



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Câmpus de Marília

Mayara Farias Cabral

**Escolas de Tempo Integral na Educação Infantil em Marília/SP: da política educacional à
rotina institucional**

Marília

2024

Mayara Farias Cabral

Escolas de Tempo Integral na Educação Infantil em Marília/SP: da política educacional à rotina institucional

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação como parte das exigências para a obtenção do título de Mestre em Educação pela Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista - Unesp – Campus de Marília.

Linha: Políticas Educacionais, Gestão de Sistemas e Organizações, Trabalho e Movimentos Sociais

Orientadora: Profa. Dra. Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo

Convênio Unesp/Prefeitura Municipal de Marília (Proc. MAR/FFC 1577/2018)

Marília

2024

C117e

Cabral, Mayara Farias

Escolas de tempo integral na educação infantil em Marília/SP : da política educacional à rotina institucional / Mayara Farias Cabral. -- Marília, 2024

84 p. : tabs., fotos

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília

Orientadora: Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo

1. Educação infantil. 2. Organização da rotina institucional. 3. Escola de tempo integral. 4. Educação em Marília/SP. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM MARÍLIA/SP: da política educacional à rotina institucional

AUTORA: MAYARA FARIAS CABRAL

ORIENTADORA: TÂNIA SUELY ANTONELLI MARCELINO BRABO

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Mestra em Educação, pela Comissão Examinadora:

Prof(a). Dr(a). TÂNIA SUELY ANTONELLI MARCELINO BRABO (Participação Presencial)
Departamento de Administração e Supervisão Escolar / Unesp, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília

Prof(a). Dr(a). ROSANE MICHELLI DE CASTRO (Participação Presencial)
Departamento de Didática / Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília

Prof(a). Dr(a). AMANDA VALIENGO (Participação Virtual)
Departamento de Ciências da Educação / Universidade Federal de São João Del Rei

Marília, 06 de março de 2024

Adilson Scorsafava Junior
Supervisor Técnico de Seção - Substituto

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom da vida e pela oportunidade de realizar este sonho.

Ao meu pai, Edson, à minha mãe, Maria do Carmo e à minha irmã, Mariana, pela presença constante em minha vida, pelo amor dedicado a mim e por toda ajuda em todos momentos que precisei.

Aos meus familiares e amigos, pela torcida constante.

À minha querida orientadora, Dra. Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo, por acreditar em mim, por sua atenção e cuidado a cada leitura do meu trabalho e por sempre externar gentileza e amorosidade em suas palavras.

À Prefeitura Municipal de Marília, que, através de convênio firmado com a Unesp, tornou possível a realização desta pesquisa de Pós-Graduação.

Às queridas Professoras Dra. Aline de Novaes Conceição, Dra. Amanda Valiengo e Dra. Rosane Michelli de Castro, por gentilmente aceitarem participar desse momento importante da minha trajetória acadêmica e por todas as contribuições.

A todos os Professores e Professoras que estiveram presentes neste percurso, pelas contribuições e reflexões valiosas.

Aos amigos e colegas de trabalho, que, nas mais diversas formas, contribuíram com esta jornada, me encorajando a seguir esta caminhada.

Às Professoras, Coordenadoras Pedagógicas, Diretora e ao Diretor das escolas colaboradoras, por aceitarem participar da pesquisa e pela recepção que ofertaram.

Às amigas de Mestrado e de jornada, agradeço a parceria, amizade e os sentimentos compartilhados, o que contribuiu, e muito, para tornar o percurso bem mais leve e feliz.

RESUMO

A pesquisa desenvolvida, da qual esta dissertação é decorrente teve o objetivo central de analisar a rotina institucional de escolas de tempo integral de Educação Infantil no município de Marília/SP, tendo em vista o seu documento orientador, intitulado *Proposta Curricular para a Educação Infantil*, com base na Teoria Histórico-Cultural (THC), implementado em 2020 a partir da homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que estipulou o prazo de dois anos para as adequações. Para alcançar este objetivo, duas escolas foram colaboradoras, situadas na região oeste, mas em localidades diferentes da cidade, e, por isso, reúnem comunidades distintas. A ideia foi compreender e analisar rotinas institucionais propostas para crianças de 4 a 5 anos da Educação Infantil do município de Marília/SP. Considerando a importância da Educação Infantil no desenvolvimento da criança, porque é a primeira etapa da Educação Básica, e pensando na formação do sujeito crítico, reflexivo e humanizador, a pesquisa aborda a organização e o planejamento de como é conduzida a rotina institucional, visando compreender os seguintes aspectos: o que a Proposta Curricular do município apresenta sobre as modalidades organizativas na Educação Infantil? Como elas são conduzidas nessas duas escolas, e o que as diferenciam, sabendo que ambas seguem o mesmo currículo? A partir de tais pontos, buscou-se relacionar os diferentes modos da rotina institucional na Educação Infantil, pois, de acordo com um quadro teórico constituído por elaborações da Teoria Histórico-Cultural e direitos humanos, é possível afirmar que é desde esta etapa que se constrói a formação cidadã, o caráter e personalidade do sujeito, que se tornará atuante em nossa sociedade. Para a realização da pesquisa, cuja abordagem é qualitativa, contou-se com a análise e o estudo do documento orientador do município e dos Projetos Político Pedagógicos (PPPs) de ambas as escolas, além das entrevistas semiestruturadas com três Professoras, duas Coordenadoras Pedagógicas e um Diretor e uma Diretora, profissionais lotados nas referidas unidades de ensino. Através dos estudos teóricos e das análises dos dados obtidos, bem como o entendimento dos diferentes modos de planejar e conduzir a organização da rotina institucional para as crianças da Educação Infantil, buscou-se exemplificar o impacto dessa rotina na aprendizagem e no desenvolvimento desses(as) educandos(as), cujo perfil a formar é de cidadãos(ãs) de direitos, atuantes em nossa sociedade. Sobre isso, destaca-se o pensar e repensar coletivamente, havendo sempre o diálogo, como o melhor caminho para construir uma rotina adequada, refletindo em uma educação de qualidade e ouvindo também as crianças na definição das propostas de atividades, o que é necessário para a real formação cidadã. O que é primordial é a construção coletiva das rotinas escolares, considerando as intencionalidades dos(as) Professores(as), parceiros(as) mais experientes, a partir das especificidades das crianças.

Palavras-chave: Educação infantil; Organização da rotina institucional; Escola de tempo integral; Educação em Marília/SP.

ABSTRACT

The research developed, which this dissertation is derived, had as central objective analyzing the institutional routine of full-time Early Childhood Education schools in Marília/SP city, taking in view of its guiding document, entitled Curricular Proposal for Early Childhood Education, based on the Historical-Cultural Theory (THC), implemented in 2020 following the approval of the National Common Curricular Base (BNCC), which stipulated a two-year period for adjustments. To achieve this objective, two schools were collaborators, they are located in the western region, but in different locations of the city, and, therefore, they gather different kinds of communities. The idea was to understand and analyze institutional routines proposed for children aged 4 to 5 in Early Childhood Education in Marília/SP city. Considering the importance of Early Childhood Education in the child's development, because it is the first stage of Basic Education, and thinking about the critical, reflective and humanizing subject formation, the research deals with the organization and planning of how the institutional routine is conducted, aiming to understand the following aspects: what does the municipality's Curricular Proposal present about the organizational modalities in Early Childhood Education? How are they conducted in these two schools, and what are the differences between them, knowing that they both follow the same curriculum? From these points, this research tried to relate the different modes of institutional routine in Early Childhood Education, because, according to a theoretical framework constituted by elaborations of Historical-Cultural Theory and human rights, it is possible to affirm that it is from this stage that builds citizenship formation, the character and personality of the subject, who will become active in our society. To carry out the research, which approach is qualitative, it was necessary the analysis and study of the municipality's guiding document and the Pedagogical Political Projects (PPPs) of both schools, in addition to semi-structured interviews with three Teachers, two Pedagogical Coordinators and two Directors, professionals assigned to the aforementioned teaching units. Through theoretical studies and analysis of the data obtained, as well as the understanding of the different ways of planning and conducting the organization of the institutional routine for children in Early Childhood Education, it was sought to exemplify the impact of this routine on the learning and development of these students, whose profile to be formed is citizens with rights, active in our society. In this regard, collective thinking and rethinking stands out, always considering the dialogue as the best way to build an adequate routine, reflecting on quality education and also listening to children when defining activity proposals, which is necessary for real citizenship formation. The essential is the collective construction of school routines, considering Teachers intentions, more experienced partners, based on the specificities of the children.

Keywords: Early childhood education; Organization of institutional routine; Full-time school; Education in Marília/SP.

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|----|
| Quadro 1 - Quantidade de EMEIs do município de Marília/SP por natureza do atendimento | 16 |
| Quadro 2 - Quadro de horários, espaços e tempo da rotina da turma de infantil 2 da Professora entrevistada (P1), da Escola A, referente ao período da manhã | 68 |
| Quadro 3 - Quadro de horários, espaços e tempo da rotina da turma de infantil 2 da Professora entrevistada (P1), da Escola A, referente ao período da tarde..... | 69 |

SUMÁRIO

| | |
|---|----|
| 1 INTRODUÇÃO..... | 8 |
| 2 ASPECTOS METODOLÓGICOS: PERCURSOS E CONTEXTOS DA PESQUISA..... | 18 |
| 2.1 Contexto da pesquisa e os instrumentos de produção e organização de dados | 18 |
| 2.2 Procedimentos de pesquisa de campo e registros de dados..... | 21 |
| 2.3 Caracterização das escolas investigadas e dos participantes da pesquisa | 25 |
| 3 ASPECTOS LEGAIS, HISTÓRICOS E TEÓRICOS RELACIONADOS À EDUCAÇÃO DA CRIANÇA DA EDUCAÇÃO INFANTIL | 30 |
| 3.1 A educação como direito da criança..... | 30 |
| 3.2 Breve percurso histórico sobre as construções e transformações dos tempos escolares | 32 |
| 3.3 Rotina Institucional: reflexões através de perspectivas teóricas | 39 |
| 4 QUESTÕES SOBRE A ROTINA INSTITUCIONAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS | 42 |
| 4.1 Como é vista a rotina institucional nos documentos estudados: Proposta Curricular do Município de Marília e Projetos Político Pedagógicos das escolas pesquisadas | 42 |
| 4.2 Rotina institucional: o ponto de vista do(a) Diretor(a), do(a) Coordenador(a) Pedagógico(a) e do(a) Professor(a) | 52 |
| 4.3 O papel do(a) Professor(a) na organização da rotina institucional..... | 65 |
| 4.4 O impacto da organização da rotina institucional na aprendizagem da criança..... | 69 |
| 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS | 74 |
| REFERÊNCIAS | 77 |
| BIBLIOGRAFIA CONSULTADA..... | 81 |
| ANEXO A - Autorização da Secretaria Municipal da Educação de Marília/SP para desenvolver a pesquisa nas escolas municipais da cidade..... | 82 |
| ANEXO B - Modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para todos os participantes da pesquisa das duas escolas colaboradoras..... | 83 |

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa, cujos resultados são apresentados nesta dissertação, teve como principal objetivo analisar a rotina institucional de escolas de Educação Infantil com atendimentos em tempo integral em Marília, interior de São Paulo, tendo em vista o documento orientador de que se vale o município, cujo título é: *Proposta Curricular para a Educação Infantil* (Oliveira, 2020). Trata-se de normativa baseada na Teoria Histórico-Cultural (THC), implementada a partir de sua homologação, no ano de 2020, em sintonia com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que estipulou o prazo de dois anos para as adequações em nível nacional.

Tendo isso em vista, pretendeu-se conhecer e analisar rotinas institucionais propostas para crianças de 4 a 5 anos matriculadas na Educação Infantil de Marília. Foram escolhidas duas escolas, que, embora situadas em localidades diferentes da cidade e, portanto, contam com públicos distintos, têm em comum o fato de se localizarem na região oeste da cidade. O interesse na temática surgiu devido às observações e inquietações em minhas vivências como professora de crianças pequenas¹ em uma escola de tempo integral da Rede Municipal de Marília. Mas antes de aprofundar no tema, convém, com a intenção de ser mais precisa - pois há de se deixar claras as experiências que vivenciei, que foram determinantes para o resultado apresentado - irei relatar alguns caminhos percorridos como profissional da educação.

Em 2019, segundo ano em que havia concluído minha Graduação em Pedagogia, tive minha primeira experiência, como professora regular concursada, em uma escola de tempo integral, no município de Garça, também no interior de São Paulo. Escola de Ensino Fundamental que atendia crianças com idades, aproximadamente, entre 6 e 10 anos, com turnos organizados da seguinte forma: no período da manhã, ocorriam as disciplinas nomeadas de “obrigatórias” (Português, Matemática, Ciências, História, Geografia). Já no período da tarde, as crianças realizavam propostas de atividades compensatórias (que faziam as vezes de “complementos” do que haviam realizado no período da manhã, por exemplo, leitura, jogos e atividades artísticas). No período da tarde, também era disponibilizado reforço para algumas crianças que demonstravam dificuldades de aprendizagem, sendo que eu me dedicava a essa função, sendo responsável pelas turmas dos 4º e 5º anos. Convém destacar que a observação da rotina – as crianças, por exemplo, frequentavam as aulas em um período das 7 horas às 16h15min. – me inspirou a refletir mais profundamente a respeito da estrutura adotada para o ensino, haja vista que a escola organizava-se na modalidade integral.

¹ Crianças pequenas é o conceito utilizado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para tratar da idade que se refere a crianças de 4 a 5 anos e 11 meses.

No ano seguinte, em 2020, encerrei meu trabalho como Professora no município de Garça, uma vez que fui aprovada em concurso público para provimento de cargo da Prefeitura de Marília, função que, aliás, ocupo até o presente momento. A primeira escola onde lecionei nesse município me é bastante cara, porque tenho estima pelo ambiente e colegas de trabalho, guardando na memória belas recordações de momentos muito felizes, sobretudo pelo fato de eu ter regressado ao ambiente como Professora, justamente onde eu trabalhei pela primeira vez, na época como estagiária, no ano de 2015. Essa escola de Educação Infantil, localizada em região periférica da cidade, é dedicada especialmente ao atendimento de crianças com idade entre 2 e 5 anos, que a frequentam em tempo integral, no horário das 8h às 17h.

Há de se tornar públicos alguns pontos de que me recorro que despertaram reflexão e que vieram a integrar a problemática da pesquisa: como é pensada a organização da rotina institucional em escolas de Educação Infantil de tempo integral, onde as crianças passam boa parte do seu dia, especificamente em Marília/SP? Como é possível proporcionar rotinas e propostas diferentes às crianças, sendo que todas as escolas seguem o mesmo documento orientador? E como diferentes organizações impactam no desenvolvimento e na aprendizagem dessas crianças?

Como Professora regular de uma turma de maternal 2, em que há crianças com idade de 3 anos, aproximadamente, pensava também na interação desses(as) profissionais responsáveis pelas outras turmas. Algumas das turmas de tempo integral, a exemplo, contam com dois(duas) Professores(as)², um(a) para cada período, ou seja, manhã e tarde, sendo que outras, por sua vez, se valem de um(a) único(a) Professor(a) para atender ambos os turnos. No caso das turmas de tempo integral, que contam com dois(duas) Professores(as), um(a) para cada período, os(as) profissionais, como se verificou, não dispunham de tempo reservado especificamente para discutirem aspectos relevantes em torno do ato educativo de seus(suas) educandos(as). Então, como organizar a rotina e as propostas de atividades para evitar repetições no outro turno e, principalmente, como podiam se certificar de que as máximas potencialidades e habilidades dessas crianças estavam sendo desenvolvidas e contempladas a contento?³

² Irei utilizar o termo Professores(as) com a intenção de me referir e abranger os Professores e Professoras que atuam na Educação. Porém, é importante destacar que os(as) profissionais da Educação Infantil do município de Marília são, em sua grande maioria, do gênero feminino.

³ Aqui me refiro especificamente aos anos de 2020, 2021 e 2022, em que estes(as) profissionais, principalmente os(as) Professores(as), não contavam com um tempo específico de formação continuada para discutirem aspectos particulares do campo pedagógico e formativo. Dato até o ano de 2022, pois a partir do ano seguinte, os(as) profissionais da Educação Infantil (Gestão Escolar e Professores/as) também começaram a contar com um tempo reservado para as formações continuadas, através das Horas de Estudos Coletivos (HECs), que ocorrem uma vez por semana (para aqueles(as) que possuem um cargo) em um período de duas horas.

Permaneci nessa escola por dois anos, pois em 2022, comecei a lecionar em outra instituição, também de Educação Infantil, na mesma cidade, mas situada em outra região, também em área periférica. Essa escola, por mais que atenda crianças em tempo integral, não se dedica somente a esta modalidade de ensino, pois também atende crianças com idade entre 3 e 5 anos, que frequentam o período parcial, ou seja, apenas manhã ou tarde.

A organização da rotina institucional de ambas as escolas de Educação Infantil em que trabalhei era muito parecida. Os espaços e em que horários as crianças iriam frequentá-los em cada dia da semana eram determinados pela Coordenação da escola e entregues aos(as) Professores(as) das turmas no início do ano letivo⁴. Algumas vezes, encontravam-se algumas divergências na rotina das turmas, a exemplo de duas classes frequentarem o mesmo espaço em concomitância, o que pode ser encarado com normalidade, tendo em vista que as duas escolas contam com uma demanda grande de crianças e turmas. A primeira, à que me referi, dispõe de, aproximadamente, 250 crianças matriculadas e a segunda cerca de 450 educandos(as), conforme dados de 2023⁵.

Era possível observar e constatar, conforme a rotina, que os espaços e as propostas de atividades geralmente seguiam o mesmo direcionamento. Notava-se que para as turmas que frequentavam o período integral, havia a preocupação de “mesclar” estes espaços, por exemplo, se no período da manhã a turma realizava propostas de atividades na sala ou quiosque, no período da tarde não o faziam novamente nesses ambientes, mas sim no parque e na quadra, por exemplo. Desse modo, observou-se que propostas de atividades nesses espaços acabavam seguindo um padrão, pois além de organizadas pelo(a) Professor(a) regular da turma, cabia ao(à) docente seguir a rotina organizada pela Coordenação da escola, ou seja, em sintonia com uma lógica previamente preparada.

Ao longo desse período, e principalmente a partir do ano de 2021, pós-pandemia de Covid-19, quando da volta do ensino presencial, passaram a ocorrer várias substituições de Professores(as) nas escolas de Educação Infantil de todo o município, o que, aliás, ocorre até hoje, momento em que escrevo. Configuram-se substituições com o objetivo de suprir a ausência de docentes que se ausentam por determinado período - um dia apenas ou até trinta -, devido a diversos motivos, como, por exemplo, falta abonada, licença médica, licença prêmio,

⁴ Nos documentos pesquisados e analisados, não foram encontrados, especificamente, qual o papel da Coordenação Pedagógica quanto à rotina escolar. Porém, nas experiências que tive como Professora nas duas instituições, pude observar que a rotina das crianças da Educação Infantil era pensada e elaborada pelo(a) Coordenador(a) Pedagógico(a), podendo ser também em conjunto com a Direção Escolar, sendo, depois, repassada aos(as) Professores(as).

⁵ Dados cedidos pela Direção das escolas, através dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs).

entre outros. Por isso, a Secretaria Municipal de Educação (SME) organizou um grupo no aplicativo de mensagens *WhatsApp*, em que participam a Direção das escolas e os(as) Professores(as) interessados em substituir, que, para assumir a substituição, deveriam enquadrar-se em lista de classificação de todas as escolas públicas do município⁶.

Nessa época, mais especificamente nos anos de 2021, 2022 e 2023, eu era uma das Professoras que manifestavam interesse nas substituições. Com isso, pude ter várias vivências e experiências profissionais em diversas escolas públicas da cidade, cujo trabalho desenvolveu-se com diferentes turmas, desde crianças com faixa etária de 4 meses a 5 anos e 11 meses - nomeadas no nível 1, porque começam com os bebês -, nível 2, maternal 1 e 2, infantil 1 e 2, última fase das crianças pequenas, isto é, aquelas com idade de 5 anos, o que também se configura no último ano da Educação Infantil.

O desafio de lecionar em várias escolas da cidade proporcionou, ao mesmo tempo, o acúmulo de experiências profissionais, pois pude constatar que nem todas as escolas de tempo integral seguiam o mesmo “padrão” em relação à organização da rotina institucional escolar organizada para as crianças que as frequentavam. Isso me instigou a pensar mais profundamente a respeito, uma vez que se todas as escolas seguem o mesmo documento orientador do Município, ou seja, a *Proposta Curricular para a Educação Infantil*, em que medida é possível fazer adaptações que atendam à singularidade de cada escola e estudante sem deixar de atender à lógica da normativa.

Pensando na importância da Educação Infantil, pois se trata da primeira etapa da Educação Básica, cuja “[...] finalidade [é] 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, 1996), além de responsável pela formação do ensino e aprendizagem na construção do sujeito crítico, reflexivo e humanizador, na perspectiva da cidadania plena, buscou-se identificar e analisar elementos do planejamento, organização e efetivação da rotina institucional, cujo centro é o trabalho docente, em escolas de Educação Infantil de Marília.

Os pressupostos mencionados acima, no que diz respeito à formação e humanização da criança, vão ao encontro da Teoria Histórico-Cultural, visto que seu princípio central demonstra que o processo de humanização é também uma etapa de educação (Leontiev, 1978). Logo, ele

⁶ Para esta classificação, as Assistentes Técnicas da Secretaria Municipal da Educação, da Equipe das Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI), elaboravam uma prova de múltipla escolha, composta por aproximadamente 20 questões, a ser realizada pelos(as) Professores(as) do sistema municipal de Marília/SP que demonstravam interesse nas substituições ofertadas durante o ano letivo. A classificação dava-se mediante a pontuação de cada profissional, ou seja, o total de acertos que obtiveram na prova.

está, de fato, proporcionando a participação efetiva das crianças e possibilitando sua autonomia, para que elas possam desenvolver suas máximas potencialidades e habilidades, o que é seu direito, e que “tal reconhecimento é expressão de um avanço no desenvolvimento da sociedade” (Mello, 2007, p. 84).

Nessa perspectiva, deve-se pensar sobre a importância de considerar esses (e outros) aspectos ao se discutir a organização do tempo, dos espaços e das propostas de atividades na escola de tempo integral, uma vez que se deve ofertar vivências e propostas de atividades significativas, que tenham intencionalidades bem definidas e que contribuirão para a formação humana, desenvolvimento da personalidade dos educandos e das educandas e para a qualidade e diversidade do ensino nas escolas de tempo integral, tendo em vista o longo período de permanência nas escolas, o que se alia à necessidade de que sejam oportunizadas experiências significativas e desenvolvendo a todas as crianças na perspectiva da formação cidadã, expressão esta que será explicada adiante.

É importante ressaltar que a Teoria Histórico-Cultural é a perspectiva que conduziu este trabalho. Além disso, o documento orientador do município de Marília *Proposta Curricular para a Educação Infantil*, a ser analisado em detalhes adiante, adota a mesma posição teórica.

A escolha da Teoria Histórico-Cultural justifica-se porque além de o currículo do município de Marília a ter como base desde o ano de 2020, trata-se de perspectiva que percebe a natureza social e histórica do ser humano. Conforme as palavras de Mello (2007, p. 86):

Diferentemente de outras teorias que viam o processo de humanização – isto é, o processo de formação das qualidades humanas – como um dado metafísico ou como produto da herança genética, a Teoria Histórico-Cultural vê o ser humano e sua humanidade como produtos da história criada pelos próprios seres humanos ao longo da história. No processo de criar e desenvolver a cultura, o ser humano formou sua esfera motriz – o conjunto dos gestos adequados ao uso dos objetos e dos instrumentos – e, com a esfera motriz, criou também as funções intelectuais envolvidas nesse processo. Ao criar a cultura humana – os objetos, os instrumentos, a ciência, os valores, os hábitos e costumes, a lógica, as linguagens –, criamos nossa humanidade, ou seja, o conjunto das características e das qualidades humanas expressas pelas habilidades, capacidades e aptidões que foram se formando ao longo da história por meio da própria atividade humana.

Assim sendo, a Teoria Histórico-Cultural vê o homem (a pessoa) não como um objeto da História, mas como sujeito que atua sob a influência de seu contexto cultural. É preciso que esse sujeito se aproprie de objetos da cultura e interaja com eles, para que possa compreender sua função social, ou seja, sua utilização adequada em comunidade. Logo, é necessário que haja uma mediação entre a cultura e a criança, integrantes das novas gerações, sendo que a mediação é realizada por um adulto mais experiente, tendo em vista a intencionalidade do ato (Mello, 2007).

O adulto mais experiente, no caso, aqui, os Professores e Professoras da Educação Infantil, além de organizarem a rotina e as ricas propostas e vivências para as crianças que frequentam as várias etapas de ensino de tempo integral, precisam ter sempre em mente quais as reais necessidades do público a que a mensagem se destina, ou seja, os desafios para formar conhecimento, aprendizagem, experiência, descoberta, considerando-as, desse modo, em seu planejamento das propostas. Para isso, é necessário que esses(as) profissionais tenham sempre a escuta ativa e o olhar atento para com as crianças, para que não corram o risco de preparar

[...] a rotina ainda organizada em propostas fragmentadas, mecânicas, totalmente dirigidas e centradas no adulto, cujo foco está na aceleração e antecipação de aprendizagens para o ingresso ao Ensino Fundamental, não atendem às especificidades da infância e à necessidade da atividade humana, impedindo a promoção do máximo desenvolvimento humano das crianças (Pereira, 2018, p. 14).

É possível constatar, ainda, que na atualidade, o pensamento de que a escola restringe a sua função em assegurar a estadia dos(as) educandos(as), mantendo-os(as) ocupados(as) enquanto seus pais e familiares realizam suas próprias atividades, realizando uma função de instituição cuidadora e não formadora, convida a pensar que tal discurso desconsidera que o cuidar e o educar são indissociáveis, pois são importantes para promover a formação do cidadão e da cidadã autônomos(as) e conscientes de sua cidadania. Conforme pesquisas mostram, muitas crianças passam um tempo maior na escola do que em sua própria casa.

Atualmente, por inúmeros motivos, muitas crianças permanecem a maior parte do seu tempo nas Escolas de Educação Infantil. Com isso grande parte dos estímulos e relações necessárias ao seu desenvolvimento é dada nesses ambientes, por este motivo é de grande importância discutir acerca da organização temporal nessas instituições (Prieto; Lima; Fonseca-Janes, 2016, p. 5807).

Outra questão que deve ser levada em consideração, diz respeito à formação e preparo dos Professores e Professoras que trabalham nessas instituições para lidar com a demanda/ensino, dos(as) educandos(as) e de suas famílias. A relação escola-família também é de suma importância para o bom convívio e para o avanço do desenvolvimento da criança.

Pensando nos Professores e nas Professoras das escolas de tempo integral, onde há casos em que o contratado trabalha em apenas um período, manhã ou tarde, como destacado – o que se mantém até o presente momento da escrita, ou seja, início de 2024 -, é importante lembrar e frisar que a organização da rotina institucional é elaborada, em grande parte, pela Coordenação e Direção das escolas, mas que as propostas de atividades a serem trabalhadas com as crianças são planejadas pelos(as) Professores(as), que devem se atentar, para além de ouvir e conhecer a criança, para os meios de promover a interação do(a) estudante neste processo, pois

Quando damos a conhecer o nosso plano de atividades, estamos envolvendo as crianças no processo de planejamento diário. Quando trabalhamos assim, logo perceberemos que a participação das crianças pode ser ampliada com sugestão de atividades pelas próprias crianças. Quando isso acontece, avaliamos com o grupo de crianças a viabilidade da realização da proposta naquele mesmo dia ou em outro dia, caso seja necessário organizar as condições para a atividade. A documentação e registro diário da vida na escola completam esse plano. Desse modo, o planejamento se torna, ao mesmo tempo, estruturado pela professora ou pelo professor e emergente da experiência vivida pelas crianças na escola (Magalhães; Giroto; Silva; Mello, 2017, p. 221).

Sabe-se que para isso são analisados dois tempos: o institucional, que corresponde ao tempo de permanência na escola, e o tempo individual, que é o quanto cada criança precisa para se desenvolver. Considerando sempre que elas percorrem caminhos bastante singulares na construção da inteligência e dos conhecimentos, as ações dos(as) educadores(as) em sala de aula podem favorecer (ou não) a consolidação e o sucesso dessas construções.

Antes de explicar a organização da escrita desta Dissertação e adentrar na próxima seção, alguns conceitos merecem ser apresentados neste momento, justamente por se tratarem de elementos chave da pesquisa, visando também a delimitação de entendimento ao longo do texto. Um deles é o tempo integral, diferenciando de educação integral, pois é um conceito nem sempre compreendido por parte de Professores(as), Gestores(as) e também Pesquisadores(as). Estes conceitos vão ao encontro do que disposto no parágrafo anterior, pois dizem respeito ao tempo institucional, cronológico e ao tempo individual, ou seja, ao tempo subjetivo. Para se ter uma clareza ainda maior, a citação abaixo explicita a relação temporal à mitologia grega em Chronós e Kairós, onde

estabelecemos um paralelo com a mitologia grega em Chronós o deus da cronologia e da objetividade e Kairós o deus do tempo vivido, sem medida e das oportunidades (FERREIRA; ARCO-VERDE, 2001), contudo para Chronós temos a escola em tempo integral em que ocorre o ampliar do tempo cronológico da permanência da criança na escola, chamado tempo institucional, já para Kairós caminha a Educação Integral, àquela que assume a garantia do desenvolvimento humano em todos os aspectos (social, intelectual, físico, emocional e cultural), que privilegia o tempo de viver, as experiências e o ritmo próprio da criança, este é o valioso tempo subjetivo (Jesus; Silva; Lobo, 2023, p. 52).

Enquanto o tempo integral está relacionado ao tempo cronológico e institucional, aquele em que a criança permanece na instituição escolar - aliás, ampliado e que precisa e pode ser organizado e aproveitado da melhor forma possível -, a educação integral está relacionada ao tempo subjetivo, individual da criança, a fim de proporcionar o desenvolvimento humano em sua totalidade. Pode-se dizer que é um grande desafio manter o equilíbrio e contemplar esses dois tempos nas escolas de tempo integral, visto ser importante “[...] considerar que escola em tempo integral e educação integral carecem trilhar os caminhos juntas, com a compreensão de

que os tempos escolares, institucional e subjetivo, sejam privilegiados de modo integrados, com base na formação humana das crianças” (Jesus; Silva; Lobo, 2023, p. 55).

Pensar no tempo institucional leva a compreender outro conceito chave desta pesquisa, o de rotina, pois se trata de facilitadora do trabalho com as crianças, ao ser uma aliada no processo do cuidar e educar, do desenvolvimento e aprendizagem das crianças e na sua educação integral.

Entende-se a rotina na organização do trabalho, como facilitadora da autonomia, e também, muitas vezes, como consolidação de padrões. Portanto, o atual desafio da educação infantil é desenvolver propostas verdadeiramente educativas e, não utilizar da rotina como uma ação rotineira, posta a ser seguida rigidamente, mas sim, como um instrumento organizador do tempo e espaço escolar (Pires, 2015, p. 14).

Dentro dessa rotina, para a elaboração das propostas de atividades para as crianças, deve-se ter claro o que trabalhar em cada idade, entendendo a atividade guia da criança, ou seja, a periodização na Educação Infantil. Aqui, apresenta-se a Brincadeira ou Jogo de Papéis Sociais, atividade guia indicada para idade pré-escolar, 4 a 6 anos, por ser a faixa etária das crianças nesta pesquisa. Complementando este pensamento, importa mencionar a citação abaixo, da Proposta Curricular do município:

Baseando-se nos estudos da Teoria Histórico-Cultural, determinou-se que cada fase de desenvolvimento humano possui uma atividade principal norteadora deste desenvolvimento. Para cada etapa do desenvolvimento, a criança apropria-se das funções psicológicas superiores características de atividades-guia próprias da faixa etária (Oliveira, 2020, p. 28).

E continua:

É importante salientar que o que se denomina fases do desenvolvimento infantil nada se compara com fatores biológicos ou genéticos. Estas se transcrevem mediante as vivências histórico-sociais dos pequeninos ao longo de sua vida, mediados pela parceria dos adultos mais experientes, ou seja, aqueles portadores da cultura – a fonte das qualidades humanas (Oliveira, 2020, p. 28).

A brincadeira de papéis deve ter a intervenção do(a) educador(a), pois por meio dela a criança, de certo modo, coloca-se no lugar do adulto, o que permite com que ela, através da imitação e do jogo, se insira nesse cotidiano dos adultos, fazendo relações com o mundo (Oliveira, 2020). Em outras palavras:

Mediante a experiência com a brincadeira de papéis, a criança se apropria do uso social que os adultos dão aos objetos e das relações formais que esses parceiros estabelecem entre si. Assim da brincadeira, a criança pode reproduzir relações de amor - como os cuidados da mãe com o filho - de companheirismo e amizade. Também pode vivenciar situações de conflito entre o bem o mal, o certo e o errado, o real e o imaginário, pois, as condições da brincadeira dependem das vivências concretas da criança (Oliveira, 2020, p. 30).

Para concluir estes aspectos e conceitos principais da pesquisa, apresenta-se a quantidade de EMEIs em funcionamento no município de Marília, conforme quadro 1, a seguir. Dados do ano de 2024 apresentam um total de 42 Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs), organizadas, em relação ao seu atendimento, da seguinte forma:

Quadro 1 - Quantidade de EMEIs do município de Marília/SP por natureza do atendimento

| | |
|-------------------|----|
| CRECHE | 12 |
| CRECHE/PRÉ-ESCOLA | 27 |
| PARCIAL | 2 |
| INTEGRAL | 10 |
| PARCIAL/INTEGRAL | 27 |

Fonte: Geosinc. Disponível em: <https://geosinc.marilia.sp.gov.br/mapa-publico?dt=eHc3RGNhaURJU1UyOWxjZUpWTDVaTGkzS2NyMIVrY1Y2RStjR0p5NkthVT0=&id=WkliY1NEeEU1dkhCd1g2SzVNCThRZz09>. Acesso em: 5 fev. 2024. Elaborada pela autora.

Para contemplar o objetivo da presente pesquisa, organizou-se o texto da seguinte forma: introdução, que tem como intuito evidenciar o problema da pesquisa e seu objeto de estudo. Para isso, foi importante trazer alguns caminhos percorridos por mim enquanto profissional da Educação Básica, tendo em vista as diversas experiências vivenciadas, destacando, por exemplo, aquelas com as escolas de tempo integral, e que geraram importantes reflexões, justificando, assim, a escolha do problema pesquisado.

A segunda seção versa sobre os aspectos metodológicos, ou seja, os percursos e os contextos da pesquisa. Qual sua abordagem, a escolha dos instrumentos de produção e organização de dados, quais foram os procedimentos da pesquisa de campo e como foram realizados os registros dos dados coletados, assim como a escolha das duas escolas pesquisadas e a caracterização delas e dos(as) participantes da pesquisa.

A terceira seção aborda os aspectos legais quanto ao direito das crianças à educação e as perspectivas teóricas quanto à rotina institucional, com foco na escola de tempo integral, sendo necessário, para tanto, breve percurso histórico sobre esta modalidade de ensino mencionada.

Na quarta seção serão analisados três documentos: Projetos Político Pedagógicos das escolas pesquisadas e a Proposta Curricular do Município de Marília, pretendendo evidenciar como é vista a rotina institucional pela ótica normativa. Também se discorre sobre os dados

coletados, a partir das questões da rotina institucional na Educação Infantil, refletindo sobre o ponto de vista do(a) Professor(a), do(a) Coordenador(a) Pedagógico(a) e do(a) Diretor(a), sobre tal assunto, bem como qual é o papel do(a) Professor(a) na organização da rotina institucional e o impacto que ela causa na aprendizagem e no desenvolvimento da criança, pensando nesta como cidadão(ã) de direitos, atuante em nossa sociedade.

A quinta e última seção é reservada às considerações finais da pesquisa, fazendo um apanhado dos destaques sobre o problema pesquisado, a organização da rotina institucional e escolar pensada para as crianças de escolas de tempo integral, da Educação Infantil, de Marília, com o intuito e desejo de responder a este problema, aguçando outros novos, para novas e futuras pesquisas.

2 ASPECTOS METODOLÓGICOS: PERCURSOS E CONTEXTOS DA PESQUISA

Nesta seção, abordam-se aspectos metodológicos, ou seja, quais os caminhos escolhidos e os percursos e contextos da pesquisa, detalhando os instrumentos de produção e como os dados obtidos foram registrados e organizados, assim como evidenciando a caracterização das escolas colaboradoras e dos(as) participantes que contribuíram com o presente trabalho.

De caráter exploratório, a pesquisa conta com uma abordagem qualitativa, trazendo, em um primeiro momento, a investigação bibliográfica, visto que mais adiante irá caracterizar a escola de tempo integral, através de um breve percurso histórico, destacando marcos importantes desta modalidade de ensino. A partir de leituras assíduas, a ideia é considerar também a questão da rotina institucional, nas perspectivas teóricas, relacionando-a com as escolas de tempo integral da Educação Infantil de Marília.

O segundo momento, a investigação em campo, contou com as análises de três documentos julgados importantes em relação ao tema, a saber: a Proposta Curricular do Município de Marília e os Projetos Político Pedagógicos das escolas pesquisadas, avaliando como, e se, abordam a rotina institucional, bem como com as entrevistas semiestruturadas com sete profissionais da educação, sendo: três Professoras, duas Coordenadoras Pedagógicas e um Diretor e uma Diretora, das duas escolas pesquisadas, a fim de apresentar e discutir o ponto de vista deles(as) em relação à rotina institucional, a rotina escolar, para as crianças que frequentam as escolas de tempo integral da Educação Infantil, e qual o papel que lhes é reservado na organização dessa rotina, bem como o impacto que ela traz no desenvolvimento e na aprendizagem destas crianças.

2.1 Contexto da pesquisa e os instrumentos de produção e organização de dados

Conforme afirmado acima, para discutir, refletir e responder à problematização da presente pesquisa, acredita-se que o caráter exploratório foi o melhor caminho escolhido para chegar ao objetivo pretendido, pois, assim como afirma Gil (2002, p. 41) a respeito dessa natureza de trabalho:

Estas pesquisas têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses. Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de idéias ou a descoberta de intuições. Seu planejamento é, portanto, bastante flexível, de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado. Na maioria dos casos, essas pesquisas envolvem: (a) levantamento bibliográfico; (b) entrevistas com

peças que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; e (c) análise de exemplos que ‘estimulem a compreensão’ (Selltiz *et al.*, 1967, p. 63). Embora o planejamento da pesquisa exploratória seja bastante flexível, na maioria dos casos assume a forma de pesquisa bibliográfica, ou de estudo de caso [...]

A citação acima vai ao encontro do percurso desta pesquisa, pois, como elencado, sua natureza é exploratória, envolve a pesquisa bibliográfica, cujas buscas de textos, artigos, dissertações, teses, capítulos de livros e livros - que abordam o tema levantado, ou seja, a respeito da rotina institucional das crianças pequenas e a sua importância na aprendizagem e no desenvolvimento destas crianças – faz-se importante. Envolvem também as entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado e descrito aqui, Professoras, Coordenadoras Pedagógicas e os(as) Diretores(as) das duas escolas pesquisadas, que contribuirão com seus relatos de experiências a partir das entrevistas semiestruturadas, e, por fim, este tipo de pesquisa, cumpre destacar, envolve a análise de exemplos que “estimulem a compreensão”, o que será trabalhado na pesquisa de campo, ou seja, no momento da discussão das entrevistas com os(as) profissionais da educação.

A partir de pesquisa bibliográfica, buscou-se constituir o quadro teórico-metodológico, cuja perspectiva é a Teoria Histórico-Cultural. A esse respeito, foram significativos os estudos e trabalhos de Mello e Luge (2014) e Prieto, Lima e Fonseca-Janes (2016). Os estudos de Vygotski, citados por estes(as) autores(as), também integram esse quadro.

Estudos e pesquisas realizadas por Vygotski e seus colaboradores ressaltam que a condição para o desenvolvimento humano é a aprendizagem da experiência culturalmente acumulada. Desse ponto de vista, a escola é um espaço promotor desse desenvolvimento (Mello; Luge, 2014, p. 262).

Além desses(as), as autoras Prieto, Sampaio e Lima (2018) fundamentam esta pesquisa, porque suas obras tratam da questão do tempo nas Escolas de Educação Infantil, enfatizando o institucional e o subjetivo, ao afirmarem que “a organização temporal traz implicações diretas para a ação educativa; afinal uma organização que não respeita o ritmo, as particularidades e as necessidades da criança não tem como lhe oferecer um ambiente rico em aprendizagens” (Prieto; Sampaio; Lima, 2018, p. 444).

Barbosa, Richter e Delgado (2015) também contribuem ao apontar três modelos de educação em tempo integral: (a) assistência, (b) escolarização e recreação, e (c) escolarização. Além de trazerem reflexões acerca de para quem é pensado este ensino, se realmente é para as crianças ou se acaba sendo para suas famílias, sobretudo devido ao fato de socialmente ainda ecoar o pensamento que a função da escola é de cuidar e não formar.

Magalhães, Giroto, Silva e Mello (2017), por sua vez, consideram sobre a questão do planejamento, ressaltando a escuta docente, por meio da qual se deve ouvir e conhecer a criança.

Outro ponto, é atentar-se aos recursos disponíveis e pensar o trabalho com projetos, como processo ativo e significativo para as crianças, para que elas não só percebam o mundo, mas para que também possam compreendê-lo.

Chaves, Tuleski, Lima e Giroto (2014) e Amorim, Lima e Araújo (2017) também contam com estudos e trabalhos que contribuíram para o desenvolvimento da pesquisa, no que diz respeito à realização de um bom ensino, com base na Teoria Histórico-Cultural e também a reflexão sobre a formação de Professores(as) da Educação Infantil.

Conforme mencionado, Vigotski (2010) apresenta conceitos que colaboraram nas reflexões sobre a organização do tempo e o planejamento das propostas de atividades para as crianças da Educação Infantil da escola de tempo integral, como, por exemplo, o conceito de vivência, de atividade-guia e a importância do meio no desenvolvimento das crianças, sendo que cada fase do desenvolvimento traz necessidades e interesses diferentes.

Os estudos de Brabo e Maciel (2017, 2018, 2020) trazem reflexões acerca da cidadania plena, evidenciando o direito da criança à educação, bem como os Direitos Humanos relacionados também à diversidade, visando a formação para a cidadania.

Acima, foram listados e descritos alguns(mas) autores(as) e trabalhos que conduziram esta pesquisa, porém, é evidente que outros(as) tantos(as) autores(as) e leituras também estimularam a reflexão e, por isso, serão apresentados(as) no decorrer do texto.

Além do caráter exploratório, a pesquisa tem uma abordagem qualitativa. A escolha por essa abordagem metodológica, é que ela contribui para entender e interpretar experiências, assim como comportamentos e contextos sociais. Ou seja, para este trabalho, a pesquisa qualitativa foi ao encontro de procurar compreender as pessoas, a partir da entrevista semiestruturada, para, assim, buscar analisar as realidades das duas escolas, cujo enfoque, não custa lembrar, é a organização da rotina institucional para as crianças que as frequentam, com idades de 4 a 5 anos. Para reforçar a justificativa da abordagem metodológica, trago os estudos de Bogdan e Biken (1982 *apud* André; Lüdke, 1986, p. 12), que discutem o conceito de pesquisa qualitativa, apresentando cinco características básicas, das quais destacam-se apenas duas, pelo fato de se melhor se relacionarem com a presente pesquisa, que são:

2. *Os dados coletados são predominantemente descritivos.* O material obtido nessas pesquisas é rico em descrições de pessoas, situações, acontecimentos; inclui transcrições de entrevistas e de depoimentos [...] e extratos de vários tipos de documentos. Citações são freqüentemente usadas para subsidiar uma afirmação ou esclarecer um ponto de vista. Todos os dados da realidade são considerados importantes. O pesquisador deve, assim, atentar para o maior número possível de elementos presentes na situação estudada, pois um aspecto supostamente trivial pode ser essencial para a melhor compreensão do problema que está sendo estudado.
[...]

3. *A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto.* O interesse do pesquisador ao estudar um determinado problema é verificar como ele se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas.

Por fim, ao finalizar esta subseção, enfatizam-se os objetivos específicos da pesquisa, de modo a justificar a escolha dos instrumentos metodológicos elencados.

Para o alcance do objetivo geral, foram delineados os seguintes objetivos específicos:

- Analisar, historicamente, aspectos e fundamentos da escola de tempo integral;
- Identificar e analisar aspectos e fundamentos da escola de tempo integral, centralmente os elementos sobre a rotina institucional, nos Projetos Político Pedagógicos das escolas pesquisadas e na Proposta Curricular do Município de Marília;
- Refletir sobre o ponto de vista do(a) Professor(a), do(a) Coordenador(a) Pedagógico(a) e do(a) Diretor(a) sobre tal assunto, bem como sobre o papel do(a) Professor(a) na organização da rotina institucional.

Na próxima subseção, irei apresentar os procedimentos de pesquisa de campo, ou seja, qual o meio utilizado para gerar os dados a serem analisados nesta pesquisa, qual seja, a entrevista semiestruturada com as Professoras, Coordenadoras Pedagógicas e os(as) Diretores(as) das duas escolas colaboradoras.

2.2 Procedimentos de pesquisa de campo e registros de dados

Sabe-se que “é na interação com o outro e por meio de sua própria atividade que o sujeito aprende e se desenvolve. A escola é um elemento chave dos processos de humanização” (Mello; Lügler, 2014, p. 266). Pensando nisso, além do levantamento bibliográfico, que aborda e contribui com o tema proposto, o trabalho conta também com a pesquisa de campo, acerca da organização da rotina institucional de duas escolas de tempo integral, de Educação Infantil, do município de Marília. A pesquisa de campo deu-se através da entrevista semiestruturada, com um Diretor e uma Diretora, duas Professoras Coordenadoras, uma de cada escola pesquisada, e três Professoras que atuam em turmas do infantil 2, de crianças com 4 a 5 anos de idade, sendo que duas dessas Professoras atuam em dois períodos, isto é, permanecem manhã e tarde com a mesma turma.

A coleta de dados, por meio da entrevista semiestruturada com os(as) participantes mencionados(as), foi realizada entre os meses de junho e julho de 2023, mais precisamente na última semana do mês de junho e primeira semana do mês de julho do referido ano, sendo divididas em três dias, a fim de buscar uma relação dialógica entre a entrevistadora e o(a)

entrevistado(a), para que, juntos, trouxessem discussões e reflexões visando verificar como é conduzida a rotina institucional planejada para crianças de 4 a 5 anos de idade. As entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas, dando sequência para a análise dos dados obtidos, por meio de todos os materiais coletados, mediante reflexão da pesquisadora à luz da literatura que embasa o estudo.

Antes que os(as) entrevistados(as) assinassem os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido e fossem realizadas as entrevistas, o primeiro passo para colocar em prática a pesquisa de campo foi o aceite e a autorização da Secretaria Municipal de Educação do município de Marília, cujo documento foi assinado pelo Assessor Especial do Gabinete do Secretário Municipal da Educação em 20 de maio de 2022 (Ver Anexos A e B). Neste documento é informado que a presente autorização está condicionada à prévia autorização de cada Direção de escola. Sendo assim, foi preciso formular novo documento, preenchido, datado e assinado pelo Diretor e pela Diretora das duas escolas em que ocorreram a pesquisa de campo. Anterior à assinatura, apresentei-me a eles, bem como expus o que se pretendia com este estudo, tendo, assim, o aceite de ambas as partes. Há de se destacar que a pesquisa também foi aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade, sob número 5.906.129.

É importante frisar que as informações são confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, como revistas e congressos, não havendo identificação dos(as) participantes, ou seja, a pessoa entrevistada teve e terá o seu sigilo garantido, haja vista que “Toda pesquisa com seres humanos envolve risco em tipos e gradações variados” (Ministério da Saúde, 2012, art. V). Ainda que mínimos, como desconforto, incômodo e/ou constrangimento, é possível de ocorrer, momento em que haveria de se tomar providências e o(a) participante poderia desistir e/ou recusar a participação, porque se configura em opção. Ademais, ficou assegurado e garantido o seu direito de retirar sua permissão de participante a qualquer momento ao longo da coleta de dados.

Os benefícios desta pesquisa para o(a) participante é contribuir de forma ativa com a pesquisa científica, voltada, sobretudo, à área da educação, podendo vir a ter impactos na sociedade. Além da explicação dirigida às pessoas participantes, foi ressaltado, ainda, que eles(as) não teriam nenhum custo e que teriam garantido o direito de buscar indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa, colocando-me à disposição para esclarecimentos e assistência integral gratuita e imediata por tempo que for necessário caso houvesse danos diretos/indiretos e imediatos/tardios (Ministério da Saúde, 2012, art. II, 3.1, 3.2). Todas estas informações acima descritas estão contidas no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido,

assinado e datado, em duas vias, pelos(as) participantes e pela responsável da pesquisa (Ver anexos A e B).

Importa mencionar o quanto fui bem recepcionada pelas duas escolas e por todos(as) os(as) seus/suas funcionários(as), elemento que contribui significativamente para o bom desempenho da pesquisa. As duas escolas deram total abertura para a realização da pesquisa, assim como o acesso aos seus documentos, como os quadros de horários e rotina das turmas de infantil 2, das turmas estudadas, e os Projetos Político Pedagógicos (PPPs) das escolas.

Destaca-se que os(as) participantes envolveram-se com o projeto e mostraram-se interessados(as) nele, o que se configura importante, porque demonstra comprometimento por parte dos(as) Professores(as), cuja função é formar para a cidadania, além de o trabalho docente dever se destacar pela pesquisa, não apenas acadêmica, mas também da busca constante pelo conhecimento, reflexão, discussão e pensamento criterioso para contribuir com a formação de pessoas que também se inspirem e incorporem tais práticas.

Na sequência, destacam-se algumas questões norteadoras que foram elaboradas para a entrevista realizada com a Direção, Coordenação Pedagógica e Professoras, ou seja, os(as) profissionais que pensam e planejam a organização da rotina institucional e os(as) profissionais que a executam com as crianças. A partir dessas questões, foram desencadeadas algumas outras, que estarão ao longo deste texto, fazendo relação com a teoria estudada.

Por se tratar de uma entrevista semiestruturada, com questões previamente determinadas, esta técnica também permite que o(a) entrevistador(a) e o(a) entrevistado(a) incluam outras questões ao decorrer da entrevista, isto é, perguntas não planejadas previamente. Antes de apresentar alguns dos questionamentos, convém citar o que descreve de forma muito clara e precisa este instrumento de pesquisa, assim como a interação e a relação entre o(a) entrevistador(a) e o(a) entrevistado(a):

De início, é importante atentar para o caráter de interação que permeia a entrevista. Mais do que outros instrumentos de pesquisa, que em geral estabelecem uma relação hierárquica entre o pesquisador e o pesquisado, como na observação unidirecional, por exemplo, ou na aplicação de questionários ou de técnicas projetivas, na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. Especialmente nas entrevistas não totalmente estruturadas, onde não há a imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista. Na medida em que houver um clima de estímulo e de aceitação mútua, as informações fluirão de maneira notável e autêntica (André; Lüdke, 1986, p. 33).

A seguir, alguns questionamentos previamente estabelecidos:

- Como se organiza o conhecimento de cada profissional da educação (ou seja, os/as entrevistados/as) em torno da rotina institucional, assim como seu papel frente a ela;
- O olhar de cada um(a) deles(as) em como funciona a organização da rotina institucional da sua escola;
- Se nesta organização as propostas curriculares determinadas pelo documento orientador do município são praticadas;
- Os benefícios dessa rotina para as crianças que frequentam a instituição.

Com estas questões em mente, foram realizadas as entrevistas semiestruturadas, que partiram destes questionamentos, dando origem a outras perguntas que foram ao encontro do tema proposto, finalizando com uma média de 13 perguntas para cada pessoa entrevistada.

As entrevistas foram gravadas pelo aplicativo de gravador do celular da entrevistadora, mas não de forma direta, ou seja, a gravação foi individual para cada pergunta e não uma única gravação para toda a entrevista, pensando em uma maior facilidade no momento das transcrições, além de a escolha ter sido direcionada devido a questões de natureza técnica, pois o aplicativo utilizado para este fim delimita tempo específico para gravação, que se mostrava inferior para abranger toda a conversa. O tempo de entrevista com cada participante da pesquisa, sete no total, variou em uma média de vinte minutos a uma hora. Alguns(mas) foram mais precisos(as) em suas falas, já outros(as) mais descritivos(as). Os encontros ocorrem nas próprias escolas em que trabalham os(as) entrevistados(as), ou melhor, nas duas escolas colaboradoras, todas elas tendo acontecido no período da manhã. Todos(as) os(as) participantes, no momento da entrevista, estavam em horário de trabalho, e em especial no caso das Professoras, as turmas ficaram com os Auxiliares de Desenvolvimento Escolar (ADEs).

Antes de iniciar os diálogos e as gravações foi explicado, novamente, para cada pessoa participante, o tema da pesquisa, assim como seus objetivos, bem como informações importantes contidas no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Reforçou-se que a ideia não era a de estabelecer juízo de valor sobre suas falas e que as respostas não preencheriam requisitos de gabarito, ou seja, não se trabalharia com a perspectiva de erros e acertos. A intenção era, justamente, deixá-los à vontade para responder ou não o que lhes fosse perguntado.

Observou-se que, depois dessa conversa informal com cada pessoa participante, a entrevista fluiu tranquilamente, pois os(as) entrevistados(as) mostraram-se mais à vontade, tendo a possibilidade, por exemplo, de a entrevistadora levantar questões não pensadas anteriormente, mas que se configuraram importantes, porque surgidas no decorrer da entrevista. Ao final de cada entrevista, foi feito um agradecimento a cada participante, pelo aceite, atenção e contribuição dos diálogos.

Para as transcrições das entrevistas foram utilizados dois recursos, que serviram de muita ajuda na conversão de áudio para texto, otimizando o tempo, sendo preciso somente ouvir o áudio novamente e acompanhar no texto escrito para acrescentar a pontuação e, às vezes, alguma palavra que o recurso computacional não havia escrito. Os recursos foram o *Transkriptor* e o *Reshape*, ambos gratuitos.

Outra ação adotada, no papel de entrevistadora, foi realizar as transcrições o mais rápido possível, no mesmo dia ou no dia seguinte, para que não se deixasse perder nenhum elemento das falas dos(as) entrevistados(as), bem como sua entonação e expressão, tentando ser o mais fiel aos seus relatos, considerando que “a memória humana pode ser maravilhosa, mas não é o local para guardar dados, a não ser por brevíssimos períodos de tempo” (Graue; Walsh, 2003, p. 158).

Além das gravações e transcrições, durante as entrevistas semiestruturadas, utilizou-se um caderno de campo, destinado às anotações. Antes de iniciar nosso diálogo, perguntava para o(a) participante se sentiria algum incômodo ao me ver fazendo algumas anotações, caso necessário durante nossa conversa, e todos(as) disseram que não, que estariam tranquilos(as) e confortáveis quanto a isso. Essas anotações, poucas, por sinal, eram de algumas relações entre as falas da pessoa com algo já estudado através de leitura teórica, ou também falas muito importantes que mereciam destaque.

Como mencionado, as anotações foram poucas, pois mesmo os(as) participantes tendo dito que não se sentiam incomodados(as) em ver a entrevistadora anotando, a sensação que, de certa forma, alguns(mas) deles(as) se retraíam ao passo que algo era anotado, contribuiu para que em alguns momentos não lançasse mão desse recurso, o que fazia a depender da subjetividade do momento e em função do que observava no(a) entrevistado(a).

Por este motivo, há de se reforçar a importância de ter realizado as transcrições das entrevistas o mais rápido possível, o que permitiu tomar notas para auxiliar nas análises dos dados, *a posteriori*.

2.3 Caracterização das escolas investigadas e dos participantes da pesquisa

Para que nenhum(a) entrevistado(a) e escola seja identificado, mantendo, portanto, o anonimato, serão utilizadas siglas: Escola A e Escola B, P1, P2 e P3, para as Professoras, C1 e

C2, para as Coordenadoras Pedagógicas⁷ e D1 e D2, para os(às) Diretores(as). Vale ressaltar que P1, P2, C1 e D1 pertencem a Escola A, e P3, C2 e D2 à Escola B.

A escolha das duas escolas pesquisadas deu-se, além de pertencerem e estarem situadas em localidades diferentes da cidade, ainda que na mesma região, oeste, também pelo fato de elas contarem com um trabalho e uma organização da rotina institucional, da rotina escolar diferenciada. Enquanto a Escola A organiza essa rotina voltada, por assim dizer, a algo mais “padronizado”, como as demais escolas do município, a Escola B, ao contrário, promove rotina diferente para as crianças que frequentam o período integral. Essas informações foram obtidas através de trocas e conversas não formais entre profissionais da educação, e, ainda que sejam de natureza subjetiva, ajudaram na escolha do recorte, que, cumpre destacar, não se deu de modo aleatório, mas, sim, de forma intencional.

No que respeita à caracterização das duas escolas, destaca-se que as informações foram retiradas dos Projetos Político Pedagógicos (PPPs) das instituições⁸. A Escola A situa-se na região oeste da cidade, e funciona nos seguintes horários: especial de entrada, das 7h30 às 8h; período integral, das 8h às 17h; período parcial da manhã, das 8h às 12h; período parcial tarde, das 13h às 17h e horário especial de saída, das 17h às 17h30. Do nível de ensino, se enquadra na Educação Básica (Educação Infantil), sendo sua modalidade creche e pré-escola. Tem um número de 54 funcionários e um total de 450 educandos(as) matriculados(as), com idade de 3 a 5 anos, correspondendo às turmas de maternal 2, infantil 1 e infantil 2, distribuídos em 31 turmas, sendo 12 em período integral e as demais em período parcial (manhã ou tarde).

Quanto ao seu espaço físico, a Escola A conta, em seu prédio principal, com sala de direção e sala de coordenação com banheiro, secretaria, sala de funcionários com dois banheiros, sala de jogos (brinquedoteca), sala de repouso com espaço para armazenamento de colchões e banheiro com três chuveiros e um vaso sanitário, biblioteca, sala de arquivo, sala de artes, sala de referência para maternal com banheiro anexo composto de duas cubas para banho e dois espaços de apoio para troca de fraldas, duas salas de referência, sala de materiais pedagógicos, pátio amplo e área externa coberta, que circunda todo o prédio principal. Além de cozinha, despensa, depósito de alimentos secos, refeitório dos(as) educandos(as) e lavanderia. Possui ainda uma ampla área verde, onde há quiosque e duas salas de referência com uma pequena varanda na frente de ambas, também um tanque de areia coberto, dois tanques de areia descobertos, seis “parques”, amplo gramado, um caramanchão e uma quadra coberta.

⁷ Uma informação importante, é que a função de Coordenador(a) Pedagógico(a) no município de Marília dá-se por indicação da Direção Escolar e da Secretaria Municipal da Educação.

⁸ O acesso a esses documentos foi consentido pelo Diretor e Diretora das duas escolas colaboradoras.

Dos recursos e materiais de apoio às ações pedagógicas, a Escola A conta com jogos de coordenação motora, visual e percepção das relações espaciais, como cordas, bolas, arcos, basquete, boliche, jogo da memória (figuras), quebra-cabeça, caixa surpresa, jogo de encaixe, jogo do construtor, alinhavo, ábaco, piscina de bolinhas, motocas e cavalinhos. Além disso, com jogos de constância perceptiva e raciocínio, como blocos lógicos, material dourado, *cuisenaire*, dama, dominó (pequeno e grande – de vinil) e sequência lógica (trânsito, profissão, fases da vida, atividades, tempo, festa, sólidos geométricos).

Dispõe também de eletroeletrônicos e utilitários, como três *micro system*, três caixas amplificadas, um aparelho de som profissional, dois televisores de telas de cristal líquido (LCD), dois projetores multimídia, três microcomputadores de mesa. Para a Equipe Gestora, seis microcomputadores; equipe pedagógica, um *notebook*, três impressoras multifuncionais – tanque de tinta colorida, duas impressoras multifuncionais – *laser* monocromática, uma máquina de plastificação e um perfurador para encadernação.

Quanto aos recursos disponíveis ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), usufrui de quatro aramados espirais, um cubo de cores recortado, dois passa discos vertical, uma caixa colorida com cinco peças, dois cubos de encaixe, um passa disco horizontal, um conjunto de seis pistas sensoriais, um conjunto de quadros de formas geométricas, um jogo das formas, dois encaixes de círculo, um alinhavo de iniciação, um alinhavo de formas geométricas, um memória textura, um formas e números, um aramado montanha russa, uma discriminação auditiva, duas caixas táteis, uma lupa, duas linhas vazadas, um numeral e quantidade, um explorando e conhecendo o corpo humano, uma memória educativa: numerais e quantidade, um conjunto quatro pistas com obstáculos, um relógio com libras, uma contagem com tachinhas, uma amarração de cadarço, dois cubos de atividades, duas bolas de tecido para estimulação tátil e visual com guiso, uma boneca brailina, dois adaptadores aranha mola, dez colheres adaptadas, duas tesouras mola, dois facilitadores punho e polegar, dois engrossadores de EVA, dois facilitadores dorsal, dois facilitadores palmar, uma prancha regulável para propostas de atividades, uma cadeira de rodas e três mesas inclinadas para realização de propostas de atividades. Por fim, dos materiais diversos, há revistas, aventais de histórias, fantoches de mão e cabeça, dedoches, DVDs, CDs, balança e livros (teóricos e infantis).

As duas escolas ficam a uma distância de 3,9 km, aproximadamente. A Escola B, também localizada na região oeste da cidade, tem seu horário de funcionamento das 7h30 às 17h30, sendo as aulas, especificamente, das 8h às 17h. As etapas de ensino atendidas nesta instituição são Educação Infantil, em período integral, do nível 2 (1 ano e 6 meses) ao infantil 2 (5 anos), com um número de 13 turmas, sendo 12 em tempo integral e uma parcial, e também

uma turma multisseriada parcial⁹, atendida, aliás, em sala cedida no Distrito Fazenda do Estado. Tem um total de 287 educandos(as) matriculados(as). Em relação ao número de servidores, conta com 48 funcionários, seis cuidadores terceirizados e três estagiários remunerados.

Em relação ao seu espaço físico, a Escola B dispõe de seis salas de referência, biblioteca, quiosque de artes, quiosque dos maternais 1, quadra, dois tanques de areia, ampla área externa, escadaria, mesa na área externa, seis espaços com “aparelhos recreativos”, dormitório e refeitório. Quanto aos materiais de cunho tecnológico, possui trinta *tablets*, seis *Smart TVs*, internet por cabo e *Wi-Fi* em todas as salas, três impressoras coloridas, uma copiadora com *scanner*, três projetores multimídia, duas telas de projeção, dois microfones, um *notebook* e caixa de som.

E dos materiais pedagógicos, diversos jogos em madeira: sequências, memória, quebra cabeça, etc., livros literários, diversos jogos matemáticos, fantoches, fantasias, bandinha musical, bolas, cesta de basquete infantil, rede de vôlei infantil, trave de futebol infantil, jogos de encaixe diversos, dedoches, coletes, apitos, bambolês, colchonetes, tatames, brinquedos diversos como carrinhos, bolas, bonecas e jogos, centopeia, carrinho para bolas, placas de trânsito infantis, dominó gigante e painéis sensoriais.

Há de se destacar que todas as informações acima dizem respeito ao ano de 2023, mais precisamente entre os meses de julho a setembro, momento em que os(as) Diretores(as) cederam os documentos de ambas as escolas, ou seja, seus PPPs.

Para a apresentação dos(as) participantes envolvidos(as) nessa pesquisa, aproveita-se para destacar que todos(as) são concursados(as), e optou-se por apresentá-los(as) levando-se em conta sua formação e tempo de profissão. Porém, mais adiante, na quarta seção, anterior à transcrição de suas falas, optou-se em apresentá-los(as) com mais detalhes, sobretudo dando a possibilidade de eles(as) mesmos(as) se descreverem, com a intenção de demarcar seu lugar de fala, bem como suas vivências e experiências voltadas para a educação.

- D1: Atua na educação há 17 anos, é Diretor de Educação Infantil há 4 anos, tem Graduação em Física (bacharelado e licenciatura), pela Universidade Estadual de Londrina, e em Pedagogia, pela Educação à Distância (EaD).

- D2: Atua na educação há 24 anos, é Diretora de Educação Infantil há 8 anos, tem Graduação em Pedagogia, e fez Mestrado e Doutorado na Universidade Estadual Paulista (Unesp).

⁹ Turma multisseriada é uma organização de ensino em que o(a) Professor(a) atende crianças com idades diferentes em uma mesma turma. Sendo assim, a turma multisseriada parcial é formada por crianças atendidas nesta organização de ensino, que frequentam um único período, manhã ou tarde.

- C1: Atua na Educação Infantil há 4 anos, é Coordenadora Pedagógica há pouco mais de 1 ano, tem Graduação em Pedagogia (Licenciatura) pela Unesp de Bauru, e Graduação em Ciências Sociais (Bacharelado) pela Unesp de Marília.
- C2: Atua na Educação Infantil há 23 anos, é Coordenadora Pedagógica há 1 ano na escola aqui abordada, porém, atuou nesta mesma função por 2 anos em outra instituição. Tem Graduação em Pedagogia pela Unesp de Marília, cursou Pós-Graduação *Lato Sensu* em Psicopedagogia Institucional e Clínica e Gestão Escolar.
- P1: Atua exclusivamente na Educação Infantil há 5 anos, tem Graduação em Pedagogia pelas Faculdades Integradas Regionais de Avaré (FIRA); trabalha com a mesma turma nos dois períodos, manhã e tarde.
- P2: Atua na educação há 28 anos, cursou o Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), tem Graduação em Ciências Sociais (bacharelado) e em Pedagogia, ambos pela Unesp de Marília; este ano, está com uma turma de infantil 2 somente no período da manhã, porém, em anos anteriores, já trabalhou com a mesma turma nos dois períodos, manhã e tarde.
- P3: Atua na educação há 8 anos, e exclusivamente na Educação Infantil do município de Marília há 4 anos, tem Graduação em Pedagogia pela Unesp, Pós-Graduação em Psicopedagogia e Neuropsicopedagogia Clínica Institucional e é também musicista.

Antes de finalizar esta subseção, evidencio que o motivo da escolha das Professoras, para participarem desta pesquisa, se deu pelo fato de duas delas trabalharem com a mesma turma nos dois períodos, manhã e tarde, e da terceira Professora por ter trabalhado nas duas escolas colaboradoras desta pesquisa.

Finalizo esta seção, em que foram apresentados os percursos metodológicos, demonstrando o perfil das escolas e entrevistados(as), sendo que na próxima seção, trata-se de refletir no que diz respeito à educação das crianças da Educação Infantil de ambas as instituições.

3 ASPECTOS LEGAIS, HISTÓRICOS E TEÓRICOS RELACIONADOS À EDUCAÇÃO DA CRIANÇA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Nesta seção serão evidenciados e refletidos alguns aspectos voltados à educação da criança da Educação Infantil, como forma de se ter um maior entendimento do seu direito à educação, bem como a compreensão das mudanças ocorridas no que diz respeito aos tempos escolares e a visão da rotina institucional sob as perspectivas teóricas. Sendo assim, inicia-se a primeira subseção, relacionada ao aspecto legal, que trata do direito da criança à educação.

3.1 A educação como direito da criança

Embora as declarações e os documentos elaborados ao longo da história, que contemplam os direitos humanos representem ganhos significativos à sociedade, a concretização dos direitos humanos na prática não é um processo simples nem natural. Por isso, para que a educação favoreça a afirmação de uma cultura dos direitos humanos, bem como processos de democratização e justiça social, é preciso que as premissas da Declaração Universal dos Direitos Humanos sejam vivenciadas cotidianamente (Brabo; Maciel, 2018, p. 133).

Sabe-se que foi um longo caminho até que se chegasse à conquista da educação como direito da criança. Nesta subseção, pretende-se evidenciá-lo, ao demonstrar que o direito foi assegurado, dando ênfase à cidadania plena, visto que vários documentos internacionais reconhecem o acesso à educação como direito humano fundamental, a exemplo da Declaração Universal dos Direitos Humanos, a Convenção sobre os Direitos da Criança e outros, em que se estabelece a obrigação dos Estados de garantir o acesso à educação para todas as crianças, sem distinção e nem discriminação, seja ela de qualquer tipo. Porém, “a existência de documentos que promovem uma educação baseada nos princípios de igualdade, solidariedade e liberdade, por si só não é suficiente” (Maciel; Brabo, 2017, p. 26), uma vez que deve se tratar de processo social e coletivo, devido ao fato de respaldar toda a sociedade.

Para entender o conceito, exemplifica-se que a cidadania plena, como mencionado, em relação ao direito à educação da criança refere-se à garantia de que todas elas tenham acesso igualitário e justo à educação de qualidade, sem discriminação, e que esse direito seja protegido e promovido pela sociedade e pelo Estado, porque se trata de “[...] um direito social e humano. Social porque, ao lado da saúde e da assistência, é uma das estratégias de ação contra a desigualdade. É direito humano porque representa uma contribuição significativa para as ações que visam a assegurar vida digna a todas as crianças [...]” (Maciel; Brabo, 2017, p. 30). O direito

à educação é fundamental para o desenvolvimento integral da criança, contribuindo para seu crescimento pessoal, social e intelectual.

Quanto à cidadania plena, que está relacionada ao direito à educação, têm-se vários fatores que implicam e estão interligados, como o acesso universal, isto é, todas as crianças devem ter acesso à educação de qualidade, sem nenhuma discriminação com base em gênero, origem social, religião, etnia e condição física e econômica. Outro fator é a qualidade da educação, cujo objetivo é promover o desenvolvimento integral da criança. Não se pode desconsiderar também a inclusão das crianças com necessidades especiais e seu acesso aos serviços educacionais que atendam suas especificidades, bem como a participação e liberdade de expressão, dando voz para que também participem do seu processo de educação, elementos que tendem, ao menos em tese, a ajudar na construção de uma sociedade democrática, “onde os cidadãos e cidadãs sejam ativos(as), conscientes de seus direitos e do processo histórico que permitiu a consolidação desses direitos” (Maciel; Brabo, 2020, p. 36).

Dando sequência à reflexão dos fatores, vê-se a proteção contra discriminação e violência, uma vez que se deve criar um ambiente seguro e favorável de aprendizado para a criança. Além da garantia de oportunidades, visando que a educação proporcione oportunidades iguais para todos os envolvidos, independentemente de seu contexto socioeconômico ou geográfico. E, por fim, não se pode deixar de abordar a diversidade cultural, linguística e étnica, que devem ser promovidas pela educação, com o intuito de contribuir para a formação de cidadãos e cidadãs conscientes e tolerantes: “Assim, os educadores podem (e devem) possibilitar aos educandos – através da linguagem – o diálogo reflexivo acerca da diversidade humana” (Brabo; Maciel, 2018, p. 137).

Trata-se de caminho cujo trilhar deve ser contínuo, ou melhor, nas palavras de Brabo e Maciel (2018, p. 133): “É a partir de um movimento contínuo e gradativo que é possível que os educandos exerçam sua cidadania plena, carreguem princípios axiológicos inerentes à construção de uma sociedade justa e solidária e gozem, de fato, da sua dignidade humana”. A cidadania plena em relação ao direito à educação não é apenas uma responsabilidade do Estado, mas envolve a sociedade como um todo, o que demonstra a necessidade de reciprocidade na relação entre os envolvidos. De outro modo, o caminhar deve ser coletivo e não individual, pois a parceria entre famílias, comunidades, escolas e governos é essencial para garantir que todas as crianças tenham oportunidades educacionais justas e equitativas.

3.2 Breve percurso histórico sobre as construções e transformações dos tempos escolares

Compreender a trajetória da escola de tempo integral permite entender de modo mais sistematizado a sua organização tanto nos dias atuais quanto futuros, tendo em vista que as escolas precisam pensar formatos de receber os estudantes que estão por vir. Para iniciar a reflexão, apresentam-se algumas ponderações em relação à Educação Infantil e a inserção das creches, para um entendimento mais amplo no que se refere ao sistema educacional, visto que:

A educação infantil é um segmento novo no sistema educacional e, ao atentarmos para sua trajetória histórica, podemos perceber que o trabalho com crianças pequenas atrelou-se ao papel da mãe, buscando muitas vezes substituí-la. A identidade das instituições de educação infantil era fortemente vinculada ao modelo de funcionamento doméstico da família. A inserção das creches no sistema educacional e a busca para romper com a herança assistencialista, reconhecendo a creche como um contexto educativo em que a atuação das professoras requer conhecimentos científicos e planejamento de sua prática, está em construção, o que promove ainda muitas incertezas e dúvidas quanto a seu caráter educacional (Monção, 2017, p. 174).

Voltando a enfatizar especificamente a escola de tempo integral, é importante considerar os fatores envolvidos em sua estrutura, que refletem e influenciam em sua organização, e na devida justificativa para a aplicação desse modelo de ensino. Esses fatores podem variar de acordo com o contexto local, regional ou nacional, por exemplo, podendo abranger desde aspectos estruturais e pedagógicos até questões socioeconômicas e políticas.

Acredita-se que um dos fatores que mais impactam, e que convidam a justificar o modelo de ensino, são as demandas sociais, pois em muitos contextos, as escolas de tempo integral surgem como resposta a essas demandas, como a necessidade de oferta de um espaço que traga, além de conforto e o cuidado, a segurança para crianças, principalmente as que estão em áreas com altos índices de violência, ou a necessidade de apoio a famílias que pertencem à classe trabalhadora, ou seja, escolas pensadas para pais e/ou responsáveis que trabalham o dia todo.

A educação da infância em tempo integral tem múltiplas e contraditórias justificações de acordo com as orientações políticas e pedagógicas, os contextos culturais e as zonas geográficas. Alguns dos principais argumentos favoráveis à educação da infância em tempo integral confundem-se com a legitimação da própria existência da educação da pequena infância (Sarmiento, 2015, p. 66).

Na sequência, o autor elenca alguns argumentos históricos e razões para a ampliação da jornada nas escolas de Educação Infantil, cujo destaque recai sobre dois deles, justamente porque vão ao encontro dos fatores elencados no parágrafo anterior, quais sejam:

- o apoio à família trabalhadora, cujos turnos de trabalho justificam a guarda das crianças durante o tempo de permanência dos seus pais nas fábricas ou serviços, com salvaguarda da proteção e da promoção do seu desenvolvimento integral;
- a assistência social, com a desistagem precoce de fatores inibidores do desenvolvimento e da promoção de cuidados de saúde, higiênicos, nutricionais, bem como a proteção em face a situações de violência doméstica ou social (Sarmiento, 2015, p. 66).

Outro fator são as políticas públicas, a exemplo das decisões governamentais em diferentes níveis, municipais, estaduais ou federais, que podem influenciar nas escolas de tempo integral, tanto na expansão, manutenção ou retração, quanto a questões orçamentárias, políticas educacionais ou prioridades governamentais. Além dessas demandas, deve-se considerar também o fato de o ensino ser um direito da criança, o que, infelizmente, nem sempre foi tema devidamente compreendido, sobretudo pela classe política.

Considerar os direitos fundamentais das crianças como norteadores das políticas públicas e das práticas cotidianas apoia-se na compreensão da criança como sujeito de direitos, capaz de participar desde a mais tenra idade de seu processo de formação, e da infância como uma construção social e histórica, reconhecendo as instituições de educação infantil como contexto promotor da socialização das crianças pequenas em espaços coletivos, em parceria com suas famílias (Monção, 2017, p. 163).

Em outras palavras, a organização de uma escola de tempo integral envolve múltiplas dimensões e é influenciada por diversos fatores, sejam internos ou externos. Com isso, pode-se dizer que é algo bastante complexo, tanto em relação à sua organização, quanto em oferecer uma educação que busque atender de maneira mais completa às necessidades de desenvolvimento e aprendizagem desses(as) educandos(as), ainda mais levando-se em consideração que cada criança é única, com necessidades e subjetividades singulares que se desenvolvem de maneiras diferentes¹⁰.

Partindo-se das reflexões desses pontos e enfatizando a organização da rotina escolar, apresenta-se breve percurso histórico da escola de tempo integral, para que, assim, seja possível relacionar e assimilar, de acordo com cada década e contexto, o papel que escolas de tempo integral cumprem na sociedade, cuja origem histórica apresenta contextos educacionais e sociais diversos ao longo do tempo.

Geralmente, na jornada escolar parcial, em virtude do constrangimento do horário escolar, o tempo de cuidado é bem sutil e nem sempre é visível. No entanto, ele existe de forma articulada e mesclada aos outros tempos. À medida que a jornada escolar se amplia, ou seja, que o tempo do aluno na escola se amplia, esse tempo de cuidado passa a ser não apenas necessário, mas também mais visível (Parente, 2019, p. 335).

¹⁰ Adotou-se o termo crianças, uma vez que é o público alvo do presente trabalho. No entanto, pode-se aplicar a lógica educativa para outras faixas etárias sem prejuízo de sentido.

Como evidenciado na citação acima, o modelo de ensino da escola de tempo integral parte do princípio de que se deve oferecer às crianças educação mais abrangente, bem como abordar outras necessidades sociais de sua formação, como bem especificou o excerto, por exemplo, o tempo de cuidado, que se refere “ao acolhimento dos alunos na entrada; aos momentos de higienização antes e após a alimentação (higiene das mãos, escovação de dentes); aos momentos de higienização após as propostas de atividades físicas e artísticas; aos momentos de saída etc.” (Parente, 2019, p. 335).

Caso se dirija ao encontro deste pensamento, pode-se concordar que esta é a lógica mais acertada, pois quanto mais a criança permanece na escola, mais ela aprende e se desenvolve. Porém, outras questões devem ser levadas em consideração, como a qualidade do ensino ofertado e para que e quem, de fato, ele é pensado e organizado. De acordo com Parente (2010, p. 136), ao

afirmar que os tempos escolares são construções históricas, sociais e culturais significa entendê-los em sua complexidade e dialeticidade; significa compreender que existem motivações para as formas presentes e possibilidades para as formas futuras. Significa ainda compreender os sujeitos da educação como seres históricos, sociais e culturais, imersos no processo de construção. Por último, significa desejar que os tempos escolares sejam construídos por meio de um olhar mais atento aos sujeitos das práticas educativas.

Esse é um dos pontos chave a frisar neste momento, uma vez que além de todas as outras questões que Parente (2010) traz na citação acima, as quais, se espera, sejam compreendidas, destaca-se o olhar para os sujeitos das práticas educativas, envolvidos no modelo de ensino, ou seja, na escola de tempo integral. Esse olhar atento deve considerar não somente os(as) educandos(as), as crianças, mas também os(as) educadores(as) e as famílias, ou melhor, toda a comunidade escolar. Não se pode tomar esse público apenas enquanto meros receptores do ensino dessa natureza, pois elas fazem parte dessa educação, são sujeitos ativos do processo, e ter esse olhar é fundamental para a qualidade das escolas de tempo integral, ao pensar no desenvolvimento das crianças em todas as dimensões.

Porém, infelizmente, muitas vezes, se vê que ao lidar na prática com esse sistema, trabalhando em instituições de ensino que seguem esse modelo, convivem com demandas impostas e não dialogadas em conjunto com os(as) profissionais da educação, que estão à frente deste serviço, e que conseguem enxergar os aspectos positivos e negativos, ou seja, o que funciona e o que poderia ser melhorado, o que convida a refletir que o sistema não é pensado para ouvir Professores(as) e estudantes, principais protagonistas da relação de aprendizagem.

Raramente uma sugestão de rotina é acompanhada de uma possível explicação sobre os objetivos da sua organização, a seleção ou a escolha de atividades ou materiais, ou

mesmo justificativas que indiquem os motivos pelos quais se inicia a manhã com um determinado tipo de atividade e se finaliza com outro (Barbosa, 2000, p. 94).

O fragmento está em sintonia com a proposta defendida, ou seja, quais os parâmetros estabelecidos para identificar a qualidade deste ensino e para que e quem ele se destina: se aos(as) educandos(as), de fato, ou apenas para cumprir protocolo social? O que se pode afirmar é que essas questões, envolvendo a educação, como sua organização, qualidade e função, sempre sofreram modificações ao longo da História, pois estavam sujeitas à conjuntura de determinada época. Nas palavras de Parente (2010, p. 139), por exemplo: “A forma como a escola se organiza, ou seja, o seu tempo é decorrente das construções e necessidades históricas que a determinaram. Necessidades advindas dos processos históricos, sociais e culturais. A escola brasileira é uma construção que vem desde o início de sua história”.

A autora descreve os tempos escolares, valendo-se, para tanto, de alguns autores, como Petitat (1994) e Teixeira (1999). Assim como as construções e as necessidades históricas interferem na organização temporal das escolas, outro fator que também deve ser levado em consideração são as transformações sócio-históricas.

Com base nos estudos de Petitat (1994), Parente (2010, p. 139) descreve como o ensino organizava-se na Idade Média, em cuja época “inexistia hierarquia temporal dos conteúdos, ritmo regulamentado e generalizado para todos, correspondência idade/série, estudos dirigidos a grupos etários específicos, avaliação como forma de seleção”. O ensino, independentemente de seu momento histórico, sempre apresentou lacunas e problemáticas a serem contestadas, em outras palavras, seus prós e contras.

Diante da citação anterior, sobre a organização do ensino na Idade Média, podem ser feitas algumas considerações, refletindo seus pontos positivos e negativos. Se tomar o lado vantajoso, a flexibilidade no aprendizado, pois sem uma execução temporal estrita das vivências, os(as) educandos(as) tinham a oportunidade de aprender no seu próprio ritmo, sem pressão excessiva, o que pode ser visto como algo benéfico para aqueles(as) educandos(as) que demandam de mais tempo, para assimilar certos conceitos e vivências.

Outro ponto que se pode ver como algo positivo dessa forma de organização é a atenção individualizada com os(as) educandos(as), visto que a ausência de estudos direcionados a grupos etários específicos significava que o ensino era menos padronizado e mais personalizado, com o qual se podia “compreender a criança em sua singularidade, sem desconsiderar o contexto em que está inserida” (Monção, 2017, p. 175), isto é, havia de se considerar as necessidades individuais de cada educando(a). Por fim, salienta-se que esse método contribuía com menos pressão, dado que sem avaliação como um meio de selecionar

os melhores e mais aptos, os(as) educandos(as) poderiam focar no verdadeiro aprendizado, e não em estudar somente para um teste ou para uma prova ou um exame.

Como dito anteriormente, o estudo, assim como diversos fatores deparados ao longo da vida, tem também seus contras. O método de organização de ensino da Idade Média não dispunha de estrutura, por existir a ausência de uma hierarquia temporal, o que poderia se tornar difícil para os(as) educandos(as) compreenderem a progressão e a inter-relação dos conteúdos, visto que uma sequência lógica no ensino tende a ajudar na construção de um entendimento mais claro de um assunto. Outro ponto é que não ter um ritmo regulamentado e generalizado poderia resultar em desigualdades, pois teriam educandos(as) avançando de forma mais rápida, enquanto outros(as) poderiam não ser atendidos em suas dificuldades.

Outras questões com as quais se pode refletir é sobre a falta de padronização, decorrente da inexistência da correspondência entre idade e série, e que poderia levar a desafios na avaliação do nível educacional de um(a) educando(a), em relação aos indivíduos da sua mesma faixa etária, dificultando também o trabalho do(a) Professor(a) em conseguir identificar as reais necessidades de aprendizagem deste(a) educando(a).

Sobre o fato de não haver avaliações formais e ainda ser um ensino menos estruturado, os(as) educandos(as) poderiam encontrar dificuldades em transitar de um nível para outro, ou melhor, de transitar para um nível mais avançado da educação, e instituições que exigiam, de certa forma, um nível de conhecimento mais padronizado.

Finalizando esta reflexão sobre o ensino na Idade Média, pode-se afirmar que, embora ele possuísse essa característica, cuja promoção de abordagem era mais personalizada, por outro lado, faltava estrutura e padronização, o que poderia resultar em alguns desafios, pensando propriamente em sua equidade e eficiência.

Já na Idade Moderna, pode-se destacar algumas heranças deixadas pelos Jesuítas, desde o século XVI, bem como as contribuições de Comênio, desde o século XVII. Durante essa época “os aspectos temporais da escola vão ganhando maior visibilidade e, por isso, maior destaque na organização da escola e da escolarização” (Parente, 2010, p. 140). A autora ainda complementa trazendo e explicitando essas heranças, destacando alguns aspectos da organização, a exemplo dos Jesuítas, cuja leitura de mundo expressava-se da seguinte forma

Os estudos gerais da Companhia eram organizados em sete classes, não tendo correspondência com ano: Iniciação à Gramática Portuguesa; 3ª Classe (Latim a Pretérito); 2ª Classe (Sintaxe a Sílabas); 1ª Classe (Construção e Retórica da Língua Latina); Filosofia; Teologia; Matemática. Tais estudos sucediam os estudos elementares (Parente, 2010, p. 141).

Acrescenta ainda que

as aulas tinham cinco horas diárias, sendo metade na parte da manhã e metade na parte da tarde. Os alunos estudavam das 8h às 10h e das 15h às 17h, com trinta minutos para esclarecimento de dúvidas, no final da manhã e da tarde. Semanalmente, tinham um dia de descanso, sendo geralmente nas quartas ou quintas (Parente, 2010, p. 141).

Ao que parece, a herança jesuítica na educação foi a ênfase na formação integral do(a) educando(a), pois o ensino não era somente acadêmico, mas também moral. Outro ponto é também um modelo de perspectiva holística, mostrando que o ensino pode ser adaptado e aplicado em diferentes contextos culturais. Por fim, porém não menos importante, valores de igualdade e justiça, cuja meta era servirem aos pobres e marginalizados.

Já as heranças deixadas por Comênio, em relação à organização da escola e do ensino, eram mais rígidas, sobretudo em se tratando dos calendários escolares, horários de aulas e planejamentos sistemáticos, por exemplo. O(A) educador(a) compreendia que uma boa educação deveria perpassar todo o tempo da juventude, ou seja, desde a infância até aos 24 anos, sendo que o ensino era separado por etapas, cujo mecanismo de divisão era a idade:

- Infância (0 a 6 anos): escola materna. Deve existir em todas as casas, tendo-se como responsáveis os próprios pais;
- Puerícia (6 a 12 anos): escola primária ou escola da língua vernácula. Deve existir em todas as vilas e aldeias;
- Adolescência (12 a 18 anos): ginásio ou escola de latim. Deve existir em todas as cidades;
- Juventude (18 a 24 anos): academia e viagens. A academia deve existir em todos os reinos e nas províncias mais importantes (Parente, 2010, p. 142).

Com essa organização, que mantém heranças na contemporaneidade, o que demonstra que as ideias do(a) educador(a) resistiram ao tempo, observam-se características, sendo uma delas a importância do ensino através da observação, da prática e do envolvimento do(a) educando(a), e não somente uma mera memorização de conteúdo ou repetição e frases feitas. Por isso, entende-se que ele é considerado um dos pioneiros na promoção de métodos pedagógicos modernos. Sua obra mais famosa, *Didática Magna*, é considerada uma das primeiras tentativas de desenvolver uma teoria educacional abrangente, enfatizando, além da clareza, a utilidade prática do conhecimento em seu método de ensino.

Outros pontos importantes para serem destacados a respeito da herança deixada por Comênio é a defesa da ideia de que a educação é para todos(as), de que é um direito fundamental, e, por isso, não poderia deixar de ser abrangente, atingindo públicos não restritos apenas à elite.

Ademais, importa considerar que Comênio também defendia a inclusão de crianças com necessidades especiais na educação regular, visando um desenvolvimento completo do ser humano, voltado a promover uma educação humanista.

Para finalizar o pensamento sobre essa organização do ensino e das heranças deixadas por Comênio, convém apresentar a citação a seguir:

[...] as referências temporais na obra de Comênio são muitas: organização dos estudos em graus e etapas com base no desenvolvimento da criança; demarcação do início da escolarização; padronização do início do ano letivo, dos horários de aula e do calendário escolar; padronização do programas de ensino com base num planejamento anual, mensal, semanal e diário (Parente, 2010, p. 142).

Com todos estes apontamentos, vê-se que é complexo falar sobre o tempo, visto que “a humana experiência do tempo, inscrita nas temporalidades das interações, das instituições e estruturas sociais, decorre da rítmica das atividades sociais próprias dos contextos sócio-históricos em que se desenvolvem” (Teixeira, 1999, p. 90).

Os tempos escolares, ou melhor, a sua organização, tem impacto diretamente na aprendizagem e no desenvolvimento dos(as) educandos(as), assim como em seu bem-estar. Um bom exemplo são as próprias escolas de tempo integral, em que os(as) educandos, conforme vem demonstrando esta pesquisa, passam um longo período do dia na instituição escolar.

Justamente por isso, se a organização ofertada não for adequada, bem pensada e elaborada para atender este público, pode acarretar em consequências para a saúde, como levar à fadiga e diminuir a capacidade de concentração dos(as) educandos(as). Caso se pensasse, em primeiro lugar, na qualidade, a exemplo de intervalos adequados entre as aulas, poderia se configurar em melhora a atenção e engajamento.

Esta estruturação do tempo não impacta somente as crianças, que são os protagonistas desse formato de ensino, mas também traz prejuízos aos(às) Professores(as), em especial no que diz respeito à elaboração de suas propostas de atividades, como as planejam, entregam e executam, bem como no andamento da dinâmica da escola, o que acaba por respaldar em todos(as) os(as) profissionais envolvidos(as). Entretanto, essa discussão será melhor apresentada na subseção a seguir, em que se trata especificamente de formas de organização do ensino, ou seja, da rotina institucional.

Porém, antes de adentrar na próxima subseção, frisa-se que o objetivo desta subseção foi de, realmente, elucidar e trazer algumas reflexões acerca das construções e transformações dos tempos escolares, e não uma defesa enfática de uma ideia, com a intenção de replanejar o ambiente escolar. Até porque, é visto que muitas de suas características ainda persistem, em relação à sua organização, e que ainda não foram superadas, pois vistas desde o início da organização do ensino nas escolas de educação formal.

3.3 Rotina Institucional: reflexões através de perspectivas teóricas

A intenção é explicitar o conceito de rotina institucional e também qual a sua finalidade. A rotina institucional, de modo geral, refere-se ao conjunto de procedimentos, práticas, normas e comportamentos habituais e repetidos que ocorrem dentro de determinada instituição, tornando-se uma rotina, que, ao longo do tempo, acaba resultando em uma maneira padronizada de proceder diante de diversas situações cotidianas. Ainda que repetitiva, a rotina é importante, uma vez que preza, de certa forma, para o bom funcionamento da instituição, visto que garante consistência de organização, previsibilidade e ordem. A esse respeito, Barbosa (2000, p. 94) considera que “a rotina torna-se apenas um esquema que prescreve o que se deve fazer e em que momento esse fazer é adequado”.

A rotina institucional existe em vários contextos, em empresas, organizações governamentais, hospitais, logo, as escolas não fogem à regra. A rotina institucional da escola está mais relacionada à estrutura organizada e repetida de atividades e práticas que ocorrem regularmente dentro do ambiente educacional. Nos escritos de Monção (2017, p. 164), em a autora vale-se dos estudos de Barbosa (2006) relacionados à rotina, é visto que:

Maria Carmen Silveira Barbosa (2006, p. 35) considera a rotina como uma ‘categoria pedagógica que os responsáveis pela educação infantil estruturam para, a partir dela, desenvolver um trabalho cotidiano nas instituições de educação infantil’. A autora ressalta a importância de compreender a rotina como um dos aspectos que compõem a vida cotidiana, tendo em vista sua complexidade, bem como sua amplitude (Monção, 2017, p. 164).

E complementa:

A organização da rotina em uma instituição de educação infantil revela muito sobre as concepções de currículo, criança, infância e educação infantil. Na medida em que não se prioriza o tempo da criança para suas aprendizagens, o tempo institucional é o que determina as ações, prevalecendo a perspectiva tradicional de organização do cotidiano da criança, com traços marcantes de homogeneidade e ritualização (Monção, 2017, p. 164).

Pensando nesta rotina institucional na instituição escolar, que envolve tanto a organização da própria escola quanto das pessoas que a integram com suas atividades para além da docência, pode-se citar algumas rotinas significativas: horário escolar de início e término das vivências e os intervalos de aulas, reservados, no mais das vezes, para refeições, haja vista que “desde a infância, a vida do homem está atrelada aos tempos sociais e, entre esses, à escola, que, como instituição, também instala um ritmo de horários e calendários para a vida do indivíduo” (Arco-Verde, 2012, p. 84).

Propostas de atividades permanentes, como a acolhida das crianças, os planejamentos elaborados pelos(as) Professores(as) e até mesmo algumas regras de conduta fazem parte da rotina, pois em um ambiente frequentado por diversas pessoas é preciso manter essa relação e interação de respeito com seus pares em funcionamento para a melhor organização do espaço. Ademais, acrescentam-se reuniões as mais variadas, burocráticas, pedagógicas, de formação, com pais ou responsáveis, que ocorrem ao longo do ano letivo, momentos, aliás, em que se gera um maior contato entre família e escola.

É certo que, a despeito de se tratar de rotina, não são ações padronizadas, mecânicas e engessadas, mas já incorporadas no ritmo de trabalho cotidiano e realizadas de modo espontâneo. Cada ambiente escolar, ou seja, cada instituição, se organiza da forma que acredita ter maior êxito e resultado, com o objetivo de proporcionar uma rotina de benefícios para todas as partes envolvidas, ou melhor, todas as pessoas que fazem parte daquele ambiente. O que foi exemplificado acima configurou-se em alguns, dentre muitos, exemplos e aspectos que geralmente são identificados no ambiente de toda escola.

A finalidade de organização de uma rotina institucional geralmente é estabelecer uma estrutura que ajude a criar um ambiente escolar preparado, eficaz e harmonioso. Mas também existem outros propósitos para a existência da rotina institucional, além dos citados. A previsibilidade é uma outra razão, pois essa rotina estabelece um padrão de atividades diárias, que geralmente são elaboradas semanalmente pelos(as) Professores(as), visto que “o professor é o responsável por organizar o tempo institucional pensando em todos os momentos essenciais para um desenvolvimento cultural harmônico em qualquer nível da escolaridade, em especial em turmas de crianças pequenas” (Prieto; Lima; Fonseca-Janes, 2016, p. 5808), e que proporciona um ambiente mais estável para o aprendizado, visto que os(as) educandos(as), Professores(as) e até os(as) demais profissionais já sabem o que esperar.

A rotina acaba por ser esperada, tendo em vista que vai ao encontro da gestão do tempo e da organização. Logo, ter parâmetros de ordenamento bem definidos garante que o tempo seja aproveitado da melhor maneira possível, potencializando desenvolvimento, aprendizado e execução de propostas de atividades e vivências educativas do modo mais eficiente possível. Ademais, não se pode esquecer que “para pensar a organização do tempo em Escolas de Educação Infantil faz-se necessário refletir sobre questões essenciais para que essa organização aconteça de forma consciente e intencional” (Prieto; Lima; Fonseca-Janes, 2016, p. 5805), considerando o tempo institucional e o tempo subjetivo. Quanto à organização, pode-se destacar tanto a dos materiais quanto a dos espaços utilizados.

A socialização é outro aspecto decisivo da rotina institucional, em razão de que as crianças já chegam cientes da sua rotina do dia, a exemplo dos momentos que estarão em grupos, como nas brincadeiras, e outros mais individualizados, como em determinadas propostas de atividades. A esse respeito, reflete-se sobre algumas regras e certos padrões de comportamento, pois os(as) educandos(as) já preveem o que irá ocorrer e qual a melhor postura e comportamento devem lançar mão em determinadas situações. Por fim, pode-se constatar que a rotina institucional serve como base na construção de um ambiente educacional estruturado, seguro e que propicia vivências, aprendizagens e experiências significativas para todos(as) que estão ali envolvidos(as), sem esquecer que o foco principal são os(as) educandos(as), protagonistas de todo esse processo, pois, assim como consta no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil:

Considerada como um instrumento de dinamização da aprendizagem, facilitador das percepções infantis sobre o tempo e o espaço, uma rotina clara e compreensível para as crianças é fator de segurança. A rotina pode orientar as ações das crianças, assim como dos professores, possibilitando a antecipação das situações que irão acontecer (Brasil, 1998, p. 73).

No entanto, é de suma importância lembrar que convém a cada escola avaliar e rever essa rotina, para que se mantenha de modo regular, ajustando-a conforme necessário, e caso seja preciso realizar adaptações, não se pode perder de vista o atendimento às necessidades de seus(as) funcionários(as), dos pais e responsáveis das crianças, ou melhor, da comunidade escolar, e, principalmente, de seus(as) educandos(as).

Nesse processo educativo, a figura do professor é primordial e precisa ser continuamente repensada e debatida, por ser o profissional habilitado a, intencionalmente, planejar e desenvolver formas plenas de acesso à cultura mais elaborada, dentre as quais está a organização do tempo institucional e a atenção ao tempo da criança (Prieto; Lima; Fonseca-Janes, 2016, p. 5809).

Ao finalizar a subseção, além das reflexões discorridas ao longo dela, conta-se com a citação anterior, que ressalta a importância da figura do(a) Professor(a). Entende-se que a criança é a peça principal no processo educativo, contudo, a mediação do(a) Professor(a) neste processo é fundamental, certificando de que a relação não seja “[...] autoritária, mas uma relação de parceiros da aprendizagem, entre um adulto mais experiente e um aprendiz que estabelecem uma relação de comunicação com a cultura” (Mello; Lugle, 2014, p. 269).

Na próxima seção, iniciam-se as análises das entrevistas, o que acontecerá em três tempos, pois em conjunto com a Proposta Curricular do município de Marília e os Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) das duas escolas colaboradoras.

4 QUESTÕES SOBRE A ROTINA INSTITUCIONAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

Nesta seção são tratadas as questões sobre a rotina institucional, com enfoque direto sobre à Educação Infantil e à escola de tempo integral, trazendo a análise dos três documentos e as falas dos(as) entrevistados(as) e participantes desta pesquisa, das duas escolas colaboradoras, bem como discutindo estes dados e os relacionando com algumas perspectivas teóricas.

Lembra-se que seus nomes não são tornados públicos. Logo, a referência a eles se dá por siglas: D1 e D2, para os(as) Diretores(as), C1 e C2, para as Coordenadoras Pedagógicas, P1, P2 e P3, para as Professoras, e, por fim, Escola A e Escola B. Relembra-se que D1, C1, P1 e P2 pertencem à Escola A e D2, C2 e P3 à B. A seguir, nesta primeira subseção da quarta seção, serão analisados os três documentos mencionados no decorrer deste texto.

4.1 Como é vista a rotina institucional nos documentos estudados: Proposta Curricular do Município de Marília e Projetos Político Pedagógicos das escolas pesquisadas

A pesquisa contou com o estudo e análise do documento orientador do município de Marília, intitulado *Proposta Curricular para Educação Infantil*, elaborado a partir da homologação da BNCC, em 2017,

[...] que estabeleceu as aprendizagens essenciais e os direitos de aprendizagem como referência nacional, tornou-se obrigatório que as redes de ensino elaborassem ou adequassem seus currículos em todo o território nacional. Neste sentido, iniciou-se o processo de reformulação da Proposta Pedagógica Curricular da Educação Infantil de nossa rede de ensino (Oliveira, 2020, p. 8).

O documento citado configura-se fundamental para a pesquisa desenvolvida, porque nos seus 10 capítulos e duzentas e cinquenta e seis páginas abordam-se os seguintes assuntos: contexto histórico, conceito de criança, infância e de Educação Infantil, direitos de aprendizagens das crianças, escola da infância em uma perspectiva inclusiva, organização de espaços, tempos, materiais e relações na escola da infância, modalidades organizativas do trabalho docente, organização curricular, períodos de transição na Educação Infantil e possibilidades de articulação com o Ensino Fundamental e o documentar e avaliar, considerando o olhar atento e escuta sensível para registro, reflexão e comunicação sobre ações infantis e práticas pedagógicas.

Para a pesquisa que resultou nesta dissertação, deu-se ênfase nos capítulos 6 e 7: “Organização de espaços, materiais, tempos e relações na escola da infância: um convite à reflexão” e “Modalidades organizativas do trabalho docente”, pois são eles que trarão reflexões acerca da rotina institucional nas escolas de tempo integral na Educação Infantil de Marília, cujos aspectos vão ao encontro do tema da pesquisa.

Destaca-se que a escrita deste documento orientador foi realizada pelos(as) profissionais da Educação Infantil do município, e que os(as) Professores(as) participaram e contribuíram com a Proposta Curricular, através de estudos deles(as) e entre eles(as) e do envio de sugestões de grupos escolares, informação esta contida no próprio documento. Outro ponto de destaque é a Política Pública, que assegura o direito da criança à educação, também mencionada na Proposta Curricular do município, evidenciando que “no artigo 6º da Constituição da República Federativa do Brasil, **a educação passa a ser vista como um direito fundamental e social**, sendo reconhecida como essencial para o bem-estar e dignidade da pessoa humana” (Oliveira, 2020, p. 12). E continua:

Essa lei apresenta em seu artigo 208, inciso I que o Estado tem dever de garantir a educação básica gratuita dos 4 aos 17 anos e no inciso IV a garantia de oferecer a Educação Infantil, em creches e pré-escola, às crianças de até 6 anos de idade (BRASIL, 1988). **Neste momento, a educação infantil deixou de estar vinculada à política de assistência social, passando a integrar a política nacional de educação** (Oliveira, 2020, p. 12).

É importante refletir sobre o direito à educação assegurado à criança e como ele impacta em vários aspectos da vida humana. Pensar no ensino como uma forma de proporcionar aos envolvidos caminhos mais igualitários e justos, ou melhor, percursos que permitam compreender e se apropriar da justiça social, do desenvolvimento humano, tendo a consciência de se tornar cidadãos que exerçam cidadania plena, seus direitos civis, políticos e sociais, pensando na construção de sociedades mais igualitárias. Às crianças é assegurado o direito à educação, e que os Professores(as) tenham o privilégio de oportunizar vivências e experiências¹¹, bem como aprendizagens, na intenção de formar sujeitos conhecedores de seus direitos e de seus deveres de cidadania, ou seja, a formação cidadã no seu sentido pleno, participativo, com qualidades em sintonia com o que mencionou o documento.

Por isso, é necessário entender quem são essas crianças e qual o lugar que elas ocupam no processo de aprendizagem. O documento analisado compreende que “de acordo com a BNCC (Brasil, 2017b, p. 38) a criança é um ‘ser que observa, questiona, levanta hipóteses,

¹¹ Importante explicitar a diferença entre os conceitos de vivências e experiências, visto que enquanto as vivências abrangem todas as situações e eventos que compõem a vida da criança, as experiências são ocorrências específicas, planejadas ou espontâneas, que podem ser usadas como oportunidades de aprendizado.

conclui, faz julgamentos e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social” (Oliveira, 2020, p. 21).

Para que a criança possa desenvolver todas as capacidades elencadas, é preciso proporcionar vivências, experiências e momentos em que elas sejam oportunizadas, que elas, de fato, tenham interações com o ambiente, tanto físico quanto social, o que permite gerar conhecimentos e aprendizagens a fim de que se desenvolvam suas máximas potencialidades.

Ainda traçando reflexões ao conceito de criança, o documento continua explanando que “A criança é um ser da espécie humana, mas seu processo de humanização se dá ao longo da vida, mediante interações e relações estabelecidas com outros humanos mais experientes que ela tiver contato em sua existência” (Oliveira, 2020, p. 22), o que complementa o pensamento trazido no parágrafo anterior, ou seja, de a criança oportunizar essas relações e interações, a fim de contribuir para seu processo de humanização.

Pode-se dizer que são vários os contextos em que a criança pode ter acesso a essas aprendizagens, como no âmbito familiar e nas relações sociais. O lugar que ela potencializa o contato com o mundo, por diversas maneiras diferentes de experienciar, é a escola, o ambiente central desta pesquisa. Na escola, os adultos são os responsáveis por ofertar toda essa riqueza de conhecimento, interações, relações, espaços, materiais, e mais uma infinidade de elementos convidativos a ampliação do saber, que farão parte de seu processo de humanização. Justamente por isso, os(as) Professores(as) são formados(as) e buscam conhecimento para a realização da prática pedagógica, pois

a partir do momento que o trabalho do professor se especializa, sua formação passa a ser específica, ele passa a ter o entendimento que seu trabalho e suas propostas pedagógicas são condicionantes para que as crianças tenham oportunidade de acesso à Cultura, que para os autores da Teoria Histórico-Cultural é considerada a ‘fonte das qualidades humanas’ (Oliveira, 2020, p. 21).

Depois de trazer alguns debates a respeito do fato de a criança ter direito à educação, conforme embasamento da Proposta Curricular do município de Marília, seguem-se reflexões mais sistemáticas ao que se refere à rotina institucional, partindo para a análise do capítulo 6 do documento, intitulado “Organização de espaços, materiais, tempos e relações na escola da infância: um convite à reflexão”. Esse capítulo se inicia trazendo o entendimento de escola, mais especificamente da escola de Educação Infantil, sendo “a primeira instituição da qual a criança participa separada das pessoas com quem convive desde o seu nascimento” (Oliveira, 2020, p. 58).

A escola pode ser a primeira instituição em que a criança participa depois do seu ambiente familiar, momento em que se separa, pela primeira vez, das pessoas de sua família, com quem já está familiarizada desde o nascimento. A criança, quando se encontra no ambiente escolar, está adentrando a um mundo novo, com novos espaços, diferentes materiais e recursos, e encontra-se cercada por pessoas que ainda não fazem parte de seu convívio cotidiano.

Justamente por isso, há de se pensar a escola com o máximo de cuidado e carinho, tendo em mira as questões: qual ambiente é almejado para as crianças? Como ele deve ser preparado para que se sintam seguras, acolhidas e, de certa forma, confortáveis? Como se deve pensar nas propostas que serão oferecidas para essas crianças? Tais reflexões são convidativas, tendo em vista que a escola:

Trata-se de um lugar onde as ações de educação envolvem cuidados para o bem-estar físico, emocional e intelectual das crianças desde bebês. Desta forma, na escola de Educação Infantil, educar e cuidar se constituem uma unidade no trabalho de professoras, professores e demais educadores da escola, oferecendo diariamente às crianças as melhores possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento humano (Oliveira, 2020, p. 58).

E o documento continua:

Pela Teoria Histórico-Cultural, compreendemos que o desenvolvimento humano acontece socialmente e não por determinação genética ou pelo ‘desabrochar’ de processos naturais em certos períodos da vida. **Aprendemos a ser humanos, formando e desenvolvendo nossa personalidade e inteligência, enquanto conhecemos e nos apropriamos da cultura historicamente criada.** Isso acontece por meio da atividade de cada sujeito nas relações com outras pessoas. Nas palavras de Leontiev (1978, p.261, grifos do autor): ‘o homem é um ser de natureza *social*, [...] tudo o que tem de humano nele provém de sua vida em *sociedade*, no seio da *cultura* criada pela humanidade’ (Oliveira, 2020, p. 58).

Partindo do entendimento de escola, explicitado na Proposta Curricular do município de Marília, cabe analisar como o contexto escolar organiza os aspectos de sua rotina: materiais, tempos e relações, para favorecer o ambiente esperado, bem como as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças, protagonistas desse processo. Na Proposta Curricular do município está explicitado que estes elementos mencionados acima, integram o currículo da Educação Infantil. Outro ponto de destaque é a visão que o documento transmite de que tudo deve ser planejado com intencionalidade dos adultos, dos(as) educadores(as), para que a criança, desde que adentre ao ambiente escolar, tenha acesso e interaja com os objetos da cultura.

É importante destacar que dentro do capítulo 6 da Proposta Curricular do município de Marília/SP encontra-se uma subseção, 6.2, intitulada “Tempo institucional e individual: questões para pensar o processo de humanização”, em sintonia, aliás, com o tema e reflexões

consideradas, ou seja, de que é preciso levar em conta o tempo institucional, da escola, e o individual, o tempo da criança. Sobre este tema, o documento pontua que:

Pensar o tempo como elemento basilar para o desenvolvimento humano na escola de Educação Infantil é um grande desafio, pois as concepções dos adultos sobre como os bebês e as crianças aprendem e se desenvolvem influenciam a forma como esse tempo é organizado. Além disso, na realidade de cada escola, nos deparamos com a dificuldade de equilibrar o tempo institucional – por meio do qual se estabelecem os horários de entrada, saída, alimentação, descanso, higiene e situações educativas – e o tempo subjetivo – que se refere à criança em sua individualidade, suas necessidades e particularidades (Oliveira, 2020, p. 63).

Acrescenta ainda:

Planejar **uma rotina institucional que respeite o tempo subjetivo** é uma das formas de contribuir para o desenvolvimento humano das crianças, possibilitando que elas sejam atendidas em suas necessidades para que, como afirma a epígrafe desta seção, se encantem e se surpreendam com o mundo, podendo atribuir um sentido positivo ao tempo vivido na escola (Oliveira, 2020, p. 63).

Esse tempo precisa ser muito bem organizado para a escola conseguir cumprir com o que almeja, não se furtando a proporcionar uma educação integral para as crianças que a frequentam, principalmente àquelas que passam todo seu dia neste ambiente escolar, frequentando o período integral. Nessa subseção do documento, fica claro que a organização do tempo e a sistematização de uma rotina bem estruturada são essenciais para oportunizar que a criança vivencie seu tempo individual e sua infância de modo pleno, porque “não há como desconsiderar a organização da escola a partir do tempo institucional, cronológico e socialmente constituído, contudo, esse tempo não pode superpor-se ao tempo subjetivo, individual das crianças” (Oliveira, 2020, p. 63).

A criança inicia sua atividade na escola desde o momento de sua chegada, não podendo desprezar, por exemplo, horários reservados para alimentação sono/repouso e higiene, que estão mais voltados para os cuidados, porém, como pontuado anteriormente, não se pode esquecer que o cuidar e o educar são indissociáveis na prática educativa.

[...] podemos compreender que as instituições de Educação Infantil, nas quais bebês e crianças passam grande parte do seu tempo diário, necessitam ser o melhor lugar para viverem sua infância. Nessa perspectiva, o tempo na escola não pode ser apenas um tempo que passa por eles, mas precisa ser vivido com intensidade: tempo para constituir uma experiência de infância (BARBOSA, 2013) que promova e eleve o desenvolvimento de sua inteligência e personalidade (Oliveira, 2020, p. 65).

O capítulo 7, “Modalidades organizativas do trabalho docente”, busca possibilidades de “[...] pensar em formas de organizar o tempo didático, as vivências e os objetos de conhecimento. Alguns autores nomeiam este processo por ‘Modalidades organizativas’ e outros por ‘Opções metodológicas’” (Oliveira, 2020, p. 63).

Esse capítulo do documento refere-se diretamente ao trabalho com as crianças, trazendo algumas possibilidades aos(às) Professores(as), a exemplo de como podem proceder ao pensar nessas propostas e as incluindo na rotina das crianças, e da importância de variá-las. No documento, é apresentado quatro modalidades sugestivas para a organização e planejamento das vivências: sequências didáticas, atividades permanentes, atividade pontual e projetos (institucionais ou de turma).

Ainda que a ideia não seja prolongar a discussão desses itens, há de se apresentar cada um deles, no fito de conseguir identificar, na análise dos dados das entrevistas semiestruturadas se é encontrado algumas dessas modalidades nas falas dos(as) participantes. A sequência didática,

refere-se ao desdobramento de uma atividade significativa em várias outras. Um conjunto de propostas encadeadas com ordem crescente de dificuldade que pressupõe um trabalho organizado numa determinada sequência lógica e que possibilita, a partir de várias etapas, ampliar o conhecimento do grupo sobre determinados conteúdos, experiências e/ou objetos de conhecimento (Oliveira, 2020, p. 71).

Já as atividades permanentes

[...] são situações propostas de forma contextualizada, sistemática e com regularidade, que podem acontecer diária, semanal, quinzenal ou mensalmente. Dessa forma, alguns autores também as denominam atividades habituais - aquelas que respondem às necessidades básicas de cuidados, aprendizagem e de prazer para as crianças, cujos conteúdos necessitam de uma constância. Tratam-se (sic) de atividades autônomas, ou seja, que têm significado em si mesmas, não estando atreladas a outras propostas curriculares, sendo consideradas significativas para as crianças devido ao prazer que proporcionam ou mesmo pelos seus significados (Oliveira, 2020, p. 72).

Em contrapartida, as atividades pontuais, “De acordo com Salles e Faria (2012, p.196) ‘essas atividades, embora não tenham uma relação temática ou sequencial com outras atividades, tem sentido e significado em si mesmas, pois o grupo tem prazer em realizá-las e compreendem o ‘para quê’ de sua realização’” (Oliveira, 2020, p. 74). E, por fim, os projetos, em que se encontra

[...] modalidade organizativa mais abrangente. Sua característica fundamental é que todas as ações devem ser organizadas de maneira conjunta e cooperativa envolvendo professor e crianças, na perspectiva de responder alguma(s) questão(s) ou pelo desejo de resolver algum problema da realidade física e social. Outro ponto dessa abordagem é a possibilidade da existência de um produto final, os objetivos mais abrangentes e a flexibilidade no tempo de duração. Geralmente torna-se impossível, na Educação Infantil, dividir o trabalho por campo de experiência; pois trabalhar com os projetos implica ações transdisciplinares (Oliveira, 2020, p. 75).

Mediante a leitura e análise da Proposta Curricular do município de Marília, em que se buscou trazer os aspectos centrais e que fazem relação com o tema da presente pesquisa, constata-se a importância da organização da rotina institucional, de forma intencional, tomando

sobretudo não caso da Educação Infantil, bem como o entendimento amplo do conceito de criança, quem é e como quer se deve formá-la, trazendo sugestões de alguns caminhos a serem seguidos e como os docentes podem trabalhar em função de processo de humanização.

Neste momento, analisam-se Projetos Político Pedagógicos, PPPs, das duas escolas que fazem parte desta pesquisa. Antes de iniciar, cumpre destacar que o documento é elaborado obrigatoriamente por toda a instituição de ensino, a cada quatro anos. Porém, todos os anos são atualizados e enviados para a Secretaria em forma de adendos. Sendo assim, os documentos trabalhados são datados do ano de 2021, enquanto seus adendos são de 2023. Ainda que sua leitura tenha sido integral, enfatizaram-se aspectos que vão ao encontro com o tema desta pesquisa, ou seja, houve a necessidade de se fazer um recorte focando, desse modo, a questão da rotina institucional nos PPPs das duas escolas colaboradoras.

O Projeto Político Pedagógico da Escola A tem um total de 195 páginas, em que contém a Proposta Pedagógica, englobando: Marcos Referenciais (Conjunto de Fundamentos), Marco Situacional, Marco Doutrinal, Marco Operativo, Diagnóstico, Objetivos Gerais da Instituição Escolar, Metas Prioritárias, Ações Prioritárias e Avaliação e Acompanhamento. Contém também o Plano da Gestão, onde se lê: Caracterização da Escola Quadro do Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE, Projetos da Escola, Projetos em parceria com a Secretaria Municipal de Educação, Projetos de Turma, Plano das Professoras Coordenadoras e Plano do Professor de Atendimento Educacional Especializado – AEE. Em seus anexos, encontram-se: Matriz Curricular, Calendário Escolar – Educação Infantil, Conselho de Escola, APM – Identificação dos Membros e Plano de Trabalho, Comissão de Normas e Convivência, Recursos Materiais de Apoio às Ações Pedagógicas e Formação Continuada. O Projeto Político Pedagógico - Adendo 2023 - da Escola A é composto por um total de 180 páginas.

No início dos escritos do PPP da Escola A é apresentada a teoria que o inspira, que está em consonância com o que determina a rede municipal de educação. No que diz respeito ao desenvolvimento da criança, afirma-se que se baseia “[...] na Teoria Histórico-Cultural, compreendendo que o desenvolvimento da criança não é naturalista e nem apenas biológico, mas ocorre na relação com o meio” (Projeto Político Pedagógico - Escola A, 2021, p. 1).

No PPP da Escola A, também é visto como é compreendida a função da Educação Infantil, ou seja, formar sujeitos críticos e participativos:

[...] a função da Educação Infantil é oportunizar condições à criança de ter uma aprendizagem significativa que possibilite seu ingresso no universo social de forma crítica e participativa. A construção do conhecimento dar-se-á utilizando-se de toda a bagagem social, cultural e cognitiva da criança em função da aprendizagem, usando mecanismos que a mesma está acostumada a vivenciar e utilizar no seu dia-a-dia,

respeitando e valorizando sentimentos (Projeto Político Pedagógico - Escola A, 2021, p. 5).

A primeira menção em relação à organização é a respeito da didática, compreendendo que “deve ocorrer através de situações significativas e estruturadas, ou seja, explorar as diversas formas de linguagem, as interações, a organização espaço-temporal, a brincadeira e o contato com a natureza” (Projeto Político Pedagógico - Escola A, 2021, p. 6). No entanto, fica evidente que não se refere diretamente a como se dá a organização institucional da escola.

Um pouco mais adiante, quando o documento descreve a organização espaço-temporal, encontra-se a seguinte passagem, cuja ideia é garantir o acesso a todos os espaços/ambientes da escola, sendo que, para isso, “a direção da escola organiza um horário semanal que distribui, em forma de rodízio, as 27 turmas nesses espaços, em que a ação pedagógica pode acontecer das mais diferentes formas” (Projeto Político Pedagógico - Escola A, 2021, p. 7). Por essa frase, o que chama atenção é seu enunciado inicial, que demonstra que somente a direção elabora e organiza o horário, tornando claro que não se trata de atividade conjunta, ou seja, não há parceria com os(as) Professores(as).

O que também é explicitado nesse documento, elaborado pelos(as) Professores(as), é o semanário, que contém o planejamento das propostas de atividades da semana, a partir deste horário semanal entregue aos(as) docentes pela direção da escola, além da avaliação reflexiva, como escrito no documento

Semanário: entregue semanalmente às Professoras-Coordenadoras, com o planejamento das atividades para a semana e a avaliação reflexiva sobre os resultados da semana anterior. O semanário apresenta a rotina semanal e as propostas de atividades para cada semana, considerando as características da faixa etária que o professor leciona e as características específicas de sua turma, além do relatório reflexivo referente a semana anterior, destacando avanços e dificuldades (Projeto Político Pedagógico - Escola A, 2021, p. 8).

Fazendo uma relação mais direta com a rotina, no documento são evidenciadas algumas propostas de atividades que fazem parte dela, refletindo como impactam nos(as) educandos(as) que frequentam a instituição, no que diz:

Rotina: A jornada diária das crianças e dos adultos, na escola, envolve diversos tipos de atividades: horário de chegada e saída, alimentação, higiene, repouso, brincadeiras, atividades pedagógicas. A sequência das diferentes atividades que acontecem diariamente possibilitará que nossos alunos se orientem em relação ao espaço-tempo, permitirá que desenvolvam sua independência e autonomia em relação aos adultos e contribuirá para um relacionamento melhor com o mundo e com as pessoas (Projeto Político Pedagógico - Escola A, 2021, p. 9).

Durante a leitura do documento, não foram encontrados escritos que explicassem especificamente como é pensada e elaborada esta rotina para as crianças. Em algumas partes do

texto é mencionado que o trabalho é organizado pelo(as) Professores(as), de forma intencional e sistematizada, e que os(as) Professores(as) Coordenadores(as) têm a atribuição de orientá-los na organização da rotina semanal, sugerindo propostas de atividades pedagógicas significativas. É evidente que o trabalho do(a) Professor(a) é bem próximo ao do Coordenador(a). É ele(a) quem faz a leitura do planejamento semanal e orienta as propostas elaboradas para as crianças, bem como na organização da rotina semanal.

A estrutura e os capítulos e subseções do Projeto Político Pedagógico da Escola B, por sua vez, não diferem muito do apresentado pela Escola A. Ao que tudo indica, há certo padrão a ser seguido na confecção do documento, ou, ao menos, alguns aspectos não devem deixar de constar como item obrigatório e igualmente uniformizado. Já no início de sua escrita, por exemplo, é ressaltado o compromisso com o desenvolvimento da criança, ao dizer que a Escola B “busca promover o desenvolvimento integral da criança atuando em parceria com a família para que nossos pequenos se desenvolvam em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social” (Projeto Político Pedagógico - Escola B, 2021, p. 4).

E continua, um pouco mais adiante, descrevendo sua visão de criança, de Professor(a) e de família, em relação às pessoas que fazem parte da escola e do público que atendem, ao compreender que:

Nossa criança é uma criança ativa, sujeito e participante do processo social de sua formação. Suas vozes devem ecoar em cada ação, tempo e espaço de nossa unidade escolar. Nosso professor atuando em parceria com os demais funcionários é o potencializador, o intelectual que conduz o processo em busca dessa apropriação do saber mais elaborado pelas crianças. Sua liderança pedagógica é sempre respeitada e cultivada por todos os demais colaboradores. Nossas famílias são elos de união e base do nosso trabalho, vislumbrando uma educação para a vida, muito além do espaço escolar (Projeto Político Pedagógico - Escola B, 2021, p. 13).

O estudo do documento permitiu identificar várias passagens em que se reforça que educar é uma tarefa intencional, a ser desempenhada de modo organizado. Outro ponto encontrado no PPP da Escola B foi a explicação de um dos quatro projetos institucionais da escola, que é o Projeto Oficinas, e que se relaciona com a rotina escolar das crianças de período integral, como o próprio nome já permite antever, pois é intitulado como “Projeto das Oficinas: uma abordagem diferenciada para o período integral”, nascido

[...] de uma inquietação no final de 2015 acerca da rotina repetitiva que a escola apresentava por ser toda integral. Decidimos em equipe no final deste ano que em 2016 faríamos uma proposta diferente para os alunos de infantil 1 e 2. Em vez de repetição de rotina, no período da tarde ofereceríamos vivências em forma de oficinas com diferentes professores. As oficinas ofertadas atenderiam tanto à proposta curricular da Educação Infantil quanto à formação específica de nossos professores (Projeto Político Pedagógico - Escola B, 2021, p. 37).

A citação acima convida a refletir sobre a rotina organizada para a criança que frequenta o período integral. Houve a necessidade de melhorias, porque ela se mostrava repetitiva, posição compartilhada pela pesquisadora, pois nas escolas onde tive a oportunidade de estar, pude observar esta repetição sistemática, não havendo maleabilidade de criação de veredas que impedissem a rotina repetitiva.

Os horários organizados para as atividades são repetidos nos dois períodos do dia, sendo que apenas os espaços de realização são alterados. Pela citação, é notável o entendimento destas questões pela Escola B, bem como a busca para mudar esse cenário, através, justamente, de uma proposta diferenciada no período da tarde, através das oficinas: Inglês, Música, Fazendo Arte, Exploradores Mirins no mundo da cultura Escrita, Contação de histórias e Pequenos Cientistas. As oficinas, aliás, estão relacionadas à formação específica dos(as) Professores(as), ou seja, não é uma escolha aleatória, mas sim embasada na especialidade de cada docente.

Em ambos os documentos, identifica-se a função do(a) Coordenador(a) Pedagógico(a) muito próxima a do(a) Professor(a), como foi pontuado anteriormente em relação a Escola A, e reafirmado neste momento em relação à Escola B. Ainda no PPP da Escola B, é enfatizado esse trabalho especificamente no auxílio da rotina das crianças, pontuando que as tomadas de decisões não cabem somente à Coordenação, mas à equipe escolar em geral.

Pode-se constatar, enfim, diante da análise e das passagens aqui trazidas, que as duas escolas colaboradoras da pesquisa têm claro o entendimento da função da Educação Infantil e da rotina que as crianças vivenciam no ambiente escolar. Porém, o que se compreende em relação à Escola A é que a rotina é organizada pela direção da escola, mas, pela leitura do documento, não é possível compreender como ela ocorre.

Quanto à rotina da Escola B, entende-se que a escola busca diferenciar esta rotina no período da tarde, para as crianças que frequentam o período integral, através do Projeto Oficinas, ideia institucional presente no próprio documento, surgido, ao que se lê, a partir de uma inquietação acerca da rotina repetitiva que a escola apresentava e num momento de mudança da Gestão da Escola.

As constatações acima surgiram diante da leitura e análise dos dois documentos, de algo escrito, teórico e que pode ajudar a elucidar alguns conceitos que envolvem vários aspectos do ambiente escolar, sendo o principal o de como ocorre essa rotina para as crianças que frequentam o período integral na Educação Infantil.

Na próxima subseção, será dada continuidade às análises, cujo enfoque recai sobre os dados coletados, mediante as entrevistas semiestruturadas com as Professoras, Coordenadoras

Pedagógicas e Diretores(as), voltadas para identificar suas experiências e vivências no trabalho com a educação.

4.2 Rotina institucional: o ponto de vista do(a) Diretor(a), do(a) Coordenador(a) Pedagógico(a) e do(a) Professor(a)

Compreender a complexidade do trabalho com a criança pequena é um desafio e requer disposição para atuar numa área que exige análise crítica com relação à efetividade das instituições, no sentido de se colocar as crianças como foco do trabalho. A coragem de reconhecer as contradições das práticas cotidianas, compreendendo-as como o resultado de um trabalho não individual, mas coletivo – de todos que atuam nas unidades de educação infantil –, longe de reforçar a impotência e provocar o desânimo, tem o potencial de construir experiências em que as professoras assumam a autoria da prática pedagógica e, junto com os demais profissionais da instituição, busquem formas de atuação que realmente promovam novas perspectivas de educação da criança pequena em espaços públicos, contribuindo para a constituição de políticas públicas que realmente respeitem os direitos das crianças (Monção, 2017, p. 175).

Nesta seção pretende-se analisar os dados obtidos através das entrevistas semiestruturadas, refletindo a partir da citação acima, principalmente sobre o ponto que considera a respeito das práticas cotidianas, compreendidas como um resultado de um trabalho não individual, mas coletivo, o que faz refletir e pensar: como organizar a rotina escolar para uma criança em um ambiente em que é realizado um trabalho coletivo, a fim de oferecer a ela um pleno desenvolvimento integral de suas capacidades, e que não deixa de ser de modo individual, conscientes de que, cada criança é única e tem necessidades específicas? Tendo isso em mira, busca-se compreender melhor como ocorre o trabalho com as crianças, refletindo sobre sua rotina no ambiente escolar através das falas dos(as) entrevistados(as).

Antes de iniciar esta análise e discussão dos dados, optou-se por apresentar as pessoas envolvidas na pesquisa de forma mais sistematizada em relação à segunda seção, ou melhor, elas farão suas próprias apresentações, para, assim, terem mais clareza de seu lugar de fala, o que, acredita-se, também ajudará no entendimento da visão de cada um(a).

A primeira indagação, na entrevista com os(as) participantes, foi tentar buscar compreender seu entendimento em relação à rotina institucional na Educação Infantil, visto que “durante a organização do tempo na Escola de Educação Infantil, não deve se pensar somente no tempo institucional, mas, sobretudo, no tempo individual das crianças, o seu tempo de desenvolvimento e conhecimento do mundo” (Prieto; Lima; Fonseca-Janes, 2016, p. 5807).

Partindo deste pensamento, os excertos a seguir trazem a visão dos(as) Diretores(as), D1 e D2, em relação à rotina institucional. As passagens dos(as) dois(duas) participantes permitirá estabelecer relações através de suas falas, uma vez que além de trazer estes excertos, os(as) entrevistados(as) D1 e D2 são apresentados.

Pesquisadora: Gostaria que você falasse um pouco da sua formação e da sua atuação na educação.

D1: Então, a minha formação inicial é em bacharelado e licenciatura em Física, eu fiz a minha faculdade na Universidade Estadual de Londrina, me formei em 2004 e desde 2006 sou professor de física no Ensino Médio. Atuei como professor na rede estadual paulista até o ano de 2019, nesse período eu fiz um curso EaD de Pedagogia, prestei o concurso para diretor da rede municipal de ensino de Marília e ingressei em 1º de março de 2019 como diretor de Educação Infantil. Assumi inicialmente uma EMEI de bebês. Fiquei um ano atuando como diretor de EMEI de bebês, e, no ano seguinte, no processo de remoção, ingressei nesta EMEI que estou atuando agora (Excerto 1¹², 29 jun. 2023).

Pesquisadora: O que você pensa sobre a rotina institucional na Educação Infantil?

D1: Primeiro que a gente precisa estabelecer rotinas em todos os momentos, até porque as crianças estão no processo de desenvolvimento, estão começando a lidar com esse ambiente escolar, porque elas estão num processo de desenvolvimento no qual elas basicamente saem do convívio familiar e que tem outras rotinas, outros tipos de... acordos, outros tipos de combinados, e entra nesse ambiente escolar. Um ambiente novo, com todo um espaço muito amplo, com muitas informações, com convívio muito grande com outras crianças e não há modo de se estabelecer um trabalho se não tiver uma rotina muito bem clara, muito bem definida para essas crianças todos os dias. Até porque isso vai garantir a elas um processo de formação e desenvolvimento muito claro, né? Se nós adultos... não conseguimos mudar as nossas rotinas muito bem, e lidar com as mudanças da rotina, imagine uma criança que ainda está aprendendo a lidar com todos os seus sentimentos, está aprendendo a desenvolver a sua fala, né? Aprender a dizer aquilo que está sentindo. Então se não tiver uma rotina muito bem clara, ela fica perdida (Excerto 2, 29 jun. 2023).

Seguem-se apresentação e excerto das respostas de D2 para as mesmas perguntas.

Pesquisadora: Gostaria que você falasse um pouco da sua formação e da sua atuação na educação.

D2: Eu sou pedagoga e fiz mestrado e doutorado na Unesp, em educação, na área de alfabetização, mais propriamente, e atuo na educação há 24 anos, com diversos cargos, desde professora, à coordenadora da escola, à coordenadora da educação de jovens e adultos, à coordenadora do ensino fundamental da rede, à secretária municipal da educação, e agora à diretora. Fui de EMEF e hoje estou na EMEI por opção (Excerto 1, 6 jul. 2023).

Pesquisadora: O que você pensa sobre a rotina institucional na Educação Infantil?

D2: A rotina escolar na Educação Infantil, ela precisa ser intencional desde o momento de você se pensar em tudo, né? Tanto nos atores do processo, em quem trabalha com você, sejam as crianças, sejam as famílias, seja o tempo, seja o espaço. Na hora de você elaborar uma rotina e executar essa rotina, como gestor da Educação Infantil,

¹² Excerto foi o nome adotado para se referir à cada resposta do(a) entrevistado(a), uma vez que cada pergunta foi gravada separadamente, ou seja, optou-se por não gravar a entrevista num contínuo.

you need to ponder all these factors. Then, they need to be very well articulated. I see that one of the problems that, sometimes, occurs in school management is that, when elaborating the school routine, some of the actors of this process are considered. And here, sometimes, it is difficult for you to follow a school routine that ensures both the development and the learning of children, as well as the correct functioning of the school, right? For you not to have occasional problems (Excerpt 2, 6 Jul. 2023).

In relation to the institutional routine, the talk of D1 evidences its understanding of the importance of the routine for the child, as it implies in the process of formation and development. Let us reflect when he says “Then if you don't have a routine that is very clear, it is lost”, that the routine must be presented to the child so that she can anticipate what will happen and understand how her day will be, allowing her to establish a rhythm. While in D1 it seemed to prevail an idea of defense of a routine that is clear to give the child the knowledge of a logical organizational structure, in D2 we observe an idea of providing a routine that reveals intentionality for the development of the child in school spaces.

In Early Childhood Education, the routine must provide various experiences and experiences for children, so that they learn and develop, as she “[...] needs to play, needs to socialize, know herself and the world, needs experiences of imagination, of movements, of sounds, needs experiences with colors, various forms, traces, transformations, needs to discover the world” (Conceição, 2022, p. 26). For her to be able to provide all this, the organization of the routine, for her, must be intentional, which is seen in the excerpt of D2.

The talk of D2 brings a very important characteristic of this routine, that it must be intentional, thinking about everything, both in people, as in time and space. In the passage in which he says “when elaborating the school routine, some of the actors of this process are considered”, he reflects on an infinity of important aspects, mainly the one that the routine, thought for children, is, sometimes, to consider some actors, including themselves, which demonstrates how complex it is to organize an institutional routine, so that it is guaranteed an integral education for the student(s). On these highlighted points, one cannot lose sight of:

We defend that one should value the space/time that receives the encounters and the multiple dimensions of childhood. When we emphasize integral education, we are talking about a conception of education that aims at multiple dimensions of the human being (intellectual, corporal, ethical, aesthetic and political), for that reason integral. It is not just about one aspect, but it comprehends the baby and the small child inserted in their cultural and historical context (Martins; Pucci; Oliveira, 2021, p. 185).

When it comes to Early Childhood Education, the organization of the institutional routine and the learning and development of these children, we observe various complexities,

tendo em vista que há muitas questões envolvidas no ato educativo e que devem ser levadas em consideração. É preciso pensar em ofertar uma educação integral a essas crianças, pensando, sim, no adulto que se deseja formar no futuro, que, além de possuir diversas características citadas ao longo deste texto, como ser um(a) cidadão(ã) crítico(a), reflexivo(a), participativo(a), e entre tantas outras qualidades, também desenvolva seu processo humanizador. Porém, o mais importante é não pensar em preparar a criança somente para o futuro, mas para o presente, para o agora, pois a criança é e está no presente.

Algo fundamental a considerar, no que respeita às respostas de D1 e D2, é sua formação. D1, além de formado em Pedagogia, dispõe de licenciatura em Física, aliás, sua primeira Graduação. D2, por outro lado, tem Mestrado e Doutorado em educação e atua há mais tempo na Educação Infantil, o que pode indicar que apresenta maior experiência nessa etapa da educação. A formação dos entrevistados é importante, uma vez que podem ajudar a identificar pistas a respeito da concepção de ambos no que diz respeito à elaboração da rotina para as crianças que frequentam as escolas de tempo integral que lideram.

Pesquisadora: Como é pensada e elaborada essa rotina para as crianças que frequentam o período integral?

D1: Bom, primeiro a gente tem as orientações que vêm da Secretaria de Educação. Então, nós estamos dentro de um sistema de ensino, que, dentro desse sistema de ensino, existem as orientações, existe no nosso sistema de ensino hoje uma proposta curricular, e todo esse trabalho ele é construído a partir desses elementos, e também obviamente da teoria que embasa o nosso trabalho. Dentro da nossa rede municipal, a gente trabalha com a Teoria Histórico-Cultural e nós tentamos estabelecer, criar a rotina, estabelecer essa rotina dentro desses preceitos, teórico, legal, que é a nossa proposta curricular, e obviamente também adaptar a realidade da nossa escola. Cada escola, cada ambiente, tem uma realidade diferente. Então acho que basicamente a gente teria um tripé aí, né? Proposta Curricular, teoria e realidade da escola (Excerto 5, 29 jun. 2023).

Na fala de D2, quando questionado sobre a elaboração desta rotina, ficou clara a diferença entre o período da manhã e da tarde

Pesquisadora: Como é pensada e elaborada essa rotina para as crianças que frequentam o período integral?

D2: Essa rotina das crianças do período integral, ela é diferenciada. Então, nós sempre ponderamos que as crianças chegam aqui às 7h30 e que elas só vão embora às 17h. Então, a gente precisa pensar... e algumas crianças até às 17h30, então precisamos pensar no todo dela, né? Tanto em relação às ações de cuidado, quanto às ações de desenvolvimento infantil da criança. Então, nós pensamos em tudo aqui, desde a chegada da criança. Como essa criança é acolhida? São crianças que vão ficar conosco o dia todo, né? São crianças que elas trazem a mochila, são crianças que elas trazem vários pertences, são crianças que têm suas particularidades em relação à alimentação. Então, às vezes a criança, ela não se alimenta da alimentação da escola por alguma restrição e ela vem acompanhada nessa recepção da manhã, já com a sua refeição. Então, tudo tem que estar preparado para receber bem essa criança. Então, a gente cuida desde a acolhida. Acolheu, vamos iniciar a rotina. A rotina do período da manhã,

ela é pedagógica. Ali, nós vamos cumprir aquilo que é estabelecido pela Secretaria Municipal da Educação. Fundamentado na base. Então, ela tem toda uma rotina dentro dos cinco campos de experiência que as professoras vão atuar, enfim. A partir das 11h, a gente começa a rotina do período do almoço. Todo o cuidado em relação ao almoço. Preparativos antes do almoço, desde as mãozinhas, ao sentar à mesa, ao se alimentar. Muitas crianças que chegam aqui não se alimentam sozinhas. Então, a gente vai desenvolvendo a autonomia delas. E o horário de almoço é acompanhado por todos os docentes que são responsáveis também. Não só na autonomia, mas a criança come, ela se alimentou? A gente não pode deixar uma criança que não come aqui na escola o dia todo. Então, esse olhar individual, não existe um olhar padronizado. É para cada criança, né? Ela se alimentou? E ele? E ele? E ele? E como estão? Então, após o almoço, quem não se alimentou? As famílias são comunicadas. Olha, a criança não se alimentou, então as professoras avisam. Aí vem a rotina de escovar os dentes, e vamos deitar, e vamos para o sono. Mas como esse repouso também, né? Desde o preparativo da sala, você fomentar um ambiente que tem o colchão dela, que tem uma cobertinha quando está frio para o aconchego, que tem uma canção de ninar ali com a professora. E que essa professora só vai embora quando ela nina essas crianças. E quais são as crianças que precisam do nino? Contato físico? Quais são as que não precisam? Então, todo esse processo com o funcionário e com o professor. Aí é o sono. Bom, quando começa o período da tarde é o despertar. Mas como é esse despertar? Não pode ser também assim. Hora de acordar. Ninguém acorda assim. Então, vamos acordar devagar, um por um, calma. Vamos pôr os sapatinhos, vamos arrumando o cabelinho, né? Vamos arrumando os cabelos. Bom, então acordou todo mundo. Então, agora vamos cantar uma música para a gente acordar. Vamos combinar o que nós vamos fazer à tarde. A nossa tarde vai ser incrível, vai ser motivada. Agora vamos encher as garrafinhas de água para se preparar. E o banheiro não, porque não existe horário de banheiro. O banheiro é a hora que a criança quer ir ao banheiro. E aí faz aquela troca da garrafa de água. E aí começa o período da tarde. Que visa ser um período enriquecedor ao currículo. Então, o olhar das professoras de nível, maternal I e maternal II é algo mais lúdico. Vamos enriquecer aquilo que o professor da manhã está fazendo. Então, vamos cuidar do projeto horta, vamos fazer um projeto investigativo. Vamos brincar, vamos cantar música. Então, vamos fazer uma musicalização. Enfim, é uma rotina diferente. Já a partir do infantil I e II, já são as oficinas. Que é como acontece em muitos colégios particulares, que acaba sendo complementar, né? Então, nós temos professores com ótima formação aqui. Então, vamos dar aula de música, com a “Prô” de Música, com a “Prô” de Inglês, com a “Prô” de Artes. E vamos fazer um currículo diferenciado. Então, eles têm essa parte diversificada no período da tarde. Aí, antes de ir embora, é ao contrário. Os pertences estão organizados? As mochilas estão em ordem? As crianças estão bem pra ir pra casa? Então, toda essa rotina é pensada no desenvolvimento infantil, mas atrelada ao cuidado. Que o professor do ensino integral precisa ter. Então, a gente, resumindo. De manhã, uma parte mais pedagógica mesmo, dos objetivos centrais. E aí, vem o horário do almoço, do sono, despertar. À tarde, essa parte mais enriquecedora do currículo, com as especificidades. Sejam as oficinas, para as crianças a partir de 4 anos, seja algo mais lúdico para as crianças pequenas (Excerto 5, 06 jun. 2023).

A partir da análise dos excertos anteriores, D1 visa essa organização da rotina para as crianças que frequentam o período integral, considerando mais, de certa forma, a estrutura em si, como, por exemplo, o pensar em um quadro dos horários e espaços, e das propostas de atividades permanentes, o que leva para um pensar de forma coletiva, nas crianças como um grupo. Porém, deixa claro que para pensar essa rotina, segue o que chama de tripé: Proposta Curricular, teoria e realidade da escola. Tal consideração se mostra ainda mais visível no trecho abaixo:

Pesquisadora: Como funciona a organização da rotina institucional da sua escola?

D1: Tá. Então, de modo inicial a gente tem acolhida dos alunos. Então o período de 15 a 20 minutos, em que os alunos são recebidos pelas professoras... após essa acolhida das professoras, a gente fecha os portões para entrada dos alunos, e aí os professores iniciam os seus trabalhos dentro da sua realidade. Basicamente a gente tem algumas coisas muito claras de rotina que é acolhida dos alunos, momento de lanche, momento de escovação, momento de sono, depois acolhida das crianças no período da tarde, com os professores que vão acordá-las e vão recebê-las, as trocas de roupas, o lanche da tarde e a organização para saída dos alunos da escola (Excerto 3, 29 jun. 2023).

A fala de D2 parece conceder mais atenção para o ato de cuidar e educar, que, como se sabe, são indissociáveis dos momentos de alimentação e descanso, bem como do trabalho pedagógico diferenciado em cada período, o que leva a um pensar de forma mais singular. Refletindo sobre o que trouxeram em suas falas, um pensa mais coletivamente e outro de modo mais próximo da individualidade, isso pode estar atrelado à formação e experiência de ambos, pensando que a pesquisa, no caso o Mestrado e Doutorado integrados à formação de D2, pode contribuir para o modo de olhar para o desenvolvimento integral da criança, refletindo na sua proposta para contemplá-lo, a exemplo de oferta de oficinas. Visto que:

Quando tratamos da formação dos educadores, a preocupação com a capacitação em serviço é potencializada. Nesse âmbito, uma proposta de educação que discuta as potencialidades das crianças e a necessidade da intencionalidade educativa em favor da emancipação implica, necessariamente, discutir a potencialidade dos professores, muitas vezes negada, nos cursos de formação ou em sua própria atuação profissional (Chaves; Tuleski; Lima; Giroto, 2014, p. 131).

A análise não se trata de ser crítica quanto à formação de ambos os(as) Diretores(as), pelo contrário, com ela se pretende refletir sobre como a formação impacta o olhar e a forma de pensar e elaborar essa rotina para as crianças que frequentam as escolas em tempo integral.

Dando continuidade à análise das falas dos(as) entrevistados(as), convém apresentar a visão das Coordenadoras Pedagógicas em relação à rotina institucional na Educação Infantil. Porém, antes, evidencia-se o processo formativo das entrevistadas, o que ajuda a compreender o histórico de sua formação e leitura de mundo.

Pesquisadora: Gostaria que você falasse um pouco da sua formação e da sua atuação na educação.

C1: Então, eu me formei em pedagogia pela Unesp de Bauru, no ano de 2013, e a partir de 2015, eu passei a cursar o curso de Sociologia, aqui, de Ciências Sociais na Unesp de Marília também, então eu tenho a licenciatura em Pedagogia, o bacharelado em Ciências Sociais, na Sociologia, especificamente na Sociologia da Educação, e também sou licenciada na disciplina de Sociologia para dar aula no Ensino Médio, que eu ainda não atuo, mas tenho interesse de um dia adentrar aí ao Ensino Médio. Então, é a minha atuação, eu atuo na Educação Infantil desde 2019, adentrei aqui no concurso, pela Prefeitura Municipal de Marília, e faço parte da rede desde então, vindo para coordenação pedagógica a partir do ano de 2022. Completei aí um ano e

pouquinho de atuação na coordenação pedagógica aqui da nossa EMEI (Excerto 1, 29 jun. 2023).

Pesquisadora: O que você pensa sobre a rotina institucional na Educação Infantil?

C1: Então, pensando nas características da nossa escola, a questão da rotina institucional eu coloco que ela tem dois caracteres, um caráter principal, que é de organização, da rotina, considerando que são muitas turmas, o tamanho da nossa escola, então ele atua como organizacional mesmo das atividades, das propostas, do tempo que a gente passa aqui, pra que a gente dê conta dessa rotina, desse tempo. E o outro caráter, é um caráter que acaba sendo, de alguma forma, o limitador para o professor, para atuação do professor. Porque a gente entende que, às vezes, a rotina institucional, ela se sobrepõe às atividades que o professor pensa em executar, porque a gente sabe que tem a questão do rodízio de salas de referência, de espaços, de parque, às vezes, a gente precisa encerrar algo que a criança está plenamente envolvida, encerrar esse processo, porém, a rotina institucional, em alguns momentos, ela se sobrepõe, porque a gente precisa. Então, o horário de alimentação, por exemplo, não tem como a gente negociar horário de alimentação, porque tem todo um funcionamento, o funcionário que está lá na cozinha, os funcionários que estão no atendimento do refeitório, eles têm uma rotina a ser cumprida, eles têm que dar conta. Então, alimentação pra mim, é um dos principais horários institucionais que a gente não tem nem como abrir mão, que é a única forma da gente garantir que todas as crianças sejam alimentadas. E aí pensando no ensino integral, que são três refeições por dia... Então, a cozinha não para, e é um trabalho assim, extremamente importante, sem a cozinha na escola a gente não funciona, não tem como funcionar, é extremamente importante para as nossas crianças, que muitas vezes se alimentam com muito mais qualidade aqui na escola, do que na própria casa, então é um exemplo da rotina institucional que a gente não consegue abrir mão, porque a gente está ali para garantir que todos se alimentem, que todos tenham o seu tempo. Então, nesse sentido a rotina institucional é importante para organizar mesmo considerando que são muitas pessoas, crianças, funcionários, funções de trabalho diferentes que acabam se chocando e que a rotina vem pra organizar isso, pra dar uma fluidez no dia a dia nosso aqui na escola (Excerto 2, 29 jun. 2023).

A seguir, apresentação e excerto de C2.

Pesquisadora: Gostaria que você falasse um pouco da sua formação e da sua atuação na educação.

C2: Eu cursei pedagogia na Unesp aqui de Marília e no tempo que a gente tinha que escolher uma habilitação. Então, eu acabei escolhendo Educação Infantil, coleei o grau com Educação Infantil, segui mais um ano, fiz gestão, na época era Administração Escolar, né? E assim, quando eu estava cursando, abriu o concurso, aí eu prestei, passei para a EMEI e para a EMEF. Fui chamada ao mesmo tempo, na mesma semana, vivi numa crise terrível, aí acabei votando pela Educação Infantil. E estou desde então, desde o ano 2000, trabalhando na Educação Infantil. Fiquei 18 anos numa escola e depois me removi para cá, na Escola B. E assim, sempre me encantou muito a Educação Infantil e no decorrer das coisas, a gente começou a ter a Educação Inclusiva e eu senti necessidade de um algo a mais. Então, eu cursei Psicopedagogia no Lato Sensu, Institucional e Clínica e me ajudou muito a me entender e a conduzir melhor as coisas com as crianças, acalmou muito as minhas angústias. Tempos depois, agora, há pouco tempo, eu novamente curiosa, aí cursei Gestão Escolar e foi muito interessante porque as coisas vêm mudando, os olhares para a educação, todo o âmbito e eu estou aqui com a Diretora 2 (D2) há pouco tempo, mas assim velha de rede (*risos*) e ela conquistou a oportunidade de ter mais uma professora coordenadora, ela me convidou e eu aceitei porque é um desafio muito interessante trabalhar nessa parte porque eu vejo assim, une a minha experiência, os meus estudos para contribuir com as colegas e a gente também tem a formação na secretaria. Então, é uma coisa que está sempre em mudança e a gente tem a oportunidade de estar sempre aprendendo, sempre estudando e compartilhando com as colegas. Eu também já havia tido a experiência

de coordenação na outra escola, substituir a amiga quando ela teve licença gestante, por 2 anos, e agora que já fez 1 ano que estou com a Diretora 2 (D2) e é muito bom (Excerto 1, 6 jul. 2023).

Pesquisadora: O que você pensa sobre a rotina institucional na Educação Infantil?

C2: Bom, a rotina da escola, como você disse, a gente tem a institucional e o tempo escolar, que gere mais o jeitinho com as crianças. Então, a institucional, a gente procura sempre contemplar as regulamentações certinhas com as crianças, contemplar a acolhida, o horário das refeições, do repouso. E a gente organiza, então, as crianças com as professoras, sempre prestigiando o momento do brincar, das interações e os momentos nas salas de referência, para que a criança, ao final de um dia na escola integral, ela tenha passado por várias experiências e tenha essa liberdade do brincar e também desse momento intencional das professoras, tanto na sala quanto no espaço externo (Excerto 1, 6 jul. 2023).

Primeiramente, há de se destacar a formação das duas Coordenadoras Pedagógicas, a partir de suas próprias falas, o que demonstra o interesse e cuidado pela busca constante por novos conhecimentos e, com isso, não aperfeiçoam apenas a carreira particular, mas o ambiente onde trabalham, que se torna enriquecido devido aos conhecimentos ofertados, visto que

[...] fica cada vez mais clara a necessidade de o professor da Educação Infantil cientificizar suas práticas, por meio de programas de formação inicial e continuada, a fim de repensar conceitos que nortearão suas escolhas metodológicas em sala e as consequências dessas escolhas na vida das crianças, podendo transformar sua ação docente numa ação de fato humanizadora (Pereira, 2018, p. 97).

A citação acima faz referência à formação inicial e continuada dos(as) Professores(as) em específico, porém, pode ser ampliada para os(as) profissionais da educação como um todo sem prejuízo de sentido, pois todos(as) fazem parte da escola e estão em contato com as crianças, fazendo de alguma forma parte de seu desenvolvimento, seja no educar como no cuidar. Amplia-se a formação para os(as) demais profissionais, no caso os(as) Coordenadores(as) Pedagógicos(as), haja vista que conduzem as formações semanais nas Horas de Estudos Coletivos (HECs) com os(as) Professores(as), partilhando de seus conhecimentos e fazendo reflexões junto a eles(as), para que coloquem o estudo em prática com as crianças.

Após esse enfoque, em que se observou a formação das Coordenadoras Pedagógicas, seguem as análises que dizem respeito ao entendimento de ambas sobre a rotina institucional na Educação Infantil. Uma passagem da fala de C1 chama atenção:

Porque a gente entende que, às vezes, a rotina institucional, ela se sobrepõe às atividades que o professor pensa em executar, porque a gente sabe que tem a questão do rodízio de salas de referência, de espaços, de parque, às vezes, a gente precisa encerrar algo que a criança está plenamente envolvida, encerrar esse processo, porém a rotina institucional, em alguns momentos, ela se sobrepõe, porque a gente precisa (Excerto 2, 29 jun. 2023).

Trata-se de excerto que convida a refletir sobre a reflexão feita no decorrer do texto a respeito do tempo institucional e subjetivo, e em como é difícil atingir um equilíbrio dos dois, sendo que muitas vezes o tempo institucional se sobrepõe ao tempo subjetivo, visto que o primeiro engloba vários fatores, como, por exemplo, os(as) demais funcionários(as) e adequar aos horários para atender a demanda da escola, ou seja, todas as crianças. Na citação abaixo, fica mais evidente determinado ponto:

É compreensível que diante do cotidiano escolar seja necessário contemplar o tempo institucional para organização da creche e seu funcionamento, tão pouco o tempo subjetivo é essencial para a educação em tempo integral, pois quando considerado, proporciona qualidade ao que os bebês vivem na escola, formando em sua totalidade. Estabelecer um equilíbrio entre o tempo institucional e o tempo subjetivo nos faz considerar que este seja um grande desafio das escolas em tempo integral (Jesus; Silva; Lobo, 2023, p. 52).

Na citação, os(as) autores(as) referem-se à creche e aos bebês, porém, com a experiência que tive nas escolas em tempo integral e também através das observações em sala de aula, é possível afirmar que tais considerações se estendem a outras idades, ou seja, à Educação Infantil.

Outro ponto que pode ser analisado, no que respeita aos excertos das Coordenadoras Pedagógicas, é que compreendem que essa rotina institucional é uma forma de organização para contemplar o que é nomeado de atividades permanentes, relacionadas mais aos cuidados, como o momento da acolhida, da alimentação e do repouso, o que volta a ideia do equilíbrio entre o tempo institucional e o tempo subjetivo. Na fala de C2 isso é evidenciado na passagem em que diz:

E a gente organiza, então, as crianças com as professoras, sempre prestigiando o momento do brincar, das interações e os momentos nas salas de referência, para que a criança, ao final de um dia na escola integral, ela tenha passado por várias experiências e tenha essa liberdade do brincar e também desse momento intencional das professoras, tanto na sala quanto no espaço externo (Excerto 1, 6 jul. 2023).

Pelas análises dos excertos e reflexões das citações trazidas, vê-se que é um desafio conseguir privilegiar ambos os tempos escolares, o institucional e o subjetivo, de modo que estejam integrados, para que contemplem a educação integral das crianças que frequentam as escolas de tempo integral. Para completar este pensamento, é convidativo o trecho seguinte:

[...] há dois pontos importantes para a composição de uma escola em tempo integral que preconize uma educação integral, sendo estes: o currículo e as políticas públicas em educação, para que concomitantes garantam uma organização do tempo institucional que respeite o tempo subjetivo das crianças na escola (Jesus; Silva; Lobo, 2023, p. 54).

Seguindo as análises das entrevistas, apresentam-se as falas das três Professoras participantes da pesquisa, também iniciando com suas apresentações, no que diz respeito à formação e atuação na educação, seguindo de sua visão quanto à rotina institucional na Educação Infantil. Relembre-se que P1 e P2 pertencem à Escola A e P3 à Escola B.

Pesquisadora: Gostaria que você falasse um pouco da sua formação e da sua atuação na educação.

P1: Então, eu sou formada em Pedagogia, desde 2014. Acho que é isso... 13 ou 14. Lecionei algum tempo no estado, até 2018. Na verdade, 2017 eu já comecei a atuar no Fundamental I, até então eu atuava no Fundamental II, e de 2018 pra cá, é exclusivamente na Educação Infantil (Excerto 1, 5 jul. 2023).

Pesquisadora: O que você pensa sobre a rotina institucional na Educação Infantil?

P1: Eu penso que embora necessária, para o bom andamento da instituição, algumas vezes ela acaba por não respeitar o direito da criança, por não respeitar as suas individualidades. Ela vai contra a teoria, de certa forma (Excerto 2, 5 jul. 2023).

Abaixo, apresentação e excerto de P2.

Pesquisadora: Gostaria que você falasse um pouco da sua formação e da sua atuação na educação.

P2: Eu estou na educação de Marília desde fevereiro, 1º de fevereiro de 1995, com o primeiro cargo, e em 1º de agosto de 2005 eu assumi o segundo cargo. Do primeiro eu já sou aposentada. Estou no segundo, acho que faltam de 6 a 7 anos para uma aposentadoria. A minha formação, primeiro eu fiz o CEFAM, que era o magistério em período integral e a gente recebia uma bolsa de um salário mínimo por esse estudo, depois eu fiz, ao mesmo tempo, no segundo ano do CEFAM eu entrei e fiz Ciências Sociais, bacharelado, parei no bacharelado, não fiz a licenciatura. E aí quando eu entrei na prefeitura, eu voltei pra fazer Pedagogia, tudo na Unesp (Excerto 1, 5 jul. 2023).

Pesquisadora: O que você pensa sobre a rotina institucional na Educação Infantil?

P2: Eu penso, no decorrer desses anos, da minha experiência, eu acho que tinha que ser uma rotina mais voltada aos interesses da criança. Uma rotina, a gente não pode esquecer, eu acho que a Educação Infantil é uma escola, é uma instituição, que ela tem a sua função. Porém eu acho que deveria ser uma rotina mais pensada na criança, nos interesses da criança, já que ela está dentro de uma escola, de uma instituição que visa o desenvolvimento dela (Excerto 2, 5 jul. 2023).

Seguem-se apresentação e excerto da última entrevistada, ou seja, P3.

Pesquisadora: Gostaria que você falasse um pouco da sua formação e da sua atuação na educação.

P3: Bom, eu sou professora há 8 anos, sou graduada pela Unesp em Pedagogia, pós-graduada em Psicopedagogia e Neuropsicopedagogia Clínica Institucional, tanto é que há uns 4 anos atrás eu já clinicava numa escola de acompanhamento escolar. Eu comecei em 2015, nesta escola de acompanhamento escolar, só como reforço escolar. Mas aí depois eu fui fazendo a pós, aí eu comecei a fazer só a alfabetização de crianças que tinham distúrbios de aprendizagem. E aí nesse período notei que a música, que sou musicista também, então a música ajudava muito no desenvolvimento das crianças, aí eu fiz algumas formações continuadas, algumas capacitações para ter esse

algo a mais no currículo e poder melhorar o desenvolvimento das crianças. Aí em 2018, eu entrei no colégio da Polícia Militar, como professora de alfabetização, também do primeiro ano lá, fiquei até infelizmente a escola fechar por questões políticas internas. E depois eu fui pro CSA, que abriu na mesma unidade. E em 2019 eu também entrei na rede. Comecei num berçário e aí eu vim pra cá com ex-offício, vim pra cá, na Escola B. A princípio eu não queria, mas depois que você entra, vê a realidade, né? Conhece as oficinas, aí já muda, já ganha o coração... Então é isso, mas eu também já fui professora de inglês no centro de línguas, sou técnica em química também, já assinei pra algumas indústrias. Então essa é a minha formação (Excerto 1, 6 jul. 2023).

Pesquisadora: O que você pensa sobre a rotina institucional na Educação Infantil?

P3: Eu vejo que para a criança, ainda mais criança do integral, essa rotina ela é fundamental. Mas não é uma rotina engessada, né? Tem que ter flexibilidade aí. Mas eu acho que ela é muito importante, porque, tanto é que a criança de 4 a 5 anos, não só apenas nessa faixa etária, mas desde o comecinho, ela precisa ter uma rotina. Senão ela não vai conseguir interagir, se socializar, se autorregular para aqueles momentos que ela está vivenciando ali na escola. Então acho que é extremamente importante a rotina na Educação Infantil (Excerto 2, 6 jul. 2023).

Antes de iniciar as análises dos excertos acima, são importantes e necessárias algumas colocações. P1 trabalha com a mesma turma de infantil 2, com crianças com idade de 5 anos, na Escola A. P2 trabalha com uma turma de infantil 2 parcial na Escola A, ou seja, crianças que frequentam somente um período, no caso, aqui, sua turma frequenta o período da manhã. Porém, em anos anteriores, P2 já teve a experiência em trabalhar com a mesma turma nos dois períodos, e, inclusive, trabalhou em ambas as escolas (A e B), no ano de 2022, sendo na primeira em seu cargo efetivo, no período da manhã, e na segunda através de jornada escolar¹³, no período da tarde.

Após esses esclarecimentos, há de se destacar o conteúdo das falas e, de saída, o que chamou muita atenção foi o fato de as falas de P1 e P2 convergirem para o fato de que rotina deveria ser mais pensada na criança, em seus interesses. P1 explicita isso na passagem em que diz: “algumas vezes ela acaba por não respeitar o direito da criança, por não respeitar as suas individualidades”, enquanto P2 se refere ao indagamento quando diz: “eu acho que deveria ser uma rotina mais pensada na criança, nos interesses da criança, já que ela está dentro de uma escola, de uma instituição que visa o desenvolvimento dela”.

É importante frisar que P1 e P2 fazem a mesma crítica no que pese ao fato de a rotina não considerar os interesses das crianças. Deve-se considerar que as Professoras trabalham na mesma escola em que a organização da rotina institucional para as crianças que frequentam o

¹³ A jornada escolar é oferecida ao(a) Professor(a) que deseja substituir, para “cobrir” a licença ou o afastamento de outro(a) Professor(a), em um prazo igual ou maior que 30 dias. Essa licença pode se configurar, por exemplo, em relação à maternidade ou aos cuidados de médicos/saúde. Essa “oferta” também se dá mediante a realização de prova, mencionada e explicada no decorrer deste texto, visando a classificação, cuja ordem de chamada leva em conta os acertos de cada Professor(a).

período integral é considerada como um certo “padrão”, visto em grande parte das escolas do município. Aqui, traz-se essa afirmação, considerando, novamente, a experiência que pude ter em algumas escolas, através das substituições. Para que este questionamento que ambas trouxeram seja contemplado, é importante refletir com o seguinte trecho: “Conhecer e considerar as diferentes formas da criança se relacionar com o mundo, favorece um currículo que objetiva sua formação humana, contemplando seus interesses e necessidades” (Jesus; Silva; Lobo, 2023, p. 54).

P1 e P2 ainda ressaltam e confirmam, em outros excertos, que a rotina é repetida nos dois períodos para as crianças, o que se exemplifica na sequência.

Pesquisadora: Como funciona a organização da rotina institucional da sua escola?

P1: Eu acredito que não destoe muito... é... das de outras redes, e nem dentro da mesma rede, né? Ela é pensada de forma a favorecer, é claro que leva em conta a criança, mas favorece a instituição (Excerto 3, 5 jul. 2023).

P2: A rotina institucional da minha escola, ela se organiza em horários específicos, determinados, é com espaços, utilização de espaços, da mesma forma que acontece tanto manhã como tarde para uma criança que permanece o dia inteiro na escola (Excerto 3, 5 jul. 2023).

Pesquisadora: E essa organização, dos horários e dos espaços, para a criança que fica o dia todo na escola ela é diversificada nos dois períodos?

P2: Não, eu não vejo como diversificada, porque só muda é o dia em que a criança vai estar em determinado espaço, porque um dia ela pode estar no quiosque, é de manhã, no outro dia ela pode estar à tarde. Não existe uma diversificação. Acaba sendo a mesma rotina manhã e tarde (Excerto 4, 5 jul. 2023).

Outro ponto que suas falas trouxeram, é a questão da repetição dessa rotina nos dois períodos, manhã e tarde, para as crianças que permanecem o dia todo na escola. Sobre este aspecto, e para tentar dirimir a estrutura repetitiva, encontram-se sugestões:

[...] é necessária uma reflexão conjunta dos docentes em relação aos recursos e materiais oferecidos e utilizados nas propostas de atividades para as crianças, para que não seja oferecido o ‘mais do mesmo’ e que, por meio dessas trocas e de uma concepção de criança de direitos e capaz, garanta assim, uma Educação Integral (Jesus; Silva; Lobo, 2023, p. 56).

A citação acima vai ao encontro da fala de P3, que será vista a seguir, em que aborda essa reflexão e essas trocas em relação a rotina que é organizada para a criança que frequenta a escola em tempo integral. No excerto abaixo, pode-se perceber a abertura e a preocupação em pensar e ajustar essa rotina para as crianças, para que não corra o risco de se tornar repetitiva e, talvez, desinteressante, ou seja, “mais do mesmo”, como trouxeram os(as) autores(as) acima. Mas se trata de, pelo contrário, pensar em algo flexível, sendo que para isso é necessário o

diálogo entre os(as) docentes e equipe, ou melhor, refletir sempre em conjunto. Sendo assim, lê-se o excerto de P3.

Pesquisadora: E como funciona a organização da rotina institucional, da rotina escolar, da sua escola? Você participa desta organização?

P3: Bom, aqui no começo do ano, a Diretora 2 (D2), entrega para nós como é os nossos horários e os espaços da área externa e tanto horário de sala. Só que não é algo engessado. É algo muito flexível. Ela dá essa abertura para a gente ver, testar na primeira semana. ‘Oh! Tal espaço funcionou, tal rotina deu certo. Não, isso daqui a gente precisa estender um pouco o horário...’. Então, a nossa rotina é bem flexível aqui. É claro que a gente tem que cumprir né? O mínimo esperado. Mas ela é muito flexível. E aí, a gente participa muito dessa rotina. Ela dá muita liberdade para nós. E a gente conhece a turma, né? Vai ali nos espaços, vê o que dá certo pra aquela turma, vê o que não dá. E aí a gente tem essa liberdade de chegar, falar pra ela. Ela também fica um tempo com a gente e fala, não, realmente pra essa turma não tem como. Então, apesar dela, no começo do ano, ter entregado uma rotina para nós, para um bom funcionamento da escola, ela tem essa sensibilidade e dá essa liberdade pra gente ter esse diálogo. Então assim a gente participa a todo momento da estruturação da rotina daqui (Excerto 3, 6 jul. 2023).

A fala de P1 e P2, que será exposta abaixo, no que diz respeito à participação conjunta da rotina, refletindo e adequando-a se e quando necessário, é o inverso da fala de P3. P1 e P2 dizem não participar da organização da rotina na Escola A. Outro ponto diferente nas falas das três Professoras, é a presença do(a) Diretor(a) na observação da rotina, na passagem em que P3 diz: “Ela (se referindo a D2) também fica um tempo com a gente...”, o que se percebe como um aspecto a mais para uma futura reflexão e adequação da rotina, aspecto, aliás, não mencionado nas falas de P1 e P2.

Pesquisadora: Você participa da organização dessa rotina?

P1: Não, não participo da organização dessa rotina. É, na verdade essa rotina ela é estabelecida pela instituição, e aí quando há alguma coisa que é muito divergente ou que eu acredite que vá me atrapalhar muito eu levo esses apontamentos para coordenação e elas fazem os encaminhamentos, se é possível ou não fazer a alteração dessa rotina (Excerto 4, 5 jul. 2023).

P2: Não, ela já vem elaborada e chega a ser uma coisa pensando nos espaços iguais para todos. Então, a turma do integral, se ele for dois dias na sala, todos irão dois dias na sala. Diferentemente uma turma de parcial que prioriza mais vezes. Porém não há participação do professor nessa elaboração (Excerto 3, 5 jul. 2023).

Por todos os excertos vistos e analisados, é possível refletir sobre vários aspectos relacionados à organização da rotina institucional, da rotina escolar, para as crianças que frequentam a escola de tempo integral de Educação Infantil, como seu entendimento por parte dos(as) profissionais da educação, no caso aqui a equipe pedagógica, como é pensada sua elaboração, se existe ou não a participação dos(as) educadores(as) e se realmente é possível pensar em um modo que ela não fique engessada e repetitiva para as crianças.

Pelos excertos e citações trazidas, o que se pode enfatizar é que se constata indagação por parte das Professoras entrevistadas, no caso P1 e P2, em se pensar mais na criança e em seus interesses. Pelos excertos de P3, por sua vez, que exerce um trabalho na Escola B, com uma rotina diferenciada através das oficinas, observa-se uma fala dessa rotina ser mais flexível, porém, vê-se, também, a presença de D2 acompanhando os primeiros dias dessa organização, o diálogo e a reflexão conjunta. Para complementar este pensamento, elucidado com as palavras de Silva (2022, p. 56):

É perceptível que para a organização do tempo e, conseqüentemente, da rotina das crianças nas instituições de educação infantil, a estruturação do tempo é fundamental para o bom funcionamento da escola. Uma vez que nem todas as escolas possuem espaços, objetos, brinquedos, recursos humanos e materiais suficientes para atender toda a demanda de crianças matriculadas, organizar o tempo de forma que cada grupo de crianças possa estar num local e usufruir dos recursos e possibilidades que aquele local oferece é prática necessária.

E segue dizendo:

Entretanto, admite-se também que a organização do tempo em formato de rotinas pode ser um engessador da prática pedagógica e, por conseguinte, das vivências das crianças nas instituições, uma vez que são orientadas, em sua maioria, pela quantidade de tempo em que se deve passar num espaço e não pela intensidade, interesse ou riqueza da vivência desenvolvida nele.

Sendo assim, após trazer tais pontos, finaliza-se esta subseção, evidenciando e refletindo sobre o diálogo e as trocas docentes, ou melhor, as trocas entre equipes, trazidos principalmente a partir das falas de P3, ao organizarem as rotinas, sendo aspectos vistos não como um “salvador” em sua elaboração, mas como um “aliado” para este trabalho.

4.3 O papel do(a) Professor(a) na organização da rotina institucional

As práticas pedagógicas das instituições devem promover a integração dos aspectos ‘cuidar e educar’, a partir da percepção de criança como um ser integral e que deve ter acesso às diversas áreas do conhecimento de forma articulada aos relacionamentos desenvolvidos pelas crianças na instituição (Silva, 2022, p. 56).

A citação acima convida a refletir sobre o desafio dos(as) Professores(as) de Educação Infantil em seu trabalho de organizar a rotina para as crianças, considerando, como explícito na citação, a integração dos aspectos “cuidar e educar”, contemplando o que é nomeado como atividades permanentes, a saber: o momento de acolhida, alimentação, repouso, higiene, juntamente com as propostas de atividades, para promover o desenvolvimento pleno e integral da criança.

Para isso, deve-se “conhecer e explicitar nas práticas pedagógicas desenvolvidas na instituição qual criança está sendo atendida e como ela será atendida, visando garantir, a partir dessa conceituação, seu pleno desenvolvimento em todos os aspectos” (Silva, 2022, p. 45).

Pensar no olhar e escuta atenta para essa criança, conhecê-la e observá-la com a intenção de delinear seus interesses e necessidades é primordial.

A presença do adulto e as relações que este estabelece com as crianças são essenciais. A intervenção intencional e consciente do professor em todos os momentos da Educação Infantil se faz necessária, considerando o diálogo e a escuta como elementos da prática pedagógica e da própria imagem de criança que a fundamenta. A criança livre pode experimentar o mundo a sua volta (Prieto, 2016, p. 22).

Para esta discussão, apresentam-se os excertos das três Professoras participantes desta pesquisa, no que diz respeito à visão de seu papel como educadoras na organização da rotina institucional, refletindo sobre as propostas ofertadas às crianças que frequentam as escolas em tempo integral da Educação Infantil.

Pesquisadora: Qual é o papel do(a) Professor(a) frente à organização da rotina institucional? Como você planeja as atividades a partir dessa rotina que é dada, que é entregue a você?

P1: A gente faz apontamentos que nós acreditamos que vá melhorar o bom andamento da instituição, mas participar efetivamente da organização, nós não participamos. Mas a gente tem liberdade para fazer esses apontamentos, que também podem ser acolhidos ou não. A organização do meu planejamento semanal, ela é estruturada toda em cima desta organização. Em alguns momentos, e se houver brechas, eu consigo ‘readaptar’ os espaços, mas o planejamento em si, ele é moldado, é pensado nessa organização (Excerto 5, 5 jul. 2023).

P2: Eu percebo que essa rotina dada muitas vezes, ela dificulta a organização do trabalho. Porque tem muitas atividades que, quando você olha, você trabalha a partir do grupo de crianças, não dá pra você seguir especificamente aquela rotina que foi determinada pela escola, elaborada por ela (Excerto 5, 5 jul. 2023).

P3: Penso que, e ajo dessa forma né, que a gente é uma peça fundamental para essa organização da rotina. E as minhas propostas elas partem daquilo que é vivenciado com as minhas crianças, seja um momento de brincadeira, seja no momento de área externa. Então, eu sempre tô ali observando até para produzir mini-histórias, até pra isso. Mas observando como elas estão, né? Se tem algo ou algum assunto que chama mais a atenção delas. Então eu vou estruturar a rotina da semana mediante aquilo que partiu do interesse deles até porque o projeto da turma que eu estou, ele é um projeto investigativo de brinquedos e brincadeiras, então tudo é muito propício para ir desenvolvendo. Então eu parto bem disso. Minhas propostas, meu planejamento é baseado naquilo que as crianças estão vivenciando, naquilo que parte da curiosidade delas, e aí dentro da rotina que me é dado, eu vou desenvolvendo. É, na semana do brincar, por exemplo, eles, a gente, estava brincando sobre os dinossauros, estudando sobre os dinossauros. Minha turma é fascinada por eles. E aí tinha algumas, alguns espaços externos. Então eu fiz uma caça aos ovos sensoriais, coloquei miniatura de dinossauro, dentro do ovo de gelo colorido, então tudo pra mim foi um motivo e pra eles também de aprendizagem, todos os espaços possibilitaram as aprendizagens das crianças. Então apesar de ter essa rotina a ser seguida, eu segui, mas colocando aquilo que era de interesse das crianças (Excerto 5, 6 jul. 2023).

Pela fala das Professoras, pode-se verificar que entendem e buscam contemplar os interesses das crianças no momento de planejarem as propostas de atividades que serão desenvolvidas. Consta-se isso em algumas passagens, como quando P3 diz: “E as minhas propostas elas partem daquilo que é vivenciado com as minhas crianças, seja um momento de brincadeira, seja no momento de área externa” e também quando continua, dizendo: “Então eu vou estruturar a rotina da semana mediante aquilo que partiu do interesse deles”. Fica mais evidente ainda a observação para com as crianças, quando dá o exemplo das brincadeiras e dos estudos com os dinossauros.

A fala de P2 também traz essa reflexão de que “flexibiliza” sua rotina a fim de atender o grupo de crianças, quando considera: “[...] **você trabalha a partir do grupo de crianças**, não dá pra você seguir especificamente aquela rotina que foi determinada pela escola, elaborada por ela” (grifo nosso).

Pensar nesta organização e tentar flexibilizar para atender aos interesses das crianças e do grupo é o caminho para se construir uma rotina realmente planejada para a criança, o que, no decorrer de algumas passagens, de alguns excertos anteriores, principalmente de P1 e P2, foi algo abordado e indagado por elas.

Mais importante do que caracteriza a educação infantil em tempo integral é compreender que cada instituição tem suas bases, fragilidades e potencialidades que se modificam de acordo com os contextos em que se encontram. A única coisa que não muda é que nas instituições de educação infantil estão as crianças vivendo suas infâncias, cheias de sonhos e imaginação, e isso deve ser considerado em cada prática, em cada experiência vivenciada, em todas as rotinas, de modo que elas saiam de lá potencializadas em suas características e despertas para o mundo (Silva, 2022, p. 70).

Na fala de P1, vê-se essa flexibilidade quanto aos espaços também, quando diz: “Em alguns momentos, e se houver brechas, eu consigo ‘readaptar’ os espaços [...]”. A partir desta frase e ação da educadora, consegue-se ter clareza de que ela está na tentativa de adaptar espaços e rotinas para as crianças, ou seja, o que se busca no planejamento da rotina, ou o que pelo menos almeja, e não o contrário e que pode ocorrer quando se procura o equilíbrio entre o tempo institucional e o tempo subjetivo. Para um melhor entendimento, há de se destacar a afirmação do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, em cujo documento lê-se: “rotinas rígidas e inflexíveis desconsideram a criança, que precisa adaptar-se a ela e não o contrário, como deveria ser; desconsideram também o adulto, tornando seu trabalho monótono, repetitivo e pouco participativo” (Brasil, 1998, p. 73).

Equilíbrio e flexibilidade da rotina devem ser buscados sempre que necessário para atender às necessidades e interesses da criança, pensando em seu desenvolvimento integral. Logo, reforça-se que o ideal é que a rotina não deve partir somente dos(as) educadores(as), mas

de toda equipe presente nos ambientes escolares, garantindo às crianças atingirem suas máximas potencialidades, que é algo que só a escola pode proporcionar através das propostas pedagógicas e vivências.

Para que seja elucidado esta rotina da criança, trago os quadros de horários semanais, da turma de P1, por ser uma turma que frequenta o tempo integral na Educação Infantil, ou melhor, na Escola A¹⁴. Nos quadros 2 e 3, contém os horários e espaços que frequentam no período da manhã e no período da tarde.

Quadro 2 - Quadro de horários, espaços e tempo da rotina da turma de infantil 2 da professora entrevistada (P1), da Escola A, referente ao período da manhã

| INF 2- C / MANHÃ | SEGUNDA-FEIRA | TERÇA-FEIRA | QUARTA-FEIRA | QUINTA-FEIRA | SEXTA-FEIRA |
|----------------------|---------------|--------------|--------------|--------------|--------------|
| 8h às 8h15min | ACOLHIDA | ACOLHIDA | ACOLHIDA | ACOLHIDA | ACOLHIDA |
| 8h15min às 8h30min | AMARELINHA | PARQUE 4 | PARQUE 3 | BIBLIOTECA | PARQUE 5 |
| 8h30min às 8h45min | AMARELINHA | PARQUE 4 | PARQUE 3 | BIBLIOTECA | PARQUE 5 |
| 8h45min às 9h | AMARELINHA | PARQUE 4 | PARQUE 3 | BIBLIOTECA | PARQUE 5 |
| 9h às 9h15min | LANCHE | LANCHE | LANCHE | LANCHE | LANCHE |
| 9h15min às 9h30min | QUADRA | PARQUE PNEUS | AREIA | SALA 05 | SALA 05 |
| 9h30min às 9h45min | QUADRA | PARQUE PNEUS | AREIA | SALA 05 | SALA 05 |
| 9h45min às 10h | LOUSA | AMARELINHA | AREIA | SALA 05 | SALA 05 |
| 10h às 10h15min | LOUSA | AMARELINHA | QUIOSQUE | SALA 05 | SALA 05 |
| 10h15min às 10h30min | QUIOSQUE | SALA 05 | QUIOSQUE | AREIA | CASINHA |
| 10h30min às 10h45min | QUIOSQUE | SALA 05 | QUIOSQUE | AREIA | CASINHA |
| 10h45min às 11h | QUIOSQUE | SALA 05 | QUIOSQUE | AREIA | CASINHA |
| 11h às 11h15min | ALMOÇO | ALMOÇO | ALMOÇO | ALMOÇO | ALMOÇO |
| 11h15min às 11h30min | HIGIENIZAÇÃO | HIGIENIZAÇÃO | HIGIENIZAÇÃO | HIGIENIZAÇÃO | HIGIENIZAÇÃO |
| 11h30min às 11h45min | REPOUSO | REPOUSO | REPOUSO | REPOUSO | REPOUSO |
| 11h45min às 12h | REPOUSO | REPOUSO | REPOUSO | REPOUSO | REPOUSO |

Fonte: Quadro cedido por P1 e elaborado pelas Coordenadoras Pedagógicas da Escola A.

¹⁴ Destaco e justifico a ausência do quadro de P3, da Escola B, visto que houve a solicitação algumas vezes, porém sem retorno.

Quadro 3 - Quadro de horários, espaços e tempo da rotina da turma de infantil 2 da professora entrevistada (P1), da Escola A, referente ao período da tarde

| INF 2-C / TARDE | SEGUNDA-FEIRA | TERÇA-FEIRA | QUARTA-FEIRA | QUINTA-FEIRA | SEXTA-FEIRA |
|----------------------|---------------|---------------|---------------------|---------------|---------------|
| 13h às 13h15min | ACOLHIDA | ACOLHIDA | ACOLHIDA | ACOLHIDA | ACOLHIDA |
| 13h15min às 13h30min | PARQUE PNEUS | PARQUE 5 | CASINHA | ORG./RODA | PARQUE 3 |
| 13h30min às 13h45min | PARQUE PNEUS | PARQUE 5 | CASINHA | BRINQUEDOTECA | PARQUE 3 |
| 13h45min às 14h | AREIA | PARQUE 5 | CASINHA | BRINQUEDOTECA | PARQUE 3 |
| 14h às 14h15min | AREIA | AREIA | PARQUE PNEUS | BRINQUEDOTECA | PARQUE PNEU |
| 14h15min às 14h30min | AREIA | AREIA | PARQUE PNEUS | BRINQUEDOTECA | PARQUE PNEU |
| 14h30min às 14h45min | LANCHE | LANCHE | LANCHE | LANCHE | LANCHE |
| 14h45min às 15h | HIGIENE/ESCO. | HIGIENE/ESCO. | HIGIENE/ESCO. | HIGIENE/ESCO. | HIGIENE/ESCO. |
| 15h às 15h15min | SALA 05 | SALA 05 | QUADRA | BIBLIOTECA | QUIOSQUE |
| 15h15min às 15h30min | SALA 05 | SALA 05 | QUADRA | BIBLIOTECA | QUIOSQUE |
| 15h30min às 15h45min | SALA 05 | SALA 05 | LOUSA | SALÃO SONO | QUIOSQUE |
| 15h45min às 16h | SALA 05 | SALA 05 | LOUSA | SALÃO SONO | QUIOSQUE |
| 16h às 16h15min | PARQUE 03 | AMARELINHA | REFEITÓRIO | PARQUE 4 | PARQUE 4 |
| 16h15min às 16h30min | PARQUE 03 | AMARELINHA | MESAS REFEITÓRIO | PARQUE 4 | PARQUE 4 |
| 16h30min às 16h45min | ORGANIZAÇÃO | ORGANIZAÇÃO | ORGANIZAÇÃO | ORGANIZAÇÃO | ORGANIZAÇÃO |
| 16h45min às 17h | SAÍDA | SAÍDA | SAÍDA | SAÍDA | SAÍDA |

Fonte: Quadro cedido por P1 e elaborado pelas Coordenadoras Pedagógicas da Escola A.

Pelo quadro de horários, espaços e tempos da turma de P1, consegue-se observar que não há grande diferenciação entre o período da manhã e o período da tarde. O que mais se difere nos dois períodos são os momentos de cuidados matutino, como o almoço e repouso, indicando uma repetição da prática cotidiana, podendo ser até no mesmo dia, como o exemplo da terça-feira, em que as crianças frequentam parque e sala nos dois períodos. Ressalta-se que períodos de tempos bastante fracionados, como os apontados nos quadros, indicam as chances reduzidas das apropriações pelas crianças das máximas possibilidades de desenvolvimento de atividades em cada espaço.

4.4 O impacto da organização da rotina institucional na aprendizagem da criança

Nesta última subseção tendem a se finalizar as análises dos dados, relacionando as falas das Professoras com autores(as), assim como nas subseções anteriores, dando enfoque foi refletir sobre o impacto da rotina para a criança que frequenta a escola em tempo integral da Educação Infantil, no que diz respeito ao seu desenvolvimento e sua aprendizagem.

A escolha de trazer as falas das Professoras nesta subseção justifica-se pelo fato de se colocar a pensar que são elas que estão a todo momento com as crianças, conseguindo fazer observações relacionadas à atividade mais abrangente, tendo em vista que não perdem a noção

do todo, além de seu desenvolvimento e de sua aprendizagem, também de suas emoções, sentimentos, receios, anseios e seu comportamento frente ao período em que passam no ambiente escolar integral. Vale destacar que esta reflexão se dá mediante as duas escolas colaboradoras da pesquisa, A e B, visto que desenvolvem rotinas diferentes com as crianças, elucidado nos quadros de horários trazidos na subseção anterior, além das falas dos(as) entrevistados(as). Seguem os excertos das Professoras.

Pesquisadora: Para você, quais os benefícios da rotina para as crianças que frequentam a instituição?

P1: Os benefícios são o respeito à infância, o desenvolvimento crítico, autônomo, é... o contato com a natureza, é a garantia, a garantia não, né? A possibilidade do seu desenvolvimento como cidadão, como um ser pensante, como ser atuante, então pra mim esses são os benefícios (Excerto 10, 5 jul. 2023).

P2: Quando eu penso nessa criança do período integral, eu acho que os benefícios é que de certa forma ela vai estar aprendendo algo e ela vai estar se desenvolvendo também. Só que, pensando nessa criança do integral, eu acho que a rotina para ela, ela tinha que ser organizada de forma diferenciada (Excerto 10, 5 jul. 2023).

Pesquisadora: Para você que pôde vivenciar essas duas realidades, o que você observa de diferente no desenvolvimento das crianças nas duas rotinas, no período da manhã e no período da tarde? Quais os benefícios que cada uma oferece?

P3: A criança, eu noto, da minha vivência aqui, a criança quando chega de manhã, ela tá muito mais calma, muito mais tranquila. Eu noto que o desenvolvimento dela tá muito mais... ela se desenvolve com mais facilidade. E a criança do período da tarde tem a questão do repouso, né? Algumas crianças dormem, outras não. E tem dia que elas acordam mais agitadas ou aquelas que não dormiram, agita as outras que dormiram. Então, são duas realidades bastante diferentes. Mas de manhã eu consigo, com eles, fazer atividades muito mais lúdicas, muito mais contextualizadas pela forma como elas vêm para a escola. 'A cabeça tá fresca', entre aspas. Então, tudo é mais fácil, tudo é mais favorável. E eles têm duas horas de sala. Então, eles conseguem permanecer nessas duas horas de sala. Claro que eu não deixo minhas crianças sentadas o tempo todo, né? Eu sou muito dinâmica, muito lúdica. Então, ou a gente começa a proposta dentro da sala e finaliza ela na área externa. Eu gosto muito. Ou faz tudo na área externa mesmo. Eu vejo como que está a turma naquele dia. Então, eu noto que é muito mais fácil eu administrar o meu tempo com propostas bem mais contextualizadas e elaboradas no período da manhã. Já no período da tarde, elas têm as oficinas, que elas acordam já empolgadas para participar. Porém, tem dia que a oficina não basta para elas, que elas não aguentam mais eu chegar, voltar do lanche e ir para a sala de aula com elas e dar, mesmo que for uma contação de histórias, mesmo que for algo curto, sucinto, rápido, elas não aguentam. Então, eu noto que à tarde eu tenho que ter um olhar sensível um pouco mais apurado para com as minhas crianças do que no período da manhã. Tenho nos dois períodos, mas à tarde tem que ter essa sensibilidade muito maior. Porque a gente, quanto adulto, falando por mim que fico o dia todo na escola, às vezes eu fico já enfadada de ter que entrar na sala de aula, de ter que falar com as crianças, de dar atividade. Imagina eles que têm de 4 a 5 anos ali. Eles não aguentam. Então, eu vejo nitidamente que tem uma grande diferença entre os dois. De manhã eu consigo desenvolver tudo aquilo que é da base, que é da proposta em sala de aula e de tarde eu consigo desenvolver dentro da oficina. O 'a mais', que a gente tem um pequeno 'horariozinho' de sala, eu às vezes tiro e faço no parque, na área externa. Desenvolvo com eles de maneira bem lúdica, só para dar aquela relaxada, para eles... relaxar mesmo. E poder ficar um pouco mais aliviados. Porque eles sempre perguntam após o lanche para mim, 'Prô, agora a gente vai voltar para a sala? De novo?'. Aí, pela forma como eles perguntam, dá para sentir que eles estão

assim... Eu não quero mais. Eu quero ir embora. Para mim já deu. Então, à tarde eu tenho muito mais essa sensibilidade com eles. Eu acho que é isso (Excerto 12, 6 jul. 2023).

Deve-se pensar e considerar que esta criança que frequenta a escola em tempo integral permanece no ambiente escolar das 8h às 17h, ou seja, em um período de nove horas diárias. A partir das falas, principalmente as de P3, pode-se notar a diferença de comportamentos que as crianças esboçam de manhã em relação à tarde, ao que parece certo “esgotamento”. É um período bem longo, cuja necessidade de observação, escuta e olhar atento por parte dos(as) docentes são indispensáveis para entender, acolher e buscar atender suas necessidades. Refletir sobre a rotina para as crianças e pensar nas propostas que serão ofertadas, buscando cessar este “esgotamento”, por ficar um longo período no ambiente escolar, é necessário e urgente.

Se a qualidade das aprendizagens é proporcional à qualidade das interações, então as crianças aprenderão melhor quando estiverem mais felizes; e cabe às instituições de educação infantil se empenharem na oferta de tempos e espaços que favoreçam a sensação de realização, de plenitude, de inteireza de corpo e espírito (Tiriba, 2018, p. 98).

Como se sabe, pela explanação ao longo do texto, P2 pode ter a experiência de trabalho nas duas escolas, A e B. Sendo assim, o excerto abaixo diz respeito à sua observação quanto ao desenvolvimento das crianças em ambas as instituições colaboradoras da pesquisa. Por possuírem formas diferentes, a organização das rotinas para as crianças se difere, uma vez que na Escola B, há oferta de oficinas no período da tarde para as crianças que frequentam o período integral.

Pesquisadora: Para você, que pôde vivenciar estas duas realidades, o que você observa de diferente no desenvolvimento das crianças dessas duas escolas?

P2: Eu observo que tem uma diferença muito significativa na questão do desenvolvimento. Porque quando você tem uma rotina organizada de modo que, a mesma organização que acontece manhã, acontece à tarde, para a criança do integral, ela vai desenvolver, ela vai! Porém, quando a gente vê o trabalho do professor, a forma que se organiza, ele vai priorizar as habilidades dele, aquelas áreas ou até mesmo campos de experiência em que ele domina, em que ele tem mais afinidade. E quando você vê a organização da rotina por oficinas, no período... é da criança, do período integral, essa criança, ela passa por um rodízio nas oficinas, em que cada oficina prioriza um campo de experiência diferente. Então isso possibilita que a criança tenha um desenvolvimento perpassando e também sequenciado em todos os campos de experiência que são colocados na proposta curricular, que são colocados pela Teoria Histórico-Cultural. Então o desenvolvimento da criança, ele é mais amplo, de modo em que ele perceba os diferentes elementos da cultura (Excerto 11, 5 jul. 2023).

Na análise anterior, foi observado e dada maior ênfase ao aspecto comportamental da criança frente a este modelo de ensino, da escola em tempo integral. Pelo excerto acima de P2, pode-se analisar também o aspecto quanto ao ensino, no que diz respeito ao desenvolvimento da criança.

Pela experiência e através da fala de P2, há de se confirmar que a criança se desenvolve, sim, nas duas escolas e nos dois modos de organização da rotina, até porque a escola oferta, ou pelo menos busca ofertar, através das práticas pedagógicas das instituições “[...] a integração dos aspectos ‘cuidar e educar’, a partir da percepção de criança como um ser integral e que deve ter acesso às diversas áreas do conhecimento de forma articulada aos relacionamentos desenvolvidos pelas crianças na instituição” (Silva, 2022, p. 56). Porém, em se tratando das diversas áreas do conhecimento, P2 identifica que a oferta das oficinas na Escola B, por cada oficina priorizar um campo de experiência diferente, assim como traz em sua fala, o desenvolvimento da criança é mais amplo. A passagem em que isso está explícito é quando P2 diz:

E quando você vê a organização da rotina por oficinas, no período... é da criança, do período integral, essa criança, ela passa por um rodízio nas oficinas, em que cada oficina prioriza um campo de experiência diferente. Então isso possibilita que a criança tenha um desenvolvimento perpassando e também sequenciado em todos os campos de experiência que são colocados na proposta curricular, que são colocados pela Teoria Histórico-Cultural. Então o desenvolvimento da criança, ele é mais amplo, de modo em que ele perceba os diferentes elementos da cultura (Excerto 11, 5 jul. 2023).

A fim de elucidar a visão que as crianças têm frente à prática das oficinas, traz-se abaixo o excerto de P3, em que se lê que as crianças de sua turma são apaixonadas pela proposta. Pela sua fala, é possível identificar, também, que as crianças já se apropriaram da prática.

Pesquisadora: Como é o interesse das crianças pelas oficinas? E o que você observa no desenvolvimento delas, que as oficinas oferecem?

P3: As crianças são apaixonadas pelas oficinas. Quando não tem, elas sentem uma falta enorme, enorme. Já é de praxe fazer a minha roda inicial, né? Eu passo toda a rotina da manhã, eles falam, ‘Ah e depois que a gente acordar?’ Aí uma olha... ‘Ah hoje é segunda-feira né, pro? Ah, então a gente tem a oficina de contação de histórias...’. Então isso já faz parte da rotina deles, é algo muito natural, quando não tem a oficina, nossa eles ficam perdidos, desorientados. Por mais que a gente fale sempre qual vai ser a rotina, mesmo sem a oficina, eles ficam muito perdidos, porque eles gostam muito. E isso, nossa, é crucial para o desenvolvimento deles. Dá um ‘boom’ no desenvolvimento... fantástico. No começo do ano, por exemplo, as crianças estavam um pouco inseguras, em relação à escrita do nome, ao reconhecimento de letras, números. Mas aí vai desenvolvendo essas oficinas... Nossa, é maravilhoso, é inexplicável. Eu acho, na minha opinião, que todo mundo devia de pelo menos uma vez vivenciar essa nossa realidade de oficina. Porque vai ver o quanto que a criança se desenvolve e ela está produtiva, ela está interessada. Ela tem uma opinião. Pode achar, ‘Nossa, mas tem criança de 4, 5 anos, vai ter a opinião de alguma coisa?’, mas ela tem uma opinião. E é tudo baseado naquilo que a gente está estudando. Então, é muito bacana. As crianças se envolvem e a família também participa muito, se envolve muito também. Então é maravilhoso (Excerto 11, 6 jul. 2023).

Pelos excertos vistos e analisados ao longo do texto, principalmente nesta última subseção, pode-se considerar que a organização da rotina para a criança que frequenta as escolas

em tempo integral na Educação Infantil sempre deve ser refletida por toda equipe escolar, principalmente a equipe pedagógica e os(as) docentes que são quem estão a todo momento com elas.

A criança passa um período muito longo neste ambiente escolar e, por isso, é importante pensar em possibilidades de a rotina trazer felicidade a ela, de sentimentos que promovam sua aprendizagem e seu desenvolvimento integral. A rotina não pode ser pensada para a criança somente no início do ano letivo, elaborada somente por uma parte da equipe e esquecida no decorrer do ano. Ao longo dele, ela deve ser discutida, refletida, repensada e adequada sempre e quantas vezes for preciso, oferecendo a essa criança, que passa seu dia na escola, todos os dias da semana, além de atingir suas máximas capacidades e habilidades, conforto, tranquilidade, plenitude, a fim de que estes anseios elencados sejam contemplados.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desta pesquisa foi analisar a rotina institucional de escolas de tempo integral de Educação Infantil no município de Marília/SP, levando-se em conta a questão de como é pensada e organizada a rotina para as crianças com idade de 4 a 5 anos. Sendo assim, foram elencados como seus objetivos específicos: analisar, historicamente, aspectos e fundamentos da escola de tempo integral; identificar e analisar aspectos e fundamentos da escola de tempo integral, centralmente os elementos sobre a rotina institucional, nos Projetos Político Pedagógicos das escolas pesquisadas e na Proposta Curricular do Município de Marília e refletir sobre o ponto de vista dos(as) Professores(as), dos(as) Coordenadores(as) Pedagógicos(as) e dos(as) Diretores(as), sobre tal assunto, bem como sobre o papel dos(as) Professores(as) na organização da rotina institucional e seu impacto na aprendizagem e no desenvolvimento da criança, como cidadão(ã) de direitos, atuante em nossa sociedade.

Para iniciar esta reflexão, alguns aspectos e conceitos-chave foram elucidados logo na introdução, como minha relação com o tema da pesquisa, trazendo um percurso de minha atuação profissional e meu lugar de fala, bem como o tempo integral, diferenciando de educação integral, relacionando-os ao tempo institucional e ao tempo subjetivo, o conceito de rotina e de atividade guia da criança de 4 a 5 anos, a fim de garantir uma maior compreensão na leitura do texto.

Assim, primeiramente, foi explicado o percurso metodológico da pesquisa, evidenciando ser uma pesquisa de abordagem qualitativa, que contou com duas escolas colaboradoras, denominadas de A e B, e entrevista semiestruturada com sete participantes, sendo três Professoras, duas Coordenadoras Pedagógicas e um Diretor e uma Diretora, trazendo também a caracterização das escolas e dos(as) participantes da pesquisa.

Para o entendimento no que diz respeito ao direito da criança à educação, às construções e transformações dos tempos escolares e a rotina institucional, trouxe teoricamente alguns(mas) autores(as) para dialogar com as temáticas.

A análise dos dados contou tanto com a análise dos três documentos, sendo os Projetos Político Pedagógicos (PPPs) das duas escolas colaboradoras e da Proposta Curricular do Município de Marília/SP, *Proposta Curricular para a Educação Infantil*. Quanto ao PPP, documento que precisa ser participativo e orientador, pela fala principalmente de P1 e P2 nos excertos, conseguiu-se identificar e ver que muitas vezes a prática é outra, pois em relação à organização da rotina, P1 e P2 dizem, em muitas passagens de suas falas, que não participam desta, que é elaborada e entregue a elas, que depois tem certa liberdade de fazer apontamentos,

mas que podem (ou não) serem alterados. Fica a reflexão de repensar sobre isso, e realmente fazer valer e cumprir o objetivo deste documento, o de ser coletivo, participativo, visando orientar a equipe escolar.

Deu-se sequência à análise dos dados, com as entrevistas semiestruturadas, o que permitiu constatar que há, de fato, um trabalho diferente nas duas escolas colaboradoras, quanto à rotina ofertada para essas crianças que frequentam os dois períodos, manhã e tarde, levando a entender que a Secretaria Municipal de Educação de Marília/SP concede liberdade aos(as) Gestores(as) organizarem essa rotina, desde que estejam cumprindo o que estipula o currículo.

Na Escola A, pode-se notar uma repetição dos tempos e espaços, principalmente através do quadro de horários, ou seja, não existe diferença na rotina praticada pela manhã e na rotina praticada à tarde. Algo que diferencia está relacionado aos momentos de cuidado, como alimentação e repouso, visto no período da manhã. Nesta análise foi possível verificar uma repetição da rotina.

Na Escola B, pode-se notar que não há essa repetição de espaços e tempos ao comparar os dois períodos, manhã e tarde. O período da manhã não diferencia muito do quadro de horários da Escola A, porém, no período da tarde, a Escola B realiza um trabalho com as crianças através das oficinas, visto por P3 como algo que as interessa muito e que traz em sua fala o quanto elas são apaixonadas por esta prática. Observa-se também na fala de P2, que pôde ter a experiência nas duas escolas, sua visão de que através das oficinas as crianças têm um desenvolvimento mais amplo.

Não é possível afirmar aqui qual modelo é ideal ou mais apropriado, longe disso, até porque foi destacado no decorrer do texto que cada criança é única e que precisa ter sempre um olhar e escuta atenta para verificar as necessidades e particularidades dela e procurar atendê-las integralmente. Ademais, P3 traz em sua fala essa paixão que observa das crianças pelas oficinas, mas também observa e aponta o “esgotamento” pelas crianças, se referindo até ela mesma em certo momento estar enfadada, por passarem um longo período de tempo no ambiente escolar.

O que vejo e reflito a partir das análises e estudos, é que não existe um modelo ideal que vá suprir tudo e todos(as). Aliás, tal ponto também é refletido pela Secretaria Municipal da Educação junto à Prefeitura de Marília/SP, já que está sendo realizada uma reorganização quanto à rotina para as escolas de tempo integral de Educação Infantil, a partir do ano de 2024, pelo decreto nº 14.184 (Marília, 2023).

Visto que não há um modelo ideal para todos(as), importa refletir ainda sobre o estar sempre dialogando e reavaliando esta organização da rotina, de maneira que considere cada criança como ser único, identificando suas particularidades e necessidades. Deve-se considerar

também a realidade de cada escola e comunidade. Sabe-se que pensar e elaborar a rotina institucional, principalmente para as crianças, adequando horários e espaços para atender todas as turmas, contemplando o cuidar e o educar, e também de toda equipe escolar, não é tarefa fácil. Pensar nos horários de todos(as) os(as) funcionários(as), na função e atribuições para cada um(a), com a intenção de atender da melhor forma a criança e para um bom funcionamento da instituição requer pensar e considerar vários e diferentes aspectos. Por isso, vê-se o pensar e repensar coletivamente, havendo sempre o diálogo, como o melhor caminho para construir uma rotina adequada, refletindo em uma educação de qualidade e ouvindo também as crianças na definição das propostas de atividades, como o faz uma das Professoras participantes da pesquisa, o que é necessário para a real formação cidadã. O que é primordial é a construção coletiva das rotinas escolares, considerando as intencionalidades dos(as) Professores(as), parceiros(as) mais experientes, a partir das especificidades das crianças.

É por isso, também, que não se encerra aqui esta discussão, pelo contrário, a intenção é refletir a respeito das ponderações para sempre buscar alternativas, pensando na organização da rotina para as crianças que frequentam as escolas de tempo integral de Educação Infantil, que darão cada vez mais suporte para sua formação intelectual e humana.

REFERÊNCIAS

- AMORIM, G. C.; LIMA, E. A.; ARAÚJO, R. de C. T. Formação de Professores da Educação Infantil: reflexões sobre a necessária instrumentalização teórica do profissional atuante com criança com ou sem deficiência. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, SP, v. 12, n. 1, p. 387-403, jan./mar. 2017. DOI: <https://doi.org/10.21723/riace.v12.n1.8867>. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/8867/6272>. Acesso em: 5 fev. 2024.
- ANDRÉ, M. E. D. A.; LÜDKE, M. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- ARCO-VERDE, Y. F. de S. Tempo escolar e organização do trabalho pedagógico. *Em Aberto*, Brasília, DF, v. 25, n. 88, p. 83-97, jul./dez. 2012. Disponível em: <https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3087/2822>. Acesso em: 6 fev. 2024.
- BARBOSA, M. C. S. Fragmentos sobre a rotinização da infância. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 25, n. 1, p. 93-113, jan./jun. 2000. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/48685/30326>. Acesso em: 6 fev. 2024.
- BARBOSA, M. C. S.; RICHTER, S. R. S.; DELGADO, A. C. C. Educação Infantil: tempo integral ou educação integral? *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 31, n. 4, p. 95-119, out./dez. 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4698151363>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/Z3wmPnKv9wf9BQtHwfGNbGh/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 5 fev. 2024.
- BRABO, T. S. A. M.; MACIEL, T. S. Diversidade na educação: um debate sobre direitos humanos, cultura e linguagem. *Conhecimento & Diversidade*, Niterói, RJ, v. 10, n. 20, p. 129-140, jan./abr. 2018. DOI: <https://doi.org/10.18316/rcd.v10i20.3398>. Disponível em: https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/conhecimento_diversidade/article/view/3398. Acesso em: 5 fev. 2024.
- BRASIL. Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *In*: Presidência da República, Casa Civil, subchefia para assuntos jurídicos. Brasília, DF, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 5 fev. 2024.
- BRASIL. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília, DF: Ministério da Educação e do Desporto: Secretaria da Educação Fundamental, 1998.
- CHAVES, M.; TULESKI, S. C.; LIMA, E. A.; GIROTTO, C. G. G. S. Teoria histórico-cultural e intervenções pedagógicas: possibilidades e realizações do bom ensino. *Educação*, Santa Maria, RS, v. 39, n. 1, p. 129-142, jan./abr. 2014. DOI: <https://doi.org/10.5902/198464444210>. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/4210>. Acesso em: 5 fev. 2024.

CONCEIÇÃO, A. de N. *Educação Integral para crianças: Parques Infantis do município de Marília/SP (1937-1978)*. 2022. 472 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2022.

DECRETO Nº 14.184 DE 31 DE OUTUBRO DE 2023. *Dispõe sobre a implantação do projeto de educação em tempo integral nas escolas municipais de educação infantil*. Prefeitura Municipal de Marília. Estado de São Paulo. Disponível em: <https://educacao.marilia.sp.gov.br/-decretos/>. Acesso em: 12 fev. 2024.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2002.

GRAUE, M. E.; WALSH, D. J. *A investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e éticas*. Tradução Ana Maria Chaves. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

JESUS, C. M. dos S. de; SILVA, L. de C. L. da; LOBO, R. F. A Educação em creches de Tempo Integral: pela garantia do desenvolvimento integral dos bebês. *In: PEREIRA, A. A.; SOUZA, M. M. G. da S. e; CONCEIÇÃO, A. de N. Educação Integral: estudos e vivências no Brasil*. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2023. p. 45-58.

LEONTIEV, A. N. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

MACIEL, T. S.; BRABO, T. S. A. M. Concepções acerca da Educação em Direitos Humanos: um estudo com professores de educação infantil. *Cadernos de Pesquisa, São Luís*, v. 28, n. 4, out./dez. 2020. DOI: <https://doi.org/10.18764/2178-2229.v27n4p29-53>. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/12730/8467>. Acesso em: 5 fev. 2024.

MACIEL, T. S.; BRABO, T. S. A. M. Educação em Direitos Humanos na Educação Infantil: em busca de novos caminhos. *Trilhas Pedagógicas, Pirassununga, SP*, v. 7, n. 7, p. 23-40, ago. 2017. Disponível em: <https://fatece.edu.br/arquivos/arquivos-REVISTAS/trilhas/volume7/2.pdf>. Acesso em: 5 fev. 2024.

MAGALHÃES, C.; GIROTTO, C. G. G. S.; SILVA, G. F.; MELLO, S. A. Planejando a ação docente para o máximo desenvolvimento na infância. *In: COSTA, S. A. da; MELLO, S. A. Teoria histórico-cultural na educação infantil: conversando com professoras e professores*. 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2017. p. 219-230.

MARTINS, T. B.; PUCCI, R. H. P.; OLIVEIRA, F. F. de. Educação em Tempos de Pandemia: Algumas Lições para as Políticas Públicas Brasileiras. *Revista Humanidades e Inovação, Palmas, TO*, v. 8, n. 63, p. 182-196, 2021. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/4317>. Acesso em: 8 fev. 2024.

MELLO, S. A. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. *Perspectiva, Florianópolis*, v. 25, n. 1, p. 83-104, jan./jun. 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/1630/1371>. Acesso em: 5 fev. 2024.

MELLO, S. A.; LUGLE, A. M. C. Formação de Professores: Implicações Pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural. *Contrapontos*, Itajaí, SC, v.14, n. 2, p. 259-274, maio/ago. 2014. DOI: 10.14210/contrapontos.v14n2.p259-274. Disponível em: <https://periodicos.univali.br/index.php/rc/article/view/4763>. Acesso em: 5 fev. 2024.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. Conselho Nacional de Saúde, Comissão Nacional de Ética em Pesquisa. *Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012: diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa envolvendo seres humanos*. Brasília, DF, 2012. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>. Acesso em: 6 fev. 2024.

MONÇÃO, M. A. G. Cenas do cotidiano na educação infantil: desafios da integração entre cuidado e educação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 43, n. 1, p. 161-176, jan./mar. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201608147080>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/cZL7VJDCJQQnL8rHP6Z3kBF/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 6 fev. 2024.

OLIVEIRA, K. C. G. de (org.). *Proposta Curricular para a Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Marília*. Marília, SP: Secretaria Municipal de Educação, 2020. Disponível em: https://educacao.marilia.sp.gov.br/arquivos/proposta_curricular_para_a_educacao_infantil_-_marilia_15110632_17125235.pdf. Acesso em: 4 fev. 2024.

PARENTE, C. da M. D. Desvendando a jornada escolar brasileira. *Revista Educação e Políticas em Debate*, Uberlândia, MG, v. 8, n. 3, p. 319-343, set./dez. 2019. DOI: <https://doi.org/10.14393/REPOD-v8n3a2019-48702>. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/48702/28063>. Acesso em: 6 fev. 2024.

PARENTE, C. da M. D. *A construção dos tempos escolares*. Educação em Revista, Belo Horizonte, v.26, n.02, p.135-156, ago. 2010.

PEREIRA, M. C. *Tempo livre na educação infantil: concepções teóricas e implicações pedagógicas a partir da teoria histórico-cultural*. 2018. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), Marília, 2018. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/61db1d8c-55e7-46d8-95cd-572cfc545efb/content>. Acesso em: 5 fev. 2024.

PIRES, A. R. S. *Rotina e escola infantil: organizando o cotidiano de crianças de 0 a 5 anos*. 2015. 60 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, Londrina, PR, 2015. Disponível em: <https://www.uel.br/ceca/pedagogia/pages/arquivos/2015%20ADRIANE%20REGINA%20SCARANTI%20PIRES.pdf>. Acesso em: 5 fev. 2024.

PRIETO, M. N. *A organização do tempo em escolas de educação infantil: contribuições para o processo de humanização na infância*. 2016. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, SP, 2016. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/2479cfe2-73b6-4c84-9945-303f48c835b6/content>. Acesso em: 8 fev. 2024.

PRIETO, M. N.; LIMA, E. A.; FONSECA-JANES, C. R. X. O papel do professor na organização temporal nas escolas de Educação Infantil. *In: III CONGRESSO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES (CNFP) E XIII CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES (CEPFE)*, 2016, Águas de Lindóia, SP. Anais. Águas de Lindóia, SP: Unesp/Prograd, 2016. p. 5805-5816.

PRIETO, M. N.; SAMPAIO, M.; LIMA, E. A. Propostas pedagógicas na Educação Infantil: questões sobre o tempo, a leitura e a contação de histórias. *Revista de Educação PUC–Campinas*, Campinas, SP, v. 23, n. 3, p. 439-453, set./dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/3982/2671>. Acesso em: 5 fev. 2024.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO - ESCOLA A. Organizadores: Gestão Escolar - direção e coordenação pedagógica, 2021.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO - ESCOLA B. Organizadores: Gestão Escolar - direção e coordenação pedagógica, 2021.

SARMENTO, M. J. Para uma agenda da educação da infância em tempo integral assente nos direitos da criança. *In: ARAÚJO, V. C. de. (org.). Educação infantil em jornada de tempo integral: dilemas e perspectivas*. Vitória: Edufes. 2015. p. 59-87.

SILVA, J. L. F. e. *Educação Infantil em tempo integral: organização do trabalho pedagógico nas escolas municipais de Marília-SP*. 2022. 124 f. Dissertação (Mestrado Em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” Marília, SP, 2022. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/5bb93ae6-33d9-4462-9bcd-ee5109769b8e/content>. Acesso em: 8 fev. 2024.

TEIXEIRA, I. A. de C. Cadências escolares, ritmos docentes. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 87-108, jul./dez. 1999. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97021999000200008>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/vtsX5hBZPfKxW8bRjfVzMsn/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 6 fev. 2024.

TIRIBA, L. *Educação Infantil como Direito e Alegria: em busca de pedagogias ecológicas, populares e libertárias*. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2018.

VIGOTSKI, L. S. Quarta aula: a questão do meio na pedologia. Tradução Márcia Pileggi Vinha e revisão Max Welcman. *Psicologia*, São Paulo, v. 21, n. 4, p. 681-701, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-65642010000400003>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pusp/a/4VnMkhXjM8ztYKQrRY4wfYC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 5 fev. 2024.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

FARIA, A. L. G. de. A contribuição dos parques infantis de Mário de Andrade para a construção de uma pedagogia da educação infantil. *Educação & Sociedade*, Campinas, SP, ano XX, n. 69, p. 60-91, dez. 1999. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73301999000400004>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/QSGr9W33C8ZTrY3qGxRDyCG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 7 fev. 2024.

FILHO, L. M. de F.; VIDAL, D. G. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 14, p. 19-34, maio/jun./jul./ago 2000. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782000000200003>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/rjhxvFpJQ97LDYVJxkXybbD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 7 fev. 2024.

PARENTE, C. da M. D. Políticas de Educação Integral em Tempo Integral à Luz da Análise do Ciclo da Política Pública. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 415-434, abr./jun. 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-623661874>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/GwR4qsVvThyBqcpQfCm3Qhm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 7 fev. 2024.

PARENTE, C. da M. D. Construindo uma Tipologia das Políticas de Educação Integral em Tempo Integral. *Roteiro*, Joaçaba, SC, v. 41, n. 3, p. 563-586, set./dez. 2016. DOI: [10.18593/r.v41i3.10601](https://doi.org/10.18593/r.v41i3.10601). Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/3519/351964734002/html/>. Acesso em: 7 fev. 2024.

SOUZA, R. F. de. Tempos de infância, tempos de escola: a ordenação do tempo escolar no ensino público paulista (1892-1933). *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 127-143, jul./dez. 1999. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97021999000200010>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/W4WgDHwpKvJ7qHPjksWnyzk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 7 fev. 2024.

ANEXO A - Autorização da Secretaria Municipal da Educação de Marília/SP para desenvolver a pesquisa nas escolas municipais da cidade



PREFEITURA MUNICIPAL DE MARÍLIA
SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO
Rua Benjamin Pereira de Souza, nº 23 – CEP 17.506-001 – Bairro Somenzari
Fone: (14) 3402-6300 – **Marília – SP**
e-mail: se@marilia.sp.gov.br

AUTORIZAÇÃO

Autorizo, **Mayara Farias Cabral**, docente da EMEI “Sítio do Pica Pau Amarelo”, a realizar pesquisa, referente ao Projeto de Mestrado da Unesp/Marília, intitulado: “*As Contribuições do Ensino em Tempo Integral na Educação Infantil em Marília/SP*”, nas escolas da rede municipal de ensino.

A presente autorização está condicionada a prévia autorização de cada direção de escola.

Marília, 20 de maio de 2022.


Prof. Joaquim Bento Feijão
Assessor Especial do Gabinete do
Secretário Municipal da Educação

ANEXO B - Modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para todos os participantes da pesquisa das duas escolas colaboradoras

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Nós, Mayara Farias Cabral, (e-mail: mayara.f.cabral@unesp.br), mestranda do programa de pós-graduação, sob a orientação de Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo (e-mail: tamb@marília.unesp.br), docente do programa de pós-graduação, ambas pesquisadoras da Universidade Estadual Paulista – “Júlio Mesquita Filho” UNESP – Campus de Marília, estamos realizando uma pesquisa com os gestores e professores das Escolas Municipais da Educação Infantil de Marília, intitulada “Escolas de tempo integral na Educação Infantil em Marília/SP: da política educacional à rotina institucional” e a/o convidamos para participação desta pesquisa, a qual pretende: 1) Evidenciar se é possível diversificar a organização e o planejamento de como é conduzida a rotina institucional para as crianças, mesmo partindo de um mesmo currículo; 2) Conhecer as experiências dessas escolas para colaborar com ideias para os profissionais da educação que atuam em instituições como estas e que planejam esta organização, favorecendo as crianças em sua rotina escolar. Sua participação é voluntária, e se dará por meio de coleta de dados qualitativos, através de documentos e entrevistas semiestruturadas, com relação à rotina institucional, que permitirá a compreensão da realidade educacional que lhe é peculiar. As informações desta pesquisa serão confidenciais, e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas como revistas e congressos, não havendo identificação dos participantes, ou seja, a pessoa participante terá o seu sigilo garantido. Conforme o artigo V da Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012, “qualquer pesquisa envolvendo seres humanos há riscos, mesmo que estes sejam mínimos, como desconforto, incômodo e/ou constrangimento”, cujas providências serão tomadas e o/a participante poderá desistir e/ou recusar, haja vista que sua participação é uma opção, ficando assegurado e garantido o seu direito de retirar sua permissão de participante, a qualquer momento ao longo da coleta de dados. Os benefícios desta pesquisa para o participante é contribuir de forma ativa com a pesquisa científica, voltada, sobretudo, a área da educação, podendo vir a ter rebatimentos na sociedade. Informamos ainda, que o participante não terá nenhum custo e que terá a garantia ao direito de buscar indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa.

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

Eu, _____ portador(a) do RG _____ autorizo a divulgação dos dados coletados pela pesquisa intitulada “Escolas de tempo integral na Educação Infantil em Marília/SP: da política educacional à rotina institucional”. Declaro ter recebido as devidas explicações sobre a referida pesquisa quanto aos seus objetivos e procedimentos e concordo que minha desistência poderá se dar a qualquer momento. Declaro, ainda, estar ciente de que a participação é voluntária, garantindo o direito de desistir de continuar participando e retirar meu consentimento a qualquer momento ao longo da coleta de dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a mim. Certos de poder contar com sua autorização, colocamo-nos à disposição para esclarecimentos e assistência integral gratuita e imediata por tempo que for necessário devido a danos diretos/indiretos e imediatos/tardios, conforme itens II.3.1 e II.3.2, da Resolução CNS nº 466 de 2012, através do telefone _____ e e-mail: _____

mayara.f.cabral@unesp.br falar com Mayara Farias Cabral. As duas VIAS deverão ser assinadas ao término do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido pelo convidado a participar da pesquisa, assim como pelo pesquisador responsável, ou pela(s) pessoa(s) por ele(a) delegada(s).

Nome e assinatura do(a) participante da pesquisa

Nome e assinatura da responsável da pesquisa

Data: __ / __ / ____