultos o poder de deliberar quanto e quando as necessidades “do movimento” e “do brincar” devem ser atendidas. Perguntava-me se o “tempo do mercado” era o regulador do tempo na infância das crianças.

Barbosa, Richter e Delgado (2015) afirmam que a educação consolidada no turno integral era assistencialista e destinada às crianças das classes desprivilegiadas. A escola da infância em tempo integral descende das creches e, nestas instituições, o cuidar era priorizado no atendimento à infância. Por outro lado, a escolarização era a marca das escolas parciais, o que acabou resultando em uma herança das escolas configuradas neste turno para a pré-escola (KULHMAN, 1998).

Partindo desta ideia dicotomizada, questionava a integralidade das práticas pedagógicas promovidas na escola de tempo integral e se estas práticas asseguravam o desenvolvimento das crianças, em diferentes aspectos, contemplando a formação integral e concebendo o direito da criança de viver a infância e de ser cuidada e educada. Ou seja, se era, de fato, uma educação integral que contemplava as vivências e experiências do ser infante, ou se reproduzia concepções de que escolas de EI são espaços de preparação para o ensino fundamental.

⁸ *Perejivanie*, do russo para o português, **vivência**, de acordo com Zoia Prestes, que examina, em sua tese de doutoramento, as traduções do idioma russo para o português das obras desenvolvidas por Vigotski. Para Vigotski, *perejivanie* pode ser compreendida como a relação de unidade entre a criança e o ambiente (PRESTES, 2010).

⁹ O conceito de disciplinarização foi originalmente desenvolvido por Michel Foucault para analisar o controle do tempo e do espaço em instituições fechadas, tais como presídios, hospitais, escolas, entre outros. De acordo com este autor, o tempo disciplinar gradativamente se impõe às práticas pedagógicas, atuando por meio de diversos dispositivos de controle e vigilância (FOUCAULT, 2005).

Era meu retorno à Rede Municipal de Rio Claro, SP, cidade do interior paulista, após uma breve passagem na rede de um município adjacente, sendo novamente inserida por escolha, numa creche; porém, nesta instituição havia duas diferenças em relação à experiência tida anteriormente, a primeira é atendimento ser ofertado não apenas para os bebês e crianças de zero a três, e sim de zero a cinco anos, e a segunda diferença é o fato das crianças da pré-escola¹⁰ serem atendidas e acompanhadas nos dois turnos (manhã e tarde) por professores.

A exceção ao atendimento por profissionais devidamente habilitados na área da educação eram os berçários I, II e o maternal I, que atendem respectivamente bebês de quatro meses a um ano, a partir de um ano e de dois anos, pois são assistidos no turno da tarde - a partir das onze horas da manhã até às dezessete horas - por profissionais que não possuem nem mesmo a formação em nível médio na modalidade Normal para o exercício do magistério na EI.

Na creche que atuei no ano de 2014, o atendimento era ofertado até os três anos, mas os berçários não tinham acompanhamento pedagógico com professores devidamente licenciados em momento algum. As agentes educacionais, ainda denominadas monitoras, eram as responsáveis pelos bebês ao longo de toda a jornada diária, fosse ela de tempo parcial ou integral. Já as turmas de maternal I e II eram atendidas de maneira parcial por um/uma docente licenciada no período matutino e somente ao final da jornada da professora, às 11h do dia, as agentes de educação se ocupavam das funções de cuidar.

No período em que estive na rede municipal adjacente, a Secretaria Municipal de Educação de Rio Claro (SME) - visando atender a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDBEN/1996a¹¹ que estabelece a obrigatoriedade de qualificação dos profissionais desta etapa e as orientações e princípios revisados através do Parecer nº 20 do CNE/CEB¹²-deliberou convocar profissionais concursados com ensino superior – curso de Pedagogia - para a função docente cujo atendimento era destinado às etapas I e II da EI para a primeira escola de tempo integral, construída por meio do Programa ProInfância do Governo Federal. Iniciava assim, o atendimento dos bebês por professores e professoras pelo menos em um período do dia (matutino), e para o maternal II, infantil I e II este atendimento estendia-se ao longo de todo o dia.

¹⁰ De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a lei que define e regulamenta a educação nacional brasileira, no artigo 30, incisos I e II, creche é o equipamento de atendimento às crianças de zero a três anos e a pré-escola é destinada às crianças de 4 a 5 anos, de acordo com a nova redação dada pela Lei de nº 12.796 de 4 de abril de 2013 (BRASIL, 1996a; 2013).

¹¹ A Lei 9.394, de 20 de Dezembro de 1996, estabeleceu a obrigatoriedade da qualificação profissional em seu artigo 61, inciso I e artigo 87, parágrafo 4º (BRASIL, 1996a).

¹² O parecer CNE/CEB nº 20/2009 é o documento legal que revisa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009a).

Neste contexto, houve minha inserção em uma creche e pré-escola de tempo integral extremamente entusiasmada pelo retorno à rede, considerando as possibilidades que vislumbrava, fruto da experiência precedente ter sido muito feliz e por ver que a rede é composta por profissionais com olhar muito respeitoso dirigido para as crianças; comprometido com a concepção de criança que a vê como sujeito com direito de brincar, capaz e potente para criar, imaginar, recriar e experimentar.

Depois de dois anos na rede adjacente, eu retornaria à rede que tanto me encantou e aprendi sobre bebês e crianças de forma muito mais intensa que nas experiências anteriores porque a preocupação com a formação docente pela coordenadora que tive na rede anteriormente era extremamente comprometida, exigente, dedicada e sensível para com os bebês e crianças. A preocupação com a educação dos pequenos era tão afinada com o que esperava que acabei retornando à rede com a expectativa e ilusão de que encontraria profissionais tão esforçados quanto ela.

Não obstante, a euforia foi dando lugar à sensação de impotência, em primeiro lugar, pela ausência de acolhimento ao meu trabalho, por parte dos professores, uma vez que haviam chegado juntos no ano de inauguração da escola. Em segundo lugar, pela falta de diálogo e de orientação pedagógica no que diz respeito ao tempo das crianças. Algumas questões como quem definia sobre as necessidades das crianças maiores de dormir e tomar na escola, ou o tempo do bebês dentro das salas no período da tarde assistindo televisão.

O contexto relacional era pouco amistoso, acredito que pelo fato de o grupo ser formado majoritariamente por professores que migraram de outras áreas e jovens, com formação recente. Como o grupo de professores já havia se formado oito meses antes da minha chegada à escola, existia, creio que por esta razão, pouca receptividade para recém chegados, cabendo a mim o papel de “estrangeira” que, além do mais, tentava abalar o que já estava posto.

Fui convocada para sessão de escolha para assumir a vaga pelo concurso pelo qual ingressei na rede, em dezembro de 2016, após sessão de atribuição e remoção dos professores efetivos, ou seja, a vaga já estava disponível, porém os professores efetivos não manifestaram interesse, talvez em razão da vaga ser no período vespertino ou por se tratar de escola em tempo integral. Escolhi esta escola porque seria uma experiência nova trabalhar numa escola de tempo integral. Esperava encontrar um clima diferenciado no que diz respeito ao trabalho com as crianças, mas encontrei uma escola já conhecida cujo a novidade era apenas a jornada integral.

Respondendo pela gestão da unidade estava uma professora que sempre atuou na função de vice-diretora e ocupava a direção em caráter de substituição, uma vez que o diretor ocupante do cargo foi convidado para ser secretário municipal de educação. Assim, esta professora que

tinha experiência no ensino fundamental, atuava pela primeira vez nesta função de forma direta. A vice-direção era ocupada por uma professora que estreava na função. A professora-coordenadora era uma docente da própria unidade que havia sido eleita nos meses seguintes à minha inserção na escola.

Assim, uma série de situações e ações em relação ao trabalho pedagógico me causou estranhamento como, por exemplo, a ausência de articulação entre os docentes alocados em períodos distintos (manhã e tarde), o diálogo entre os pares não acontecia nem mesmo nos Horários de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPCs¹³), o que seria um momento privilegiado para discutir e planejar ações conjuntas para os educandos; a falta de formação nos HTPCs, orientação, acompanhamento e contribuições nos Horários de Trabalho Pedagógico Individuais (HTPIs com 50 minutos semanais de duração) pela coordenação da escola; a ausência de transmissão clara, objetiva e impessoal das informações advindas da SME, etc.

Houve sugestões para que os docentes dos períodos matutino e vespertino realizassem um rodízio entre as atividades dirigidas ao conteúdo e aquelas pautadas no brincar, cuja frequência era maior à tarde, porque “as brincadeiras eram mais tranquilas” e isto sobrecarregava os professores da manhã, que acabavam sendo os únicos responsáveis pelo “conteúdo” a ser abordado.

Percebe-se um entendimento equivocado de que não é possível aprender pelos meios que são próprios da criança, qual seja, o brincar, e há uma insinuação de que o docente do turno vespertino que considerava a especificidade do brincar da criança não desempenhava com competência o seu trabalho.

Devo dizer que além da turma de maternal II, a qual assumi nesta unidade no período vespertino, como havia classes/aulas disponíveis para atribuição ou designação para os docentes titulares de cargo no período matutino desta mesma unidade, decidi compor minha jornada com as 5 horas/aula de Projeto Especial, cujo naquele ano era Projeto de Artes.

Com isso, por estar inserida praticamente um dia inteiro por semana neste contexto, e por privilegiar experiências nos espaços externos, passei a observar para além da minha turminha, comecei a olhar com interesse e acompanhar a rotina dos berçários. Acompanhamento e observação que foi dando lugar à curiosidade e ao encantamento que me

¹³ O Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) são reuniões realizadas, semanalmente, com duração de duas horas/aula (1 hora e 40 minutos) nas unidades escolares da rede municipal, ou em outros locais como a Secretaria Municipal de Educação, outras unidades da rede e até mesmo na Universidade Estadual de São Paulo (UNESP) definidos pela equipe pedagógica em acordo com os docentes para a formação em contexto de trabalho.

instigava para descobrir o motivo destes pequenos serem evitados e preteridos nas rodas de conversa informais sobre atribuição de classe entre os docentes.

Esses sentimentos me levaram a decidir por uma experiência inédita na minha carreira e que certamente foi determinante para despertar o interesse pelo tema desta pesquisa. Quis experimentar a estreia de novo. Um novo começo com eles que também estão inaugurando o mundo, os bebês. Desde então, tenho escolhido atuar com os bebês e me sentindo como uma educadora que acabou de se graduar, mas que se surpreende e se encanta com a ternura e o afeto e está na condição de permanente reflexão sobre a prática.

O privilégio de desfrutar da infância é motivação mais que significativa para desejar que todos bebês e crianças desfrutem desta experiência, mas os fatores descritos acima foram mobilizadores para iniciar a pesquisa pelo tema do tempo integral na Educação Infantil com o intuito de entender qual era o lugar dos bebês e crianças e onde estava o tempo de viver a infância sem que o tempo integral da escola “lhes roube as suas cem linguagens”. À princípio e à medida que fui investigando o tema, estas preocupações se ampliaram dando início ao estudo mais sistemático.

INTRODUÇÃO: os caminhos da pesquisa

Apresenta-se nesta introdução, de forma sucinta, o caminho percorrido desde o início da pesquisa até sua estruturação teórica e metodológica. A partir das angústias vivenciadas, conforme relato anterior, considere que era o momento oportuno de investigar, de maneira mais criteriosa, a constituição do tempo integral na EI, e que poderia realizar este projeto em um Programa de Pós-Graduação, então me submeti ao processo seletivo sendo aprovada para desenvolver esta pesquisa.

Como aluna do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal de São Carlos (PPGPE/UFSCar), realizei uma pesquisa exploratória buscando publicações, por meio do mecanismo de buscas de materiais acadêmicos *Google Acadêmico*, na biblioteca eletrônica de periódicos científicos *Scientific Electronic Library Online* (Scielo), no portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e no catálogo de teses e dissertações da CAPES, com os seguintes termos: educação integral, tempo integral e jornada de tempo integral na etapa da Educação Infantil, doravante citada como EI.

Esta busca demonstrou que os termos pesquisados são pouco explorados nas produções acadêmicas e que as pesquisas pelo termo “Tempo Integral” são realizadas com maior frequência no Ensino Fundamental, ou são realizadas tendo como foco a concepção de educação integral. Neste contexto, os estudos na área de políticas públicas com foco na educação integral na EI são incipientes e escassos, conforme apontam Barbosa, Richter e Delgado ao sugerirem que isto pode ser devido ao caráter “emergente” ou “pouco valorizado do tema na pesquisa educacional brasileira” (2015, p. 4).

A escassez de estudos (a serem apresentados por meio da pesquisa exploratória antes mencionada) a respeito da jornada de tempo integral nesta etapa da educação, e a necessidade de se compreender o contexto em que esta política de atendimento à criança tem sido adotada convergiram para o projeto de pesquisa relacionado à questão sobre os limites e as possibilidades da EI em tempo integral, tema que se revelou adequado e necessário para ser desenvolvido no programa de mestrado profissional, dado o pioneirismo na implantação da educação infantil pelo município estudado, sua posição de 42º no ranking de maior número de matrículas na educação infantil (parcial e integral) no estado de São Paulo e 137º no Brasil, de acordo com o Censo Escolar do IBGE, em 2020; assim como sua visibilidade no cenário do interior paulista, uma vez que sedia um dos campus da Universidade Estadual Paulista, com

cursos de graduação em diversas áreas do conhecimento, incluindo a formação em Pedagogia, exigência para atuação na Educação Infantil no país.

No intuito de responder a esta questão, o estudo se configurou de base qualitativa, tendo como método a pesquisa bibliográfica e como procedimento metodológico, a análise documental, a fim de reunir as informações pertinentes ao objetivo geral desta pesquisa, qual seja, analisar a organização e o atendimento da Educação Infantil em jornada de tempo integral na rede ensino de Rio Claro, município do interior paulista.

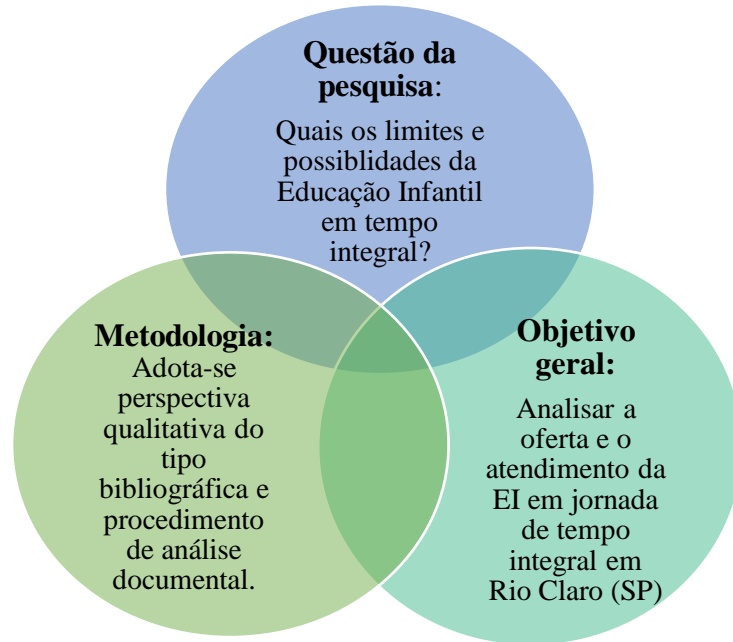
Além disto, foi efetuada uma entrevista semi-estruturada com a equipe gestora da secretaria de educação, como recurso metodológico para a compreensão mais detalhada da estruturação do trabalho educativo na oferta da educação infantil em jornada de tempo integral do município.

Para atingir este objetivo, foi necessário realizar um breve panorama histórico de como o atendimento de bebês e crianças foi instituído nas escolas infantis e, para tal finalidade, foi empreendida a pesquisa bibliográfica em torno dos principais referenciais de estudiosos sobre a história da EI, de modo a contextualizar o cenário anterior e o atual. Tal iniciativa visava verificar se houve reflexo nas práticas pedagógicas adotadas nas escolas que estabeleceram a jornada de tempo integral; porém, para isto, tornou-se importante que se esclareça a diferença entre educação integral e educação de tempo integral, ou educação em jornada de tempo integral.

Nesta mesma direção, também foi necessário compreender a política do país para a primeira etapa da Educação Básica, estabelecendo o procedimento de análise documental como a técnica adotada na pesquisa. Neste sentido, adotou-se como objetivo específico, a análise dos documentos oficiais nacionais e municipais tais como leis, decretos, normas, pareceres, editais de concurso e recrutamento de profissionais da rede municipal investigada disponíveis no site oficial da Secretaria Municipal de Educação, os quais tratam sobre o tempo integral na EI. Adicionalmente, foram descritas as rotinas e as orientações quanto às funções dos adultos nas jornadas de tais escolas.

As perspectivas pedagógicas indicadas para o desenvolvimento dos bebês e crianças na educação de tempo integral no município também foram explicitadas com o intuito de conhecer os limites e possibilidades para a educação de tempo integral oferecida pelo poder público local. Neste cenário, ilustra-se, no diagrama 1, o caminho da pesquisa.

Diagrama 1- Caminho da pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora em 2019.

Seguindo-se às considerações realizadas na introdução, apresenta-se, na primeira seção, a metodologia aplicada na pesquisa, o local e os procedimentos de produção e análise de dados, explicitando as dificuldades encontradas, tanto em relação às lacunas de conhecimentos acadêmicos e documentais locais disponíveis sobre o objeto investigado, como também diante do cenário de distanciamento social e cuidados sanitários recomendados para o enfrentamento da pandemia de Covid-19, ainda em curso no mundo.

A fundamentação teórica, exposta na segunda seção, propõe a pedagogia como campo de saber efetivo para a construção da pesquisa na esfera educacional e a articulação com a abordagem malaguzziana como uma possibilidade de constituição de uma escola de tempo integral, que contemple todas as dimensões dos sujeitos atendidos, sem a fragmentação das funções integradoras no tempo, visto a perspectiva da escuta e do olhar atento para infância. Fundamentada em autores que delinearam os diversos campos teóricos relacionados a este trabalho¹⁴, a sessão intenta explicar como o tempo integral foi instituído na EI. Para tal finalidade, realiza-se uma breve contextualização histórica buscando entender se há influência de tempos remotos nas práticas atuais, bem como demonstrar as referências ao tempo integral

¹⁴ Os autores que se dedicam aos campos teóricos relativos aos Estudos da Criança, da Sociologia da Infância, da Antropologia da Criança e da Infância, da Filosofia da e na Infância, da Pedagogia, da Infância e da Educação Infantil serão referenciados na segunda sessão desta dissertação.

na legislação e nos documentos oficiais, esclarecendo ainda as diferenças entre alguns conceitos e funções institucionais proporcionadas pelas escolas de tempo integral.

A terceira seção discorre sobre o sistema de ensino do município analisado, apresentando o histórico da educação infantil, as dinâmicas locais com relação à estruturação desta modalidade que já completa mais de setenta anos, desde a implantação do primeiro jardim de infância, em 1949, e o percurso seguido desde então até chegar à educação infantil nos dias de hoje. A organização e disposição das escolas em tempo integral e os profissionais envolvidos na formação das crianças e bebês na atualidade são descritos, bem como referenciados os principais documentos que embasam a atuação da rede no município.

O contexto histórico-político representativo da escola de tempo integral, explanado na quarta seção, detém-se na análise dos parâmetros legais que regulamentam esta etapa da educação, em nível nacional e local, considerando a disposição constitucional e o regime de colaboração entre os sistemas de ensino, ressaltando o fato de que as municipalidades detêm a responsabilidade de atuar, prioritariamente, no ensino fundamental e na educação infantil. Neste cenário, a análise da documentação evidencia que a ampliação do tempo em uma escola organizada em período integral implica diretamente numa determinada concepção de infância, tornando-se necessário viabilizar que os avanços na legislação para a infância se reflitam também nas práticas educacionais.

Finalmente, as considerações finais elencam as principais assertivas encontradas pelo estudo, além de refletir sobre a importância dos conjuntos de teorias sobre infância e criança e como estas influenciam as definições e decisões expressas nas políticas públicas - tanto nacionais quanto locais - para este campo de educação, impactando as municipalidades e as comunidades escolares.

1. METODOLOGIA

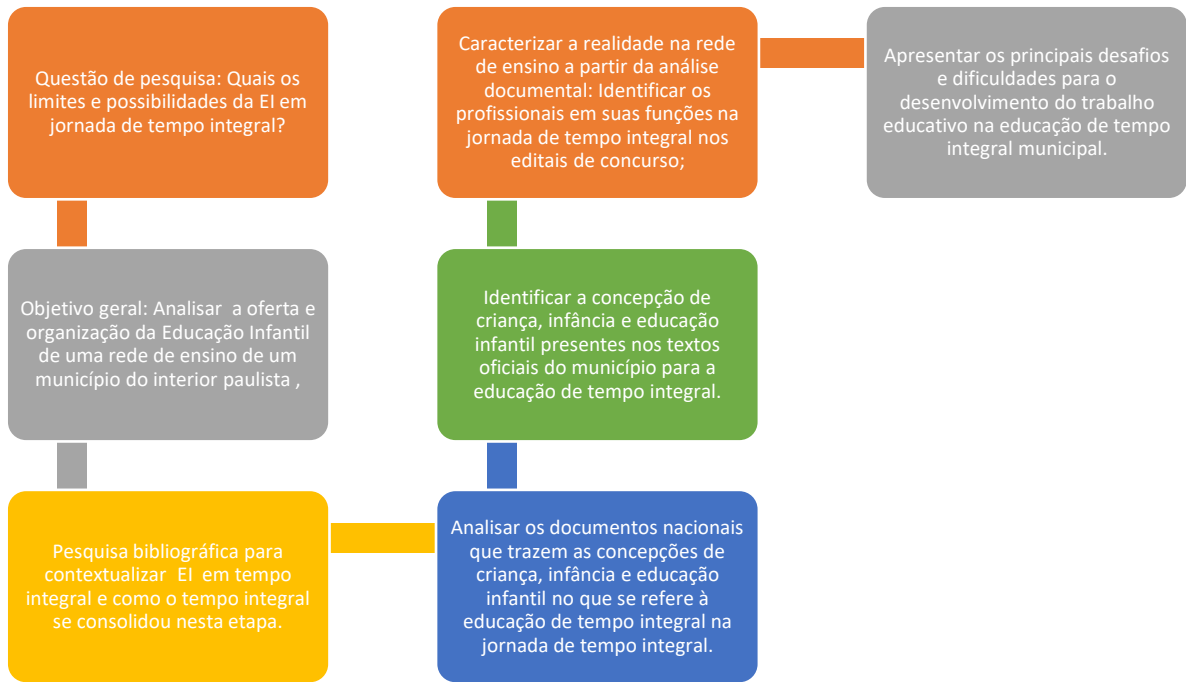
Fazer ciência com rigor é sempre um desafio que se impõe para quem almeja conhecer os fenômenos humanos, dado que são instáveis, imprevisíveis e determinados por contextos diversificados. Portanto, somente por intermédio da metodologia é possível encontrar um caminho mais seguro, tanto para ter acesso quanto para produzir o conhecimento historicamente acumulado pela humanidade, sendo patrimônio humano alcançado primordialmente por intermédio da educação.

De acordo com tal desafio, detalha-se, nesta seção, o caminho metodológico percorrido, a estrutura da investigação com seus objetivos e apresenta-se, sequencialmente, como se realizou a pesquisa exploratória nas plataformas e organizou-se as produções relacionadas ao tema pesquisado. Na sequência há uma breve apresentação do contexto da pesquisa, seguida de uma exposição dos procedimentos adotados para produção e análise dos dados no contexto incomum em que foi-se surpreendido pela pandemia da COVID-19. Ressalta-se que produção dos dados exigiu pesquisa bastante laboriosa mesmo antes da pandemia, visto a limitação de registros documentais sobre jornada de tempo integral, além da escassez de registros históricos sobre trajetória da educação infantil municipal. Além disto, a pandemia causou um impedimento para realização de etapas da pesquisa de campo (de forma presencial) por intermédio de entrevistas anteriormente planejadas com 16 profissionais da educação, entre supervisores, diretores e professores, amostra esta representativa do universo pesquisado.

1.1 DELINEAMENTO METODOLÓGICO

O encadeamento da investigação, a qual partiu da questão de pesquisa sobre os limites e possibilidades da etapa da educação infantil em jornada de tempo integral até encontrar um caminho metodológico possível para a análise concreta a ser empreendida, é ilustrado no fluxograma 1.

Fluxograma 1 – Delineamento metodológico e objetivos geral e específicos da pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora em 2019.

1.2 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

A fim de atingir o objetivo da pesquisa, analisar a função cuidar-educar na jornada de tempo integral na EI da rede municipal de Rio Claro, foi realizado um levantamento bibliográfico exploratório que desencadeou a consulta e análise de documentos tais como leis, editais, decretos e pareceres que abordam o surgimento da educação em tempo integral no Brasil em geral, e em Rio Claro, em particular.

Guba e Lincoln (1981) apontam tal procedimento de pesquisa - a análise documental- como natural, estável, valioso e de baixo custo para se obter informações e evidências que desvelam novos aspectos de um tema, o que se alinha com o objetivo específico de contextualizar brevemente o tempo integral na educação. Os autores também consideram esta técnica importante para a pesquisa qualitativa, servindo tanto como um aditivo para complementar informações oriundas de outras técnicas, quanto para revelar novos aspectos de um tema ou problema (GUBA; LINCOLN *apud* LUDKE; ANDRÉ, 2014).

Os materiais considerados para a técnica de análise documental incluem mapas, testamentos, depoimentos orais e escritos, leis, regulamentos, normas, cartas, diários pessoais,

jornais, revistas, autobiografias, cartas, memorandos, discursos, fotografias, roteiros de programas de rádio e televisão, ou quaisquer materiais escritos, bem como obras originais de qualquer natureza (Lüdke e André, 2014), portanto esta técnica é adequada para ser empregada como parte para construção deste estudo. Outrossim, a análise documental é importante para a pesquisa qualitativa e serve como um aditivo para complementar informações oriundas da pesquisa bibliográfica, a qual foi essencial para contextualizar o tempo integral na EI e verificar como ocorreu sua consolidação nesta etapa.

Os textos oficiais, pareceres, leis, propostas e planos foram reunidos para análise e encontram-se dispostos nos quadros seguintes, segmentados por abrangência (município de Rio Claro e Brasil), para melhor visualização:

Quadro 1 - Principais documentos analisados: município de Rio Claro (SP)

Documento	Escopo/Objetivo	Aprovação/ Publicação
Anais do 1º Simpósio de Educação Pré-escolar	Avaliar e registrar os quase 50 anos da educação pré-escolar no município.	1994
Proposta Curricular de Educação Infantil	Orientar as práticas pedagógicas para as creches e pré-escolas.	1998
Reorientação Curricular da Rede Municipal de Ensino de Rio Claro	Refletir sobre práticas, teorias, conhecimento e cultura e “planejar uma Escola voltada para a formação plena da cidadania e para a incorporação da cultura como processo de humanização” [...] e que “construa conhecimentos” (p. 6).	2008
Plano Municipal de Educação de Rio Claro	Apresentar o plano de educação para o município, demonstrando o percurso histórico de seu processo de elaboração e estabelecendo metas a partir do diagnóstico da educação municipal e em consonância com o Plano Nacional de Educação 2011-2020.	2012
Orientação Curricular da Educação Infantil	“Apresentar e esclarecer a concepção que embasa a Orientação Curricular da educação infantil do município de Rio Claro de modo a orientar as experiências pedagógicas vivenciadas no cotidiano escolar” (p. 8).	2016

Fonte: Elaborado pela autora em 2021, a partir de documentos, planos e propostas educacionais do município de Rio Claro (SP).

Quadro 2 - Principais documentos analisados ao longo do texto: Brasil

Documento	Escopo/Objetivo	Aprovação/ Publicação
Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova	Afirmar os princípios da educação brasileira e a necessidade do estabelecimento de um plano de reconstrução educacional, destacando o papel social da escola, a democracia e a necessidade de uma educação nova.	1932
Constituição Federal	“instituir um Estado Democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias”.	1988
Plano Nacional de Educação Infantil	“1 - expandir a oferta de vagas para a criança de zero a seis anos; 2 - fortalecer, nas instâncias competentes, a concepção de educação infantil definida neste documento. 3 - promover a melhoria da qualidade do atendimento em creches e pré-escolas” (p. 21).	1994
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional	“Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional”	1996
Lei 11.114	“Altera os artigos 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade”.	2005
Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil	Objetivam elencar princípios, fundamentos e procedimentos para se constituírem como fundamentos da estruturação das propostas pedagógicas a serem implementadas na Educação Infantil.	2009
Lei 13.005	“Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências” (2014-2014).	2014
Parecer Conselho Nacional de Educação / Conselho Pleno	Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica.	2017
O que é a BNCC? (Base Nacional Comum Curricular)	“ser a balizadora da qualidade da educação no País por meio do estabelecimento de um patamar de aprendizagem e desenvolvimento a que todos os alunos têm direito!”	2018

Fonte: Elaborado pela autora em 2021, a partir de documentos históricos e legislação nacional.

Destaca-se, entre os documentos analisados, no quadro 2, o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”¹⁵, cujo texto, elaborado em 1932, foi o primeiro documento em que é proposta explicitamente a ideia de extensão do tempo de permanência da criança na escola, também compôs o conjunto de documentos estudados para desenvolvimento desta pesquisa, pois como asseveram Ludke e André (2014, p. 45), “os documentos não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto”; todavia, a leitura deste documento não teve a pretensão de analisa-lo, apenas localizar a ideia do tempo integral.

Como já mencionado, após reunidos os documentos ainda se fazia necessário, para sustentar a investigação, realizar a pesquisa bibliográfica buscando fundamentar esta pesquisa em autores que já se debruçaram sobre a pesquisa na perspectiva pedagógica na área da EI. Com este objetivo, foi realizada, no primeiro trimestre do ano de 2018 uma busca em várias plataformas que reúnem dados de pesquisas e artigos acadêmicos. Também foi importante fazer uma contextualização da jornada de tempo integral na EI brasileira garantindo o rigor científico e atingindo os objetivos propostos no cronograma da pesquisa, considerando o tempo destinado à produção de dados. Algumas das produções utilizadas para a pesquisa exploratória feitas durante a elaboração do anteprojeto foram utilizadas como fonte bibliográfica; no entanto, foi preciso filtrar o que se relacionava à EI.

Para organizar as publicações encontradas, a fim de orientar o estudo agrupou-se as dissertações e artigos encontrados na plataforma *Google Acadêmico*, na Biblioteca Eletrônica de periódicos científicos *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES em tabelas distintas seguidas de explicações sobre cada busca.

As tabelas estão organizadas pelos termos pesquisados, pela quantidade de produção, pelo tipo de produção e pela relação direta com o termo. Os termos buscados foram os mesmos em todas as plataformas, os quais estavam expressos da seguinte forma: “Tempo integral na Educação Infantil”, “Educação integral na Educação Infantil” e “Jornada de tempo integral na Educação Infantil”. Posicionou-se o termo “Tempo integral na Educação Infantil” por se tratar de prioridade da pesquisa. Alguns destes termos sofreram uma variação, porque a base pesquisada não aceitava um termo tão longo, como o portal de periódicos *SciELO* e o catálogo da Capes. Embora o resultado pelo termo “Jornada de tempo integral” não tenha sido relevante,

¹⁵ Marco dos documentos oficiais sobre Educação, o Manifesto foi escrito em 1932 por educadores como Fernando Azevedo, Anísio Teixeira, entre outros (FERNANDO AZEVEDO et al, 1932).

optou-se por mantê-lo visto que os documentos legais¹⁶ referem-se ao período de tempo de permanência de bebês e crianças nos equipamentos infantis como “jornada parcial” ou jornada integral”.

A primeira tabela foi confeccionada com os dados provenientes da pesquisa na plataforma *Google Acadêmico*. Ao buscar pelo primeiro termo “Tempo integral na Educação Infantil” em páginas de idioma português no ano de 2018, a busca trouxe 78 produções entre artigos, trabalhos de conclusão de curso e dissertações; porém, ao examinar cada uma das 10 páginas obtidas na busca, e utilizando como primeiro critério para filtrar os trabalhos o título, foram eliminadas as produções que não estavam no campo da educação e na etapa Educação Infantil, e a seguir usaram-se os comandos de selecionar, copiar e colar as produções cujo título estabeleciam relação com a Educação Infantil, organizando-as pelo título e pelo resumo. Adotar o critério do título como filtro foi necessário visto que surgiram produções como “Políticas de Educação Musical”. Depois, realizou-se a leitura do resumo e a aproximação com o tema eliminando as produções repetidas na busca pelos termos seguintes que compõem as tabelas e também as que não se aproximam do tema discutido nesta pesquisa.

Tabela 1 - Quantitativo de publicações relacionadas aos termos da pesquisa: *Google Acadêmico*

PLATAFORMA: <i>GOOGLE</i> ACADÊMICO			
Termos pesquisados	Tempo integral na Educação Infantil	Educação integral na Educação Infantil	Jornada de tempo Integral
Quantidade	78	30	01
Relação mais próxima com os termos	07	08	01
Artigos	06	04	-
Dissertações	01	04	-

Fonte: Elaborado pela autora em 2018, a partir da plataforma *Google Acadêmico*.

¹⁶ A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 4.024/61, nos artigos 23 e 24 que tratam da Educação Pré-Primária, não faz qualquer menção ao tempo de funcionamento destas instituições (BRASIL, 1961). A Resolução de 11 de novembro de 2009, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, documento anexo ao PARECER CNE/CEB nº 20/2009, expressa dois modos de oferecer a educação infantil, que podem ser em jornada integral ou parcial (BRASIL, 2009a).

É possível notar, na segunda coluna da tabela 1, que os estudos realizados sobre Educação Infantil em período integral se avolumaram na busca pelo termo “Tempo Integral na Educação Infantil”; porém, após a leitura dos resumos, de 78 produções restaram 07 publicações, sendo 06 artigos e 1 dissertação.

Na coluna 2, a pesquisa pelo termo “Educação Integral na Educação Infantil” trouxe 30 resultados, sendo selecionadas 8 produções: 4 artigos e 4 dissertações. Os outros resultados foram descartados porque, apesar de tratarem do tema em questão, já haviam sido encontrados na busca pelo termo anterior.

Na pesquisa pelo termo “Jornada de tempo integral”, o resultado trouxe 3 publicações. O primeiro resultado tratava da obrigatoriedade escolar na EI, o outro já compunha a busca pelo primeiro termo e o terceiro resultado tratava da formação continuada de professores do ensino médio. As produções que se repetiram na busca por um dos termos foram selecionadas para compor a tabela do termo onde foi registrada primeiro, sendo desprezada quando retornada na busca seguinte. A repetição foi um dos critérios para não incluir a produção na composição da tabela. Outros critérios definidos foram a busca por assunto e por palavras-chave.

Os resultados iniciais revelaram que não há uma diferenciação aparente na produção científica entre os três termos. Ademais, estes resultados indicam duas hipóteses. A primeira é técnica, visto que nas plataformas, os algoritmos não diferenciavam com precisão alguns termos, e a segunda, dá conta de que, a partir da leitura dos resumos, não há uma diferenciação clara entre os termos. Também se pode inferir, a partir dos resultados sobre os termos pesquisados, que a organização do tempo não implica numa inquietação em relação à EI, como se nesta etapa a oferta e atendimento não fossem assegurados de modos distintos, inclusive garantidos por orientações e documentos legais.

Tabela 2 - **Quantitativo de publicações relacionadas aos termos da pesquisa: Scielo**

BIBLIOTECA: SCIELO			
Termos pesquisados	Tempo integral na Educação Infantil	Educação integral na Educação Infantil	Jornada de tempo Integral
Quantidade	06	37	Não houve resultado para esta busca
Relação mais próxima com os termos no título	02	03	-
Total de publicações relacionadas aos termos	0	03	-

Fonte: Elaborado pela autora em 2018, a partir de informações da plataforma *Scielo*.

Na pesquisa realizada junto à base de dados SCIELO, exposta na tabela 2, o resultado não foi significativo para o termo “tempo integral na Educação Infantil”, pois a busca trouxe apenas 6 resultados e, após análise destes, restaram apenas os 2 artigos que estavam relacionados ao tema pesquisado, porém apenas um não havia sido resultado de busca na base *Google Acadêmico*. Ao selecionar o artigo para leitura, constatei que era uma pesquisa da área da psicologia, por isso foi excluído da pesquisa.

Ao alterar o termo de pesquisa para “Educação Integral na Educação Infantil”, os resultados encontrados foram amplos na busca, totalizando 45 produções. Porém, após utilizar o filtro “idioma” e selecionar a opção “português” houve uma redução para 44 produções. A seguir, utilizei os filtros “coleções”, selecionando “Brasil”, o que resultou na quantidade de 37 produções. Adicionando os critérios “título do trabalho”, “leitura do resumo” e “leitura do texto na íntegra”, restaram 3 artigos que se aproximam do tema abordado nesta pesquisa, conforme se pode observar na tabela 2, apresentada anteriormente.

Tabela 3 - Quantitativo de publicações relacionadas aos termos da pesquisa: Periódicos CAPES

PORTAL DE PERIÓDICOS: CAPES			
Termos pesquisados	Tempo integral na Educação Infantil	Educação integral na Educação Infantil	Jornada de tempo Integral
Quantidade	02	55	Não houve resultado para esta busca
Relação mais próxima com os termos	01	18	-
Total de publicações	0	0	-

Fonte: Elaborado pela autora, em 2018, a partir da plataforma CAPES - Periódicos.

No portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), demonstrado na tabela 3, a busca pelo termo “Tempo integral Educação Infantil” obteve 1 resultado, por isso o termo foi substituído por “Tempo integral na Educação Infantil” e então retornaram 2 resultados; no entanto um dos artigos já constava da primeira busca.

Ao buscar pelo termo “Educação Integral na Educação Infantil” não se obteve resultado algum, então refinou-se a busca pelos termos “Educação Integral”, “Educação” e “Artigos”, chegando-se a 55 publicações, das quais, ao refinar novamente a busca, com os termos “Escola

de Tempo Integral” e “Educação”, chegou-se a 18 publicações. Após seleção e leitura dos resumos, estes não eram pertinentes à etapa da Educação Infantil, tratando-se, na maior parte, da etapa Ensino Médio, Formação de Professores e ligados ao Programa Mais Educação.

Observou-se ainda que 9 dos 55 artigos tratavam apenas da Educação Integral sem se referirem ao tempo integral, e 18 destes artigos, ao abordarem o tema Educação Integral associavam, pelo menos no resumo, ao tempo integral. Encontrou-se 5 artigos que tratavam especialmente do tempo integral, mas todos tinham outras etapas como foco de estudo.

Tabela 4 - Quantitativo de publicações relacionadas aos termos da pesquisa: Teses e Dissertações CAPES

BASE: CATÁLOGO TESES E DISSERTAÇÕES CAPES			
Termos pesquisados	Tempo integral Educação Infantil	Educação integral	Jornada de tempo Integral
Quantidade	03	18	Não houve resultado para esta busca
Relação mais próxima com os termos	0	0	-

Fonte: Elaborado pela autora em 2018, a partir da plataforma CAPES - Teses e Dissertações.

Na pesquisa demonstrada pela Tabela 4, realizada no Catálogo de teses e dissertações Capes, iniciando pelo termo “Tempo integral na Educação Infantil” não retornaram resultados, então, substitui-se por “Tempo integral Educação Infantil” para a qual se obteve 3 dissertações como resultado, uma estava na linha de formação continuada de professores da escola de tempo integral e as outras eram dirigidas a outras etapas.

Ao pesquisar sobre “Educação integral na Educação Infantil” não retornaram resultados, por isso isolou-se o termo “Educação Integral” e refinou-se a pesquisa pelo tipo, área de concentração e programa, obtendo um total de 18 dissertações.

Para organizar as produções foi efetuada a leitura do resumo destas pesquisas, e aquelas que apresentaram relação com os termos buscados compuseram o corpus teórico da presente pesquisa como fonte bibliográfica.

O que se observa como resultado desta organização de produções acadêmicas por termos é que as produções não formaram um volume robusto nesta temática de estudo de modo a contribuir significativamente para os estudos sobre EI em tempo integral, em especial no que

diz respeito à implementação da Educação Infantil em jornada de tempo Integral. Não obstante, este quantitativo de produção é considerado revelador sobre as pesquisas no tema. No quadro a seguir são apresentadas as produções selecionadas sobre tempo integral e educação integral.

Organizou-se no quadro por descritor, título, ano e base onde foram encontradas. Quando a produção já havia aparecido na primeira base era excluída da contagem da base seguinte. Como a busca pelo termo “Jornada de tempo integral” não apresentou resultados significativos, trazendo apenas dois artigos e uma dissertação - sendo os artigos já retornados nas buscas pelos termos anteriores – como também, a dissertação tematizava a formação continuada de professores, este termo não constará no próximo quadro.

Quadro 3 – Categorização de produções na Plataforma *Google Acadêmico* (Tempo Integral)

Descritor: Tempo Integral na Educação Infantil		
Título	Publicação	Ano
Escola de tempo integral: Perspectivas para o atendimento à criança na Educação infantil	Artigo	2009
Tempo integral na Educação Infantil: reflexões a partir de referências de pedagogos	Artigo	2011
Tempo integral na educação Infantil: Uma virtude pública?	Artigo	2014
Educação Infantil em tempo integral: análise de pesquisas sobre o cuidado como ética no berçário	Monografia	2014
Educação Infantil em tempo integral em uma escola de educação infantil de Santa Maria- RS: diálogos possíveis	Monografia	2014
Educação Infantil: tempo integral ou educação integral?	Artigo	2015
Educação Infantil em tempo integral: Mérito da necessidade ou direito?	Artigo	2015
Educação integral: conquistas e desafios na Educação Infantil	Artigo	2016
Educação Infantil em tempo integral: busca de uma <i>philia</i> social	Artigo	2017
Educação Infantil na perspectiva da educação integral em Porto Velho	Dissertação	2016

Fonte: Elaborado pela autora em 2019, a partir de pesquisa no Catálogo de Teses e Dissertações CAPES (Informações detalhadas sobre as publicações do quadro 3 constam do APÊNDICE C desta dissertação).

Quadro 4 – Categorização de produções na Plataforma *Google Acadêmico* (Educação Integral)

Descritor: Educação Integral na Educação Infantil		
Título	Publicação	Ano
Educação Infantil em tempo integral: Mérito da necessidade ou direito?	Artigo	2015
Educação integral: conquistas e desafios na Educação Infantil	Artigo	2016
Educação Infantil em tempo integral: busca de uma philia social	Artigo	2017
Educação Infantil na perspectiva da educação integral em Porto Velho	Dissertação	2016
Escola de tempo integral: Perspectivas para o atendimento à criança na Educação infantil	Artigo	2009
Tempo integral na Educação Infantil: reflexões a partir de referências de pedagogos	Artigo	2010
A escola de tempo integral e sua relação com o desenvolvimento integral dos sujeitos da Educação Infantil	Artigo	2013
A rotina na educação infantil em tempo integral: reflexões e propostas para o trabalho docente	Artigo	2014
Educação em tempo integral no município de Vitória: a experiência do Brincarte	Dissertação	2012
A construção de uma escola de educação infantil de tempo integral: “cavando os achadouros da infância”	Dissertação	2013
A Educação Infantil em tempo integral nos municípios de Serra e Vila Velha: os Planos Municipais educacionais em destaque	Dissertação	2017
O programa educação em tempo integral em uma escola de Educação Infantil no município de Vitória – ES	Dissertação	2017

Fonte: Elaborado pela autora em 2020, a partir de pesquisa no Catálogo de Teses e Dissertações CAPES (Informações detalhadas sobre as publicações do quadro 4 constam do APÊNDICE C desta dissertação).

Após intensa procura pelos termos, constata-se que 17 publicações tratam da temática abordada nesta pesquisa, abordando diretamente o tempo integral como um dispositivo que ordena e atravessa toda a organização da EI. Nos quadros 3 e 4, verifica-se que nas produções acadêmicas elencadas, há 14 artigos, 6 dissertações e 2 monografias, e que a adoção das expressões “período de atendimento diário”, “tempo integral”, “turno escolar” e “ampliação do tempo” são empregadas como sinônimos de jornada integral.

Os resultados das buscas pelos termos “Tempo Integral” e “Educação Integral” indicam que eles estão associados na produção acadêmica. A pesquisa pelo termo “jornada” pode indicar que ele é pouco utilizado, todavia tal termo consta no Parecer CNE/CEB nº 20 (BRASIL, 2009a) para indicar o regime/tempo de funcionamento, e em vista disto, ele foi adotado nesta pesquisa, cuja diferenciação, em relação às produções acadêmicas elencadas nos quadros 3 e 4, se efetiva ao ressaltar que a jornada de tempo integral implica na escolha por metodologias e conteúdos que não fragmentem o educar e o cuidar, pautando-se no respeito ao tempo próprio de cada bebê e de cada criança em seus processos de desenvolvimento, concebendo a educação infantil como uma tríade indissociável entre o cuidar, o educar e o brincar.

Amparada no entendimento explicitado por Gil (2008, p. 51), esta etapa inicial e exploratória de levantamento de pesquisas e fontes bibliográficas teve o objetivo de compreender como o tempo integral vêm sendo abordado nas pesquisas acadêmicas, uma vez que:

é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Parte dos estudos exploratórios podem ser definidos como pesquisas bibliográficas, assim como certo número de pesquisas desenvolvidas a partir da técnica de análise de conteúdo.

Contudo, para que se torne um instrumento válido e fidedigno de investigação científica, a produção de dados precisa, antes de tudo, ser controlada e sistemática, ou seja, é preciso que o pesquisador se atente às técnicas e coleta correta dos dados obtidos para o delineamento metodológico da pesquisa atingir outros objetivos mais específicos, por isso foi realizado a técnica de entrevista. Isso implicou na existência de um planejamento cuidadoso do trabalho e em uma preparação do pesquisador para debruçar-se sobre a pesquisa bibliográfica e a elaboração do roteiro de entrevista com o rigor científico necessário que estivesse em acordo com o método empregado.

Em vista deste contexto, aplicar a entrevista foi fundamental para aprofundar a pesquisa por documentos e eliminar questões que não tenham sido contempladas durante a pesquisa bibliográfica e análise documental, concordando-se com Lüdke e André quando afirmam que “A grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos” (2014, p. 34).

Dentre as técnicas de entrevista destaca-se a semiestruturada, uma vez que possibilita que o entrevistador estabeleça uma “direção, ainda que não de forma totalmente declarada, para o conteúdo que vai ser obtido nas entrevistas, [...] ao mesmo tempo em que há garantia de adequação do roteiro ao universo de vida dos sujeitos (ALVES; SILVA, 1992, p. 63).

Neste sentido, a opção pela aplicação da entrevista semiestruturada foi um recurso valioso, mesmo por meios eletrônicos, devido à necessidade de distanciamento social adotado para o enfrentamento da pandemia da Covid-19. Neste contexto, foi elaborado previamente o roteiro de perguntas que se concentrou nas questões que não foram satisfatoriamente elucidadas na pesquisa documental.

Contexto da Pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida na rede municipal de educação de Rio Claro, município localizado na região leste do estado de São Paulo, distante cerca de 173 km da capital do Estado. O município conta com população estimada em 206.424 pessoas, segundo dados estimados anualmente pelo Censo Demográfico do IBGE (IBGE, 2020).

A rede escolar do município é formada por 64 unidades escolares, atendendo a etapa I e II da EI, o Ensino Fundamental I e II, Educação Especial e a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

De acordo com dados do INEP, referentes ao exercício de 2019, a rede municipal atendia na EI (Etapas I e II) 8.115 bebês e crianças, sendo 4.069 na etapa I e 4.046 na etapa II. As unidades escolares que compõem a Etapa I são as creches (berçário I e II, maternal I) que atendem bebês entre 0 mês a 3 anos. Já as escolas compõem a Etapa I e II (maternal I e II e infantil I e II) que também podem incluir os bebês de 2 anos e às crianças de até 5 anos. As demais matrículas nesta faixa etária somam 1.190 na rede privada (467 crianças na creche e 723 crianças na pré-escola (INEP, 2019a).

No Ensino Fundamental, etapa dos anos iniciais, o público atendido, segundo o INEP, foi de 12.844 crianças (6 aos 10 anos) e nos anos finais de 10.219, num total de 23.063 estudantes. Destes totais, 9.668 matrículas são de alunos da rede municipal para os anos iniciais e de 119 alunos para os anos finais. A rede estadual concentra 192 alunos nos anos iniciais e 7.699 nos anos finais sendo a rede privada, responsável pela matrícula de 2.984 alunos nos anos iniciais e 2.401 alunos nos anos finais (INEP, 2019a).

Na Educação de Jovens e Adultos I (1º ao 5º) e Educação de Jovens e Adultos II (6º a 8º anos), são atendidos 1.379 alunos, sendo 637 matrículas no Ensino Fundamental e 742 no Ensino Médio. Destes totais, o município atende a 570 alunos no Ensino Fundamental e o estado é responsável por 67 matrículas neste nível e por 742 matrículas no Ensino Médio (INEP, 2019a). Este alunado é atendido a partir de 15 anos de idade, na modalidade presencial, no

período noturno, nas escolas Armando Grisi, Jardim das Palmeiras - CAIC, Marcello Schmidt, Sérgio Hernani Fittipaldi, Sylvio de Araújo e Victorino Machado.

O detalhamento da rede de escolas do município constará na terceira seção deste estudo.

1.3 PROCEDIMENTOS DE PRODUÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

A análise e categorização dos dados é parte essencial para o desenvolvimento da pesquisa, sendo assim, esta etapa refere-se ao modo como os dados produzidos são examinados e como estes respondem à questão e objetivos do estudo a que se propõe o pesquisador. Neste momento também ocorre a percepção de que os dados encontrados foram insuficientes e/ou de nossos objetivos não definidos em acordo com o que foi produzido. Neste caso é necessário redefinir estas etapas mencionadas. Na ausência de quaisquer uma destas situações expostas, infere-se que a análise dos dados possa ocorrer.

A partir do levantamento bibliográfico para conhecer como o estudo sobre o tema desta pesquisa estava ocorrendo nas produções acadêmicas, realizou-se a pesquisa bibliográfica de dissertações, anais, leis, decretos e resoluções para caracterizar a EI municipal compreendendo como se consolidou ou configurou a oferta e atendimento dos bebês e crianças identificando a concepção de criança, infância e educação infantil presentes nos textos oficiais e verificando os critérios adotados pela rede municipal para a definição das escolas de atendimento em jornada de tempo integral comparando-os com as leis e orientações nacionais para EI. Importante ressaltar que todos os documentos analisados nesta pesquisa foram encontrados no portal da Secretaria Municipal de Educação e no portal de legislação do município denominado CESPRO - Processamento de dados: digitalização, compilação, consolidação da legislação. Outrossim, os editais de concurso e atas de reuniões foram reunidos e comparando-os com as orientações dos documentos nacionais para identificar quem são os profissionais e quais suas funções nas unidades infantis de tempo integral são limitações ou possibilidades desta jornada integral.

A entrevista semi-estruturada também foi realizada, via meio eletrônico a fim de responder às questões que se mantiveram em relação à jornada de tempo integral devido às poucas informações encontradas, e as respostas às perguntas foram organizadas e analisadas em acordo com a legislação nacional. A entrevista¹⁷ foi realizada com a coordenadora do Centro de Aperfeiçoamento Pedagógico (CAP) da etapa I da EI, do departamento pedagógico e que

¹⁷ Devido ao contexto de pandemia e cenário eleitoral, a solicitação da entrevista, destinado ao secretário municipal de educação necessitar de confirmação de dados históricos, foi designada para ser atendida pela coordenadora do CAP e por membros da supervisão escolar com maior tempo de serviço e que por isso poderiam colaborar com estes dados.

contou com a contribuição de três membros da equipe de supervisão da rede municipal pesquisada.

2. A ESPECIFICIDADE DA JORNADA DE TEMPO INTEGRAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Se as coisas são inatingíveis... ora! Não é motivo para não querê-las... Que tristes os caminhos se não fora a mágica presença das estrelas!”

Mário Quintana, 1951.

De acordo com Barbosa (2000), na segunda metade do século passado a educação de bebês e crianças compôs um novo estatuto para o campo das políticas e teorias educacionais. Entre os fatores que contribuíram para esta composição estão o que Barbosa analisa como uma mudança legal e organizacional. Efetivada para atender as necessidades e direitos infantis, a mudança no vínculo de responsabilização institucional pelos cuidados das crianças pequenas foi transferida “em algumas cidades e estados brasileiros, da área da saúde e da assistência social para a área educacional” (2000, p. 16), o que trouxe à evidência uma nova concepção para a educação destinada à esta faixa etária.

De forma concomitante cresciam as pesquisas e publicações neste campo acadêmico, como por exemplo, o levantamento das produções acadêmicas na década de 1970 observado por Rocha (1998), que revelou um enfoque primeiramente na criança pré-escolar e em seu desenvolvimento, com predomínio sobre a escolarização aos desassistidos culturalmente e, posteriormente, às instituições pré-escolares. No entanto, o foco se concentrava na ideia de compensação da privação cultural¹⁸, que se manteve até o início dos anos oitenta, quando houve uma fase de transição e ruptura com esta premissa.

Rocha (1999) aponta que enquanto o desenvolvimento das pesquisas era baseado em levantamentos de dados, diagnósticos institucionais e relatos de experiências não havia investigação mais aprofundada sobre as instituições infantis, porém, à medida que a metodologia empregada nas pesquisas foi modificada, emergiram aspectos relacionados às práticas e relações das creches e pré-escolas.

A partir desta investigação e de análises realizadas no campo das ciências sociais e humanas no Brasil, Rocha (2001, p. 27) identificou nas pesquisas apoiadas em “construções empíricas e teorizações anteriores, [...] um conjunto de regularidades e peculiaridades que suscitam novas frentes de investigações” sinalizando a possibilidade de se produzir

¹⁸ Kramer (1982), autora brasileira cuja leitura é referencial para este tema, discute a prevalência, desde a década de 1970, de uma política educacional compensatória, presente no discurso oficial e que justificava o fracasso escolar fundamentado na ideia da privação cultural. Naquele contexto, “[...] “a falta de cultura” e de hábitos das crianças” deveriam ser compensadas pela educação (1982, p. 54). As crianças de 0 a 6 anos, público-alvo das políticas compensatórias, seriam portadoras de “carências culturais, deficiências lingüísticas e defasagens afetivas” que deveriam ser supridas pela escola (2006, p. 799).

conhecimento a partir de dimensões particulares como a EI, que reúne em si características distintas ao ser comparada com outras etapas de educação. Para a autora,

As construções identificadas permitem afirmar a possibilidade e o nascimento de uma Pedagogia, com corpo, procedimentos e conceituações próprias. Identifica-se, portanto, uma acumulação de conhecimentos sobre a educação infantil que tem origem em diferentes campos científicos, que além de resultarem em um produto de seu próprio campo, têm resultado em contribuições para a constituição de um campo particular no âmbito da Pedagogia (...) (ROCHA, 1998, p.160).

A ampliação de produções acadêmicas focadas na educação de crianças pequenas e as publicações das ciências humanas e sociais alicerçaram a construção de uma Pedagogia da Educação Infantil. Barbosa (2000) relata que, ao consultar o acervo bibliográfico de livros na área da educação, constatou que a maioria correspondia à pré-escola e havia prevalência de referencial teórico clássico relacionado à EI.

Rocha identifica na trajetória da pesquisa na área da EI a “possibilidade e o nascimento de uma Pedagogia da Educação Infantil que passa a analisar criticamente o real, a partir de uma reflexão sistemática que ganha corpo, procedimentos e conceituações próprias” (2001, p. 27).

Neste sentido, com a intenção de contribuir com a perspectiva que compreende a EI como um campo de saber e se caracteriza por sua especificidade, esta pesquisa busca trazer ao debate a jornada de tempo em que bebês e crianças estão inseridas nos espaços de vida coletiva da pequena infância por meio dos estudos de Rocha (2001, p. 31), em especial quando a autora considera que a dimensão do conhecimento deve estar vinculada aos processos de desenvolvimento das crianças (“as suas cem linguagens”) e Barbosa e Fochi (2012, p. 6), quando pensam em uma criança atuante, sendo necessário pensar em uma pedagogia que aproxime e apresente o mundo para que esta criança nele atue, num diálogo com a abordagem constituída em Reggio Emilia¹⁹.

A extensa jornada denominada “jornada de tempo integral” que bebês e crianças permanecem nas escolas da infância pode ocupar uma posição privilegiada para assegurar o desenvolvimento das especificidades e necessidades da pequena infância ao entrelaçar os eixos integradores na oferta e atendimento da EI que são cuidar, educar e brincar sem que estes

¹⁹ Cidade italiana onde está localizada a Villa Cella, o vilarejo onde o pedagogo Loris Malaguzzi encontrou-se, seis dias após a Segunda Guerra Mundial, em 1945, com cidadãos imbuídos pela ideia de construir uma escola para crianças pequenas com recursos provenientes da venda de um tanque de guerra, alguns caminhões e cavalos abandonados pelos alemães (DESAFIOS DA EDUCAÇÃO, 2020).

estejam cingidos no cotidiano por uma rotina escolarizante e por um tempo pautado exclusivamente pela ação e visão do adulto, o que fragiliza o tempo do brincar, deixando-o comprimido quando apenas oferecido como recurso pedagógico.

Segundo Barbosa (2000, p. 23), “a sociedade está permeada de discursos pedagógicos que realizam tarefas de controle ou regulação social, afirmando-se como verdades e estando em constante luta pelo poder” influenciando a formação dos indivíduos através da “seleção dos conhecimentos” que devem ser disponibilizados para a construção da identidade individual e coletiva. Deste modo, por não poder se falar em unicidade de discursos e disputas não se pode falar em “pedagogia no singular, porque elas são “diversas, plurais” e possuem atributos, quando acompanhadas de adjetivos que as qualificam como pedagogias. Neste sentido, algumas questões precisam ser descritas para que se possa identificar o estatuto específico anunciado pelas autoras citadas e situar este estudo no campo das Pedagogias da Educação Infantil.

Fochi (2015), fundamentando-se no campo plural das pedagogias da infância proposto por Barbosa e em sintonia com Rocha (2001), em seu estudo sobre os bebês nas instituições infantis aponta aspectos específicos para composição e ampliação deste modelo de produção científica no campo pedagógico. Entre os aspectos apontados estão os “contextos de vida coletiva”, que ao serem transformados pelas dinâmicas capitalistas, impuseram novas necessidades às famílias e suas crianças. Neste cenário, educadores e estudiosos de diversas áreas se debruçaram para a análise do desenvolvimento infantil em espaços públicos, e note-se, cuja entrada tem sido cada vez mais precoce como é o caso dos bebês e das crianças menores que três anos.

Para Rocha (2001) uma questão específica ao contexto educativo infantil diz respeito à identidade do público atendido, bebês e crianças, isto é, sujeitos em constituição que convivem no ambiente coletivo e estão em processo de experiências, e não de ensino, portanto não são alunos.

Por isso, como lócus de experiências e locais de formação, os espaços escolares de EI são ambientes coletivos de convivência, o que demonstra ser este espaço um lugar de equilíbrio e coexistência compartilhada entre indivíduos por longos períodos de tempo, o que não faz destes locais uma sala de aula, mas uma sala de referências ou “unidades de vida” (DAVID; APPELL, apud FOCHI, 2015, p. 41). Esta característica torna-se, no sentido proposto pelos autores um elemento de composição para o campo das pedagogias.

Além disto, a relação que se estabelece na EI não é de ensino, mas de relações sociais educativas que se constituem na reciprocidade entre os pares e os adultos por intermédio de

experiências e processos para a constituição da criança: a expressão, o afeto, a sexualidade, a socialização, o brincar, a linguagem, o movimento, a fantasia, o imaginário, ou seja... as suas “cem linguagens” , diferenciando-se do que é proposto, por exemplo, no Ensino Fundamental que privilegia o ensino (FOCHI, 2015). Tomazzeti, Santos e Mello explicam que as relações que constituídas nestas unidades são:

Quando se trata de relações, duas questões chamam a atenção como critério de qualidade na escola da infância, assim como na escola de um modo geral. Por um lado, o valor de relações horizontais que promovem uma relação de comunicação dentro de um cenário de triplo protagonismo, que articula a criança, o professor ou a professora e a cultura, isto é a produção humana acumulada ao longo da história e que compõe o mundo que a criança começa a conhecer no nascimento (2018, p. 378).

A natureza do atendimento destinado aos bebês e crianças neste espaço coletivo em tempo integral está intrinsecamente relacionada à função pedagógica e social de educar e cuidar respeitando a necessidade da criança que é brincar. Esta necessidade é observada e registrada por Fochi, quando analisa as descobertas do bebê Carlos: “A função da criança é viver a experiência (seja uma brincadeira ou uma situação qualquer), a do adulto, é criar condições para a experiência” (2013, p. 150).

Com base nos aspectos mencionados, é possível considerar a escola da infância em jornada de tempo integral como um outro elemento de diferenciação da EI em relação ao ensino fundamental e como parte do campo de conhecimento da pedagogia da infância. A experiência de tempo institucionalizada e compartilhada por bebês e crianças é prática comum na EI desde que a educação para estes sujeitos se tornou responsabilidade social e coletiva, porém, não é uma temática abordada de modo incisivo e com o recorte devido.

A jornada de tempo integral, embora esteja presente e tenha sido implantada inicialmente no ensino fundamental, possui organização e função própria que não corresponde ao que é proposto para a etapa da EI, principalmente no que tange ao objeto de educação. Se para o ensino fundamental, a educação e jornada de tempo integral implicam na garantia de ofertas variadas de conhecimento de modo articulado e potencializador de aprendizagens e ações devido ao tempo de permanência de inserção das crianças na escola, na EI o objetivo desta jornada incide sobre as práticas educativas de cuidar e educar.

Esta é uma perspectiva que indica a vocação da jornada de tempo integral, a qual se encaminha naturalmente para a educação integral ao se referir ao ensino fundamental, além disto, a ideia de promoção do desenvolvimento integral tanto na etapa do fundamental quanto na etapa da EI está posta nos documentos norteadores da educação, e ela deve ocorrer

independentemente da organização do tempo ser parcial ou integral; porém o que não está claro é que a dimensão desta educação integral na escola da infância perpassa pelo “educar que é cuidar” e do “cuidar que é educar” e que a probabilidade da cisão ocorrer na jornada em tempo integral é palpável, considerando a divisão de tarefas entre professores e monitores e ainda que a expansão do atendimento à infância, por meio de creches, acabou por deteriorar sua qualidade:

A insuficiência e inadequação de espaços físicos, equipamentos e materiais pedagógicos (especialmente brinquedos e livros); a não incorporação da dimensão educativa nos objetivos da creche; a separação entre as funções de educar e cuidar; a inexistência de currículos e propostas pedagógicas são indicadores importantes da baixa qualidade do atendimento às crianças, especialmente às menores (BRASIL, 1994a, p. 13).

Esta relação bilateral, à qual nos referimos é intrinsecamente complementar e integradora, constando inclusive na Política Nacional de Educação Infantil (PNEI), que explica “esta concepção de Educação Infantil, que integra as funções de educar e cuidar em instituições educativas complementares à família, exige que o adulto que atua na área seja reconhecido como um profissional”; neste sentido, o texto em referência observa que tais profissionais devem ter desde plano de carreira e salário compatíveis com seu papel, quanto receberem formação continuada, em todos os níveis (diretamente com as crianças ou nas funções de gestão, supervisão ou orientação de creches e pré-escolas). “O profissional de Educação Infantil tem a função de educar e cuidar, de forma integrada, da criança na faixa de zero a seis anos de idade” (BRASIL, 1994a, p. 19).

As relações formativas, estabelecidas entre crianças e adultos, que se efetivam mediante práticas pedagógicas da educação infantil, ao mesmo tempo constituem-se em campos de estudos abrangentes, com heterogeneidade de teorias, abordagens e modelos. Neste cenário, não é possível eleger, diante de tal diversidade, apenas uma teoria, dentre tantas, que seja a mais adequada para promover um meio para se chegar ao lugar que se deseja e que privilegie o tempo de viver a infância assegurando o protagonismo, a espontaneidade, a curiosidade, a voz, a cultura e o brincar da criança. Coerente com a necessidade de várias pedagogias a abordagens tome-se, a título de exemplo, os espaços infantis que atendem bebês. Tais espaços não atendem bebês e crianças uniformes, padronizadas e iguais. Atendem bebês e crianças diversas, com sua própria e única história; bebês e crianças que se inserem e pertencem à sociedade; bebês e crianças repletos de potencialidades para brincar e que descobrem e criam, por meio da função simbólica, seu papel social.

Loris Malaguzzi, educador idealizador da abordagem educacional inovadora de Reggio Emilia, ao ser questionado sobre quais teorias e escolas de pensamento influenciaram a formulação de sua abordagem, respondeu:

Quando alguém pergunta de que maneira iniciamos, de onde viemos, quais são as fontes de nossa inspiração, e assim por diante, não podemos evitar a citação de uma longa lista de nomes. E quando contamos sobre nossas origens humildes e ao mesmo tempo extraordinárias, e tentamos explicar que a partir dessas origens extraímos princípios teóricos que ainda apoiam nosso trabalho, percebemos muito interesse e não pouca incredulidade. É curioso (mas não injustificável) quão rígida é a crença de que as ideias e as práticas educacionais podem derivar-se apenas de modelos oficiais ou de teorias estabelecidas (MALAGUZZI, 2016, p. 65).

Partindo destas palavras, torna-se difícil definir qual seria a escola ideal para cumprir com as funções de cuidar e educar, pautando-se no brincar - como condição para o desenvolvimento dos bebês e crianças - sem as cisões destas funções na rotina das escolas que ofertam jornada de tempo integral. Tampouco, alega-se que não há possibilidades para se comprometer com uma abordagem, a intenção é dizer que a inspiração pode reunir abordagens que dialoguem entre si e que possam emergir a partir das vivências e mobilizações do conjunto de sujeitos envolvidos que compreende os pequenos, os educadores, a família e a comunidade neste processo assim como manifestou Malaguzzi:

Devemos, contudo, afirmar imediatamente que nós também emergimos de uma bagagem cultural complexa. Estamos imersos em história, cercados por política, por forças econômicas, por mudanças científicas e por dramas humanos; existe sempre em progresso uma difícil negociação pela sobrevivência. Por este motivo, tivemos de lutar ocasionalmente corrigir e modificar nossos rumos, mas, até o momento, o destino poupou-nos de compromissos vergonhosos ou traições (MALAGUZZI, 2016, p. 65).

Malaguzzi também indicou o caminho para construção da abordagem iniciada em Reggio, e é fato que este caminho considerava o contexto, tempo e dinâmicas em que fora criado. A abordagem adotada não estagnava e isolava a escola e seus atores no tempo e espaço, mas considerava fazer ajustes e mudar o rumo, caso contrário, preocupações poderiam advir a partir de desapontamentos e desventuras. De outro modo, apontou as convicções teóricas como um empecilho para traduzi-las no cotidiano:

É importante, para a pedagogia, não ser prisioneira de demasiada certeza, mas em vez disso, estar consciente tanto da relatividade de seus poderes quanto das dificuldades de se traduzir seus ideais em prática. (...) os erros e males da pedagogia vêm de uma falta de equilíbrio entre os dados científicos e sua aplicação social (MALAGUZZI, 2016, p. 65).

Ao se referir às certezas (grifo nosso), obviamente não descartava ou desprezava este conjunto de conhecimento, até porque, ao descrever a fonte de sua abordagem, o educador revela uma atenção contínua ao estudo das teorias como os pressupostos da “educação progressista europeia e americana, o construtivismo de Piaget e as psicologias sócio-históricas de Vygotsky, as políticas de reforma italiana pós-guerra e a filosofia pós-moderna” (EDWARDS; GANDINI, FORMAN, 2016, apud SILVA, V.M., 2016, p. 71-72).

Ademais, Malaguzzi deixa implícito que autonomia, liberdade e independência consistentes, e explícito, que a análise consciente das possibilidades e limites com o propósito almejado, foram pressupostos na busca contínua empreendida com a participação de todos que faziam parte deste processo educativo. O educador argumenta que o diálogo sobre educação é político, e deve compreender todas as mudanças sociais e transformações nos diversos setores da sociedade como economia, ciência, arte, inclusive relacionamentos e costumes humanos, porque tudo isso influencia o modo como lidamos com a realidade, principalmente no que se refere às vivências proporcionadas para as crianças pequenas, e isto define a criação e escolha de novas abordagens. Em todas as palavras de Malaguzzi observa-se uma atenção, um cuidado, uma escuta para si e para com o outro revelando desde o início do seu percurso os princípios que se estabeleceram na prática das creches e da escola que idealizou.

Assim como argumenta sobre a importância de se considerar o conhecimento do outro, o contexto social, e a observar um senso de versatilidade das teorias e pesquisas, considerando seu efeito inspirador, e ao mesmo, tempo trabalhoso e complicado ao conectar com a prática, alertava para o empirismo que pode ocorrer ao romper as conexões com princípios teóricos. Apesar disto, concluiu que estes temores fazem parte de uma escola que se coloca como uma nova alternativa no cenário em que se estabeleceu e a abordagem em Reggio “vem diretamente das teorias da educação ativa e encontra realização em imagens particulares da criança, do professor, da família e da comunidade. Juntas produzem uma cultura e uma sociedade que conectam, ativa e criativamente, o crescimento tanto individual como social” (MALAGUZZI, 2016, p. 64).

Diante do contexto inspirador de teorias como a educação ativa, conforme mencionada por Edwards, Gandini e Forman (1999), e tomando por base as primeiras aproximações conceituais apresentadas até o momento, se inicia a definição da jornada de tempo na escola da infância tomando-a como um dispositivo que, para além de ser um período ampliado de tempo de permanência de bebês e crianças nestes locais, deve integrar o período de tempo com as funções da EI que são:

[...] social e consiste em acolher para educar e cuidar, [...] compartilhando com as famílias o processo de formação e constituição da criança pequena em sua integralidade. [...] política a de contribuir para que meninos e meninas usufruam de seus direitos sociais e políticos e exerçam seu direito de participação, tendo em vista a sua formação na cidadania. [...] e [...] é pedagógica de ser um lugar privilegiado de convivência e ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas entre crianças e adultos”. (BARBOSA, 2009, p. 9).

As funções da educação infantil não são hierarquizadas e sim, aglutinadas de modo que ao proporcionar o acolhimento para educar, o docente necessita de um conjunto de saberes para que, desta forma amplie os saberes que os bebês e as crianças têm e esta ação está impregnada de cuidado, que vão assim, possibilitando o gozo dos direitos sociais e políticos.

Tendo em vista que a educação infantil é destinada aos sujeitos cujas necessidades são específicas isto quer dizer que o tempo que os bebês e as crianças convivem nas creches e escolas de vida coletiva, a função de educar/cuidar vai sempre atravessar este tempo de modo difuso e espiralado. Nesta perspectiva é imperativo reconhecer a organização distinta desta jornada porque atende um grupo que escapa ao modelo de organização pré-definidas como um modelo de escola tradicional com horas bem ajustadas e reguladas conforme a visão do adulto.

Barbosa (2009) recomenda que o campo de estudo das pedagogias para a infância possa constituir-se numa estreita, contínua e reflexiva relação com o contexto que se insurge, sem perder o foco da ação educativa, do currículo e dos efeitos que produzem sobre a constituição do sujeito inserido numa cultura. E, nesta direção, este estudo objetiva contribuir para a análise da jornada de tempo integral, especificamente na EI, como um elemento singular a esta etapa e como componente do estatuto pedagógico, alinhando-se e reforçando as pedagogias que focam a educação dos bebês e crianças como paradigma para a pesquisa. Conhecendo a fundamentação teórica que se acredita ser capaz de garantir uma jornada integral com uma concepção integradora das funções, propõe-se, a partir da próxima subseção uma contextualização sobre o tempo integral, especificidade deste estudo.

2.1 ENTRE TEMPOS: CONTEXTUALIZANDO O TEMPO INTEGRAL NA TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Para entender os caminhos da Educação Infantil em jornada de Tempo Integral e como esta foi se desenhando, é importante compreender a concepção de infância que permeava os discursos e o contexto social de criação de instituições para o atendimento das crianças. Para isto, é apresentada uma breve introdução concedida pelos entendimentos construídos sobre a

perspectiva histórica da categoria infância e criança, e a seguir é feita uma exposição da trajetória da EI buscando informações que demonstrem como a jornada de tempo integral se instalou nesta etapa.

Sob a sombra das mudanças no tratamento do adulto direcionado à criança durante o século XVIII, a criança foi inventada passando a ocupar o “centro das atenções” na sociedade moderna. A criança atravessou a linha de não existência para o anúncio de uma existência que precisava ser orientada por meio da pedagogia até a instalação de um sistema de infância que ocupa um campo social e que se desvela em um sentimento de infância (SCHÈRER, 2009).

A criança passou a ter sua diferença perante o adulto reconhecida e a infância deixou de ser uma breve passagem de tempo para o mundo adulto. Ademais, o reconhecimento da criança como uma categoria social não ocorreu de modo linear num movimento individual, mas por um conjunto de pensamento que se configura de modo diferenciado em muitos campos da pesquisa e da teoria, tais como os Estudos da Criança e a Sociologia da Infância (DELGADO e MULLER, 2005; BELLONI, 2009; ABRAMOWICZ, 2010; TEBET, 2017), a Antropologia da Criança (COHN, 2005) e Antropologia da Infância (NASCIMENTO, 2014); a Filosofia da e na Infância (KOHAN, 2003; 2007) e também, da própria Pedagogia, da infância e da Educação Infantil (FARIA, 1999; ROCHA, 1998; OLIVEIRA-FORMOSINHO; KISHIMOTO e PINAZZA, 2007; BARBOSA, 2010)²⁰.

Ao passo que as crianças eram reconhecidas, a trajetória política e social da Educação Infantil foi se constituindo paulatina e concomitantemente às transformações advindas das dinâmicas econômicas e sociais que se estabeleceram no cenário mundial e que afetaram a organização familiar em termos de desempenho de papéis sociais.

A educação pré-escolar começou a ser reconhecida como necessária tanto na Europa quanto nos Estados Unidos durante a depressão econômica dos anos 30. Seu principal objetivo era o de garantir emprego a professores, enfermeiros e outros profissionais e, simultaneamente, fornecer nutrição, proteção e um ambiente saudável e emocionalmente estável para crianças carentes de dois a cinco anos de idade. A Segunda Guerra Mundial provocou um novo impulso ao atendimento pré-escolar, voltando-se principalmente para aquelas crianças cujas mães trabalhavam em indústrias bélicas ou naquelas que substituíam o trabalho masculino (KRAMER, 1984, p. 27).

A Educação Infantil (antiga Educação Pré-escolar) foi instituída em um cenário de crise econômica e de fenômenos sociais, como a guerra, que ecoaram em transformações nas

²⁰ Estas são apenas algumas das referências das duas últimas décadas publicadas e genuinamente brasileiras, mas há também a inestimável contribuição de cientistas cuja repercussão do trabalho se fazem presentes com publicações já há algum tempo, como ÁRIÉS, 1978, CORSARO, 2011; MONTANDON, 2001, por exemplo.

dinâmicas sociais resultando na inserção da mulher no mercado de trabalho. Por conseguinte, incidiram na organização e expansão de novos modos e espaços coletivos para atendimento à infância, sendo denominados como “creches, salas de asilo ou custódia, que são as unidades com funções assistenciais; e “jardins-de-infância e “pré-escola”, escolas maternas com preocupações educativas.

Neste contexto de mudanças sociais, em que as instituições dedicadas ao atendimento de bebês e crianças foram se estabelecendo, a jornada de tempo em que a criança passou a conviver com o núcleo primário de socialização (o núcleo familiar) foi se reduzindo, devido a inserção da criança em jornada de tempo nos espaços infantis, condicionadas ao tempo de permanência dos membros familiares nas jornadas laborais.

Inicialmente, a Declaração sobre os Direitos da Criança, em 1959²¹, ratificada pelos 193²² países que integram a Organização das Nações Unidas (ONU), incluindo o Brasil, e a seguir, a Convenção Internacional sobre os direitos da criança²³, foram responsáveis por influenciar as mudanças em relação à criança e seu reconhecimento como sujeito de direitos.

Neste seu reconhecimento como sujeito de direitos, a criança assim foi contemplada na constituição brasileira:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988, artigo 227).

Ao artigo 227, acrescentou-se, em termos de legislação, a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente, produzindo, desta forma, sua proteção e elevando-a à categoria de sujeito social de direitos (BRASIL, 1990).

Mesmo com os equipamentos infantis em funcionamento há algumas décadas, e sem necessariamente figurar na política educacional brasileira com a representatividade merecida - visto que a EI estava vinculada às políticas assistenciais por um lado, e por outro, às práticas de preparação escolar - a criança, que não era reconhecida como sujeito com garantias previstas,

²¹ A Declaração Universal dos Direitos da Criança promulgada pela Organização da Nações Unidas –ONU –, em 1959, foi um dos marcos, “para que os adultos das sociedades ocidentais reconhecessem à criança, o estatuto de sujeito e a dignidade de pessoa” (ROSEMBERG; MARIANO, 2010, p. 694).

²² Atualmente 193 países integram a Organização das Nações Unidas, fundada em 1945 (UNITED NATIONS, 2020).

²³ A Convenção foi adotada pela Assembleia Geral da ONU em 1989, “é o instrumento de direitos humanos mais aceito na história universal”. Ratificada por 196 países, entrou em vigor em 1990 (UNICEF, s.d.).

passaria, a partir da inclusão de seus direitos na legislação, gradualmente, a receber tratamento próprio e digno de educação e cuidado.

A partir do momento em que a criança é contemplada na C.F. lhe é assegurada educação como um dever do Estado e um direito social. Não obstante, foi somente por meio de disputas e embates nos anos seguintes, que a LDBEN foi tramitando, sendo publicada quase dez anos após a promulgação da C.F, em 1996. A partir da aprovação da LDBEN, a educação brasileira foi definida e regulamentada contemplando a EI como a primeira etapa da Educação Nacional, sendo dividida em dois segmentos, da seguinte forma: creches para bebês e crianças até 3 anos e pré-escolas para crianças de 4 e 6 anos de idade), sendo a idade para a pré-escola posteriormente alterada para crianças de 4 a 5 anos pela Lei nº 12. 796 (BRASIL, 2013). Observa-se que a divisão realizada manteve duas designações, creches e pré-escolas, que estiveram presentes durante a expansão da Educação Infantil, e é em torno destes equipamentos que a pesquisa é guiada.

Embora estas duas modalidades de atendimentos tenham se mantido na expansão da educação infantil é importante destacar que surgiram “a partir de contextos de demandas diversos” (CAMPOS; ROSEMBERG E FERREIRA, 1995, p. 103). Tais demandas, como explicam Cochran-Smith (1993) e Rosemberg (1997), se originam no processo crescente de urbanização do país associado ao decréscimo nas taxas de mortalidade infantil, bem como à inserção das mulheres no mercado de trabalho, verificadas a partir da década de 1970 (apud ROSEMBERG, 1999).

Conforme destaca Kramer, as creches eram locais destinados a atender as crianças das classes pobres, diferentemente dos locais de atendimento às crianças ricas, os jardins-de-infância (KRAMER, 1984). Portanto, a história da EI no Brasil, traz esta dicotomia apontada por Kramer, na qual às crianças pobres era ofertada uma educação de caráter predominantemente moral e atendimento mormente social, muito embora houvesse intenções pedagógicas²⁴, e às crianças mais abastadas, uma educação mais próxima dos modelos escolares²⁵, revela a diferença que havia nas instituições de atendimento à infância e manifestava-se, inclusive, na organização das jornadas de atendimento e permanência para públicos de crianças de classes sociais distintas.

²⁴ Na tese de doutoramento da Professora Doutora Tizuko Kishimoto é revelado que Anália Franco, sensibilizada pelas condições de indulgências das crianças, tinha preocupação em oferecer atendimento pedagógico, no entanto o que prevaleceu no equipamento infantil criado foi a função social de guarda e cuidado das crianças (KISHIMOTO, 1986).

²⁵ O horário com programas das atividades desenvolvidas no Jardim de Crianças no Colégio Menezes de Vieira, apresentado pela professora Maria Helena Câmara Bastos, revela que as atividades iniciavam às nove horas e eram concluídas às quatorze horas e demonstra que as propostas tinham intenções pedagógicas (BASTOS, 2011).

Inicialmente, as creches, herdeiras históricas das casas de asilo ou custódia, atendiam aos filhos de indigentes, órfãos, crianças em extrema miséria e sua principal função era amparar suas necessidades imediatas. Kishimoto aponta a função distinta das primeiras creches brasileiras para as europeias:

As primeiras creches instaladas em São Paulo, no início da República, como as de Anália Franco, confundem-se com os **asilos infantis**, por atender basicamente crianças órfãs, em regime de internato, ao invés de atender filhos de operários durante o período de trabalho dos pais (KISHIMOTO, 1986, p. 36, grifos nossos).

Esta função distingue as creches brasileiras dos países em processo de industrialização e ampliação mercantil, pois nestes países, as instituições denominadas creches abrigavam a prole das mães operárias, força de trabalho feminina, em jornadas diurnas que correspondiam ao tempo de labor das mães.

A função custodial das creches brasileiras recebe sua primeira intenção educativa com a ação filantrópica de Anália Franco²⁶ em São Paulo; no entanto, a função social prevaleceu sobre a intenção pedagógica vislumbrada pela filantropia, que precisou modificar a função pretendida inicialmente.

Posteriormente, na década de 20, são instaladas creches denominadas modelares, por empresas do ramo têxtil, em colaboração com o governo paulista, destinadas ao atendimento ao amparo de filhos de operários (KISHIMOTO, 1986, p. 40).

Até a promulgação da LDBEN, as creches eram, principalmente, ligadas às secretarias de serviço social e às organizações filantrópicas, se caracterizando como um espaço predominantemente assistencial. Ressalte-se que as unidades de atendimento infantil recebiam diversas denominações, como “Jardim de Infância para crianças de 4 a 6 anos; escolas maternais ou pré-maternais para bebês de 1 a 3 anos e 1 a 2 anos, respectivamente; berçário para bebês com idade inferior a 1 ano com assistência médico-alimentar e psicopedagógica e a Creche para todo o período pré-escolar visando o atendimento às mães que trabalham” (RIZZO, 1982, apud KISHIMOTO, 1986, pp. 20-21).

Kishimoto explica que as primeiras creches surgem no Brasil no início do século, atendendo a crianças de mulheres na extrema miséria (KISHIMOTO, 1986). Como resultado desta visão puramente assistencialista, as creches permanecem fora da atenção do governo por um período considerável, sendo que apenas no final da década de 1930, durante o Governo de

²⁶ Segundo Fonseca e Johansen, Anália Franco foi uma das “[...] figuras cardeais da formação do campo das atenções à infância pobre em São Paulo” [...], entre a metade do século XIX e início do século XX, “[...] buscou dar substância pedagógica à ação assistencial [...]”, um pioneirismo para sua época (2018, p. 60).

Getúlio Vargas, passam a fazer parte da responsabilidade do Estado, através da criação do Ministério da Educação e Saúde. Nos anos seguintes, vão se avolumando os problemas das famílias trabalhadoras, em função da carência de locais que cuidassem de seus filhos.

Neste contexto, as creches destinavam-se a atender filhos de mães trabalhadoras e era um equipamento escolar caracterizado por não ser educativo. Entretanto, Kuhlmann Jr, explica que os movimentos sociais e de profissionais destas instituições em defesa de um espaço educativo foram determinantes para modificar o caráter não educativo destes equipamentos infantis:

A defesa do caráter educacional das creches foi uma das principais bandeiras do movimento de luta por creches e dos profissionais dessas instituições, que promoviam encontros para discutir suas condições de trabalho e se organizavam em entidades como a Associação dos Servidores da Secretaria de Família e do Bem-Estar Social, na cidade de São Paulo (ASSFABES). O vínculo das creches aos órgãos de serviço social fazia reviver a polêmica entre educação e assistência, que percorre a história das instituições de educação infantil (KUHLMANN, 2000, p. 8).

Ao longo dos anos, as políticas de atendimento à criança foram se modificando e gerando mudanças na organização e funcionamento das pré-escolas, fruto, muitas delas, dos avanços das pesquisas e estudos da área, bem como por pressão dos movimentos sociais, sindicais, de trabalhadores, movimentos populares e por transformações políticas e sociais como aponta Kuhlmann:

As instituições de educação infantil tanto eram propostas como meio agregador da família para apaziguar os conflitos sociais, quanto eram vistas como meio de educação para uma sociedade igualitária, como instrumento para a libertação da mulher do jugo das obrigações domésticas, como superação dos limites da estrutura familiar. As ideias socialistas e feministas, nesse caso, redirecionavam a questão do atendimento à pobreza para se pensar a educação da criança em equipamentos coletivos, como uma forma de se garantir às mães o direito ao trabalho. A luta pela pré-escola pública, democrática e popular se confundia com a luta pela transformação política e social mais ampla (KUHLMANN, 2000, p. 11).

Segundo Vaz (2000), no final da década de 1970, segmentos da classe trabalhadora (feministas grupos populares e sindicais) começavam a se mobilizar em torno da necessidade de creches, a serem oferecidas pelo poder público. Neste mesmo período, com histórico desde a década anterior, a política educacional para a educação infantil, fundamentava-se na teoria da privação cultural, na qual se propunham estratégias de educação compensatória. No final da década de 1970, críticas a respeito desta estratégia afirmavam que tal política compensatória

“reforçava a discriminação das crianças e dos meios sociais, cujos padrões sociais não correspondiam aos das classes dominantes” (VAZ, 2000, p. 36).

Esta abordagem modificou a orientação da educação pré-escola que passou a priorizar a preparação da criança para a etapa seguinte em detrimento da socialização e da recreação características do movimento escolanovista no qual a EI tinha se inspirado. Em contrapartida, as creches mantiveram o caráter assistencial (CAMPOS; ROSEMBERG; FERREIRA, 1995) reforçando a dicotomia entre esta modalidade e a outra, inclusive na oferta e no atendimento.

Tanto as creches nos locais de trabalho, como as creches filantrópicas, e, menos acentuadamente os “parques infantis” da cidade de São Paulo, tinham como principal preocupação atender às necessidades das mães que trabalhavam fora, com objetivos de cuidado e assistência à infância (CAMPOS; ROSEMBERG; FERREIRA, 1995, p. 103).

As creches que atendiam à demanda das mães trabalhadoras tinham seu horário de funcionamento regulado de acordo com o horário de trabalho destas e, com isto, o tempo de permanência das crianças nestas instituições atendia às necessidades das mães. Desta forma marca-se o atendimento de bebês e crianças em jornadas prolongadas sem, necessariamente, a institucionalização do tempo integral em consonância com a concepção de educação de caráter integral, posto que o atendimento se dava em função da necessidade dos adultos.

Isto não quer dizer que somente as creches atendiam em período integral. Campos, Rosemberg e Ferreira (1995, p. 104) indicam que “as creches vinculadas à LBA²⁷, por exemplo, funcionavam em meio período, e algumas pré-escolas aceitavam crianças em período integral”.

A oferta de educação em tempo integral desde a origem dos movimentos reivindicatórios para determinada população se manifesta como elemento revelador da discrepância na oferta de educação para determinados grupos sociais, inclusive tendo criado referências pejorativas e estereotipadas em relação às crianças de cada segmento e tipo de serviço, pois “identificava-se as crianças mais marginalizadas como “crianças de creche” e as demais sendo valorizadas pelo sistema educacional como egressas da pré-escola” (CAMPOS; ROSEMBERG; FERREIRA, 1995, p. 109).

Outrossim, destaca-se que o atendimento em jornada de tempo integral era mais comum em cidades com maior densidade demográfica, tais como São Paulo, Curitiba e Porto Alegre (CAMPOS; ROSEMBERG; FERREIRA, 1995, p. 88).

²⁷ A Legião Brasileira de Assistência (LBA) foi uma agência federal criada em 1942 para prestar “assistência social nos campos da desnutrição infantil, da maternidade, da educação infantil, da assistência à pobreza e da permanente subvenção, convênio e formação de agentes e organizações filantrópicas da sociedade civil (FONSECA; ALMEIDA, 2016).

Para além de integrar a educação para os bebês e crianças pequenas como etapa do sistema de ensino brasileiro institucionalizando seu atendimento, a inquietação quanto às estratégias pedagógicas permanecem. Pasqualini e Martins ressaltam:

Os desafios colocam-se tanto no plano das políticas públicas quanto no plano pedagógico. [...] historicamente, a EI vem sendo compreendida tanto como equipamento de caráter assistencial-custodial, especialmente no caso das creches, quanto como estratégia de combate à pobreza, prevenção do fracasso escolar, preparação para o Ensino Fundamental ou mesmo sua antecipação. Trata-se, em suma, de um segmento desprovido de **identidade**, atrelado a finalidades extrínsecas, ora apoiando-se em modelos domésticos ou hospitalares [...], ora reproduzindo o formato característico do Ensino Fundamental - desconsiderando as peculiaridades da faixa etária atendida (2008, p. 71, grifo nosso).

Sendo assim, entender que a jornada de tempo integral nesta etapa se concretizou desde a instalação de atendimento à infância é imprescindível, todavia é importante investigar até que ponto elas se refletiram na oferta e atendimento de educação integral para esta jornada.

Neste sentido, as subseções apresentadas a seguir buscam explicar como a EI foi construída e organizada na legislação, especialmente no que se refere à organização e atendimento de diferentes serviços em jornadas estendidas e jornadas de tempo integral.

2.2 CONTRATEMPOS: LEGISLANDO E DEFININDO O TEMPO INTEGRAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O Parecer nº 20 do CNE/CEB (BRASIL, 2009a, p. 4) quando trata da identidade do atendimento da EI, menciona como esta etapa é organizada:

Sua forma de organização é variada, podendo constituir unidade independente ou integrar instituição que cuida da Educação Básica, atender faixas etárias diversas nos termos da Lei nº 9.394/96, em jornada integral de, no mínimo, 7 horas diárias, ou parcial de, no mínimo, 4 horas, seguindo o proposto na Lei nº 11.494/2007 (FUNDEB)²⁸, sempre no período diurno, (...).

Segundo o que se lê na citação, a forma de organização da EI atende os termos da LDBEN, em vista disto e por ser esta a principal lei que define e regulamenta o sistema educacional brasileiro, é utilizada como ponto de partida para examinar de que forma a EI foi ofertada no que diz respeito ao tempo de atendimento de bebês e crianças.

²⁸ A Lei 11.494/2007 teve dispositivos revogados pela Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020 (BRASIL, 2020).

No que diz respeito ao financiamento para a educação em jornada de tempo integral, o Fundeb (de acordo com a Lei 14.113, que revoga muitos dos dispositivos da lei 11.494/2007), estipula, no artigo 43º, os seguintes índices de ponderação:

a) creche em tempo integral:

1. pública: **1,30 (um inteiro e trinta centésimos)**; e
2. conveniada: 1,10 (um inteiro e dez centésimos);

b) creche em tempo parcial:

1. pública: **1,20 (um inteiro e vinte centésimos)**; e
2. conveniada: 0,80 (oitenta centésimos);

c) pré-escola em tempo integral: 1,30 (um inteiro e trinta centésimos);

- d) pré-escola em tempo parcial: 1,10** (um inteiro e dez centésimos);
(BRASIL, 2020, grifos nossos).

Verifica-se que, considerando o índice de ponderação por aluno estipulado no artigo 43º citado, é pequeno o estímulo financeiro para que os municípios adotem a jornada de tempo integral, uma vez que se eleva em apenas dez centésimos (0,10) tal índice, em relação à jornada em tempo parcial, tanto para as creches quanto para as pré-escolas públicas, em valores aprovados pelo texto para aplicação de recursos no exercício de 2021.

As ponderações são calculadas de acordo com o nível socioeconômico dos alunos e dos recursos arrecadados pelos entes federados, bem como a quantidade de alunos matriculados em suas redes. O artigo 43º também estabelece que serão feitas atualizações financeiras no período. As ponderações estabelecem ainda a complementação de valores da União para entes federados que arrecadam menos impostos.

Para além dos impactos financeiros sobre a adoção da jornada em tempo integral, Menezes (2012) observou, com relação ao financiamento à educação integral no país, que o Fundeb

[...] avançou em relação às leis [...] (LDB e PNE), entre outros aspectos, por associar o tempo integral a todas as etapas da educação básica (**educação infantil**, ensino fundamental e ensino médio). Além disso, o Fundeb também se destacou em relação ao Fundo que lhe antecedeu, o Fundef, por destinar recursos não apenas para o ensino fundamental, mas para as diferentes etapas, modalidades e tipos de estabelecimento de ensino da educação básica, **incluindo, ineditamente, recursos para as matrículas em tempo integral** (2012, p. 141, grifos nossos).

A lei que aprovou o Fundeb em 2007 também cumpre o papel de suprir uma lacuna na LDB de 1996 no que diz respeito a menção clara de indicar ponderações para os recursos aplicados nas “creches e pré-escolas públicas em tempo integral”, o que não é especificado na mesma, exceto quando menciona, no artigo 87, inciso 5º “Serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o

regime de escolas de tempo integral” (BRASIL, 1996a). Posteriormente, a Lei 12.796 incluiu, na redação do artigo 31, o “atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral”, além de diminuir de 6 para 5 anos a etapa da educação infantil, em seu artigo 29º (BRASIL, 2013).

Até o início do ano de 2013, o que é expresso sobre tempo integral na LDBEN diz respeito ao Ensino Fundamental, e ainda assim, de modo progressivo, conforme o artigo 34 (BRASIL, 1996a).

Com relação à formação profissional, a redação da Lei 12.796 não alterou a exigência de curso superior para atuar na educação básica (conforme texto aprovado pela LDB de 1996), e, embora preconize a formação dos docentes em nível superior, continuou admitindo, tal como anteriormente, como formação mínima “para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em **nível médio** na modalidade **normal** (BRASIL, 2013, **grifos nossos**).

O parecer CNE/CEB nº 20/2009, também cita a lei que, em 2007²⁹, regulamentou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) até 2019, e, portanto, não estava organizando a EI, mas explicando a forma como seria realizada a distribuição de recursos do Fundo. Obviamente não se pode negar que, pelo menos nesta Lei, fazia-se o reconhecimento das modalidades na oferta de jornadas em tempo parcial e integral na EI, conforme seu artigo 10 explicitava:

Art. 10. A distribuição proporcional de recursos dos Fundos levará em conta as seguintes diferenças entre etapas, modalidades e tipos de estabelecimento de ensino da educação básica: I - creche em tempo integral; II - pré-escola em tempo integral; III - creche em tempo parcial; IV - pré-escola em tempo parcial (BRASIL, 2007, p. 3).

No entanto, com a substituição desta lei (nº 11.494), pela lei 14.113, este artigo foi excluído, optando-se por manter apenas o termo jornada em tempo integral e parcial para especificar os índices de ponderação entre as modalidades de ensino.

Ponderando sobre as leis citadas no parágrafo extraído do parecer, o que se percebe é uma imprecisão e ausência de objetividade na norma hierárquica principal da educação, a LDBEN de 1996, da qual se possa concluir que exista alguma menção às distintas modalidades

²⁹ Importante mencionar que, no ano de 2007, quando da implantação do Fundeb, houve intensa movimentação da sociedade civil em torno da rejeição de dispositivo proposto através da PEC 415/2005, que excluía do FUNDEB os recursos para a educação de crianças de 0 a 3 anos. Este movimento ficou conhecido como “Fraldas Pintadas”, cujo slogan “Direito à educação começa no berço e é pra toda a vida”, foi utilizado como forma de pressão junto ao Congresso Nacional, em passeatas e manifestações de segmentos sociais em torno da sigla MIEIB (Movimento Intefóruns de Educação Infantil no Brasil) (MAUDONNET, 2020).

de organização do tempo que considere as especificidades da EI, lacuna que viria a começar a ser resolvida em documentos posteriores.

Neste contexto, revisitando-se o histórico de documentos legais sobre a educação infantil, encontram-se o parecer nº 22/98 do CEB (BRASIL, 1998a) e a resolução CEB nº 1 (BRASIL, 1999) que já fixavam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Porém, com o Projeto de Resolução que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais do Parecer nº 20 do CNE/CEB (BRASIL, 2009a), houve a necessidade de incorporar outros aspectos, como:

A ampliação das matrículas, a regularização do funcionamento das instituições, a diminuição no número de docentes não-habilitados na Educação Infantil e o aumento da pressão pelo atendimento colocam novas demandas para a política de Educação Infantil, pautando questões que dizem respeito às propostas pedagógicas, aos saberes e fazeres dos professores, às práticas e projetos cotidianos desenvolvidos junto às crianças, ou seja, às questões de orientação curricular (BRASIL, 2009a, p. 2).

Observa-se que o parecer nº 20/2009 do CNE/CEB, juntamente com a Resolução CNE/CEB nº 5/2009, são fundamentais, sendo que do parecer nº 20, emana a orientação do trabalho pedagógico realizado nesta etapa da Educação Básica, pensando em suas especificidades e ainda se destacando como um instrumento que viria a balizar a sua organização, consubstanciando-se, posteriormente nas DCNEIs (Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil).

Oliveira também destaca que tais documentos, definidores das DCNEIs:

[...] fazem, em primeiro lugar, uma clara explicitação da identidade da Educação Infantil, condição indispensável para o estabelecimento de normativas em relação ao currículo e a outros aspectos envolvidos em uma proposta pedagógica. Eles apresentam a estrutura legal e institucional da Educação Infantil – número mínimo de horas de funcionamento, sempre diurno, formação em magistério de todos os profissionais que cuidam e educam as crianças, oferta de vagas próximo à residência das crianças, acompanhamento do trabalho pelo órgão de supervisão do sistema, idade de corte para efetivação da matrícula, número mínimo de horas diárias do atendimento – e colocam alguns pontos para sua articulação com o Ensino Fundamental (2010, p. 2).

Importante acrescentar neste retrospecto histórico, o valor do Referencial Nacional Curricular para Educação Infantil (RCNEI), como primeira orientação a declarar a existência de modalidades distintas de funcionamento da EI, documento lançado pelo Ministério da Educação e do Desporto (MEC) dois anos após a LDBEN, em 1998.

Embora não seja mais considerado com força legal, visto o itinerário que percorreu na sua elaboração, foi um guia importante, e por muito tempo consultado (e ainda hoje com certa

frequência) para a definição de propósitos de uma instituição infantil. O RCNEI retoma a ideia da constituição plural e diversa das creches ao longo da história do país e expressa suas formas de organização:

Há creches funcionando em período integral entre 8 e 12 horas por dia, que atendem o ano todo sem interrupção; outras fecham para férias; há creches de meio período; há creches que atendem 24 horas por dia; há pré-escolas funcionando de 3 a 4 horas e há inclusive as que atendem em período integral (BRASIL, 1998b, p. 65-66).

Legado histórico constatado por Barbosa, Richter e Delgado (2015) o tempo integral é concebido como algo inerente às creches em função do seu histórico marcado pelo assistencialismo:

Um dos traços fundamentais na distinção entre os dois modelos de atendimento foi dado pelo tempo diário de permanência das crianças fora do âmbito da família. Desde o final do século XIX, foi se constituindo em nosso país uma prática polarizada entre assistência e escolarização que consolidou uma educação de turno integral para as crianças de classes populares, cujas mães exerciam atividades de trabalho em espaço extradoméstico; e uma educação em turno parcial para as crianças de classes médias e altas nos jardins de infância e nas pré-escolas, cujas mães trabalhavam meio período ou se dedicavam às atividades domésticas e/ou do lar (2015, p. 96).

Portanto, tal legado no qual as creches em tempo integral são reservadas às famílias pobres e as escolas em jornada parcial para as classes mais abastadas da sociedade, pode estar relacionado às ínfimas referências na legislação sobre as distintas possibilidades na oferta de atendimento para EI.

Outrossim, esta escassez na legislação e a tardia referência às modalidades de oferta naturalizaram a função custodial das creches que poderiam explicar a parca produção em torno do tema e de poucas reflexões referentes às especificidades na oferta do tempo integral, embora os documentos federais sobre a educação infantil, elaborados a partir da década de 1990, representem significativos avanços para esta modalidade de ensino.

Retomando a análise do artigo 29 da LDBEN (BRASIL, 1996a) - anteriormente citado – que é objetivo ao expressar que a finalidade da EI deve ser a promoção intelectual, psicológica, social e física da criança, ou seja, integralmente. No entanto, isto demanda adoção de processos que integrem as ações de cuidar e educar, sobretudo no que tange a adoção do tempo integral, visto sua maior propensão à fragmentação entre regimes pedagógicos e as ofertas de cuidado e recreação em um turno e no outro, ações mais direcionadas ao ato de educar, descaracterizando a concepção de educação integral defendida na legislação.

Esta afirmação pode ser confirmada no próprio documento RCNEI (BRASIL, 1998b, p. 66) que reconhece a adoção de tais práticas em alguns municípios do país, todavia não as endossa e classifica-as como inadequadas:

Em alguns municípios, existe um tipo de prática em que as crianças ficam um período na creche e o outro na pré-escola. Nestes casos ou ainda naqueles onde há troca de turnos de professores entre os períodos da manhã e da tarde, é necessário um planejamento em conjunto, evitando repetições de atividades ou lacunas no trabalho com as crianças. Não é desejável que a creche seja considerada apenas um espaço de cuidados físicos e recreação e a pré-escola o local onde se legitima o aprendizado.

Percebe-se que havia um movimento para superação destas práticas ao reconhecê-las como indesejáveis e que também indicavam a busca pela formação integral. Isto está posto na LDBEN e reforçado na Resolução que instituiu as primeiras Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 1999, p. 1):

III – As Instituições de Educação Infantil devem promover em suas Propostas Pedagógicas, práticas de educação e cuidados, que possibilitem a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo/linguísticos e sociais da criança, entendendo que ela é um ser completo, total e indivisível.

Após esta DCNEI, a lei nº 10.172 (BRASIL, 2001) que aprovou o Plano Nacional de Educação vem reforçar o caráter integral da EI de modo a coadunar a prática pedagógica aos equipamentos infantis, tanto na creche quanto na pré-escola, buscando superar as marcas originárias da dicotomia entre eles, conforme expressa o trecho a seguir:

Para orientar uma prática pedagógica condizente com os dados das ciências e mais respeitosa possível do processo unitário de desenvolvimento da criança, constitui diretriz importante a superação das dicotomias creche/pré-escola, assistência ou assistencialismo/educação, atendimento a carentes/educação para classe média e outras, que orientações políticas e práticas sociais equivocadas foram produzindo ao longo da história. Educação e cuidados constituem um todo indivisível para crianças indivisíveis, num processo de desenvolvimento marcado por etapas ou estágios em que as rupturas são bases e possibilidades para a seqüência (2001, p. 11).

Esta orientação do PNE torna evidente que o processo educativo na EI deve contemplar uma concepção integradora entre o cuidar e educar, de modo a garantir o tempo de viver a infância - condição fundamental para possibilitar o brincar espontâneo. Neste sentido, o documento elaborado pelo MEC denominado “Indicadores de Qualidade na Educação

Infantil”³⁰ traz a importância do brincar como parâmetro avaliativo da instituição escolar responsável pela oferta de educação infantil, quando questiona: “[...] As professoras organizam o tempo e as atividades de modo a permitir que as crianças brinquem todos os dias, na maior parte do tempo, tanto nas áreas externas quanto internas?” (BRASIL, 2009b, p. 38).

No entanto, embora exista o reconhecimento da importância do brincar, a subtração dos espaços e tempos, característica das novas dinâmicas sociais, vem dificultando às crianças pequenas e aos bebês o direito a estas vivências integradoras.

Quando olhamos para o que se tem feito na educação infantil no tempo que roubamos da infância o tempo do brincar, percebemos que o problema ampliou-se: vemos retirado um tempo necessário à atividade infantil em seu diálogo com o mundo para nele ser introduzido um conjunto de tarefas que alienam as novas gerações com relação ao conhecimento acumulado e à cultura escrita, num duplo desserviço à formação de “crianças para brilhar” (TOMAZZETTI, SANTOS e MELLO, 2018, p. 380).

Embora a legislação garanta o direito à formação integral, o mesmo não se pode verificar na realidade prática da jornada de tempo integral, de como tal jornada poderia contribuir para a formação integral dado o seu histórico ser marcado pela fragmentação do tempo.

Já a Lei 13.005, que instituiu o Plano Nacional de Educação (2014-2024), propôs a jornada em tempo integral como meta, porém sem o caráter de obrigatoriedade conforme identificado na estratégia 1.17, proposta para a meta nº 1³¹ na qual se lê: “**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, grifos nossos).

Observa-se que a previsão da jornada de tempo integral está presente na legislação a nível federal, desde a LDB de 1996. Entretanto, a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 211, define que os sistemas de ensino sejam organizados em regime de colaboração, sendo no inciso 2 instituído que “os municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil” (BRASIL, 1988).

Neste cenário, a União tem uma responsabilidade supletiva com relação à educação infantil e, a consequência é que se criaram “zonas cinzentas”, ou seja, que não deixam claro qual é o papel do governo federal, segundo opinião do professor emérito Carlos Roberto Jamil

³⁰ O documento “Indicadores de Qualidade na Educação Infantil” é um instrumento orientador para a realização da autoavaliação da qualidade oferecida nas escolas da modalidade. Publicado em 2009, estabelece vários critérios e orientações para que toda a comunidade escolar possa aferir a qualidade do processo educativo (BRASIL, 2009b).

³¹ De acordo com a meta 1, a educação infantil na pré-escola para crianças de 4 e 5 anos deverá ser universalizada, além de atender, através da ampliação da oferta de creches, a 50% de crianças de até 3 anos até 2024 (BRASIL, 2014).

Cury, da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), que também presidiu a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE), entre 1996 e 2004 (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2018).

Outra consequência para a EI são as múltiplas visões que os gestores municipais (Prefeitos e Secretários de Educação) têm do que possa significar a educação integral, tanto para a jornada parcial, quanto para a jornada de tempo integral, para além das questões de impacto financeiro, que também serão abordadas nesta seção.

Pelo que foi exposto até o momento, é plausível afirmar que não existe na legislação uma diferença a ser considerada no processo educativo ofertado em jornada de tempo parcial e na jornada de tempo integral no que diz respeito à recomendação; não obstante para não discutir as especificidades destes tempos e legislar superficialmente de modo a não provocar um questionamento sobre isto, a realidade de muitas localidades demonstra que a oferta de jornada de tempo integral, como foi visto no recorte do RCNEI/1998, está em desarmonia com a proposta de formação integral.

A concepção de educação de caráter integral é uma exigência na legislação para a EI que deve ser ofertada independentemente da jornada de tempo que bebês e crianças passam na escola, porém promovê-la na jornada de tempo integral implica superar o caráter assistencialista ao ofertar cuidados com profissionais não licenciados durante um momento desta jornada e no outro, oferecer atendimento pedagógico com profissionais licenciados.

Se por um lado, a concepção de educação integral é exigência possível em diferentes jornadas, por outro, a jornada de tempo integral, contemplada como objetivo a ser adotada progressivamente no Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001, objetivo nº 18) e reafirmada no Plano Nacional da Educação Básica (BRASIL, 2014, estratégia 1.17), só se legitima com a promoção de uma concepção de educação integral, e isto implica na adoção de ações integradas dos pilares da EI.

A jornada em tempo integral que bebês e crianças permanecem nas instituições infantis não é ato inédito na EI, sobretudo porque as crianças ocupam estes espaços consoante o que foi destacado desde os primórdios de instalação de creches e pré-escolas.

Neste sentido, Barbosa, Richter e Delgado (2015) concluem que o tempo integral parece não se configurar como um problema, visto estar naturalizado enquanto característica da Educação Infantil. Neste sentido, é justamente esta naturalização que culminou na carência de reflexões e produções científicas sobre a organização do tempo integral na EI.

Em vista disto e buscando evidenciar as peculiaridades da EI em jornada de tempo integral, tornam-se visíveis as diferenças na introdução do tempo integral na educação brasileira.

Signatário do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova³² em 1932, e ancorado nas correntes liberais, Anísio Teixeira é, reconhecidamente, o pioneiro na implantação da escola de tempo integral no Brasil, no Rio de Janeiro, no Distrito Federal e em Salvador. Contudo, estes modelos, inspirados no modelo americano de escola e pelo pensamento de John Dewey, eram direcionados à educação primária que correspondia, na época, à educação de crianças de sete a dez anos.

Sendo a escola primária a escola por excelência formadora, sobretudo porque não estamos em condições de oferecer a toda a população mais do que ela, está claro que, entre todas as escolas, a primária, pelo menos, não pode ser de tempo parcial. Somente escolas destinadas a fornecer informações ou certos limitados treinamentos mecânicos podem ainda admitir o serem de tempo parcial (TEIXEIRA, 1994, p. 105, apud CAVALIERE, 2010, p. 256).

Embora esta proposta de Anísio tenha sido implantada em outra etapa da Educação Nacional, esta informação é relevante, pois desvela-se em outros níveis de educação ao propor, aliado ao tempo integral, a concepção de educação integral, constituindo-se como modelo para implementação no nível pesquisado.

Para Cavaliere (2010, p. 249), a concepção de educação integral proposta por Anísio Teixeira em 1930 era baseada “no espírito higienista-educacional”, mas transformou-se numa proposta de educação escolar “emancipadora de indivíduos e nação”:

A concepção de educação integral de Anísio aprofundou-se com base no pragmatismo, na compreensão de que o homem se forma e se desenvolve na ação, no fazer-se, e não por algum movimento exógeno de aprendizagem formal. Para além das concepções e movimentos políticos conjunturais, o grande diferencial do pensamento sobre educação escolar integral desenvolvido por Anísio deveu-se ao aprofundamento de seus fundamentos filosóficos, a partir, justamente, da filosofia social de John Dewey (2010, p. 258).

Enquanto surgiam propostas de educação integral de correntes socialistas, havia no Brasil as correntes políticas autoritárias que tentavam introduzir e disseminar sua ideologia utilizando a escola como instrumento para alcançar este propósito.

³² O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, documento anteriormente citado, foi elaborado pelo movimento de 26 educadores reformistas que pretendiam estabelecer novas políticas e diretrizes para educação brasileira, o termo “educação integral” surge em três momentos, como aponta Cavaliere no artigo cujo título é “Anísio Teixeira e a educação integral”.

As correntes que sustentaram a concepção de educação integral durante os anos 20 e 30 do século XX, segundo Cavaliere (2010, p. 248) ensejavam o “controle social e dos processos de distribuição criteriosa dos indivíduos nos segmentos hierarquizados da sociedade e foram expressadas pela Ação Integralista Brasileira³³.

A concepção de educação integral promovida pelo movimento integralista “visava elevar o nível cultural da população envolvendo aspectos físicos, intelectuais, cívicos e espirituais da formação dos indivíduos”, ou seja, uma educação que pretendia regenerar os valores sociais vigentes e buscava antes de qualquer propósito educativo, moralizar e doutrinar os indivíduos, tendo o Estado como meio de atender e estar à serviço de seus interesses e projetos de sociedade (CAVALIERE, 2010, p. 249).

O ideário de educação integral deste movimento era a conversão para a verdade estabelecida na ideologia do integralismo. A verdade deste movimento seria difundida e imposta por meio da ação coletiva do Estado, religião e família e tendo a escola como meio para fazê-lo.

Dito isto, a limitada produção e debate acadêmico sobre educação infantil em jornada de tempo integral pode forjar uma ideia preambular de que o modelo em tempo integral na educação infantil é uma inovação das políticas contemporâneas; no entanto, é preciso esclarecer que a educação infantil originou-se em tempo integral, sendo esta informação relevante para a trajetória da EI.

Esta afirmação pode ser interpretada como um dado para o contexto de formação do discurso das políticas, porque ecoa como uma tentativa de escamotear a trajetória histórica das creches e escolas de Educação Infantil.

A educação infantil brasileira desde muito cedo sempre foi oferecida em jornada de tempo integral pelo menos a uma parte das crianças brasileiras. A dúvida que pode pairar é sobre qual parcela da população de bebês e crianças pequenas recebiam esta educação em tempo integral e, para isto, não é preciso fazer esforço se considerarmos a dicotomia existente na oferta de educação para as classes sociais brasileiras, tão exposta nas pesquisas e trabalhos de Maria Campos (1994), Sonia Kramer (1984; 1994) e Fúlvia Rosemberg (2015), dentre outros.

Ao passo que estes movimentos eram construídos para a educação primária e influenciavam o conceito de educação integral, esta influência refletia-se sobre a educação infantil e isto pode ser observado na implementação dos Parques Infantis em escolas da cidade de São Paulo, durante a gestão de Mário de Andrade, em 1935, os quais:

³³ A Ação Integralista Brasileira (AIB) foi uma organização política de âmbito nacional inspirada no fascismo italiano, fundada por Plínio Salgado em 1932 (FGV CPDOC, s.d).

[...] podem ser considerados como a origem da rede de educação infantil paulistana (Faria 1995) – a primeira experiência brasileira pública municipal de educação (embora não-escolar) para crianças de famílias operárias que tiveram a oportunidade de brincar, de ser educadas e cuidadas, de conviver com a natureza, de movimentarem-se em grandes espaços (e não em salas de aula [...]). Lá produziam cultura e conviviam com a diversidade da cultura nacional, quando o cuidado e a educação não estavam antagonizados, e a educação, a assistência e a cultura estavam macunaimicamente integradas, no tríplice objetivo parqueano: **educar, assistir e recrear** (FARIA, 1999, pp. 61-62, grifos nossos).

Atualmente, o vocábulo integral é resgatado nos documentos legais da educação infantil, ora para explicar a natureza do desenvolvimento da criança, que abarca as dimensões humanas de maneira global, ora para definir o caráter indissociável entre o educar e o cuidar. Também evoca-se a palavra para referenciar a natureza do conhecimento e, por fim, aparece para caracterizar a organização do tempo de funcionamento e permanência nas creches e pré-escolas.

Arroyo (1988) explica que a educação integral contempla a formação humana integral. Isto quer dizer que a educação ultrapassa a concepção de escola concentrada apenas no desenvolvimento intelectual das crianças, e preocupa-se com a formação de todas as potencialidades destas, humanizando-as e integrando-as ao meio de forma a operar uma transformação que desvele novas possibilidades de convivência e modos de ser e estar no mundo. Neste sentido, visa-se compreender como a rede selecionada por esta pesquisa implementou a educação em jornada de tempo integral.

Dentro do contexto da educação infantil, que é a primeira etapa da educação básica, a jornada de tempo integral, por estender o tempo de permanência dos bebês e crianças nas escolas, pode garantir mais oportunidades de aprimorar o desenvolvimento psicomotor, cognitivo e social da criança, se estas propostas estiverem sendo, efetivamente, introduzidas por práticas pedagógicas que perpassam por ações organizadas e planejadas para que bebês e crianças possam expressar sua curiosidade e desfrutar de uma infância rica em experiências que respeitem o tempo e o espaço de brincar.

Em vista disto, a educação integral não pode se limitar a um conceito de ampliação do tempo no qual a criança permanece na escola e tampouco sua prolongada exposição às situações de ensino. A garantia de uma formação integral em tempo integral percorre a implementação de políticas que orientem o funcionamento das instituições para além da ampliação do tempo de permanência das crianças, que privilegie tempos e espaços nos quais estas possam ter acesso à cultura e ao conhecimento, de modo justo e digno. Espaços estes que possam ser explorados; quadro de profissionais capacitados e de diferentes campos ou múltiplos profissionais de modo a promover uma educação que se preocupe em formar cidadãos éticos e democráticos, numa

perspectiva que articule as funções de cuidar e educar. Vivências ao mesmo tempo lúdicas e formativas pressupõem intencionalidade de organização e funcionamento pedagógico das escolas, preferencialmente, garantido por documentos oficiais. Isto posto, é fundamental investigar sua garantia nos documentos oficiais e legais.

No campo da prática, as estratégias propostas pelos Planos Nacionais de Educação (2001 e 2014), no sentido de estimular o acesso à educação infantil em tempo integral avançam muito lentamente, conforme o Relatório de Análise da Execução dos Artigos, Metas e Estratégias do PNE (CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO, 2019).

O monitoramento realizado pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação (2019, p, 24), entre 2014 e 2018, mostrava um percentual de crianças de 0 a 5 anos matriculadas em creches e pré-escolas em tempo integral “[...] em torno de 30%”, demonstrando uma “[...] estagnação”, bem como uma “[...] ausência de esforços” para o cumprimento “da estratégia 1.17”, cujo prazo final é 2024.

A fim de atualizar as estatísticas e efetuar nova análise, buscou-se dados do INEP, em seu mais recente levantamento, realizado em 2019. A sinopse elaborada pelo instituto informou que o total de matrículas em creches e pré-escolas foi de 8,9 milhões de matrículas, sendo 71,4% deste total, atendido pelas redes municipais. Com relação à jornada de tempo integral (termo utilizado pelo INEP), as matrículas nas creches representaram 56,4% do total de 3,8 milhões de matrículas. Já na pré-escola, as matrículas nas escolas de tempo integral representaram apenas 11,1% do total de 5,2 milhões, evidenciando a predominância da jornada parcial para o atendimento desta faixa etária (INEP, 2019b, p.4).

As questões que envolvem a ampliação da jornada, no entanto, não se resolvem apenas com o aumento no número de matrículas e tampouco com a destinação de recursos assegurados pelo FUNDEB, importante mecanismo indutor para a educação como um todo. Parente e Herrero (2019), em estudo comparativo sobre as políticas de ampliação da jornada escolar no Brasil e na Espanha apontaram, que no Brasil, persistem dificuldades relacionadas à estrutura das escolas, uma vez que não há investimento em reformas,

[...] o que compromete a oferta da “educação integral” em “tempo integral”. Ou seja, em muitos cenários, implementa-se o turno único, porém, a precariedade dos espaços continua: nem todas as escolas possuem biblioteca, sala de recursos, equipamentos de multimídia, quadra poliesportiva, ou seja, recursos físicos básicos (PARENTE; HERRERO, 2019, p. 51).

Os autores indicam, que muitas vezes, escolas parciais são transformadas em escolas de tempo integral, “sem as condições mínimas para articular “educação integral” e “tempo

integral”, considerando ainda a fragilidade desta articulação dado “[...] o cenário das escolas públicas repleto de carências” (PARENTE; HERRERO, 2019, 51).

GOMES (2015, p 171), também aponta que “a grande dificuldade para os municípios na ampliação da oferta de vagas tem sido a questão financeira. Nessa etapa da Educação Básica se registra maior necessidade de investimento por aluno, principalmente na creche integral”.

Além das restrições à ampliação de jornada por questões de orçamento dos municípios, estes também se deparam com outros contratempos, como por exemplo, as demandas do Poder Judiciário para que os gestores públicos disponibilizem vagas nas escolas de EI, conforme identificou estudo de Hanauer Taporosky e Silveira. As autoras demonstraram que o Ministério Público foi o principal ator, dentro do Poder Judiciário, a demandar o poder público para o cumprimento do direito à educação infantil, sendo que as maiores requisições eram por vagas em creches (HANAUER TAPOROSKY; SILVEIRA, 2019).

Neste aspecto, vale ressaltar que o montante de recursos reservados pela União para o FUNDEB tem se revelado abaixo dos cálculos feitos por especialistas para que se chegue efetivamente aos repasses de recursos financeiros que reflitam uma educação pública de qualidade.

O montante de recursos necessários é o tema do estudo produzido pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação, cujo objetivo consistiu em medir o financiamento dos direitos educacionais por meio de adoção de mecanismos de referências como Custo Aluno-Qualidade Inicial (CAQi) e Custo Aluno-Qualidade (CAQ). Tais indicadores foram elaborados para mostrar o quanto deveria ser investido na educação básica; no caso do CAQi, trata-se do padrão mínimo de investimento, já o CAQ adota, como referência, os padrões de qualidade de países mais desenvolvidos (CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO, 2018)

Tabela 5 - **Custo Aluno-Qualidade Inicial (CAQi)**

	Jornada semanal dos alunos (em horas)	Alunos/ turma (a)	CAQi (R\$) – anual (R\$)
Creche TP (urbana)	25	11,2	12.307,11
Creche TI (urbana)	50	11,2	23.579,62
Pré-escola TP (urbana)	25	20	9.607,02
Pré-escola TI (urbana)	35	20	14.457,21

Fonte: Elaborada pela autora em 2019, a partir da síntese do quadro geral do CAQi no PNE: Quanto custa a Educação Pública de Qualidade no Brasil (CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO, 2018).

A tabela 5 demonstra que o investimento para turmas de creches na jornada de tempo integral (TI) e com a mesma proporção de alunos aproxima-se do dobro do valor do tempo parcial (TP). Nas pré-escolas, o investimento não chega a dobrar, mas necessita de um investimento maior para atender a mesma quantidade de crianças atendidas no tempo parcial.

Na tabela 6, na qual lêem-se os dados do indicador CAQ, observa-se que o investimento necessário é bem maior para as mesmas categorias utilizadas na tabela 5, demonstrando que o investimento em educação nos países desenvolvidos é superior aos níveis de investimento necessários e não realizados para manterem-se nos níveis mínimos expressos no CAQi.

Tabela 6 - CAQ comparativa entre jornadas

	Jornada semanal dos alunos (em horas)	Alunos/ turma (a)	CAQ (R\$) – anual
Creche TP (urbana)	25	11,2	R\$20.122,60
Creche TI (urbana)	50	11,2	R\$39.210,61
Pré-escola TP (urbana)	25	20	R\$14.506,65
Pré-escola TI (urbana)	35	20	R\$21.693,14

Fonte: Elaborada pela autora em 2019, a partir da síntese do quadro geral do CAQi no PNE: Quanto custa a Educação Pública de Qualidade no Brasil (CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO, 2018).

Para se ter ideia do montante do investimento necessário, buscou-se os valores destinados pelo FUNDEB às escolas de educação infantil (creches e pré-escolas) a fim de traçar um comparativo com os valores de investimento necessários evidenciados pelo CAQi e pelo CAQ, referentes ao mesmo período (2018).

A busca expressou o repasse, pela União, para o exercício de 2018, por meio do FUNDEB, de valores, em média, de R\$ 4.420,73 por aluno matriculado em creches e pré-escolas (período integral) e de R\$ 3.400,56 para creches e pré-escolas (período parcial) (BRASIL, 2017a). Os recursos médios aportados pelo FUNDEB para creches e pré-escolas em período integral, comparados aos valores apurados pelo CAQi e pelo CAQ demonstram as seguintes diferenças, conforme pode-se observar nas tabelas 7 e 8, seguintes:

Tabela 7 – Comparativo Valores CAQi e Valores FUNDEB (em R\$)

CAQ – Creche (TI)	FUNDEB Creche (TI)	Diferença CAQi - FUNDEB	CAQi Pré-escola (TI)	FUNDEB Pré-escola (TI)	Diferença CAQi- FUNDEB
23.579,62	4.420,73	19.158,89	14.457,21	4.420,73	10.036,48

Fonte: Elaborada pela autora em 2021, a partir da síntese do CAQi e do FUNDEB (BRASIL, 2017a; CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO, 2018).

A coluna (Diferença CAQi-FUNDEB) chega a representar mais de 5 vezes o valor pago por aluno no FUNDEB na creche e mais de 3 vezes o valor pago por aluno na pré-escola. Esta diferença também é apontada pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação, em análise sobre o tema: “[...] o valor que se paga hoje no Fundeb por criança de creche em áreas urbanas é praticamente 5 vezes e meia menor do que o calculado pela Campanha como um investimento adequado e atualizado para garantir o padrão mínimo de qualidade de ensino previsto na legislação brasileira” (2018, p. 140).

Tabela 8 – **Comparativo Valores CAQ e Valores FUNDEB (em R\$)**

CAQ – Creche (TI)	FUNDEB Creche (TI)	Diferença CAQ - FUNDEB	CAQ Pré-escola (TI)	FUNDEB Pré-escola (TI)	Diferença CAQ-FUNDEB
39.210,61	4.420,73	34.789,88	21.693,14	4.420,73	17.272,41

Fonte: Elaborada pela autora em 2021, a partir da síntese do CAQ e do FUNDEB (BRASIL, 2017a; CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO, 2018).

Na tabela 8, relativa à comparação entre os valores calculados pelo CAQ e os valores repassados pelo FUNDEB, as diferenças chegam a mais de 7 vezes o valor pago pelo FUNDEB na creche e mais de 4 vezes o valor pago pelo FUNDEB na pré-escola.

Neste panorama, é explicável o porquê do baixo estímulo ao tempo integral não é prioridade para os gestores públicos municipais em termos econômicos e financeiros, visto que a principal meta é universalizar e ampliar o atendimento na EI. A estratégia 1.17 se torna até um empecilho haja vista que o recurso exigido para execução deveria ser duplicado.

Gestores municipais são citados como responsáveis porque a Meta 1 do PNE é responsabilidade municipal, muito embora deva haver uma articulação com o governo federal.

O alcance desta meta está diretamente relacionado à estratégia de estímulo da educação em tempo integral, em vista disso, a pesquisa sobre o tempo integral é imprescindível para que possa haver monitoramento por parte da sociedade e desta forma os governos municipais não se eximam de suas responsabilidades ou escamoteiem este direito da infância.

Embora a organização de atendimento da Educação Infantil só tenha sido expressa claramente com a publicação do Parecer nº 20, a ideia presumida de ineditismo do tempo integral não se sustenta, conforme expressado na seção anterior sobre o percurso da EI, mas pode ser a causa da concepção de educação inserida na jornada de tempo integral e o modo como incidiu sobre a identidade e finalidade de atendimento na Educação Infantil.

No artigo publicado por Barbosa, Richter e Delgado (2015) as autoras questionam o conceito de tempo integral na educação infantil, desenvolvendo argumentos para desmistificar

a ideia de que “tempo integral” e “educação integral” sejam realidades próximas ou correspondentes. O tempo integral destinado às crianças cujas mães trabalham o dia inteiro acaba resultando, em geral, apenas em um prolongamento da permanência de bebês e crianças na escola, sem que haja, necessariamente, uma preocupação com a educação integral.

A escola em tempo integral que realmente possa oferecer uma educação integral, pressupõe a articulação entre políticas públicas e formação integral, e, principalmente:

Uma escola em tempo integral, mais que uma escola em tempo parcial, exige abertura aos acontecimentos dos espaços públicos da cidade como modo de favorecer que as crianças aprendam a frequentar esses lugares e a torná-los seus. Exige criar, juntamente com os pais, urbanistas, associações de moradores, movimentos sociais, lugares para as crianças transitarem e se manterem presentes na paisagem da cidade, contribuindo para evitar uma geração de crianças com medo do espaço público, individualizadas em suas casas e famílias (BARBOSA; RICHTER; DELGADO, 2015, p. 110).

Outra relevante publicação, organizada por Araújo et al (2015), questiona a oferta de educação infantil em jornada de tempo integral e sua devida fundamentação em uma proposta que realmente seja de educação integral. Resultado de uma pesquisa nas escolas públicas de educação infantil (0 a 6 anos) nos municípios capixabas, o estudo concluiu como principais questões que causam a desarticulação entre as funções de cuidar e educar, e resultam na queda da qualidade ofertada para este público, aspectos como: falta de experiência e formação dos gestores municipais, na maioria das vezes pessoas indicadas para a função sem o preparo necessário; falta de autonomia financeira sobre os recursos; estigmatização das crianças de tempo integral, por serem mais vulneráveis; oferta de jornada em tempo integral optativa para os municípios; judicialização no processo de matrículas na educação infantil (denominada pelos autores como “intervenção judicializada”) resultando em perda de autonomia das escolas na identificação das crianças; a oferta de jornada em tempo integral como “solução” para resolver os problemas socioeconômicos das famílias (necessidade de trabalhar, ambientes familiares de risco social e pessoal das crianças, situação de pobreza e famílias usuárias de drogas); inadequação do espaço físico das escolas e, principalmente, a ausência de um projeto político pedagógico nas escolas que as possibilitassem de “realizarem atividades próximas àquelas desenvolvidas no turno parcial, já que a este é dada uma identidade “mais pedagógica” (ARAÚJO et al, 2015, p. 37)

Os autores citados convergem ao considerarem a proposta escolar para a infância, com intencionalidade social, política e pedagógica, implica em considerar que, para além do período

ofertado, a educação integral é uma necessidade das crianças, tanto no tempo parcial quanto no período integral.

2.3 PASSATEMPO: A INSTITUCIONALIZAÇÃO DO TEMPO DE VIVER A INFÂNCIA

A Educação Infantil consolidou-se no final do século passado no Brasil como um direito social de bebês e crianças, o que é, sem dúvida, uma conquista por romper com a ideia inicial, pelo menos em relação à criação textual das leis, de que a oferta e atendimento destes indivíduos em equipamentos infantis era um serviço social de apoio quase que exclusivo às necessidades de mães trabalhadoras ou de famílias carentes que não tinham como dar assistência e cuidado aos filhos.

Todavia, pelo menos em relação à criação textual das leis, ainda é comum no cotidiano das escolas a oferta deste direito atrelado à exigência de comprovantes de vínculos empregatícios dos pais/responsáveis dos bebês e crianças para garantia de vaga nas creches e pré-escolas na modalidade de tempo integral “mirando os mais desfavorecidos como alvo do tempo integral”, e “recorrendo-se ao mérito da necessidade no qual os direitos da criança se transformam em uma espécie de ajuda por meio de critérios seletivos, destinados àqueles cujos méritos são reconhecidos e dignos da concessão do benefício da matrícula” (SPOSATI *apud* ARAÚJO, 2015, p. 20 e 21).

O reconhecimento do direito social de bebês e crianças de receber educação de qualidade estar assegurado na Constituição da República Federativa do Brasil (C.F) de 1988 (artigo 208, inciso IV), e embora em expansão, não tem sido suficiente para garantir o acesso universal de bebês e crianças às creches e pré-escolas tão facilmente.

Passados trinta e dois anos desde a contemplação deste direito na C.F/88, a luta em busca da garantia deste direito ainda é necessária visto os desafios enfrentados na oferta e atendimento de bebês e crianças. Entre os desafios destaca-se a meta 1 que afeta diretamente a estratégia 1.17 da Lei N° 13.005/2014³⁴, cujo texto aprovou o Plano Nacional de Educação Básica (PNE), e consta como o foco principal desta pesquisa porque diz respeito ao tempo integral na EI.

34 O PNE está legitimado pelo Projeto de Lei (PL) n° 8035/2010 e aprovado pela Lei N° 13.005/2014. Desenvolvido após intenso debate com participação de toda a sociedade, o plano propõe metas para a Educação que devem ser atingidas num período de dez anos (BRASIL, 2014).

Sabe-se que a meta principal do PNE em relação a EI é sua universalização para crianças de 4 a 5 anos e a ampliação do atendimento de creches em 50%³⁵; no entanto, para atingir esta meta nas condições necessárias que possam oportunizar o desenvolvimento das potencialidades de bebês e crianças numa fase crucial para o seu pleno desenvolvimento, é indispensável que os estabelecimentos infantis promovam experiências educativas, afetivas e de cuidados inseridas numa proposta que entrelace o tempo de permanência com os princípios de educar e cuidar.

A obrigatoriedade da matrícula de crianças, a partir de 4 anos, na pré-escola (conforme estabelecida pela Lei 12.796/2013), neste cenário, “pode fortalecer a tendência a práticas caracterizadas como antecipatórias ou preparatórias do ensino fundamental, além de colocar em risco a expansão do atendimento às crianças de zero a três anos na educação infantil” (CRUZ, 2017, p. 264).

Além disto, os impactos sobre a jornada em tempo integral desta obrigatoriedade - matrícula aos 4 anos de idade - não foram devidamente avaliados, visto que a modalidade tem sido naturalizada na EI de modo que tem atravessado invisível o debate sobre a oferta e atendimento durante a incorporação desta etapa inicial ao sistema de ensino brasileiro, como se a jornada em tempo integral fosse única e intrínseca à EI, ou como se ela organizasse naturalmente em condições que priorizam as peculiaridades de cuidado e educação dos bebês e crianças de forma instantânea e integral.

Ocorre que as funções de cuidar, no sentido de guarda e proteção, e educar, apesar de primordiais nos estabelecimentos infantis, foram por muito tempo dispostas de maneira antagônicas nas instituições infantis de modo a definir socialmente os bebês e crianças a quem atendiam.

Com a incorporação da EI ao sistema de ensino, estas funções não apenas deveriam compô-la em suas duas etapas, como se consolidar de maneira simbiótica uma à outra, uma vez que são inerentes às fases de desenvolvimento dos bebês e crianças. Todavia, o fato de se ofertar EI em jornada de tempo integral distante de uma concepção integradora das funções que lhe são intrínsecas apenas reproduziram os modelos de outras épocas, agora fragmentados pelo tempo.

Nos anos pós constituinte, com a EI fazendo parte do sistema, Campos, Rosemberg e Ferreira (1995) relatam que algumas questões polêmicas foram abordados em reuniões para

³⁵ As matrículas nas creches representaram 56,4% do total de 3,8 milhões de matrículas e na pré-escola, as matrículas nas escolas de tempo integral representaram 11,1% do total de 5,2 milhões matrículas (INEP, 2019b, p.4).

elaboração de sugestões para uma política nacional de educação para as crianças de 0 aos 6 anos, entre elas, a necessidade de conceituar creche e pré-escola para que, dessa forma, pudesse ser mantido o mesmo tipo de atendimento ofertado tanto numa instituição, como na outra e assim também evitaria estigmas e marginalização da população atendida.

Para esta conceituação, a guarda e proteção, a função educacional e a assistencial deveriam ser consideradas tanto para a creche quanto para a pré-escola; e além disto, também “os objetivos de cada uma das instituições; as características das faixas etárias atendidas; as necessidades específicas de clientela diversificadas; vinculação à órgãos de bem-estar ou educação; período de funcionamento (parcial ou integral)” eram pontuados (CAMPOS; ROSEMBERG; FERREIRA, 1995, p. 106).

Contudo, apesar da questão conceitual ter sido de suma importância para definir a integração do atendimento das instituições infantis, de certa forma atingiu o debate sobre a questão da jornada de tempo integral no que diz respeito à integração das funções. Além deste tema, foi elaborada na reunião, de modo consensual, a formação dos profissionais dos equipamentos infantis e reconhecido que a:

[...] questão da qualificação de recursos humanos é ponto crucial na implementação de políticas adequadas de atendimento aos direitos e necessidades infantis [...], com a indefinição da formação ser a nível de ensino médio ou superior [...] mas há certezas da necessidade de um treinamento especial sobre desenvolvimento infantil. [...] Não há necessidade de diferenciação na formação de profissionais para atuar em creches e pré-escolas, embora na política de utilização de recursos humanos deva haver diferenças, inclusive, porque quanto menor a idade da criança, maior deverá ser a relação adulto/criança”. Discutiram, também, estratégias de curto prazo que contemplem a formação em serviço, e estratégias mais permanentes que contemplem o uso dos profissionais de mais baixo nível educacional com treinamento especial, com funções de apoio (CAMPOS; ROSEMBERG; FERREIRA, 1995, p. 127).

Passados quase 30 anos após os temas discutidos nesta reunião serem analisados, algumas questões ainda permanecem prementes no debate, especialmente a questão da qualificação de recursos humanos. A formação dos profissionais envolvidos nos contextos de vida coletiva é um requisito para um atendimento para dar integralidade da função pedagógica que respeita os direitos dos bebês e crianças. Se o cuidar e educar são funções indissociáveis aos bebês e crianças, elas podem ser fragmentadas no tempo de permanência destes indivíduos nos estabelecimentos infantis? A integralidade da função integral que se vincula a concepção de educação integral com a oferta de atendimento em tempo integral.

A concepção de educação integral é objetivo da EI, porém o que é orientado sobre este tempo tão longo de permanência nas escolas da infância não tem sido aberta e amplamente discutido no interior das questões a ela conectadas como, por exemplo, o regime de contratação de pessoal (educadores, professores, pessoal de apoio e/ou serviços gerais), o regime de trabalho de professores e profissionais de apoio; as rotinas multivariadas e flexíveis em função das características dos tempos de permanência das crianças, para citar algumas. É inadmissível, nesta perspectiva, que se discutam modos de promoção de educação infantil em tempo integral que não abarquem a concepção integral de educação da e na tenra infância; porém a cisão entre a concepção e o tempo pode ocorrer.

Esta separação poderia levar à precarização do atendimento das populações atendidas nestes espaços? Se as respostas a estas indagações forem afirmativas, pode-se dizer que há limites para EI em jornada de tempo integral. O público a que se destina a EI é único e o objetivo neste lugar implica em promover uma relação interligada e indissociável entre o cuidar e educar (conforme o preconizado desde 1994 por Maria Malta Campos³⁶). A concepção de educação integral está para todos os tempos, mas o tempo integral não resulta diretamente na efetividade deste dispositivo. Do mesmo modo, se há possibilidades para que a EI em jornada de tempo integral contemple a população atendida de forma significativa, deve-se evidenciá-las, e para esta finalidade, é necessário que a equipe escolar se sensibilize em torno desta proposta e se dedique a elaborar um projeto político pedagógico que possa contemplá-la.

Atualmente, a creche e a pré-escola no Brasil ocuparam um lugar de destaque na configuração social, para que bebês e crianças possam desfrutar do tempo de viver a infância, por inúmeras razões já mencionadas anteriormente. Ocupando este lugar privilegiado, a questão que se levanta é como os equipamentos infantis ofertam e atendem bebês e crianças garantindo uma organização de equilíbrio às necessidades e contemple a tríade cuidar, educar e brincar, de modo a construir uma identidade de escola em tempo integral? As necessidades dos bebês e crianças são atendidas numa função integradora durante a longa jornada em que passam ali?

A organização do tempo e a rotina na EI em tempo integral em alguns municípios brasileiros é ainda fragmentada entre atividades educativas com professores licenciados num período e no outro, apenas cuidados com profissionais sem formação específica para lidar com

³⁶ A referência trata do “Educar e cuidar: questões sobre o perfil dos profissionais da educação infantil”, apresentado pela autora no I Seminário técnico promovido pela então Coordenadoria Geral de Educação Pré-Escolar do MEC para discutir, com pesquisadoras/es do Brasil todo, as novas concepções para a Educação Infantil brasileira, o que veio a ser um marco político, legal, teórico e metodológico para a área. Este e outros textos estão reunidos no volume rosa da “coleção das carinhas” intitulado Por uma política de formação do profissional de educação infantil (BRASIL, 1994b).

bebês e crianças, o que não caracteriza uma escola em tempo integral. Segundo revelou o mais recente Censo Escolar, o grau de escolaridade dos professores da educação infantil vem evoluindo, pois:

[...] 79,1% possuem nível superior completo (76,5% em grau acadêmico de licenciatura e 2,6% em bacharelado) e 14,3% têm curso de ensino médio normal/magistério. Foram identificados ainda 6,6% com nível médio ou inferior. Desde 2016, observa-se um crescimento gradual no percentual de docentes com nível superior completo atuando na educação infantil, de 64,1%, em 2016, para 76,5%, em 2020 (INEP, 2020, p. 39).

Araújo (2015, em sua pesquisa (analisada neste trabalho na página 78) para identificar fatores de natureza econômica, administrativa, social, política e pedagógica que motivam a organização e implementação do da EI em tempo integral nas creches e pré-escolas, revelou que os fatores pedagógicos relacionados ao tempo integral e tempo parcial são interpretados de forma distinta pelos atores envolvidos neste processo, produzindo uma maneira dicotomizada de trabalho. A pesquisa ainda expõe que os docentes entrevistados apontaram que a articulação entre o cuidar e educar era um dos possíveis desafios para o desenvolvimento do trabalho do tempo integral, o que reforça o já citado trecho do RCNEI, à página 68, no qual descreve a prática adotada por algumas escolas, em adotar rotinas de recreação e cuidados realizadas por monitores, o que evidencia uma prática polarizada e distante de uma concepção integradora de experiências tal qual define a LDB no seu artigo 29: “ A educação infantil, primeira etapa da educação básica, 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, 1996a).

O período de tempo em que é destinado apenas às práticas recreativas realizadas por profissionais não habilitados pode ser denominado como passatempo, posição que a EI já deveria ter superado. Não se faz uma crítica ao direito de brincar livremente dos bebês e crianças, denomina-se passatempo o período de tempo que o serviço oferecido é apenas o de manter os pequenos num lugar com um depósito sem que se ofereçam um atendimento comprometido com as necessidades por desconhecimento das especificidades destes. Ressalta-se que para Campos, Rosemberg e Ferreira (1995, p. 106) “qualquer instituição que atenda as crianças de 0 a 6 anos estará, de maneira mais ou menos satisfatória desempenhando duas funções que são a educacional e de guarda”.

Neste sentido, a função de guardar é característica e própria, isto é, intrínseca a esta etapa, porém, isto está longe de ser confundido com passar o tempo de qualquer forma enquanto estão longe dos pais. Os adultos que nestas instituições convivem com as crianças são

responsáveis por sua formação durante o tempo em que estas estão sob sua responsabilidade, a qual inclui, indubitavelmente, a proteção, a guarda, a atenção à saúde, ao seu bem estar físico e emocional, as suas descobertas e conquistas em seu desenvolvimento, enfim, a todos os aspectos que configuram a integralidade do humano; daí a importância de suas próprias concepções e credenciais formativas. Para tornar mais evidentes estas dimensões, a elaboração de Maria Malta Campos continua mais que atual; continua imperativa à nossa reflexão, pois, segundo a autora:

Para crianças muito pequenas, o dia a dia na creche não se passa da mesma forma que na escola. Os diversos momentos e situações vividas ocorrem em um contexto muito mais informal, sem contornos nítidos que separem as atividades por sua natureza educativa, de cuidado ou de proteção. Tudo acontece de maneira integrada e a organização do tempo e do espaço deve permitir que o cotidiano ofereça oportunidades de desenvolvimento, de socialização e de interação às crianças, de acordo com suas possibilidades e necessidades (CAMPOS, 2008, p. 127).

Devido a estas características, cada ambiente da escola deve ser planejado para oferecer segurança e espaço para experimentação das crianças, o que direciona o debate, também e sem muita dúvida, para as perspectivas de formação profissional em disputa a respeito das necessidades da etapa a que o professor se vincula. Campos traz para este debate a contribuição de Laura Cipollone pois, segundo ela,

[...] grande parte do trabalho do educador está mais na organização dos espaços, dos materiais, dos tempos, dos percursos, de maneira que as crianças sejam orientadas indiretamente ao uso do ambiente que permita escolhas diversas quanto à capacidade, às necessidades, à possibilidade de estarem em grupo ou sozinhas. (CIPOLLONE, 1998, p. 125 apud CAMPOS, 2008, p. 128).

Neste contexto, o tempo não deve ser o nosso, acelerado, apressado, o que é corroborado pelo entendimento expresso por Maria Carmem Barbosa:

As crianças pequenas precisam de tempo, de tempos longos para brincar, para comer, para dormir. Tempos que sejam significativos. As crianças pequenas, especialmente os bebês, têm a árdua tarefa de compreender e significar o mundo e precisam de tempo para interagir, para observar, para usufruir e para criar (BARBOSA, 2010, p. 8).

Campos (2008), ao discutir os desafios no Brasil para educação das crianças pequenas apontou que a exigência, na legislação, para que a formação dos profissionais fosse semelhante às das outras etapas mostrou-se promissora, no entanto salientou que por fatores específicos ao trabalho específico desenvolvido nas creches:

O modelo tradicional de professor não se ajusta a esse contexto, por diversos

motivos. Primeiro, a forma tradicional de contabilizar a carga horária de trabalho com as crianças baseia-se em aulas e em instituições que funcionam em meio período diário. Segundo, os professores costumam rejeitar as responsabilidades ligadas à proteção e ao cuidado, pois a imagem que formaram sobre sua profissão é baseada exclusivamente na atividade de “ensino”. Terceiro, os currículos de formação de professores raramente abordam questões específicas do atendimento em creches, como o desenvolvimento infantil nessa faixa etária, as particularidades do período integral, a saúde infantil, a alimentação, o trabalho com as famílias, os direitos da mulher, o significado do brincar, das interações e da socialização em ambientes coletivos [...] papel tradicional da professora é preservado, o que reforça a imposição precoce de um modelo escolar tradicional ao atendimento de crianças no início de seu desenvolvimento. Se todos esses problemas são sentidos de forma mais aguda nas creches, nas pré-escolas que atendem em período parcial eles também permanecem (CAMPOS, 2008, p. 127 e 128).

Por estes argumentos é que se torna necessário fazer a discussão sobre a educação integral nos espaços de educação infantil afirmando que esta, se efetiva em diversos processos que são oportunidades para as crianças aprenderem. Barbosa (2010) destaca ainda o acolhimento, as refeições, as brincadeiras, o repouso, a higiene, entre outras dimensões como integrantes deste todo indivisível que é o educar na creche/pré-escola, e corrobora com o que preconiza Araújo:

Se há nisso tudo um modo de perceber o tempo integral na educação infantil como uma via garantidora de acesso a determinados direitos, há também um descompasso entre a afirmação da qualidade da/na educação infantil com formas precarizadas de atendimento da jornada ampliada, produzindo, assim, alguns paradoxos no próprio reconhecimento da educação infantil como primeira etapa da educação básica. É por isso mesmo que vale interrogar o aspecto mais desconcertante dessa realidade, quando se atribui ao tempo integral na educação infantil um novo tipo de interlocução pública capaz de garantir e criar novos direitos, fazendo transitar, por vezes, práticas clientelistas e uma institucionalidade desconexa com as formas mais duradouras e sistêmicas de educação infantil com qualidade socialmente referenciada (2015, p. 20).

Portanto, através dos fundamentos de autores apresentados, o tempo de permanência na escola de educação infantil, seja em tempo integral ou parcial, seja na creche ou na pré-escola, deve ser compreendido como período formativo, singular, rico em vivências, em brincadeiras e rotinas que são necessárias, mas que possam também ser capazes de acolher o movimento espontâneo, a individualidade, o inesperado que cada criança pode expressar. Deste modo, a formação dos profissionais envolvidos no cotidiano das escolas para a infância se apresenta como um desafio à integração entre as funções de cuidar e educar em jornada de tempo integral.

O objetivo deste estudo não é criticar ou realizar a defesa do tempo integral na educação infantil, mas reconhecer que os tempos são outros, e que os bebês e crianças já não possuem o

tempo e o espaço para garantia de seus direitos viver a infância. E a educação infantil deve constituir-se no tempo/espaço de viver o direito da criança com todas as condições pautadas na legislação, o tempo integral nesta etapa deve ser oferecido com toda a qualidade de qualquer modalidade de tempo ofertada, inclusive observando o campo pedagógico. Neste sentido, como afirma Araújo:

Quando essas questões se voltam predominantemente ao campo pedagógico, há um conjunto significativo de profissionais com formas distintas de vínculos empregatícios atuando no tempo integral, o que nem sempre se traduz em profissionais efetivos e capacitados exercendo tal função, mesmo porque não há uma política clara de formação que considere as especificidades desse trabalho nas unidades de educação infantil na maioria dos municípios pesquisados (2015, p. 37).

Assim, por todas as razões elencadas, a EI em jornada de tempo integral é um dispositivo específico para o campo das pedagogias da infância, por sua implementação histórica pautada entre tempos em jornada integral distintos (assistencialista, compensatória e escolarizada), contratempos que se refletem na função pedagógica e que se consideradas superam estigmas de espaços custodiais e passatempo para os bebês e crianças.

3. O SISTEMA DE ENSINO DO MUNICÍPIO DE RIO CLARO

3.1 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO

O município de Rio Claro teve seu desenvolvimento ligado a atividade econômica da agricultura no cultivo de grãos de café e da cana-de-açúcar no ano de 1821, e cinquenta anos depois, em 1876, houve uma expansão relacionada a inauguração da ferrovia Companhia Paulista de Estrada de Ferro. No século seguinte, mais precisamente na década de 1970, sucedeu a instalação de indústrias de distintos ramos como fibras de vidro, tubos e conexões de PVC criando assim o distrito industrial.

Atualmente, a produção agrícola ainda é uma base econômica importante no município, porém a prestação de serviços (pública e privada) é a principal atividade econômica, seguida da industrial no setor de cerâmicas. É neste contexto que a Rede Municipal de Ensino surgiu, tendo sido oficializada pela Lei nº 04 de 3 de abril de 1948, com a criação da primeira escola municipal (RIO CLARO, 1948a).

Durante o ano de 1948, novas escolas foram criadas e definidas por meio da Lei nº 29 de 5 de julho de 1948, (revogada em 1962 e atualizada em anos posteriores) também foi estabelecida como se daria o funcionamento do ensino primário. Esta lei além de versar sobre a organização definindo se seria uma escola masculina, feminina, mista; sobre a categoria, urbana ou rural; o funcionamento: isoladas e agrupadas; atribuía à Câmara Municipal a competência de criação e supressão de escola e, ao prefeito, concedia definir localização, transferência e conversão das escolas (RIO CLARO, 1948b).

A mesma gestão municipal do prefeito Benedicto Pires Joly criou, no ano de 1949, o primeiro jardim de infância inspirada no *Kindergarten*, “abraçando com entusiasmo a nova ideia da EI de 4 a 6 anos”, por meio da Lei Municipal nº 93 que, por sua vez, instruía sobre os requisitos para a nomeação no cargo de professora. Segundo o artigo 2º da Lei, para ser nomeada para o “cargo de professora de jardim de infância era necessário ser professora normalista com curso especializado nesta etapa de ensino, ou então normalista, que tenha conhecimento deste ensino pré-primário” (RIO CLARO, 1949).

Em 1952, é publicada a Lei nº 262 autorizando a criação de mais uma classe no jardim de infância, anteriormente criado trazendo a informação sobre o funcionamento do estabelecimento que seria oferecido em dois períodos. A pequena conquista para a educação de crianças pequenas foi interrompida, visto que em 1956, por meio da Lei nº 401, a Câmara Municipal usando de suas atribuições anteriormente concedidas, deliberou à administração

municipal transformar os jardins de infância mantidos pelo município em escolas primárias que ofertassem, dependendo da necessidade, 1º ano ou 2º ano primário sendo regidos por professores dos jardins de infância (RIO CLARO, 1956).

O prefeito, Augusto Schimdt Filho, que havia transformado os jardins de infância em escolas primárias, pela Lei nº 568 em 1958, criou os parques infantis cuja finalidade consistia em “assistir, educar e instruir por meio de recreação, colaborando assim na obra de preservação social” (RIO CLARO, 1958). Os parques criados estavam submetidos à Secção de Recreação e Esportes, da Diretoria de Instrução, Educação e Cultura e eram dirigidos por professores diplomados por Escolas de Educação Física, denotando uma dimensão recreacionista nesta oferta de atendimento (RIO CLARO, 1958).

Entre os anos 1958 a 1963, período com distintas gestões municipais, “foi criada a Instituição Beneficente e de Assistência Social para atender crianças de jardins de infância e, na gestão seguinte, um jardim de infância foi remanejado para um grupo escolar “a fim de atender a demanda por vagas na rede municipal” (MELLO, 2015).

Numa nova gestão do poder executivo municipal, a mesma, Augusto Schimdt Filho, que anteriormente havia transformado os jardins de infância em escolas primárias, foi criada uma classe de educação pré-primária no Grupo Escolar por meio da Lei n. 908, de 14/05/1964 autorizando a criação desta classe e definindo a condição para admissão no cargo de professora que implicava em possuir diploma de especialização pré-primária (RIO CLARO, 1964).

Em 1970, mais um parque infantil e a finalidade de assistir, educar e instruir as crianças atendidas por meio de recreação é reforçada por via da Lei Municipal nº 1.187. Novamente, o parque estava “subordinado direta e administrativamente ao departamento que atendia múltiplas pastas denominado Departamento de Educação, Esportes e Turismo do Município. No documento ainda é explicitada a proporção de crianças por professora, um grupo de 50 crianças a cada docente/professora; o período de 4 horas e meia de funcionamento e a qualificação para direção e orientação do parque, que no caso continuava direcionada à formação em Escola de Educação Física (RIO CLARO, 1970). O artigo 3º da lei mencionada no parágrafo anterior criou cinco cargos de professora e dois de estagiárias (RIO CLARO, 1970). Estes parques foram transformados em Escolas Municipais de EI (EMEIs) por meio do Decreto nº 2.465 de 11 de novembro de 1980 (ABREU; CAMPOS, 2014, p. 66)

Houve uma ampliação no atendimento das crianças pequenas no decênio seguinte com a criação de classes isoladas, mas que foram agrupadas como Escolas Municipais de EI (EMEIS) (RIO CLARO, 1991). Mais tarde, em 2005, todas as unidades escolares foram declaradas escolas municipais por meio da Lei nº 3.549 de 19 de agosto que determinou que

todas as unidades de educação (U.E) de Rio Claro passariam a ser denominadas Escolas Municipais (RIO CLARO, 2005).

Entretanto, anos antes, em 1986, a gestão municipal criava o primeiro Estatuto do Magistério Público Municipal, o que possibilitou a valorização do magistério e estabeleceu a formação em Normal, equivalente ao antigo 2º grau normal completo para professor de 1ª a 4ª série do 1º grau, com habilitação em magistério e formação equivalente a 2º grau normal completo com especialização em pré-escola (RIO CLARO, 1986a).

O município de Rio Claro, segundo consta nos anais do 1º Simpósio de educação Pré-escolar ocorrido em 1994, demonstrou seu pioneirismo na educação em pelo menos três fatores: a criação do jardim de infância, a condição de ingresso por meio de concurso público para nomeação de professores, e a exigência de especialização em educação pré-escolar.

Este documento é um dos poucos registros acerca do atendimento ofertado às crianças no município, e como natural do período e descrito no título do Simpósio, o evento tratava apenas do atendimento à educação pré-escolar, mas revela que o funcionamento das pré-escolas em tempo parcial era de quatro horas, e do tempo integral de nove horas. Outrossim, demonstra uma interpretação comum da época ao indicar que o tempo integral na pré-escola estava relacionado à necessidade dos pais terem um lugar para deixarem os filhos, como constata-se neste trecho do documento: “no período parcial, as crianças retornam para seus lares, enquanto no tempo integral entram pela manhã e só deixam a escola à tarde, tendo em vista que os pais trabalham fora e não têm onde deixá-las” (RIO CLARO, 1994, p. 34).

Enquanto isto, em 1974, o hoje ensino fundamental que só atendia as séries iniciais do antigo 1º grau, passou oferecer a 3ª e 4ª séries nas novas escolas mistas. Com a implementação do Sistema de Ensino Municipal em 2004, a rede concluiu o processo de municipalização do Ensino Fundamental iniciado em 1994, e contemplou de forma mais abrangente esta etapa (RIO CLARO, 2004).

Entretanto, a atualmente denominada “etapa I” da EI correspondente ao berçário I e II e maternal I e II, começou a ser atendida em 1953 por meio de creches de iniciativa privada de cunho filantrópico, cujos responsáveis pelos cuidados das crianças eram voluntários coordenados por uma direção associada a entidades religiosas. Até a década de 1980, o município contava com 4 creches com estas características (RIO CLARO, 2008b, p. 14).

Quando a administração pública municipal foi autorizada a celebrar convênio com a Secretaria de Estado da Promoção Social do Estado de São Paulo com o intuito de manter as primeiras creches municipais Francisca Coan pela Lei nº 2.075 (1986) para atender crianças de 0 a 6 anos de idade, as creches particulares, mantidas por instituições particulares de caráter

filantrópico foram paulatinamente integradas ao sistema público para que pudessem ser administradas com recursos humanos e materiais provenientes dos órgãos de assistência social, como o Fundo Social de Solidariedade (RIO CLARO, 1986b). Para a creche, por exemplo, “Arlindo Ansanello foi designada uma equipe gestora formada por uma dirigente, oito monitoras e um auxiliar de serviços gerais” (RIO CLARO, 2014, p. 45).

De acordo com as informações obtidas pela entrevista concedida pela SME:

[...] a primeira creche municipal foi criada pelo Decreto nº 3.349 de 18/04/1986, denominada creche “Francisca Coan”, no Bairro Jardim São João para atender aproximadamente 200 crianças de 0 a 6 anos de idade em período integral, além de uma classe no contra turno para atender crianças de 6 a 12 anos. As creches neste período eram vinculadas ao Fundo Social de Solidariedade, tendo como coordenadora geral as primeiras damas (APÊNDICE B, 2020, p. 159).

Pela Lei nº 2.450³⁷, de 26 de dezembro de 1991, artigo 1º, “o poder municipal foi autorizado a celebrar convênio e assumir a administração da Creche Santa Rosa, onde foi desobrigada de compromissos de utilização de funcionários admitidos pela entidade”, e assim iniciou o processo de integração das creches filantrópicas ao sistema de Creches Municipais (RIO CLARO, 1991). A redação desta lei também revela que a “admissão e treinamento da equipe técnica e profissional ficaria a cargo da Municipalidade e seguiria os padrões exigidos pelo Governo Municipal” (RIO CLARO, 1991, artigo 4º).

Em 13 de março de 1992, com o Decreto nº 4.423, as creches, à medida que a preocupação em torno de sua função educativa se intensificou, receberam outra nomenclatura. Assim, cada creche foi denominada como “Centro Educacional Municipal Infantil” (CEMI) e passaram a ser administradas pela Secretaria Municipal dos Negócios da Educação, Cultura, Esporte e Turismo (ABREU E CAMPOS, 2014); (SOUZA, 2015, p. 89).

Embora as creches estivessem sendo integradas à administração pública e tivessem sido declaradas como unidades educacionais, nos Anais do Simpósio não há nenhuma descrição, informação ou relato sobre a organização, funcionamento e rotina das creches municipais a não ser uma listagem na qual se informava a quantidade de creches e pré-escolas, bem como seus respectivos números de classes, alunos e profissionais, conforme se pode observar na tabela seguinte.

³⁷ Revogada pela Lei 3.539, de 30/06/2005 pelo Prefeito Dermeval da Fonseca Nevoeiro Junior (RIO CLARO, 2005).

Tabela 9 - **Quantitativo de crianças atendidas por tipo de instituição em 1994**

Tipos	Classes	Alunos	Professores/ e funcionários
Creches (particulares e/ou religiosas)	64	1198	132
EMEIS	188	5314	447

Fonte: Elaborada pela autora em 2020, a partir de dados extraídos dos Anais do 1º Simpósio de Educação da Rede Municipal (RIO CLARO, 1994) e das autoras Abreu e Campos (ABREU; CAMPOS, 2014).

Observa-se, na tabela 9, que o número de crianças atendidas em creches era muito inferior às atendidas nas EMEIS. Cabe ressaltar que a EI só viria a ser incorporada ao Sistema de Ensino do Brasil por meio de lei nacional, dois anos mais tarde, em 1996 com a LDBEN. Outra informação exposta pela tabela é o total de professores/funcionários em cada tipo de instituição, e não há possibilidade de conhecer a formação dos professores/ funcionários das creches, porém como já mencionado, desde que iniciou o atendimento no jardim de infância a Administração Municipal exigia formação específica para ocupar o cargo de professora. Nesta mesma tabela (9) também estão discriminadas as quantidades de classes nas creches, nas EMEIS³⁸ e nas instituições particulares, porque assim como na tabela (10), a ser apresentada na página seguinte, os dados não estão separados e por isso foram aqui reproduzidos sem fazer a divisão.

De acordo com o documento “Reorientação Curricular da Rede Municipal de Rio Claro”, as creches que desempenhavam funções de cuidados, alimentação e guarda foram repensadas:

As creches, na função social de atender as mães trabalhadoras do município, cumpriam adequadamente seu papel assistencial, e eram vinculadas ao Fundo Social de Solidariedade. Devido às transformações ocorridas na educação, as Creches do Município foram repensadas quanto ao seu papel educativo e pedagógico, fomentando uma nova Política Educacional, onde o assistencialismo dá lugar ao Cuidar, Educar e Brincar (RIO CLARO, 2008, p.15).

Ainda, nos Anais do Simpósio são expostas informações quanto a quantidade de crianças atendidas pela rede no ano de 1994 e nas creches (particulares e/ou religiosas) e

³⁸ Até o ano da realização do Simpósio, as unidades escolares eram denominadas de Escolas Municipais de Educação Infantil, sendo transformadas em Escolas Municipais com a LEI MUNICIPAL Nº 3.549, de 19/08/2005 devido à reestruturação na organização da rede (RIO CLARO, 2005).

EMEIS. Como os dados não estavam discriminados no que se refere à quantidade de crianças atendidas, foi necessário manter as informações sobre creches particulares e/ou religiosas.

Quanto ao período de tempo, a tabela 10 informa o total de crianças atendidas em período integral nas EMEIS, bem como a quantidade de classes organizadas por tipo de instituição.

Tabela 10 - **Atendimento em período integral em 1994**

Número de Estabelecimentos / Crianças atendidas e Profissionais	
Creches	17
EMEIS	21
Instituições Particulares e/ou Religiosas	07
Professores e/ou funcionários	100
Crianças atendidas	1.100

Fonte: Elaborada pela autora em 2020, a partir de dados extraídos dos Anais do 1º Simpósio de Educação da Rede Municipal (RIO CLARO, 1994).

A pré-escola era direcionada à instrução e consistia na concepção preparatória desta etapa para a fase seguinte com foco na alfabetização, indicando modelos de atendimento comum neste período histórico da EI (RIO CLARO, 2008), mas ao passo que o debate foi se ampliando isto foi sendo transformado.

Para mensurar a ampliação do atendimento na EI do município foi confeccionada a tabela seguinte, e nela é possível verificar que a partir de 1964, com a criação de classe de educação pré-primária, houve uma expansão no atendimento das crianças pequenas com um ritmo crescente de criação de classes e escolas, principalmente na década de 1980, quando 14 escolas foram criadas. Neste período houve certa estabilidade no atendimento das crianças pequenas a qual se consolidou repercutindo nas décadas seguintes, por exemplo, nos anos 90, mais 11 unidades passaram a atender a população; nos anos 2000 mais 09 escolas; e entre os anos de 2010 à 2019, outras 08 escolas foram criadas. No ano de 2020, três unidades escolares foram inauguradas. A ampliação do atendimento na EI pode ser melhor compreendida na tabela 11:

Tabela 11 - **Ampliação do atendimento – número de unidades inauguradas**

Ampliação cronológica do atendimento na EI								
1949	1950	1960	1970	1980	1990	2000	2010	2020
1	02	01	06	14	11	09	08	03

Fonte: Elaborada pela autora em 2020, a partir de dados extraídos dos Anais do 1º Simpósio de Educação da Rede Municipal e da Secretaria Municipal de Educação (RIO CLARO, 1994; 2020c).

Quanto ao número de matrículas na rede municipal de Rio Claro, observa-se, a partir de 2010 (dados disponíveis de acordo com o Censo IBGE), uma relativa estabilidade, demonstrada pela tabela 12, com um crescimento mais acentuado a partir de 2016, com uma elevação de 166 matrículas em relação a 2015; 2017, com mais 297 matrículas em relação a 2016 e, em 2018, o número cresce em 161 matrículas em relação a 2017 (IBGE, 2018).

Tabela 12 – Número de matrículas em Creches e Pré-escolas em Rio Claro (SP)

Período 2010-2018

Ano	Matrículas em Creches	Matrículas em Pré-Escolas	Total de Matrículas
2010	3.555	3.855	7.410
2011	3.457	3.953	7.410
2012	3.568	3.923	7.491
2013	3.529	3.992	7.521
2014	3.563	3.964	7.527
2015	3.688	3.891	7.579
2016	3.727	4.018	7.745
2017	3.932	4.110	8.042
2018	4.189	4.014	8.203

Fonte: Elaborada pela autora em 2019, a partir de dados coletados pelo Censo Escolar IBGE de 2010 a 2018 (IBGE, 2018).

Assim, a rede municipal foi se expandindo e atendendo a educação básica nas etapas EI I e II, Ensino Fundamental I e II, Ensino médio e a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A partir desta trajetória sobre a EI no município de Rio Claro constata-se uma significativa preocupação com a educação das crianças pequenas, visto que desde muito cedo houve a exigência de profissionais devidamente qualificados para o trabalho pedagógico nas pré-escolas. Nota-se que a trajetória das creches é semelhante ao panorama nacional no que se refere à formação dos profissionais envolvidos.

Na subseção a seguir é exposto o contexto da EI municipal atual com destaque para o atendimento realizado em jornada tempo integral, onde foram identificados três modelos de jornada de atendimento nesta jornada para as etapas I e II.

3.2 A REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Esta subseção descreverá o atendimento ofertado em jornada de tempo integral, as faixas etárias e a organização da rede, de modo a contribuir para uma visualização do quadro geral da educação infantil no município.

Conforme informado anteriormente no item 1.2 da seção 1, Metodologia, o município atende a 8.115 estudantes, sendo 4.069 bebês e crianças atendidas na Etapa I (berçários e maternais) e 4.046 crianças na Etapa II (infantil I e II), de acordo com os dados informados na Sinopse estatística do INEP (INEP, 2019a). A rede definiu o atendimento para cada fase da seguinte forma:

Quadro 5 – **Faixas etárias - Educação Infantil**

DEFINIÇÃO	IDADE
Berçário I	0 a 10 meses
Berçário II	11 meses a 1 ano e 10 meses
Maternal I	1 ano e 11 meses a 2 anos e 10 meses
Maternal II	2 anos e 11 meses a 3 anos e 10 meses
Infantil I	3 anos e 11 meses a 4 anos e 10 meses
Infantil II	4 anos e 11 meses a 5 anos e 10 meses

Fonte: Elaborado pela autora em 2021, a partir de dados da Secretaria de Educação de Rio Claro (SP).

Quanto ao número de bebês e crianças atendidas em jornada de tempo integral em escolas que atendem somente a Etapa I, de 0 a 3 anos, é 1.923 bebês e crianças. As escolas destinadas à Etapa II, de 4 a 5 anos, atendem um total de 692 crianças. Questionados a respeito de informações quantitativas sobre as turmas atendidas em cada etapa, a equipe da SME respondeu em entrevista à esta pesquisadora:

O atendimento em período integral aqui no município é realizado em escolas que atendem somente a Educação Infantil, Etapa I, de 0 a 3 anos e em escolas que atendem a Educação Infantil, Etapa I e II, de 0 a 5 anos. Atendimento Integral na Etapa I, 1.923 bebês e crianças; Etapa II, 692. Total: 2.615. No total são 156 classes com atendimento em período integral. Escolas somente Etapa I, com período integral: 15; Escolas com Etapa I e II com período integral total: 5; Escolas Etapa I e II com período integral (Projeto Recriando): 13 (APÊNDICE B, 2020, p. 163).

O quadro 6 representa a expansão da EI no período de 2007 a 2018:

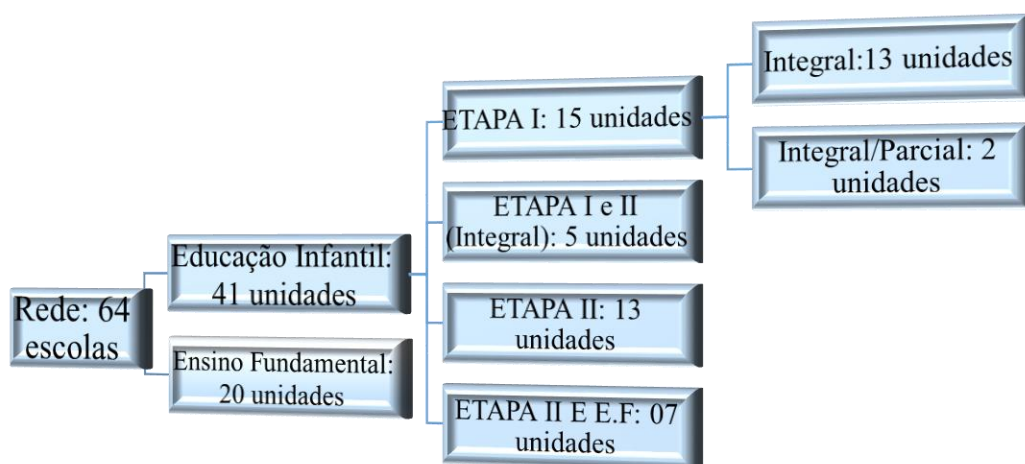
Quadro 6 - Número de matrículas por etapas/modalidades de ensino em Rio Claro
(Escolas Públicas e Privadas)

2007 a 2012						
Etapas/Anos	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Creche	1.764	1.964	3.867	4.069	4.045	4.144
Pré-escola	6.507	6.280	4.496	4.401	4.564	4.555
2013 a 2018						
Etapas/Anos	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Creche	4.111	4.204	4.382	4.356	4.543	4.752
Pré-escola	4.622	4.592	4.537	4.683	4.735	4.659

Fonte: Elaborada pela autora em 2020 (LABORATÓRIO DE DADOS EDUCACIONAIS, 2020).

O município de Rio Claro ocupou a 42ª posição de maior número de matrículas na educação infantil (parcial e integral) no estado de São Paulo e a 137ª posição neste ranking no total Brasil em 2018 (IBGE, 2020). A rede municipal de educação conta com 64 unidades, conforme ilustradas pelo elemento gráfico disposto no fluxograma 2.

Fluxograma 2 - Distribuição de Escolas da Rede Municipal de Rio Claro



Fonte: Elaborado pela da autora em 2020 (RIO CLARO, 2020c).

Assim, dentre as 64 unidades escolares, 41 são de Educação Infantil; as destinadas exclusivamente ao atendimento da Etapa I (creche) somam 15 unidades, destas, 13 funcionam exclusivamente em jornada de tempo integral, enquanto 4 atendem em jornada de tempo regime de modalidade mista, ou seja, em jornada de tempo integral e parcial. Seis unidades são destinadas para o atendimento da Etapa I e II em período integral onde o atendimento é ofertado de acordo com a faixa etária.

Em 2020, foram criadas 3 unidades, durante o período de restrição social³⁹, sendo 2 em maio e 1 em novembro, porém apenas as 2 primeiras escolas inauguradas tiveram alunos matriculados e assim como as demais unidades da rede houve atendimento na modalidade “Atividades Não Presenciais”. Esta modalidade foi oferecida no período de setembro a dezembro devido à pandemia do novo Coronavírus⁴⁰. A última unidade iniciará o atendimento somente no ano letivo de 2021.

Com quase 70% do Sistema Municipal de Ensino dedicada ao atendimento da EI, a rede municipal segue orientação dos documentos do MEC no que diz respeito ao atendimento parcial e integral, ou seja, em jornada de quatro horas para a primeira, e no mínimo sete horas, para a segunda.

Na Etapa II há 13 unidades que atendem exclusivamente esta etapa, sendo que destas, 9 atendem salas mistas em período integral. As salas mistas são compostas por crianças de diferentes idades. Além destas unidades que atendem às etapas da EI separadas, há ainda mais 6 unidades que atendem creches e pré-escolas, sendo 4 em jornada de tempo integral.

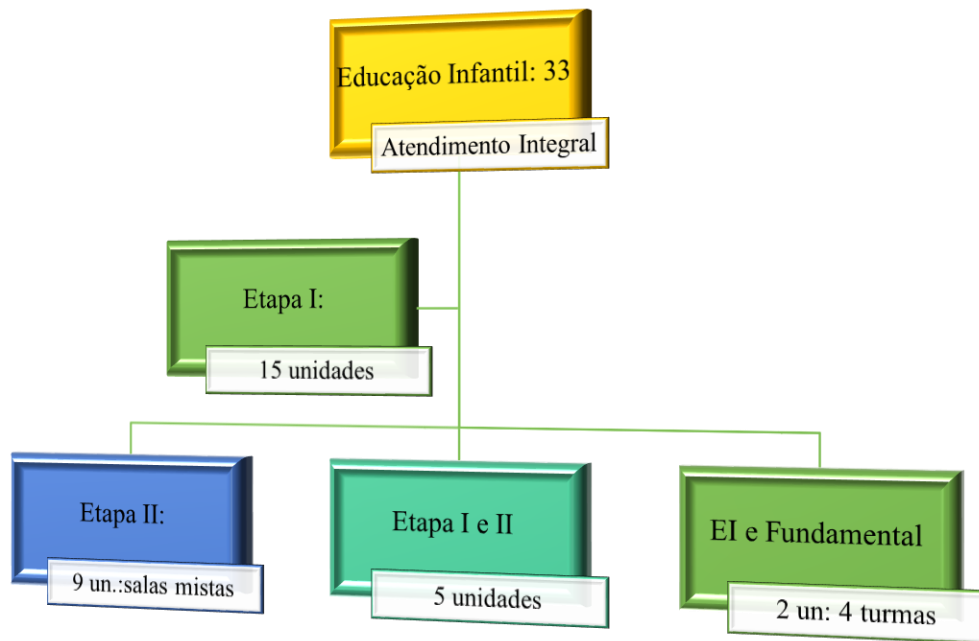
A rede conta ainda com 7 unidades em que funcionam com atendimento à Etapa II da EI e o Ensino Fundamental de modo concomitante, mas apenas duas realizam atendimento em tempo integral em salas mistas.

O fluxograma 3 permite visualizar o total de unidades em que ocorre o atendimento em jornada de tempo integral na EI:

³⁹ Devido à pandemia do novo coronavírus (COVID-19), e atendendo às recomendações da Organização Municipal de Saúde (OMS) para prevenção do contágio pelo vírus, a SME suspendeu as atividades escolares presenciais em 23 de março de 2020 em cumprimento ao Decreto Estadual nº 64.862, de 13 de março (SÃO PAULO, 2020), e ao Decreto Municipal nº 11.785 de 17 de março de 2020 (RIO CLARO, 2020a). Após 5 meses e 16 dias, em 8 de setembro de 2020, o poder executivo definiu a retomada do ano letivo por meio de atividades não presenciais conforme a Resolução SME nº 010/2020, de 26 de agosto de 2020 (RIO CLARO, 2020b).

⁴⁰ Com a mudança na administração do poder executivo municipal e consequentemente na gestão das secretarias municipais, inclusive a SME, não se sabe se este formato vai se manter durante o período de restrição social no letivo de 2021.

Fluxograma 3: Atendimento em tempo integral



Fonte: Elaborado pela da autora em 2020 (RIO CLARO, 2020c).

Nos próximos itens serão identificadas as escolas e qual o tipo de jornada adotada pelas unidades que compõem a etapa I da EI.

Etapa I (apenas creches)

Ao todo, pode-se dizer que a rede municipal realiza atendimento em jornada de tempo integral em 32 unidades, porém há diferenças neste atendimento quanto às etapas atendidas e quanto ao tipo de atendimento realizado que serão observadas no decorrer desta seção, na qual serão descritas suas características e especificidades ao longo deste tópico.

Nesta direção, em algumas unidades, como observa-se no organograma, é realizado atendimento somente a uma das etapas, no caso a Etapa I (Escola Municipal (E.M) Comecinho de Vida Professora Diva Cabral de Oliveira, E.M Francesco Paolli, E.M Francisca Coan, E.M José de Campos Chagas, E.M Laura Pena Joly⁴¹, E.M Lucia Aparecida Buschinelli Carneiro, E.M Maria Isabel Soares, E.M Maria Teixeira Fittipaldi, E.M Monteiro Lobato, E.M Mora Guimarães, E.M Rosa Maria Castellano Pieroni, E.M Santo Antônio, E.M Sebastião Ambrózio,

⁴¹ E.M Laura Pena Joly, ela atende apenas uma turma de berçário na jornada de tempo integral.

e E.M Rutinéia Paulino de Souza Ferreira da Silva); em outras duas unidades (Arlindo Arsanello e Professora Gisele Brizote Ferraz Ferreira) há a possibilidade das famílias de bebês atendidos optarem pela modalidade de atendimento, no caso, indicando se querem a jornada parcial e/ou integral. Porém, ao afirmar que há diferenças no tipo de atendimento realizado, estamos nos referindo ao fato de que, nestas escolas, o atendimento dos bebês é feito por professores acompanhados de agentes educacionais no período da manhã até o final de suas jornadas diárias de 4 horas, e a partir disto, os bebês são acompanhados somente pelas agentes educacionais, organização que se repete nas demais creches. Tal característica permite o entendimento preliminar de que o atendimento integral, na verdade, se refere à jornada de trabalho dos profissionais, pessoas adultas que trabalham nas escolas, pois, para as crianças, o atendimento recebido em tempo integral não necessariamente foi correspondido por oferta de educação integral.

Etapa II com Projeto Recriando

Outra diferença que se pontua, em relação ao atendimento na modalidade de tempo integral ofertado nas 9 unidades que atendem somente à Etapa II, é que elas realizam um tipo de atendimento denominado salas mistas. Tais salas integram o Projeto Recriando (PR), cuja oferta é feita de acordo com a demanda de interesse apontada na ocasião da matrícula. Especificamente, no Projeto Recriando desenvolvido nas pré-escolas as orientações são no sentido de trabalhar com projetos diversificados, jogos e brincadeiras, considerando as múltiplas linguagens (APÊNDICE B, 2020).

As escolas a seguir nomeadas ofertam turmas heterôgeneas E.M. Benjamin Ferreira com classe, E.M Clara Freire Castellano com 2 classes, E.M João Rehder Neto com 2 classes, E.M José Martins da Silva com 1 classe, E.M Laura Pena Joly (não informado), E.M Lucidia Therezinha Cassavia Escrivão Soares com 2 turmas, E.M Lygia do Carmo Polastri Vendramel com 2 classes, E.M Mitiko Matsushita Nevoeiro com 4 classes, E.M Dr Paulo Koelle com 1 classe e Samira Assencio Savoldi com 2 classes.

Até 2013, a rede municipal oferecia atendimento em jornada de tempo integral para a pré-escola (etapa II) apenas pelo Projeto Recriando (PR). Este projeto atende a etapa II da EI, porém, se a escola tiver turma de maternal II também pode ser atendido pelo projeto (APÊNDICE B, 2020). As crianças são atendidas por professores nos dois períodos e, no intervalo entre um turno e outro, as crianças atendidas pelo PR são cuidadas pelas agentes escolares. Professores diferentes se alternam nos dois períodos, sendo que no período em

alternância, as crianças são atendidas por professores habilitados que estendem sua carga horária, ou por professores efetivos que ampliam sua jornada de trabalho, ou ainda por professores contratados por meio de processo seletivo que ocorre todos os anos. De acordo com as autoras Abreu e Campos (2014, p. 177), “o Projeto Recriando atende a crianças de 3 a 5 anos, as quais no período da manhã ficam em classes regulares de acordo com a idade, e no período da tarde participam de atividades diferenciadas”.

Quadro 7 - Distribuição de classes por escolas

Escolas com 1 Classe	Escolas com 2 Classes	Escolas com 3 ou mais Classes
<ul style="list-style-type: none"> - Benjamin Ferreira - José Martins - Paulo Koelle 	<ul style="list-style-type: none"> - Clara Freire - João Rehder - Lucidia Cassavia - Lygia do Carmo - Samira Savoldi 	<ul style="list-style-type: none"> - Mítiko Nevoeiro

Fonte: Elaborado pela autora em 2020 (RIO CLARO, 2020c).

Etapa I e II (creches e pré-escolas)

Com a contribuição do programa ProInfância⁴², a Prefeitura Municipal inaugurou em 2014 a primeira escola em tempo integral cujo atendimento era destinado às duas etapas da EI chamada E.M Maria Aparecida Polastri Hartung - “Dona Birro”. Esta escola iniciou suas atividades somente com agentes educacionais antes mesmo de ser inaugurada, devido à demanda da sociedade, sendo posteriormente selecionada para aplicar o projeto piloto de inserção de professores devidamente habilitados desde o berçário I no período matutino.

Dois anos depois, em 2016, foi a vez da segunda escola seguir o mesmo caminho, iniciando suas atividades somente com agentes antes da sua inauguração formal. Denominada E.M Caminho da Vida Professora Margarida Penteado e, assim como a escola Maria Aparecida -Dona Birro, ofereceu atendimento em período integral e com professores habilitados desde o berçário I, também para as duas etapas da EI. As duas escolas foram projetadas de modo a seguir o padrão determinado pelo programa ProInfância no projeto arquitetônico.

⁴² O Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (ProInfância), instituído pela Resolução nº 6, de 24 de abril de 2007, é uma das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) do Ministério da Educação, a fim de possibilitar o aperfeiçoamento da infraestrutura física da etapa de Educação Infantil, de forma a garantir o acesso de crianças às instituições de infância como creches e escolas (BRASIL, 2007).

Além destas duas instituições, as unidades E.M Pastor Nephtali Vieira Junior e E.M Marina Fredine Dainese Cyrino diferenciavam-se das demais escolas de tempo integral, pois atendiam as duas etapas da EI em jornada de tempo integral e não ofereciam ampliação do tempo por meio do Projeto Recriando, pois elas foram concebidas para atender as duas etapas de modo igual. Nestas unidades, o atendimento às crianças da etapa II é realizado integralmente por professores no período matutino. Do final da jornada diária dos professores da manhã ao início da jornada diária dos professores do período vespertino (iniciado às 13 h), as crianças da etapa II são atendidas pelos agentes educacionais, ocorrendo, geralmente durante este intervalo, a rotina do sono.

Já as turmas de berçário I e II, e maternal I são acompanhadas por professores somente no período da manhã, enquanto à tarde são atendidas por agentes educacionais, sendo este modelo adotado por todas as unidades da etapa I na rede municipal desde 2017, quando foram convocados novos professores por meio de concurso.

Seis (06) escolas da rede atendem as etapas I e II da EI, porém apenas 4 atendem em tempo integral. A unidade E.M Isolina Huppert Cassavia foi inserida no fluxograma 4, porque na entrevista concedida pela SME, foi relatado que o atendimento é semelhante aos das quatro escolas mencionadas (APÊNDICE B, 2020).

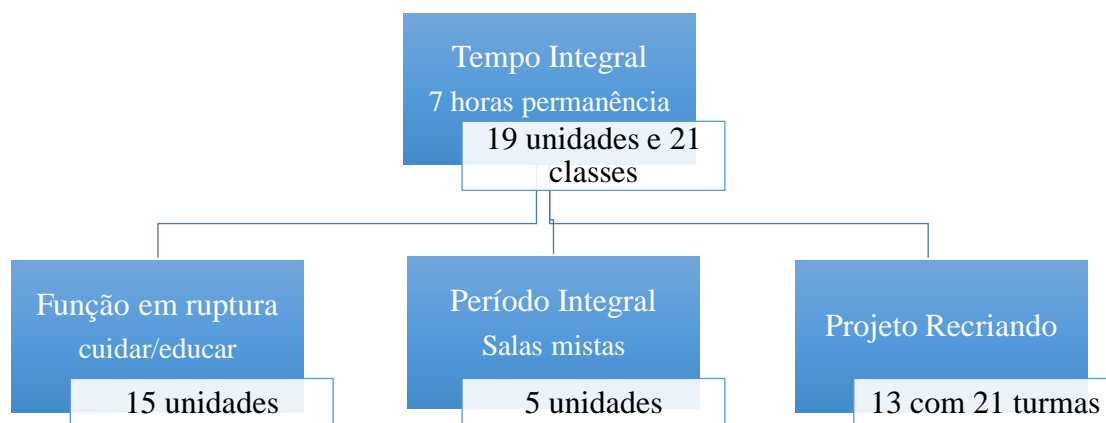
Fluxograma 4 - Escolas que oferecem as duas etapas em tempo integral



Fonte: Elaborado pela da autora em 2020 (RIO CLARO, 2020c).

O elemento gráfico seguinte demonstra a organização da rede quanto ao tempo de permanência da criança na escola.

Fluxograma 5 - Organização de escolas por atendimento



Fonte: Elaborado pela da autora em 2020 (RIO CLARO, 2020c).

Etapa II e Ensino Fundamental:

As unidades E.M João Batista Maule e E.M Victorino Machado atendem EI e ensino fundamental e ofertam atendimento integral por meio do Projeto Recriando com 1 e 3 turmas respectivamente.

Os tipos de atendimento em tempo integral

Com grande parte do Sistema Municipal de Ensino dedicada ao atendimento da EI, a rede municipal segue orientação dos documentos do MEC no que diz respeito ao atendimento parcial, ou seja, atende em jornada de quatro horas, e ao atendimento integral em jornada de no mínimo sete horas.

As unidades que se organizam em jornada de tempo integral precisam cumprir uma jornada mínima de sete horas para ser considerado atendimento de tempo integral. Em algumas unidades é possibilitado às famílias uma saída em horário alternativo, cujo o tempo é inferior ao tempo mínimo estabelecido.

Observando as formas como a rede atende em jornada integral pode-se afirmar que a rede municipal oferece pelo menos três modelos de atendimento: no primeiro modelo, destinado para a etapa I, ocorre uma flexibilização do horário de saída, devido à necessidade de famílias que, por terem jornadas de trabalho mais curtas, solicitam o direito da convivência familiar com a criança. Outras unidades, no entanto, cumprem a jornada integral mínima de sete horas para considerar tempo integral e fazem a primeira saída somente a partir das 14 horas. A coordenadora do CAP explica como é o atendimento em tempo integral:

O atendimento integral passou por várias transformações até chegar ao trabalho educacional desenvolvido hoje. O atendimento integral nas creches é desenvolvido durante 10 horas diárias, com início às 7 horas da manhã e o término às 17 horas. Mas há a possibilidade dos pais buscarem seus filhos antes do período estabelecido, por voltas das 14 horas ou outros horários estabelecidos pela direção (APÊNDICE B, 2020, p. 159).

O outro modelo de atendimento é destinado para as escolas que atendem as etapas II, a pré-escola denominado Projeto Recriando.

Nas pré-escolas, existe o Projeto Recriando, com o objetivo das crianças de 3 a 5 anos permanecerem em período integral devido as necessidades das famílias, desde que atenda os critérios estabelecidos pela Secretaria Municipal da Educação. O atendimento parcial nas pré-escolas é de 4 horas diárias, sendo que no período integral é de 9 horas e 30 minutos. O atendimento integral na rede municipal de ensino de Rio Claro está pautado nas legislações educacionais vigentes (APÊNDICE B, 2020, p. 159).

Ainda é esclarecido, por meio da entrevista concedida, quando se deu o início do atendimento pelo projeto, anteriormente denominado PI (Período integral):

O Projeto Recriando surge em 1994, denominado de PI (Período Integral). O Período Integral nas EMEIs eram 21 classes, nas Creches eram 17 classes e nas Instituições eram 7 classes, totalizando 1.100 alunos (Anais do 1º Simpósio de Educação Pré-Escolar, p. 24, 1994). Os critérios adotados para o atendimento integral são: que os pais trabalhem, com comprovação de carteira de trabalho ou documento equivalente; ou crianças em vulnerabilidade social. As crianças são atendidas das 07h30 às 17h, permanecendo 9 horas e 30 minutos na escola. [...] O Projeto Recriando é realizado nas Escolas Municipais que possuem turmas a partir do Maternal [...]. Na Rede tem ainda escolas que atendem creche em período integral e a pré-escola em período parcial, com algumas turmas de Projeto Recriando. Há uma escola, na zona rural, que se diferencia da perspectiva apresentada, a EM Laura Penna Joly, que atende desde Berçário I e possui Projeto Recriando, não havendo atendimento integral para todas as crianças (APÊNDICE B, 2020, p. 161).

O outro modelo de atendimento é realizado nas escolas Pastor Nephtali, Marina Cyrino, Dona Birro e Margarida Penteado, nas quais as etapas I e II são atendidas na mesma unidade

[...] já o atendimento em período integral nas escolas citadas se caracteriza pelo atendimento desde Berçário I, ou seja, possuem as duas etapas, creche e pré-escola, tendo o atendimento integral nas duas etapas, como é o caso das escolas citadas. Na Rede tem ainda escolas que atendem creche em período integral e a pré-escola em período parcial, com algumas turmas de Projeto Recriando. Há uma escola, na zona rural, que se diferencia da perspectiva apresentada, a EM Laura Penna Joly, que atende desde Berçário I e possui Projeto Recriando, não havendo atendimento integral para todas as crianças. Há também a EM Isolina Huppert Cassavia que é atendimento integral, conforme as demais escolas citadas (APÊNDICE B, 2020, p. 161).

Na ocasião da inauguração da E.M Maria Aparecida Hartung-Dona Birro, e, fundamentado em seu modelo de atendimento, criou-se um documento orientador que passou a refletir a concepção de criança e de educação da rede municipal, e, a partir desta orientação:

[...] a gestão organizou um projeto pedagógico no qual previa a integração entre os profissionais e a uma organização pedagógica que extrapolava a ideia de que no período da manhã os professores deveriam trabalhar os conteúdos do ensino regular e no período da tarde a recreação. Organizou-se uma rotina na qual os professores dos dois períodos trabalham os conteúdos previstos no plano de ensino para a turma. O banho acontece em períodos alternados para que os professores de ambos os períodos possam acompanhar. Nas reuniões semanais durante a Hora de Trabalho Pedagógico Individual com a Professora Coordenadora, os agentes educacionais da turma também participam, de modo alternado, para que saibam o que será desenvolvido com a turma. Isso se mostra muito positivo (APÊNDICE B, 2020, p. 163).

Coerente com esta orientação, a atuação de professores habilitados nos dois períodos, embora não seja capaz de garantir a ruptura entre as funções de educar e cuidar, estabelece parâmetros, conteúdos e rotinas que podem viabilizar a oferta de um atendimento educacional mais integrado às crianças.

Na próxima subseção, o estudo irá apresentar números de matrículas referentes à educação infantil do município analisado em relação ao estado de São Paulo.

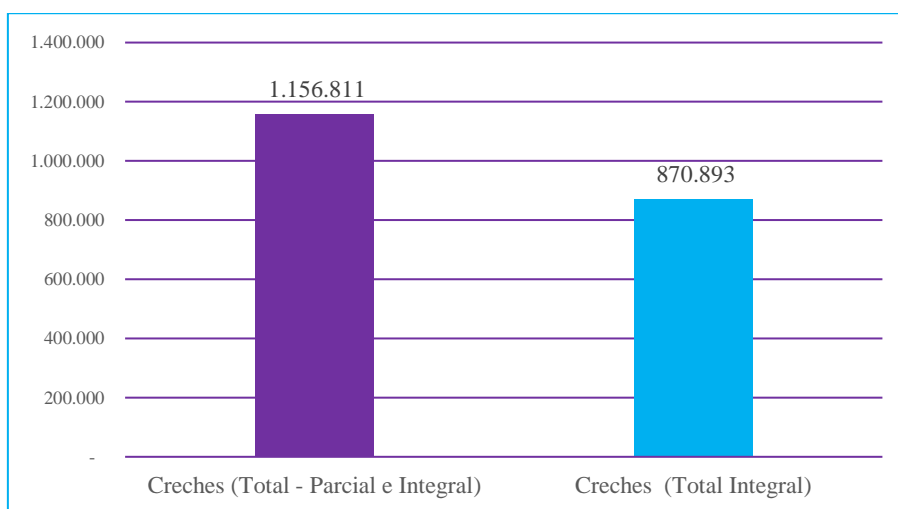
3.3 O MUNICÍPIO DE RIO CLARO NO PANORAMA ESTADUAL

O total de matrículas em creches de tempo integral no Brasil, conforme visto na subseção “2.2. Contratemplos: legislando e definindo o tempo integral na EI”, é de 3,8 milhões de matrículas no total (integral e parcial), sendo de 2.143 milhões o total de matrículas no período integral, ou seja, 56,4% em relação ao total de matrículas nos dois períodos.

Os 645 municípios do estado de São Paulo, em números consolidados pelo INEP, apresentaram números superiores ao panorama nacional, com 870.893 matrículas nas creches de tempo integral, correspondendo a 75,2% do total de 1.156.811.

É possível observar os números do estado de São Paulo no gráfico seguinte.

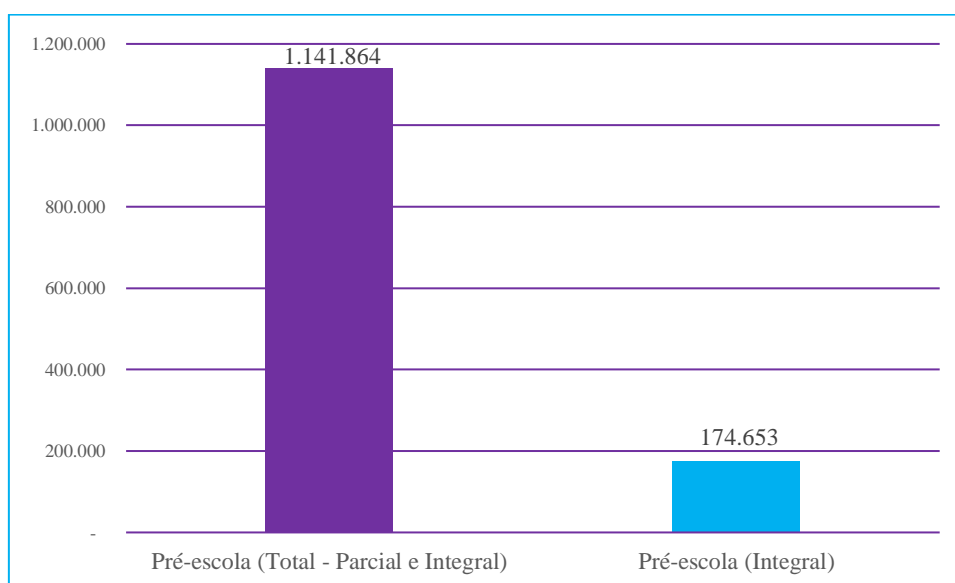
Gráfico 1 – Creches: Matrículas de jornadas em tempo integral em relação ao total de matrículas totais no estado de São Paulo (inst. públicas e privadas)



Fonte: Elaborado pela autora em 2020, a partir de dados da “Sinopse Estatística” (INEP, 2019a).

Na pré-escola, os números de matrículas também são superiores ao total Brasil, cujo percentual é de somente 11,1% de matrículas em tempo integral. No estado de São Paulo, do total de vagas nas pré-escolas, apenas 15,3% são oferecidas em jornada de tempo integral, conforme ilustra o gráfico 2.

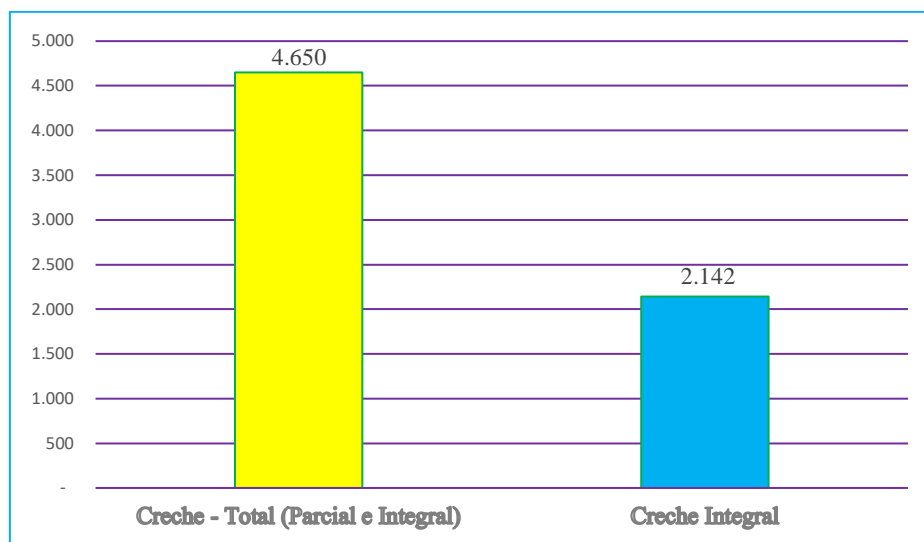
Gráfico 2 – Pré-escolas: Matrículas de jornadas em tempo integral em relação ao total de matrículas totais no estado de São Paulo (inst. públicas e privadas)



Fonte: Elaborado pela autora em 2020, a partir de dados da “Sinopse Estatística” (INEP, 2019a).

Em Rio Claro, as matrículas em jornada de tempo integral nas creches representaram 46,1% em relação ao total de matrículas (jornada parcial e integral), demonstradas no gráfico 3, percentual inferior, portanto, ao total Brasil (56,4%) e ao estado de São Paulo (75,2%).

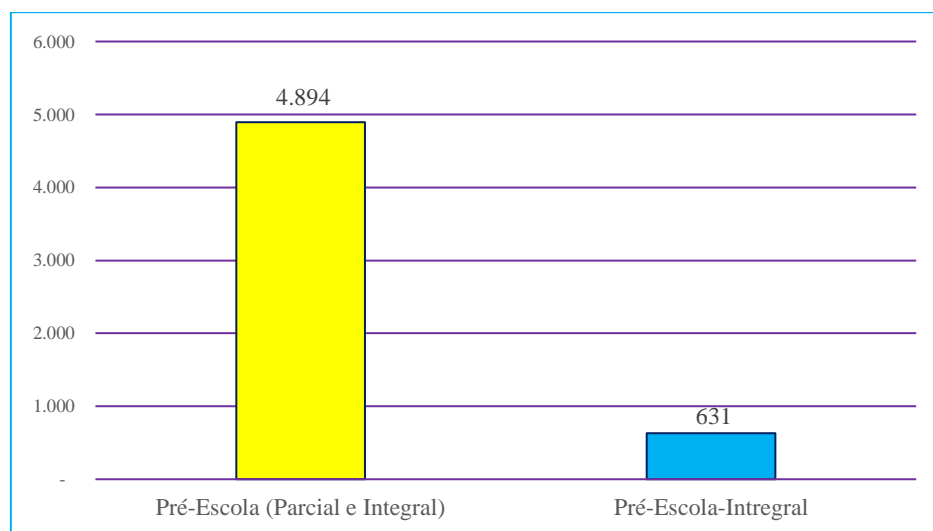
Gráfico 3 - Creches (Etapa I): Matrículas de tempo integral em relação ao total de Matrículas (inst. públicas e privadas) - Rio Claro (SP)



Fonte: Elaborado pela autora em 2020, a partir de dados da “Sinopse Estatística” (INEP, 2019a).

Na etapa II (Pré-escola), apenas 12,9% das crianças foram atendidas em jornada de tempo integral), em comparação ao total de matrículas, como se observa no gráfico 4. Neste item, o município apresentou percentual superior ao total Brasil (11,1%), porém, inferior ao percentual do estado de São Paulo (15,3%).

Gráfico 4 - Pré-escolas (Etapa II): Matrículas de tempo integral em relação ao total de matrículas - (inst. públicas e privadas) Rio Claro (SP)



Fonte: Elaborado pela autora em 2020, a partir de dados da “Sinopse Estatística” (INEP, 2019a).

A pesquisa qualitativa empreendida apresenta uma pequena diferença no número de matrículas (1923 para Etapa I e 692 para Etapa II) em relação aos números do INEP, porém, tal diferença se explica pelo período em que os dados foram colhidos; pelo INEP em 2019 e pela pesquisa, em dezembro de 2020 (APÊNDICE B, 2020, P; 163).

As estatísticas relacionadas à estratégia 1.17 (BRASIL, 2014): “estimular o acesso à educação infantil em tempo integral, para todas as crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos” demonstraram que, quando se somam as matrículas de creche e pré-escolas, efetuadas em 2019, nas três esferas analisadas (União, Estado de São Paulo e Município de Rio Claro) os índices atingidos demonstram que esta estratégia está ainda longe de ser alcançada. Nas creches, temos 56,4% das crianças matriculadas em tempo integral, no estado, 75,2% e no município, 46,1%. Os índices na pré-escola são ainda menores, com 11,1% de matrículas em tempo integral no total Brasil, 15,3% no estado de São Paulo e 12,9% no município. Em números nacionais, portanto, e com relação ao estímulo previsto no PNE para que a EI como um todo possa atender às crianças em jornada de tempo integral, mais esforços são necessários, por parte dos municípios, uma vez que os mesmos são responsáveis pelo oferecimento de vagas na educação infantil.

3.4 PROFISSIONAIS ENVOLVIDOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Diretores e dirigentes:

As unidades escolares municipais são geridas por diretores (exigência de escolaridade é a formação em curso superior de licenciatura plena em Pedagogia ou outro de nível superior com pós-graduação “*stricto sensu*” na área de Educação ou com *Latu Sensu* em Educação de no mínimo 800 horas, nos termos da Deliberação CEE nº 26/02 e Deliberação CEE nº 53/05) e por dirigentes de creche (formação exigida era apenas o magistério, porém foi oferecido graduação pela administração pública municipal e atualmente todos os diretores, incluindo os dirigentes de creches possuem a formação exigida). Escolhidos por meio de concurso público de provas e títulos, os diretores e dirigentes contam com o apoio de vice-diretores escolhidos de acordo com a sugestão da SME ou à critério próprio do ocupante da direção.

Além destes cargos, os professores-coordenadores compõe a equipe pedagógica das unidades escolares. Os professores coordenadores são selecionados por meio de um processo de submissão de um projeto elaborado pelo candidato para apreciação da Coordenação de Aperfeiçoamento Pedagógico (CAP) e do supervisor educacional responsável pela supervisão

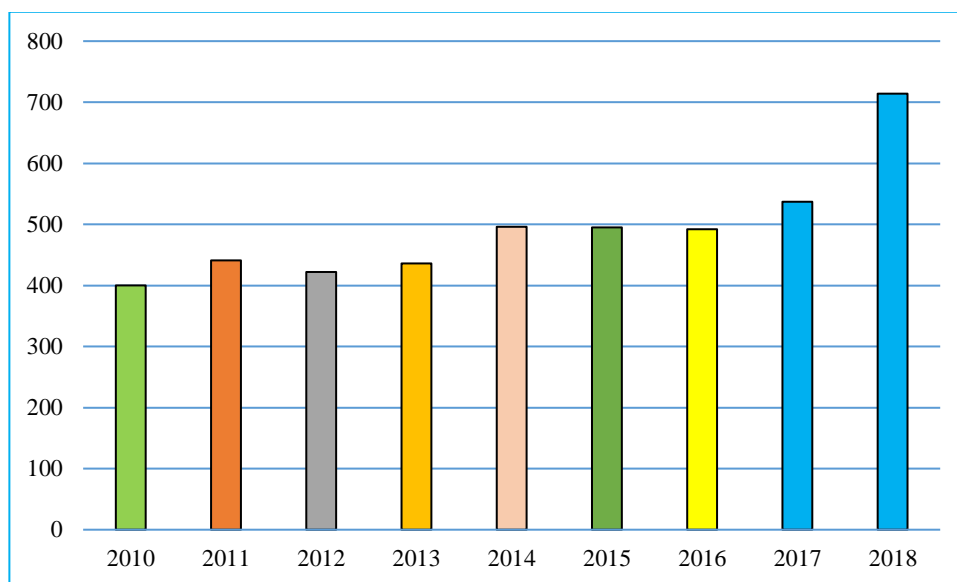
da unidade escolar. Diante da aprovação do projeto, o candidato é arguido pela banca composta pelos membros da SME que apreciaram o projeto. Após a arguição dos projetos, os candidatos aprovados nesta segunda etapa, apresentam o projeto para votação pelo corpo docente e equipe gestora da escola desejada.

Docentes:

A rede municipal possui o total de 615⁴³ professores na EI, considerando Sala Regular, Projeto Especial, Projeto Recriando e Educação Física. Os professores são admitidos na rede por meio de concurso público de provas de conhecimentos e títulos, ou por meio de processo seletivo, ou ainda em caráter de eventualidade onde não há vínculo empregatício e o professor é chamado para substituir professores efetivos que em gozo de faltas abonadas. A exigência mínima para o cargo em qualquer dos vínculos é o magistério.

O gráfico seguinte expressa a evolução do quadro de professores que compõem a rede:

Gráfico 5: Evolução quadro de docentes da Educação Infantil (período 2010-2018)



Fonte: Censo Escolar (IBGE/Rio Claro, 2020).

Em 2020, a rede contou com 516 professores de PEB I, sendo 416 professores de quadro 1, 71 professores efetivos de quadro 2 e 29 professores contratados (APÊNDICE B, 2020, p. 163). Os professores dos quadros 1 e 2 são efetivos, a diferença do quadro 1 para o quadro 2 é

⁴³ Obs.: A Secretaria da Educação informa 615 docentes, incluindo os professores de sala regular, de educação física, de projeto Especial e do projeto Recriando (APÊNDICE B, 2020, p. 163).

que estes últimos foram selecionados (via concurso público) para substituir professores que assumem a vice direção e a coordenação. Os professores contratados são selecionados por processo seletivo com tempo determinado, geralmente de 1 ano.

As crianças e bebês da etapa I e II da EI na rede municipal são atendidas por professores da turma PEB-I, professores PEB-II especialistas (Educação Física), professores de educação especial, e professores de projeto especial que geralmente são professores efetivos da própria unidade interessados em ampliar sua jornada ou inscritos para compor a carga suplementar em outra área de atuação; ou selecionados por meio de processo seletivo que cobrem as HTPIs de outros professores.

O currículo do Projeto Especial é definido e elaborado em uma das linguagens das artes ou em raciocínio lógico matemático, em comum acordo entre o corpo docente e a equipe gestora das unidades escolares, considerando as necessidades observadas durante o ano vigente. O Projeto Especial consiste em uma hora aula por semana e é oferecido a partir da etapa I, para as turmas de maternal I e II, infantil I e II. Entretanto, se a unidade atender em período integral, as crianças do maternal I recebem a aula de Projeto Especial, no período da manhã, somente quando o professor da sala regular sai para realizar o HTPI.

Agentes educacionais (Monitor de Ensino/Creche):

Além dos docentes, há na rede um total de 339 agentes educacionais que assistem bebês e crianças, vinculadas à Secretaria Municipal de Administração Pública e não à SME. De acordo com as informações dos Editais dos Concursos Públicos (realizados nos anos 2009 e 2010) pela Prefeitura Municipal de Rio Claro, as atribuições básicas do cargo, “Monitor de Ensino”, descrita pela banca organizadora IBAM deve ser executar “sob supervisão, serviço de atendimento às crianças em suas necessidades diárias, cuidando da alimentação, higiene, recreação e segurança (RIO CLARO, 2009, p. 22).

Consta ainda na descrição detalhada que para a atribuição do cargo “Monitor de Creche” é necessário “trabalhar integralmente com o Professor, no sentido de proporcionar à criança atendimento com uma única linha de ação (RIO CLARO, 2009, p. 21).

Os dois concursos já mencionados para o cargo de monitor de creche tinham como exigência a conclusão do Ensino Médio completo, bem como a aptidão no tratamento com as crianças de 0 a 3 anos, sendo a carga horária de 40 horas semanais (RIO CLARO, 2009). O conteúdo da prova objetiva para o cargo previa conhecimentos específicos relativos à EI, incluindo a legislação nacional e municipal à época, e a bibliografia dos autores Vinha, T. P.

sobre o educador e a moralidade infantil, publicado em 2000 pela FAPESP e Abramovich, A.E. e Wajksop, G. Educação Infantil, Creches, atividades para Crianças de 0 a 6 anos, publicado pela Editora Moderna em 1999. Em 2010, o conteúdo sofreu uma modificação que foi a retirada de bibliografia dos autores supracitados. Considera-se esta escolaridade bem como a bibliografia recomendada para o concurso insuficientes para o trabalho com os bebês e crianças pequenas.

Entre os anos de 2010 a 2018, houve um hiato de concursos público para provimento de cargos da até então função monitor de creche. Houve uma mudança na nomenclatura e esta função passou a ser agente educacional. Em 28 de abril de 2015, o COMERC, em função de atribuição, levantou a pauta sobre o Currículo da EI e o posicionamento da SME em relação ao trabalho que deve ser desenvolvido pelas agentes educacionais.

A discussão em relação a esta pauta se estendeu até a reunião nos meses seguintes, onde foram discutidos os impactos da inserção de professor na Etapa I da EI na rede em substituição aos agentes escolares, que até então eram os responsáveis direto pelas atribuições de educar e cuidar nesta etapa. Havia uma preocupação em relação à presença de dois professores atuando concomitante em sala e responsáveis por cuidados como troca de fraldas, visto que este trabalho era executado pelas monitoras e que com a inserção de professores, estas conquistas poderiam ser perdidas quando a rede se ajuste à legislação vigente.

No ano anterior às reuniões do COMERC, a SME havia adotado um projeto piloto de inserção e professores nos berçários e com a mudança no poder executivo municipal, passou a cumprir os requisitos da legislação vigente que estabelece a obrigatoriedade de qualificação dos profissionais desta etapa, e convocou professores habilitados para atuar nos berçários. No entanto, estes professores atuam apenas no período matutino.

Em 2018, a administração pública municipal realizou um novo concurso para provimento de vagas de agentes educacionais cujas atribuições do cargo deveriam ser desempenhadas sempre sob supervisão dos professores e gestores. Entre as responsabilidades dos agentes, constam “práticas de estimulação, apoio, avaliação, registro, inclusive do público alvo da Educação Especial; [...] observar o cumprimento do Estatuto da Criança e do Adolescente, realizar a troca de fraldas, banhos e a higiene da criança [...]” (RIO CLARO, 2018, p. 28).

Outras atribuições elencadas pela banca organizadora do Concurso (Instituto Mais) dizem respeito à limpeza de banheiros, a lavagem de toalhas e brinquedos, ao fornecimento de mamadeiras aos bebês (utilizando a posição correta) e alimentação às crianças, estimulando-as a comerem sozinhas, proteger as crianças contra acidentes, observar a saúde e o

comportamento, receber e entregar a criança aos pais, além de buscar orientação sempre que se fizer necessário em sua rotina diária.

Observa-se que na descrição das atribuições do cargo que o trabalho desempenhado está estritamente ligado à função de cuidar. O conteúdo específico definido para o cargo consistia na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996a) Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL; 1990).

Não cabe aqui problematizar a morosidade do município em atender e cumprir a legislação. No entanto, este adiamento é emblemático, uma vez que revela a resistência de diretores e coordenadores para a compreensão do tipo de tratamento dispensado à etapa de EI, impactando nas práticas educativas das creches e pré-escolas e demonstrando o resultado de políticas que concebem a primeira etapa da EI como menos importante, visto o perfil dos profissionais destinados a cuidar das crianças. Por este motivo, o atendimento ofertado aos bebês e crianças pequenas por funcionários não habilitados⁴⁴ é uma das dificuldades observadas nas vivências práticas oferecidas pelas escolas do município.

⁴⁴ Destaca-se embora para exercer as funções de agente educacional, a formação exigida seja apenas em nível médio, muitas destas profissionais possuem o nível superior.

4. JORNADA INTEGRAL: entre o contexto nacional e a realidade local

Considerando serem as municipalidades os entes federados responsáveis pela oferta e gestão da EI, esta seção discutirá seus documentos basilares em Rio Claro à luz da respectiva legislação, diretrizes e pareceres educacionais emanados pela administração federal, em especial pelo Ministério da Educação e Conselho Nacional de Educação.

Neste cenário, torna-se relevante conhecer o plano de educação do município, a disposição quantitativa das escolas, bem como a organização e atribuições do quadro de profissionais da educação alocados nas unidades escolares, lócus onde se efetivam, na prática, as políticas educacionais. Não menos importante será contrapor a tais elementos, as reflexões dos autores que embasam este estudo e que sinalizam que a educação integral deve ocorrer em tempo integral na EI, uma vez que, apenas a jornada de atendimento estendido às crianças menores não a qualifica em suas concepções e práticas.

4.1 ANÁLISE DA DOCUMENTAÇÃO MUNICIPAL

A rede municipal possui sistema próprio de ensino em acordo com o artigo 8º, parágrafo 2º da LDBEN/96, e com base nisto, a Secretaria Municipal de Ensino (SME), além de organizar os documentos oficiais nacionais que dispõem as orientações legais, elaborou documentos municipais com a finalidade de orientar as práticas pedagógicas das escolas de EI para que se sintonizassem aos documentos federais.

4.1.1 Anais do 1º Simpósio de Educação Pré-escolar

A rede municipal esteve atenta e acompanhando o contexto da época para ampliar o entendimento de criança como sujeito de direitos e em pleno desenvolvimento.

Em referência aos documentos nacionais, o documento municipal toma como principal referência a Política Nacional para EI (PNEI), em suas diretrizes pedagógicas que estabelece nas instituições infantis, a articulação das funções sociais de educar e cuidar como essenciais para atender às especificidades das crianças pequenas, citando integralmente o trecho em destaque:

As particularidades desta etapa de desenvolvimento exigem que a educação infantil cumpra duas funções complementares e indissociáveis: de cuidar e o educar, completando os cuidados e educação realizados na família. A educação nesta etapa visa atingir os objetivos de forma integrada, (1)

favorecer o desenvolvimento infantil, nos aspectos físico, motor, emocional, intelectual e social; (2) promover a ampliação das experiências e dos conhecimentos infantis, estimulando o interesse da criança pequena pelo processo de transformação da natureza e pela dinâmica da vida social, e, (3) contribuir para que sua interação e convivência na sociedade seja produtiva e marcada pelos valores de solidariedade, liberdade, cooperação e respeito (BRASIL, 1994a, p, 17).

Os registros dos Anais do 1º Simpósio de Educação de Rio Claro - que tratava, na sua primeira edição, de um evento cuja finalidade era ponderar e divulgar sobre sua identidade e função, destaca-se:

Concluído o Ciclo de Palestras de Atualização destinado ao Corpo Docente e a Avaliação Final que atingiu 98% das Metas Pedagógicas estabelecidas para o ano letivo de 1993, resolvemos, em dezembro, reservar no Calendário escolar de 1994, 03 dias para a realização do “**Simpósio sobre Educação Pré-Escolar**” com a finalidade de fazermos uma avaliação, um retrato minucioso “**Quem somos?**” e “**Como trabalhamos?**” na Pré-escola de Rio Claro. Parece incrível, mas não existe nenhum documento que registre os quase 50 anos de vida dos Jardins de Infância e das Pré-Escolas (EMEI's e CEMI's), a não ser Decretos de Criação de Escolas e Nomeações de Diretores e Professores (RIO CLARO, 1994, p. 02).

Como indicado no registro do evento em trecho destacado acima, não se trata de uma política municipal e, por este motivo não pode ser analisada como tal, mas fornece indícios do tipo de atendimento destinados aos bebês e crianças pré-LDBEN, oferecendo, conforme evidenciado no trecho destacado, um panorama educacional do município à época, visto a escassez de registros da história da educação rio-clarense.

No texto dos Anais do I Simpósio, pode ser observada a ausência de uma preocupação específica para com bebês e crianças pequenas (atendidas pela atual Etapa I), como demonstrado nos objetivos da educação rio-clarense no qual “a criança” é mencionada de forma genérica:

- 1- Oferecer um ambiente saudável e estimulador ao desenvolvimento coordenado nos planos físicos, psíquicos e cognitivo, estimulando a integração da **criança** na família, escola e sociedade.
- 2- Ampliar o horizonte da **criança** em todos os campos, visando o conhecimento do “mundo que o cerca” com suas inter-relações.
- 3- Deixar a **criança** reagir de forma espontânea frente a situações novas.
- 4- Atender as necessidades e interesses das **crianças** proporcionando oportunidades de experiências que facilitam a aprendizagem com base no construtivismo e Piaget.
- 5- Fornecimento de merenda para todos os alunos.
- 6- Preparação para a próxima fase da vida (RIO CLARO [...], 1994, p. 22, grifos nossos)

Neste trecho dos Anais, também é possível perceber um tímido indício de uma concepção mais ampla de educação. Ademais, observa-se um esforço contínuo para oferecer atendimento às necessidades das crianças, contudo, os avanços limitavam-se ao espírito e concepções de criança em vigência. Não há indícios do ano em que estes objetivos foram definidos, mas no ano em que ocorreu o Simpósio já havia referências legais para amparar a confecção de objetivos que pudessem compreender a infância de maneira potente e não apenas como uma etapa da vida cujo propósito é receber preparação para atuar no mundo.

4.1.2 Proposta Curricular de Educação Infantil

O documento Proposta Curricular da Educação Infantil, elaborado pela SME, ocorreu dois anos após a LDBEN, em 1998, e contou com a participação de uma comissão composta por dez membros, entre eles um terapeuta ocupacional, 1 supervisor de ensino, 1 coordenador de EI, diretores e professores, sendo denominada “Proposta Curricular de EI”; teve como propósito orientar as práticas pedagógicas para as creches e pré-escolas.

Na introdução deste documento é realizada uma contextualização destacando os fatores que contribuíram para a expansão da EI no município como “o avanço do conhecimento científico, a participação da mulher na renda familiar com o trabalho extra-domiciliar, a consciência social e o reconhecimento sobre a infância e o direito da criança à educação” (RIO CLARO, 2008, p. 19), fatores que estão presentes na expansão do atendimento da EI no país, e enfatizou também:

É a partir da década de oitenta, mais precisamente com a Constituição Federal de 1988, que se estabelece um caráter diferenciado para a compreensão da infância, impondo-lhe uma dimensão de cidadania. A criança passa a ser entendida como sujeito de direito e em pleno desenvolvimento desde seu nascimento (RIO CLARO, 1998, p. 19).

Com esta perspectiva, o documento esboça uma mudança na concepção de criança e propõe que as creches e pré-escolas norteiem fundamentando num novo modelo pedagógico:

Portanto, a escola deverá transcender, alcançando a família e o ambiente social em seu conjunto, impulsando a comunidade para a participação nas decisões do universo escolar, constituindo-se em um dos agentes ativos transformadores de seu próprio meio. Diante dessa realidade, não temos como fugir de uma proposta voltada à educação para a cidadania, onde é desenvolvido junto à criança a cooperação e a autonomia, garantindo o acesso aos conhecimentos, formando indivíduo reflexivo, criativo, autônomo, cooperativo, para que futuramente sejam capazes de agir no seu meio e transformá-lo. Entendendo assim, que a educação é um direito social de todas as crianças, a educação infantil terá sempre uma finalidade que é social, pois

traduz opções político-pedagógicas para a infância (RIO CLARO, 1998, p. 22).

Em 1998, a proposta municipal aludiu ao PNEI (BRASIL, 1994a) em vários trechos do documento de modo a fundamentar a criação da primeira proposta curricular da rede (RIO CLARO, 1998). A PNEI considerava que para haver coerência entre as concepções de infância e criança como sujeito social e histórico era necessário propor diretrizes que considerassem os sujeitos envolvidos neste processo de inserção da criança nos espaços coletivos, o que evidenciava a importância do papel do educador, e por isto definiu diretrizes para uma política de valorização dos educadores. O documento consignou como:

[...] particularmente grave [...] a desvalorização e a falta de formação específica dos profissionais que atuam na área, especialmente na creche. Um número significativo dos que trabalham na Educação Infantil sequer completou a escolaridade fundamental” (BRASIL, 1994a, p.13).

Um dos referenciais relevantes mencionados na Proposta é o documento intitulado “Proposta Pedagógica e currículo em EI: Um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise”, elaborado por uma equipe de trabalho formada pela Coordenação de Educação Infantil (Coordenação de Educação Infantil) técnicos do Ministério Educação e Cultura (MEC) e consultores e especialistas de EI (BRASIL, 1996b). Tal documento visava diagnosticar a realidade múltipla e desta forma elaborar ou aperfeiçoar um modelo de orientação para uma proposta de EI para o país.

A proposta curricular traz ainda, como uma de suas principais preocupações, como seu título indica, importância da fundamentação teórica para o **currículo**, visto como um grande organizador dos trabalhos pedagógicos coletivos, sendo definido como “o conjunto de ações desenvolvidas na escola”, ações estas que “dependem do saber fazer, poder fazer e querer fazer” (1998, p. 5). Para se chegar a este currículo, o documento propõe a adoção de um modelo cultural que promova: a **interdisciplinaridade**, de modo a garantir que o educador tenha acesso a um processo integrador, globalizante e com a participação de diversas áreas do conhecimento; **comunitário**, para que sejam reconhecidas as peculiaridades do conjunto social onde a escola se insere; **educativo**, ao se estruturar mediante a intencionalidade nas ações propostas; **construtivista**, ao entender o processo educativo como interação, troca de experiências e ideias, promovendo a aprendizagem com sentido, participação e exploração, em um ambiente de afeto e criatividade; **integral**, abordando o todo educativo, nos aspectos orgânicos, emocionais, cognitivos e sociais; **ecológico**, privilegiando uma visão que integre o educando, sua família e sua comunidade como partes de um ecossistema dinâmico e interdependente; e finalmente,

democrático, que contribua para amenizar e excluir as desvantagens culturais dos educandos, aumentando sua autoestima e confiança.

Ademais, partindo do pressuposto de que a escola de educação infantil é espaço educativo complementar à família, ressalta a centralidade do currículo neste processo, ao preconizar que:

[...] se estabeleça [...] um currículo significativo para o aluno, que tenha relevância social e leve a criança à inserção ativa numa sociedade democrática, pluralista e tecnológica, fundamentando as propostas pedagógicas nos conhecimentos acumulados sobre os processos de desenvolvimento e aprendizagem, procurando responder às necessidades e capacidades infantis (RIO CLARO, 1998, p. 5).

Outro aspecto relevante colocado pela proposta é a ideia de que a educação infantil não é etapa preparatória para o que virá e sim o início do processo de aquisição de conhecimentos. Neste sentido, e como as crianças aprendem o tempo todo, propõe que a criança seja sujeito ativo em seu processo de conhecimento, e que na dimensão da escrita, por exemplo, a escola seja um ambiente alfabetizador: “aquele onde as situações sociais mediadas pela escrita ocorrem **com a participação da criança**, seja em casa ou em sala de creche e pré-escola” (1998, p. 11, grifos nossos).

A Proposta Municipal também elenca e explica os ensinamentos de Piaget e de Vygotsky vistos como diferentes, porém não antagônicos, pois, enquanto o primeiro traz a ideia de processo, o segundo traz a proposta da interação social e do uso dos instrumentos mediadores pela criança durante seu desenvolvimento. Em Piaget, a proposta reflete sobre a necessidade de educadores ativos para uma criança ativa; para Vygotsky, “os conhecimentos advindos das interações terão uma garantia maior de constituírem-se e consolidarem-se de forma mais eficiente através da ação do adulto” (1998, p. 16) e, portanto, “na instituição de educação infantil, a perspectiva sociointeracionista requer que se atribua não somente um papel ao adulto/profissional de educação, mas também um respectivo papel à criança/educanda” (1998, p. 18).

A Proposta Curricular para a Educação Infantil foi um documento relevante e à frente de sua época, tendo circulado por diversas Universidades no país e no exterior, conforme informou o Professor Romualdo Dias, no prefácio aos Professores (RIO CLARO, 1998, p. 1).

4.1.3 Reorientação Curricular da Rede Municipal de Ensino de Rio Claro

Em 2008, portanto, tendo implantando o Sistema Municipal de Ensino, criado pela Lei nº 3.427 (RIO CLARO, 2004) e provocada pela legislação federal (Lei 11.114) que ampliou o ensino de oito para nove anos (BRASIL, 2005) - tornando obrigatório o ensino aos seis anos - a rede promoveu um novo e amplo debate envolvendo todo o corpo docente.

Deste debate, resultou o documento “Reorientação Curricular Municipal”, resultado do encontro entre educadores ocorrido no mesmo ano, o qual também se inspirou no seminário organizado pelo MEC, “Currículo em Debate”. Participaram deste evento:

[...] secretários de educação, diretores de secretaria, conselhos de educação, etc., para, a partir de um documento referência (Indagações sobre o Currículo), elaborado por autores renomados como Miguel G. Arroyo, Elvira Souza Lima, entre outros, repensar o currículo das escolas rio-clarenses (RIO CLARO, 2008, p. 9).

No processo de elaboração da Reorientação Curricular, a SME criou grupos de estudos organizando-os por atendimento e proximidade, cujo objetivo era refletir e reexaminar o currículo municipal a partir de um documento referência disseminado pelo MEC (RIO CLARO, 2008). As discussões foram promovidas a partir de questões norteadoras que geravam um relatório ao final de cada encontro ocorrido e, a partir deste movimento foi criada uma comissão para organizar e sistematizar o documento Reorientação Curricular da rede municipal, que embora trace um panorama histórico dos principais teóricos da educação e faça algumas alíneas sobre Vygotsky, alinha-se prioritariamente às contribuições dos estudos de Piaget como fundamentação teórica (RIO CLARO, 2008).

O documento citado (Rio Claro, 2008) ainda faz referência aos documentos nacionais e às Políticas Nacionais para EI, RCNEI, LDBEN e DCNEI; no entanto, predomina a influência do RCNEI na estruturação dos conteúdos organizando-os por eixos temáticos e reproduzindo a divisão por etapa I e II no que se refere às faixas etárias atendidas.

Há ainda uma articulação entre os termos cuidar e educar orientando que o trabalho na rede deve acontecer nesta perspectiva, de modo que o desenvolvimento infantil ocorra de forma integral e enfatizando que o docente se aproprie do conhecimento sobre a criança no sentido de superar a dicotomia entre os dois termos e insira o brincar como forma da criança compreender o mundo, portanto, integrando este aspecto do desenvolvimento da criança às práticas de cuidados e proteção.

A Reorientação Curricular reflete sobre o tempo didático, organizado como rotina semanal, conforme se observa no quadro 8.

Quadro 8 - Exemplo de rotina semanal

Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
Recepção dos alunos/Leite	Recepção dos alunos/Leite	Recepção dos alunos/Leite	Recepção dos alunos/Leite	Recepção dos alunos/Leite
Atividades permanentes	Atividades permanentes	Atividades permanentes	Atividades permanentes	Atividades permanentes
Parque (50 min)	Tanque (50 min)	Parque (50 min)	Tanque (50 min)	Casinha de boneca (50 min)
Merenda (15 min)	Merenda (15 min)	Merenda (15 min)	Merenda (15 min)	Merenda (15 min)
Higiene	Higiene	Higiene	Higiene	Higiene
Matemática	Ed. Física (50 min)	Movimento Ed. Física (50min)	Ed. Física (50min)	Linguagem escrita
Linguagem oral	Matemática	Natureza e sociedade	Artes visuais	Música
Jogos de exploração	Massinha	Jogos de exploração	Jogos de exploração	Jogos de exploração
Saída	Saída	Saída	Saída	Saída

Fonte: Reproduzido de RIO CLARO, 2008, p. 74.

De acordo com o documento referenciado (RIO CLARO, 2008, p. 74), as atividades permanentes descritas no quadro 8, acontecem todos os dias da semana, sendo constituídas por:

- Conversa e descrição da rotina na lousa;
- Acompanhamento do calendário;
- Escolha do (a) ajudante do dia e
- Contação de histórias.

Ainda no documento é apresentada uma orientação detalhada quanto à classificação das atividades que nitidamente são propostas que necessitam de um conhecimento teórico pedagógico.

O quadro 9, seguinte, apresenta uma orientação detalhada quanto à classificação das atividades.

Quadro 9 - Classificação das Atividades

Atividades Características	Atividades Pontuais ou independentes	Atividades Seqüenciadas	Atividades Permanentes	Projetos
Definição	Situações nas quais determinados conteúdos são trabalhados, mesmo que não haja uma relação direta com o que está sendo visto em outras atividades.	Situações didáticas articuladas, possuem uma seqüência de realização, cujo principal critério é o nível de dificuldade.	Situações didáticas propostas regularmente. Objetivo: constituir atitudes, desenvolver hábitos, etc.	Situações didáticas que articulam-se em função de um objetivo (situação problema) e de um produto final.
Duração	Variável: Pode envolver apenas um momento da aula, uma aula ou um dia, dependendo do objetivo e da atividade.	Variável: depende dos objetivos propostos.	Repete-se de forma sistemática e previsível – diária, semanal, quinzenal, mensal, bimestral.	Variável: depende dos objetivos propostos. Podem durar dias ou meses, sendo as atividades distribuídas e negociadas com os educandos.
Peculiaridades	Atividades que muitas vezes não possuem um objetivo imediato; articulam-se de alguma maneira com objetivos e conteúdos propostos.	Semelhante aos Projetos; porém, seu produto final é apenas uma atividade de sistematização ou fechamento.	São atividades regulares e por isso possibilitam um contato intenso com o objeto que se pretende ensinar.	Todos os envolvidos compartilham as finalidades. O resultado é a realização de um produto final.
Lista de sugestões	Leitura de notícias de jornais, revistas, documentários ou notícias da TV, hora da novidade, roda de conversa sobre algo trazido pela criança ou algum acontecimento que não estava previsto na rotina.	Trabalho que envolva o corpo e movimento, uso do crachá de nomes em diversas situações didáticas, leitura de histórias graduando as dificuldades, reconto de histórias, resolução de situação-problema, saúde e higiene, entre outras.	Brincadeiras (espaços internos/ externos), roda da história, calendário, roda de conversa, ateliês, oficinas de desenho, pintura, chamada, uso de crachás, agenda do dia, modelagem, música e dramatização, leitura e escrita (educador e educando), de acordo com a faixa etária, sala de leitura ou biblioteca, cuidados com o corpo (banho, higiene e escovação), self service, parque, tanque de areia.	“Da fralda ao vaso”, “E o bicho comeu”, “Dinossauros”, “Cães e gatos”. Os temas devem apontar curiosidades e descobertas que são fundamentais no trabalho com os educandos.

Fonte: LERNER, Delia (RIO CLARO, 2008, p.67).

4.1.4 Plano Municipal de Educação

Outro importante documento analisado foi o Plano Municipal de Educação (PME), concluído em 2012 e aprovado pela Lei Municipal nº 4.886, de 23 de junho de 2015 (RIO CLARO, 2015a). Colaboraram para sua construção, a realização de simpósios, plenárias e eventos com a participação da sociedade em geral, estudantes, servidores e demais profissionais da educação, com o objetivo de analisar as propostas centrais do PNE (Plano Nacional de Educação) de modo a promover a conscientização sobre a importância da Educação que se refletiria no plano.

Em sua introdução, o plano refaz o histórico da educação na legislação brasileira destacando as conquistas dos planos nacionais de educação anteriores, sendo a Constituição de 1934 a primeira lei a prever tal plano, “que em seu artigo 150 atribuía à União a responsabilidade em “[...] fixar o plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados; e coordenar e fiscalizar a sua execução, em todo o território do País” (RIO CLARO, 2012).

Ao refazer tal percurso histórico, o documento elenca as conquistas advindas da Constituição Cidadã de 1988 bem como seus percalços, considerando que o Plano Nacional de Educação de 2001, já no século XX, foi elaborado sem o devido diálogo com a sociedade civil. O documento municipal exemplifica que, na época, a sociedade civil pleiteou investimentos de 10% do PIB (Produto Interno Bruto) em educação; já o Governo reduziu este valor para 5,5%. Entretanto, o plano do município registra uma mudança a partir de 2010, quando o Congresso Nacional recebeu o Projeto de Lei 8.035/10 que estabeleceu diretrizes mais condizentes com as necessidades da educação brasileira, como a “superação das desigualdades educacionais, a melhoria do ensino público e o estabelecimento de uma meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do PIB” (RIO CLARO, 2012, pp. 12-13). Os debates foram estruturados em seis eixos temáticos, conforme ilustra o quadro 10:

Quadro 10 - Eixos Temáticos da III Conferência Municipal de Educação de Rio Claro

Eixos	Temas
Eixo I	Papel do Estado na garantia do direito à educação de qualidade: organização e regulação da educação nacional
Eixo II	Qualidade da educação, gestão democrática e avaliação
Eixo III	Democratização do acesso, permanência e sucesso escolar
Eixo IV	Formação e valorização dos profissionais da educação
Eixo V	Financiamento da educação e controle social
Eixo VI	Justiça social, educação e trabalho: inclusão, diversidade e igualdade

Fonte: Reproduzido do Plano Municipal de Educação (RIO CLARO, 2012, p. 14).

Como pontos mais importantes deste documento, em relação à educação infantil, evidenciaram-se:

- a realização de avaliação anual da rede municipal de educação, de caráter formativo e processual, sem a intenção de “premiar e/ou punir estabelecimentos bem ou mal avaliados” (p. 58);
- a conscientização das famílias sobre a obrigatoriedade da matrícula das crianças aos 4 anos de idade;
- a ampliação do acesso e o estímulo à permanência das crianças na escola, objetivando atender aos patamares definidos à época pelo Plano Nacional de Educação, tanto nas creches quando na pré-escola;
- a oferta de educação em tempo integral a 25% das crianças matriculadas na educação infantil (meta cumprida à época, com 34% das crianças atendidas em jornada de tempo integral) e no ensino fundamental;
- a valorização dos profissionais do magistério, equiparando seu salário aos professores dos outros níveis de ensino;
- a preservação da especificidade da educação infantil, de modo a organizar as redes escolares em conformidade com os parâmetros nacionais de qualidade e a articulação com a etapa escolar seguinte;
- o desenvolvimento de estudos que possam referenciar a quantidade de alunos por professor e funcionário na educação infantil, orientando-se pelo indicador do CAQI (Custo Aluno Qualidade Inicial) (RIO CLARO, 2012).
- a realização de estudo “até o terceiro ano de vigência [...] sobre o modelo de escola integral oferecido no município, com o objetivo de qualificar seu atendimento. O terceiro ano de vigência do PME seria o ano de 2017, porém não foi realizado este estudo até o momento (RIO CLARO, 2015b, p. 9).

4.1.5 Orientação Curricular da Educação Infantil

Em 2014, a rede iniciou a elaboração da “Orientação Curricular da Educação Infantil” cujo objetivo era nortear as práticas pedagógicas desta etapa de modo a atender e organizar o currículo em relação às novas orientações contidas nos documentos oficiais publicados em 2009, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RIO CLARO, 2016).

O documento elencou, para cada etapa da Educação Infantil, objetivos e procedimentos quanto aos principais aspectos sociais, físicos, afetivos e intelectuais a serem desenvolvidos

com as crianças, desde o berçário I até o Infantil II, sendo elaborado coletivamente por meio da participação de professores, coordenadores, diretores de escola e creches e representantes de supervisão reunidos em grupos de estudo - iniciados em 2014 e finalizados em 2016 – resultando na substituição do documento Reorientação Curricular.

As escolas de EI do município iniciaram esforços para, a partir de 2016, a adequação de seu planejamento conforme indicado no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998b) privilegiando, no planejamento anual, os aspectos do desenvolvimento da criança. Neste sentido, as concepções teóricas da “Orientação Curricular da Educação Infantil”, de 2016, pautaram-se nos documentos legais da época, como a LDB de 1996, as DCNEI de 2009 e o Parecer 20/2009, bem como em autores referenciais na educação como um todo e na EI, como Freinet (1973), Freire (1996), Kishimoto (2009), Barbosa e Horn (2001), Taddei (2006), entre outros citados no documento “Orientação curricular da Educação Infantil” do município (RIO CLARO, 2016).

O documento, assim, reflete uma concepção de criança ativa no processo de aprendizagem:

[...] a criança, desde bebê, é considerada protagonista no processo de aprendizagem. Mas, o que significa isso? Significa ver a criança como ativa e participativa nas decisões cotidianas, questionando, descobrindo, experimentando, construindo, inventando, entre muitos outros verbos que lhe permita o direito de “ser” dentro do espaço escolar (RIO CLARO, 2016, p. 11).

E reforça a indissociabilidade da função pedagógica:

Dentro dessa perspectiva dialógica a ação pedagógica acontece por meio do Brincar, do Cuidar e do Educar, sendo essas dimensões indissociáveis e demandam a disponibilidade dos adultos para atender as especificidades, necessidades e interesses da criança, em cada uma de suas fases, no cotidiano da educação infantil (RIO CLARO, 2016, p. 12).

No documento Orientação Curricular, as necessidades e especificidades caracterizadas dos bebês e crianças são consideradas e não há uma orientação ou exemplo do modo como as situações didáticas devem ser desenvolvidas, e sim, uma recomendação sobre aspectos imprescindíveis para o protagonismo destes sujeitos elencados por aspectos relativos ao desenvolvimento.

Além dos documentos elaborados que fundamentaram a educação no município, a rede constituiu o Conselho Municipal da Educação (COMERC), o Conselho de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Desenvolvimento e Valorização dos Profissionais da Educação Básica – Fundeb (CACS) e Conselho Municipal de Alimentação Escolar (CAE), órgãos que

reúnem representantes da própria SME, dos professores, diretores e funcionários da rede municipal ou da sociedade civil em geral que fiscalizam a prestação de serviços públicos.

O documento “Orientação Curricular da Educação Infantil” também aborda temáticas e respectivas práticas pedagógicas, como os espaços oferecidos para bebês e crianças destacados do texto: “os lugares para brincar, repousar, alimentar-se e higienizar-se, [...] devem ser constituídos por uma estrutura de oportunidades que favorecerá ou dificultará o processo de desenvolvimento das crianças, ao mostrarem-se estimulantes ou limitantes em relação aos objetivos e estratégias educacionais” (RIO CLARO, 2016, p. 14). Neste cenário, o documento elenca diferentes materiais e objetos para interação como caixas, tendas, almofadas, instalações, materiais naturais, bonecos, bolas e brinquedos, desde que sejam adequados e acessíveis, incluindo as crianças com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

O documento recomenda a participação das crianças em uma série de atividades favoráveis ao seu desenvolvimento integral levando-as a adquirir autonomia desde os primeiros anos de vida. Assim, pinturas, biblioteca, sucatas, atividades de faz-de-conta, desenho, recorte, colagem, culinária, artesanato, entre outros, fazem parte do repertório indicado pelo estudo.

O texto aborda ainda a promoção da igualdade étnico-racial, o respeito à diversidade socioeconômica, de gênero, regional, linguística e religiosa das crianças.

O papel do professor é indicado de modo a provocar “avanços que não ocorreriam de forma espontânea, sendo que essa intervenção dependerá do modo como o professor organiza jogos e materiais relacionados aos mais diferentes campos de conhecimento” (RIO CLARO, 2016, p. 16).

Em termos pedagógicos, o documento traz o trabalho com projetos como indicação de prática pedagógica embasado em estudos de autores como Barbosa e Horn (2008, p. 31): “Os projetos permitem criar, sob forma de autoria singular ou de grupo, um modo próprio para abordar ou construir uma questão e respondê-la” e Jolibert (2009, p. 18): “favorável à construção com TODAS as crianças de aprendizagens fundamentais necessárias à vida presente e futura”, favorecendo, deste modo, o desenvolvimento de atitudes de cooperação, de estímulo à pesquisa e à criatividade (BARBOSA; HORN, 2008; JOLIBERT, 2009 apud RIO CLARO, 2016, p. 17).

O brincar, o cuidar e o educar são vistos como indissociáveis e integrantes da ação pedagógica, demandando a disponibilidade dos adultos segundo cada fase do desenvolvimento, necessidades, especificidades e interesses da criança. O brincar é valorizado é visto como

fundamental para a formação integral da criança, sendo “meio de aprendizagem, socialização, de referência para o resgate e produção de culturas” (RIO CLARO, 2016, p. 13).

O documento estabelece os objetivos para as etapas do desenvolvimento infantil segundo os aspectos sociais, afetivos, físicos e intelectuais para o Berçário I e II, o Maternal I e II e o Infantil I e II. Tais objetivos foram estipulados de modo a atender o artigo 29º da Lei de Diretrizes de Bases (BRASIL, 1996a), que prevê o desenvolvimento integral das crianças destas faixas etárias (0 a 5 anos) “em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”.

Observa-se, ao analisar a questão dos objetivos segundo os diversos aspectos elencados pelo documento, uma certa sobreposição e repetição de objetivos, porém, de maneira geral, a descrição das habilidades a serem conquistadas estão didaticamente segmentadas de acordo com os aspectos mencionados, e estão em sintonia com o que é desejável para um desenvolvimento harmônico das crianças.

4.2 LEGISLAÇÃO NACIONAL

Esta subseção irá analisar os documentos basilares da educação nacional com relação às especificidades presentes na educação infantil.

4.2.1 Lei nº 9394 - Diretrizes e Bases da Educação Nacional

Segundo a LDB nº 9394 (Brasil, 1996a), em seu artigo 11, inciso V, os municípios deverão “oferecer a EI em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental [...]”. Além disto, deverão compor os sistemas de ensino municipais, “as instituições de educação infantil criadas e mantidas pela iniciativa privada”, conforme o artigo 18, inciso II. A carga horária anual de 800 horas, o efetivo trabalho escolar distribuído em 200 dias, a jornada diária parcial de 4 e integral de 7 horas e a frequência mínima de 60% são normativas que integram o artigo 31 da lei referenciada.

Conforme descrição referente ao local da pesquisa, conforme informações apresentadas na primeira seção, item 1.2, o município possui em sua estrutura 44 unidades de EI públicas que proporcionam a jornada parcial e a integral, conforme normatizado na LDB de 1996.

4.2.2 Lei nº 13.005 - Plano Nacional de Educação

O Plano Nacional de Educação constante na Lei 13.005 prevê a evolução da oferta da EI em pré-escolas e creches até a sua universalização ao final de sua vigência, 2024, bem como, no que se refere à jornada diária, ampliar o tempo de atendimento escolar para que a educação em tempo integral seja ofertada em, no mínimo, 50% das escolas públicas de modo a atender a 25% dos alunos da educação básica. O mesmo Plano intenta “fomentar a **qualidade da educação básica** em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as médias nacionais para o Ideb⁴⁵” (BRASIL, 2014, meta 7, grifos nossos).

Quanto à jornada em tempo integral, Rio Claro vem avançando na sua adoção, conforme preconiza o PNE uma vez que, de 32 unidades de EI, 15 delas oferecem jornada de tempo integral, representando, em relação ao número de estabelecimentos, quase a metade das unidades de EI no município.

No que se refere à qualidade da educação básica observa-se que sua menção no PNE está relacionada ao alcance das médias nacionais para o Ideb, portanto, não adequada à especificidade da EI.

4.2.3 Parecer CNE/CEB nº 20/2009

O parecer CNE/CEB nº 20/2009 – que trata da revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil -, é um documento que aborda as dimensões da EI de forma bem abrangente, traçando o histórico da modalidade ao demonstrar a dicotomia entre a educação oferecida às classes populares (práticas assistencialistas) das classes mais abastadas (práticas escolarizantes).

Busca conferir identidade à EI, diferenciando-a dos espaços de convivência doméstica e considerando as especificidades da infância, a responsabilidade pelo desenvolvimento das crianças independentemente da sua classe social, etnia ou cultura.

Também aponta que o currículo deve prever a valorização dos saberes das crianças e as relações construídas destas com seus pares e com as professoras a fim de proporcionar “a

⁴⁵ Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, o IDEB foi formulado em 2007 no âmbito do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Em síntese, o IDEB é calculado através das taxas de rendimento escolar (Aprovações) e das médias obtidas pelos estudantes nos exames aplicados pelo INEP, tais como o Prova Brasil, para os municípios e o SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) para os estados.

integralidade e indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural das crianças” (BRASIL, 2009a, p. 6).

No documento a criança é definida como sujeito de direitos e, neste contexto, são seres únicos e que apresentam características singulares que devem ser respeitadas e cujo desenvolvimento depende de muitas interações sociais e de oportunidades providas pelo meio, sendo a escola espaço privilegiado para esta finalidade.

O educar, nesta etapa, é indissociável do cuidar e se materializa ao:

[...] dar condições para as crianças explorarem o ambiente de diferentes maneiras (manipulando materiais da natureza ou objetos, observando, nomeando objetos, pessoas ou situações, fazendo perguntas etc.) e construir sentidos pessoais e significados coletivos, à medida que vão se constituindo como sujeitos e se apropriando de um modo singular das formas culturais de agir, sentir e pensar. **Isso requer do professor ter sensibilidade e delicadeza no trato de cada criança**, e assegurar atenção especial conforme as necessidades que identifica nas crianças (BRASIL, 2009a, p. 10, grifos nossos).

O brincar é visto como muito importante para a criança pequena, já que possibilita o descobrimento do mundo e de si próprio, desenvolvendo sua autonomia e autoconfiança.

Quanto à gestão democrática, os princípios éticos, o respeito à diversidade, o estímulo ao conhecimento, o currículo como construção coletiva e a construção da identidade da criança são referenciados e valorizados.

Quanto à jornada integral, o documento apenas aponta sua duração, de acordo com a legislação (Lei 9.394/96), cuja duração deve ser, quando integral, de no mínimo 7 horas diárias, não se detendo sobre as especificidades que caracterizam esta jornada.

4.2.4 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

Fixada pela Resolução 5, de 17 de dezembro de 2009 (BRASIL, 2009c), as diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil objetivam elencar princípios, fundamentos e procedimentos para se constituírem como fundamentos da estruturação das propostas pedagógicas a serem implementadas na Educação Infantil.

Constituem-se numa série de definições e concepções bastante relevantes para quem, efetivamente está envolvido na educação infantil, compreendida por este documento, pela faixa etária de 0 a 5 anos. Pensa a educação infantil como direito da criança e como dever do Estado, devendo ser ofertada pelos estabelecimentos educacionais públicos e privados, “regulados e

supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social” (BRASIL, 2010, p. 12).

Para o objeto desta dissertação, qual seja, a oferta de educação integral em tempo integral, as diretrizes orientam: “a jornada com duração igual ou superior a sete horas diárias, compreendendo o tempo total que a criança permanece na instituição” (BRASIL, 2010, p. 15). A menção à educação integral se faz de forma indiscutível na assertiva: “A educação em sua integralidade, entendendo **o cuidado como algo indissociável ao processo educativo**” (BRASIL, 2010, p. 19, grifos nossos). O texto do Parecer CNE/CEB nº 20 detalha como devem ser realizadas as ações neste processo:

O cuidado, compreendido na sua dimensão necessariamente humana de lidar com questões de intimidade e afetividade, é característica não apenas da Educação Infantil, mas de todos os níveis de ensino. Na Educação Infantil, todavia, a especificidade da criança bem pequena, que necessita do professor até adquirir autonomia para cuidar de si, expõe de forma mais evidente a relação indissociável do educar e cuidar nesse contexto. A definição e o aperfeiçoamento dos modos como a instituição organiza essas atividades são parte integrante de sua proposta curricular e devem ser realizadas **sem fragmentar ações** (BRASIL, 2009a, p. 13, grifos nossos).

Neste contexto, o problema de pesquisa enunciado nesta dissertação, ganha relevo pois, ao investigar a ruptura entre as funções de educar-cuidar, evidencia o corpo da norma nacional e elucida a necessidade, para a criança pequena, do compromisso do educador com a premissa do cuidar e educar, sem esquecer-se da prerrogativa da criança em brincar como direito e como indispensável ao seu desenvolvimento integral.

4.2.5 Parecer CNE/CEB nº 17/2012

O Parecer CNE/CEB nº 17/2012 - traz “Orientações sobre a organização e o funcionamento da Educação Infantil, inclusive sobre a formação docente, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil”, incluiu, após o artigo 5º, que versa sobre a jornada integral, o seguinte parágrafo: “A jornada máxima de atendimento da criança no ambiente institucional da creche ou pré-escola, é de dez horas diárias, para que se garanta o seu necessário tempo de convivência no ambiente familiar” (BRASIL, 2012).

Neste contexto, aponta-se a emergência de um debate incipiente sobre os eventuais efeitos de uma jornada escolar excessiva para crianças pequenas e a repercussão junto às suas famílias, que muitas vezes dependem de tais jornadas para conseguir sustento econômico; tais

questões estão presentes em estudos como os de Silva (SILVA, I.O, 2016) e Marcondes (MARCONDES, 2013).

4.2.6 Base Nacional Comum Curricular

A Base Nacional Comum Curricular, instituída pela Resolução CNE/CP nº 2 (BRASIL, 2017b) foi elaborada em regime de colaboração, segundo o pacto interfederativo prevendo o estabelecimento de um trabalho em parceria entre os governos federal, estadual e municipal. O documento contempla competências a serem incorporadas aos currículos de escolas públicas e particulares no país, o que demanda ações das equipes no sentido de implementá-las, adaptando-se e criando novas atitudes e práticas, o que não é tarefa simples, dada a complexidade dos sistemas de ensino em todo o país.

O documento menciona as transformações históricas na concepção da EI, em especial “a educação “pré-escolar”, termo utilizado no Brasil até a década de 1980 que expressava o entendimento de que a EI era uma etapa anterior, independente e preparatória para a escolarização, que só teria seu começo no Ensino Fundamental. Situava-se, portanto, fora da educação formal” (BRASIL, 2017c, p. 35). Como conquista, refere-se à inclusão da obrigatoriedade de frequência à escola a partir dos 4 anos de idade, referendada pela LDB em 2013.

A BNCC reafirma que o educar e o brincar são indissociáveis e que as interações e as brincadeiras são fundamentais para a socialização, o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças pequenas.

A aprendizagem e o desenvolvimento considerados a partir da convivência, das brincadeiras, da participação, exploração, expressão e conhecimento são vistos como direitos, portanto, devem estar presentes no planejamento pedagógico e nas práticas previstas para os professores. As trajetórias de cada criança e do grupo devem ser acompanhadas em todas as etapas, garantindo suas conquistas e possibilidades. O registro das experiências deve ser realizado por crianças e professores de diversas maneiras por meio de desenhos, fotografias, relatórios, entre outros instrumentos.

A BNCC detalha as experiências a serem proporcionadas para bebês (0 a 1 ano e 6 meses) e crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) na creche e para crianças pequenas (4 a 5 anos e 11 meses) na pré-escola. Os campos de experiências incluem objetivos de aprendizagem e desenvolvimento separados por eixos nos quais prevalecem objetivos específicos, conforme detalhado no quadro 11.

Quadro 11 - Eixos e Objetivos da BNCC para a Educação Infantil

EIXO	OBJETIVOS
“O eu, o outro e o nós”	Aprender através da interação e do reconhecimento do outro.
“Corpo, gestos e movimentos”	Adquirir habilidades motoras e manuais integradas às emoções e à cultura.
Traços, sons, cores e formas”	Produzir e reconhecer arte e cultura nas suas diferentes modalidades como expressão natural do ser humano.
“Escuta, fala, pensamento e imaginação”	Experimentar a linguagem através da oralidade e da escrita como recursos para a vida em sociedade e para a convivência social.
“Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”	Apreciar a natureza, os animais, o meio ambiente, aprendendo a conservá-lo e a construir novos conhecimentos a partir do contato com diferentes elementos naturais e humanos.

Fonte: Elaborado pela autora com base na BNCC (BRASIL, 2017c).

Muitas críticas são feitas à BNCC em relação à apologia ao conceito de universal, ao apagamento das diferenças, à negação do conflito, à concepção economicista, entre outras, e para as quais trazemos o argumento de Barbosa *et al* (2016) em cujo teor consideram que a BNCC deve ser um documento referencial, portanto, flexível e que há necessidade de se pensar nos diversos aspectos, processos e pessoas direta e indiretamente envolvidos em sua implantação, como “a equipe de profissionais (professores, coordenadores, diretores); o número de crianças pelas quais cada professor é responsável; a relação com as famílias e com a comunidade; a estrutura física, os brinquedos, os materiais pedagógicos, livros infantis” (BARBOSA et al, 2016, p. 26).

Com relação à qualidade da educação oferecida no período integral, entretanto, tal como nos demais documentos nacionais, a BNCC (2017c, p. 14-15) faz escassa referência à jornada escolar, apenas uma única vez, ao afirmar que:

[...] **independentemente da duração da jornada escolar**, o conceito de **educação integral** [...] se refere à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea. Isso supõe considerar as diferentes infâncias e juventudes, as diversas culturas juvenis e seu potencial de criar novas formas de existir. Assim, a BNCC propõe a **superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento**, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida (grifos nossos).

Conclui-se, portanto, que a BNCC (2017b) também não explicita a importância de promover a educação integral na jornada de tempo integral na EI, e que, embora destaque que é necessário superar a fragmentação disciplinar do conhecimento, não se propõe a avançar na superação da fragmentação entre o cuidar e o educar para esta etapa, já que a disciplinarização do conhecimento não é, propriamente, um problema que atinge as práticas pedagógicas na EI, embora autores tenham analisado publicações específicas sobre esta realidade em suas regiões, como Araújo, que organizou o estudo sobre a educação infantil em jornada de tempo integral no Espírito Santo, conforme análise deste texto na seção 2, “A Especificidade da Jornada de Tempo Integral na Educação Infantil (ARAÚJO, 2015).

4.3 A INTEGRALIDADE DA FUNÇÃO EDUCAR E CUIDAR

Esta subseção focaliza as atribuições do profissional da educação envolvidos na função “educar e cuidar” das crianças atendidas nas escolas de EI da municipalidade de Rio Claro.

No contexto da rede de ensino analisada, embora observe-se na Orientação Curricular (RIO CLARO, 2016) a necessidade da indissociabilidade entre cuidar e educar, as atribuições do cargo para agente educacional, profissionais que estão diretamente responsáveis no período vespertino pelos bebês, há uma predominância de ações relacionadas a função de cuidar, que apesar de aparentemente serem atividades comuns às atividades corriqueiras de cuidado e higiene, estas ações, no contexto da educação, têm uma base pedagógica e não são simples ou banais conforme anuncia Fochi (2015, p. 37): “as pedagogias para a pequena infância se aproximam da perspectiva da complexidade”.

O quadro seguinte demonstra as atribuições básicas do cargo de agente educacional. Foi organizado em consonância com o que propõe Fochi, (2015, p. 36), sustentado por Oliveira-Formosinho e Rocha, ao afirmar que “a especificidade do conhecimento pedagógico ancora-se nas bases empíricas e na produção teórica já acumulada”.

Quadro 12 – Atribuições do cargo de Agente Educacional

Atribuições do cargo de Agente Educacional		
Base pedagógica	Base empírica da dimensão de cuidado, higiene e proteção.	Base empírica de natureza da dimensão de assepsia, higienização, limpeza e organização.
Executar atividades relacionadas às práticas de estimulação, apoio, avaliação, registro, inclusive do público alvo da Educação Especial, supervisão e orientação de docentes, do professor coordenador e do núcleo gestor da unidade de atuação, auxiliando no desenvolvimento integral dos educandos	Troca fraldas, dá banhos e zela pela higiene da criança.	Cuida para que o banheiro de uso das crianças mantenha-se limpo e seco, que as toalhas e roupas sejam mantidas em local adequado e primar pelo uso individual dos objetos de uso pessoal e por seu correto acondicionamento.
Atentar para o cumprimento dos preceitos do Estatuto da Criança e do Adolescente	Dá mamadeiras utilizando a posição correta, com o bebê ao colo e obedecendo aos horários.	Providencia a lavagem e esterilização dos brinquedos do berçário (uma vez por dia), responsabilizando-se pela sua conservação e higiene.
Trabalha integradamente com o professor, no sentido de proporcionar à criança atendimento com uma única linha de ação	Administra medicamentos somente se solicitado por escrito pelos responsáveis pela criança ou prescritos por médico, obedecendo a dosagem e horários específicos.	Mantém as chupetas esterilizadas, cuidando para que seu uso seja reduzido gradativamente.
Nos berçários 1 e 2 o professor coordenador, ou na sua ausência, o Diretor/Dirigente orientará a linha de ação para o trabalho.	Presta primeiros socorros sempre que necessário	Controla as condições de higiene ambiental comunicando ao Diretor/Dirigente qualquer desatenção às normas de limpeza e desinfecção estabelecidas pela escola para higiene do local.
Serve as refeições nos horários estabelecidos estimulando a criança a comer sozinha	Serve as refeições nos horários estabelecidos estimulando a criança a comer sozinha	Responsabiliza-se pelas crianças que aguardam os pais, após o horário regular de saída, zelando pela sua segurança e bem estar.
Mantém as chupetas esterilizadas, cuidando para que seu uso seja reduzido gradativamente.	Cuida da higiene corporal e da proteção contra temperatura excessiva (frio ou calor)	Mantém as chupetas esterilizadas, cuidando para que seu uso seja reduzido gradativamente.
Participa das reuniões periódicas ou extraordinárias convocadas pelo Diretor/Dirigente e equipe técnica.	Proteger as crianças de acidentes.	Responsabiliza-se pelo material psicopedagógico a ser utilizado na estimulação da criança.
Utiliza as informações já existentes e procura apoio da equipe técnica para adquirir mais informações, objetivando conduzir melhor o período de adaptação da criança.		Cuida da desinfecção do ambiente físico do berçário, das salas de recreação e local de banho e troca. (Educação Especial)

Base pedagógica	Base empírica da dimensão de cuidado, higiene e proteção.	Base empírica de natureza da dimensão de assepsia, higienização, limpeza e organização.
Distribui o trabalho de forma a ter mais tempo disponível para as crianças recém-admitidas.		
Pede orientação à equipe técnica em caso de dificuldade no atendimento diário à criança	Pede orientação à equipe técnica em caso de dificuldade no atendimento diário à criança	
Em casos de alunos público-alvo da Educação Especial, solicitar orientação do Professor de Atendimento Educacional Especializado, bem como, dos profissionais da saúde que os atendem.		
Detecta desvios de saúde nas crianças informando ao Diretor/Dirigente, após a observação atenta de cada criança sabendo reconhecer diferenças significativas no seu comportamento e aspecto físico.	Detecta desvios de saúde nas crianças informando ao Diretor/Dirigente, após a observação atenta de cada criança sabendo reconhecer diferenças significativas no seu comportamento e aspecto físico.	
Acompanha as crianças no ambiente externo para o desenvolvimento de atividades recreativas.	Acompanha as crianças no ambiente externo para o desenvolvimento de atividades recreativas.	
Recebe e entregar as crianças aos pais ou responsáveis em condições que evitem atropelos e dificuldades de comunicação;	Recebe e entregar as crianças aos pais ou responsáveis em condições que evitem atropelos e dificuldades de comunicação;	
Diligência para o seu constante aperfeiçoamento profissional e cultural.		
Executa e mantém em dia a escrituração da escola a seu cargo, entendida como: Registro semanal do desenvolvimento relativo à: Alimentação, Segurança, Higiene, Recreação, Locomoção, Saúde.		
Mantém-se assíduo e comparecer com pontualidade a seu local de trabalho.		
Comparece a reuniões, cursos de capacitação, eventos e comemorações		

Fonte: Elaborado pela autora em 2021, a partir de Fochi (2015).

A partir desta análise, é possível indicar que o estudo contempla os aspectos mais importantes para a formação integral das crianças, como o brincar, o cuidar e o educar, a diversidade, a autonomia, a criatividade. No entanto, destaca-se que o papel dos agentes educacionais não faz parte dos temas abordados e, principalmente, os aspectos relacionados à formação para as crianças que frequentam as escolas em jornada integral não são citados pelo estudo, o que demandaria sua continuidade dada a importância do tema.

4.4 ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS

A presente subseção intenta analisar as orientações pedagógicas no âmbito do município, com respeito às especificidades das práticas e concepções sobre a jornada de tempo integral voltada ao público infantil.

Importante ressaltar que, em março de 2020, a SME realizou um movimento importante para iniciar a discussão sobre EI em jornada de tempo integral no município. A reunião foi organizada pelas coordenadoras do CAP e realizada, num primeiro momento, apenas com os professores-coordenadores, no início da pandemia, e por isso as discussões não se ampliaram para a toda a rede.

O diagnóstico inicial convergiu para as constatações de que houve avanço na oferta de EI, bem como uma maior preocupação com os direitos da criança. Consequentemente cresceu a importância dispensada à EI.

Na reunião foram destacados ainda pontos de discussão que coincidem com as dificuldades encontradas para o desenvolvimento desta pesquisa no que se refere às orientações normativas sobre a organização da EI em jornada de tempo integral. Observa-se a referência para uma orientação normativa em relação à jornada de tempo integral e a indicação para a construção de uma proposta pedagógica ou um projeto político pedagógico (PPP) que contemple as particularidades do tempo integral e sua articulação com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EI. Registrou-se que o estudo sobre o modelo de escola integral a ser oferecido pelo município, conforme a meta 13.3 do PME de 2015 não foi efetivamente realizado até o momento.

A função cuidar e educar foi definida como um princípio orientador do trabalho pedagógico no tempo integral, o que coincide com a o argumento defendido neste estudo. Ainda é possível verificar que foi discutido sobre “clareza conceitual e metodológica, organização de materiais, espaços e tempos, recursos municipais e a superação de práticas rotineiras e repetitivas”.

Verifica-se nas orientações pedagógicas e nos resultados desta pesquisa, que a rede reconhece a necessidade de uma maior atenção para o atendimento em tempo integral. Na ocasião da inauguração da E.M Maria Aparecida Hartung- Dona Birro houve um movimento no sentido de construir um documento orientador guiado pela concepção de crianças e educação da rede para esta escola que iniciaria o atendimento em tempo integral para as etapas I e II:

Um atendimento diferenciado para as crianças que frequentam o período integral constitui-se preocupação tanto por parte da SME quanto do grupo gestor de grande parte das escolas. A articulação do trabalho entre os profissionais que atendem ao mesmo grupo é algo que gera muitas reflexões, mas ainda é algo que está em reflexão e análise na rede. Quando da inauguração da E.M. Maria Aparecida Hartung, em 2013 foi proposto um novo modelo de trabalho à escola pela SME, que foi incorporada e implantada pela gestão de modo bem interessante. Na oportunidade foi elaborado pela SME um documento orientador que ressaltava a concepção de criança e de educação da Rede Municipal de Ensino. A partir deste documento a gestão organizou um projeto pedagógico no qual previa a integração entre os profissionais e a uma organização pedagógica que extrapolava a ideia de que no período da manhã os professores deveriam trabalhar os conteúdos do ensino regular e no período da tarde a recreação. Organizou-se uma rotina na qual os professores dos dois períodos trabalham os conteúdos previstos no plano de ensino para a turma. O banho acontece em períodos alternados para que os professores de ambos os períodos possam acompanhar. Nas reuniões semanais durante a Hora de Trabalho Pedagógico Individual com a Professora Coordenadora, os agentes educacionais da turma também participam, de modo alternado, para que saibam o que será desenvolvido com a turma. Isso se mostra muito positivo. Podemos observar que o esforço do grupo gestor da escola é grande e que a continuidade do trabalho pode ter como fator importante a permanência da Professora Coordenadora desde a inauguração da escola. A tentativa de reorganizar o processo pedagógico das escolas de Educação Infantil em tempo integral é de outras escolas também, mas ainda enfrentamos desafios, dentre eles, os diferentes modelos de atendimento ofertados pelas escolas, pois nem todas têm todos os alunos em tempo integral (APÊNDICE B, 2020, p. 162).

O movimento realizado pela rede municipal demonstra ainda uma preocupação contínua em ofertar um atendimento que esteja de acordo com as necessidades dos bebês e crianças, no entanto existem dificuldades relacionadas aos aspectos mencionados por este estudo.

LIMITES E POSSIBILIDADES: educação integral em tempo integral

O estudo ora apresentado, que se consubstanciou nesta dissertação de mestrado, buscou responder à questão sobre “quais os limites e as possibilidades da EI em jornada de tempo integral, adotando como objetivo geral, analisar a organização e atendimento da jornada de tempo integral na rede de ensino do município de Rio Claro, cidade situada no interior paulista”.

Para alcançar este objetivo geral, a pesquisa empreendida intentou verificar as concepções de criança, infância e EI para esta etapa da formação humana, presentes nos textos oficiais do município, bem como analisar, nos documentos nacionais, estas concepções no que se refere à perspectiva da educação integral para as crianças matriculadas em jornadas de tempo integral.

O objetivo geral encontra-se atendido, uma vez que conseguiu-se efetuar o mapeamento da rede e suas principais características, identificando as escolas que proporcionam a jornada de tempo integral, como também apurando-se estatísticas nacionais e estaduais a fim de situar a realidade local neste campo de estudos. As legislações (nacionais e municipais) foram analisadas à luz das leituras afinadas com o tema, especialmente em autores como Barbosa, Candal Rocha, Fochi e Campos, os quais contribuíram com suas reflexões para as questões problematizadas por este estudo.

Uma destas questões relaciona-se ao uso do vocábulo integral, resgatado nos documentos legais da EI, ora para explicar a natureza do desenvolvimento da criança, que abarca as dimensões humanas de maneira global, ora para definir o caráter indissociável entre o educar e o cuidar. Também evoca-se a palavra para referenciar a natureza do conhecimento e, por fim, aparece para caracterizar a organização do tempo de funcionamento e permanência nas creches e pré-escolas. No entanto, a jornada de tempo integral, muitas vezes, acaba se tornando apenas um prolongamento na escola, e, mais preocupante ainda, como um período a ser vivido como passatempo, sem que haja, necessariamente, conforme referenciado nas seções anteriores, uma preocupação com a formação integral.

Neste sentido, e quanto à formação integral, na realidade prática, a pesquisa identificou que a formação exigida para os profissionais que atuam diretamente junto às crianças da Etapa I, é de nível médio, e, embora muitas destas profissionais possuam cursos superiores, pode ocorrer uma fragmentação entre as funções de cuidar e educar, por conta das condições de trabalho estabelecidas, com requisitos e remuneração não condizentes com a importância de integralizar cuidados, educação e brincadeiras nesta etapa da infância. Para tanto, analisou a documentação do concurso público destinado a selecionar tais profissionais para executarem as

funções do cargo “Agente Educacional”, quanto à formação exigida, considerando que tal formação pode ser insuficiente para uma função integradora entre o cuidar e o educar.

Presentes na formação integral, o brincar, o cuidar e o educar se fundamentam, muitas vezes, em determinadas concepções de criança, infância e EI; neste cenário, tais concepções foram objetos de pesquisa e de análise e mereceram ponderações, que compartilhamos nestas considerações finais.

As análises efetuadas neste estudo contribuíram para um dos apontamentos mais relevantes deste estudo, que diz respeito à concepção de educação integral, a qual, conforme mencionamos anteriormente na seção 2, no item “contratempos: legislando e definindo o tempo integral na EI, é uma exigência na legislação que deve ser ofertada independentemente da jornada de tempo que bebês e crianças passam na escola. Promover, no entanto, esta educação integral pressupõe a superação do caráter assistencialista que oferta cuidados com profissionais não licenciados durante um momento desta jornada e no outro, atendimento pedagógico com profissionais licenciados.

Se por um lado, a concepção de educação integral é exigência possível em diferentes jornadas, por outro, a jornada de tempo integral, contemplada como objetivo a ser adotada progressivamente no Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001, objetivo nº 18) e reafirmada no Plano Nacional da Educação Básica (BRASIL, 2014, estratégia 1.17), só se legitima com a promoção de uma concepção de educação integral, e isto implica na adoção de ações integradas dos pilares da EI.

A infância, outra concepção vital para este estudo, foi abordada, desde seu reconhecimento como categoria social, concomitantemente à concepção de EI, demonstrando os momentos em que ambas as concepções foram se constituindo, com todas as contradições que fizeram parte do processo de construção de conhecimento, de estruturas e redes de ensino, com especial ênfase na dicotomia no atendimento que marcou a história da EI no país. Essa história é reveladora de que as crianças pobres recebiam educação de caráter predominantemente moral e atendimento mormente social, muito embora houvesse intenções pedagógicas, e as crianças mais abastadas, recebiam uma educação mais próxima dos modelos escolares, descortinando a diferença que havia nas instituições de atendimento à infância e manifestando-se, inclusive, na organização das jornadas de atendimento e permanência para públicos de crianças de classes sociais distintas, como atestaram importantes autores e autoras nas quais o estudo se fundamentou.

A EI em jornada de tempo integral tem caminhado em direção à universalização, principalmente na etapa das creches, a qual se compreende como um processo plenamente

possível, considerando os índices de matrículas nesta etapa (Brasil, estado de São Paulo e município de Rio Claro), que são, respectivamente, de 56,4%, 75,2% e 46,1%. Na pré-escola, este processo está mais lento, com índices de 11,1% no total Brasil, 15,3% no estado de São Paulo e 12,9% no município de Rio Claro, conforme dados do INEP apontados por esta pesquisa.

Portanto, este processo de ampliação de jornada na EI segue um caminho irreversível, dadas as variáveis demográficas e tecnológicas presentes na economia global, as quais contribuem para pressionar a entrada de bebês e crianças na escola cada vez mais cedo. Neste cenário é de extrema relevância, por conseguinte, discutir a educação integral na jornada escolar estendida, de modo a garantir para estas crianças muito mais do que passatempos e entretempos, e aprender com os contratempos, superando as muitas dificuldades, como a carência de profissionais qualificados, a permanência de práticas pedagógicas de cunho assistencialista, a falta de vagas em algumas etapas escolares, a existência de estruturas físicas precárias, entre outros problemas. Portanto, embora a legislação garanta o direito à formação integral, o mesmo não se pode verificar na realidade prática da jornada de tempo integral, dado o seu histórico ser marcado pela fragmentação do tempo, conforme pressuposto deste estudo.

Segmentos da sociedade civil organizada vêm reivindicando, particularmente ao longo da história da EI no país, que bebês e crianças pequenas tenham acesso à educação de qualidade. Neste sentido, a legislação hoje já estabelece a educação da infância como um direito da criança. Portanto, compreender o processo educacional na EI implica garantir a oferta de uma educação das infâncias que assegure a formação integral de bebês e crianças pequenas que, quando inseridas em jornada de tempo integral, esta não se limite a reproduzir a visão assistencialista e escolarizante de outrora.

O conjunto de textos oficiais como leis, pareceres, resoluções e editais, têm incluído significativas transformações no que diz respeito às especificidades da EI como se observam nos textos oficiais no nível estadual e municipal, assim como nos documentos emanados no âmbito do Ministério da Educação, ressaltando-se o cuidado e a necessidade de endereçar um olhar crítico a muitos destes documentos que tentam uniformizar e padronizar um tipo ideal de criança que só existe nas normas, nos livros e na publicidade.

A capacitação dos profissionais da educação tem sido também uma preocupação dos municípios que, desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases de 1996 vem se empenhando em oferecer a formação continuada, seja através de projetos e de programas elaborados por suas respectivas secretarias municipais de educação, seja acessando programas e ações de iniciativa federal.

Ainda assim persistem lacunas quanto à concepção acerca da formação integral que deve ser proporcionada aos bebês e crianças pequenas em relação à tríade cuidar, educar e brincar, uma vez que é possível afirmar que ainda persiste a separação destas funções, nominadas por este estudo como “funções em ruptura”; estas são, muitas vezes, realizadas por profissionais sem a devida formação e remuneração e podem resultar na subtração de vivências de tempos e espaços fundamentais para o desenvolvimento integral das crianças, pois a infância é única e toda a formação humana se assenta sobre sua base.

Neste contexto, os processos de contratação de profissionais como os realizados para selecionar agentes e monitores educacionais é apenas um exemplo constatado pela pesquisa da insuficiência da formação exigida pelos concursos públicos, que vem da opção de políticas públicas que não priorizam a integralidade da educação na EI, e que se refletirão mais adiante, quando tais agentes forem atuar na base do sistema educacional (na EI). Parece um detalhe, aparentemente insignificante, mas importante de ser olhado com mais cuidado pelos gestores responsáveis pelas contratações e de formação continuada para os profissionais que irão atuar nesta área.

Além disto, existe um desconhecimento sobre a formação integral, que não é exclusiva dos profissionais que executam as funções mais básicas na escola, como auxiliares e agentes educacionais, atingindo também outras esferas envolvidas na educação, desde gestores até as pessoas responsáveis pela supervisão, coordenação e direção, resultando na continuidade de práticas assistencialistas ou escolarizantes em creches e escolas públicas de EI. As próprias famílias, por desconhecerem os processos educativos, não valorizam a integralidade na educação, necessária em todas as etapas escolares.

O município analisado se destaca positivamente no cenário nacional, uma vez que tem se esforçado em promover uma melhoria em seus processos de formação continuada e planejamento pedagógico, como se depreende dos documentos analisados, e da sua posição no ranking de municípios com maior quantitativo de matrículas na EI, ocupando a 42ª posição no estado de São Paulo e a 137ª posição no ranking Brasil, mérito de todas as equipes envolvidas. Para além deste índice, a equipe da secretaria municipal de educação conta com profissionais qualificados e com visão holística sobre o processo educativo e formativo na infância, como demonstrou a investigação efetuada por este estudo. Ademais, é importante destacar, como foi feito por este estudo, que a Educação infantil no município de Rio Claro sempre foi progressista e, desde seu surgimento esteve à frente do tempo, conforme análise dos documentos elaborados por esta pesquisa, com destaque para a Proposta Curricular para a Educação Infantil de 1998,

um estudo histórico, fundamentado em teóricos clássicos e com preocupação social e democrática.

No entanto, a conjuntura socioeconômica no país, que também repercute nas municipalidades, coloca muitos desafios para a promoção da educação integral de qualidade, a qual, muitas vezes, acaba por inviabilizar iniciativas dos gestores públicos responsáveis e comprometidos com sua implementação.

A intensa desigualdade social que marca o país há décadas e que se reflete fortemente sobre a educação pública dificulta a reivindicação de melhorias nesta área essencial, pois as populações mais pobres, envolvidas na luta pela sobrevivência básica, não conseguem se mobilizar em torno de pautas que pressionem os governos a cumprirem a legislação, esquivando-se em questões orçamentárias e discussões fora do escopo da educação. Tais empecilhos, muitas vezes promovidos por grupos presentes, tanto nas instâncias de governo, em todos os níveis, quanto em alguns segmentos da sociedade, interessados em manter a pouca escolaridade e o baixo interesse de parcelas mais pobres de brasileiros pela educação formal, torna atual a notável explicação do educador Darcy Ribeiro, que afirmou com propriedade, em palestra proferida em 1977 que “a crise na educação não é uma crise, é um projeto”.

As possibilidades, porém, nos animam, uma vez que a oferta de equipamentos de educação integral vem aumentando, bem como são visíveis os esforços das equipes em expandir os estudos teóricos e as reflexões sobre as boas práticas.

Há muito ainda que se construir para que a criança possa, de fato, viver a infância, seja na escola, seja na família, entretanto, no espaço escolar, oferecer educação integral aos pequenos é um imperativo, em qualquer tempo, como se afirmou neste estudo, em tempo parcial ou em período integral.

Cuidar, brincar e educar são, nesta perspectiva, indissociáveis e necessários, são mesmo fundamentais para que o Brasil seja realmente a pátria amada que se quer consagrar para fazer jus ao seu hino e para que se possa promover, de fato, a educação integral em tempo integral.

Entre os tempos e os contratempos que a EI foi organizada, a jornada integral precisa ser compreendida como o tempo e as necessidades de bebês e crianças para viver a infância. Jornada em tempo integral é a jornada da infância.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana. A Sociologia da Infância no Brasil: uma área em construção. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n.º. 1, p. 39-52, jan/abr. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/1602/897> Acesso em: 12 jan. 2021.
- ABRAMOWICZ; Anete; TEBET, Gabriela G. C.. Educação infantil: um balanço a partir do campo das diferenças. **Pro-posições**, v. 28, p. 182-103, Set/Dez. 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072017000400182&lng=en&nrm=iso&tlng=pt Acesso em: 30 dez. 2020.
- ABREU, Daniela Cristina Lopes de; CAMPOS, Maria Teresa de Arruda. **Escolas Municipais de Rio Claro**. 1ª ed. Rio Claro: Panda Pix, 2014. Disponível em: <http://aphrioclaro.sp.gov.br/wp-content/uploads/2016/06/Escolas-Municipais-de-Rio-Claro-produ%C3%A7%C3%A3o-do-APH.pdf> Acesso em: 22 jun. 2020.
- ALVES, Zélia Mana Mendes Biasoli; SILVA, Maria Helena G. F. Dias da. Análise qualitativa de dados de entrevista: uma proposta. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, Ribeirão Preto, n. 2, p. 61-69, July 1992. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.1590/S0103-863X1992000200007> Acesso em 02 dez. 2019.
- ARAÚJO. O tempo integral na educação infantil: uma análise de suas concepções e práticas. In: ARAÚJO, V. C. de (Org.). **Educação infantil em jornada de tempo integral: dilemas e perspectivas**. Vitória/ES: Edufes, 2015.
- ARIÈS, P. **História social da infância e da família**. Tradução: D. Flaksman. Rio de Janeiro: LCT, 1978.
- ARROYO, Miguel. O direito ao tempo de escola. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n.º 65, p. 3-10, maio 1988. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1191> Acesso em: 25 fev. 2018.
- AZEVEDO, Fernando, *et al.* Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932: a reconstrução educacional no Brasil - ao povo e ao governo. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. especial, p. 188-204, ago. 2006. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1044145/mod_resource/content/1/3.Manifesto%20dos%20Pioneiros%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o.pdf Acesso em: 01 Dez. 2019.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor & por força: rotinas na educação infantil**. 2000. 278 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/253489>>. Acesso em: 27 jul. 2018.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. (Org.). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Práticas Cotidianas na Educação Infantil: Bases para a Reflexão sobre as Orientações Curriculares**. Brasília (DF): MEC/UFRGS, 2009.
- BARBOSA, Maria C. S. Especificidades da ação pedagógica com bebês. **Anais [...]** Belo Horizonte: I Seminário Nacional do Currículo em movimento, novembro de 2010, p. 1-17.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7154-2-2-artigo-mec-acao-pedagogica-bebes-m-carmem/file> Acesso em: 25 jun. 2020.

BARBOSA, Maria Carmen S.; FOCHI, Paulo Sergio. O Desafio da pesquisa com Bebês e Crianças bem pequenas. IX ANPED SUL. **Anais [...]** Caxias do Sul: UCS, 2012, p. 1-13.

Disponível em:

<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1234/318>
Acesso em 30 jul. 2018.

BARBOSA, Maria C. S.; RICHTER, Sandra R. Simonis; DELGADO, Ana Cristina C. Educação Infantil: Tempo integral ou Educação Integral. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, n. 4, p. 95-119, 2015.

BARBOSA, Maria C. S.; CRUZ, Sílvia Helena V.; FOCHI, Paulo S.; OLIVEIRA, Zilma R. de. O que é básico na Base Comum Curricular para a Educação Infantil? **Debates em Educação**, Maceió, vol. 8, nº16, p. 11-28, Jul./Dez. 2016.

BARROS, M. **Ensaaios fotográficos**. Rio de Janeiro: Editora Record, 2000.

BARROS, M. de. **Memórias inventadas: As Infâncias de Manoel de Barros**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2010.

BASTOS, Maria Helena Câmara. **Manual para os jardins de infância: ligeira compilação pelo Dr. Menezes Vieira – 1882**. Porto Alegre: Redes Editora, 2011.

BELLONI, Maria Luíza. **O que é Sociologia da Infância**. Campinas: Autores Associados, 2009.

BRASIL. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Fixa as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União - Seção 1 - 27/12/1961, Página 11429. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso: 18 set. 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 13 abr. 2018.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Brasília, DF, 1990. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 13 abr. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Coordenação de Educação Infantil. **Política Nacional de Educação Infantil**. 1994. Brasília: MEC/SF/COEDI. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002610.pdf> Acesso em: 14 set. 2020 [1994a].

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Coordenação de Educação Infantil. **Por uma política de formação do profissional de educação infantil**. Brasília, 1994 [1994b].

BRASIL. Lei n. 9.394, de 23 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 13 set. 2018 [1996a].

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto – Secretaria de Educação Fundamental – Coordenação Geral de Educação Infantil. **Proposta Pedagógica e currículo: Um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise/** Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1996 [1996b].

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 22/1998. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Disponível em: Acesso em: 29 mar. 2021 [1998a].

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto (MEC). Secretaria da Educação Fundamental (SEF). **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Vol. 1 Brasília: MEC/SEF, 1998 [1998b].

BRASIL. Resolução CEB nº 1, de 7 de abril de 1999. **Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_ceb_0199.pdf Acesso em: 29 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei 10.172, de 09 de janeiro de 2001. **Aprova o Plano nacional de Educação e dá outras providências**. Brasília: DF, 09 de janeiro de 2001.

BRASIL. Presidência da República. Lei 11.114, de 16 de maio de 2005. **Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade**. Brasília, DF, 16 de maio de 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/11114.htm Acesso em: 08 mar. 2018.

BRASIL. Casa Civil. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. **Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/11494.htm Acesso em: 30 nov. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CEB nº 20/2009. **Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020_09.pdf Acesso em 29 nov. 2019 [2009a].

BRASIL. Ministério da Educação. **Indicadores da qualidade na educação infantil**. Brasília: MEC, 2009 [2009b].

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. **Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 09 dez. 2009. Disponível em: http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf Acesso em: 25 nov. 2019 [2009c].

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil**. Brasília, DF, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9769-

diretrizescurriculares-2012&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 19 jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CEB nº 17/2012. **Orientações sobre a organização e o funcionamento da Educação Infantil, inclusive sobre a formação docente, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14597-pceb017-12-2&category_slug=novembro-2013-pdf&Itemid=30192
 Acesso em: 12 dez. 2020.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 04 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 dar outras providências.** Disponível em:
<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2013/lei-12796-4-abril-2013-775628-publicacaooriginal-139375-pl.html> Acesso em: 29 nov. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação 2014-2024 e dá outras providências.** 2014. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm Acesso em: 16 set. 2018.

BRASIL. Portaria Interministerial nº 10, de 28 de dezembro de 2017. **Estabelece os parâmetros operacionais para o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, no exercício de 2018.** Disponível em:
<https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=29/12/2017&jornal=515&pagina=14> Acesso em: 30 mar. 2021 [2017a].

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. **Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica.** Disponível em:
http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRO2017.pdf Acesso em: 21 dez. 2018 [2017b].

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Educação é a Base. Disponível em: Acesso em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79611-anexo-texto-bncc-aprovado-em-15-12-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 18 dez. 2018 [2017c].

CAMPANHA NACIONAL TODOS PELA EDUCAÇÃO. **O CAQi e o CAQ no PNE:** quanto custa a educação pública de qualidade no Brasil? [recurso eletrônico]. São Paulo, 2018. E-book ISBN: 978-85-54346-00-3. Disponível em:
<https://media.campanha.org.br/caq/pdf/quanto-custa-a-educacao-publica-de-qualidade-no-brasil.pdf> Acesso em: 02 maio 2020.

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. **Plano Nacional de Educação:** 5 anos de descumprimento. São Paulo, 2019. Disponível em:

https://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2019/05/RelatorioMetasEstrategias_PNE_5Ano_Campanha_2019-1.pdf
Acesso em: 29 abr. 2020.

CAMPOS, Maria Malta. Educar e Cuidar: questões sobre o profissional de educação infantil. *In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Coordenação de Educação Infantil. **Por uma política de formação do profissional de educação infantil.** Brasília, 1994 [1994b].*

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia; FERREIRA, Isabel M. **Creches e Pré-Escolas no Brasil.** 2ª ed. São Paulo: Cortez; Fundação Carlos Chagas, 1995.

CAMPOS, Maria Malta. Educar crianças pequenas. Em busca de um novo perfil de professor. **Retratos da Escola.** Brasília, v. 2, nº 2-3, p.121-131, jan./dez. 2008. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/130> Acesso em: 30 dez. 2020.

CAVALIERE, Ana Maria. Anísio Teixeira e a educação integral. **Paideia.** Vol. 20, Nº 46, p. 249-259, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v20n46/11.pdf>. Acesso em: 18 set. 2018.

CESAR, Maria Rita de A.; DUARTE, André. Hannah Arendt: pensar a crise da educação no mundo contemporâneo. **Educação e Pesquisa,** São Paulo, v. 36, n.3, p. 823-837, set./dez. 2010.

CESPRO. **Digitalização, Compilação e Consolidação de Legislação Municipal.** <https://www.cespro.com.br/>

COCHRAN-SMITH, M. **Learning and unlearning:** the education of teacher educators. *Teaching and Teacher Education,* 19, p. 5-28, 2003.

COHN, Clarice. **Antropologia de Criança.** Rio de Janeiro: Zahar Editores, 2005.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Catálogo de Teses e Dissertações.** Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/> Acesso em: 30 dez. 2020.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Portal de periódicos.** Disponível em: <http://www-periodicos-capes-gov-br.ez1.periodicos.capes.gov.br/index.php?> Acesso em: 12 out. 2020.

CORSARO, William A. **Sociologia da infância.** Porto Alegre: Artmed, 2011.

CRUZ, Maria N. Educação Infantil e ampliação da obrigatoriedade escolar; implicações para o desenvolvimento cultural da criança. **Cad. Cedes,** Campinas, v. 37, nº 102, p. 259-276, maio-ago., 2017.

DELGADO, Ana Cristina C.; MULLER, Fernanda. Em busca de metodologias investigativas com as crianças e suas culturas. **Cadernos de Pesquisa,** v. 35, nº 125, p. 161-179, maio/ago.2005.

DESAFIOS DA EDUCAÇÃO. **Como Reggio Emilia, na Itália virou referência em educação infantil.** Disponível em: <https://desafiosdaeducacao.grupoa.com.br/reggio-emilia-educacao-infantil/> Acesso em: 28 jun. 2020.

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança.** A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Tradução Dayse Batista. Porto Alegre: Penso Editora, 2016.

FARIA, Ana Maria Goulart de. A contribuição dos parques infantis de Mário de Andrade para a construção de uma pedagogia da educação infantil. **Educação e Sociedade**, nº 69, p. 60-91, dez/1999.

FGV CPDOC. **A Era Vargas: dos anos 20 a 1945.** Disponível em: <https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/anos30-37/RadicalizacaoPolitica/AIB> Acesso em: 02 dez. 2019.

FOCHI, Paulo. “**Mas os bebês fazem o que no berçário, heim?**”: documentando ações de comunicação, autonomia e saber-fazer de crianças de 6 a 14 meses em um contexto de vida coletiva. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação). 172 f. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

FOCHI, Paulo. **Afinal, o que os bebês fazem no berçário?** Comunicação, autonomia e um saber-fazer de bebês em um contexto de vida coletiva. Porto Alegre: Penso, 2015.

FONSECA, Sérgio César da; ALMEIDA, Elmir de. A Legião Brasileira de Assistência em São Paulo e a interiorização de Políticas para a Infância. **Hist. Educ.**, Santa Maria, v. 20, n. 49, p. 123-141, agosto 2016.

FONSECA, Sérgio C.; JOHANSEN, Carla C. Anália Franco, uma referência em matéria de assistência à infância para as cidades do interior de São Paulo? (1901-1923). **História Unicamp**, v. 5, n. 9, p. 60-76, jan./jun. de 2018.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão.** Petrópolis: Vozes, 2005.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade.** São Paulo: Cortez, 1991.

GIL, Antonio C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.** 6ª edição. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Ricardo Amorim. O plano de ações articuladas e os avanços para a educação infantil. In: FLORES, Maria Luiza R. ALBUQUERQUE, Simone Santos de (Orgs). **Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul: perspectivas políticas e pedagógicas** [recurso eletrônico]. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015. E-book. ISBN 978-85-397-0663-1. Disponível em: <https://editora.pucrs.br/edipucrs/acessolivre/Ebooks//Pdf/978-85-397-0663-1.pdf> Acesso em: 01 maio 2020.

GOOGLE. **Google Acadêmico.** <https://scholar.google.com.br/?hl=pt>

HANAUER TAPOROSKI, Bárbara C.; SILVEIRA, Adriana D. A Judicialização das Políticas Públicas e o Direito à Educação Infantil. **EccoS – Rev. Cient.**, São Paulo, n. 48, p. 295-315, jan./mar. 2019.

IBGE. **Censo Escolar**. Sinopse. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/rioclaro/pesquisa/13/78117?tipo=ranking&indicador=77883> Acesso em: 15 jul. 2020.

INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). **Sinopses Estatísticas da Educação Básica**. Brasília: Inep, 2020. Disponível em: <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica> Acesso em: 10 jan. 2021. [2019a].

INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). **Press Kit**. Censo Escolar 2019. Brasília: Inep, 2020. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/press_kit/2019/press_kit_censo_escolar_2019.pdf Acesso em: 10 jan. 2021. [2019b].

INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). **Censo da Educação Básica 2020**. Resumo Técnico. Brasília: Inep/MEC 2021. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2020.pdf Acesso em: 11 jan. 2021.

KISHIMOTO, Tizuko M. **A pré-escola em São Paulo** (das origens a 1940). 1986. 348 f. Tese (Doutorado em Didática) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1986. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48133/tde-11052015-104702/pt-br.php> Acesso em: 02 jan. 2019.

KOHAN, Walter Omar. Infância. **Entre Educação e Filosofia**. Belo Horizonte: Autêntica: 2003.

KOHAN, Walter O. **Infância, estrangeiridade e ignorância**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

KOHAN, Walter. A devolver (o tempo d) a infância à escola. *In*: ABRAMOWICZ, Anete; TEBET, Gabriela Guarnieri de Campos (org.) **Infância e pós-estruturalismo**. São Paulo: Porto de Ideias, 2017.

KRAMER, Sônia. Privação cultural e educação compensatória: uma análise crítica. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 42, p.54-62, agosto 1982.

KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. 2ª ed. Rio de Janeiro, 1984.

KRAMER, Sônia. Currículo de Educação Infantil e a Formação dos Profissionais de Creche e Pré-escola: Questões Teóricas e Polêmicas. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Coordenação de Educação Infantil. **Por uma política de formação do profissional de Educação**. Infantil/MEC/SEF/COEDI - Brasília: EC/SEF/DPE/COEDI, 1994 [1994b].

KRAMER, Sônia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: Educação Infantil e Fundamental. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 797-818, out. 2006.

KUHLMANN JUNIOR, Moysés. **Infância e Educação Infantil**: Uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

KUHLMAN JR., Moysés. Histórias da educação infantil brasileira. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 5-18, Agosto 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782000000200002&lng=en&nrm=iso Acesso em: 18 jan. 2020.

LABORATÓRIO DE DADOS EDUCACIONAIS. **Consulta de Indicadores**. Disponível em: <https://dadoseducacionais.c3sl.ufpr.br/#/indicadores/matriculas> Acesso em: 10 jun. 2020.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2013, reimpressão 2014.

MÃE, Valter Hugo. **A máquina de fazer espanhóis**. São Paulo: Biblioteca Azul, 2016.

MALAGUZZI, Loris. Histórias, idéias e filosofia básica. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**. A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Tradução Dayse Batista. Porto Alegre: Penso Editora, 2016.

MARCONDES, Mariana M. A política de creches no PAC-2 e o cuidado: análise da perspectiva da indivisibilidade e interdependência de direitos. **Anais [...]**: Florianópolis, Universidade Federal de Santa Catarina, 2013.

MAUDONETT, Janaina V. de M. O Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB) e seus efeitos nas políticas públicas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 41, p. 1-15, 2020. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302020000100306&lng=en&nrm=iso Acesso em 29 mar. 2021.

MENEZES, Janina S.S. Educação em tempo integral: direito e financiamento. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil n° 45, p. 137-152, jul/set. 2012. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/328061266.pdf> Acesso em: 28 mar. 2021.

MONTANDON, Cléopâtre. Sociologia da Infância: balanço dos trabalhos em Língua Inglesa. In: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n° 112, p. 33-60, mar. 2001.

NASCIMENTO, Anelise M. do; SOUZA, Karla R.R. de. Por uma antropologia da infância: pesquisando o recreio. **Cadernos de Pesquisa**, v. 44, n° 152, abr/jun. 2014. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/2911/2742> Acesso em: 30 dez. 2020.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko; PINAZZA, Mônica A. **Pedagogia (s) da Infância**: dialogando com o passado, construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes R. de. O Currículo na Educação Infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais. **Anais [...]** Belo Horizonte: I Seminário Nacional do Currículo em Movimento, novembro de 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7153-2-1-curriculo-educacao-infantil-zilma-moraes/file> Acesso em: 29 Mar. 2021.

PARENTE, Cláudia M. D.; HERRERO, Luján L. Educação em tempo integral e mais tempo na escola: estratégias de Brasil e Espanha. **InterMeio**: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, MS, v. 25, n. 50, p. 31-56, jul./dez. 2019.

PASQUALINI, Juliana C.; MARTINS, Lígia M. A Educação Infantil em busca de identidade: análise crítica do binômio "cuidar-educar" e da perspectiva anti-escolar em Educação Infantil. **Psicol. educ.**, São Paulo, nº 27, p. 71-100, dez. 2008.

PRESTES, Zoia. **Quando não é quase a mesma coisa**: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil: repercussões no campo educacional. 2010. 295 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília (DF), 2010.

QUINTANA, Mário. **Espelho Mágico**. Porto Alegre: Editora Globo.1951.

RIO CLARO. Lei Municipal nº 004, de 03/04/1948. **Cria uma Escola Municipal na “Vila Paulista”**. Rio Claro, 03 de abril de 1948. Disponível em: <https://cespro.com.br/visualizarDiploma.php?cdMunicipio=9320&cdDiploma=19480004&NroLei=004&Word=&Word2=> Acesso em: 02 set. 2020 [1948a].

RIO CLARO. Lei Municipal nº 029, de 05/07/1948. **Regulamenta o Ensino Municipal**. Disponível em: <https://cespro.com.br/visualizarDiploma.php?cdMunicipio=9320&cdDiploma=19480029&NroLei=029&Word=&Word2=> Acesso em: 02 set. 2020 [1948b]

RIO CLARO. Lei Municipal nº 093, de 07/05/1949. **Foi criado um “Jardim da Infância” (Municipal) nesta cidade**. Disponível em: <https://rioclaro.cespro.com.br/visualizarDiploma.php?cdMunicipio=9320&cdDiploma=19490093&NroLei=093&Word=&Word2=> Acesso em: 11 jun. 2020

RIO CLARO. Lei Municipal nº 262, de 01/12/1952. **Fica o Prefeito Municipal autorizado a criar mais uma classe no Jardim da Infância, localizado no Bairro da Vila Aparecida**. Disponível em: <https://rioclaro.cespro.com.br/visualizarDiploma.php?cdMunicipio=9320&cdDiploma=19520262&NroLei=262&Word=&Word2=> Acesso em: 11 jun. 2020.

RIO CLARO. Lei Municipal nº 401, de 06/02/1956. **Transforma os Jardins de Infância em Cursos Primários**. Disponível em: <https://cespro.com.br/visualizarDiploma.php?cdMunicipio=9320&cdDiploma=19560401&NroLei=401&Word=&Word2=> Acesso em: 11 jun. 2020.

RIO CLARO. Lei Municipal nº 568, de 02/01/1958. **Criando 2 Parques Infantis, 1 no Bairro do Estádio e outro na Vila Aparecida**. Disponível em: <https://cespro.com.br/visualizarDiploma.php?cdMunicipio=9320&cdDiploma=19580568&NroLei=568&Word=&Word2=> Acesso em: 11 jun. 2020.

RIO CLARO. Lei Municipal nº 908, de 14/05/1964. **Cria Classe de Curso Pré Primário no Grupo Escolar do bairro Cidade Nova**. Disponível em: <https://cespro.com.br/visualizarDiploma.php?cdMunicipio=9320&cdDiploma=19640908&NroLei=908&Word=&Word2=> Acesso em: 21 jun. 2020.

RIO CLARO. Lei Municipal nº 1.187, de 10/11/1970. **Cria o Parque Municipal Modelo.**

Disponível em:

<https://rioclaro.cespro.com.br/visualizarDiploma.php?cdMunicipio=9320&cdDiploma=19701187&NroLei=1.187&Word=&Word2=> Acesso em: 22 jun. 2020.

RIO CLARO. Lei Municipal nº 2.075, de 09/10/1986. **Autoriza a celebração de convênio com a Secretaria de Estado da Promoção Social, para manutenção de creches municipais nos bairros: Parque São Jorge, Jardim São João, Jardim São Caetano, Jardim Boa Vista, Recanto Paraíso, Jardim Wenzel e Jardim Santa Maria.** Disponível em:

<https://rioclaro.cespro.com.br/visualizarDiploma.php?cdMunicipio=9320&cdDiploma=19862075&NroLei=2.075&Word=creches&Word2=> Acesso em: 13 out. 2020 [1986b].

RIO CLARO. Lei Municipal nº 2.081, de 31/10/1986. **Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público do município de Rio Claro e dá outras providências.** Disponível em:

<https://rioclaro.cespro.com.br/visualizarDiploma.php?cdMunicipio=9320&cdDiploma=19862081&NroLei=2.081&Word=&Word2=> Acesso em 22 out. 2020 [1986a].

RIO CLARO. Lei Municipal nº 2.404, de 17/04/1991. **Transforma em EMEI as classes isoladas existentes no distrito de Ajapí.** Disponível em:

<https://rioclaro.cespro.com.br/visualizarDiploma.php?cdMunicipio=9320&cdDiploma=19912404&NroLei=2.404&Word=&Word2=> Acesso em: 22 out. 2020.

RIO CLARO. **Anais [...]** 1º Simpósio de Educação Pré-escolar. Mimeo. Rio Claro: Secretaria Municipal da Educação, maio, 1994.

RIO CLARO. **Proposta curricular de educação infantil.** Mimeo. Rio Claro: Secretaria Municipal da Educação, 1998.

RIO CLARO. Lei Municipal nº 3.427, de 13/04/2004. **Dispõe sobre o sistema municipal de ensino e estabelece normas gerais para a sua adequada implantação.** Disponível em:

<https://rioclaro.cespro.com.br/visualizarDiploma.php?cdMunicipio=9320&cdDiploma=20043427&NroLei=3.427&Word=&Word2=> Acesso em: 22 out. 2020.

RIO CLARO. Lei Municipal nº 3.539, de 30/06/2005. **Revoga em todos os seus termos a Lei nº 2.450, de 26 de dezembro de 1991.** Disponível em:

<https://rioclaro.cespro.com.br/visualizarDiploma.php?cdMunicipio=9320&cdDiploma=20053539> Acesso em: 02 abr. 2021.

RIO CLARO. Lei Municipal nº 3.549, de 19/08/2005. **Dá nova denominação às escolas da rede estadual de ensino transferidas ao município de Rio Claro em virtude da implantação do Programa de ação Parceria Educacional Estado-Município, para atendimento do ensino fundamental, estendendo o mesmo critério às escolas municipais.** Disponível em:

<https://rioclaro.cespro.com.br/visualizarDiploma.php?cdMunicipio=9320&cdDiploma=20053549&NroLei=3.549&Word=&Word2=> Acesso em 22 out. 2020.

RIO CLARO. **Reorientação Curricular da Rede Municipal de Ensino de Rio Claro.**

Prefeitura Municipal de Rio Claro, 2008. Disponível em:

<http://www.educacaorc.com.br/media/biblioteca/2000035/reorientacaocurriculardaredemu.pdf>
Acesso em 11 jan. 2020.

RIO CLARO. Secretaria de Administração. **Editais de Abertura do Concurso Público nº 01/2009**. Disponível em:

<http://www.educacaorc.com.br/media/biblioteca/68/editalconcursopublicoadministr.pdf>
Acesso em: 02 dez. 2019.

RIO CLARO. **Plano Municipal de Educação de Rio Claro**. Secretaria Municipal de Educação. Prefeitura Municipal de Rio Claro, 2012. Disponível em:

http://www.educacaorc.com.br/media/biblioteca/7000354/Doc_FinalPME.pdf Acesso em: 15 nov. 2020.

RIO CLARO. Lei Municipal nº 4.886, de 23/06/2015. **Aprova o Plano Municipal de Educação**. Disponível em:

<https://rioclaro.cespro.com.br/visualizarDiploma.php?cdMunicipio=9320&cdDiploma=20154886&NroLei=4.886&Word=&Word2=> Acesso em: 12 abr. 2021 [2015a].

RIO CLARO. Anexo. **Metas e Estratégias do Plano Municipal de Educação de Rio Claro**. Disponível em: Acesso em: 12 abr. 2021 [2015b].

RIO CLARO. **Orientação Curricular da Educação Infantil**. Secretaria Municipal de Educação. Prefeitura Municipal de Rio Claro, 2016. Disponível em:

http://www.educacaorc.com.br/media/biblioteca/7002470/Orientacao%20Curricular%20de%20Educacao%20Infantil%202016_final.pdf Acesso em: 12 ago. 2019.

RIO CLARO. **Concurso Público Edital nº 01/2018**. Disponível em:

https://www.institutomais.org.br/ckfinder/userfiles/files/EDITAL_PMRC-08-06-2018_GERAL_PUBLICA%20c3%87%20c3%83O_VERS%20c3%83O_FINAL%20-%20Retificado%20N%20c2%ba%203.pdf Acesso em: 12 jun. 2019.

RIO CLARO. Decreto Municipal nº 11.785, de 17/03/2020. **Dispõe sobre a adoção, no âmbito da administração pública municipal direta e indireta, de medidas temporárias e emergenciais de prevenção de contágio pelo COVID-19 (Novo Coronavírus), e dá outras providências**. Disponível em:

<https://rioclaro.cespro.com.br/visualizarDiploma.php?cdMunicipio=9320&cdDiploma=20201785&NroLei=11.785&Word=&Word2=> Acesso em: 22 out. 2020 [RIO CLARO, 2020a].

RIO CLARO. Secretaria Municipal de Educação. Resolução SME nº 010/2020, de 26 de agosto de 2020. **Fixa normas complementares para a retomada do ano letivo de 2020, afetada pela pandemia da COVID-19, e dá outras providências**. Disponível em:

<http://www.educacaorc.com.br/media/biblioteca/7005513/Resolu%C3%A7%C3%A3o%20SME%20010-2020%20-%20Normas%20Complementares%20p%20Retomada%20do%20Ano%20Letivo%202020%20afetado%20pela%20Pandemia%20COVID-19%20-Republicada.pdf> Acesso em: 22 out. 2020 [2020b].

RIO CLARO. Secretaria Municipal de Educação. **Unidades de Ensino**. 2020. Disponível em: <http://www.educacaorc.com.br/?r=secretaria/unidadeEnsino> Acesso em: 19 jan. 2020 [2021c].

ROCHA, Eloisa Acires Candal. **A pesquisa em educação infantil no Brasil: trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma pedagogia**. 1998. 187f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/251307>>. Acesso em: 24 jul. 2018.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. A pesquisa sobre Educação Infantil: trajetórias e perspectivas. **Perspectiva**, v. 17, n. Especial, p. 61-71, jul./dez. 1999.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. A pedagogia e a educação infantil. **Revista Brasileira de Educação**, Jan./Fev./Mar./Abr. 2001, nº 16, pp. 27-34.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Educação infantil e processos de exclusão**. Relatório de Pesquisa. São Paulo: FAPESP, 1997.

ROSEMBERG, Fúlvia. Expansão da Educação Infantil e os processos de exclusão. **Cadernos de Pesquisa**, nº 107, p. 7-40, jul. 1999.

ROSEMBERG, Fúlvia. A cidadania dos bebês e os direitos de pais e mães Trabalhadoras. In: FINCO, D.; GOBBI, Marcia A.; FARIA, Ana Maria Goulart de. **Creche e feminismo: desafios atuais para uma educação descolonizadora**. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica; Associação de Leitura do Brasil – ALB; São Paulo: Fundação Carlos Chagas - FCC, 2015.

ROSEMBERG, Fúlvia; MARIANO, Carmem Lúcia S. A Convenção Internacional sobre os direitos das crianças: debates e tensões. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 141, p. 693-728, set./dez. 2010.

SÃO PAULO. Poder Executivo do Estado. Decreto nº 64.862, de 13 de março de 2020. **Dispõe sobre a adoção [...] de medidas temporárias e emergenciais de prevenção de contágio pelo COVID-19**. Disponível em: <http://dobuscadireta.imprensaoficial.com.br/default.aspx?DataPublicacao=20200314&Caderno=DOE-I&NumeroPagina=1> Acesso em 20 mar. 2020.

SCHÈRER, René. **Infantis: Charles Fourier e a infância para além das crianças**. Autêntica editora. Belo Horizonte. 2009.

SCIELO. **Scientific Electronic Library Online**. <https://scielo.org/>

SILVA, Isabel de Oliveira e. Educação Infantil no Brasil. **Pensar a Educação em Revista**, Curitiba/Belo Horizonte, v. 2, n. 1, p. 03-33, jan.-mar/2016.

SILVA, Vilma Justina da. **Encanto e Coerência: A Infância construindo pontes entre Reggio Emilia e a Política para a Educação Infantil no Município de São Paulo**. 2016. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo: 2016.

SOUZA, Jeferson Melo. **A construção da carreira docente no sistema municipal de Rio Claro: profissionalização e valorização profissional**. 2015. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação) 175 f. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, UNESP. Instituto de Biociências. Rio Claro, 2015.

TEBET, Gabriela. Territórios de infância e o lugar dos bebês. **Educação em Foco**. v. 23, n. 3, set/dez. 2018.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Qual é o papel da União, dos Estados e dos Municípios na Educação?** 2018. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/qual-e-o-papel-da-uniao-dos-estados-e-dos-municipios-na-educacao> Acesso em: 17 out. 2020.

TOMAZETTI, Cleonice M; SANTOS, Maria Walburga dos; MELLO, Suely Amaral. Questões Candentes na Educação Infantil: porque as crianças ainda são crianças. *In: **Eu ainda sou criança: educação infantil e resistência***. São Carlos: EdUFSCar, 2018.

UFSCAR. **Normalização acadêmica**. Disponível em: <https://www.bco.ufscar.br/servicos-informacoes/normalizacao> Acesso em: 30 nov. 2019.

UNICEF BRASIL. **Convenção sobre os Direitos da Criança**. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca> Acesso em: 01 dez. 2019.

UNITED NATIONS. **About the UN**. Disponível em: <https://www.un.org/en/about-un/index.html> Acesso em: 14 out. 2020

VAZ, Solange. **A “criança-problema” na Educação Infantil**: um estudo sobre representações institucionais. 2000. 178 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de educação da Universidade de São Paulo (USP). São Paulo, 2000.

APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS - DEPARTAMENTO DE
EDUCAÇÃO****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO****(Resolução 466/2012 do CNS)**

NAS TESSITURAS DA INFÂNCIA: educação infantil em jornada de tempo integral⁴⁶

Eu, Viviane Menezes Sabatini, estudante do Programa de Pós Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar o(a) convido a participar da pesquisa “NAS TESSITURAS DA INFÂNCIA: Educação Infantil em jornada de tempo integral” orientada pela Prof^a Dr^a Cleonice Maria Tomazzetti.

A pesquisa a qual você está sendo selecionado (a) a participar tem como objetivo investigar a proposta municipal de Rio Claro/SP para as escolas de educação infantil de tempo integral. Você foi selecionado (a) por ser profissional efetivo do sistema municipal de ensino da cidade de Rio Claro / SP, cidade onde o estudo será realizado, e por compor a equipe escolar da Unidade. Você será convidado a responder uma entrevista semiestruturada com tópicos sobre diversos aspectos que envolvem o trabalho diário na escola⁴⁷.

A entrevista será individual e realizada no próprio local de trabalho ou em outro local, se assim o preferir. As perguntas não serão invasivas à intimidade dos participantes, entretanto, esclareço que a participação na pesquisa pode gerar estresse e desconforto como resultado da exposição de opiniões pessoais em responder perguntas que envolvem as próprias ações e também constrangimento e intimidação, pelo fato da pesquisadora trabalhar na mesma rede de ensino, atuando como professor.

Diante dessas situações, os participantes terão garantidas pausas nas entrevistas, a liberdade de não responder as perguntas quando a considerarem constrangedoras, podendo interromper a entrevista a qualquer momento. Serão retomados nessa situação os objetivos a que esse trabalho se propõe e os possíveis benefícios que a pesquisa possa trazer. Em caso de encerramento das entrevistas por qualquer fator descrito acima, a pesquisadora irá orientá-la e encaminhá-la para profissionais especialistas e serviços disponíveis, se necessário, visando o bem-estar de todos os participantes.

⁴⁶ O título da dissertação foi alterado posteriormente para “Entre Tempos, Contratempos e Passatempos: Educação Infantil em jornada de tempo integral”.

⁴⁷ Os profissionais que atuam diretamente nas redes não foram entrevistados em função da pandemia da Covid-19 e a consequente suspensão do ensino presencial.

Sua participação nessa pesquisa auxiliará na obtenção de dados que poderão ser utilizados para fins científicos, proporcionando maiores informações e discussões que poderão trazer benefícios para a área da Educação, para a construção de novos conhecimentos e para a identificação de novas alternativas e possibilidades para o trabalho da equipe na escola. A pesquisadora realizará o acompanhamento de todos os procedimentos e atividades desenvolvidas durante o trabalho.

Sua participação é voluntária e não haverá compensação em dinheiro pela sua participação. A qualquer momento o (a) senhor (a) pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa ou desistência não lhe trará nenhum prejuízo profissional, seja em sua relação ao pesquisador, à Instituição em que trabalha ou à Universidade Federal de São Carlos. Todas as informações obtidas através da pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as etapas do estudo. Caso haja menção a nomes, a eles serão atribuídas letras, com garantia de anonimato nos resultados e publicações, impossibilitando sua identificação.

Solicito sua autorização para gravação em áudio das entrevistas. As gravações realizadas durante a entrevista semiestruturada serão transcritas pela pesquisadora garantindo que se mantenha o mais fidedigna possível. Depois de transcrita será apresentada aos participantes para validação das informações. A transcrição das gravações feitas será realizada na íntegra pela pesquisadora. Essas transcrições serão comparadas para verificar a concordância entre elas, garantindo a fidelidade à gravação.

Todas as despesas com o transporte e a alimentação decorrentes da sua participação na pesquisa, quando for o caso, serão ressarcidas no dia da coleta. Você terá direito a indenização por qualquer tipo de dano resultante da sua participação na pesquisa. Você receberá uma via deste termo, rubricada em todas as páginas por você e pelo pesquisador, onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal. Você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação agora ou a qualquer momento.

Se você tiver qualquer problema ou dúvida durante a sua participação na pesquisa poderá comunicar-se pelo telefone (019) 99268-4896 ou vir na sala 8 de 2^a. ou 6^a. das 8:00 às 12:00 h e procurar a Profa. Dra. Cleonice Maria Tomazzetti. Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e

Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@ufscar.br

Endereço para contato (24 horas por dia e sete dias por semana):

Pesquisador Responsável: Viviane Menezes Sabatini

e-mail: vcmene@gmail.com

Endereço: Rua Zero, nº 491, Vila Santo Antônio, Rio Claro (SP). Contato: (19)99268-4896

Local e data:

Assinaturas:

Pesquisador Responsável _____

VIVIANE MENEZES SABATINI

Documento nº

Entrevistado (a) _____

NOME

Documento nº

APÊNDICE B - Entrevista

Modalidade: Semiestruturada (Questões disparadoras e respostas)

1) Como você vê a EI no panorama geral da educação escolar?

Resposta: A Educação Infantil é uma etapa muito importante da Educação Básica e como primeira etapa tem grande responsabilidade ao que concerne o desenvolvimento integral e sadio dos bebês e crianças. É uma etapa que apresenta suas especificidades em relação à educação escolar, pois envolve diferentes dimensões, como a articulação entre o cuidar e o educar. Essa articulação precisa realmente estar presente no contexto educacional, para que o cotidiano de bebês e crianças seja rico em aprendizagem e desenvolvimento, a partir de olhares e escutas sensíveis e atentas, que valorizem as ações dos bebês e crianças. Estar na Educação Infantil é estar em processo contínuo formativo, tendo a preocupação de planejar intencionalmente as experiências educativas, considerando o que nos apresentam os bebês e as crianças nas suas interações e descobertas.

2) A etapa integral da EI vem atendendo às expectativas da comunidade escolar? Por favor, comente os aspectos envolvidos.

Resposta: Ainda há um longo caminho a ser percorrido em relação ao atendimento integral, tanto na perspectiva das famílias, quanto em relação aos educadores. Algumas famílias focam em suas necessidades imediatas e não na importância da escola para os bebês e crianças, dessa forma, valorizam pouco as ações educativas, e não as reconhecem como algo relevante para a aprendizagem e desenvolvimento. Para os educadores o modo como algumas famílias olham para a escola reforçam os aspectos assistenciais em detrimento aos aspectos educacionais. Também é preciso ampliar as compreensões dos educadores em relação ao atendimento integral, por meio dos diálogos, trocas, formações, estudos e construção da coletividade.

3) Como as questões do educar e do cuidar, na jornada integral, são pensadas em termos de orientações pedagógicas pela Secretaria?

Resposta: O cuidar e o educar são vistos de modo indissociável, pois todas as ações do cotidiano junto aos bebês e crianças são de aprendizagem e desenvolvimento. Ainda, por alguns educadores, os momentos diretamente vistos como de cuidados, relacionados à higiene e alimentação são considerados menos relevantes como prática educativa e estão atrelados somente aos cuidados biológicos, não sendo apreciados como momento de relação afetiva muito importante para os bebês e crianças. No município temos como educadores, agentes

educacionais e professores, nas escolas de Educação Infantil e percebemos dois movimentos acontecendo em relação a esse trabalho. A orientação é para que o trabalho seja feito de maneira colaborativa, por meio da parceria, mas em algumas escolas essa relação ainda está em construção e o cuidar e educar são separados e realizados por profissionais diferentes. Das formações realizadas tanto com as equipes gestoras, como com os professores temos estudado o quanto é importante a participação dos professores nesses momentos mais específicos dos cuidados, momentos importantes para que os bebês e crianças sejam compreendidos para além dos aspectos biológicos e físicos, e sejam envolvidos em uma relação afetiva que promova o processo de humanização. Destacamos também que o educar não envolve apenas o aspecto cognitivo ou as atividades mais direcionadas pelo professor, mas que todos os momentos estão imersos nesse educar, que no contexto educacional todos são educadores e colaboram para ambos os processos de cuidar e educar. Em relação as atividades mais direcionadas, faz-se necessário uma outra desconstrução com os professores, para que não se coloquem apenas como transmissores dos saberes e conhecimentos, mas que investiguem as ações dos bebês e crianças, tendo uma preocupação maior com a organização dos espaços e tempos e com a observação do que acontece a partir das diversas propostas oferecidas.

4) Qual é a concepção de educação do município no tocante à etapa da EI?

Resposta: A concepção de Educação Infantil se alinha ao que propõe os documentos norteadores da Educação Infantil, principalmente as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, na perspectiva do desenvolvimento integral das crianças, considerando os aspectos físico, psicológico, intelectual e social. Temos no município um documento orientador intitulado Orientação Curricular da Educação Infantil da Rede Municipal de Rio Claro, finalizado em 2016, o qual apresenta uma parte introdutória e após os objetivos por aspectos do desenvolvimento, com o intuito dos educadores ampliarem seus olhares e escutas para os bebês e crianças, percebendo seus interesses, desejos e necessidades. Quando falamos da ampliação dos olhares e das escutas, colocamos a criança como centro do planejamento da prática educativa, sujeito histórico e de direitos, um sujeito ativo, que tem seu desenvolvimento potencializado pelas interações, relações e acontecimentos cotidianos. Sendo o eixo norteador as interações e brincadeira, então as propostas planejadas pelos educadores precisam possibilitar aos bebês e crianças o protagonismo das suas ações e descobertas. Cabe aos educadores realizar um trabalho educativo intencional a partir desses pressupostos. Nesse sentido, a Educação Infantil do município busca priorizar as vivências e experiências que são

próprias dos bebês e crianças, o que contribui para o seu desenvolvimento e aprendizagem, respeitando o que é próprio da infância.

5) Há necessidades de ajustes ou transformações mais profundas nas escolas integrais de EI da rede? Se sim, quais seriam? Se não, porque é necessário manter o status quo atual?

Resposta: As escolas se esforçam para atender com qualidade as crianças, organizam seus espaços e horários para que os bebês e crianças tenham diferentes experiências e sintam-se bem, com o passar dos anos pudemos acompanhar transformações positivas no atendimento integral, no entanto há a necessidade de mudanças, tanto em relação à compreensão desse atendimento, de modo a ter um processo contínuo de formação e um trabalho coletivo, no qual todos os educadores se envolvam e construam propostas que colaborem para tal processo como investimentos em materiais e na infraestrutura das escolas, nem todas possuem espaço totalmente adequado para esse atendimento.

6) Existe um acompanhamento e monitoramento do plano de metas do município com relação à etapa da EI?

Resposta: No Plano Municipal da Educação foram estabelecidas metas alinhadas ao Plano Nacional da Educação referentes a Educação Infantil, tais como: a universalização da Educação Infantil para as crianças de quatro a cinco anos; a ampliação no atendimento, no mínimo de sessenta por cento, para os bebês e crianças de zero a três anos; o oferecimento da educação em tempo integral em, no mínimo, cinquenta por cento das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, vinte e cinco por cento dos (as) alunos (as) da educação básica; o fortalecimento da gestão pública no oferecimento da alimentação escolar; o fortalecimento da gestão democrática e dos conselhos; e a política de formação e valorização dos profissionais da Educação. Nesse período foram criadas algumas comissões que tiveram como objetivo dialogar sobre metas e estratégias dos itens apontados.

7) Qual foi a motivação para a criação das creches e pré-escolas em jornada de tempo integral na rede? Como é realizado o atendimento integral na rede?

Resposta: A motivação para criação das creches e pré-escolas em Rio Claro não foi diferente daquela surgida na Europa no século XIX e no Brasil no início do século XX, para atender a necessidade da mulher – operária por não ter outra alternativa para deixar seus filhos enquanto trabalhavam. Sendo assim, as creches trazem em seu bojo um caráter assistencialista e compensatório para atender crianças pobres. Apesar dos avanços nas legislações, de

rompimento com o modelo assistencialista passando para a educação, ainda temos modelos assistencialista em alguns lugares neste Brasil a fora. Neste contexto macro, retomamos o contexto micro em Rio Claro, que a primeira creche municipal foi criada pelo Decreto nº 3.349 de 18/04/1986, denominada creche “Francisca Coan”, no Bairro Jardim São João para atender aproximadamente 200 crianças de 0 a 6 anos de idade em período integral, além de uma classe no contra turno para atender crianças de 6 a 12 anos. As creches neste período eram vinculadas ao Fundo Social de Solidariedade, tendo como coordenadora geral as primeiras damas. Entretanto, em Rio Claro, as creches avançaram muito no período de 1990 a 1996, pois ocorreu a passagem das mesmas da Secretaria Municipal de Assistência Social para a Secretaria Municipal da Educação. Assim, implanta-se uma proposta pedagógica, tendo uma equipe interdisciplinar formada por supervisor de ensino, terapeuta ocupacional, pediatras, assistente sociais e psicólogas. Foi um período de investimentos na formação de todos os profissionais das creches e contratação de professores para os berçários. O atendimento integral passou por várias transformações até chegar ao trabalho educacional desenvolvido hoje. O atendimento integral nas creches é desenvolvido durante 10 horas diárias, com início às 7 horas da manhã e o término às 17 horas. Mas há a possibilidade dos pais buscarem seus filhos antes do período estabelecido, por voltas das 14 horas ou outros horários estabelecidos pela direção. Nas pré-escolas, existe o Projeto Recriando, com o objetivo das crianças de 3 a 5 anos permanecerem em período integral devido as necessidades das famílias, desde que atenda os critérios estabelecidos pela Secretaria Municipal da Educação. O atendimento parcial nas pré-escolas é de 4 horas diárias, sendo que no período integral é de 9 horas e 30 minutos. O atendimento integral na rede municipal de ensino de Rio Claro está pautado nas legislações educacionais vigentes. Cada unidade educacional tem o seu Projeto Político Pedagógico, com sua proposta pedagógica construída coletivamente com gestores, professores, funcionários, comunidade escolares e discentes. Assim, a proposta pedagógica objetiva garantir a criança acesso a processos de apropriação, renovação, e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, com direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças (RIO CLARO, Orientação Curricular, 2016).

Na educação infantil etapa I e II será trabalhada os aspectos: social, afetivo, físico, intelectual, pautado no desenvolvimento infantil, mas, não se esquecendo das características individuais das crianças e do seu grupo. Especificamente, no Projeto Recriando desenvolvido nas pré-escolas as orientações são no sentido de trabalhar com projetos diversificados, jogos e brincadeiras, considerando as múltiplas linguagens.

8) Quais documentos legais e oficiais que nortearam a implementação deste modelo?

Resposta: Os documentos foram:

- Constituição Federal de 1988, no Capítulo III, artigo 208, inciso IV;
- LDB 9394/96;
- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, 2009;
- Parecer 20/2009 (Revisão das DCNEI);
- O Plano Nacional da Educação- Lei nº 13.005/2014, prevê como meta que seja implementado a Educação Infantil em tempo integral (Meta 1 e 6);
- Lei nº 11.494/2007 prevê que para todas as etapas da educação básica, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil estabelecem que a Educação Infantil deve ser ofertada as crianças em jornada parcial de, no mínimo, quatro horas diárias, ou em jornada integral, igual ou superior a sete horas diárias;
- O CNE editou o Parecer nº 17/12 que orienta sobre a organização e o funcionamento da Educação Infantil em consonância com as DCNEI;
- Decreto nº 3.349 de 18/04/1986, cria a primeira creche municipal denominada “Francisca Coan” no Jardim São João em período integral;
- Decreto Municipal nº 4.132 de 08 de março de 1990, que as creches municipais passaram a ser coordenadas pela Secretaria Municipal da Educação e declaradas unidades educacionais.
- Decreto Municipal nº 4.423 de 13 de março de 1992, foi decretada a alteração nominal das creches, passando cada unidade existente no município, denominada de Centro Educacional Municipal Infantil (CEMI)
- Orientação Curricular para a Educação Infantil de Rio Claro, 2016.

9) Quais os critérios adotados para definir as escolas que atenderão em jornada de tempo integral?

Resposta: As creches criadas no município, já desde o período em que a responsabilidade por sua organização era da área da Assistência Social, sempre priorizaram o atendimento integral, com a intenção de atender as mães trabalhadoras. Quando as creches foram incorporadas à Secretaria Municipal da Educação na década de 90 o atendimento continuou sendo integral. As creches inauguradas após esse período mantiveram essa organização de atendimento integral, somente nos últimos quatro anos é que em função da demanda grande por este tipo de atendimento e também da solicitação de pais é que a Secretaria Municipal da Educação abriu turmas de atendimento para crianças de 0 a 3 anos em período parcial. Cabe ressaltar que em algumas escolas que atendem à Etapa II da Educação Infantil (pré-

escola) foram abertas, classes de maternal I (que atendem crianças de 2 a 3 anos de idade) em período parcial, já nos anos 2000.

10) Como e quando surgiu o Projeto Recriando? Qual o critério adotado pela rede para sua oferta do Projeto Recriando? Como se organiza o atendimento no Projeto Recriando?

Resposta: O Projeto Recriando surge em 1994, denominado de PI (Período Integral). O Período Integral nas EMEIs eram 21 classes, nas Creches eram 17 classes e nas Instituições eram 7 classes, totalizando 1.100 alunos (Anais do 1º Simpósio de Educação Pré-Escolar, p. 24, 1994).

Os critérios adotados para o atendimento integral são: que os pais trabalhem, com comprovação de carteira de trabalho ou documento equivalente; ou crianças em vulnerabilidade social.

As crianças são atendidas das 07h30 às 17h, permanecendo 9 horas e 30 minutos na escola.

11) Qual a diferença entre ele e o período integral das escolas Pastor Nephtali, Marina Cyrino, Dona Birro e Margarida Penteado?

Resposta: O Projeto Recriando é realizado nas Escolas Municipais que possuem turmas a partir do Maternal, já o atendimento em período integral nas escolas citadas se caracteriza pelo atendimento desde Berçário I, ou seja, possuem as duas etapas, creche e pré-escola, tendo o atendimento integral nas duas etapas, como é o caso das escolas citadas. Na Rede tem ainda escolas que atendem creche em período integral e a pré-escola em período parcial, com algumas turmas de Projeto Recriando. Há uma escola, na zona rural, que se diferencia da perspectiva apresentada, a EM Laura Penna Joly, que atende desde Berçário I e possui Projeto Recriando, não havendo atendimento integral para todas as crianças. Há também a EM Isolina Huppert Cassavia que é atendimento integral, conforme as demais escolas citadas.

12) Como é definida e quais documentos influenciam a rotina das creches? Há autonomia das escolas para isto?

Resposta: Como já apontado os documentos que influenciam a rotina das escolas são as DCNEI, o parecer nº 20/2009 e a Orientação Curricular da Educação Infantil da Rede Municipal de Rio Claro, e ano passado iniciou-se o estudo da Base Nacional Comum Curricular, mas ainda é algo que precisa ser aprofundado no município. As escolas possuem autonomia para organizar sua rotina, porém precisam considerar os pressupostos apontados nesses documentos, e caso não concordem com algum ponto, o diálogo é priorizado para

expandir nossas compreensões. A maioria das escolas, a não ser aquelas que foram inauguradas recentemente, possuem o Projeto Político Pedagógico (PPP) e o Plano de Trabalho Anual como documentos norteadores do trabalho pedagógico nas escolas. Enquanto Rede Municipal da Educação é importante que as escolas tenham autonomia, e ainda, que promovam a constituição de um trabalho coletivo que valorize certos pressupostos, princípios e abordagens.

- 13) As escolas de educação infantil em tempo integral arrogam uma organização e um funcionamento diferenciado para que os pares, professores da mesma turma, possam criar e articular um trabalho que condizente com a proposta de educação integral? Se sim, como se pensou e organiza esta integração? Se não, como isto será pensando e organizado?**

Resposta: Um atendimento diferenciado para as crianças que frequentam o período integral constitui-se preocupação tanto por parte da SME quanto do grupo gestor de grande parte das escolas. A articulação do trabalho entre os profissionais que atendem ao mesmo grupo é algo que gera muitas reflexões, mas ainda é algo que está em reflexão e análise na rede. Quando da inauguração da E.M. Maria Aparecida Hartung, em 2013 foi proposto um novo modelo de trabalho à escola pela SME, que foi incorporada e implantada pela gestão de modo bem interessante. Na oportunidade foi elaborado pela SME um documento orientador que ressaltava a concepção de criança e de educação da Rede Municipal de Ensino. A partir deste documento a gestão organizou um projeto pedagógico no qual previa a integração entre os profissionais e a uma organização pedagógica que extrapolava a ideia de que no período da manhã os professores deveriam trabalhar os conteúdos do ensino regular e no período da tarde a recreação. Organizou-se uma rotina na qual os professores dos dois períodos trabalham os conteúdos previstos no plano de ensino para a turma. O banho acontece em períodos alternados para que os professores de ambos os períodos possam acompanhar. Nas reuniões semanais durante a Hora de Trabalho Pedagógico Individual com a Professora Coordenadora, os agentes educacionais da turma também participam, de modo alternado, para que saibam o que será desenvolvido com a turma. Isso se mostra muito positivo. Podemos observar que o esforço do grupo gestor da escola é grande e que a continuidade do trabalho pode ter como fator importante a permanência da Professora Coordenadora desde a inauguração da escola.

A tentativa de reorganizar o processo pedagógico das escolas de Educação Infantil em tempo integral é de outras escolas também, mas ainda enfrentamos desafios, dentre eles, os

diferentes modelos de atendimento ofertados pelas escolas, pois nem todas têm todos os alunos em tempo integral.

14) Qual o número de bebês e crianças atendidas em tempo integral? Classes em tempo integral e escolas?

Resposta: O atendimento em período integral aqui no município é realizado em escolas que atendem somente a Educação Infantil, Etapa I, de 0 a 3 anos e em escolas que atendem a Educação Infantil, Etapa I e II, de 0 a 5 anos. Atendimento Integral na Etapa I, 1.923 bebês e crianças; Etapa II, 692. Total: 2.615. No total são 156 classes com atendimento em período integral. Escolas somente Etapa I, com período integral: 15; Escolas com Etapa I e II com período integral total: 5; Escolas Etapa I e II com período integral (Projeto Recriando): 13.

15) Qual o total de professores na rede municipal? Quantos são efetivos e contratados?

Resposta: Total de professores na rede: 615 na Educação Infantil, considerando Sala Regular, Projeto Especial, Projeto Recriando e Educação Física, porém Professores PEB I são: 516;

Professores efetivos de quadro 1: 416;

Professores efetivos quadro 2: 71;

Professores Contratados: 29.

16) Qual o total de agentes educacionais? Como é pensada a capacitação para os monitores de creche?

Resposta: Total de professores na rede: 615 na Educação Infantil, considerando Sala Regular, Projeto Especial, Projeto Recriando e Educação Física, porém Professores PEB I são: 516; Professores efetivos de quadro 1: 416; Professores efetivos quadro 2: 71; Professores Contratados: 29.

Essas respostas referem-se às questões do roteiro de entrevista enviado, por ofício, pela pesquisadora Viviane Sabatini Menezes. Tais questões foram respondidas pela coordenadora pedagógica da Educação Infantil, etapa I e por três supervisores. Rio Claro, 2020.

APÊNDICE C - Estudos: Tempo e Educação Integral na Educação Infantil

I. Tempo Integral

AUTOR (A)	TÍTULO Doi (Identificador de Objeto Digital) /[link]	UNIVERSIDADE/ PUBLICAÇÃO/ANO
ARAÚJO, Vânia C. de	Tempo integral na educação Infantil: Uma virtude pública?	Cadernos de Pesquisa em Educação
	https://periodicos.ufes.br/educacao/article/view/12165/8598	2015
BECK, Marilete Grams	Educação Infantil em tempo integral: análise de pesquisas sobre o cuidado como ética no berçário	Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)
	https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/2818	2014
ANDRADE, Natália D. de; WIEBUSCH, Andressa; SEGAT, Taciana. C.	Educação Infantil em tempo integral em uma escola de educação infantil de Santa Maria- RS: diálogos possíveis	RPGE–Revista on line de Política e Gestão Educacional)
	https://doi.org/10.22633/rpge.v20.n3.9760	2014
BARBOSA, Maria Carmen S.B; RICHTER, Simone Regina. S.; DELGADO, Ana Cristina C.	Educação Infantil: tempo integral ou educação integral?	Educação em Revista
	http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698151363	2015
ARAÚJO, Vânia C. de; AUER, Franceila NEVES; Kalinca C. Pinto.	Educação Infantil em tempo integral: Mérito da necessidade ou direito?	Eccos Revista Científica
	https://doi.org/10.5585/eccos.n50.14015	2019
SILVA, Andréa da	Educação integral: conquistas e desafios na Educação Infantil	Trabalho de Especialização UFRGS
	http://hdl.handle.net/10183/117527	2015
ARAÚJO, Vânia Carvalho de.	Educação Infantil em tempo integral: busca de uma filia social	Educar em Revista
	http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.47300	2017
MARQUES, Luciene de Souza	Educação Infantil na perspectiva da educação integral em Porto Velho	Universidade Federal de Rondônia (UFRO)
	http://www.ri.unir.br/jspui/handle/123456789/1994	2016

II. Educação Integral

AUTOR (A)	TÍTULO Doi (Identificador de Objeto Digital) / [link]	UNIVERSIDADE/ PUBLICAÇÃO/ANO
WUST, Aline Adelaide Albrecht	A escola de tempo integral e sua relação com o desenvolvimento integral dos sujeitos da Educação Infantil	Universidade Regional do N. do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUI)
	http://bibliodigital.unijui.edu.br:8080/xmlui/handle/123456789/1753 2013	
MACHAJEWSKI, Kely D.	A rotina na educação infantil em tempo integral: reflexões e propostas para o trabalho docente	Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)
	https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/2811 2014	
SANTOS, Maria A. R. C.	Educação em tempo integral no município de Vitória: a experiência do Brincarte	Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)
	http://repositorio.ufes.br/handle/10/2308 2012	
RODRIGUES, Juliana Beatriz Machado	A construção de uma escola de educação infantil de tempo integral: “cavando os achadouros” da infância	Universidade Regional do N. do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUI)
	http://bibliodigital.unijui.edu.br:8080/xmlui/handle/123456789/1846 2013	
OLIVEIRA, Telmy O.	A Educação Infantil em tempo integral nos municípios de Serra e Vila Velha: os Planos Municipais educacionais em destaque	Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)
	http://repositorio.ufes.br/handle/10/8670 2016	
GOMES, Núbia R.N.	O programa educação em tempo integral em uma escola de Educação Infantil no município de Vitória – ES	Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)
	http://repositorio.ufes.br/handle/10/8605	

ANEXOS – CONCURSOS PÚBLICOS (EDITAIS E PROGRAMAS)

ANEXO A – Edital de Abertura do Concurso Público nº 01/2009

SÍNTESE DA ATRIBUIÇÃO DO CARGO (Monitor de creche)

Requisito: MONITOR DE CRECHE 11 vagas Ensino Médio Completo / Aptidão no tratamento com crianças de 0 a 3 anos. Vencimento e jornada de trabalho: R\$ 862,83/por 40h.

Descrição sumária: executa sob supervisão, serviço de atendimento às crianças em suas necessidades diárias, cuidando da alimentação, higiene, recreação e segurança.

Descrição detalhada:

⇒ trabalhar integralmente com o Professor, no sentido de proporcionar à criança atendimento com uma única linha de ação.

⇒ trocar fraldas, dar banhos e zelar pela higiene da criança.

⇒ dar mamadeiras utilizando a posição correta, com o bebê ao colo e obedecendo aos horários.

⇒ saber usar o banheiro mantendo-o seco e limpo e as toalhas e roupas nos seus respectivos lugares.

⇒ servir as refeições nos horários estabelecidos, estimulando a criança a comer sozinha.

⇒ administrar medicamentos somente se solicitado por escrito pelos responsáveis pela criança ou prescritos por médico, obedecendo à dosagem e horários específicos.

⇒ prestar primeiros socorros sempre que necessário.

⇒ providenciar a lavagem e esterilização dos brinquedos do berçário (uma vez por dia), responsabilizando pela sua conservação e higiene.

⇒ manter as chupetas e as mamadeiras esterilizadas.

⇒ controlar as condições de higiene ambiental comunicando à Coordenadora qualquer desatenção às normas de limpeza e desinfecção estabelecidas pela creche para higiene do berçário.

⇒ responsabilizar-se pelas crianças que aguardam os pais, após o horário regular da saída, zelando pela sua segurança e bem-estar.

⇒ participar das reuniões periódicas ou extraordinárias convocadas pela Coordenação/Direção e equipe técnica.

⇒ responsabilizar-se pelo material psicopedagógico a ser utilizado na estimulação da criança.

⇒ utilizar as informações já existentes e procurar apoio da equipe técnica para adquirir mais informações, objetivando conduzir melhor o período de adaptação da criança.

⇒ distribuir o trabalho de forma a ter mais tempo disponível para as crianças recém-admitidas.

⇒ pedir orientação à equipe técnica em caso de dificuldade no atendimento diário à criança.

⇒ cuidar da higiene corporal e da proteção contra temperatura excessiva (frio ou calor).

⇒ proteger as crianças de acidentes.

⇒ cuidar da desinfecção do ambiente físico (berçário e salas de recreação).

⇒ detectar desvios de saúde nas crianças informando ao Coordenador/Diretor, após a observação atenta de cada criança, sabendo reconhecer diferenças significativas no seu comportamento e aspecto físico. ⇒ decidir quando as crianças poderão estar ou não estar no exterior, avaliando as condições do ambiente e das crianças.

⇒ receber e entregar as crianças aos pais ou responsáveis, em condições, que evitem atropelos e dificuldades de comunicação.

⇒ diligenciar para o seu constante aperfeiçoamento profissional e cultural.

⇒ executar e manter em dia a escrituração da escola a seu cargo.

⇒ ser assíduo e comparecer com pontualidade a seu local de trabalho.

⇒ comparecer às reuniões pedagógicas, cursos de capacitação, eventos e comemorações.

Fonte: IBAM (Instituto Brasileiro de Administração Municipal); RIO CLARO (Prefeitura Municipal / Secretaria de Administração).

<http://www.educacaorc.com.br/media/biblioteca/68/editalconcursopublicoadministr.pdf>

ANEXO B - Edital de Abertura do Concurso Público n° 01/ 2010**SÍNTESE DA ATRIBUIÇÃO DO CARGO (Monitor de creche)**

Requisito: MONITOR DE CRECHE (11 vagas) Ensino Médio Completo / Aptidão no tratamento com crianças de 0 a 3 anos. Vencimento e jornada de trabalho: R\$ 862,83/por 40h.

MONITOR DE CRECHE: Descrição sumária: executa sob supervisão, serviço de atendimento às crianças em suas necessidades diárias, cuidando da alimentação, higiene, recreação e segurança. Descrição detalhada: trabalhar integralmente com o Professor, no sentido de proporcionar à criança atendimento com uma única linha de ação. trocar fraldas, dar banhos e zelar pela higiene da criança. dar mamadeiras utilizando a posição correta, com o bebê ao colo e obedecendo aos horários. saber usar o banheiro mantendo-o seco e limpo e as toalhas e roupas nos seus respectivos lugares. servir as refeições nos horários estabelecidos, estimulando a criança a comer sozinha. 13 administrar medicamentos somente se solicitado por escrito pelos responsáveis pela criança ou prescritos por médico, obedecendo à dosagem e horários específicos. prestar primeiros socorros sempre que necessário. providenciar a lavagem e esterilização dos brinquedos do berçário (uma vez por dia), responsabilizando pela sua conservação e higiene. manter as chupetas e as mamadeiras esterilizadas. controlar as condições de higiene ambiental comunicando à Coordenadora qualquer desatenção às normas de limpeza e desinfecção estabelecidas pela creche para higiene do berçário. responsabilizar-se pelas crianças que aguardam os pais, após o horário regular da saída, zelando pela sua segurança e bem estar. participar das reuniões periódicas ou extraordinárias convocadas pela Coordenação/Direção e equipe técnica. responsabilizar-se pelo material psicopedagógico a ser utilizado na estimulação da criança. utilizar as informações já existentes e procurar apoio da equipe técnica para adquirir mais informações, objetivando conduzir melhor o período de adaptação da criança. distribuir o trabalho de forma a ter mais tempo disponível para as crianças recém- admitidas. pedir orientação à equipe técnica em caso de dificuldade no atendimento diário à criança. cuidar da higiene corporal e da proteção contra temperatura excessiva (frio ou calor). proteger as crianças de acidentes. cuidar da desinfecção do ambiente físico (berçário e salas de recreação). detectar desvios de saúde nas crianças informando ao Coordenador/Diretor, após a observação atenta de cada criança, sabendo reconhecer diferenças significativas no seu comportamento e aspecto físico. decidir quando as crianças poderão estar ou não estar no exterior, avaliando as condições do ambiente e das crianças. receber e entregar as crianças aos pais ou responsáveis, em condições, que evitem atropelos e dificuldades de comunicação. diligenciar para o seu constante aperfeiçoamento profissional e cultural. executar e manter em dia a escrituração da escola a seu cargo. ser assíduo e comparecer com pontualidade a seu local de trabalho. comparecer às reuniões pedagógicas, cursos de capacitação, eventos e comemorações.

Fonte: RIO CLARO (Prefeitura Municipal / Secretaria de Administração, pp. 12-13).

<http://www.educacaorc.com.br/media/biblioteca/2020172/editalconcurso.pdf>

ANEXO C - Edital de Abertura do Concurso Público nº 01/2010 Monitor de Creche**CONHECIMENTOS GERAIS EXIGIDOS**

Português: Questões que possibilitem avaliar a capacidade de Interpretação de texto, conhecimento da norma culta na modalidade escrita do idioma e aplicação da Ortografia oficial; Acentuação gráfica; Pontuação; Classes gramaticais; Concordância verbal e nominal; Pronomes: emprego e colocação e Regência nominal e verbal. Matemática:- Teoria dos Conjuntos; Conjuntos dos números Reais (R): operações, propriedades e problemas; Cálculos Algébricos; Grandezas Proporcionais - Regra de Três Simples e Composta; Porcentagem e Juro Simples; Sistema Monetário Brasileiro; Equação do Primeiro e Segundo Grau - problemas; Sistema Decimal de Medidas (comprimento, superfície, volume, massa, capacidade e tempo) - transformação de unidades e resolução de problemas; Geometria: ponto, reta, plano – ângulos, polígonos, triângulos, quadriláteros, circunferência, círculo e seus elementos respectivos – figuras geométricas planas (perímetros e áreas) – sólidos geométricos (figuras espaciais): seus elementos e volumes; Resolução de problemas.

Conhecimentos específicos exigidos (página 30)

Aprendizagem e desenvolvimento infantil; O Processo educativo em creche: sociabilização, exploração do espaço, recreação; Bibliografia sugerida: Constituição da República Federativa do Brasil de 05/10/1988. Artigos 205 a 214 – Da Educação; Lei Federal nº 9.394, de 20/12/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; Lei Federal nº 11.274, de 06/02/2006 – altera artigos da LDB; Lei Federal nº 8.069, de 13/07/1990 – Estatuto da Criança e do Adolescente; Brasil, Ministério da Educação – Secretaria da Educação Básica, Compromisso Todos pela Educação - Diretrizes. Brasília: MEC/SEB – 2007; www.mec.gov.br Brasil, Ministério da Educação – Secretaria do Ensino Fundamental, Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – Volumes I, II e III. Brasília: MEC/SEF – 1998; www.mec.gov.br Rio Claro. Reorientação Curricular da Rede Municipal de Ensino de Rio Claro. Secretaria Municipal da Educação. Rio Claro. 2008. www.educacaorc.com.br Parecer CNE/CEB n. 22/98, de 17 de dezembro de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil. VINHA, T. P. O educador e a moralidade infantil: uma visão construtivista. São Paulo: Mercado das Letras, FAPESP, 2000. ABRAMOVICH, A. E. e WAJSKOP, G. Educação Infantil, Creches, Atividades para Crianças de 0 a 6 anos. 2. Ed. São Paulo: Editora Moderna, 1999. Noções de Primeiros Socorros.

Fonte: RIO CLARO (Prefeitura Municipal / Secretaria de Administração, pp. 12-13).
<http://www.educacaorc.com.br/media/biblioteca/2020172/editalconcurso.pdf>

ANEXO D - Edital de Abertura do Concurso Público nº 01/2018 Agente Educacional**ATRIBUIÇÕES BÁSICAS DO CARGO**

Requisito: Ensino Médio completo. Ref. E R\$1.407,22 40h semanais.

Executar atividades relacionadas às práticas de estimulação, apoio, avaliação, registro, inclusive do público alvo da Educação Especial, supervisão e orientação de docentes, do professor coordenador e do núcleo gestor da unidade de atuação, auxiliando no desenvolvimento integral dos bebês e crianças. Atenta para o cumprimento dos preceitos do Estatuto da Criança e do Adolescente. Trabalha integralmente com o professor, no sentido de proporcionar à criança atendimento com uma única linha de ação. Nos berçários 1 e 2 o professor coordenador, ou na sua ausência, o Diretor/Dirigente orientará a linha de ação para o trabalho. Troca fraldas, dá banhos e zela pela higiene da criança. Dá mamadeiras utilizando a posição correta, com o bebê ao colo e obedecendo aos horários. Cuida para que o banheiro de uso das crianças mantenha-se limpo e seco, que as toalhas e roupas sejam mantidas em local adequado e primar pelo uso individual dos objetos de uso pessoal e por seu correto acondicionamento. Serve as refeições nos horários estabelecidos estimulando a criança a comer sozinha. Administra medicamentos somente se solicitado por escrito pelos responsáveis pela criança ou prescritos por médico, obedecendo a dosagem e horários específicos. Presta primeiros socorros sempre que necessário. Providencia a lavagem e esterilização dos brinquedos do berçário (uma vez por dia), responsabilizando-se pela sua conservação e higiene. Mantém as chupetas esterilizadas, cuidando para que seu uso seja reduzido gradativamente. Controla as condições de higiene ambiental comunicando ao Diretor/Dirigente qualquer desatenção às normas de limpeza e desinfecção estabelecidas pela escola para higiene do local. Responsabiliza-se pelas crianças que aguardam os pais, após o horário regular de saída, zelando pela sua segurança e bem estar. Participa das reuniões periódicas ou extraordinárias convocadas pelo Diretor/ Dirigente e equipe técnica. Responsabilizar-se pelo material psicopedagógico a ser utilizado na estimulação da criança. Utiliza as informações já existentes e procurar apoio da equipe técnica para adquirir mais informações, objetivando conduzir melhor o período de adaptação da criança. Distribui o trabalho de forma a ter mais tempo disponível para as crianças recém-admitidas. Pede orientação à equipe técnica em caso de dificuldade no atendimento diário à criança. Em casos de alunos público-alvo da Educação Especial, solicitar orientação do Professor de Atendimento Educacional Especializado, bem como, dos profissionais da saúde que os atendem. Cuida da higiene corporal e da proteção contra temperatura excessiva (frio ou calor). Proteger as crianças de acidentes. Cuida da desinfecção do ambiente físico do berçário, das salas de recreação e local de banho e troca. Detecta desvios de saúde nas crianças informando ao Diretor/Dirigente, após a observação atenta de cada criança sabendo reconhecer diferenças significativas no seu comportamento e aspecto físico. Acompanha as crianças no ambiente externo para o desenvolvimento de atividades recreativas. Recebe e entregar as crianças aos pais ou responsáveis em condições que evitem atropelos e dificuldades de comunicação; Diligência para o seu constante aperfeiçoamento profissional e cultural. Executa e mantém em dia a escrituração da escola a seu cargo, entendida como: Registro semanal do desenvolvimento relativo à: Alimentação, Segurança, Higiene, Recreação, Locomoção, Saúde. Mantém-se assíduo e comparecer com pontualidade a seu local de trabalho. Comparece a reuniões, cursos de capacitação, eventos e comemorações.

Fonte: INSTITUTO MAIS; PREFEITURA MUNICIPAL DE RIO CLARO

<https://www.institutomais.org.br/>

**ANEXO E - Edital de Abertura do Concurso Público nº 01/2018 - Agente Educacional
(PROGRAMAS DAS PROVAS)**

PROVA OBJETIVA

LÍNGUA PORTUGUESA: Interpretação de Texto. Significação das palavras: sinônimos, antônimos, sentido próprio e figurado das palavras. Ortografia Oficial. Pontuação. Acentuação. Emprego das classes de palavras: substantivo, adjetivo, numeral, pronome, verbo, advérbio, preposição, conjunção (classificação e sentido que imprime às relações entre as orações). Concordância verbal e nominal. Regência verbal e nominal. Crase. **MATEMÁTICA:** Resolução de situações-problema. Números Inteiros: Operações, Propriedades, Múltiplos e Divisores; Números Racionais: Operações e Propriedades. Números e Grandezas Diretamente e Inversamente Proporcionais: Razões e Proporções, Divisão Proporcional, Regra de Três Simples e Composta. Porcentagem. Juros Simples. Sistema de Medidas Legais. Conceitos básicos de geometria: cálculo de área e cálculo de volume. **ATUALIDADES:** Questões relacionadas a fatos políticos, econômicos, sociais e culturais, nacionais e internacionais, divulgados na mídia local e/ou nacional, veiculados nos últimos seis meses anteriores à data da prova. **NOÇÕES DE INFORMÁTICA:** Noções básicas de armazenamento de dados: arquivos, pastas, programas; MS Office: Word, Excel, PowerPoint e Outlook (Versão 2007 e/ou versão atualizada); conceitos básicos e características do sistema operacional Windows; conceitos e modos de utilização de ferramentas Internet Explorer; conceitos básicos de segurança da Informação com foco no comportamento do usuário. **40 CONHECIMENTOS ESPECÍFICOS:** 201 – AGENTE EDUCACIONAL e 202 – AGENTE ESCOLAR Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996). Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei n.º 8.069 de 13 de julho de 1990).

PROVA PRÁTICA

Executar atividades relacionadas às práticas de estimulação, apoio, avaliação, registro, inclusive do público alvo da Educação Especial, supervisão e orientação de docentes, do professor coordenador e do núcleo gestor da unidade de atuação, auxiliando no desenvolvimento integral dos educandos. Atentar para o cumprimento dos preceitos do Estatuto da Criança e do Adolescente. Trocar fraldas, dar banhos e zelar pela higiene da criança. Dar mamadeiras utilizando a posição correta, com o bebê ao colo e obedecendo aos horários. Cuidar para que o banheiro de uso das crianças mantenha-se limpo e seco, que as toalhas e roupas sejam mantidas em local adequado e primar pelo uso individual dos objetos de uso pessoal e por seu correto acondicionamento. Servir as refeições 20 nos horários estabelecidos estimulando a criança a comer sozinha. Administrar medicamentos somente se solicitado por escrito pelos responsáveis pela criança ou prescritos por médico, obedecendo a dosagem e horários específicos. Prestar primeiros socorros. Providenciar a lavagem e esterilização dos brinquedos do berçário, responsabilizando-se pela sua conservação e higiene. Manter as chupetas esterilizadas, cuidando para que seu uso seja reduzido gradativamente. Controlar as condições de higiene ambiental. Responsabilizar-se pelas crianças que aguardam os pais, após o horário regular de saída, zelando pela sua segurança e bem estar. Responsabilizar-se pelo material psicopedagógico a ser utilizado na estimulação da criança. Cuidar da higiene corporal e da proteção contra temperatura excessiva (frio ou calor). Proteger as crianças de acidentes. Cuidar da desinfecção do ambiente físico do berçário, das salas de recreação e local de banho e troca. Detectar desvios de saúde nas crianças, após a observação atenta de cada criança sabendo reconhecer diferenças significativas no seu comportamento e aspecto físico. Acompanhar as crianças no ambiente externo para o desenvolvimento de atividades recreativas. Receber e entregar as crianças aos pais ou responsáveis em condições que evitem atropelos e dificuldades de comunicação; Diligenciar para o seu constante aperfeiçoamento profissional e cultural. Executar e manter em dia a escrituração da escola a seu cargo, entendida como: Registro semanal do desenvolvimento relativo à: Alimentação, Segurança, Higiene, Recreação, Locomoção, Saúde. Outras ocorrências que a Banca Examinadora poderá acrescentar.