
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL EM PERÍODO
INTEGRAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL DE PAULÍNIA-SP:
A PERCEPÇÃO DA COMUNIDADE ESCOLAR**

GISELE CRISTINA BIONDO MARTINS



**Rio Claro – SP
2024**

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL EM PERÍODO
INTEGRAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL DE PAULÍNIA-SP:
A PERCEPÇÃO DA COMUNIDADE ESCOLAR**

GISELE CRISTINA BIONDO MARTINS

Dissertação apresentada ao Instituto de Biociências do Câmpus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.
Orientadora: Dra. Raquel Fontes Borghi.

**Rio Claro – SP
2024**

M386d Martins, Gisele Cristina Biondo
Desafios e perspectivas da educação integral em período integral na educação infantil de Paulínia-SP : a percepção da comunidade escolar / Gisele Cristina Biondo Martins. -- Rio Claro, 2024
292 f. : tabs.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Instituto de Biociências, Rio Claro
Orientadora: Raquel Fontes Borghi

1. Educação Integral. 2. Escolas de tempo integral. 3. Educação de crianças. I. Título.



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Rio Claro



CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL EM PERÍODO INTEGRAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL DE PAULÍNIA-SP: A PERCEPÇÃO DA COMUNIDADE ESCOLAR

AUTORA: GISELE CRISTINA BIONDO MARTINS

ORIENTADORA: RAQUEL FONTES BORGHI

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

Profa. Dra. RAQUEL FONTES BORGHI (Participação Virtual)
Departamento de Educação / UNESP - Instituto de Biociências de Rio Claro - SP



Profa. Dra. LUCIANE MUNIZ RIBEIRO BARBOSA (Participação Virtual)
Faculdade de Educação / Universidade Estadual de Campinas - SP

Profa. Dra. MÁRCIA REGINA ONOFRE (Participação Virtual)
Departamento de Metodologia de Ensino / Universidade Federal de São Carlos – UFSCar

Rio Claro, 27 de setembro de 2024

AGRADECIMENTOS

O mestrado foi meu Everest e me sinto feliz com a vista do cume.

A subida ao topo, entretanto, foi apoiada por muitos e desejada por longos anos.

Nesse sentido, ao completar esta jornada, é uma questão de justiça agradecer a todos aqueles que me apoiaram, me orientaram e alimentaram minha confiança de que eu poderia alcançar meu sonho.

Agradeço a Deus, pois foi a Ele que pedi durante muitos dias, em muitas orações, a oportunidade de realizar meu sonho de modo leve e abençoado. Desejo atendido: Deus é bom o tempo todo!

Aos meus pais, que sempre lutaram por uma vida melhor para seus filhos.

À minha mãe, que sempre se dedicou aos filhos e que com força impulsionou-me a alcançar meus sonhos, que me apoiou nos dias mais difíceis dessa jornada, que renovava e reabastecia minha confiança.

Ao meu marido, que acompanhou os melhores e piores dias dessa jornada, abdicando comigo de momentos de descanso e diversão em busca do meu sonho. Que bom contar com você.

À minha cunhada Aline, que, já tendo seu mestrado, foi minha guia nesta experiência e que, junto com meu irmão Gilberto, comemorou comigo os passos bem-sucedidos que me levaram a este momento.

Ao meu primo Wagner Luís, que, sendo um exemplo de homem, digno, sério e amoroso, de longe me orientava com paciência e sabedoria. Você faz parte desta conquista.

E, por fim, à admirável professora Raquel Fontes Borghi, que, além de uma orientadora bem-sucedida, foi todo o tempo sábia e generosa, permitindo que minha experiência na jornada do mestrado fosse repleta de momentos dos quais vou me lembrar com saudade e carinho. Obrigada, Raquel, você faz a diferença com seu jeito delicado e respeitoso.

A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria. (Freire, 1996, p. 53).

RESUMO

Embora haja um modelo padrão de atendimento em período integral na educação infantil no município de Paulínia-SP, a vivência no papel de professora e diretora escolar revelou a existência de diferentes percepções da comunidade escolar em relação aos objetivos desse atendimento, as quais podem afetar consciente ou inconscientemente o atendimento. Esta pesquisa teve como foco verificar se os desafios e perspectivas da comunidade escolar convergem ou divergem e até que ponto se configuram em preocupações com a educação integral do aluno. Além disso, pretende apresentar reflexões que apoiem a qualificação do modelo de atendimento já oferecido e não seu abandono, apresentando, além das reflexões, a perspectiva da educação integral como promotora do bom uso do tempo já ofertado na modalidade de tempo integral. A metodologia utilizada incluiu o levantamento e análise qualitativos de dados teóricos (pesquisa bibliográfica, levantamento de dados históricos, análise de legislação nacional e municipal) e práticos (coletados por meio de entrevistas semiestruturadas realizadas com os membros representantes da comunidade escolar, nesta pesquisa, membros da APM – Associação de Pais e Mestres e do Conselho de Escola). Após o levantamento de dados, estes foram analisados através da Análise de Conteúdo (Bardin, 2010), por meio da qual se elencaram questões do atendimento em período integral para a educação infantil e da educação integral na cidade de Paulínia. O campo selecionado para a pesquisa foi a primeira escola de educação infantil municipal a atender aos dois segmentos – creche e pré-escola – em um mesmo prédio em tempo integral. Através do material coletado, foi possível constatar pontos de vista muito diversos a respeito do objetivo do atendimento em tempo integral, os quais ora divergem, ora convergem em uma série de aspectos. Opiniões quase unânimes apontam para a inexistência de relação de causa e efeito entre a ampliação de tempo na escola e a garantia de desenvolvimento da criança em seus múltiplos aspectos. Destaca-se ainda que foram mais comuns as críticas do que os elogios ao modelo de atendimento, em ambos os casos; a maioria delas referia-se muito mais às questões de cuidado, estrutura e segurança do que às questões educacionais propriamente ditas. Conclui-se, portanto, que as noções de educação integral e atendimento em tempo integral ainda não estão bem delimitadas para os participantes da pesquisa e que esse pode ser um dos motivos pelos quais essa comunidade escolar ainda não prioriza a busca consciente pela educação integral em período integral. Entretanto, foram encontrados indícios que apontam para o início de uma valorização do aspecto pedagógico do atendimento em tempo integral, embora esse ainda não seja, na visão dos participantes, uma das principais justificativas para a matrícula das crianças na educação infantil em tempo integral no município de Paulínia-SP.

PALAVRAS-CHAVE: educação infantil; período integral; educação integral; comunidade escolar; conselho de escola.

ABSTRACT

Although there is a standard model of full-time care in early childhood education in the city of Paulínia-SP, the experience in the role of teacher and school director revealed the existence of different perceptions of the school community in relation to the objectives of this service, which can affect consciously or unconsciously the service. This research focused on verifying whether the challenges and perspectives of the school community converge or diverge and to what extent they constitute concerns about the student's comprehensive education. Furthermore, it intends to present reflections that support the qualification of the service model already offered and not its abandonment, presenting in addition to the reflections, the perspective of integral education as a promoter of good use of the time already offered in the full-time modality. The methodology used included the qualitative survey and analysis of theoretical data (bibliographical research, historical data survey, analysis of national and municipal legislation) and practical data (collected through semi-structured interviews carried out with members representing the school community, in this research, members APM – Association of Parents and Teachers and the School Council). After collecting data, they were analyzed through Content Analysis (Bardin, 2010), through which issues of full-time care for early childhood education and comprehensive education in the city of Paulínia were listed. The field selected for the research was the first municipal early childhood education school to serve both segments – daycare and preschool – in the same building full-time. Through the material collected, it was possible to verify very different points of view regarding the objective of full-time care, which sometimes diverge, sometimes converge in a series of aspects. Almost unanimous opinions point to the non-existence of a cause and effect relationship between increasing time at school and ensuring the child's development in its multiple aspects. It is also noteworthy that criticism was more common than praise for the service model, in both cases, the majority of which referred much more to issues of care, structure and safety than to educational issues themselves. It is concluded, therefore, that the notions of integral education and full-time care are not yet well defined for research participants and that this may be one of the reasons why this school community still does not prioritize the conscious search for full-time integral education. However, evidence was found that points to the beginning of an appreciation of the pedagogical aspect of full-time care, although this is not yet, in the participants' view, one of the main justifications for enrolling children in full-time early childhood education in the city of Paulínia-SP.

KEYWORDS: early childhood education; full-time; comprehensive education; school community; school board.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Informações encontradas em fontes impressas	99
Quadro 2 – Comparativo entre as normas internas da Creche (NIC) e as da EMEI (NIE).....	121
Quadro 3 – Representantes do Conselho de Escola e sua nomenclatura como entrevistados.....	146
Quadro 4 – Questões e objetivos/informação pretendida	151
Quadro 5 – Objetivos apontados para o atendimento em período integral	162
Quadro 6 – Comparativo das normas e procedimentos até 2022 e a partir de 2023	165
Quadro 7 – Legislação municipal – Paulínia-SP	259

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Indicadores da População Municipal - Base e Projeção (1970-2024) ...	127
Tabela 2 – Matrículas de Educação Infantil - Creches (Base e Projeção 2010 a 2024)	128
Tabela 3 – Matrículas de Educação Infantil - Pré-Escolas (Base e Projeção 2010 a 2024)	128
Tabela 4 – Matrículas de Educação Infantil - Creches e Pré-Escolas na Rede Pública Municipal de Ensino (Base e Projeção 2010 a 2024)	129
Tabela 5 – Comparativo da quantidade de matrículas nas etapas e modalidades de ensino antes e após a queda da exigência de comprovação do vínculo empregatício	131
Tabela 6 – Evolução do atendimento na Unidade Escolar pesquisada (2012-2023)	136
Tabela 7 – Sujeitos e objetivos apontados para o atendimento	169
Tabela 8 – Aspectos pontuados como positivos (a favor) do atendimento em período integral.....	170
Tabela 9 – Aspectos negativos ou contrários ao atendimento em período integral	173
Tabela 10 – Pontos de preocupação em relação ao atendimento em período integral oferecido.....	180
Tabela 11 – Acesso ao formato de trabalho desenvolvido, interesse e escuta da comunidade.....	185
Tabela 12 – O desenvolvimento integral da criança está ligado à frequência em período integral na escola?	190
Tabela 13 – Conceitos dados pelos participantes sobre “Educação Integral” e “Educação de Tempo Integral”	192
Tabela 14 – Percepções sobre o atendimento em período integral	196
Tabela 15 – Desafios da oferta de tempo integral.....	201
Tabela 16 – Sugestões para melhoria do atendimento	207

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Educação Básica / Matrículas / Educação infantil (2008-2021)	126
Gráfico 2 – Educação Básica / Escolas / Educação infantil (2008-2021)	127
Gráfico 3 – Objetivos apontados para Escola de Tempo Integral	164

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AIB – Ação Integralista Brasileira

AI-5 – Ato Institucional nº 5

APM – Associação de Pais e Mestres

ASMUP – Associação dos Servidores Municipais de Paulínia

ASPE – Assessoria de Orientação Pedagógica e Educacional

BA – Estado da Bahia

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BM – Banco Mundial

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAIC – Centros de Atenção Integral à Criança

CAPE – Centros de Atendimento ao Pré-Escolar

CAQi – Custo Aluno-Qualidade Inicial

CECR – Centro Educacional Carneiro Ribeiro

CEMEP – Centro Municipal de Ensino Profissional

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa

CETREIM – Centro de Terapia e Reabilitação Integrada Municipal

CEUs – Centros Educacionais Unificados

CF – Constituição Federal

CIACs – Centros Integrados de Apoio à Criança

CIEP – Centros Integrados de Educação Pública

CLT – Consolidação das Leis do Trabalho

CME – Conselho Municipal de Educação

COEDI – Coordenação de Educação Infantil

CONAE – Conferência Nacional de Educação

COVID-19 – *Coronavirus disease 2019*

CROEPRE – Coordenação de Educação Pré-Escolar

CSTD – Carga Suplementar de Trabalho Docente

DC – Departamento de Cultura

DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais

DECLA – Divisão de Educação, Cultura e Lazer

DF – Distrito Federal

DNCr – Departamento Nacional da Criança

DOE – Diário Oficial do Estado

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

EMEFM – Escola Municipal de Ensino Fundamental e Médio

EMEFs – Escolas Municipais de Ensino Fundamental

EMEI – Escola Municipal de Educação Infantil

EMs – Escolas Municipais

EMFAM – Escola Municipal de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério

ENEP – Encontro Nacional de Educação de Paulínia

ETEP – Escola Técnica de Paulínia

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério

HTPC – Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo

HTPI – Horas de Trabalho Pedagógico Individual

HTPL – Horas de Trabalho Pedagógico em Local Livre

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

INSS – Instituto Nacional do Seguro Social

IPAI – Instituto de Proteção à Infância

LBA – Legião Brasileira de Assistência

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização

NIC – Normas Internas das Creches

NIE – Normas Internas das EMElS

OMEP – Organização Mundial para a Educação Pré-Escolar

PAULIPREV – Instituto de Previdência dos Funcionários Públicos Municipais de Paulínia

PCCVM – Plano de Cargos, Carreiras e Vencimentos do Magistério Público Municipal de Paulínia-SP

PEB I – Professor de Educação Básica I (Polivalente)

PEB II – Professor de Educação Básica II (Especialista de Área)

PEE – Programa de Educação Especial

PIs – Parques Infantis

PIB – Produto Interno Bruto

PME – Plano Municipal de Educação

PNE – Plano Nacional de Educação

PPP – Projeto Político-Pedagógico

PROEB – Programa Pró-Educação Básica

PROEPRE – Programa de Educação Pré-Escolar

PROFIC – Programa de Formação Integral da Criança

RCNs – Referenciais Curriculares Nacionais

RCNEI – Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

RJ – Estado do Rio de Janeiro

RMC – Região Metropolitana de Campinas

SED – Secretaria Escolar Digital

SIGM – Sistema Integrado de Governança Municipal

SIM – Sistema de Integração Municipal

SISS – Sistema Integrado SIM e SIGM

SNE – Sistema Nacional de Educação

SP – Estado de São Paulo

TAC – Termo de Ajustamento de Conduta

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UE – Unidade Escolar

UFES – Universidade Federal do Espírito Santo

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNESP – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	18
1.1 Aspectos metodológicos.....	20
1.2 A organização da pesquisa	21
2 BREVE LEVANTAMENTO DO PERCURSO DE ATENDIMENTO À CRIANÇA BRASILEIRA: FATORES DETERMINANTES	24
3 A GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO LEGISLAÇÃO NACIONAL E À EDUCAÇÃO INFANTIL	29
3.1 As Leis de Diretrizes e Bases (LDB) e a Educação Infantil	38
3.2 A consolidação do direito da criança pequena e os Planos Nacionais de Educação (PNEs): visibilidade, metas e estratégias.....	51
4 EDUCAÇÃO INTEGRAL E/OU DE TEMPO INTEGRAL.....	62
4.1 A jornada ampliada: contextualizando o modelo de atendimento brasileiro .	65
4.2 Desafios e perspectivas da Educação de Tempo Integral	73
4.3 Educação Integral: concepções.....	79
4.4 A atualidade das propostas de Educação Integral e o Tempo Integral.....	82
4.5 A Educação Integral em Tempo Integral para a criança pequena.....	84
5 O MUNICÍPIO DE PAULÍNIA E AS PRIMEIRAS INICIATIVAS ESCOLARES	90
5.1 Primórdios da rede municipal de ensino de Paulínia: a Educação Infantil Municipal	92
5.2 A legislação municipal para a Educação Infantil e os indícios sobre as características do atendimento	105
5.3 Outras normativas e orientações para a Educação Infantil Municipal e o Tempo Integral.....	121
5.4 A rede municipal de ensino de hoje – retrato atual do atendimento em período integral.....	125
6 O ATENDIMENTO EM TEMPO INTEGRAL NA PRIMEIRA ESCOLA DE PAULÍNIA-SP A ATENDER OS DOIS SEGMENTOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL.	134
6.1 O Conselho de Escola como órgão representativo de uma comunidade escolar	137
7 DEFINIÇÃO DO FOCO DA PESQUISA: QUEM E POR QUÊ?	144
7.1 As entrevistas como técnica de coleta e aproximação com a comunidade escolar	149

7.2	Análise de conteúdo como metodologia de tratamento dos dados coletados com a comunidade escolar: as entrevistas	154
7.3	Verificação do conteúdo: pré-análise.....	157
7.4	Exploração do material	158
8	A PERCEPÇÃO DA COMUNIDADE ESCOLAR E LOCAL EM RELAÇÃO À EDUCAÇÃO INTEGRAL DE TEMPO INTEGRAL NO MUNICÍPIO DE PAULÍNIA-SP	161
8.1	Objetivos apontados para o atendimento em período integral	162
8.2	Aspectos positivos e negativos do atendimento em período integral	170
8.3	Pontos de preocupação em relação ao atendimento em período integral..	179
8.4	Acesso ao formato de trabalho desenvolvido, interesse e escuta da comunidade	185
8.5	O desenvolvimento integral da criança está ligado à frequência em período integral na escola?.....	190
8.6	Conceitos de educação integral e educação de tempo integral na perspectiva dos entrevistados.....	192
8.7	Percepções sobre o atendimento em período integral	196
8.8	Os desafios da oferta de tempo integral	201
8.9	Sugestões para melhoria do atendimento	207
9	EDUCAÇÃO INFANTIL DE TEMPO INTEGRAL: PERCEPÇÕES DA COMUNIDADE ESCOLAR	210
10	CONSIDERAÇÕES FINAIS	235
	REFERÊNCIAS.....	241
	APÊNDICES	256
12.1	Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	256
12.2	Apêndice B – Quadro 7 – Legislação municipal – Paulínia-SP	259
12.3	Apêndice C – Quadro com falas dos entrevistados sobre o eixo temático “Objetivos apontados para o atendimento em período integral”	267
12.4	Apêndice D – Quadro com falas dos entrevistados sobre o eixo temático “Aspectos pontuados como positivos (a favor) do atendimento em período integral”	270
12.5	Apêndice E – Quadro com falas dos entrevistados sobre o eixo temático “Aspectos negativos (ou contrários) ao atendimento em período integral”	272
12.6	Apêndice F – Quadro com falas dos entrevistados sobre o eixo temático “Pontos de preocupação em relação ao atendimento em período integral oferecido”	277

12.7	Apêndice G – Quadro com falas dos entrevistados sobre o eixo temático “Acesso ao formato de trabalho desenvolvido, interesse e escuta da comunidade”	280
12.8	Apêndice H – Quadro com falas dos entrevistados sobre o eixo temático “Análise da interdependência entre educação de tempo integral e educação integral”	282
12.9	Apêndice I – Quadro com falas dos entrevistados sobre o eixo temático “Percepções sobre o atendimento em período integral”	284
12.10	Apêndice J – Quadro com falas dos entrevistados sobre o eixo temático “Sugestões para melhoria do atendimento”	287
12.11	Apêndice K – Quadro com falas dos entrevistados sobre o eixo temático “Desafios da oferta de tempo integral”	289

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa apresenta um estudo focado nas questões do atendimento de tempo integral e nos princípios da educação integral na realidade da educação infantil no município de Paulínia-SP. Embora as questões de educação integral e mesmo do atendimento em tempo integral tenham se tornado mais frequentes no debate nacional por demanda social ou mesmo pelo seu aparecimento em grandes e mais recentes documentos da área da Educação, como a Lei de Diretrizes e Bases (LDB - 1996) e os Planos Nacionais de Educação (PNEs - 2001/2014), parece haver indícios de que ainda pouco se discute sobre educação integral e de tempo integral de modo inter-relacionado na etapa da educação infantil.

Em análise da produção científica sobre o tema, Martins e Borghi (2023) estudaram, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), no período de 2004 a 2018, o volume de pesquisas produzidas que de alguma forma se relacionam às questões da educação infantil e ao tema integral (desenvolvimento integral, tempo integral) e, ainda que se perceba certa ampliação do interesse em relação aos temas após a publicação de legislações importantes para a educação infantil, como a Emenda Constitucional nº 59/2009 e a Lei nº 12.796/2013, as autoras apontam que somente nove pesquisas consideravam ambas as temáticas, tempo integral e educação integral (no sentido de desenvolvimento integral), em discussões relacionadas ao atendimento em educação infantil. Neste sentido, esta pesquisa visa contribuir com o preenchimento da lacuna no que se refere ao foco de estudos em educação infantil, primeira etapa da educação básica, em especial relacionada às questões da educação integral de tempo integral.

Diante disso, define-se, como objetivo geral desta pesquisa, compreender a percepção da comunidade escolar de uma escola de educação infantil de creche e EMEI, acerca do modelo de atendimento ofertado na educação infantil de período integral na cidade de Paulínia-SP e de como tal atendimento se aproxima ou se distancia da concepção de educação integral em período integral.

Para orientar o percurso desta pesquisa, definiram-se ainda objetivos específicos, os quais orientarão a organização da coleta de dados, a seleção dos referenciais teóricos, e mesmo definirão os capítulos que comporão esta pesquisa. Inicialmente, pretende-se compreender, através de levantamento bibliográfico, os aspectos determinantes no delineamento das formas de atendimento à criança

pequena, público-alvo da educação infantil na realidade brasileira, o que nos permitirá compreender como a criança, que a princípio nem mesmo era reconhecida socialmente, passa a ser valorizada e atendida em instituições específicas.

Além disso, verificar como ocorreu o desenvolvimento da legislação (CF, LDB, PNE) e qual sua contribuição para a garantia de educação para as crianças pequenas no Brasil, visto que foi através de tais legislações que o direito à educação dessas crianças foi assegurado como direito, e não como benefício concedido. Mais adiante, analisando propriamente o cenário do município de Paulínia, objetiva-se ainda um exame do modelo de atendimento em período integral da educação infantil em sua rede municipal e da legislação que o organiza e orienta, de modo que se possa compreender as diretrizes, normas e padrões que orientam a educação infantil municipal e o atendimento em tempo integral.

Reconhecendo as especificidades de cada comunidade escolar, pretende-se ainda conhecer a percepção da comunidade escolar sobre o atendimento em período integral na educação infantil municipal de Paulínia-SP, através do contato com o Conselho Escolar/APM de uma unidade de ensino, e, a partir desses objetivos anteriores, coletar, organizar e analisar os dados que permitam refletir sobre a educação integral e em que medida se relaciona com o atendimento de período integral oferecido na educação infantil da cidade.

O foco desta pesquisa será analisar a educação infantil de tempo integral no município de Paulínia-SP através dos levantamentos históricos e bibliográficos e da ótica dos envolvidos com sua oferta, uma forma de incluir um olhar multifacetado à análise pretendida, que pode preencher lacunas na literatura no que diz respeito à escuta daqueles que ofertam e/ou recebem o atendimento ofertado. Por isso, pode-se afirmar que, ainda que se parta de um levantamento histórico e teórico mais geral que permita uma visão ampla dos temas pesquisados, esta pesquisa pretende analisar os desafios e perspectivas da educação integral em período integral na educação infantil de Paulínia-SP através do olhar de determinada comunidade escolar selecionada, e ampliar as discussões para a rede municipal de ensino a partir dos achados da pesquisa.

O interesse pelo tema decorre da vivência da pesquisadora nos papéis de professora e diretora escolar na referida rede de ensino, os quais revelaram a existência de diferentes percepções da comunidade escolar e local em relação aos objetivos do período integral que podem afetar consciente ou inconscientemente o

atendimento. Parece que, embora haja um modelo padrão de atendimento em período integral na educação infantil no município de Paulínia-SP, esse padrão inequivocamente não se estende à compreensão que se tem da oferta.

Algumas reflexões são propostas: em que medida os anseios da comunidade são atendidos pelo serviço como ele funciona hoje? A comunidade tem consciência das características do atendimento em período integral ofertado? A comunidade escolar compreende a importância da educação integral das crianças como aquela que vai além do tempo de permanência na escola?

1.1 Aspectos metodológicos

Os aspectos metodológicos desta pesquisa compreendem a definição do *corpus* do trabalho, a seleção dos instrumentos para análise dos dados teóricos e práticos coletados, o processo de definição dos métodos de aproximação com a comunidade escolar e, por fim, o tratamento desses como forma de produção de material-base para as discussões acerca dos desafios e perspectivas do atendimento integral na educação infantil municipal na cidade de Paulínia-SP.

Entendendo a pesquisa como um processo racional e sistemático, que visa compreender o estudado como forma de discutir para transformar, pelo caráter do objeto de estudo e objetivo da pesquisa, escolheu-se a pesquisa qualitativa como caminho consciente.

Esta pesquisa pretende uma abordagem qualitativa ao passo que objetiva trabalhar não com quantificação ou resultados mensuráveis, mas “com o universo de significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes, [...] conjunto de fenômenos [...] entendido aqui como parte da realidade social” (Minayo, 2007a, p. 21). Embora apoiada nos documentos e na bibliografia que permite uma definição dos termos e fenômenos pesquisados, o trabalho de campo, realizado aqui por meio das entrevistas, assim como a pesquisa documental e bibliográfica que o precedeu, como parte de uma pesquisa que se pretende qualitativa, visa aprofundar-se no mundo dos significados, buscando numa realidade que não é visível, verdades e conhecimentos que precisam ser expostos (Minayo, 2007a).

Como a mesma autora propõe, esta pesquisa percorreu o caminho de trabalho padrão nas pesquisas qualitativas, o qual teve basicamente três etapas,

sendo a primeira delas a fase exploratória, a segunda o trabalho de campo e, por fim, na terceira etapa, a análise e o tratamento do material empírico e material (Minayo, 2007a).

A primeira etapa, realizada nos primeiros capítulos, trata do desenvolvimento das formas de atendimento à criança pequena, da legislação educacional e da ideia, formas e iniciativas de atendimento em tempo integral e educação integral. Como fase exploratória, contribui com a delimitação do objeto da pesquisa e ainda para a definição dos encaminhamentos do rumo da pesquisa, como é o caso da definição dos instrumentos para a operacionalização do trabalho.

A etapa seguinte, ou seja, o trabalho de campo desta pesquisa, foi feita através de visita à escola da comunidade pesquisada, consulta ao Projeto Político-Pedagógico da referida escola e, por fim, da realização das entrevistas com os membros eleitos representantes nos colegiados Conselho de Escola e Associação de Pais e Mestres. É correto afirmar que, nessa fase, se permitiu um encontro entre a construção teórica realizada na primeira fase e os dados extraídos na interação com os interlocutores, no caso, os entrevistados, e com os documentos escolares citados.

Por fim, a terceira etapa, na qual o pesquisador debruça-se sobre os dados frutos das primeira e segunda etapas para tratamento do material, visando, segundo Minayo (2007, p. 27), “valorizar, compreender, interpretar os dados empíricos, articulá-los com [...] outras leituras teóricas e interpretativas”. A definição da necessidade de uma técnica para análise dos dados corrobora a ideia de que “a análise qualitativa não é uma mera classificação das opiniões dos informantes [...]. É a descoberta de seus códigos sociais a partir das falas, símbolos e observações.” (Minayo, 2007a, p. 27).

1.2 A organização da pesquisa

Para tanto, organizaram-se as discussões em capítulos, iniciando pelo capítulo “Breve levantamento do percurso de atendimento à criança brasileira: fatores determinantes”, que apresenta alguns fatores sociais que moldaram a oferta brasileira das primeiras instituições de educação infantil, em especial as creches e pré-escolas. Em seguida, um capítulo sobre “A garantia do direito à educação na legislação nacional e à educação infantil” amplia a discussão sobre o atendimento

para a criança pequena, através da análise das legislações que orientaram e delimitaram esse atendimento, enquanto o capítulo seguinte, sobre as questões da “Educação integral e/ou de tempo integral”, cerne deste trabalho, apresenta a discussão sobre a questão do atendimento em tempo integral e da educação integral para as crianças da educação infantil. Após este capítulo, a pesquisa foca seu olhar na comunidade pesquisada e, nesse sentido, o capítulo denominado “O município de Paulínia e as primeiras iniciativas escolares” traz um panorama do município e de características de seu desenvolvimento que influenciaram as iniciativas escolares, além de dados do processo de oferta de educação infantil no município.

Ajustando ainda mais o foco, o capítulo seguinte, “O atendimento na escola municipal de educação infantil pesquisada: o atendimento em tempo integral na primeira escola a atender os dois segmentos”, apresenta dados da escola que atende à comunidade pesquisada e suas características, sendo essa análise complementada pela justificativa da seleção dos membros eleitos para os colegiados Associação de Pais e Mestres e Conselho de Escola como participantes das entrevistas, as quais pretendem levantar os desafios e perspectivas da oferta. Visto o foco da pesquisa ser uma amostra composta pela comunidade de uma escola de educação infantil de tempo integral do município de Paulínia, foram considerados representantes da comunidade escolar os membros do Conselho de Escola e alguns da APM, órgãos que atuam como ferramenta da gestão democrática escolar e que têm em sua composição representantes das famílias e dos profissionais escolares.

Ainda consta um capítulo de Metodologia, no qual se justifica a escolha pela pesquisa de natureza qualitativa, e pela seleção dos dados teóricos e práticos que compuseram o *corpus* desta pesquisa, a escolha da entrevista semiestruturada e da análise de conteúdo, através da quais se puderam conhecer os motivos declarados por estes para a matrícula das crianças, a saber, aspectos positivos e negativos, percepções, sugestões em relação ao atendimento em tempo integral, entre outros, os quais permitiram discussão com as leituras realizadas previamente. Em seguida, um capítulo composto pela “Análise de Conteúdo”, que traz a análise de conteúdo propriamente dita e o levantamento dos primeiros indícios a partir dos dados extraídos nos eixos temáticos e subtemas encontrados. A partir das observações coletadas, foi possível constatar várias críticas, assim como aspectos positivos e sugestões para a melhoria do atendimento, e inferir que a preocupação com a educação integral não tem sido um dos motivos principais que têm levado a maior

parte das crianças a serem matriculadas na educação infantil de tempo integral, o que permite a discussão de por que isso acontece e o que poderia ser feito para ampliar as possibilidades e enriquecer o trabalho ofertado no município. Pelos indícios encontrados, a criança, que não era nem mesmo reconhecida em suas particularidades e que com o tempo passou a ser educada fora do lar, entre outros motivos, pela questão do trabalho feminino, parece ainda continuar sendo matriculada em escolas agora, de tempo integral, pelo mesmo motivo, independentemente do objetivo ampliado da educação integral.

E, como etapa final desta pesquisa, um capítulo com “Outras Reflexões” apresenta a discussão final sobre a temática, a qual parte do entrelaçamento, discussão, contraposição entre os dados teóricos e práticos levantados, baseando-se para isso em três das mais centrais questões que nortearam esta pesquisa. E, encerrando as discussões, um capítulo de considerações finais, que permite à pesquisadora expressar suas descobertas finais e destacar aspectos chave da pesquisa.

2 BREVE LEVANTAMENTO DO PERCURSO DE ATENDIMENTO À CRIANÇA BRASILEIRA: FATORES DETERMINANTES

Este capítulo pretende apontar alguns fatores, como o desenvolvimento social e econômico da sociedade brasileira, sua mudança de essencialmente agrária para industrial, questões econômicas e de classe social, o trabalho feminino, entre outros que moldaram o atendimento ou promoveram arranjos diversos para atendimento às crianças de 0 a 6 anos na realidade brasileira.

O capítulo tem foco nas características principais e formas de oferta dos dois modelos que atualmente se apresentam para a educação infantil, a saber, creche e pré-escola, apontando para os fatores econômicos como grandes influenciadores das formas de atendimento em ambos os modelos.

Durante muitos séculos, a tarefa de conduzir a educação e o cuidado da criança pequena era da família, em especial da mãe e das mulheres em geral (Oliveira, 2010); como afirmado por Comênio, “o nível inicial do ensino era o ‘colo da mãe’ e deveria ocorrer dentro dos lares” (Oliveira, 2010, p. 64).

Entretanto, com as mudanças sociais e econômicas, assim como na estrutura familiar, diversas instituições foram criadas para atendimento da infância, e, posteriormente, leis para garantir sua proteção e métodos para sua instrução. Desde então, o cuidado das crianças e a aquisição de conhecimentos social e historicamente construídos pela humanidade passou a ser tarefa de várias instituições, até que chegássemos ao que hoje chamamos de escola, no caso, de educação infantil (Kramer, 1988).

No Brasil, essas questões precisam ainda ser somadas a aspectos históricos relevantes, como as questões econômicas, da maternidade e do trabalho feminino, da forma de constituição da população brasileira, seus antecedentes históricos, como a colonização e a escravidão. O fator origem social, por exemplo, tem sido determinante na história da sociedade brasileira, conseqüentemente, “não pode ignorar os condicionantes políticos presentes em toda a história da educação infantil, na qual os contextos educacionais se diferenciaram conforme a origem social da população atendida” (Oliveira, 2010, p. 48).

Infelizmente, no Brasil, no que se refere às instituições, uma das primeiras e “mais duradouras de atendimento à infância, que teve seu início antes da criação das Creches, foi a roda dos expostos ou roda dos excluídos” (Paschoal; Machado,

2009, p. 82). As rodas eram literalmente cilindros giratórios, divididos ao meio por uma divisória, instalados em instituições ou Santas Casas de Misericórdia, onde se poderia abandonar uma criança, tendo como benefício a possibilidade da prática do abandono em sigilo.

Somente no final do século XIX foram surgindo alternativas para o atendimento dessas crianças, outros espaços institucionais, entre os quais se pode citar, por exemplo, os asilos, os internatos e as creches, o que ainda estava “atrelado à perspectiva de atendimento às classes menos favorecidas, [e] [...] possuía caráter assistencialista” (Chamon; Lacerda; Marcondes, 2018, p. 59).

Muito mais adiante historicamente, podemos citar fatores que desencadearam novas mudanças no atendimento às crianças, que nos apresentam instituições mais parecidas com as que temos hoje. Fatores como o reconhecimento de alguns benefícios dos trabalhadores, através da Lei de Consolidação das Leis do Trabalho, CLT (1943), pelo primeiro governo de Getúlio Vargas (1930-1945), a promulgação de duas Constituições Federais, uma em 1934 e outra em 1937, a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública em 1930, o órgão responsável por mais tarde criar o Departamento Nacional da Criança (DNCr) em 1940, assim como o crescimento do setor industrial, o movimento de urbanização e o aumento da classe média influenciaram a criação e desenvolvimento de novas formas de atendimento à criança.

O crescimento do setor industrial foi determinante na história do atendimento à criança no Brasil, afinal, as mulheres trabalhadoras precisavam de soluções para o cuidado das crianças. O movimento dessas trabalhadoras ganhou força com o movimento imigrante, com a luta em prol de instituições que abrigassem os filhos de operárias durante a jornada de trabalho (Chamon; Lacerda; Marcondes, 2018).

Uma das formas de atendimento aos filhos dessas operárias deu-se através das creches. A creche, assim como as demais instituições pré-escolares brasileiras nas primeiras décadas do século XX, tinham caráter fortemente assistencialista, apresentando-se como instituição de caráter moral, com o intuito de guarda das crianças na ausência da mãe durante suas horas de trabalho, destinando-se ao atendimento das classes menos favorecidas, baseada no modelo asilar (Silva; Lacerda, 2009).

Mais adiante, na metade final do século XX, o atendimento para a infância brasileira começou a organizar-se em mais um modelo de atendimento. Alguns

educadores, preocupados com a qualidade do trabalho do ponto de vista pedagógico, filiados ao movimento conhecido como escolanovismo ou Movimento das Escolas Novas, começam a atuar visando defender a área da intervenção de políticos e leigos (Oliveira, 2010).

Baseando-se nos princípios educacionais do Movimento das Escolas Novas, surgem no Brasil os jardins de infância (modelo criado em 1840, na cidade de Blankenburg, na Alemanha, pelo pedagogo alemão Friedrich Fröebel), que incluíam também preocupações pedagógicas fruto da nova concepção de assistência científica que se disseminava no Brasil.

A pré-escola neste modelo de jardim de infância era marcada pela inclusão intencional da dimensão pedagógica. Tratava-se de um novo sistema de ensino com vistas à educação integral da criança, com proposta pedagógica elaborada para este fim, a qual incluía atividades como jogos, atividades de cooperação, canções, manuseio de materiais e construções diversas, com atenção à capacidade de autoeducação da criança. Entretanto, a oferta da pré-escola nesse modelo não fugiu ao movimento social no Brasil que tem insistentemente privilegiado as elites, visto que se destinou a princípio à elite cultural e econômica do país.

Outro fator que se mostrou muito relevante não só na ampliação do atendimento, mas na valorização do atendimento em educação infantil, foi a entrada no mercado de trabalho das mulheres da classe média. Essas, preocupando-se com o aprimoramento intelectual dos filhos, passaram a demandar das instituições que os atendiam um padrão de educação com vistas aos aspectos cognitivos, emocionais e sociais. Uma vez que esses setores tinham acesso aos novos estudos médicos e psicológicos, conheciam as possibilidades de promoção do desenvolvimento infantil desde o nascimento.

Num primeiro momento essa demanda dirigiu-se à educação pré-escolar, mas posteriormente estendeu-se às creches, e resultou no “aparecimento de novas posições favoráveis à Creche também por parte de alguns grupos sociais, que a buscavam como instituição complementar à educação dada à seus filhos” (Oliveira, 2010, p. 110). Esse movimento culminou não só na ampliação do número de creches e pré-escolas, mas na valorização do atendimento da criança pequena fora do ambiente familiar em idade cada vez menor.

Sendo exigências de outras classes sociais de maior relevância, o atendimento às crianças passa a ganhar mais legitimidade (Kuhlmann Jr., 2000). Já

não havia somente creches anexas às fábricas, mas também em universidades públicas, e como demanda de outros grupos de trabalhadores, como bancários, jornalistas, professores, que agora também reconheciam a importância desta instituição. Não se estendia somente à creche esse movimento de valorização. Mediante os benefícios agora associados a ela, a demanda por pré-escola cresceu e incentivou, na década de 1970, o processo de municipalização da pré-escola pública, que foi fortalecido pela aprovação da Emenda Calmon à Constituição da época (1982).

Apesar dos avanços, dos novos modelos propostos, de uma tímida estruturação que se iniciava a título estatal, o maior impulso em favor dessas instituições, como direito de todas as trabalhadoras, ocorre entre o fim do século XX e início do XXI, quando a pressão pela criação de creches, escolas maternas e parques infantis começou a ser dirigida aos órgãos governamentais, e regulamentada em forma de lei, ainda que a princípio como direito da mulher trabalhadora, e não da criança.

Entretanto, ainda que houvesse avanços, é preciso admitir que mesmo as poucas iniciativas mantiveram base assistencialista e excludente e, uma vez que não havia legislação específica, o Estado não estava obrigado a promover esse tipo de atendimento, de modo que as instituições eram percebidas como benefícios, e não como direito a ser reivindicado.

Ainda que tardiamente, o Estado desempenhou papel de relevância no que se refere à regulamentação e à legislação, atuando como promotor de atendimento para a criança pequena. Até o final dos anos 1960, praticamente não houve, entretanto, evolução significativa na legislação e nas políticas públicas em prol da oferta de educação infantil, e a falta de regulamentação permitiu que o atendimento à infância estivesse à mercê das mudanças sociais, sendo que “ora a ênfase recai sobre a iniciativa oficial, ora sobre a particular, ora sobre ambas, ora sobre a própria população. [...] estas foram sendo determinadas pelos momentos históricos em que se deram” (Kramer, 2011, p. 57).

O exame dos acontecimentos demonstra que em geral a educação pré-escolar nasceu com fins assistencialistas, mas no decorrer do tempo assumiu pretensões educacionais, tendo muitas vezes se utilizado da função pedagógica sob a ótica compensatória (Magalhães, 2017). Foi a legislação que promoveu os maiores

avanços, ao assumir que as dimensões de cuidar e educar não são opostas, mas complementares.

A partir deste ponto, é importante passar a olhar as conquistas até os dias atuais a partir da análise de legislações, retomando com análises mais profundas algumas já citadas, como a CF de 1988, o ECA de 1990, o PNE de 2001, as LDBs de 1961, 1971 e 1996, e acrescentar a estas a análise dos Planos Nacionais de Educação de 2001 e 2014, da Emenda Constitucional nº 59/2009 e da Lei nº 12.797/2013.

3 A GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO LEGISLAÇÃO NACIONAL E À EDUCAÇÃO INFANTIL

Neste capítulo, faremos um percurso pela legislação brasileira, procurando evidenciar como o arcabouço legal estabeleceu o processo de garantia dos direitos da criança e de proteção da infância. Embora sejam inúmeras as legislações que possam ter atuado nesse sentido, para fins desta pesquisa foram selecionadas três grandes legislações: a Constituição Federal (CF), a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e o Plano Nacional de Educação (PNE).

A Constituição Federal, em suas sete versões, é selecionada por demonstrar os avanços e retrocessos dos direitos básicos da criança e da família, e por ser uma legislação maior, fonte de princípios norteadores para outras, mais específicas, como é o caso da LDB.

As LDBs, por sua vez, em suas três versões, de 1961, de 1971 e a mais atual, de 1996, ora em vigência, foram selecionadas por tratarem dos direitos garantidos na Constituição Federal, especificamente sob a ótica da Educação, com a característica de lei que esmiúça, define, delimita e determina, lançando as diretrizes e bases de como se dará a garantia desses direitos adquiridos em atendimento ao escolar. Além disso, na LDB inicia-se o delineamento do atendimento integral e do desenvolvimento integral do aluno, focos dessa pesquisa.

E, por fim, os PNEs, que são legislações mais atuais, que são reavaliados na adoção de uma nova versão e por sua característica em definir metas e estratégias para o avanço do atendimento com a qualidade pretendida e por tratarem das questões da educação integral como meta.

A construção da ideia de infância no ideário brasileiro percorreu um longo caminho e, no que se refere à legislação, na agenda política e nos discursos oficiais, a criança como cidadã detentora de direitos demorou a aparecer. Para Pilotti e Rizzini (2009, p. 35), isso acontece porque a questão da criança não se coloca na perspectiva de direitos que podem ser exigidos da sociedade, do Estado, “mas na perspectiva do autoritarismo/clientelismo, combinando benefícios com repressão, concessões limitadas, pessoais e arbitrárias, com disciplinamento, manutenção da ordem, ao sabor da correlação de forças sociais.” Kramer (2011), entretanto, alerta para o perigo da atuação sem a direção da legislação, ao apontar que

Ausência de legislação, no entanto, não significa ausência de política. Ao contrário, ela caracteriza a política educacional voltada para o pré-escolar como *estagnada* e *omissa*, plena de discursos com recomendações, sugestões e interpretações e vazia de medidas concretas de amplo alcance (Kramer, 2011, p. 93).

No início do século XX, mesmo as legislações existentes mantinham um movimento de “oscilação constante entre a defesa da criança e a defesa da sociedade contra essa criança” (Pilotti; Rizzini, 2009, p. 109). O Brasil tem sido uma nação bastante particular no que se refere à maior legislação de um país, a Constituição Federal. Diferentemente de outros países, que mantêm a primeira versão de suas Constituições, como Inglaterra e Estados Unidos, o Brasil, por suas peculiaridades, que incluem as transformações políticas e sociais, teve revistas suas Cartas Magnas várias vezes, nos diversos regimes de governo pelos quais o país passou.

Foram sete constituições ao todo, na verdade oito, se considerarmos que a de 1967 foi reeditada em seu inteiro teor por meio de uma emenda constitucional, sendo a primeira delas outorgada em 1824, logo após da independência do Brasil, até a mais atual, promulgada em 1988.

As constituições brasileiras podem ser tomadas como documentos importantes para a compreensão dos momentos históricos pelos quais o país passou e certamente pela forma como a educação foi tratada. Através delas, é possível perceber indícios da forma de se encarar não só a educação, mas, mais adiante, a ampliação do direito à educação para a criança pequena ao longo do tempo, por meio das reformas que vão sendo propostas na Carta Magna, as quais, por sua vez, nortearão as demais legislações brasileiras. Como será possível verificar mais adiante, nas primeiras constituições não se tratava sobre educação da criança pequena, mas iniciava-se a discussão sobre a estruturação da educação nacional, em especial a instrução.

Quanto à primeira Constituição, de 1824, outorgada por Dom Pedro I, somente dois parágrafos no título “Das Disposições Geraes, e Garantias dos Direitos Civis, e Políticos dos Cidadãos Brasileiros” [sic] referiam-se à educação, sendo um deles o artigo 179, parágrafo 32: “A instrução primária é gratuita a todos os cidadãos”, e o outro, no mesmo artigo, parágrafo 33, que versa sobre o ensino superior, tratando da criação dos “Colégios e universidades, onde serão ensinados os elementos das ciências, belas letras e artes” (Brasil, 1824, art. 179). Apesar da

pequena menção, esta é importante pela previsão da possibilidade de promoção de instrução gratuita e a todos, algo que se ainda almeja alcançar.

Sua sucessora, a Constituição de 1891, evolui ao apresentar um maior número de dispositivos sobre educação, e, como destaque, incluiu-se a adoção da laicidade da educação, uma vez que nessa Constituição institui-se a separação Estado-Igreja. Na Seção II, “Declaração de Direitos”, está disposto no artigo 72, parágrafo 6º, que seria “leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos” (Brasil, 1891, art. 72).

A terceira Constituição Federal, de 1934, teve como pano de fundo acontecimentos importantes, como a fundação do Partido Comunista do Brasil em 1922, as Revoltas Tenentistas ocorridas em 1922 e 1924, o primeiro governo de Getúlio Vargas, a Revolução Constitucionalista de 1932 e a crise econômica global de 1929 (Vieira, 2007). Nela destaca-se o aumento do tema educação, que agora aparece em 17 artigos, inclusive em um capítulo exclusivamente dedicado a esta, ou seja, o Capítulo II, intitulado “Da Educação e da Cultura”.

Um dos aspectos mais relevantes dessa versão foi a questão do financiamento da educação. Nela é elaborada uma vinculação de receitas e estabelecimento de porcentagem de investimentos na manutenção e desenvolvimento do sistema educativo, o que está expresso no artigo 156, a respeito da obrigatoriedade da União e dos Municípios em aplicarem “nunca menos de dez por cento, e os Estados e o Distrito Federal nunca menos de vinte por cento, da renda resultante dos impostos na manutenção e no desenvolvimento dos sistemas educativos” (Brasil, 1934, art. 156).

Nela, a responsabilidade para com a educação é atribuída também às empresas industriais ou agrícolas, em especial àquelas com mais de cinquenta empregados, as quais, por força dessa lei, seriam obrigadas, de acordo com o disposto no artigo 139, “a lhes proporcionar ensino primário gratuito” (Brasil, 1934, art. 139). E a responsabilidade em relação à educação, numa compreensão mais ampla, aparece no artigo 149, sendo compreendida a educação como forma de alcance de valores morais, desenvolvimento da nação, da consciência humana e mesmo da economia brasileira. O artigo 149 versa que

Art 149 - A educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores

da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana (Brasil, 1934, art. 149).

A partir dessa versão de 1934, incluiu-se no texto legal o papel da família em face da educação, o qual permanecerá nas constituições posteriores. A educação aparece legalmente como tarefa compartilhada, visto que pela Constituição “a família tem a obrigatoriedade de enviar e manter os filhos nas escolas, enquanto incumbe aos poderes públicos assegurar a gratuidade do ensino” (Bulhões, 2009, p. 181).

E cabe ainda apontar que essa Constituição já indicava para a organização dos Planos Nacionais de Educação, como forma de organizar a educação brasileira, buscar soluções para os problemas do sistema educacional e pensar sobre melhores formas de utilização dos recursos, como consta no artigo 152 (Brasil, 1934).

A Constituição de 1937 é contemporânea de acontecimentos como a criação do Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio (1931) e da Consolidação das Leis do Trabalho, CLT (1943), e corresponde ao regime do Estado Novo. Para Bulhões (2009, p. 182), diferentemente de sua antecessora, essa versão “significou um retrocesso considerável [...] especialmente no item que se refere à educação, atribuindo-se à família a responsabilidade primeira pela educação integral da prole, e ao Estado o dever de colaborar para a execução dessa responsabilidade”.

Fica claro que a política educacional da época orientava-se fortemente ao ensino profissional. Assim como suas antecessoras, reafirma no artigo 130 a gratuidade do ensino público, mas aponta algumas outras possibilidades para a realização do mesmo, ao legislar sobre a gratuidade.

Art 130 - O ensino primário é obrigatório e gratuito. A gratuidade, porém, não exclui o dever de solidariedade dos menos para com os mais necessitados; assim, por ocasião da matrícula, será exigida aos que não alegarem, ou notoriamente não puderem alegar escassez de recursos, uma contribuição módica e mensal para a caixa escolar (Brasil, 1937, art. 130).

A oferta de educação não era tarefa exclusiva do Estado, pelo contrário, estava aberta à livre iniciativa, como apontado no artigo 128, podendo ser promovida por “iniciativa individual e à de associações ou pessoas coletivas públicas e particulares” (Brasil, 1934, art. 128). Nesse sentido, não cabia exclusivamente e nem preferencialmente ao Estado o dever de promover educação, de modo que a postura por ele assumida é a de função compensatória da oferta escolar (Vieira, 2007).

No artigo 129, o Estado fica incumbido de promover educação somente àqueles que não puderem ser atendidos em instituições particulares; aos que “faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares, é dever da Nação, dos Estados e dos Municípios assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus graus” (Brasil, 1937, art. 129). Para Vieira (2007, p. 298), a ideia expressa aqui é a de que “a educação gratuita é, pois, a educação dos pobres”, mostrando uma cisão da responsabilidade da oferta de educação e reforçando o preconceito com o ensino público já presente na época, como aquele destinado aos pobres.

Em 1946 é promulgada nova Constituição, ou seja, um ano após a queda do Estado Novo, durante o processo de redemocratização do país, denominada esta Constituição dos Estados Unidos do Brasil. Nela, as questões da educação aparecem entre os artigos 166 e 175, no Capítulo II, “Da Educação e da Cultura”. No texto de 1946, ressurgiu a questão da educação como direito de todos, mas não se vincula diretamente esse direito ao dever do Estado num mesmo artigo, somente asseguram-se a gratuidade e a extensividade, sem definir única responsabilidade em prover o ensino.

Ainda aparece no texto, mais especificamente no artigo 168, inciso III, a obrigatoriedade de oferta de ensino primário gratuito pelas empresas industriais, agrícolas e comerciais, mas agora essa obrigatoriedade cabe àquelas com mais de cem trabalhadores. Merece destaque também, como apontado por Vieira (2007), a aparição do termo “ensino oficial” num texto legal.

Essa versão da Constituição estava em vigência no país quando outra legislação importantíssima para a educação brasileira foi sancionada, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Como salientado por Bulhões (2009, p. 183), “vale lembrar que um dos desdobramentos trazidos pela Constituição neoliberal de 1946 diz respeito ao ciclo das leis de diretrizes e bases, sendo a Lei nº 4.024/61 (Lei de Diretrizes e Bases – LDBEN) a primeira lei geral de educação”, lei esta que inaugurou as demais LDBs que orientam a educação nacional, a partir dos preceitos da Constituição.

A versão seguinte do texto constitucional é de 1967, nomeada Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada pelo Congresso Nacional, a qual sofreu alterações decorrentes da Emenda Constitucional nº 1, de 17 de outubro de 1969, após o decretamento do Ato Institucional nº 5 (AI-5), em 1968. Essa Carta

Constitucional, em decorrência do cenário social e político, tem clara inspiração militar, tendo essa emenda de 1969 renovado todo o texto constitucional. Nela, passou-se a reconhecer, pela primeira vez, no artigo 176, que “a educação é um direito de todos e dever do Estado” (Brasil, 1969).

Consta também na versão de 1967/69, quando se trata dos princípios e normas do ensino, a escolaridade obrigatória, como versa o artigo 176, parágrafo 3^o, inciso II: “o ensino dos sete aos quatorze anos é obrigatório para todos e gratuito nos estabelecimentos primários oficiais” (Brasil, 1967, art. 176), ou seja, a criança público-alvo do ensino obrigatório tratado nesta e nas outras versões não se trata da criança pequena, hoje público-alvo da educação infantil.

Fruto da decadência do regime militar e dos anseios sociais pelo retorno do estado democrático de direito, acontece a revogação dessa última versão e a convocação de Assembleia Nacional Constituinte para elaboração de uma nova Carta Magna (Vieira, 2007).

Ao final do período de ditadura brasileira, em 1985, seguiu-se um período de efervescência dos movimentos sociais, entre os quais estava o movimento “criança pró-Constituinte”, os quais participaram da elaboração da proposta que mais tarde foi aprovada como a nova Constituição de 1988 (Rosemberg, 2003a, p. 183). Em substituição à versão de 1969, é promulgada então nossa atual Constituição de 1988, denominada pelo deputado Ulysses Guimarães de “Constituição cidadã” (Bulhões, 2009, p. 180).

Na CF de 1988, a educação infantil aparece, como citado por Rosemberg (2003a, p. 183), como “uma extensão do direito universal à educação para as crianças de 0 a 6 anos e um direito de homens e mulheres trabalhadores a terem seus filhos pequenos cuidados e educados em Creches e pré-escolas”. Prova disso é que o direito à educação infantil inscreve-se na CF de 1988 no capítulo não só da Educação, mas no dos Direitos Sociais.

No que se refere ao texto constitucional, este apresenta grandes evoluções no quesito educação. A versão de 1988 é a mais extensa a deliberar sobre o tema, possuindo dez artigos especificamente dedicados à educação, além de outros nos quais ela figura relacionando-se a outras temáticas. Em especial o teor dos artigos sobre a educação corrobora a ideia da versão de 1988 como Constituição cidadã. Nela, a educação aparece como um direito social, descrito de forma mais detalhada, o que se pode verificar examinando o artigo 205;

A educação, direito de todos e dever do estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988, art. 205).

Em uma análise inicial, é possível verificar que a CF de 1988 dedica-se repetidamente aos direitos relacionados à educação, mesmo que não no título dedicado exclusivamente a ela.

Antes de um exame mais detalhado, destaca-se que a versão original de 1988 teve diversas alterações decorrentes de Emendas Constitucionais, entretanto, nem todas afetaram o texto que trata da educação. No capítulo que trata da Educação, constam alterações provenientes das Emendas nº 11, de 1996, nº 14, de 1996, nº 53, de 2006, nº 59, de 2009, nº 85, de 2015, nº 108, de 2020 e ainda pelo Decreto nº 6.003, de 2006. Dentre estas, destacam-se aqui as Emendas nºs 53/2006 e 59/2009.

A Emenda nº 53, de 19 de dezembro de 2006, altera a redação de alguns artigos do texto legal, entre eles os artigos 206, 208, 211 e 212, que são dedicados à educação. Nessa Emenda, adequa-se a idade das crianças que deverão ser atendidas pela educação infantil e a terminologia no que se refere às creches e pré-escolas. Na versão original da CF de 1988, as crianças de 0 a 6 anos seriam atendidas nessas instituições e, pelas alterações provocadas pela emenda, agora serão crianças de 0 a 5 anos, como versa o artigo 208, inciso “IV - educação infantil, em Creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade” (Brasil, 2006, art. 208).

A compreensão dessa diretriz pode ser encontrada na popularmente conhecida como Lei do Ensino Fundamental de Nove Anos, Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que dispõe sobre novo período de duração do ensino fundamental, alterando o texto da LDB de 1996. A partir de então, o ensino fundamental passa a ter duração de nove anos, sendo a matrícula das crianças nessa etapa de ensino obrigatória a partir dos 6 anos de idade, de modo que agora encurta-se o período de atendimento nas instituições de educação infantil.

Importante ainda destacar a Emenda Constitucional nº 59, de 2009, que foi uma das que alterou dispositivos que de alguma forma relacionam-se à educação infantil.

De acordo com Campos (2010, p. 11),

As principais modificações introduzidas foram: primeiro, a obrigatoriedade fica definida segundo o critério da idade do aluno e não mais pelo critério da etapa de ensino correspondente; segundo, amplia-se consideravelmente a duração da obrigatoriedade, de 9 para 14 anos.

Essa emenda alterou parte do artigo 76, definindo que, a partir de 2009, os recursos que têm como fonte a Desvinculação das Receitas da União, destinados, conforme o artigo 12 da CF de 1988, à manutenção e desenvolvimento do ensino, devem “prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica” (Brasil, 2009a, ementa).

Tal emenda é importante ao prever a universalização do atendimento, que já era meta para outros níveis de ensino, também para alunos com idades entre 0 a 5 anos, público-alvo da educação infantil, e de 14 a 17 anos, no ensino médio, ampliando a extensão da idade escolar obrigatória. A emenda define que a implementação dessa universalização pretendida fica a cargo dos estados e municípios, os quais contam com o apoio do MEC, até o ano de 2016.

A matrícula para as crianças de 0 a 3 anos, público-alvo para atendimento em creche, não se torna obrigatória, embora a CF tenha elevado a posição da creche no que se refere à educação, ao não mais vinculá-la à área da assistência social, mas como responsabilidade da educação, o que traz em seu bojo a reafirmação de que “essas instituições não apenas cuidam de crianças, mas devem prioritariamente, desenvolver um trabalho educacional” (Paschoal; Machado, 2009, p. 85).

Altera-se também o artigo 214, que trata do Plano Nacional de Educação, que, de plurianual, passa a ter vigência decenal, ampliando suas responsabilidades, agora definidas como

[...] articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos (Brasil, 2009a, art. 214).

Cabe destacar que desse ponto em diante trataremos da versão da CF de 1988 já com as atualizações das Emendas. No que se refere ao nosso tema de interesse, é necessário destacar como a Carta Constitucional de 1988 aborda a educação infantil e o que legisla para a criança público-alvo desta. As autoras Lucas e Machado (2012) destacam que a CF de 1988 inaugura o considerado por elas um

marco na história da educação infantil brasileira: o aparecimento do atendimento das crianças pequenas da faixa etária de 0 a 6 anos em creches e pré-escolas como direito da criança.

Aqui se introduz a ideia da criança pequena como um cidadão de direitos. Agora, esta criança, assim como aquelas entre os 7 e os 14 anos, para as quais já se legislava, deve receber do Estado “o direito de ser atendida em Creches e pré-escolas, [...] com a qualidade e em quantidade suficiente para que a educação possa verdadeiramente ser adjetivada como democrática” (Lucas; Machado, 2012, p. 113). Para fins de uma análise detalhada, serão destacados os artigos do capítulo da Educação pela ordem na qual aparecem na Carta Magna.

O artigo 208, inciso I, inclui a etapa da pré-escola entre o ensino obrigatório, e os § 1º e 2º do inciso VII atestam o acesso ao ensino obrigatório e gratuito como direito público subjetivo, que deve ser oferecido pelo Poder Público e pode ser requerido por aqueles que fazem jus a esse direito. No mesmo artigo, o inciso V reforça que as crianças de até 5 anos devem ser atendidas em instituições de educação infantil, ou seja, em creches e pré-escolas.

No artigo 211, que trata da definição de responsabilidades entre os entes federados para a oferta das várias etapas de ensino, fixa-se no § 2º o papel dos Municípios como prioritariamente responsáveis por atuar em prol da oferta do ensino fundamental e da educação infantil.

Como forma de viabilizar o desafio da ampliação da oferta de educação infantil, o artigo 212 desempenha papel de destaque ao tratar dos percentuais anuais que devem ser aplicados anualmente por cada um dos entes federativos. Define-se para a União um mínimo anual de 18%, para os Estados, Distrito Federal e Municípios esse mínimo fica fixado em 25%, essas porcentagens relativas à “receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino” (Brasil, 1988, art. 212). Percebe-se que a vinculação dos recursos recebeu especial atenção, visto que, além desses recursos, inclui-se no § 5º do mesmo artigo uma fonte adicional de financiamento dos recursos, a contribuição social do salário-educação recolhida pelas empresas.

A CF de 1988 lança as bases, no artigo 22, inciso XXIV, reforçando o já definido por suas antecessoras, do dever exclusivo da União em legislar sobre as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o que já havia sido feito através das LDBs de 1961 e 1971, e depois novamente em 1996, além de tratar do papel da

União em estabelecer, por meio de legislação, o Plano Nacional de Educação, o que já havia acontecido em 1962, através do Conselho Federal de Educação e será revisto em outras duas versões, uma de 2001 a 2010, planos estabelecidos através da Lei nº 10.175/2001, e o mais atual com vigência para o decênio 2014/2024, através da Lei nº 13.005/2014.

A promulgação desta nova Constituição reverberou positivamente para a educação infantil, pois, como apontado por Rosemberg (2003a), após sua votação constituiu-se uma nova equipe de trabalho na Coordenação da Educação Infantil (COEDI), a qual, por sua vez, trabalhou pela elaboração de uma nova proposta nacional de Política para a Educação Infantil, a qual foi publicada em 1993 pelo MEC. Rosemberg (2003a) cita as melhorias propostas pela nova política, através de trecho do documento do MEC, o qual versa que “as diretrizes gerais dessa proposta, resumidas no documento de Política de Educação Infantil, afastaram-se do modelo ‘não formal’ a baixo investimento público, adotando metas de expansão com atendimento de qualidade” (MEC, 1993, p. 21 *apud* Rosemberg, 2003a, p. 183).

A autora destaca a ruptura com um modelo anterior e a adoção de um modelo de equivalência entre creches e pré-escolas, no qual ambas assumem a função de educar e cuidar das crianças pequenas como forma de expressão do direito à educação (Rosemberg, 2003b).

3.1 As Leis de Diretrizes e Bases (LDB) e a Educação Infantil

As Leis de Diretrizes e Bases da Educação (LDBs) definem e regulamentam o sistema de educação a partir da Constituição vigente e trazem em seu bojo características de cada tempo histórico, permitindo uma leitura política do Brasil da época, traduzida pelas mudanças propostas no sistema educacional. Para Saviani (2019, p. 49), a tarefa de uma LDB não é simples, pois

[...] fixar diretrizes e bases da educação nacional, isto é, estabelecer metas e parâmetros de organização da educação a serem seguidos pela totalidade de uma nação determinada, implica compreender como a educação se constituiu e se desenvolveu historicamente de modo a se colocar como um problema de caráter nacional.

A definição da necessidade e do valor da legislação educacional nacional foi construída ao passo que a própria ideia de educação e de atendimento em educação consolidava-se até chegarmos ao que temos em nossos dias. Se

anteriormente a educação se dava nos lares, com o desenvolvimento da sociedade “a forma principal e dominante de educação passa a ser a educação escolarizada [...]. A educação escolar representa, pois, em relação à educação extraescolar, a forma mais desenvolvida, mais avançada” (Saviani, 2019, p. 52).

Na sociedade moderna, a partir da definição cada vez mais consolidada da escola como espaço privilegiado para educação das crianças e jovens, a educação recebe cada vez mais interesse público e passa a ser, como apontado por Saviani (2019, p. 52), “implementada pelos órgãos públicos, isto é, pelo Estado o qual é instado a provê-la através da abertura e manutenção de escolas”.

A menção às LDBs remete às primeiras constituições. Já na Constituição Federal de 1934 surge o tema de uma diretriz nacional para a educação, a ser dada exclusivamente pela União, como versa o artigo 5º, inciso XIV, dessa Carta Magna.

A primeira LDB, aprovada em 1961, é elaborada no bojo da Constituição Federal de 1946, que passa a definir a educação como direito de todos, fixando como obrigatório e gratuito a todos o ensino primário e atribuindo à União, nessa versão da Constituição, a tarefa de fixar as diretrizes e bases da educação nacional.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) nº 4.024/61 levou treze anos para ser aprovada, tendo o primeiro projeto de lei sido apresentado pelo Poder Executivo ao Legislativo em 1948, sendo finalmente publicada em 1961 pelo presidente João Goulart, o qual assumiu a presidência do país sob o arranjo do parlamentarismo. Em um momento histórico e político conturbado, a LDB nº 4024/1961 foi

[...] o primeiro projeto da lei educacional ao parlamento brasileiro. Nesse longo intervalo entre a apresentação do anteprojeto enviado à Câmara Federal em outubro de 1948 pelo então ministro da Educação, Clemente Mariani (UDN/MG), e sua aprovação, nove diferentes cidadãos sentaram-se na cadeira de presidente da República, seis deles efetivos e três interinos. (A História Da LDB, 1996, s.p.).

Embora essa LDB inaugurasse a legislação para a educação nacional, no que se refere à educação da criança pequena ela é quase inexpressiva. Somente poucos artigos destinavam-se à educação da criança pequena de 0 a 6 anos, na época nomeada como educação pré-primária. Essa breve menção está expressa no Capítulo I, “Da Educação Pré-Primária”, nos artigos 23 e 24, os quais versam:

Art. 23. A educação pré-primária destina-se aos menores até sete anos, e será ministrada em escolas maternas ou jardins-de-infância. Art. 24. As

empresas [sic] que tenham a seu serviço mães de menores de sete anos serão estimuladas a organizar e manter, por iniciativa própria ou em cooperação com os poderes públicos, instituições de educação pré-primária (Brasil, 1961, art. 23, 24).

Esses artigos deixam claro que o atendimento à criança pequena, na época, dirigia-se em especial aos filhos das mulheres trabalhadoras, o que será tratado mais adiante na reflexão sobre os critérios de atendimento em jornada ampliada nas escolas de educação infantil nos dias atuais.

Fica demonstrado que a educação infantil como conhecemos hoje, com idade de atendimento e etapas bem definidas, não existia. A única abordagem ao atendimento da criança pequena nessa LDB se refere à educação pré-primária, a qual por sua vez não estava bem delineada, visto não haver mais que dois artigos que a regulamentassem.

Essa versão da LDB também não se ocupou da definição de parâmetros de formação para o profissional que atenderia às crianças no ensino pré-primário, o que já fazia em relação aos docentes do ensino primário e médio, no Capítulo IV, “Da Formação do Magistério para o Ensino Primário e Médio”.

Não se encontra ainda, nessa versão, menção ao financiamento por parte do Estado desse nível de ensino, visto que o Título XII, “Dos Recursos para a Educação”, mais especificamente o artigo 92, determina porcentagem de investimento pela União, pelos Estados e municípios somente aos Ensinos Primário, Médio e Superior, os quais inclusive já contavam com fundos específicos para sua manutenção e desenvolvimento. Isso se dava, em especial, pelo fato de a educação pré-primária não gozar do *status* de etapa obrigatória, o que acontecia, por exemplo, com o ensino primário, o qual passava a ser obrigatório para crianças a partir dos sete anos, como determinava o artigo 27.

A próxima versão da LDB, aprovada em 1971, difere de sua antecessora inclusive pelo momento político no qual foi aprovada, pois, se a anterior, de 1961, é fruto de uma era democrática, esta é criada durante o período de regime militar e carrega algumas características como tal. Dentre suas características, Cordeiro (2019, p. 137) destaca que esta nova versão “baniu de vez o compromisso com o Jardim-de-infância, que a LDB nº 4.024/61 tinha especificado anteriormente, ou seja, um retrocesso para o Brasil [...] criada dentro de uma visão conservadora, fundamentalista e ditatorial”.

A LDB de 1971 repetia vários artigos da versão de 1961, nos títulos que “tratam dos fins da educação, do direito à educação, da liberdade do ensino, da administração do ensino e dos sistemas de ensino permaneceram em vigor” (Saviani, 2019, p. 95). Não se tratava necessariamente de uma nova LDB, pois essa necessidade nem foi considerada durante o regime militar, mas decidiu-se por alterar a versão de 1961, adequando a organização do ensino através de leis específicas, como foi o caso da Lei nº 5.540/1968, que tratava de dispositivos relacionados ao ensino superior, mais conhecida como Lei da Reforma Universitária, e pela Lei nº 5.692/1971, que alterava a LDB de 1961, mudando a nomenclatura do ensino primário e médio para ensino de primeiro e segundo graus (Saviani, 2019).

No que se refere à educação infantil, a LDB nº 5.692/71 apresenta-se como um retrocesso e nem mais figura em capítulo próprio, como acontecia na de 1961. Kramer (2011) destaca a superficialidade desta legislação, que, além de dedicar-se de modo extremamente breve ao tópico da educação pré-escolar, não dispõe de nenhum artigo sobre formas de viabilizar as práticas de atendimento propostas.

Nessa legislação, o lugar da educação da criança pequena em idade anterior ao ensino primário obrigatório da época, ou seja, sete anos, só foi citado em dois artigos, sendo um deles no Capítulo II, “Do Ensino de 1º Grau”, e o outro no Capítulo VI, “Do Financiamento”.

Em nada se avança em relação à LDB de 1961, nem mesmo em relação aos já citados critérios de formação docente, assunção do papel do Estado em promover educação pré-primária ou no que se refere à destinação de verbas públicas específicas para o atendimento das crianças com menos de sete anos.

De modo raso e sem ampliação do compromisso do Estado com a educação da criança pequena resultou o texto do artigo 19, parágrafo § 2º, que versa que “os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam conveniente educação em escolas maternas, Jardins de Infância e instituições equivalentes.” O próprio verbo “velar” demonstra o papel do Estado, desobrigando-o da oferta e posicionando-o como um supervisor das instituições organizadas por terceiros.

O não avanço em relação à organização de instituições de ensino para a educação infantil fica demonstrado no artigo 61, o qual distribui a outros entes o dever de promover esse atendimento. Este versa que “os sistemas de ensino estimularão as empresas [sic] que tenham em seus serviços mães de menores de

sete anos a organizar e manter, diretamente ou em cooperação, inclusive com o Poder Público, educação que preceda o ensino de 1º grau” (Brasil, 1971, art. 61). A esse respeito, Kramer (2011, p. 93) cita que “Didonet reconhece que a Lei nº 5.692/71 não contribuiu para o desenvolvimento da educação pré-escolar, e mostra que diversos técnicos consideram-na como um retrocesso”.

A publicação de uma nova LDB, Lei nº 9.394/1996, está relacionada intimamente com o momento histórico e político que se desenrolava no cenário brasileiro, marcado pelo desgaste do regime militar e a reabertura política no Brasil, num contexto de transição democrática.

A educação infantil, tomada até então como solução para os problemas da pobreza, como forma de combater a reprovação no ensino de primeiro grau, como forma assistencialista de atendimento à criança pequena, ganha ares de direito social na nova Constituição Federal de 1988 e reverbera na LDB de 1996.

A educação infantil, até então considerada um benefício, um privilégio, não um dever do Estado, torna-se com a CF de 1988 declaradamente dever do Estado e o atendimento em creche e pré-escola um direito das crianças de 0 a 6 anos de idade. Considerando a inerência da Educação à cidadania e aos direitos humanos, esta passa a ser afirmada como direito, de modo que a educação básica passa a ser declarada, em nosso ordenamento jurídico maior, a Constituição Federal, como direito do cidadão e dever do Estado (Cury, 2008).

Contudo, o processo de aprovação da nova LDB, decorrente dessa nova compreensão de Educação, baseada na CF de 1988, não aconteceu de modo mecânico, numa simples sucessão de eventos, sem tensões e disputas, mas após um período de oito anos entre a apresentação do primeiro projeto, pelo deputado Octávio Elísio, em 1988, a tramitação no Congresso Nacional e a aprovação em 1996. A morosidade na aprovação desta lei deu-se pelo que Didonet (2000, p. 13) considera como “dificuldade em consolidar num texto único interesses diversos, valores opostos e conflitantes projetos de sociedade.”

A versão aprovada pelo Senado Federal e Câmara dos Deputados em 1996 foi a elaborada a partir do substitutivo proposto pelo educador e senador Darcy Ribeiro. Ao defender sua proposta, Darcy Ribeiro escreve ao Senado, justificando sua versão do projeto de lei da nova LDB, e nela “esclareceu ainda que a ‘característica distintiva’ do substitutivo do Senado era, primeiro que tudo, ‘sua profunda insatisfação com o sistema escolar brasileiro’ [...] o substitutivo

representava ‘a cristalização de nossos ideais educativos que, uma vez consagrados em lei, possibilitarão transfigurar a educação brasileira’” (Lobo, 2015, p. 193).

A LDB nº 9.394/96, que ainda está em vigor, já foi exaustivamente modificada por outras legislações e emendas, dentre as quais se considera importante destacar, para a compreensão da Educação Infantil, os impactos da Lei nº 12.796, de 2013. A versão original da LDB nº 9.394, aprovada em 1996, estabelecia a obrigatoriedade da educação para crianças a partir dos sete anos, mas teve esse dispositivo alterado pelas Leis nº 11.114, de 16 de maio de 2005, e nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006.

Como já explicitado anteriormente, a primeira delas, conhecida popularmente como Lei do Ensino Fundamental de Nove Anos, antecipava a faixa etária do ensino obrigatório, de modo que a matrícula no ensino fundamental passa a ser aos seis anos de idade, idade essa anteriormente atendida em instituições de educação infantil na etapa pré-escola. Já a lei de 2013, nº 12.796, amplia ainda mais o tempo de escolaridade obrigatória, estendendo-a agora a alunos a partir dos quatro e até os dezessete anos, determinando ainda um prazo para adequação dos Estados e Municípios até o ano de 2016.

Dessa forma, pode-se dizer que Lei nº 12.796, de 2013, define a educação considerada básica e altera a LDB de 1996, no artigo 4º, inciso I, definindo essa educação básica como obrigatória e gratuita dos quatro aos dezessete anos de idade. Além da obrigatoriedade escolar para as crianças a partir de quatro anos de idade, passa a determinar como obrigatória não somente a oferta de vagas pelo Estado, mas também as famílias matriculem as crianças.

A inclusão da obrigatoriedade escolar a partir dos quatro anos de idade na Constituição Federal e LDB, embora tenha trazido aspectos positivos, desencadeou preocupações e reações contrárias no que se refere à etapa Creche. As preocupações giravam em torno da possibilidade de uma cisão entre as etapas da educação infantil, de modo que se dificultasse novamente a integração de creche e pré-escola. A etapa Creche permanece excluída do rol de etapas de ensino de matrícula obrigatória, o que pode resultar, de acordo com Campos (2010, p. 12), em “um forte desestímulo à oferta de vagas em Creches, assim como à melhoria da qualidade daquelas existentes”. Mesmo a matrícula de crianças a partir dos quatro anos de idade, na etapa pré-escola, desencadeou alguns problemas/desafios, como cita Campos (2017, p. 151): “isto porque, dentre as estratégias utilizadas pelos municípios para se adequarem à Lei 12.796/2013, está a parcialização do

atendimento [...] na etapa Creche, a ampliação de vagas implicou na expansão da participação das instituições privadas”. A este respeito, Borghi e Bertagna (2016) discutem dados referentes ao atendimento conveniado na educação infantil nas regiões administrativas brasileiras e evidenciam uma maior consolidação, nas regiões Sudeste e Sul, de uma política de conveniamento pautada em subsídios públicos ao setor privado. Desencadeiam-se aqui problemáticas que ainda irão permear a educação infantil durante muito tempo.

Cury (2008) salienta que o próprio termo “educação básica” no texto de uma LDB é um conceito novo no cenário educacional brasileiro, e pressupõe, além de um direito, também uma forma de organização da educação nacional. Etimologicamente, a compreensão dos termos, como proposto por Cury (2008, p. 294), pode dar-nos a ideia dessa nova compreensão:

“base”, donde procede a expressão “básica”, confirma esta acepção de conceito e etapas conjugadas sob um só todo. “Base” provém do grego *básis*, eós e corresponde, ao mesmo tempo, a um substantivo: pedestal, fundação, e a um verbo: andar, pôr em marcha, avançar. Como conceito novo, ela traduz uma nova realidade nascida de um possível histórico que se realizou e de uma postura transgressora de situações preexistentes, carregadas de caráter não democrático. Como direito, ela significa um recorte universalista próprio de uma cidadania ampliada e ansiosa por encontros e reencontros com uma democracia civil, social, política e cultural. E é aí que se situa o papel crucial do novo conceito inclusive como nova forma de organização da educação escolar nacional

Essa compreensão de educação básica como um todo demonstra-se ainda no que se refere à articulação dos currículos, visto que a Lei nº 12.796 altera também o artigo 26 da LDB de 1996, determinando que “os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum” (Brasil, 2013, art. 1º), o que acontece com a publicação de documentos orientadores como os Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, em 2006, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, em 2010, e, mais recentemente, com a publicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2018.

Desse ponto em diante, a análise dos ganhos e desafios para a educação infantil a partir da LDB 9.394/96 será considerada já com suas atualizações, incluídas as alterações dessas duas leis citadas anteriormente. A nova LDB, embora cite a educação infantil em outros artigos, delimitou-lhe uma seção específica, a seção II,

“Da Educação Infantil”, composta pelos artigos 29 a 31 – estes já serão considerados a partir da nova redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013.

Uma das mais importantes contribuições foi a já citada inclusão da educação infantil como etapa da educação básica, o que acontece por meio do artigo 29, e a importância dessa alteração repousa do fato apontado por Didonet (2000, p. 16): “a nova lei não está apenas dando-lhe uma posição cronológica na pirâmide da educação mas, principalmente, expressando um conceito novo sobre esse nível educacional.”

Ainda sobre essa matéria, o artigo 22 descreve a finalidade da Educação Básica como forma de “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (Brasil, 1996, art. 22). Desta forma, admite-se que a educação considerada indispensável a todos começa antes do ensino fundamental, e que a educação infantil inaugura a formação que acontecerá no conjunto da educação básica como um todo. Com esses dois artigos, afirma-se o que Didonet (2000) considera uma novidade para os sistemas de ensino brasileiros, a compreensão de que a educação começa no nascimento da criança.

No artigo 29, afirma-se ainda o papel que a educação escolar desempenha em relação à complementando a ação da família e da comunidade no que se refere ao desenvolvimento pleno da criança. Didonet (2000) considera que essa compreensão de complementaridade de papéis define algumas consequências, como a compreensão de que as instituições de educação infantil devem articular-se com a família e a comunidade, visto que todos esses atores sustentarão o desenvolvimento desta criança em formação. Além disso, a ideia de que a educação escolar deve ir além da recebida no espaço familiar, ser ampliada em conteúdos, em abrangência, em métodos, em sistematização e de que, como instituições educativas, as escolas de educação infantil devem contar com organização administrativa, com educadores qualificados, espaço preparado, entre outros aspectos.

O mesmo artigo apresenta ainda outro ponto chave. Está definido no artigo 29 que

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em

seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (Brasil, 1996, art. 29).

Embora, antes de legislações como esta, a educação infantil pudesse ser encarada como privilégio, opção ou necessidade das famílias, como forma de assistência social, a nova LDB esclarece o objetivo do atendimento nesta etapa de ensino como o pleno desenvolvimento do educando. Em outras palavras, esse artigo referencia a educação infantil como primeira etapa da educação básica, define a faixa etária de atendimento e os objetivos do atendimento que se pretende prestar, no sentido de promover o desenvolvimento integral da criança, em complementaridade ao trabalho já realizado pela família.

O artigo 89 também dedica-se à educação infantil, com a importante função de corroborar a nova compreensão da dimensão educacional das creches e pré-escolas, apontada na CF de 1988 e nas leis e decretos que alteraram a versão inicial da LDB de 1996. Nele define-se que as “Creches e pré-escolas existentes ou que venham a ser criadas deverão, no prazo de três anos, a contar da publicação desta Lei, integrar-se ao respectivo sistema de ensino” (Brasil, 1996, art. 89), o que estabelece o compromisso de fixar definitivamente as instituições como creches e pré-escolas ao setor da educação, e não à saúde ou assistência social, como aconteceu amplamente na história da educação infantil.

O governo municipal, responsável por essa oferta, deve migrar definitivamente aos sistemas de ensino aquelas instituições que ainda possam estar ligadas a outras pastas, demonstrando que a nova compreensão de educação infantil como direito do aluno ao seu pleno desenvolvimento, e não como mera forma de assistencialismo às famílias e cuidado à saúde da criança, vem se consolidando. Essa nova compreensão afetou diretamente as formas de prover a educação infantil nas etapas creche e pré-escola e permear as discussões sobre a oferta de atendimento que visa o desenvolvimento integral, a educação integral, a qual vem sendo confundida com atendimento em tempo integral.

O artigo 29 não trata de aumento de jornada, mas de qualificação do atendimento, de desenvolvimento integral, aquele que engloba os aspectos físico, psicológico, intelectual e social da criança pequena. O tema do atendimento em jornada integral, de ampliação de tempo de permanência no ambiente escolar, aparece na mesma seção, no artigo 31, inciso II, o qual coloca, entre as regras de atendimento, a possibilidade de oferta em jornada integral, através do atendimento

com pelo menos sete horas diárias. Quanto ao papel da educação em tempo integral, que pode ou não contribuir para o desenvolvimento integral pretendido, se tratará mais adiante, nos próximos capítulos.

O artigo 31 contribui ao pontuar regras para a educação infantil como modos de avaliação, quantidade mínima de horas e dias letivos anuais, quantidade mínima de horas de atendimento ofertado por dia letivo, porcentagem mínima de frequência exigida, além de tratar sobre a documentação a ser expedida sobre o aluno. Todas questões importantes, como organizadoras do atendimento, como é o caso das formas de avaliação, que, diferentemente do que acontece no ensino fundamental, não devem servir à promoção para outras etapas de ensino.

A nova LDB apresenta, ainda, ganhos no sentido de apresentar outras possibilidades de formação aos educadores. Até a LDB nº 5692/71, a formação exigida era a de nível médio, mas na versão de 1996, atualizada pela Lei nº 12.014, de 6 de agosto de 2009, no artigo 61, aponta-se que, para docência na educação infantil, os professores devem ser habilitados em nível médio ou superior, ou seja, começa-se a apontar para a importância da formação em nível superior também aos profissionais da educação infantil.

A mesma versão da LDB recebe, em 2017, nova alteração nesse sentido, pela Lei nº 13.415, a qual, no artigo 62, passa a determinar que a “formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal” (Brasil, 2017, art. 62). Percebe-se um impulso cada vez maior para a formação desse profissional em nível superior, de modo que a formação em nível médio passa a ser a mínima admitida, e não necessariamente a formação desejada para este profissional.

Incluiu-se, ainda no artigo 11, a prerrogativa para que os municípios organizem seus próprios sistemas de ensino, com vistas a “organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados”, o que demonstra a ideia de uma política educacional descentralizadora (Brasil, 1996, art. 11). A partir desta LDB, os municípios têm um ano para implantar sistema de ensino próprio ou integrar-se a um sistema estadual e de qualquer maneira prever formas

de credenciamento, supervisão e orientação para as instituições inscritas em seu sistema.

Sendo os municípios responsáveis pela oferta de educação infantil para crianças de 0 a 5 anos, cabe-lhes ainda, ao instituir seus sistemas de ensino,

- II - exercer ação redistributiva em relação às suas escolas;
- III - baixar normas complementares para o seu sistema de ensino;
- IV - autorizar, credenciar e supervisionar os estabelecimentos do seu sistema de ensino;
- V - oferecer a educação infantil em Creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino.
- VI - assumir o transporte escolar dos alunos da rede municipal. (Incluído pela Lei nº 10.709, de 31.7.2003)
- VII – instituir, na forma da lei de que trata o art. 14, Conselhos Escolares e Fóruns dos Conselhos Escolares. (Incluído pela Lei nº 14.644, de 2023) (Brasil, 2013, art. 11)

Ainda sobre essa matéria, a lei especifica, no parágrafo único do mesmo artigo 11, que é uma opção, aos municípios que não desejarem constituir seus próprios sistemas de ensino, “optar, ainda, por se integrar ao sistema estadual de ensino ou compor com ele um sistema único de educação básica.” (Brasil, 2013, art. 11, § único).

Na nova LDB, as nomenclaturas adotadas pela CF de 1988 são mantidas, de modo que fazem parte da educação infantil creches, para as crianças de 0 a 3 anos, e pré-escolas, para crianças de 4 a 5 anos. Entretanto, a lei não proíbe outras denominações, pelo menos no que diz respeito à creche, visto que, nesse caso, no artigo 30, admite-se a oferta de educação infantil em “Creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade” (Brasil, 1996, art. 30).

No que tange à aplicação de recursos, no âmbito municipal, a educação infantil ocupa o segundo lugar em prioridade, embora esse nível de ensino seja de oferta exclusiva municipal. O artigo 11, citado acima, no inciso V, afirma que a prioridade do município deve ser a oferta do ensino fundamental, elevando novamente o patamar de importância deste em relação à educação infantil.

Embora a CF de 1988 já dispusesse do artigo 211, alterado pela Emenda Constitucional 14/96, § 2º, sobre a aplicação de recursos prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil, no âmbito municipal, essa ideia é reforçada pela

lei do FUNDEF. A Lei nº 9424/96, a qual institui o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), reforçou a política de descentralização de atribuições e recursos e contribuiu com o atingimento da meta em relação ao ensino fundamental, ao mesmo tempo em que provocou o que Didonet (2000) chamou de asfixia financeira da educação infantil em muitos municípios. Além disso, Oliveira e Borghi (2013) evidenciaram que, durante o período de vigência do FUNDEF (1998-2006), o número de convênios entre o setor público e a esfera privada para a oferta da educação infantil aumentou, tendo em vista que esse fundo privilegiava o ensino fundamental.

A Lei do FUNDEF previa que 60% dos recursos recebidos do fundo deveriam ser aplicados no pagamento de professores em exercício da docência, restando 40% destes recursos para todas as demais demandas, que incluíam pagamento dos demais profissionais, como diretores, coordenadores, inspetores, agentes de limpeza, além de despesas administrativas, da construção de novas salas ou escolas, compra de móveis, equipamentos, entre outros. Desta realidade parte o questionamento de Didonet (2000, p. 20): “esses 40% serão suficientes para tudo isso?... Se não o forem, de onde o município puxará recursos senão da parcela de Transferências não postas no Fundo? E se assim o fizer, que dinheiro sobrar para a Educação Infantil?”.

Essa condensação de esforços em torno do ensino fundamental não acontece sem deixar expostas novas fragilidades da oferta da educação básica, pública e gratuita, pois, de acordo com Cury (2002, p. 175), “a focalização é um modo de priorizar uma etapa do ensino cujo foco pode significar o recuo ou o amortecimento ou o retardamento quanto à universalização de outras etapas da educação básica e a sua sustentação por meio de recursos suficientes”.

Embora o FUNDEF representasse uma conquista importante para a educação, funcionando como um amortecedor de impactos (Cury, 2002), pecava ao excluir da divisão de recursos o ensino médio e a educação infantil, de modo que permanece durante algum tempo um descompasso entre a obrigatoriedade de oferta e a incapacidade dos municípios em assumirem os custos altos de uma oferta em expansão.

Foi somente em 2007, após um período de pressões e discussões, que o FUNDEF foi revogado e instituiu-se em seu lugar o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica, de sigla FUNDEB, através da Lei nº

11.494/2007. A primeira versão deste novo fundo, o FUNDEB, com vigência estabelecida de 2007 a 2020, é criada através da Emenda Constitucional nº 53/2006, regulamentado este pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007.

Diferentemente do fundo antecessor, esse passou a incluir toda a educação básica, embora a inclusão da etapa creche só tenha acontecido após árdua luta, que incluiu um movimento que ficou conhecido como Fraldas Pintadas (Campos, 2017). Isso comprova que a legislação em si não garante os direitos; como citado por Campos (2010, p. 9), “os esforços necessários para transformar em realidade os objetivos definidos a partir de 1988 tiveram de ser acompanhados por mobilizações que tentaram resguardar algumas daquelas conquistas e evitar retrocessos em diversos momentos”.

A nova lei, já no Capítulo I, “Das disposições gerais”, demonstra a nova redistribuição dos recursos. No artigo 2º, explicita-se que “os Fundos destinam-se à manutenção e ao desenvolvimento da educação básica pública e à valorização dos profissionais da educação, incluída sua condigna remuneração, observado o disposto nesta Lei” (Brasil, 2007, art. 2). Nesse novo formato, o fundo destina-se a todas as etapas da educação básica, passando a incluir o financiamento mais direto à educação infantil.

Em dezembro de 2020, expirava a vigência do primeiro FUNDEB, de modo que seria necessário discutir a continuidade do financiamento da educação, de modo que a questão passou novamente a ser pautada pelo Congresso Nacional. Então, em 27 de agosto de 2020, através da Emenda Constitucional nº 108, o FUNDEB tornou-se permanente, embora com algumas alterações, que incluem o aumento da participação da União no financiamento para a educação infantil, ensino fundamental e médio, e ainda preveem a possibilidade de aumento dos recursos, assim como a busca de aprimoramento dos critérios de distribuição desses recursos.

Concomitantemente a tais legislações, que afetaram e afetam a consecução da educação infantil, contribuíram ainda as leis dos Planos Nacionais de Educação, sendo o primeiro deles aprovado em 1962, e desde então mais duas versões, a de 2001 e a mais atual, de 2014, as últimas com vigência decenal, como demonstrado a seguir.

3.2 A consolidação do direito da criança pequena e os Planos Nacionais de Educação (PNEs): visibilidade, metas e estratégias

Assim como as Constituições Federais instituíram os direitos das crianças e o dever do Estado e as LDBs traduziram esses direitos em legislação educacional, com delineamento detalhado de funções, uso das verbas, objetivos bem definidos, os Planos Nacionais de Educação complementam a ação dessas legislações, trazendo em seu bojo metas, diretrizes e estratégias para a educação nacional em períodos de tempo determinados.

Um Plano de Educação baseia-se substancialmente na concepção de educação adotada e, a partir desta, divide-se em metas, diretrizes e estratégias. A materialidade de um Plano de Educação é bem descrita por Amâncio e Castioni (2021, p. 731):

As metas constituem desafios e compromissos dos agentes públicos e o controle social. As diretrizes estabelecem normas das políticas e oferecem os parâmetros para a ação. As estratégias definem os programas de ação dos agentes públicos para que sejam alcançadas as metas.

Segundo Saviani (1999), a primeira menção à necessidade de um documento como o Plano Nacional de Educação é antiga e remonta à década de 1930, ao documento intitulado “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, de 1932. Nele, já se apontava a gravidade dos problemas educacionais do Brasil da época e a importância de que, na busca da desejada reconstrução nacional, se buscasse um plano bem estruturado que permitisse uma visão global do problema educativo.

O plano, para os escolanovistas, apoiava-se na luta contra o empirismo na resolução dos problemas educacionais, que não havia tido êxito até então, e na necessidade da unificação de esforços e intenções para a organização do sistema educacional do país, visto que, “sem entrelaçar e encadear [...] sem a unidade de plano e sem espírito de continuidade, não lograram ainda criar um sistema de educação escolar, à altura das necessidades modernas e das necessidades do país” (Azevedo *et al.*, 1984).

A CF de 1934 já delineava, no artigo 150, a competência da União em fixar, coordenar e fiscalizar o Plano Nacional de Educação. Em todas as demais Constituições, exceto na de 1937, menciona-se o Plano Nacional de Educação, ainda que com outras nomenclaturas. Na versão mais recente da CF Federal, a de

1988, essa competência ainda é reiterada, mas modificada pela Emenda Constitucional nº 59/2009. Essa emenda, ao alterar o artigo 214 da CF de 1988, demandou o estabelecimento do Plano Nacional de Educação em Lei Federal, atribuindo-lhe vigência decenal, declarando seu objetivo como o de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração.

Embora possa parecer uma mudança arbitrária, o estabelecimento da vigência decenal carrega uma concepção de continuidade, como apontam as autoras Barbosa *et al.* (2014, p. 506), quando afirmam que é “importante destacar o PNE como uma proposta de caráter decenal que tem vigência para além do período de um mandato governamental, devendo se estabelecer como política de Estado”, de modo que de certa forma se poderia garantir um mínimo de continuidade das políticas educacionais durante as trocas de governos.

Os Planos Nacionais de Educação também já são mencionados nas duas primeiras LDBs. Na Lei nº 4.024/61, o artigo 7º, § 1º, menciona-se a elaboração e execução do Plano Nacional de Educação como competência do Conselho Federal de Educação. A LDB nº 5.692/71 trata do assunto no artigo 53, o qual atribui ao Governo Federal a tarefa de estabelecer e executar os Planos Nacionais de Educação, e, na Lei nº 9.394/96, se reitera, no artigo 9º, inciso I, a competência da União em elaborar o Plano Nacional de Educação, adicionando a questão da colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios. A mesma LDB estabelece diretrizes para o Plano Nacional de Educação, ao fixar um prazo para encaminhamento do Plano para análise e prescrever um documento orientador à sua formulação, quando, no artigo 87, § 1º, estabelece que, “no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos” (Brasil, 1996, art. 87).

Sanches (2010) resume de forma exitosa as atribuições e benefícios de um Plano Nacional de Educação, ao asseverar que

O PNE deverá definir diretrizes, objetivos, as metas e as estratégias de implementação para assegurar a manutenção e o desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam, entre outras coisas, ao estabelecimento de uma meta de aplicação dos recursos públicos em educação, conforme percentual do PIB (Produto Interno Bruto) (Sanches, 2010, p. 39).

O primeiro Plano Nacional de Educação (PNE) foi elaborado em 1962, durante a vigência da primeira LDB, Lei nº 4.024, de 1961. Diferentemente dos demais, esse não foi proposto na forma de um projeto de lei, mas apenas como uma iniciativa do Ministério da Educação e Cultura, tendo sido Anísio Teixeira seu relator.

O primeiro PNE de 1962 tinha vigência estabelecida para os anos entre 1963 e 1970, mas acabou tendo sua execução interrompida pelos militares em 1964. O cenário de elaboração desse Plano remete ao governo de Juscelino Kubitschek, o qual era caracterizado pela política em prol do desenvolvimento econômico do setor privado – e, nesse pano de fundo, coube a Anísio Teixeira estabelecer um plano com padrões de qualidade exigidos pelo ideal de desenvolvimento nacional que se desejava, como forma de estimular o país ao progresso (Amâncio; Castioni, 2021).

Segundo Amâncio e Castioni (2021, p. 730-731), esse plano é orientado majoritariamente por dois princípios constitucionais: “a obrigatoriedade da educação primária e a gratuidade da educação ulterior à primária, para os que provarem falta de recursos”. O PNE de 1962 apresentava três metas quantitativas e três metas qualitativas que se relacionavam ao ensino primário, médio e superior, nenhuma delas à educação pré-primária, prevista nos artigos 23 e 24 da LDB de 1961, de modo que não houve nenhuma meta ou contribuição à educação infantil.

Após dois anos de embates no Congresso, é aprovado o Plano Nacional de Educação seguinte, através da Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Organizado por níveis de ensino, este já difere muito de seu antecessor, ao dedicar-se especificamente à educação infantil, incluída no plano na seção da Educação Básica. A primeira parte, dedicada ao tema da criança de 0 a 6 anos, é uma introdução que conta com dados de diagnóstico, seguida pelo título de diretrizes e finalmente a descrição dos objetivos e metas, sendo ao todo vinte e cinco metas específicas para a educação infantil.

De acordo com Ganzeli (2012), o diagnóstico do Plano foi formulado em 1998, de modo que na época da aprovação do Plano já estava defasado. O autor destaca que ele apresenta informações contraditórias, pois, mesmo reafirmando a relevância da educação infantil, indica problemas econômicos que impediram a generalização do atendimento.

O PNE, ao tratar da importância desta etapa, aponta questões como “direito ao cuidado e à educação a partir do nascimento”, a educação como “o meio e

condição de formação, desenvolvimento, integração social e realização pessoal”, e a infância como um dos “períodos cruciais no desenvolvimento, durante os quais o ambiente pode influenciar a maneira como o cérebro é ativado” (Brasil, 2001, s.p.). Contudo, o mesmo texto já justifica o que parece indicar a incapacidade de estender esse benefício admitido a todas as crianças e suas famílias, ao postular que

[...] o argumento social é o que mais tem pesado na expressão da demanda e no seu atendimento por parte do Poder Público. Ele deriva das condições limitantes das famílias trabalhadoras, monoparentais, nucleares, das de renda familiar insuficiente para prover os meios adequados para o cuidado e educação de seus filhos pequenos e da impossibilidade de a maioria dos pais adquirirem os conhecimentos sobre o processo de desenvolvimento da criança que a pedagogia oferece. [...] é de se supor que a educação infantil continuará conquistando espaço no cenário educacional brasileiro como uma necessidade social. Isso, em parte, determinará a prioridade que as crianças das famílias de baixa renda terão na política de expansão da educação infantil (Brasil, 2001, s.p., Introdução).

O diagnóstico resgata diferenças históricas na trajetória das creches e pré-escolas, retomando o fato de que, historicamente, as creches estiveram mais conectadas à assistência social, atuando com características assistencialistas focadas em geral nos cuidados físicos, saúde, alimentação, além de dedicarem-se prioritariamente às crianças filhas de mães trabalhadoras. Os dados demonstram que, em 1998, das 12 milhões de crianças de 0 a 3 anos, eram atendidas somente um total de aproximadamente 381.804 crianças (Brasil, 2001, s.p., Diagnóstico).

Na creche, encontraram-se ainda disparidades nas idades de atendimento, com informações de crianças sendo atendidas em tais instituições com idade entre menos de quatro e mais de nove anos, além da falta de formação adequada a grande parte dos profissionais que atendiam essa faixa etária, os quais em geral não contavam com infraestrutura e materiais pedagógicos adequados.

Quanto à etapa da pré-escola, os dados são melhores, mas ainda demonstram o grande desafio a ser enfrentado. Estatisticamente falando, “de uma população de aproximadamente 9,2 milhões de crianças, 4,3 milhões estavam matriculadas em pré-escolas no ano de 1997, equivalendo a 46,7%. Já em 1998, ele caiu para 4,1 milhões e 44%. O atendimento maior se dá nas idades mais próximas da escolarização obrigatória, de sorte que a maioria das crianças de 6 anos já está na pré-escola” (Brasil, 2001, s.p., Diagnóstico).

Os desafios ainda se relacionam às questões de infraestrutura nos prédios escolares, como falta de energia, de abastecimento de água e saneamento e com

necessidade de melhoria na qualidade do atendimento ofertado, visando “evitar uma educação pobre para crianças pobres e a redução da qualidade à medida que se democratiza o acesso” (Brasil, 2001, s.p., Diagnóstico).

Com as informações coletadas nesse diagnóstico, traçaram-se as vinte e cinco metas, as quais incluíam as condições necessárias para o atendimento da educação infantil, como a questão da formação dos profissionais da educação, como descrito nas metas 5, 6, 7 e 24; da infraestrutura adequada a um ensino de qualidade, nas metas 3 e 4; sobre o financiamento e execução dos recursos destinados à educação infantil, nas metas 9, 21 e 23; quanto à elaboração de projeto político-pedagógico pelas escolas, na meta 13; sobre a modalidade de ensino em tempo integral para as crianças de 0 a 6 anos, na meta 18, entre outras.

Entre tantos outros, destaca-se aqui o desafio da meta 1, que trata da ampliação da “oferta de educação infantil de forma a atender, em cinco anos, a 30% da população de até 3 anos de idade e 60% da população de 4 e 6 anos (ou 4 e 5 anos) e, até o final da década, alcançar a meta de 50% das crianças de 0 a 3 anos e 80% das de 4 e 5 anos” (Brasil, 2001, s.p., Meta 1). Essa meta já orientava a ampliação do atendimento, que por sua vez estava em consonância com a Emenda Constitucional nº 59/2009, a qual tornava obrigatória o ingresso das crianças a partir dos 4 anos na escola, ou seja, na etapa da pré-escola.

Ao proporem-se e executarem-se as estratégias para atingimento de metas, é preciso, segundo Vieira (2010), pautar as dificuldades de acesso à educação infantil, compreendendo outras questões que influenciam a universalização do ensino, como “as disparidades de acesso em relação à faixa etária, à etnia/cor, à localização (urbano/rural), à renda familiar e escolaridade dos pais/responsáveis, sobretudo da mãe, [que] vem sendo recorrentemente apontada nos estudos sobre a oferta de educação infantil” (Vieira, 2010, p. 817).

A partir do diagnóstico e das metas, ao todo nove estratégias são pautadas no PNE de 2001 para a educação infantil, as quais incluem metas para a expansão do atendimento, para atendimento de crianças de populações indígenas, do campo e de crianças com necessidades especiais, além de estratégias relacionadas à infraestrutura e equipamentos.

Mediante o grande desafio da ampliação de oferta, e futuramente da universalização do atendimento, como determinado pela Emenda nº 59/2009, coloca-se ainda a questão da oferta de ensino integral em pelo menos cinquenta por

cento das escolas públicas de educação básica, de acordo com a meta 18, sobre a qual trataremos mais adiante, ao discutir questões particulares do ensino em tempo integral.

Algumas ações governamentais foram elencadas como promotoras da consecução da meta 1 no documento “Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2008”, volume 1, entre elas:

Criação do Fundeb (Lei 11.494 de 20/06/2007), com a inclusão da educação infantil. Criação do Programa Nacional de Reestruturação e Aparelhagem da Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância, 2007). Publicação: Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação (2004). Projetos para reforma e ampliação das redes. Financiamento para a compra de material didático e equipamentos [...] Ampliação do ensino fundamental para nove anos, com matrícula obrigatória a partir dos 06 anos (MEC, 2009, p. 38).

Mesmo com alguns avanços, ao avaliarem o PNE para o decênio 2001-2010, as autoras Barbosa *et al.* (2014, p. 507) ressaltam que o plano teve sua ação limitada, em especial devido aos vários vetos no que se refere aos recursos financeiros, de modo que, para as autoras, de um efetivo plano para o desenvolvimento da educação nacional, o PNE resultou em não mais que “uma ampla carta de intenções”.

O PNE seguinte não foi aprovado na data prevista, ou seja, logo após o final da vigência de seu antecessor, tendo sido a versão final aprovada somente em 2014, por meio da Lei nº 13.005, com vigência para o decênio 2014-2024. Na verdade, no ano de 2010, já se discutia uma nova versão, que chegou a tramitar no Congresso Nacional, o Projeto de Lei nº 8.035/2010, o qual teve seu texto substituído pelo da nova lei, aprovada em 2014.

O novo PNE não se constitui novo no sentido estrito da palavra; para essa afirmação encontramos respaldo em Carpes (2016, p. 08), que pontua que “o novo PNE não apresenta muitas mudanças, porém foi construído por meio de debate democrático e por uma concepção política no campo dos direitos sociais.”

A morosidade na aprovação de um novo plano na verdade resulta de um processo intenso de debates envolvendo sociedade civil e meio político, os quais incluíram discussões feitas pela sociedade civil nas conferências preparatórias ocorridas nos âmbitos estaduais, municipais e distritais, as quais culminaram com a Conferência Nacional de Educação (CONAE) de 2010.

Na CONAE, deliberou-se sobre as bases e diretrizes do próximo PNE e analisou-se o cumprimento das metas do PNE de 2001, retomando o debate em torno da necessidade do estabelecimento de um Sistema Nacional de Educação (SNE), o qual contribuiria com o preceito definido constitucionalmente de regime de colaboração entre os entes federados (Barbosa *et al.*, 2014). Mediante todo esse importante processo, ainda que o projeto tenha sido enviado à Câmara pelo MEC em dezembro de 2010, foi aprovado somente em maio de 2014, e homologado pela Presidente em junho do mesmo ano.

A Lei nº 13.005, que aprovou o PNE 2014, é composta por 14 artigos e um anexo, com 20 metas e 254 estratégias, que incluem os níveis, as etapas e modalidades educacionais, ainda aspectos relacionados à formação e valorização do magistério, e de gestão e financiamento (Brasil, 2014a).

No novo PNE, alguns compromissos são retomados e outros são assumidos, ainda com o objetivo de fortalecimento do direito à educação e meio de responsabilização do Estado por investimentos educacionais (Côco *et al.*, 2015).

O novo PNE inaugura, no artigo 13 da Lei nº 13.005, determinação sobre a instituição de um Sistema Nacional de Educação (SNE), e confere por força de lei um prazo para que isso aconteça, até o ano de 2016. Pressupõe-se que, organizados em um Sistema Nacional, os sistemas de ensino estaduais, municipais e distritais possam organizar-se de maneira mais efetiva, de modo a compartilhar compromissos e dessa forma obter melhor uso das estratégias e recursos para resultados efetivos.

O documento “Planejando a Próxima Década: conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação”, publicado pelo MEC em 2014, agrupa as metas PNE em quatro grupos: “metas estruturantes para a garantia do direito à educação básica com qualidade”, expressas nas metas de número 1, 2, 3, 5, 6, 7, 9, 10 e 11; “metas dirigidas à redução das desigualdades e à valorização da diversidade”, metas 4 e 8; “metas relacionadas à valorização dos profissionais da educação”, as de número 15, 16, 17 e 18; e metas referentes ao ensino superior, metas 12, 13 e 14 (Brasil, 2014b, p. 09-12).

No que diz respeito à educação infantil, a meta número 1 é específica, tratando exclusivamente da universalização do atendimento para a etapa da pré-escola e ampliação do atendimento na etapa creche como prioridade. A meta 1 versa sobre o objetivo de

Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em Creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE. (Brasil, 2014b, p. 9).

Ainda que essa meta já estivesse presente no PNE de 2001, lançam-se aqui novos desafios, pois, se no PNE de 2001 a meta era a ampliação de ambos os atendimentos, o novo desafio proposto agora para a etapa pré-escola é nada menos que universalização do atendimento.

Para a etapa creche, reafirma-se o objetivo de atendimento de 50% da população de 0 a 3 anos, já previsto no PNE de 2001. A reapresentação da meta, de acordo com Barbosa *et al.*, (2014, p. 510), “ficou aquém das indicações da CONAE/2010, que visava à progressiva universalização do atendimento à demanda manifesta na faixa etária de 0 a 3 anos de idade, em período integral, a critério das famílias”. Mesmo no que diz respeito à ampliação da oferta de atendimento para a etapa creche e a busca ativa destas crianças, incluiu-se entre as estratégias para a meta 1 a preservação do direito da opção da família por inserir ou não a criança de 0 a 3 anos na educação infantil.

Na questão da expansão do atendimento em creche, aparece como alternativa, na estratégia 1.15, a previsão de “oferta de matrículas gratuitas em Creches certificadas como entidades beneficentes de assistência social na área de educação, objetivando a expansão da oferta na rede escolar pública”, estratégia criticada pela brecha deixada para uma forma de privatização do ensino, por meio do conveniamento de instituições privadas, ao invés da promoção de ampliação da rede pública. Pelos motivos elencados, concordamos com Barbosa *et al.* (2014, p. 515) quando apontam que, neste PNE, “percebe-se a continuidade de um tratamento discriminatório para as Creches, [...] para as quais se mantêm as mesmas prerrogativas do plano anterior.”

Já em relação à etapa pré-escola, substitui-se o objetivo do PNE de 2001 de atender 80% da população em idade pré-escolar, ou seja, 4 e 5 anos, pelo de alcançar a universalização do atendimento dessa faixa etária até o ano de 2016. A meta diferenciada para a pré-escola pode ser resultado da sua incorporação à idade de educação obrigatória, resultado da Emenda Constitucional nº 59, de 2009. A pré-escola como parte da educação básica tem sua oferta e matrícula impulsionadas,

pois “se estabelece um par entre oferta obrigatória pelo poder público e matrícula compulsória por parte das famílias [...] [de modo que] move-se uma rede de pressão pela oferta” (Côco *et al.*, 2015, p. 80).

A diferença entre as metas para os dois segmentos da educação infantil dá indícios de que estes ainda são tratados com graus de prioridade diversos, os quais são visíveis mesmo pelos indicativos de oferta de vagas e matrículas, de modo que, como apontam Côco *et al.* (2015), um dos grandes desafios do novo PNE refere-se à importância de promover avanços nas duas faixas de atendimento da educação infantil.

As autoras salientam, além disso, a necessidade de se refletir sobre os motivos que têm impedido o acesso ao atendimento em educação infantil, dentre os quais figuram problemas como transporte, falta de escolas em locais mais afastados, como em regiões quilombolas e em zonas rurais, entre outros. Para enfrentar essas e outras dificuldades, o plano prevê 17 estratégias que visam o atingimento da meta 1, dentre elas a colaboração entre os entes federados visando a expansão, levantamento contínuo de demanda para esta etapa de ensino, a ampliação de programas visando a construção e reestruturação de prédios escolares, assim como aquisição de equipamentos, promoção de formação inicial e continuada dos profissionais que atuam nesses níveis de ensino, entre outras. De modo que pode observar-se que as estratégias visam não somente a ampliação, mas a qualificação do atendimento que se pretende prestar.

No caso da formação dos profissionais, a meta ajuda a combater o paradigma de que a docência em educação infantil seja um dom, algo natural, como maternagem, e demonstra que se deseja para este profissional formação adequada em nível superior e periódica, por meio de programas de formação continuada.

Outra meta que se relaciona mais intimamente à etapa da educação infantil é a meta 6, a qual trata especificamente da oferta de educação em tempo integral. Embora não seja dedicada exclusivamente ao atendimento em educação infantil, a meta 6 estende-se a esta como etapa componente da educação básica.

O tempo integral para a educação infantil já figurava no PNE entre as estratégias para a meta 1, mais especificamente na estratégia 1.17, que versa sobre “estimular o acesso à educação infantil em tempo integral, para todas as crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos, conforme estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.” (Brasil, 2014b, estratégia 1.17). A meta 6 versa

sobre o objetivo de “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica” (Brasil, 2014a, meta 6).

Assim como as demais metas, o documento apresenta uma série de estratégias que visam o alcance da porcentagem de atendimento desejado em jornada de tempo ampliado. As estratégias incluem atividades de acompanhamento pedagógico, culturais e esportivas, reconfiguração e ressignificação dos espaços de atendimento, previsão de ampliação e reestruturação de prédios escolares, que podem incluir a instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, inclusive de informática, espaços para atividades culturais, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros e outros equipamentos (Brasil, 2014a).

Como meta do PNE e como crescente demanda social, a discussão acerca da educação em tempo integral precisa acontecer, pois concordamos com Araújo (2015, p. 23) quando postula que são necessários

[...] estudos e pesquisas que nos permitam compreender as diferentes motivações que se têm constituído em torno da demanda por jornada ampliada na educação infantil nos desafia a uma análise mais apurada nos diferentes processos que vêm ocorrendo em torno da organização e implementação dessas propostas nos municípios, tendo como perspectiva a reflexão em torno de algumas questões que possam trazer, ao menos em seus aspectos mais gerais, subsídios às políticas de educação infantil (Araújo, 2015, p. 23).

Na realidade brasileira, desde o início do século XX já houve diversas iniciativas de atendimento em período integral para crianças pequenas. Mas, em face da nova concepção moderna de infância, ao estabelecimento da escola como espaço oficial de educar, da educação como direito e não como privilégio, do Estado como promotor desse direito, qual a compreensão de educação de tempo integral que permeia as leis e as práticas de educação em instituições de educação infantil hoje?

Essas questões serão analisadas no próximo capítulo, discutindo-se não somente as questões do atendimento em jornada de tempo ampliado, de período integral, mas da educação integral como aquela que não se restringe à ampliação do tempo de atendimento, mas da ressignificação de espaços, conteúdos, com preocupações sociais e de cidadania.

Nessa perspectiva, entende-se que o tempo qualificado é aquele que mescla atividades educativas diferenciadas e que, ao fazê-lo, contribui para a formação integral do aluno [...] entende-se que a extensão de tempo – quantidade – deve ser acompanhada por uma intensidade do tempo – qualidade – nas atividades que constituem a jornada ampliada na instituição escolar. (Brasil, 2009b, p. 28).

Nesse sentido, partimos do seguinte questionamento: o atendimento em período integral é considerado importante em que medida para o atendimento integral do aluno?

4 EDUCAÇÃO INTEGRAL E/OU DE TEMPO INTEGRAL

Este capítulo apresenta o cerne das discussões pretendidas e caminha da descoberta do processo de construção da infância, da definição das instituições responsáveis por seu atendimento e dos direitos adquiridos em legislação, para a análise de como esse atendimento passa ou passou por questões da integralidade do desenvolvimento infantil e em que medida a educação de tempo integral tem sido colocada como necessária ao processo de desenvolvimento integral da criança pequena.

Mostra-se aqui o pressuposto de educação integral e de educação de tempo integral adotados para esta análise, contendo ainda discussões sobre o desenvolvimento do ideário do atendimento de tempo integral e da educação integral, diferenciando esses dois itens, que têm sido confundidos como sinônimos.

Apresentam-se características de cada um dos atendimentos e, como forma de enriquecimento, alguns exemplos de iniciativas de atendimento em tempo integral e em educação integral na realidade brasileira, atentando ao leitor sobre a necessidade de que, para a educação infantil, etapa foco desta pesquisa, a educação integral e/ou de tempo integral devem ter adaptações a partir das necessidades e particularidades das crianças pequenas atendidas nas creches (0 a 3 anos e 11 meses) e nas EMELs (4 a 5 anos e 11 meses).

Como visto no capítulo anterior, a educação infantil tem muito recentemente adquirido *status* de direito e de etapa importante para a educação básica da criança. Com sua definição como componente da educação básica, temos presenciado crescente interesse a respeito desta e da busca por melhores condições de atendimento. Tem sido recorrente no cenário nacional o aparecimento de temáticas relacionadas ao modelo ofertado, que em geral englobam questões de objetivos do trabalho e do tempo de atendimento.

Para fins da discussão proposta, serão analisadas duas questões caras no que se refere à educação infantil, ambas presentes nos debates nacionais mais recentes e nas legislações mais atuais, como LDB e mesmo BNCC: a educação de tempo integral e a educação integral. Embora este capítulo tenha como cerne a discussão através centralmente da LDB e BNCC, não se pode desconsiderar que, anteriormente à BNCC, a educação básica brasileira já se norteava, na questão da educação infantil, por documentos importantes, como as Diretrizes Curriculares

Nacionais para a Educação Infantil, as quais são citadas nos pareceres 22/1998 e 20/2009.

O Parecer 22/1998, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, por exemplo, já apontava para a necessidade de reconhecer as diversas necessidades em relação ao atendimento das crianças da educação infantil, as quais podem incluir a demanda, por exemplo, por arranjos diferenciados. A este respeito, o Parecer 22/1998 firma a importância de arranjos diferenciados no que se refere a horários, os quais, sendo diversos e flexíveis, podem atender às necessidades das crianças e de suas famílias, de acordo com seus arranjos de vida.

Destaca-se ainda que o documento de 1998 já discutia a importância de as Propostas Pedagógicas promoverem, além de cuidados à criança pequena, a necessária “integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo/linguísticos e sociais da criança, entendendo que ela é um ser total, completo e indivisível”, que sinaliza a ideia de uma formação completa, e a preocupação com a garantia de que as Propostas Pedagógicas atendam a criança, promovendo a integração de atenção a todos os aspectos que a compõem (Brasil, 1998b, p. 12), o que remete à ideia do desenvolvimento integral, à necessidade de atender integralmente às necessidades das crianças da educação infantil.

Já o Parecer 20/2009, que tem como assunto a Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, avança em algumas discussões. Esse parecer traz novas discussões, as quais buscam compreender os desafios, perspectivas, objetivos que se têm traçado para o atendimento da criança pequena, se estes têm considerado questões como a educação integral, o desenvolvimento integral do aluno, e se o atendimento em tempo integral tem sido visto como uma das novas ferramentas de atendimento às novas demandas do público-alvo da educação infantil.

No documento de 2009, por exemplo, já se salientava o papel complementar da família e da escola na busca do desenvolvimento integral da criança e se destaca que este se realiza por meio da consideração das formas como a criança se expressa, interage, se manifesta, adquire conhecimentos, etc. Assume-se nele que a escola, assim como outras instituições, atua com vistas à formação integral do indivíduo através do atendimento à criança pequena, como primeiro espaço de educação coletivo fora de casa e da família (Brasil, 2009d).

O atendimento em período estendido, tempo integral ou jornada integral, o qual parte do princípio da ampliação do tempo de permanência diária do aluno no ambiente escolar, tem ido e voltado ao palco das questões educacionais, em especial no que diz respeito às crianças pequenas e bebês. Enquanto Arroyo (1988) salienta que as propostas de tempo integral são ainda mais antigas que as propostas de escolarização universal, Araújo (2015) pontua que historicamente o tempo integral foi como que naturalizado na realidade para o atendimento da criança pequena brasileira, sem que se debatesse com os profissionais diretamente envolvidos esse atendimento.

No processo de institucionalização das crianças pequenas, o tempo diário de permanência fora da família foi uma das diferenças mais marcantes na forma e tipo de atendimento, o qual, por sua vez, estava diretamente ligado à questão de classe social, como numa polarização. Diante dessa realidade, as autoras Barbosa, Richter e Delgado (2015, p. 96) afirmam que o que se consolidou foi “uma educação de turno integral para as classes populares, cujas mães exerciam atividades de trabalho em espaço extra doméstico; [e] uma educação em turno parcial para as crianças das classes médias e altas nos Jardins de Infância e pré-escolas”.

Por educação de tempo integral, considera-se aquela descrita na legislação, mais especificamente na LDB nº 9.394/96, que versa, no artigo 31, a respeito da educação infantil, a qual normatiza o “atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)” (Brasil, 1996, art. 31, III).

O segundo aspecto relacionado ao termo “integral”, a educação integral, não é sinônimo necessariamente da ampliação de tempo e não depende exclusivamente desta para que se realize. Esta integralidade tem uma implicação mais profunda, envolve a compreensão de que o atendimento da escola vai para além da instrução e do cuidado, e o desenvolvimento da criança. A compreensão aqui analisada parte também da LDB, que, no artigo 29, prescreve à educação infantil, como primeira etapa da educação básica, o papel de promover “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. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)” (Brasil, 1996, art. 29).

Interessa-nos aqui analisar quais concepções, motivações, estratégias e justificativas têm orientado as formas de oferta de educação infantil integral com

foco naquelas com ampliação da jornada de atendimento. Por isso, retomamos o questionamento do capítulo anterior: o atendimento em período integral é considerado importante em que medida para o atendimento integral do aluno?

4.1 A jornada ampliada: contextualizando o modelo de atendimento brasileiro

No Brasil, de acordo com Kerstenetzky (2006, p. 21), a jornada escolar média é de 4,3 horas diárias, enquanto em países como Coreia do Sul, Estados Unidos e Chile, os quais “notabilizam-se pelo alto nível de realização educacional em suas respectivas regiões [...] a jornada escolar é pelo menos 50% superior à brasileira”.

Essa curta jornada diária tem sido considerada hoje como insuficiente em relação aos países mais desenvolvidos, frente ao objetivo de formar os estudantes para os desafios do século XXI, embora se reconheça que a extensão do tempo, por sua vez, traz uma série de desafios, como o dilema da universalização, da qualidade do atendimento em jornada estendida, em relação aos custos para financiamento dessas iniciativas, entre outros, afinal, há que se planejar tendo em vista a capacidade de sustentabilidade e continuidade das propostas (Kerstenetzky, 2006).

Embora a jornada parcial seja anterior, a LDB de 1996 já apresentava a modalidade de atendimento com jornada diária ampliada nos artigos 34 e 87 para o ensino fundamental. Mas, com a Lei nº 12.796/2013, essa modalidade foi apresentada na LDB também para a educação infantil, a qual já aparecia no PNE de 2001, sendo reiterada como meta específica no PNE de 2014.

Dentre as várias experiências de oferta de educação de tempo integral brasileiras, encontra-se uma série de significados que continuam sendo renovados em cada nova experiência que se assume, baseadas em concepções que podem variar de autoritárias ou assistencialistas a democráticas ou de cunho emancipatório (Cavaliere, 2009). Podemos considerar ainda os três argumentos apontados por Cavaliere (2007, p. 1016) como os mais usados na defesa do atendimento em tempo integral:

- (a) ampliação do tempo como forma de se alcançar melhores resultados da ação escolar sobre os indivíduos, devido à maior exposição desses às práticas e rotinas escolares;
- (b) ampliação do tempo como adequação da escola às novas condições da vida urbana, das famílias e particularmente da mulher;
- (c) ampliação do tempo como parte integrante da mudança na

própria concepção de educação escolar, isto é, no papel da escola na vida e na formação dos indivíduos [...].

Considerando as especificidades da educação infantil, percebe-se que grande parte das iniciativas de atendimento em tempo integral pode ser incluída em pelo menos um dos três principais modelos de atendimento apontados por Barbosa, Richter e Delgado (2015), os modelos de Assistência, Escolarização e Recreação, e o último, de Escolarização.

O primeiro deles, o modelo de oferta denominado pelas autoras de Assistência, conecta-se à preocupação com a superação da pobreza, com vistas ao cuidado aos filhos de pais e mães trabalhadores e compensação de deficiências sociais e culturais. Sem maiores objetivos para o maior tempo na escola, sendo seu papel de ocupação do tempo, cuidado, higiene e abrigo, o que se traduz nas práticas cotidianas, como se a criança estivesse em casa, com atividades como assistir televisão ou brincar no pátio. Nesse caso, fica claro que o objetivo do tempo estendido tende à satisfação das necessidades de guarda e cuidado da criança, uma forma de proteção da família em face do risco social.

O segundo modelo, denominado pelas autoras de Escolarização e Recreação, é considerado por elas o mais frequentemente adotado. Neste formato, o tempo escolar é parcialmente organizado entre atividades pedagógicas e recreativas, inclusive com equipes distintas para tais momentos. Embora seja atendimento em tempo integral, a organização ainda é basicamente em turnos, sendo que em um deles as crianças são atendidas por professores em atividades pedagógicas e no outro atendidas por diversos profissionais, não docentes, em atividades recreativas as mais variadas. Marca desse modelo de atendimento é a ambiguidade da proposta, que pendula entre dois extremos que não se tocam: o pedagógico e o recreativo.

E, por fim, um terceiro modelo, o de Escolarização, caracterizado pelo atendimento com professores em ambos os turnos, mas que não se conectam entre si e em geral visam mais a produção de trabalhos que a promoção de uma experiência significativa para as crianças. Nesse modelo, a ênfase recai sobre os conteúdos, os resultados, o que se pode chamar de lógica conteudista.

A adoção consciente ou inconsciente de um ou outro modelo, como os apresentados acima, de acordo com Cavaliere (2009, p. 52) “dá-se com base em realidades específicas dos níveis de administração pública que os coordenam [...]

em suas possibilidades políticas e de infraestrutura”, porque, “em cada circunstância histórica ou local, o tempo de escola é sempre função de interesses e forças que sobre ele atuam” (Cavaliere, 2007, p. 1018).

Entretanto, nenhum processo decisório deveria perder de vista o sujeito do atendimento, ou seja, o aluno, a criança pequena (e mesmo sua família). Quanto ao sujeito para quem se dirige a oferta, Arroyo (1988, p. 05) propõe uma questão importante: “em quem se pensa quando se propõe uma escola pública de tempo integral?”

Diferentemente da matrícula para a etapa da pré-escola, que passa a ser obrigatória, em nenhuma etapa da educação infantil a frequência em tempo integral é uma determinação, mas trata-se de uma oferta facultativa tanto aos municípios, responsáveis por gerir as escolas municipais de educação infantil (EMEI) e creches, quanto aos pais, que podem optar pela matrícula dos seus filhos em período parcial ou integral, dependendo das regras de oferta de cada município.

É sabido que a universalização da oferta de educação infantil ainda é uma meta a ser alcançada, enquanto já se discute a ampliação do tempo de permanência na escola. Dados do Relatório Técnico do Censo Escolar de 2022 demonstram o grande desafio ainda a ser enfrentado na ampliação da oferta em tempo integral, o qual demonstra que “o percentual de matrículas em tempo integral na Creche foi de 57%, apresentando uma redução de 2,2 p.p. em relação a 2021. Já na pré-escola, o percentual se elevou gradativamente de 2018 a 2022, passando de 11,3%, para 12,8%.” (Brasil, 2023a, p. 21).

De fato, o período integral esbarra muitas vezes na inexistência de vagas para todos nessa modalidade de ensino, e a solução mais comumente adotada parece ser o estabelecimento do que Araújo (2015) chama de “critérios mais rigorosos de acesso”, que podem incluir intervenção judicial pela matrícula, solicitação do Conselho Tutelar, comprovação de vínculo de trabalho dos pais, vulnerabilidade social e/ou pobreza.

Como já salientou Arroyo (1988, p. 07), a “história da educação escolar não tem seguido uma lógica humanitária, protetora e formadora, mas a lógica brutal da sociedade mercantil”, realidade que se repete também na educação das crianças pequenas. Entretanto, o mesmo autor afirma a necessidade da reflexão sobre a escola de tempo integral, que deve dar-se de modo “inseparável das propostas

sociais, políticas e pedagógicas mais amplas e da correlação de forças que são concebidas e implementadas em cada momento histórico” (Arroyo, 1988, p. 04).

O atendimento da criança pequena em instituições de educação infantil continua conquistando espaço por diversos motivos, entre os quais figura a “necessidade social [que] [...] em parte, determinará a prioridade que as crianças das famílias de baixa renda terão na política de expansão da educação infantil. No entanto, é preciso evitar uma educação pobre para crianças pobres e a redução da qualidade à medida que se democratiza o acesso” (Brasil, 2001, s.p., Diagnóstico Educação Infantil).

Embora, pela inexistência de vagas para todos em jornada ampliada, a questão do atendimento a grupos mais empobrecidos possa colocar-se como critério de prioridade de atendimento, o atendimento deve dar-se para além das questões econômicas, como pontua Araújo (2015), quando cita que o atendimento não pode perder de vista o bem-estar social e cultural da criança, a oferta de uma experiência que vá ao encontro dos seus direitos, que vão muito além de um simples refúgio. A esse respeito, é importante destacar o Parecer 20/2009 (Brasil, 2009d), o qual trata mais especificamente sobre as questões da integralidade do atendimento, embora sem menção específica ao atendimento em tempo integral, destacando a questão da necessidade das famílias por atendimento às suas crianças. Por exemplo, ao tratar do período de atendimento, expõe que este não pode ser moldado com base nas demandas das famílias, mas sim em critérios pedagógicos norteados pelos sistemas de ensino, que, por sua vez, definem os horários, calendários e critérios pedagógicos, para que se garanta, nas instituições de educação infantil, o atendimento às demandas das crianças.

Contudo, a possibilidade de extensão progressiva da jornada e da oferta de educação em tempo integral não significa necessariamente a extinção ou abandono do atendimento em período parcial, pois documentos como as Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação Infantil (2010) colocam ambas as possibilidades de atendimento. Quanto à jornada, as Diretrizes Curriculares consideram “Educação Infantil em tempo parcial, a jornada de, no mínimo, quatro horas diárias e, em tempo integral, a jornada com duração igual ou superior a sete horas diárias, compreendendo o tempo total que a criança permanece na instituição” (Brasil, 2010, p. 15), de modo que é preciso pensar em como ambas as formas de organização

conviverão sem que a existência de uma signifique uma perda de qualidade em relação à outra.

A existência de diferentes turnos para a educação infantil torna-se também um desafio, pois podem criar-se desigualdades no atendimento aos direitos das crianças que estudam em período parcial em relação às que são atendidas em período integral. Um dos problemas citados por Araújo (2015, p. 31) é a estigmatização das crianças do tempo integral, em especial devido à condição de pobreza que lhes rendeu acesso a esta, de modo que as crianças atendidas nessa modalidade fiquem marcadas como “crianças de tempo integral”.

Contudo, percebe-se com frequência uma pressão normativa, como cita Araújo (2015), para a extensão do tempo de atendimento como forma inequívoca de resolução de problemas econômicos e sociais das famílias atendidas. A mesma autora cita alguns pontos que precisam ser analisados para compreender os objetivos e organizações feitas em torno do atendimento em tempo integral:

[...] identificar os fatores de natureza econômica, administrativa, pedagógica, social e política que motivam a organização e implementação da educação infantil em tempo integral nas Creches e pré-escolas; investigar os efeitos da educação infantil em tempo integral na vida das crianças e de suas famílias, na organização e administração escolar e nas práticas pedagógicas dos professores; compreender os significados atribuídos pelas crianças, famílias, professores, gestores escolares e secretários de Educação à experiência da Creche e da pré-escola em tempo integral. (Araújo, 2015, p. 26).

A ampliação da jornada teve, no passado recente, uma conotação que tendia ao assistencialismo, em especial na creche, com o objetivo de provisão e cuidado às crianças pequenas, que contrasta com o atual reconhecimento da educação infantil como primeira etapa da educação básica. Além disso, o atendimento em tempo estendido muitas vezes deu-se como forma de atendimento às demandas não necessariamente das crianças, mas das famílias e da sociedade – como bem denominado por Araújo (2015), uma “espécie de conforto social”.

É preciso assumir que o atendimento à criança pequena atende aos interesses não só das crianças, mas também de suas famílias, como garantido na CF de 1988, no capítulo “Dos Direitos Sociais”, o qual prevê “assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até 5 (cinco) anos de idade em Creches e pré-escolas (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)” (Brasil,

1988, art. 7, XXV). Todavia, podem decorrer dessa dualidade algumas divergências de interpretação da questão do direito ao atendimento da criança pequena:

De quem é o direito à Creche? Da família? Da mãe? Do pai? Da família trabalhadora? Ou da criança? Se for um direito da criança à educação, pode ser ofertado em um modelo de turno parcial, com férias escolares de 60 dias; se for visto como um direito da mãe trabalhadora será oferecida em outro modelo, em turno integral, com férias de 30 dias, pois esse é o modelo contratual mais frequente no Brasil. Essa discussão se atualiza continuamente” (Barbosa; Richter; Delgado, 2015, p. 103).

Acredita-se que o atendimento a ambas as necessidades, ou seja, das crianças e de suas famílias, não seja um problema em si, mas que de fato o problema acontece quando e se “as questões sociais tendem a sobrepor-se à dimensão pedagógica” (Paro *et al.*, 1988, p. 192). Nesse sentido, um dos tópicos centrais a se considerar é a questão da motivação em torno da oferta de tempo integral, visto que, se as razões não estiverem bem claras e nortear o planejamento, tende-se à tradição assistencialista, na qual há ruptura entre o cuidar e o educar, quando, na verdade, o tempo estendido deveria servir como promotor da “integralidade e indivisibilidade da educação infantil” (Araújo, 2015, p. 52).

A autora, a partir de suas pesquisas, cita algumas das motivações e situações mais comuns que têm impulsionado a oferta do tempo integral e/ou sua opção pelas famílias, a saber, as condições socioeconômicas das famílias, a vida precária à qual muitas crianças estão submetidas, as demandas de trabalho dos pais, o risco social, problemas com drogas nas famílias, entre outros. O problema de quando se organiza o atendimento em tempo integral baseado em motivos como esses é o risco que se assume de capitalizar para a educação infantil um protagonismo e uma responsabilidade que na verdade são do âmbito da assistência social, como denunciado por Araújo (2015), e de inscrever as possibilidades de trabalho dentro desse tempo, com preocupações que giram primordialmente em torno de alimentação, proteção e segurança.

Quanto às formas de acesso diante da inexistência de vagas para todos, um cuidado precisa ser tomado em relação ao que Araújo (2017) denomina discriminação positiva. O estabelecimento de condicionalidades para acesso pode implicar um reforço das diferenças e um movimento que deixa de lado a preocupação da superação das desigualdades que garantem esse acesso, de modo que a escola de tempo integral continua sendo um paliativo, uma forma de

assistência aos necessitados sem que se problematizem as condições sociais e econômicas desfavoráveis e as formas de superá-las. Afinal, desejamos que a escola de tempo integral seja direito àqueles que “precisam” dela ou a todos aqueles que a “desejam”?

Apesar disso, reafirmamos o que pontua Maurício (2015, p. 116), de que a forma de acesso pelos motivos citados anteriormente “não implica que não haja um projeto pedagógico”. Acredita-se que a ampliação do atendimento como projeto pedagógico deve decorrer da concepção de educação infantil e referenciar-se na tríade proposta por Peixoto, Schuchter e Araújo (2015, p. 128), que compreende a educação infantil como “primeira etapa da educação básica, direito das crianças ao seu bem-estar social e cultural e a possibilidade de escolha das famílias em relação ao tempo da criança na unidade escolar”; caso contrário, a questão do tempo pode simplificar-se à questão de medição de tempo ou mesmo ao trabalho com a criança como simples guarda e cuidado, proteção e provisão.

As autoras Peixoto, Schuchter e Araújo (2015, p. 140) afirmam que o tempo integral, com objetivos pedagógicos bem definidos, deve derivar da ideia do tempo qualificado, e ser organizado de modo a possibilitar outras lógicas de trabalho e atendimento. Não se pode considerar a ampliação do tempo de permanência como um bem por si só, mas é preciso qualificar o tempo estabelecendo formas de promover novas vivências que afastem a educação infantil de tempo integral das perspectivas compensatória e preventiva, citadas pelas mesmas autoras.

Nesse mesmo sentido, salientam que uma das premissas deve ser a de que não se busque atendimento simplificado com espelhamento de rotinas, mas o foco em qualidade e em atendimento pensado especificamente para a educação infantil exige “que não se faça apenas um espelhamento empobrecedor ou a manutenção da oferta da forma escolar convencional, pois isso não significa trabalhar na dimensão de uma educação integral”, a qual será discutida mais adiante (Barbosa; Richter; Delgado, 2015, p. 101).

A questão da transposição da forma escolar das experiências de educação de tempo integral de outros níveis de ensino, feita sem a necessária problematização, tem sido outra das problemáticas da oferta do tempo integral nas escolas de educação infantil (Barbosa; Richter; Delgado, 2015). Adotar um modelo pronto de outras etapas da educação básica se mostra inadequado, na medida em que favorece uma antecipação da escolarização e coloca o papel dessa escola como de

compensação do capital cultural. Para não incorrer nesse engano, talvez um dos primeiros pontos a se considerar seja compreender que o atendimento em tempo estendido deve ter características diferenciadas a depender da idade das crianças, de modo que não nos bastaria imitar, por exemplo, práticas bem-sucedidas de unidades de ensino fundamental.

Do mesmo modo que a educação infantil tem lutado para estabelecer-se como etapa de ensino, desvinculando-se do rótulo de ensino preparatório para o ensino fundamental, da ideia da pré-escola no sentido etimológico, é importante não contaminar as práticas em educação infantil de tempo integral com as concepções e práticas da escola fundamental. Se isso acontecer, se está desconsiderando

[...] a própria identidade da educação infantil, constituída tanto por sua origem e trajetória histórica como pela legislação vigente que estabelece como finalidade dessa etapa a promoção do desenvolvimento integral da criança e da educação complementar à família. (Aquino, 2015, p. 173).

Nessa perspectiva, um dos norteadores do trabalho que pode qualificar o atendimento em período integral e carregar as características essenciais do atendimento em educação infantil é o Projeto Político-Pedagógico da escola, elaborado como instrumento coletivo com o objetivo de definir metas, estratégias, recursos a partir de um referencial teórico que permita orientar o dia a dia do trabalho escolar. Araújo (2015) defende o papel deste documento, apontando que sua ausência seja causa de algumas distorções que temos presenciado no atendimento em jornada ampliada. Sua importância deve-se inclusive ao fato de este documento servir como norteador de objetivos, que por sua vez produzirão diretrizes para o trabalho propriamente dito.

O momento de elaboração de um documento como o PPP (Projeto Político-Pedagógico) precisa servir à reflexão sobre os diferenciais que requer um atendimento em jornada ampliada com crianças pequenas, visto que é “o plano orientador das ações da instituição e define as metas que se pretende para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças que nela são educados e cuidados” (Brasil, 2010, p. 13). Neste documento deve constar o compromisso firmado com as famílias, de modo que, em busca de um atendimento à criança em tempo integral, se lembre que a escola estará “assumindo a responsabilidade de compartilhar e complementar a educação e cuidado das crianças com as famílias” (Brasil, 2010, p. 17), e não como única detentora pelo tempo de aprendizagem da criança.

4.2 Desafios e perspectivas da Educação de Tempo Integral

Araújo (2015), organizadora da publicação *Educação infantil em jornada de tempo integral: dilemas e perspectivas*, na qual se apresenta o resultado de pesquisa da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), no desenvolvimento do projeto “Educação em Tempo Integral na Educação Infantil: um estudo das concepções e práticas no Estado do Espírito Santo”, traz algumas reflexões importantes que nortearão nossas discussões.

Nessa pesquisa, realizada em dez municípios do Estado do Espírito Santo em contextos de creches e pré-escolas públicas localizadas no campo e em áreas urbanas, analisaram-se as experiências e se identificaram algumas motivações em torno da oferta, bem como desafios e caminhos bem-sucedidos.

Os tópicos identificados nessa pesquisa são os mesmos que têm aparecido em outros artigos e publicações, como o PNE de 2014, artigos de autores como Maurício (2015), Araújo (2015, 2017), Arroyo (1988), Barbosa, Richter e Delgado (2015), Cavaliere (2007, 2009), Paro *et al.* (1988), assim como outros que subsidiarão as discussões aqui propostas.

As temáticas relacionadas à oferta de jornada ampliada em geral têm circulado em torno da oferta, da expansão e da qualidade do atendimento, e em geral incluem preocupações acerca da forma de acesso à vaga de tempo integral, objetivos do trabalho em jornada ampliada, mas também de questões organizacionais como arquitetura escolar, a existência de profissionais capacitados, as condições de trabalho, os materiais disponíveis, bem como sua qualidade e quantidade, as questões de alimentação, higiene, proteção, que influenciarão diretamente o trabalho nessas instituições.

Parte-se aqui do pressuposto de que nem toda educação em jornada ampliada produz uma melhora qualitativa na educação, pois, sem o devido cuidado e planejamento, o tempo de qualidade pode tornar-se somente um tempo de quantidade, como apontam Paiva, Azevedo e Coelho (2014). Como qualificar o tempo e aproveitá-lo para aperfeiçoar o trabalho escolar? As mesmas autoras citam que propostas que visam a almejada qualidade, precisando envolver a inclusão de atividades que envolvam as mais variadas possibilidades de desenvolvimento, em perspectivas como a cognitiva, a cultural, a estética, a física, a artística, que venham

a complementar o currículo, que não deve ser fragmentado, mas enriquecido e entremeado por estas.

Algumas dessas preocupações estão presentes, por exemplo, entre as nove estratégias propostas para o alcance da meta número 6, a qual diz respeito à oferta de tempo integral em no mínimo 50% das escolas públicas e 25% dos alunos, e são estratégias que partem da premissa de que “maior quantidade de tempo não determina por si só, embora possa propiciar, práticas escolares quantitativamente diferentes” (Cavaliere, 2007, p. 1017).

Pela perspectiva de Cavaliere (2007), a ampliação do tempo deve necessariamente carregar mudanças na experiência escolar que se deseja promover, através do aprofundamento do que se compreende pela vida escolar; e, a partir disso, analisaremos algumas estratégias propostas para superar desafios nos quais têm esbarrado algumas iniciativas de escola de tempo integral. Nessa análise, o foco estará em quatro aspectos elencados por sua aparição nos textos consultados e por constarem entre as estratégias do PNE de 2014 relacionados à meta 6: a questão da estrutura/espço físico e materiais, a questão do profissional enquanto equipe escolar, o financiamento dessa modalidade e a qualificação do tempo.

A questão do espaço físico tem aparecido em textos como o de Maurício (2015), como um dos obstáculos à implantação do tempo integral. Uma das hipóteses que pode explicar esse problema é que, em geral, a infraestrutura das escolas tem sido pensada em função da noção de turno escolar, o atendimento em período parcial, com quatro horas de atendimento, que, segundo a autora, no Brasil acabou sendo adotado em função do crescimento da demanda, o qual “não foi atendido por construção de salas de aula e sim por instituição de turnos” (Maurício, 2015, p. 111). A esse respeito, o Parecer 20/2009, que trata da Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, discute essa questão do espaço como promotor da integralidade em tópico próprio, nomeado como “Atendimento ao direito da criança na sua integralidade requer o cumprimento do dever do Estado com a garantia de uma experiência educativa com qualidade a todas as crianças da Educação Infantil” (Brasil, 2009d). Neste parecer, destaca-se sobretudo a necessidade de serem oferecidos espaços, tempos e estruturas adequadas ao atendimento, através dos quais se assegurem as condições para o atendimento com qualidade.

Aponta-se aqui para a necessidade de espaços limpos, seguros, dos quais decorram ambientes acolhedores e inclusivos, os quais permitam a exploração e descoberta por parte das crianças. A estruturação dos espaços é posta como meio facilitador das interações e trocas entre as crianças, de modo que a preocupação com a infraestrutura e as formas de funcionamento deve adequar-se ao grupo atendido e às atividades que se pretende realizar.

Essa preocupação permeia o PNE de 2014, na medida em que pelo menos três estratégias relacionam-se às questões estruturais. Versam sobre a estrutura física dos prédios as estratégias: 6.2, que trata da construção de escolas com padrão arquitetônico e mobiliário adequados; 6.3, sobre a reestruturação das escolas já existentes, enriquecendo os espaços com “quadras poliesportivas, laboratórios, inclusive de informática, espaços para atividades culturais, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros”, produção de materiais didáticos e formação de pessoal com especificidade para este tipo de atendimento; e 6.4, que propõe a utilização de outros espaços com objetivos educativos, como pode ser o caso de bibliotecas, praças, parques, ainda demonstrando como a questão do espaço e estrutura são consideradas importantes para esse tipo de atendimento (Brasil, 2014, meta 6, estratégias 6.2, 6.3, 6.4).

Pensando na educação infantil, é importante citar que a preocupação com os espaços físicos que atendem bebês e crianças constitui inclusive um dos indicadores de qualidade para a educação infantil. De acordo com a publicação do MEC *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil*, “os ambientes físicos da instituição de educação infantil devem refletir uma concepção de educação e cuidado respeitosa das necessidades de desenvolvimento das crianças, em todos seus aspectos” (Brasil, 2009, p. 50).

Entretanto, são os profissionais que muitas vezes qualificam o uso dos materiais e espaços disponíveis e, portanto, questões relacionadas aos profissionais que atuaram nessa modalidade são relevantes. Em sua pesquisa, já citada anteriormente, Araújo (2015) cita que, entre os fatores de natureza pedagógica, as maiores preocupações demonstradas em sua pesquisa foram aquelas que envolvem a questão da formação continuada dos profissionais, a necessidade de outros profissionais, além do corpo docente, para atuarem no tempo integral e a necessidade do aumento do número de profissionais nessas instituições. Infelizmente, nenhuma das estratégias do PNE em vigência trata especificamente

dessas questões, embora a LDB de 1996 já tratasse da necessidade de formação inicial, mas também continuada, dos profissionais.

A questão de quem vai trabalhar nessa escola de jornada ampliada é considerada aqui crucial. É preciso definir com quais profissionais se contará nesta jornada escolar ampliada, como pode ser o caso de professores, monitores, agentes comunitários, estagiários, mas sem perder de vista que a maior importância repousa na compreensão da responsabilidade assumida por esses e em como ela se refletirá em sua prática. Sobre esse aspecto, ainda é preciso pensar em como esses profissionais se integrarão, pois o diálogo entre os profissionais e a continuidade de suas propostas colaboram para atividades significativas e com qualidade para promover educação integral e integrada (Paiva; Azevedo; Coelho, 2014).

Visto que a realidade da educação de tempo integral está em curso, é urgente que se atue na formação dos educadores (docentes e demais profissionais) que atuarão nessa jornada ampliada, para que, através de formação inicial e/ou continuada, se apropriem das novas rotinas, currículos e demais demandas que serão geridas no dia a dia.

Em face das necessidades elencadas, coloca-se um outro grande desafio à implementação e manutenção das escolas em tempo integral: os recursos financeiros. São escolas que demandam maiores investimentos iniciais e contínuos, visto que, ainda que se implementem soluções mais econômicas, é preciso aumentar o investimento com pessoal, transporte, alimentação e materiais (Cavaliere, 2007).

Nesse sentido, o FUNDEB, que incluiu na redistribuição dos recursos para a educação todas as etapas da educação básica, foi decisivo tanto para a educação infantil, quanto para essa etapa na modalidade de tempo integral. São apontados por Peixoto, Schuchter e Araújo (2015, p. 140) pelo menos dois grandes desafios de caráter administrativo, orçamentários e financeiros para a consecução do atendimento em tempo integral das creches e pré-escolas:

[...] a construção de unidades de educação infantil e o enfrentamento de questões que se colocam para a implementação dos CAQis [Custo Aluno-Qualidade Inicial] principalmente em relação à dificuldade de Estados e Municípios arrecadar e aplicar o quantitativo necessário de recursos e à ausência do regime de colaboração [...] entre os entes federados quanto ao apoio técnico e financeiro, como forma de garantir o direito das crianças à educação e reduzir as desigualdades [...].

Embora, em alguns casos, o FUNDEB tenha viabilizado o direito à educação em tempo integral, promovendo a possibilidade de sua extensão para todas as etapas da educação básica, o financiamento dessa ampliação de jornada constitui-se um desafio, visto que o atendimento tem fator de ponderação de oferta 30% mais alto que o ensino em tempo parcial (Parente, 2016). Contribuem neste aspecto os programas voltados especificamente ao fomento desta modalidade, entre os quais os programas do governo federal, como é o caso do Mais Educação (criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto nº 7.083/10), do Novo Mais Educação (criado pela Portaria MEC nº 1.144/2016, regido pela Resolução FNDE nº 17/2017) e, mais recentemente, o Programa Escola em Tempo Integral (instituído pela Lei nº 14.640, de 31 de julho de 2023). Ao passo que os dois primeiros propõem metas, estratégias e recursos para o ensino fundamental, essa mais nova versão amplia sua atuação, e visa fomentar a criação de matrículas em jornada ampliada em todas as etapas e modalidades da educação básica, adotando a perspectiva da educação integral.

Por fim, propõe-se uma reflexão acerca da questão do tempo qualificado. A estratégia 6.9 trata da otimização do tempo de permanência dos alunos que pode ser feita combinando-se a expansão da jornada para o efetivo trabalho escolar com atividades recreativas, esportivas e culturais. A escola de tempo integral precisar ter ampliado não somente seu horário de atendimento, mas sua proposta de trabalho, como se assumisse uma nova identidade que corresponda às necessidades de cada tempo e espaço na qual se constitui, pois, como aponta Coelho (2002, p. 143 *apud* Miranda; Santos, 2012, p. 1081),

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

O novo tempo de atendimento não pode se constituir em repetição do que já era ofertado no turno parcial, pois desta forma a novidade e o acréscimo em qualidade que poderiam ser proporcionados pela ampliação da jornada ficarão somente no campo do discurso, muitas vezes servindo apenas para legitimar

formatos já estabelecidos, como se, sem uma boa avaliação do processo, se pudesse garantir sua efetividade.

Quando se fala em tempo qualificado, retomamos as demais questões acima elencadas, pois o tempo pode ser qualificado através do uso de espaços diversificados e bem planejados, de materiais em quantidade e qualidade suficientes, adequados à faixa etária atendida, aos profissionais, sejam eles docentes ou não, que compreendem as potencialidades do tempo para além de preencher a rotina da criança com trabalhos e rotinas diárias predeterminadas.

O aumento do tempo pode ser prejudicado pelo que Peixoto, Schuchter e Araújo (2015) chamam de “paralelismo turno e contraturno”, ou de “educação regular e de tempo integral”. Essa compreensão errônea despotencializa o tempo, ao compreendê-lo de modo compartimentado em turnos, em rotinas fragmentadas, quando na verdade as autoras salientam que o tempo expandido “não é outro tempo; continua sendo tempo de aprendizagem, tempo de vivência do currículo. A criança assistida no ‘tempo integral’ não é outra criança; continua sendo a mesma criança que tem matrícula na instituição” (Peixoto; Schuchter; Araújo, 2015, p. 151).

Enfim, quando a escola assume os desafios de um atendimento qualificado pela nova compreensão das possibilidades do tempo integral, a ênfase deve estar no fortalecimento do trabalho escolar, que, através das mudanças em seu interior, assume novas tarefas, contando com os equipamentos, espaços e profissionais necessários, podendo assumir o que Cavaliere (2009) denomina de experiência institucional de outra ordem. Todavia, Araújo (2017, p. 193) alerta que, com o tipo de oferta que temos produzido no Brasil, que se relaciona mais ao cuidado e manutenção da vida do que à temporalidade a serviço da experiência, “estamos mais próximos de submeter as crianças a uma lógica temporal que delimita sua inclusão na sociedade [...] do que promover uma cultura pública capaz de ampliar as possibilidades de escola da família sobre os destinos de seus filhos”.

Resta ainda o grande desafio da ampliação da oferta, de modo que possa estender-se a todos aqueles que desejarem, assim como o combate da compreensão da educação infantil como forma garantidora de direitos que, na verdade, deveriam ser compartilhados com outras instâncias, para que a educação em tempo integral se qualifique de tal forma que deixe de ser uma necessidade atrelada às necessidades das famílias trabalhadoras e passe a ser um desejo daqueles que desejam mais possibilidades de desenvolvimento para as crianças que

frequentarem tais espaços. Afinal, na busca de educação infantil de qualidade, “o tempo integral pode ser um grande aliado, desde que as instituições tenham as condições necessárias para que em seu interior ocorram experiências compartilhadas e reflexão” (Cavaliere, 2007, p. 1022).

4.3 Educação Integral: concepções

Como proposição geral, Coelho (2009) relata que a ideia de educação integral é tão antiga quanto a Paideia grega da antiguidade, na qual a formação humana compunha-se pelos aspectos intelectuais, físicos, metafísicos, estéticos e éticos, ou mesmo quanto a Revolução Francesa, no século XVIII, quando a educação integral figurava como uma das demandas da classe operária, até então desprovida de acesso à educação primária, a qual desejava para si mais do que o saber formal, mas a ação prática, ou seja, a junção entre trabalho intelectual e trabalho manual. Gadotti (2009, p. 21), revisitando a historicidade da educação integral, descreve que

Aristóteles já falava em educação integral. Marx preferia chamá-la de educação “omnilateral”. A educação integral, para Aristóteles, era a educação que desabrochava todas as potencialidades humanas [...] Educadores europeus como o suíço Édouard Claparède (1873-1940), mestre de Jean Piaget (1896-1980), e o francês Célestin Freinet (1896-1966) defendiam a necessidade de uma educação integral ao longo de toda a vida. No Brasil, destaca-se a visão integral da educação defendida pelo educador Paulo Freire (1921-1997), uma visão popular e transformadora, associada à escola cidadã e à cidade educadora.

Numa perspectiva mais atual e focada na realidade brasileira, apoiamo-nos em Cavaliere (2010) para dizer que uma reflexão sobre educação integral precisa partir da compreensão do próprio termo, o que, no caso do Brasil, requer o estudo do pensamento educacional das décadas de 1920 e 1930 e das ideias das principais correntes políticas da época, cujas características são resgatadas por Cavaliere (2010) e Paiva, Azevedo e Coelho (2014).

De acordo com essas autoras, os integralistas, adeptos da corrente conservadora, ou seja, aqueles ancorados nas ideias da Ação Integralista Brasileira (AIB), privilegiavam o controle social e a manutenção da hierarquização da sociedade, em uma visão claramente elitista. Nessa concepção, a educação integral envolvia uma suposta sintonia promovida pela escola entre o Estado, a família e a religião, com objetivos que iam além da ação escolar e visavam a promoção de uma

nova concepção política e filosófica de mundo, para a qual a escola seria peça chave.

Não se tratava de simples alfabetização e instrução das massas, mas de preocupação com o desenvolvimento dos aspectos físicos, cívicos, culturais, intelectuais e mesmo espirituais dos indivíduos, como o lema do movimento já apregoava: “educação integral para o homem integral” (Cavaliere, 2010, p. 249). Nessa perspectiva, há papéis sociais bem definidos: educação com papel moralizador, o Estado como norteador e o indivíduo como aquele a ser moldado. Em suma, para os integralistas, a educação integral guiava-se pela tríade “Deus, Pátria e Família”, a qual incluía forte apelo religioso.

Já os anarquistas, adeptos da corrente socialista, questionavam a ordem social existente e almejavam a revolução social para a qual a educação seria importante estratégia. Por isso, defendiam a oferta de uma educação completa para a classe operária, para que esta se igualasse em saberes às classes altas, e não estivesse à mercê de domínio e exploração. Nessa perspectiva, a educação integral assumiria caráter crítico-emancipador.

Já para os liberais, a educação era concebida como base social para a reconstrução democrática, a qual, por sua vez, dependia de indivíduos formados de modo intencional para a cooperação e participação. A maior representatividade desse movimento está na proposta escolanovista, a qual propunha a superação da escola tradicional, da rigidez e memorização dos conteúdos, partindo da proposição de novas ideias e práticas pedagógicas. Almejava-se uma formação completa, que se faria via educação, visando o progresso e o desenvolvimento da civilização técnica e industrial, a qual contribuiria para o progresso do país, com objetivos político-desenvolvimentistas, característicos do movimento liberal (Coelho, 2009). Essa corrente apoiava movimentos de renovação da escola, os quais, por meio da educação integral, propagariam a nova mentalidade e práticas democráticas.

Baseada nessa terceira corrente, decorrente da concepção liberal, originaram-se as propostas de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro. O próprio termo “educação integral”, no sentido de escola com funções ampliadas, aparece, segundo Ana Maria Cavaliere (2010), pelo menos três vezes no texto do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932, do qual Anísio Teixeira foi um dos signatários. No texto, apresenta-se a educação como direito do indivíduo, e que, como tal, deve ser

pública e preocupada em atender às demandas humanas em suas diversas dimensões.

Ainda que ele não tenha usado o termo “educação integral” em nenhuma de suas obras, pelas características do tipo de atendimento educacional proposto por ele, costuma-se apontar Anísio Teixeira como autor das “primeiras tentativas efetivas de implantação de um sistema público de escolas com a finalidade de promover uma jornada escolar em tempo integral, consubstanciada em uma formação completa.” (Coelho, 2009, p. 90). Como diferencial, sua proposta planejava uma estrutura que permitisse o atingimento desse propósito em termos práticos, como já citado, através da diversificação do trabalho escolar, que, além do ensino convencional, passaria a incluir uma gama de atividades físicas, culturais, artísticas, de saúde, entre outras.

Segundo Paro *et al.* (1988), o próprio movimento escolanovista, ao pregar a renovação da escola, propunha que essa nova escola que se almejava fornecesse a educação integral, que capacitaria ao indivíduo exercer a cidadania, de modo que o termo “integral” aplicava-se também à função educativa ampliada da escola, numa pretensão de elevação qualitativa. Como base dessa concepção, a ideia de que “a educação é vida e não preparação para a vida; [...] que as demais instituições sociais perderam parte de suas capacidades educativas, que devem então ser supridas pela escola; e a busca pela escola verdadeiramente ‘comum’, isto é, democrática.” (Cavaliere, 2010, p. 258).

Desde todas essas compreensões e de todas as experiências pregressas, a questão da educação integral volta à cena brasileira, tornando-se tema recorrente até os dias atuais. Embora, apoiados em Paro *et al.* (1988), se possa dizer que, em geral, as concepções brasileiras de educação integral são de base escolanovista, os autores ressaltam que muitas vezes foram ainda os condicionantes sociais e econômicos que impulsionaram que a escola assumisse atividades suplementares, mesmo como forma de garantir seu próprio papel básico e fundamental de transmissão de conhecimento. A ideia é que as atividades supletivas assumidas pela escola muitas vezes atuaram como viabilizadores e auxiliares da própria escola, como é o caso da alimentação e do atendimento sanitário, por exemplo.

Apesar disso, acredita-se que a educação integral seja aquela capaz de promover o desenvolvimento das potencialidades humanas, através de estratégias que, além das atividades e currículos escolares básicos, incluam experiências que envolvam a arte, a cultura, a dança, a música, o esporte e o lazer. Ela realiza-se com

currículo diferenciado e diversificado, com a compreensão do papel educador não só dos docentes, mas de todos que atuam no ambiente escolar. Para a educação integral, todos precisam tomar o papel de promotores de aprendizagens e pensar em procedimentos e metodologias inovadoras que qualifiquem o trabalho realizado a partir desse currículo diversificado.

4.4 A atualidade das propostas de Educação Integral e o Tempo Integral

Em geral, a ideia central de educação integral parte do pressuposto da busca pela formação humana mais completa possível, embora ainda não haja consenso sobre o que “se convencionou chamar de ‘formação completa’, ou seja, quais pressupostos teóricos e abordagens metodológicas a constituirão” (Coelho, 2009, p. 90).

A educação integral é aquela que tem como princípio a integralidade, que remete à base da educação, “que deve ser integral, omnilateral e não parcial e fragmentada”, como defende Gadotti (2009, p. 97). Nesse mesmo sentido, o autor critica a ideia de uma educação que não se assuma como integral, pois, partindo do pressuposto de que nos educamos ao longo da vida, como processo contínuo em diversos tempos e espaços, “falar em educação de tempo integral, é uma redundância”, e que mesmo a escola sem ampliação de jornada diária deve almejar a educação integral.

Embora “a ampliação das funções da escola, de forma a melhor cumprir um papel sócio-integrador, vem ocorrendo por urgente imposição da realidade, e não por uma escolha político-educacional deliberada”, como nos alerta Cavaliere (2002, p. 250), a oferta de educação integral, que pode ou não dar-se em tempo integral, precisa ser uma opção consciente e estruturada *a priori*. Ainda que hoje a escola tenha recebido atribuições que vão muito além da instrução, o que a mesma autora chama de “conjunto de responsabilidades educacionais, não tipicamente escolares”, sua atuação não poderia dar-se sem a necessária discussão e consciência de como e por que se tem assumido essa tarefa ampliada, com risco de promover uma perda da identidade escolar.

Quanto ao tempo escolar, pode-se verificar que, no contexto brasileiro, desde o início do século XX, algumas concepções e práticas de educação integral têm sido alicerçadas na ampliação da jornada escolar, apoiando-se nessa alteração também

como forma de reestruturar a escola em face dos desafios de seu tempo histórico. Em iniciativas mais atuais, apoiadas em programas governamentais, como o Programa Mais Educação e o Novo Mais Educação, assim como em iniciativas que são mais comuns para atendimento das crianças pequenas da educação infantil, o tempo ampliado tem sido colocado como importante aliado, quando se considera que, de forma bem realizada e planejada, há “a perspectiva de que o horário expandido represente uma ampliação de oportunidades e situações que promovam aprendizagens significativas e emancipadoras” (Gonçalves, 2006, p. 131).

Como prova da importância da temática, muito recentemente, em 2023, o governo federal lançou, através da Lei nº 14.640, de 31 de julho de 2023, um novo programa, o Programa Escola em Tempo Integral, através do qual se visa fomentar a criação de matrículas em tempo integral em todas as etapas e modalidades da educação básica na perspectiva da educação integral, e para isso prevê assistência técnica e financeira que apoie essa oferta de matrículas.

O investimento financeiro é essencial na perspectiva apresentada, pois, como defende Brasil (2009c, p. 18), “de nada adiantará esticar a corda do tempo: ela não redimensionará, obrigatoriamente, esse espaço. E é, nesse contexto, que a Educação Integral emerge como uma perspectiva capaz de re-significar os tempos e os espaços escolares”. Educação integral em tempo integral é compreendida, portanto, não como simples aumento das rotinas e propostas já ofertadas na escola, mas como proposta de que o aumento quantitativo das horas se reverta em qualidade através da promoção de atividades suplementares, de oportunidades de ressignificação de espaços e conteúdos escolares.

A educação integral deve, sem perder de vista seu caráter *a priori* pedagógico/educacional, passar a integrar o campo das políticas sociais e promover articulações entre programas e serviços públicos diversos, de modo que a ação educativa possa ampliar-se para o atendimento integral que se pretende.

Para orientar os debates e iniciativas acerca da educação integral e de tempo integral, o Ministério da Educação (MEC) lançou em 2009 a publicação “Texto Referência para o debate nacional”, organizada por Jaqueline Moll. Esta publicação cita alguns dos motivos que podem ter recuperado a discussão acerca da educação integral na contemporaneidade brasileira, a saber, “a influência dos processos de globalização, as mudanças no mundo do trabalho, as transformações técnico-científicas e as mudanças socioambientais globais, dentre outras, que impõem

novos desafios às políticas públicas” (Brasil, 2009c, p.10). Da mesma forma, Parente (2016) discute alguns condicionantes que têm influenciado as políticas de educação integral em tempo integral brasileiras, como os políticos, administrativos, financeiros, pedagógicos, sociais, culturais e legais, considerando-se ainda que cada um destes é influenciado pelo contexto específico em que se insere.

Já que “o direito à educação de qualidade é [tem sido visto como] um elemento fundamental para a ampliação e para a garantia dos demais direitos humanos e sociais, e condição para a própria democracia, e a escola pública universal materializa esse direito” (Brasil, 2009c, p. 13), é preciso pensar em como atender de acordo com um conceito polissêmico como o da educação integral. É tênue a linha que aproxima qualquer educação de educação integral pelo pressuposto da amplitude de seu alcance e possibilidades, e o grande temor é de que, se não for planejada como tal, a modalidade corre o “risco de se ter seu sentido esvaziado, uma vez que se aproxima, em muitos contextos, do próprio conceito de *educação*” (Jimenez, 2023, grifo do autor). Educação integral que pode ser de tempo integral não é simplesmente uma modalidade de ensino, mas uma nova proposta pedagógica, que pretende ampliar a diversidade de espaços e tempos, ressignificando as experiências escolares, focando nas múltiplas dimensões da criança.

Para tanto, a questão do contexto é tomada como condicionante de qualidade, e considerar as especificidades e particularidades da educação integral é uma tarefa global/nacional/local que precisa contemplar reflexões acerca da legislação, modelos, possibilidades, recursos, objetivos para determinada comunidade de crianças e suas famílias. Em suma, pode-se afirmar que “a Educação Integral é fruto de debates entre o poder público, a comunidade escolar e a sociedade civil, de forma a assegurar o compromisso coletivo com a construção de um projeto de educação” (Brasil, 2009c, p. 27).

4.5 A Educação Integral em Tempo Integral para a criança pequena

Ainda que se conceba a educação como processo contínuo e colaborativo, é preciso compreender que um atendimento escolar que assuma a proposta da educação integral com crianças pequenas, como as que frequentam creches e EMEIs, deve comprometer-se com adaptações e propostas adequadas às

necessidades dos indivíduos dessa faixa etária. Afinal, “o que nós, do campo da educação de crianças pequenas, entendemos como educação integral? Seria a educação integral aquela [...] voltada à formação humana? Mas qual humanidade? Qual integralidade?” (Barbosa; Richter; Delgado, 2015, p. 111).

Acredita-se que não há um modelo de educação integral a ser assumido, nem mesmo de uso do tempo integral, caso essa seja uma forma de composição da educação integral que é disponibilizada, mas é preciso enfrentar o desafio de promover a ação integral a partir das múltiplas perspectivas requeridas para cada etapa e instituição de ensino. Não há consenso e nem modelo pronto, e mesmo a definição de um modelo para determinada comunidade escolar não se dá sem conflitos e disputas, como salienta Sarmiento (2015a, p. 62):

A definição das formas organizacionais dos estabelecimentos educativos, a configuração das modalidades de atendimento, a orientação pedagógica, os períodos de frequência e duração da jornada diária ou semanal constituem outros tantos fatores de debate político-educacional, pondo em jogo protagonistas, visões de mundo, ideologias educacionais e perspectivas pedagógicas muito diferenciadas. O processo em curso de universalização da educação da infância, sendo um dos eixos da agenda da globalização educacional, está longe de ser consensual.

Mesmo experiências bem-sucedidas não fornecem modelos prontos, como aponta Brasil (2009c, p.17), ao afirmar que não se deve ter a “pretensão de transplantar experiências, mas a de tomar acontecimentos, desencadeados em tempos e espaços sócio-históricos diferentes, como inspiradores de novas construções”. Pode-se fazer a educação integral de bebês com as mesmas estratégias e objetivos das crianças maiores, de cinco anos? A formação integral de todas as crianças requer o mesmo tipo de planejamento, trabalho e intervenção?

Quando se fala de educação integral, não podemos partir do princípio da passividade, do aluno como sujeito que recebe instrução, cuidados, atenção, mas é preciso considerar que mesmo os bebês e as crianças pequenas devem ser sujeitos ativos em sua experiência educativa. Não deve acontecer educação integral de fora para dentro, uma vez que a formação não pode anular a liberdade das experiências da própria criança, sua autoeducação e processo de autocriação, num processo em que, mediado pelo educador e por meio de oportunidades planejadas, cada criança constrói seu próprio vínculo com o mundo e desenvolve-se a partir dele (Gadamer, 2000 *apud* Barbosa; Richter; Delgado, 2015).

A escola de educação integral deve proporcionar mais que escolarização e cuidados que se complementam em rotinas diárias, mas experiências de vida democrática, formas de troca de conhecimentos, de subjetividade, de trocas entre grupos, num processo de inserção da criança no mundo, ao passo que ela constrói sua identidade e relações. Como assinalam Barbosa, Richter e Delgado (2015, p. 113), “a permanência de bebês e crianças pequenas na Creche e na pré-escola por um período estendido de tempo exige compromisso com uma educação integral como resposta à possibilidade de aprenderem a coexistir no mundo a partir de sua autocriação”.

Por isso, uma rede de ensino, embora integrada e com orientações comuns, deve compor-se por instituições com grau de autonomia suficiente para que possam atender com o compromisso de quem conhece seu público; e, nesse sentido, o Projeto Político-Pedagógico, já citado anteriormente, desempenha um papel fundamental. Como assinalam Barbosa, Richter e Delgado (2015, p. 101), “um projeto pedagógico para uma instituição que atenda crianças de zero a cinco anos em turno integral tem a responsabilidade de refletir como esta escola de Educação Infantil está comprometida com a garantia desses direitos para cada criança”.

Portanto, a oferta de educação integral de tempo integral deve partir do conhecimento do contexto educacional, que se faz a partir da observação da vida das crianças, que explicita suas necessidades, possibilidades e desejos. Cada rede e, depois, cada escola precisa “construir concepções próprias de educação integral [...], alicerçadas na sociedade em que se inserem e no horizonte de continuidades ou discontinuidades que se pretende construir” (Coelho, 2009). O conhecimento que parte da observação e escuta de determinada comunidade, como apontam Barbosa, Richter e Delgado (2015), permitirá que se pense em uma educação integral abrangente, que ultrapasse a educação escolar formal que conhecemos e dê base a novas práticas pedagógicas, que promovam a formação humana.

A partir desses pressupostos, é preciso destacar alguns aspectos chave para esse atendimento, que incluem questões como a intencionalidade educativa que direciona as práticas cotidianas, as quais devem compor-se também de aspectos relacionados à cultura, saúde, assistência, e com atenção à convivência, uma vez que, em geral, é com a entrada numa instituição de educação infantil que a criança separa-se pela primeira vez de seus vínculos afetivos familiares e é incorporada à

sociedade, através de processo de socialização estruturado pelo ambiente escolar (Brasil, 2018).

Todavia, essa ampliação da convivência e das experiências de aprendizagens da criança, quando ela passa a frequentar outros espaços e grupos sociais além da sua casa/família, não pode significar que a educação integral dependa somente da escola. Ainda que caiba à instituição “acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, e articulá-los em suas propostas pedagógicas” (Brasil, 2018, s.p.), a escola não é a única instituição educativa legítima. A escola atua em prol do desenvolvimento integral, ampliando as experiências, habilidades, conhecimentos através da diversificação das aprendizagens; e, dessa forma, complementa a educação familiar, pois, como bem destacado pela BNCC (Brasil, 2018, s.p.), “se trata da educação dos bebês e das crianças bem pequenas, que envolve aprendizagens muito próximas aos dois contextos (familiar e escolar), como a socialização, a autonomia e a comunicação”, aspectos que são trabalhados nas vivências das crianças dentro da escola e fora dela.

Outras questões pertinentes, como a visão da criança, do currículo para a etapa pela ótica da educação com vistas ao desenvolvimento integral, já foram discutidas em documentos orientadores da etapa, como os Referenciais Curriculares Nacionais (1998) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (2010). Mesmo na educação infantil, as questões curriculares precisam ser consideradas e tratadas com a devida responsabilidade e intencionalidade. No caso do atendimento em tempo integral, é necessário considerar o número de horas em que a criança é atendida, a faixa etária das crianças e sua organização em turmas, para, assim, se organizar uma seleção dos conteúdos e estratégias, e daí em diante definirem-se rotinas, uso dos espaços, articulação curricular em prol de experiências diversificadas que promovam o desenvolvimento integral.

A variável tempo precisa influenciar positivamente o atendimento. Aumentar a jornada diária com repetição de rotinas ou a contraposição de momentos de estudar e momentos de brincar certamente não contribuirá para o desenvolvimento integral na maior medida possível. Numa rotina escolar para crianças pequenas, em especial quando longa, como as de tempo integral, a rotina bem planejada constitui-se um dinamizador da aprendizagem. Nesse sentido,

[...] a organização do tempo deve prever possibilidades diversas e muitas vezes simultâneas de atividades, como atividades mais ou menos movimentadas, individuais ou em grupos, com maior ou menor grau de concentração; de repouso, alimentação e higiene; atividades referentes aos diferentes eixos de trabalho (Brasil, 1998a, p. 73).

A dicotomia educar e cuidar também precisa ser reconhecida, para ser enfrentada e combatida. Nas primeiras propostas de atendimento à criança pequena, era comum que houvesse uma instituição para cada tipo de atendimento, como se não fosse possível promover educação/escolarização e cuidados ao mesmo tempo, ou que se reconhecesse o valor do cuidado para as questões da escolarização. A esse respeito, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018) afirma que, nas últimas décadas, tem se consolidado, para a Educação Infantil, a compreensão de que educar e cuidar devem ser vinculados, visto que o cuidado é indissociável do processo educativo.

Educação integral de tempo integral certamente incluirá questões de cuidado, alimentação, higiene, visto que a guarda e proteção da criança são alguns dos objetivos e preceitos da escola. É preciso assumir que a escolarização e a assistência não são incompatíveis, visto que “a educação de uma criança pequena envolve o seu cuidado, por isso, destaca-se o papel de educar e cuidar atribuído às instituições de educação infantil” (Kuhlmann Jr., 2015, p. 189). A educação da infância, embora feita num estabelecimento educativo, pode ser integrada e/ou dicotomizada em momentos de intencionalidade educativa direta e em outros de cuidado e guarda, ainda que num mesmo espaço escolar (Sarmiento, 2015a). Como superar essa dicotomia?

As Diretrizes Curriculares Nacionais – DCNs (2010) já enfatizavam que as propostas pedagógicas para a educação infantil devem ter foco na integralidade da criança, perspectiva a partir da qual o cuidado é indissociável do processo educativo. O desenvolvimento da criança em qualquer idade requer atenção às questões de saúde, higiene e alimentação; a educação infantil difere dos demais níveis majoritariamente no grau de autonomia e na quantidade de cuidados requeridos, de modo que o ideal é aproveitar-se do valor educativo dos cuidados e promover o desenvolvimento integral aliado à proteção integral, ao cuidado integral, à atenção integral. Os RCNs (Brasil, 1998a, p. 24), volume 1, já apontavam que

[...] desenvolvimento integral depende tanto dos cuidados relacionais, que envolvem a dimensão afetiva e dos cuidados com os aspectos biológicos do

corpo, como a qualidade da alimentação e dos cuidados com a saúde, quanto da forma como esses cuidados são oferecidos e das oportunidades de acesso a conhecimentos variados.

Independentemente do modelo ofertado, acredita-se que toda educação que pretenda promover o desenvolvimento integral da criança e assuma os benefícios da educação da infância deve compreender que seus esforços só serão efetivos se o que prevalecer for o interesse superior da criança, o que acontece quando o atendimento institucionalizado da infância preocupa-se em afirmar os direitos da criança e inseri-la num projeto de emancipação humana, o que corresponde a “uma opção de uma educação infantil democrática [que] deverá considerar os direitos da criança, em sua globalidade, como eixo de desenvolvimento” (Sarmiento, 2015a, p. 79).

5 O MUNICÍPIO DE PAULÍNIA E AS PRIMEIRAS INICIATIVAS ESCOLARES

Este capítulo apresenta um breve histórico do município, o que, pelos indícios encontrados, parece ter sido determinante na constituição do atendimento em tempo integral na educação infantil. Neste histórico apresenta o processo pelo qual Paulínia, a princípio distrito de Campinas, tornou-se município devido à sua rápida e crescente industrialização, e como esse forte processo influenciou a saída da mulher para o mercado de trabalho, impulsionando a oferta de educação infantil, inclusive em tempo integral, como forma de guarda dessa criança, na ausência dos responsáveis por motivo de trabalho.

Esse primeiro processo de ampliação do atendimento à criança pequena, impulsionado pelas questões de trabalho feminino e da industrialização, ainda será apresentado em seus avanços e retrocessos através de documentos educacionais norteadores e da apresentação do desenvolvimento da legislação municipal. A análise percorre o levantamento de dados do atendimento escolar em educação infantil buscados em diversas fontes, pretendendo uma visão ampla e diversificada, a fim de discutir o atendimento almejado, que mais à frente, nesta pesquisa, será contraposto ao atendimento de fato ofertado. Além disso, acredita-se que a existência ou não de registros, documentos e legislações possa dar indícios do processo de planejamento do atendimento no município e nos permita discutir e/ou inferir se a oferta de educação infantil de tempo integral tem sido uma demanda planejada e discutida desde suas primeiras iniciativas.

O município de Paulínia localiza-se no interior paulista e faz parte da Região Metropolitana de Campinas (RMC). A área onde hoje se assenta a cidade, assim como outras cidades da região, como Sumaré, Valinhos e Cosmópolis, era, a princípio, composta de bairros periféricos de Campinas. Em uma das fazendas locais, a Fazenda São Bento, foi inaugurada uma capela com o mesmo nome, a qual hoje ainda compõe o centro da cidade de Paulínia.

Assim como a Fazenda São Bento, a área era composta majoritariamente por grandes fazendas e, visando o escoamento da produção agrícola por essas produzidas, os fazendeiros empenharam-se na luta pela instalação de uma estrada de ferro, que é inaugurada na mesma época em que começa a substituição da mão de obra escrava pela imigrante de estrangeiros europeus. Ambos os acontecimentos promovem grande modificação na região, inclusive o surgimento de outras vilas,

como é o caso da Vila José Paulino Nogueira, que é elevada na década de 1940 à condição de distrito, com o nome de Paulínia (Maziero; Soares, 1999).

As autoras Maziero e Soares (1999) apontam que outra grande evolução foi provocada pela instalação de empresas como a Rhodia, a qual elevou a estrutura econômica local e também da região. Com a melhoria econômica e estrutural do distrito e, liderados pelo senhor José Lozano Araújo (ex-funcionário da Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo), algumas famílias da cidade se uniram na entidade “Amigos de Paulínia”, e iniciaram um movimento que culminou num plebiscito, o qual decidiu pela autonomia política de Paulínia, de modo que, em 1964, foi publicada a lei que criou o município de Paulínia.

Pela sua constituição como cidade, é natural que as primeiras iniciativas escolares tenham se dado nas fazendas, não oficialmente, mas através de esforços particulares em relação às crianças do local, visto que esse primeiro atendimento nada tinha a ver com sistema de ensino. De acordo com Maziero e Soares (1999), a primeira escola começou a funcionar somente por volta de 1900, sendo esta particular e “não dividida em séries, mas continha um programa de ensino voltado aos filhos dos moradores das fazendas e também do povoado” (Maziero; Soares, 1999, p. 130).

Com o tempo, a família Seixas, que por muito tempo era responsável pela escola local, deixou sua direção, de modo que agora assumiria a responsabilidade o poder público estadual, em caráter oficial. O ingresso na escola dava-se por volta dos sete anos e destinava-se a meninos e meninas, entretanto, um prédio considerado adequado ao atendimento escolar e destinado especificamente para este fim foi construído somente em 1962, após luta dos locais, motivada pela preocupação com as más condições do prédio no qual as crianças estavam sendo atendidas até então. Nesse novo prédio passava então a funcionar o Grupo Escolar, com sete salas de aula, no qual se atendiam alunos das quatro primeiras séries do ensino fundamental.

Em 1965, ano da primeira eleição municipal, a cidade já contava com pelo menos 6.000 habitantes, sendo pelo menos 1.900 destes da zona urbana da cidade. Pode-se dizer, contudo, que grande mudança na cidade foi promovida pela instalação da refinaria de petróleo da Petrobrás, a Replan, a qual se instalou na cidade, além de outros motivos, pela doação do terreno e isenção de taxas e impostos de dez anos, oferecidas pela municipalidade (Soares, 2004).

A refinaria promoveu grande migração para a cidade, assim como a ampliação da oferta de emprego local, que incluía postos que empregavam cada vez mais mulheres nas indústrias, em serviços de limpeza, lavanderia, alimentação, de modo que se gerou a demanda de atendimento aos filhos dessas trabalhadoras. Iniciou-se, portanto, a instalação das unidades de educação infantil na cidade, as quais atendiam crianças dos 4 aos 7 anos, de modo que, em 1971, foram inaugurados dois parques infantis, um no Bairro São Bento (região central) e outro no João Aranha (região mais periférica) (Soares, 2004).

Soares (2004) traz dados que demonstram o início do atendimento em educação infantil no município, apontando que, em 1975, a cidade já atendia 499 alunos dessa idade; em 1980, esse atendimento se ampliou para 1.522 alunos e, em 2003, para 5.056.

5.1 Primórdios da rede municipal de ensino de Paulínia: a Educação Infantil Municipal

No período de coleta de dados, a biblioteca municipal de Paulínia estava fechada para reforma e todo o acervo encaixotado, aguardando a finalização da obra, de modo que a busca por publicações municipais tornou-se um desafio. Em busca na faculdade privada de Pedagogia localizada no município, não foram encontradas as fontes desejadas, de modo que a opção foi a busca em *sites* e em publicações que estivessem disponíveis nas bibliotecas das próprias escolas.

Foram encontrados alguns recortes de jornal no acervo de uma das escolas municipais de educação infantil, além de algumas cópias de legislações e documentos orientadores da rede mais antigos, até então não encontrados em meio eletrônico.

Em busca nos arquivos de uma das EMEIs, foi encontrado, num Projeto Político-Pedagógico na EMEI Rosa Vassalo Secomandi (versão de 2010), um capítulo sobre o histórico da educação infantil municipal, no qual consta uma breve retrospectiva do desenvolvimento da pré-escola mundialmente e uma terceira parte, intitulada “Nascem os Parques Infantis em Paulínia”, a qual interessa neste momento.

As informações trazidas a seguir foram retiradas desse texto, que infelizmente não tem autoria declarada. A publicação indica que, na primeira gestão municipal, do

senhor José Lozano Araújo, mais especificamente em 1967 é inaugurado o primeiro parque infantil na Fazenda São Francisco - Rhodia (empresa que se instalara no município), o qual recebeu o nome de “Doutor Euclides Vieira”.

A próxima administração municipal foi do senhor Vicente Amatte (entre os anos de 1969 e 1973), e em seu mandato criou-se a Divisão de Educação e Saúde, tendo como responsável o senhor Marcelo Amatte. O objetivo desta organização seria oferecer espaços de recreação e a busca de melhores resultados na escola de 1º grau, e para tanto criam-se mais cinco parques infantis: em 1971, “Rachel Balista Amatte” - Santa Cecília e “Aquilina Ganchi Pva” - João Aranha; em 1972, “José Paulino Nogueira”, no bairro com o mesmo nome, “Vitória Rivaben Pigatto” - Jardim Calegaris e “Jandira Pamplona de Oliveira” - Santa Terezinha. Na publicação, menciona-se que à época os parques funcionavam em turnos de quatro horas, ou seja, ainda sem oferta de tempo integral.

Na administração municipal seguinte, do senhor Reinaldo Calil, criou-se a Divisão de Educação, Cultura e Lazer, de sigla DECLA, pela qual era responsável a senhora Edna Vosgrau, e as responsáveis pelas escolas, psicólogas. Em 1975, criou-se neste departamento uma equipe de três pedagogas, que começaram a responsabilizar-se pela orientação das escolas de 1º grau e parques infantis.

Na administração seguinte, do prefeito José Antônio Maranhão (de 1976 a 1979), criou-se a ASPE – Assessoria de Orientação Pedagógica e Educacional, subordinada ao DECLA, e as responsabilidades foram redistribuídas: as psicólogas para a área da saúde e as pedagogas assumem a área da educação. Em 1977, criaram-se cargos no DECLA com vistas a estruturar melhor a área didático-pedagógica, como é o caso de Chefe do Setor de Educação; Assessoria Didático-Pedagógica; Orientação Pedagógica; Orientação Educacional.

O texto aponta para a crescente valorização da educação infantil no cenário brasileiro, para a qual a nomenclatura “parque infantil” não mais fazia justiça, considerando o trabalho desenvolvido não só de recreação, mas com vistas ao desenvolvimento da criança dessa faixa etária. Desta forma, é assumida pela rede a nomenclatura EMEI – Escola Municipal de Educação Infantil, e a partir de 1977 todas as instituições de educação infantil recebem essa nova nomenclatura. Além disso, são criadas mais cinco EMEIs: em 1977, EMEI “Cecília Meireles”, na Fazenda Meia-Lua, EMEI “Monteiro Lobato”, no Cascata, e EMEI “Carolina Rother Ferraz”, no

Morumbi; em 1978, EMEI “São Bento”, na Fazenda São Bento; e, em 1979, EMEI “Paraíso”, na fazenda com o mesmo nome.

A seguir o texto trata da administração do senhor Geraldo José Ballone (1979-1983), na qual a professora Hilda Maria Oraggio, na direção do DECLA, começa a promover discussões acerca das demandas dessas crianças e a buscar o atendimento de dois propósitos: atender em período integral as crianças cujas mães trabalhassem e preparar para o ensino de 1º grau. São criadas ainda mais duas EMEIs: “Padre Anchieta” - Nova Paulínia, em 1981, e “Ferdinando Viacava” - Monte Alegre I, em 1982; e, na administração seguinte, do senhor José Pavan (1984 e 1985), a EMEI “Neusa Aparecida Pereira Caron”.

O texto admite que a pré-escola paulinense tinha seu planejamento centrado no professor e que nas reuniões de planejamento participavam, com a justificativa de busca de um atendimento integral à criança, médicos do Centro de Saúde de Paulínia, especialistas do CETREIM – Centro de Terapia e Reabilitação Integrada Municipal, que contribuía com orientações sobre desenvolvimento emocional, questões fonoaudiológicas, deficiências, etc. Além destes, em algumas ocasiões foram convidados para os períodos de planejamento escolar professores de universidades, que começavam a falar sobre práticas de educação infantil mais centradas na criança, e não no professor.

No governo do prefeito Benedito Dias de Carvalho (1986 a 1988), o DECLA se transforma em Secretaria de Educação, Cultura e Esportes e o Programa de Educação Pré-Escolar, PROEPRE, é introduzido nas EMEIs, período a partir do qual os professores passam a ser capacitados acerca das pesquisas de Jean Piaget.

Na década de 1980, a pré-escola é introduzida na Constituição Federal e ganha *status* de direito da criança, embora ainda houvesse necessidade de reflexões acerca da concepção de escola e de aprendizagem. Em 1988, é aprovado o primeiro Estatuto do Magistério Municipal, o qual foi alterado em 1992, na administração de José Pavan Júnior (sobre essas legislações se tratará com detalhes mais adiante no texto).

A rede continua a expandir-se, sendo criadas em 1992 mais duas EMEIs, a “Prefeito José Pavan”, no Bairro Morro Alto, e a “Rosa Vassalo Secomandi”, na Vila Bressani, a qual começa a funcionar no ano seguinte. A EMEI “Cecília Meireles” é extinta e seus alunos transportados para a EMEI “Ferdinando Viacava”.

Outro marco para a educação municipal foi a criação do Encontro Nacional de Educação de Paulínia (ENEP), cuja primeira edição aconteceu em 1991, evento que ficou estabelecido por força de lei municipal e deveria acontecer anualmente no mês de julho. Embora a princípio fosse de participação obrigatória, por substituir as formações inicialmente fornecidas nas reuniões de planejamento, com o tempo o ENEP torna-se de participação voluntária. O texto também registra a última EMEI criada na época, a EMEI “Leonor Jacinto de Campos Pietrobom”, no Jardim Leonor, em 1996, passando a funcionar no ano seguinte.

Em seguida o texto discrimina as características gerais das EMEIs, citando a matrícula de alunos a partir de 3 anos incompletos até 7 anos incompletos, divididos nos níveis I, II, III e IV, como se explicitará mais adiante. Descrevem-se ainda dois tipos de atendimento admitidos, em período parcial, sendo pela manhã, das 8h00 às 12h00, e à tarde, das 13h00 às 17h00, e em período integral, das 7h00 às 17h00, destinado, segundo o documento, preferencialmente às famílias cujas mães ou responsáveis pelas crianças trabalhassem em jornada integral.

No subtópico do texto intitulado “Funcionamento das EMEIs - A. Matrícula”, coloca-se que, ao pleitear a vaga em período integral, o responsável deveria apresentar no ato da matrícula atestado de trabalho, e que alunos já matriculados em creches teriam vaga prioritária nas EMEIs. No título “C. Horários de atividades dos alunos”, são descritas peculiaridades para alunos de período integral, a saber, a existência de uma janela de 30 minutos para a entrada, das 7h00 às 7h30, e para a saída, das 17h00 às 17h30. Ainda se esclarece que as saídas do aluno de período integral durante o atendimento só poderiam acontecer para atendimento médico, dentista ou devido a cursos promovidos pela Prefeitura.

Pelas características desse documento e pela experiência como docente e gestora da rede municipal de ensino, parece plausível afirmar que algumas orientações fundamentais deste tenham sido reestruturadas em duas publicações mais atuais, que ainda norteiam o trabalho das creches e EMEIs: as Normas Internas das Creches (NIC) e as Normas Internas das EMEIs (NIE), sobre as quais se tratará mais adiante, no título “Outras normativas e orientações para a educação infantil municipal”.

Está ainda entre as primeiras publicações encontradas, datada de 1980 e produzida pelo município, a obra intitulada “A pré-escola como programa de instrução”, de autoria do senhor Geraldo José Ballone, então prefeito da cidade. Vale

ressaltar que não foi encontrada obra semelhante destinada a discutir o atendimento em creches.

Essa publicação, datada de época muito próxima à criação das primeiras escolas de educação infantil, parece demonstrar o interesse em discutir seu papel e definir suas bases de atendimento, quando, por exemplo, ressalta-se, quanto ao sistema pré-escolar de Paulínia, o objetivo de

[...] procurando entendê-lo como um fator de desenvolvimento social e comunitário onde não limitamos o aprendizado exclusivamente ao espírito didático-pedagógico, mas a toda uma constelação de elementos de desenvolvimento da criança, principalmente a alimentação, a atenção primária à saúde, formação comunitária, orientação espiritual e preparo psico-motor [sic] para uma maior rentabilidade no 1o grau. (Ballone, 1980, p. 02).

Essa breve descrição dos objetivos aponta para a compreensão de que a educação que se pretendia inseria-se num panorama social mais amplo, como discutido pelo mesmo autor, uma vez que o próprio sistema de ensino se desenvolveu enquanto a própria cidade se desenvolvia com rapidez, devido ao processo acelerado de institucionalização e migração. Ballone (1980) demonstra, por exemplo, estranheza em relação às prioridades da comunidade, que, ao solicitar, através de uma lista, a satisfação de suas necessidades, menciona a educação como quinto elemento, e reflete que, “se pensarmos a educação como um modo através do qual os povos perpetuam sua maneira de ser, [...] então estaremos fazendo um apelo à sociedade para que o processo educativo seja sempre prioritário e superponha-se a outros fatores” (Ballone, 1980, p 02).

Ao justificar a importância da pré-escola, o autor salienta aspectos como o período do 0 aos 6 anos como decisivo para a construção das bases da afetividade e socialização, que reverberam na vida adulta. Ballone (1980) tece algumas considerações sobre os objetivos que se tem dado ao atendimento do pré-escolar:

A educação pré-escolar foi concebida, e assim é vista pelos pais e educadores, como um meio de oferecer à criança, condições de desenvolvimento melhores do que normalmente teriam em suas casas. A maior razão da procura da pré-escola, tem sido o crescente número de mães que assumem compromissos de trabalho extra-domiciliar. Por mais paradoxal que possa parecer, a mãe abandona o filho para ganhar mais dinheiro para ampará-lo melhor. Nessa situação, o Estado (no caso, subentende-se como Estado, o poder público municipal, estadual ou federal) vai tutelar a criança. A partir deste ponto a educação pré-escolar além de desempenhar um papel eminentemente didático, passa a ser vista como uma entidade sócio-cultural e, não raras vezes, mesmo assistencial. (Ballone, 1980, p. 05).

O mesmo autor classifica os programas mais recentes para a educação infantil em três categorias: os compensatórios, os preventivos e os de enriquecimento ou aceleração. O primeiro tipo visa compensar carências ou prejuízos causados por elas. O segundo tipo procura evitar, através do ambiente escolar especialmente preparado, que as crianças sofram as consequências sociais ou físicas negativas de seu próprio meio. Nessa perspectiva, o atendimento da educação infantil assume caráter profilático em relação a problemas do meio social, econômico e cultural, o que é feito por meio da atenção primária, composta pelo afeto, pela nutrição, assistência social, espiritual, de saúde, as quais seriam decisivas, em especial para as crianças de 0 a 6 anos.

Por isso, de acordo com Ballone (1980, p. 10), “No município de Paulínia a pré-escola é de responsabilidade municipal em toda globalidade de sua atuação, desde as instalações físicas, alimentação, assistência técnica até o atendimento à saúde com suas múltiplas facetas de especializações”.

E o terceiro tipo tem o objetivo de acelerar ao máximo possível o desenvolvimento das habilidades das crianças, com vistas à formação de “técnicos e profissionais em potencial, senão, profissionais de fato”.

São apontados por Ballone (1980) aspectos que, pela época da publicação, parecem estar em consonância com o ideário político-desenvolvimentista brasileiro, ao apontar a importância dos programas pré-escolares para a minimização da repetência, para o desenvolvimento mental e social, como promotora de igualdade de oportunidades. Segundo o autor, “é a pré-escola antes de um fim, um meio através do qual a criança sinta o carinho e a afeição, estimulação intelectual, curiosidade e espírito cívico” (Ballone, 1980, p. 08), e ainda completa que “é a primeira instituição disciplinadora do desenvolvimento do homem fora da sua casa, além da sua família, no convívio social” (Ballone, 1980, p. 09).

As características da pré-escola ofertada na época são justificadas pela condição socioeconômica de Paulínia, que vinha sofrendo com as rápidas transformações devido à industrialização, situação devido à qual “a família paulinense, mormente, a de baixo poder aquisitivo, não tem condições de oferecer nutrição, educação, lazer adequado ao desenvolvimento da criança.” (Ballone, 1980, p. 26). Outra razão citada pelo autor era a mudança nas funções familiares, pois, segundo Ballone (1980, p. 26),

[...] a família está se esvaziando de suas funções primordiais e muitos pais procuram a pré-escola como um meio de “ocupar” a criança e poder sair para o trabalho. Ao “delegarem” a função educativa muitos desses pais se omitem de sua função educadora e não participam da ação educativa da escola.

Em face dessa crítica, da forma como as famílias estariam desempenhando seu papel social, a escola preparava sua atuação para além do trabalho com as crianças, em momentos de orientação educacional às famílias que podiam realizar-se por meio de reuniões individuais ou mesmo por meio de estudos com temas como a importância dos primeiros anos de vida da criança, a adaptação da criança à escola, brigas entre irmãos, entre outros. Pode-se resumir o intuito da orientação educacional em relação às famílias pela descrição que Ballone (1980, p. 28) faz do atendimento, ao dizer que “o Serviço de Orientação Educacional na Pré-Escola, realmente preenche um espaço entre Escola e Pais, firmando-se no ponto de vista desenvolvimentista, realizando, portanto, ação preventiva”.

Mais adiante, a publicação retoma as características do Programa de Educação Pré-Escolar, alegando ser seu objetivo oferecer atendimento nas três áreas básicas da necessidade das crianças: educacional, nutricional e assistencial (Ballone, 1980). Reconhece-se que

O período de vista Pré-Escolar é de particular importância porque nele são construídas as bases da afetividade e da socialização. Nesta fase, a criança tem necessidade educacional, nutricional e sanitária. O não atendimento à primeira dessas necessidades, poderá resultar em programas meramente assistenciais. (Ballone, 1980, p. 29).

Reitera-se, portanto, que, embora se pretenda, através do atendimento ao pré-escolar, suprir necessidades além das essencialmente educacionais, não se perde de vista o caráter escolar do atendimento em educação infantil, o que se consolida nacionalmente com o avançar das descobertas sobre o desenvolvimento infantil, da compreensão da sociedade a respeito da infância e mesmo do avanço da legislação para a criança e para a educação em si.

Embora possam tecer-se críticas em relação ao modelo, aos objetivos e tipo de atendimento delineado, fica explícita na publicação a preocupação com a organização do tipo de atendimento. Na publicação definem-se objetivos, conteúdos e atividades como um currículo inicial que orientaria um trabalho comum; definem-se plantas/projetos para escolas a serem implantadas em zonas rurais ou urbanas;

gráficos que demonstram as taxas de matrículas, de evasão, sobre a população-alvo; e mesmo uma grade curricular em que se descrevem as áreas de estimulação, os conteúdos, as especificações, e os níveis em que cada uma delas deve ser trabalhada, entre outras informações.

Além dessa publicação, foi encontrada uma seleção de recortes de jornal compilados em uma das escolas. Claramente os jornais encontrados foram selecionados pelos critérios da gestão escolar da época e tratam de uma variedade de assuntos, como, por exemplo, notícias relacionadas a obras nas unidades escolares, ao serviço de oftalmologia realizado com alunos de EMEIs e creches, manutenção escolar, encontro cultural das EMEIs, entre outros.

Este levantamento inicial, feito em publicações de acesso a toda a população, ou seja, nos recortes de jornais, tem o objetivo de demonstrar, ainda que através de uma pequena amostra, sobre quais informações a população geral tinha acesso no que diz respeito ao atendimento em educação infantil à época. A seguir, o Quadro 1 mostra um compilado dos indícios encontrados nesses documentos:

Quadro 1 – Informações encontradas em fontes impressas.

Jornal/ Data	Assunto	Informação/indício
Jornal do A.C.P. - Arthur Nogueira, Cosmópolis, Paulínia (08/07/1972)	Reunião das APMs (Associações dos Pais e Mestres) de cada Parque Infantil para análise dos balancetes das festas juninas.	Existência de órgão colegiado nos Parques Infantis: Associação de Pais e Mestres (APM)
Jornal do ACP (29/07/1972)	Anuncia a volta às aulas nos Parques Infantis e o período de uma semana na qual as crianças estiveram de férias.	Existência de período de férias nos parques.
Jornal do ACP (05/07/1972)	Suspensão de aula nos Parques Infantis nesta data para reunião pedagógica das professoras.	Realização de reunião pedagógica com dispensa de alunos.
Jornal do ACP (12/08/1972)	Preparação de evento em comemoração ao Sesquicentenário da Independência, com a participação das firmas, escolas e Parques Infantis do município.	Parque envolvido em evento de comemoração cívica.
Jornal do ACP (19/08/1972)	Atividades de comemoração ao Dia dos Pais em todos os Parques Infantis.	Promoção de eventos em datas comemorativas.
Jornal do ACP (19/08/1972)	Encerramento do Curso de Literatura Infantil às professoras e diretoras.	Indício de formação da equipe escolar promovida pela Prefeitura.
Jornal do ACP (26/08/1972)	Decreto nº 564, de 18 de agosto de 1972, que dispõe sobre a criação do Parque	Parque Infantil da Fazenda Santa Terezinha, subordinado à

	Infantil da Fazenda Santa Terezinha.	Subdivisão de Educação, Cultura e Esporte.
Jornal do ACP (26/08/1972)	Decreto nº 565, de 18 de agosto de 1972, que dispõe sobre a criação do Parque Infantil no Núcleo Habitacional José Paulino Nogueira.	Parque Infantil no Núcleo Habitacional “José Paulino Nogueira”, subordinado à Subdivisão de Educação, Cultura e Esporte.
Jornal do ACP (02/09/1972)	Eventos relacionados às festividades do Sesquicentenário da Independência, com a participação de delegações de todos os níveis de ensino, inclusive dos Parques Infantis.	Parques Infantis envolvidos em evento de comemoração cívica.
Sem nome da publicação (07/09/1972)	Título da matéria: “Precisamos colaborar com a Merenda Escolar”. O Setor Municipal de Alimentação Escolar apela aos sitiantes, comerciantes e população em geral para a doação de alimentos que possam ser aproveitados nas refeições escolares.	Informações sobre alimentação nos Parques e pedido de itens à comunidade como doação.
Jornal do ACP (16/09/1972)	Desfile em comemoração ao Dia da Pátria, com a participação de delegações de todos os níveis de ensino, inclusive dos Parques Infantis.	Parque envolvido em evento de comemoração cívica.
Jornal do ACP (23/09/1972)	Atividades em comemoração ao Dia da Árvore nos Parques Infantis.	Cita os Parques: Victória Rivabem Pigatto, Rachel Balista Amatte, Aquilina Ganchi Piva, Dr. Euclides Vieira.
Jornal do ACP (07/10/1972)	Premiação de concurso promovido pela Divisão de Educação e Saúde com alunos dos diversos níveis.	Cita os premiados: 1º lugar - Parque Aquilina Ganchi Piva; 2º lugar - Parque Rachel Balista Amatte.
Jornal do ACP (07/10/1972)	Atividades de comemoração à Semana da Criança, com atividades recreativas para crianças dos Parques e crianças que ainda não frequentam a escola.	Promoção de eventos em datas comemorativas.
Jornal do ACP (14/10/1972)	Atividades da Semana das Crianças, com atividades nos Parques e Escolas.	Citada apresentação dos alunos do Parque Victória Rivabem Pigatto.
Jornal do ACP (11/11/1972)	Inauguração do Parque Infantil do Bairro Santa Terezinha, com o nome de Jandira Pamplona de Oliveria, que pagou as despesas de construção do prédio.	Inauguração do Parque Infantil do Bairro Santa Terezinha, com a participação dos alunos dos Parques Rachel Balista Amatte e Victória Rivabem Pigatto.
Jornal do ACP (18/11/1972)	Inauguração do Parque Infantil “Jandira Pamplona de Oliveira”, em prédio doado pela senhora com o mesmo nome, localizado no Bairro Santa Terezinha.	Parque Infantil “Jandira Pamplona de Oliveira”, administrado pela prefeitura após convênio firmado.
Jornal do ACP (30/12/1972)	Festas de encerramento do ano nos Parques Infantis.	Demonstra período de férias e promoção de eventos nos

	Férias coletivas nos Parques: 22/12 a 22/01.	parques.
Jornal do ACP (03/02/1973)	Abertura de inscrições para os Parques Infantis. Jardim da Infância - crianças de 4 e 5 anos e cinco meses; Pré-primário - 5 anos e seis meses a 7 anos de idade.	Demonstra faixa etária atendida nos Parques Infantis - 4 a 7 anos.
Jornal do ACP (07/04/1973)	Nomeação da Diretoria da Divisão de Educação e Saúde da Prefeitura.	Setor responsável pela educação municipal.
Jornal do ACP (14/04/1973)	Reunião sobre assuntos referentes ao ensino com as professoras dos Parques Infantis.	Existência de reuniões pedagógicas.
Jornal do ACP (12/05/1973)	Programação para o Dia das Mães realizada em todos os Parques Infantis (teatro, música e poesia).	Citam-se "Todos os Parques Infantis": Victória Rivabem Pigatto, Rachel Balista Amatte, Jandira Pamplona de Oliveira, Aquilina Ganchi Piva, Dr. Euclides Vieira e Núcleo Habitacional José Paulino Nogueira.
Jornal do ACP (16/06/1973)	Promoção de Festas Juninas pelos Parques Infantis no Ginásio Estadual.	Evento relacionado à data comemorativa.
Diário do Povo (Campinas - 16/06/1973)	Promoção e premiação do concurso "Sinhozinho e sinhazinha", realizado para angariar fundos necessários à realização da festa junina nos Parques Infantis.	Citam-se os Parques Dr. Euclides Vieira, Aquilina Ganchi Piva, Rachel Balista Amatte, José Paulino Nogueira e Victória Rivaben Pigatto.
Jornal do ACP (20/10/1973)	Primeira Reunião de APM (Associação de Pais e Mestres) dos Parques Infantis.	Cita-se Parque Infantil Rachel Balista Amatte e APM.
Jornal do ACP (24/11/1973)	Atividades em comemoração ao Dia da Bandeira nas escolas e Parques Infantis.	Comemoração cívica nos Parques.
Jornal do ACP (08/12/1973)	Período, documentos, idades e formas de inscrição para os Parques Infantis.	São citadas as idades e agrupamentos atendidos: <ul style="list-style-type: none"> - Idades de 3 a 6 anos e 7 meses; - Classes: Maternal, Jardim de Infância e Pré-primário; - Período integral - somente para mães que apresentarem comprovante do local de trabalho.
Jornal do ACP (15/12/1973)	Festa de Encerramento a ser realizada no Ginásio de Esportes para os alunos do Pré-Primário, com entrega de certificado e convite à população do município.	Menciona um órgão relacionado aos Parques Infantis: "Coordenadoria dos Parques Infantis".
Jornal do ACP (23/02/1974)	Curso sobre nutrição para as merendeiras dos Parques Infantis e escolas.	Mencionam-se duas categorias: Escolas e Parques Infantis.
Jornal do ACP (16/03/1974)	Aulas práticas de horticultura, formação dos professores dos Parques Infantis e visitas às unidades escolares.	Parques Infantis e projeto de horticultura destes.

Jornal do ACP (24/08/1974)	Curso sobre problemas de saúde escolar para professores realizados em parceria pela Divisão de Educação e Saúde e o Centro de Saúde Escolar.	Formação de professores dos parques.
Jornal do ACP (13/04/1974)	Trabalho de horticultura nos Parques Infantis.	Citam-se os parques "Vitória R. Pigatto", "Rachel B. Amatte", "Aquilina Ganchi Piva", "Dr. Euclides Vieira" e "Jandira P. de Oliveira", bem como a Divisão de Educação e Saúde.
Jornal do ACP (07/09/1974)	Comemoração ao Dia do Folclore nos Parques Infantis.	Citam-se os parques "Vitória R. Pigatto", "Rachel B. Amatte", "Aquilina Ganchi Piva", "Dr. Euclides Vieira" e "Jandira P. de Oliveira".
O Momento (10/05/1997)	Realização de serviços de oftalmologia nas EMEIs e Creches.	Citam-se os termos EMEI e Creche.
O Momento (18/10/1997)	Manutenção das 48 escolas do município.	Mencionam-se escolas 1º e 2º graus, EMEIs, Creches e Projeto Sol.
Jornal do Servidor (09/1997)	Encontro Cultural das EMEIs, promovido pela Secretaria de Educação e Cultura.	EMEIs participantes: "Rosa V. Secomandi", "Angelino Pigatto", "José Paulino Nogueira", "Padre José de Anchieta", "Francisca Rubino Lozano", "Prefeito José Pavan", "Ferdinando Viacava", "Neusa Aparecida Caron", "Rachel Balista Amatte".
Sem fonte/data (autor da notícia - Severino Ramos)	Plantio de mudas de árvores nas escolas, com apoio da Secretaria de Educação e Cultura e do Meio Ambiente.	Projeto que acontecia nas escolas de Educação Infantil.
Sem fonte/data (autor da notícia - Severino Ramos)	Apresentações cívicas da Semana da Pátria.	São citadas as EMEFs e as EMEIs "Carolina Rother Ferraz" e "Vitória Rivabem Pigatto".
Jornal ASMUP (10/1997)	Palestra nas escolas promovidas pelo Serviço Odontológico.	Citada a EMEI Leonor e o trabalho odontológico na escola.
A Voz do Povo (09/1994)	Denúncia sobre falta de vagas em Creches - pelo menos 982 crianças sem atendimento. Número de crianças atendidas em Creche - 614. Na reportagem a Creche é colocada como ponto de apoio às mães que trabalham. Soluções apontadas - a conclusão de uma grande EMEI no Jardim Leonor e a transformação de uma EMEI no Bairro João Aranha em Creche, com sugestão de aluguel de prédios para abrigar crianças cujas mães trabalhem fora.	Atendimento em Creches, déficit e formas de enfrentá-lo.
Semanário Oficial	Na capa, a matéria "EMEI, ensinando,	EMEIs - discrimina nova idade de

do Município 592, de 19 de setembro de 2005	divertindo e transformando”. - Coloca a EMEI como continuidade do trabalho da Creche; - Ressalta a responsabilidade do município com a oferta de educação infantil - Creche e pré-escola desde a LDB de 1996. - Esclarece os agrupamentos: Fase I (4 anos); Fase II (5 anos), Fase III (6 anos), que podem atender em período parcial e integral.	atendimento: 4 a 6 anos.
Semanário Oficial do Município 795, de 11 de maio de 2009	Entre outros, vários editais de convocação para assembleias de APM, com o objetivo de aprovar os Estatutos do colegiado.	Citam-se as EMEIs Carolina Rother Ferraz e Rachel Balista Amatte e as Creches Antônia Joana Barsi Ferrari, Benedito Dias de Carvalho, Vitória Rivaben Pigatto, com suas respectivas APMs.
Semanário Oficial do Município 795, de 11 de maio de 2009	Entre outras, notícia de reabertura, pós-reforma da Creche da Chácara Sônia. Atendimento de 40 crianças de 3 meses a 1 ano. Anuncia a criação de mais 5 Creches - Creche de Betel, ampliação das Creches Carolina Rother Ferraz e Creche Anchieta II, Creche do São José (no antigo prédio do posto de saúde). Trecho da notícia ressalta que, com essa ampliação, mais crianças conseguiriam atendimento e que a expansão no número de vagas atenderia ao apelo da comunidade.	Citam-se unidades de Creche: Creche da Chácara Sonia; Creches Carolina Rother Ferraz; Creche Anchieta II; Creche do São José. A notícia ressalta que já está se planejando a nomeação das Creches. Cita-se uma diretoria específica do setor de Creches.
Semanário Oficial do Município 796, de 18 de maio de 2009	Novas vagas em Creche em Betel e no Jardim Planalto. Anuncia que agora a rede municipal contará com 27 unidades e que, embora 318 crianças sejam atendidas, o número de crianças dessa faixa etária chega a 750. São citadas como educadoras as responsáveis pelas crianças. Editais de convocação para assembleias de APM, com o objetivo de aprovar os Estatutos do colegiado em Creches e EMEIs. Na última parte da publicação, “Atos do poder executivo”, demonstram-se as despesas do FUNDEB também com a Educação Infantil - R\$ 130.000,00, para pagamento de profissionais, do magistério; e R\$ 208.201,00 com outras despesas; e despesas custeadas com outros recursos de impostos - R\$ 94.366.391,00.	Profissionais das Creches denominadas educadoras. Convocação para assembleia nas unidades: Creche Padre Antônio Caetano Magalhães Filho, Vitória Rivaben Pigatto e Benedito Dias de Carvalho Júnior e EMEIs Rachel Balista Amatte e Carolina Rother Ferraz. Nessa publicação, fica claro que agora as secretarias diferenciam-se: Secretaria de Educação e Secretaria de Esportes e Recreação.

Fonte: Elaboração própria a partir dos recortes de jornais citados e datados no corpo da tabela.

Além desses recortes de jornais de ampla circulação no município, foram encontrados alguns exemplares de jornais publicados pelas próprias escolas municipais de educação infantil, através dos quais se divulgava o trabalho nas unidades escolares: “Folha da Escola”, da EMEI Vitória Rivaben Pigatto; “Jornal da Alegria”, da EMEI Ferdinando Viacava; “O Cururu”, da EMEI Neusa Aparecida Caron; “O Caracol”, da EMEI José Paulino Nogueira.

De acordo com as informações elencadas acima, considera-se importante destacar alguns possíveis aspectos do atendimento para educação infantil:

- A existência de férias de uma semana entre os semestres do mesmo ano e de um mês de férias entre um ano letivo e outro;
- A preocupação com a prestação de contas e composição de órgão colegiado – APM;
- A existência de período de estudo e formação para as professoras em serviço;
- A grande quantidade de atividades relacionadas a datas comemorativas e eventos cívicos;
- A colaboração da municipalidade com a população, através de construções e doações, da celebração de convênios;
- A mudança na faixa etária de atendimento nas instituições de educação infantil: nos parques - crianças de 4 e 5 anos e cinco meses, no pré-primário - 5 anos e seis meses a 7 anos de idade (na publicação de 02/1973); depois altera-se para de 3 a 6 anos e 7 meses;
- A nomenclatura dos primeiros agrupamentos nas escolas de educação infantil da cidade: Maternal, Jardim de Infância e Pré-Primário (1973);
- A existência de critérios para o atendimento em período integral – somente para mães que apresentassem comprovante do local de trabalho (na publicação de 12/1973);
- A criação de um setor específico para a educação infantil: a Coordenadoria dos Parques Infantis;
- Nas notícias de 1997, a rede já contava com 48 unidades escolares. A escola de educação infantil já era nomeada não mais como Parque Infantil, mas como Escola Municipal de Educação Infantil - EMEI;
- Em 2004, aparece em uma das reportagens a saída de prédios alugados para abrigar, em caráter de urgência, novas creches, o que acontece durante algum

tempo com a Creche Felipe Macedo de Barros e outras que ganham anexos com o mesmo nome, como é o caso da Creche José Paulino Nogueira II, Creche Padre Anchieta II, Creche Júlio Perini II, as quais mais tarde são desativadas ou mudam de endereço.

- Na publicação de 2009, já se percebe um setor específico para as creches; o uso de parte do FUNDEB no custeamento da educação infantil e uma separação dos setores – Secretaria de Educação e Secretaria de Esportes e Recreação, demonstrando alteração da organização, que antes incluía a Divisão de Educação e Saúde (1972) e a Secretaria de Educação e Cultura (fonte de recorte de jornal sem data);

Contudo, considera-se que, independentemente das características acima extraídas, devido ao caráter de direito que a educação infantil foi assumindo historicamente, torna-se ainda importante analisar a legislação municipal que orientava o atendimento ofertado e como essa pode ter se modificado com o passar do tempo.

5.2 A legislação municipal para a Educação Infantil e os indícios sobre as características do atendimento

Ainda no acervo das escolas, devido ao fechamento da biblioteca municipal, a primeira busca resultou no acesso ao Regimento Escolar das Escolas Municipais de Educação Infantil do Município de Paulínia (1984), aprovado pelo Conselho Estadual de Educação, no qual encontramos algumas características da educação infantil à época. No capítulo de caracterização, descreve-se que as escolas municipais de educação infantil manteriam o ensino pré-escolar, o que demonstra as nomenclaturas já adotadas à época, e a faixa etária atendida, que compreendia crianças de 3 a 7 anos em quatro níveis de agrupamentos: nível I - 3 anos a 4 anos incompletos; nível II - 4 anos a 5 incompletos; nível III - 5 anos a 6 anos incompletos; nível IV - 6 anos a 7 anos incompletos. No artigo 4º do mesmo título, dispõe-se sobre o horário e turnos de atendimento, que seriam dois turnos diários de quatro horas cada.

Está disposto como objetivo geral das escolas municipais de Educação Infantil:

[...] o desenvolvimento das dimensões física, social, intelectual e emocional da criança, envolvendo pais e comunidade, proporcionando-lhe, em cada momento, o que está pronta para receber, oferecendo-lhe condições para a realização das possibilidades humanas e características de faixa etária que está visando (Paulínia, 1984, p. 4).

Fica evidente também a estrutura de cargos para o atendimento às crianças, o qual deveria ser composto de direção, apoio técnico pedagógico (profissionais que atuam na coordenação e apoio didático das escolas), apoio administrativo (composto por profissionais que atuam na secretaria, zeladoria, cozinha e vigilância), assistência ao escolar, instituições auxiliares, corpo docente – estes submetidos, por sua vez, à Seção de Ensino Pré-Escolar, parte da Divisão de Educação Cultura e Lazer (DECLA).

Quanto aos alunos, um artigo é dedicado à definição de seus direitos:

- I - ter asseguradas as condições necessárias ao desenvolvimento de suas potencialidades na perspectiva social e individual;
- II - ter assegurado o respeito pelos direitos da pessoa humana e pelas suas liberdades fundamentais;
- III - ter asseguradas condições adequadas de aprendizagem devendo ser-lhe propiciada ampla assistência do prof. [*sic*] e acesso aos recursos materiais e didáticos da escola;
- IV - receber atendimento adequado por parte de serviços assistenciais quando carente de recursos; (Paulínia, 1984, art. 34).

Expõe-se ainda o critério de agrupamento dos alunos para formação de turmas, destacando-se no artigo 38 o critério de idade cronológica, entretanto esse critério é acrescido, para organização de turmas da mesma idade em questões relacionadas às condições físicas do prédio e de heterogeneidade. Um dos critérios secundários relaciona-se à busca pela igualdade numérica de meninos e meninas na turma e outro pela porcentagem de “25% de alunos fracos, 50% de alunos regulares e 25% de alunos bons ou ótimos” em cada turma (Paulínia, 1984, art. 39).

Os dias letivos garantidos eram 180 e não os atuais 200, divididos em 90 no primeiro e 90 no segundo semestre, perfazendo um total de 720 horas letivas anuais. Em seu último artigo, essa versão do Regimento, assinada pela senhora Leila Aparecida Pinto Silva em 24/11/1983, como diretora da Divisão de Educação, Cultura e Lazer, faz referência a uma versão anterior de Regimento Escolar das Escolas Infantis Municipais de Paulínia, publicada no D.O.E. (SP) de 13/11/1979, que não foi encontrada nem em versão impressa, nem eletrônica, para consulta.

Do mesmo ano 1984, também foi encontrado o documento “Plano de Curso das Escolas de Educação Infantil do Município de Paulínia”, o qual, segundo o corpo do documento, rege as escolas que mantêm ensino pré-escolar atendendo a faixa etária de 3 a 6 anos. O documento reitera o objetivo dessas escolas, já explicitado no Regimento citado acima, além de retomar a divisão dos níveis atendidos pela educação infantil municipal. Além disso, o documento define objetivos mais direcionados, divididos em quatro áreas de estimulação: 1) comunicação e expressão; 2) pensamento operacional concreto; 3) meio físico e social; e 4) saúde.

Consta, anexo ao Plano de Curso das Escolas Municipais de Educação Infantil do município, o calendário escolar de 1983, no qual é possível ver a organização do ano letivo, com previsão de férias escolares em janeiro (01/01 a 20/02), julho (09/07 a 31/07) e dezembro (17/12 a 31/12); previsão de reuniões pedagógicas, administrativas, de pais e mestres e ainda períodos dedicados ao planejamento. Nesse ano, o período letivo foi descrito em 02 blocos: o primeiro semestre de 21/01 a 08/07, com 92 dias letivos, e o segundo semestre de 01/08 a 16/12, com 94 dias letivos.

Encontrou-se ainda a primeira versão de um Estatuto do Magistério Municipal, em versão impressa da Lei nº 1.142, de 1988. Este, ao descrever a carreira do magistério, apresenta algumas categorias funcionais de professor que vão dos níveis I a III até de especialista em educação, orientador educacional, orientador pedagógico, diretor de escola, supervisor de ensino e supervisor de projetos especiais.

Na educação infantil e para alunos até a quarta série, atuariam os professores de nível I, os quais deveriam estar habilitados para atuação em pré-escola em nível de 2º grau, com especialização em pré-escola. Quanto à diferenciação entre orientador educacional e pedagógico, trata-se fundamentalmente dos sujeitos com os quais atuaria. Enquanto o orientador educacional atuaria nas escolas com alunos, professores e pais, o orientador pedagógico focaria sua atuação e coordenação nos professores. Deveria haver um orientador educacional para cada cinco escolas de educação infantil e um orientador pedagógico para cada duas escolas.

Um fato curioso foi encontrado nesse documento, no capítulo II, que trata “Dos Direitos”: no inciso XVIII do artigo 23, há previsão de creche noturna para filhos dos integrantes dos quadros do Magistério Municipal que tivessem esse turno como período de trabalho; essa previsão de atendimento infantil noturno não aparece na

versão seguinte do Estatuto, sendo resguardado o atendimento aos filhos dos professores, mas sem discriminar o horário. Em todo o período da pesquisa, não se encontraram outros relatos sobre o assunto ou mesmo comprovação de que esse tipo de atendimento chegou de fato a existir.

Posteriormente, encontrou-se a Lei nº 1.296, de 15/05/1990, que trata do Estatuto do Magistério Público Municipal de Paulínia e dá outras providências. Nesta versão, quando se trata da educação infantil, fala-se sobre creches e EMElS, o que demonstra o início de uma legislação municipal que trata do atendimento escolar das crianças de 0 a 3 anos. Trata-se nele, por exemplo, da formação docente mínima para atuação nos dois segmentos da educação infantil, admitida como em nível médio, segundo grau em Magistério ou Licenciatura em Pedagogia para ambos os níveis.

Quanto à estruturação da gestão escolar, como à época os atendimentos de creche e pré-escola davam-se em prédios separados, admitia-se uma diferenciação do pessoal administrativo pedagógico, sendo admitida uma proporção de diretor e orientador pedagógico racionalizada pela quantidade de alunos atendidos: em creches e escolas de educação infantil (pré-escola), um diretor para cada unidade e um orientador pedagógico para cada 02 unidades de educação infantil (pré-escola), enquanto na creche um orientador para cada 10 unidades.

Outra racionalização exposta refere-se ao número de alunos por turma. Admitir-se-iam, para a pré-escola, nos níveis I e II, respectivamente para alunos 3 anos a 4 anos incompletos e 4 anos e 5 incompletos, um limite de 20 alunos por turma e, para os níveis III e IV, os quais atendem respectivamente alunos de 5 anos a 6 anos incompletos e 6 anos a 7 anos incompletos, até 25 alunos por classe.

Nessa versão, as escolas municipais de educação infantil ainda estavam sujeitas ao órgão denominado Departamento de Educação Cultura e Lazer (DECLA), sendo o prefeito da época o senhor José Pavan Júnior, o qual ainda, na mesma gestão, sancionou e promulgou a Lei nº 1.652, de 1992, que trata de alterações do estatuto do magistério público municipal de Paulínia de 1990.

Nela, a razão de orientador pedagógico é alterada somente para as unidades de EMElS, passando de um para cada duas unidades, para um para cada EMEl, ao passo que, na creche, continuaria a previsão de um orientador pedagógico para um grupo de 10 creches. Além dessas, foi encontrada a Lei nº 1.492, de 30/01/1992, a

qual não será citada em detalhes, por não acrescentar elementos ao tema proposto neste trabalho.

A versão mais recente de um Regimento Escolar para a rede data de 2016, conforme cópia impressa das escolas municipais. Importante salientar que essa versão mais atualizada não foi encontrada em versão digital no *site* no qual se buscaram as demais legislações, conforme exposto a seguir.

Nesse Regimento mais recente, o objetivo geral da educação escolar é apontado como “o pleno desenvolvimento dos educandos, instrumentalizando-os para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho” e “contribuir para o desenvolvimento integral do sujeito histórico, para ter uma visão de mundo coesa, coerente e consistente” (Paulínia, 2016, art. 6º e 8º). Entretanto, a educação infantil tem seus próprios objetivos mais definidos:

Art. 102 - Os Objetivos da Educação Infantil de 0 a 5 anos:

I. - De 0 (zero) a 3 (três) anos: A Educação Infantil, na primeira etapa de vida da criança, tem como objetivo que a mesma receba os cuidados necessários; desenvolva as Habilidades e Valores; tenha acesso aos conhecimentos da humanidade, valorizando a criatividade, com acompanhamento atento do seu Desenvolvimento gradativo, visando a Formação Integral do Ser Social.

II. - 04 (quatro) e 05 (cinco) anos: proporcionar aos educandos da educação Infantil, Pré-escola, de forma lúdica e sistematizada, a construção e o desenvolvimento de conhecimento, valores e habilidades, respeitando-a como criança em sua dimensão cognitiva, física, afetiva, social e cultural, visando colaborar com a sua formação integral enquanto ser social. (Paulínia, 2016, art. 102).

É preciso destacar que, embora seja feita uma subdivisão entre as etapas de creche e pré-escola, para os dois níveis se aponta a preocupação com a formação integral do aluno como ser social, objeto de estudo desta pesquisa.

Além disso, no artigo 104 discrimina-se que as escolas do segmento pré-escola funcionarão com dois tipos de jornada: a integral, com um mínimo de 07 horas diárias, e a parcial, com mínimo de 04. Quanto ao período integral, o artigo 107 é responsável pela descrição do critério que regulamenta a matrícula como “condicionada a apresentação de comprovante de trabalho das mães e/ou responsável legal.” (Paulínia, 2016, art. 107). Prevê-se ainda, no artigo 128, considerando o atendimento em período integral, a realização de reuniões pedagógicas com todos os professores e reuniões de período integral entre as professoras de uma mesma turma, organizadas de acordo com as normas do Departamento de Educação Infantil.

Quanto à etapa Creche, não se descrevem especificamente seus objetivos e características de atendimento, o que pode ser um indício da desvalorização deste nível de ensino em relação à pré-escola, embora ambos façam parte da educação infantil e sejam tratados como continuidade.

O Regimento trata especificamente da educação integral. O capítulo VII, “Da Educação Integral”, apresenta na Seção I as considerações gerais sobre as Escolas de Tempo Integral. O artigo 314 trata da educação integral como sinônimo de tempo integral, o que se confirma pela própria escrita do artigo, que define que “A Educação Integral tem a finalidade de contribuir com a aprendizagem por meio da ampliação do tempo de permanência do educando na UE mediante oferta de educação básica em tempo integral” (Paulínia, 2016, art. 314). A seguir, descrevem-se algumas características do atendimento:

- I - a jornada escolar terá duração igual ou superior a 07 (sete) horas diárias, todos os dias da semana, perfazendo 1400 (mil e quatrocentas) horas anuais;
- II - o tempo total do educando se dará na escola ou em atividade escolar em outros espaços educacionais;
- III - a jornada escolar será ampliada com o desenvolvimento das atividades de acompanhamento pedagógico, experimentação e investigação científica, cultura e artes, esporte e lazer, cultura digital, educação econômica, comunicação e uso de mídias, meio ambiente, direitos humanos, práticas de prevenção aos agravos à saúde, promoção da saúde e da alimentação saudável, entre outras atividades. (Paulínia, 2016, art. 314).

O último artigo, de número 316, dedicado especificamente ao capítulo da educação integral, determina que as escolas devem tratar dela em seu Projeto Político-Pedagógico. Alguns tópicos obrigatórios a esse respeito se referem a questões de ordem prática, como horário de entrada, almoço, lanche da manhã e da tarde, período de descanso dos educandos e o cronograma de reuniões docentes.

Como forma de complementar a busca por legislação municipal iniciada nas fontes impressas, partiu-se a uma busca no *site* “leismunicipais.com.br”, no qual foram encontradas algumas leis e decretos que se referem à educação infantil municipal. Para tanto, a consulta foi feita ano a ano a partir de 1965, quando Paulínia se tornou município isolado, nas categorias leis, leis complementares e decretos do município de Paulínia-SP.

Dentre todas as leis e decretos encontrados nessa consulta, serão aqui destacados alguns, os quais parecem ter provocado mudanças mais significativas e

que podem demonstrar de maneira mais clara as alterações na educação infantil municipal.

É o caso dos Decretos nº 13 e 14, de 1965, que confirmam o planejamento dos primeiros parques infantis em prédios de posse do município, mais tarde construídos e criados por meio de legislação municipal no Decreto nº 392/1971, os quais se constituem os primeiros registros de educação infantil escolar do município.

Em 1977, o Decreto nº 1.087 demonstra alteração na nomenclatura das instituições de educação infantil do município, de “Parques Infantis” para “Escolas de Educação Infantil”, e ampliação da rede de atendimento, que agora já contava com pelo menos seis escolas: “Carolina Rother Ferraz”, “Dona Jandyra Pamplona de Oliveira”, “Vitória Rivaben Pigatto”, “Senhora Aquilina Granchi Piva”, “Rachel Balista Amatte” e “Dr. Euclides Vieira”.

Em 1993, o Decreto nº 3.167, modificava o Decreto 3.163, discriminando o tipo de profissional que atuava nas creches municipais atendendo as crianças. No referido decreto, no artigo 1, fica exposto que a função de “babá” seria desenvolvida em regime de turnos fixos, sendo estes matutino e vespertino, com carga horária semanal de 36 (trinta e seis) horas cada turno.

O termo “babá” para designar os profissionais da creche aparece a princípio nos anexos da versão original da Lei nº 1.295/1990, a qual fixava o sistema de carreira para os cargos e empregos da prefeitura e dava outras providências. Em 2000, através da Lei ordinária nº 2.439, alterou-se a nomenclatura das profissionais de creche de “babá” para “educadora infantil”, embora esse cargo ainda estivesse fora da carreira do magistério, enquadrado nessa época na família ocupacional operacional.

Nesse sentido, ainda acontece outra grande mudança em 2010, quando as educadoras infantis, após luta pela valorização e reconhecimento de sua atuação docente, conseguem, através da Lei nº 3.168/2.010, passar a integrar o quadro do magistério, como demonstra o artigo 2º da referida lei:

Os cargos e empregos de Educadora Infantil, titularizados por servidores e empregados lotados nas Creches do Município de Paulínia, que constam do Quadro da Família Ocupacional Operacional, serão transformados, nos termos desta lei, em cargos e empregos de Professor de Educação Infantil - Creche à medida que seus titulares comprovarem possuir a habilitação exigida e o preenchimento das exigências específicas para a transformação desses cargos, passando a pertencer ao Quadro da Família Ocupacional Ensino. (Paulínia, 2010a, art. 2º).

Entretanto, num primeiro momento, essas profissionais só poderiam lecionar nas creches municipais, não para crianças de outros níveis de ensino. Na mesma lei, altera-se a jornada semanal destas, de 36 para 30 horas semanais com alunos, ficando as demais horas reservadas como “hora-atividade”, destinadas ao planejamento e preparação de aulas, as quais não precisariam ser cumpridas no ambiente escolar. Essa porcentagem de horas-atividade pagas ainda seria acrescida até se igualar aos demais docentes, até um percentual de 50% da jornada com o aluno.

Em 2017, aconteceu nova alteração na carreira docente. Em concursos anteriores, o certame era feito para docência específica nos níveis de ensino, para creche - cargos de babá e depois educadora infantil, para pré-escola nas etapas I, II e III - professor de pré-escola, e assim por diante para os demais níveis de ensino. Como demanda da carreira docente, e como resultado da alteração progressiva das legislações educacionais brasileiras e locais, como é o caso da Lei nº 9.394/1996 (LDB), Lei nº 13.005/2014 (Plano Nacional de Educação), Lei nº 3.444/2015 (Plano Municipal de Educação), a Lei nº 11.738/2008 (Lei do Piso), entre outras, acontece nova adequação dos cargos, que altera também a estrutura do atendimento na educação infantil municipal.

A Lei Complementar Municipal nº 65, de 27 de dezembro de 2017, que trata do Plano de Cargos, Carreiras e Vencimentos do Magistério Público Municipal (PCCVM), dispõe no capítulo sobre a composição e o campo de atuação que

O Quadro do Magistério Público Municipal, aprovado pelo Anexo I desta Lei complementar, é constituído de cargos efetivos regidos pelas disposições desta Lei Complementar, organizados em Classes: I - Classe de Docentes, composta pelos seguintes cargos de provimento efetivo, equiparados como professor de Educação Básica I (PEB I), para exercício da docência nos seguintes campos de atuação: a) Educação Infantil no segmento Creche, com alunos de 0 (zero) a 3 (três) anos, e no segmento Pré-escola, com alunos de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos; [...] (Paulínia, 2017, art. 6).

A partir da referida lei, os profissionais todos estariam integrados ao mesmo quadro docente como Professores de Educação Básica I (PEB I), podendo estes mover-se entre os segmentos, o que não era permitido até a legislação anterior. Além disso, a lei especifica as atuais nomenclaturas e formas de organização do atendimento nas EMEIs e creches do município:

§ 1º Para o pessoal docente: Um professor para cada grupo-classe ou componente curricular que serão assim constituídas:

I - Educação Infantil:

- a) Berçário I: 6 a 8 alunos;
- b) Berçário II: 8 a 10 alunos;
- c) Maternal I: 10 a 12 alunos;
- d) Maternal II: 12 a 15 alunos.
- e) Primeira Etapa - Pré-escola - 20 alunos por sala; e
- f) Segunda Etapa - Pré-escola - 25 alunos por sala. (Paulínia, 2017, art. 8º, § 1º).

Também se explicita, no mesmo artigo, o quadro de especialistas de suporte pedagógico das unidades escolares de Creche e EMEIs:

§ 2º Para Suporte Pedagógico:

- I - Supervisor Educacional - No mínimo um profissional por segmento conforme segue: a) Educação Infantil; [...]
- II - Diretor de Unidade Escolar - Um para cada Unidade Escolar que funcione em até dois períodos diários.
- III - Vice-Diretor de Unidade Escolar - Um para cada Unidade Escolar que funcione em três períodos diários.
- IV - Coordenador Pedagógico:
 - a) Creches - um para cada Unidade Escolar;
 - b) Pré-Escola - um para cada Unidade Escolar; [...] (Paulínia, 2017, art. 8º, § 2º).

Acredita-se que uma das consequências dessa legislação que equipara os profissionais da educação infantil pode ser a criação de escolas com segmentos mistos, ou seja, unidades de atendimento de pré-escola e creche. No *site* “leis municipais”, a primeira escola a atender aos dois segmentos da educação infantil num mesmo prédio foi no bairro Parque Bom Retiro.

Após esta, outras foram inauguradas ou transformadas de creches para escolas municipais, podendo, a depender da demanda flutuante de cada ano, atender a um ou aos dois segmentos da educação infantil, como é o caso da E.M. “Jandyra Oraggio Salvador”, E.M. “Maria Elisa Brega”, E.M. “Felipe Macedo de Barros”, E.M. “Antonia Joana Barsi Ferrari”, E.M. “Atílio Bardin” e E.M. “Regina Maria Mattos de Souza”.

No âmbito mais geral, é importante apontar a criação, através da Lei nº 2.013/1996, do Conselho Municipal de Educação (CME), órgão composto por representantes dos poderes executivo, legislativo, judiciário, representantes da Secretaria Municipal de Educação, docentes e especialistas de cada nível de ensino da rede municipal e estadual pública, bem como representantes da rede privada de ensino, de funcionários das escolas municipais e estaduais, alunos e pais de alunos, além de um representante das indústrias do município. Esse órgão acumula várias

competências importantes na definição dos rumos da educação municipal, com papel fiscalizador, promotor do censo escolar, gestor dos fundos municipais, responsável por averiguar apontamentos, por formular a política educacional do município, entre outras atribuições.

Ainda que com um CME estabelecido, foi somente em 2011 que a rede municipal de Paulínia estabeleceu seu próprio sistema de ensino, através da Lei Complementar nº 50/2011. Nesta lei se definem os órgãos que compõem o sistema de ensino, seus princípios e objetivos, as formas de organização e funcionamento, os profissionais, o financiamento da educação, entre outros aspectos. No capítulo sobre a organização e o funcionamento do sistema municipal de ensino, mais especificamente no artigo 5º, trata-se das questões da educação infantil:

Art. 5º O Sistema Municipal de Ensino, em regime de colaboração com o Estado e com a assistência da União, tem, além das previstas em lei, como incumbências específicas:

I - oferecer Educação infantil, garantindo acesso e permanência gratuitos nas unidades municipais de Educação Infantil às crianças até completarem 05 anos, 11 meses e 29 dias, na perspectiva de sua universalização; [...] Parágrafo Único - O Município atenderá prioritariamente a Educação infantil e, obrigatoriamente, os anos iniciais do ensino fundamental, e quanto aos anos finais, de conformidade com as políticas públicas estabelecidas pelos sistemas de ensino, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando plenamente atendidas as etapas da Educação Básica de sua incumbência prioritária, definida na Constituição Federal, na Lei de Diretrizes e Bases - LDB e na Lei Orgânica do Município de Paulínia. (Paulínia, 2011a, artigo 5º).

Mesmo reconhecendo sua tarefa prioritária com a educação infantil, o município ainda opta por manter pelo menos duas escolas de ensino fundamental II e/ou ensino médio, como é o caso do CEMEP – Centro Municipal de Ensino Profissional Professor Osmar Passarelli Silveira, a EMEFM Maestro Marcelino Pietrobom e a ETEP – Escola Técnica de Paulínia.

Entretanto, a partir de 2011, outra legislação municipal impacta a educação infantil municipal, a Lei nº 3.242, a qual autoriza o poder executivo municipal a instituir o programa Pró-Educação Básica – PROEB no município de Paulínia e dá outras providências. O PROEB permite o pagamento de vagas em escolas particulares caso os alunos não consigam vaga na rede pública de ensino. A Lei versa:

Art. 1º Fica o Poder Executivo Municipal autorizado a criar o programa PRÓ-EDUCAÇÃO BÁSICA - PROEB - o qual tem por finalidade a transferência de recursos financeiros às Pessoas Jurídicas de Direito Privado, com ou

sem fins lucrativos, tendo por objetivo assegurar às crianças de Paulínia o direito à educação e ao ensino de qualidade social. Art. 2º Fica o Poder Executivo Municipal autorizado a firmar convênio ou contrato com organizações, associações, entidades, fundações, instituições, escolas particulares, com ou sem fins lucrativos, de educação infantil e ensino fundamental, objetivando o aumento de vagas na educação infantil às crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos e a alunos do ensino fundamental que não obtenham vagas na Rede Pública de Ensino. (Paulínia, 2011b, art. 1º, 2º).

Através de busca no Google com os termos “Creches conveniadas Paulínia”, encontrou-se uma lista, datada de 2019, a qual está hospedada no endereço eletrônico da prefeitura, a saber, “https://www.paulinia.sp.gov.br/downloads/se/se_Creches-CONVENIADAS.pdf”, que soma um total de 21 unidades escolares nos diversos bairros da cidade.

No mesmo *site* da prefeitura, ao se seguir o passo a passo para realizar uma matrícula na educação infantil, encontram-se algumas orientações nomeadas “normativas SISS”, as quais incluem a informação de que, para a creche, serão oferecidas prioritariamente vagas nas escolas municipais e, somente se não houver vaga nestas, serão oferecidas as escolas credenciadas através do PROEB.

É importante destacar o papel determinante dos Planos Municipais de Educação, que, incorporando características do Plano Nacional, fazem uma análise e organização baseadas em seus próprios desafios, necessidades e possibilidades. Embora não tenha sido encontrado em buscas pela internet, uma cópia do PME 2011-2020 foi encontrada no arquivo de uma das escolas, em uma versão impressa; e, além desta, um documento relacionado ao Plano, nomeado “Da introdução do Plano Municipal de Educação”, o qual inclui, em seu corpo, também o próprio texto do Plano Municipal de Educação - PME 2011-2020.

Esse último documento introdutório apresenta a realidade do município, reiterando seu rápido crescimento, apresenta as modalidades de educação oferecidas e faz uma análise macro dos desafios escolares. Ao tratar da educação básica, o texto coloca como uma das metas do município “formular, programar e acompanhar política pública educacional e projeto político-pedagógico para a universalização da Escola de Tempo Integral, com todas as condições que esta forma de organização escolar demanda” (Paulínia, 2011c, p. 19, grifo do autor).

No título “Da Educação Infantil”, ressalta-se que a creche é uma opção da família e dever do poder público e que, assim como toda a educação infantil, tem como finalidade a promoção do desenvolvimento integral da criança em todos os

seus múltiplos aspectos, em complementaridade ao papel da família. Ressaltam-se ainda os desafios distintos para creches e EMEIs, destacando para a creche o desafio da construção de um trabalho adequado junto às crianças e, para as EMEIs, relacionado à garantia de práticas que fujam da antecipação dos processos do ensino fundamental.

O texto traz também um apontamento sobre a necessidade de uma parcela de famílias que demandam atendimento em horário noturno, em finais de semana e em períodos esporádicos, e reconhece que, embora seja uma demanda legítima, como demanda da infância esse tipo de atendimento

[...] deve ser financiado, orientado e supervisionado por outras áreas, como assistência social, saúde, cultura, esportes e proteção social. O sistema de ensino define e orienta, com base em critérios pedagógicos, o calendário escolar, horários e demais condições para o funcionamento das Creches e das pré-escolas, o que não elimina o estabelecimento de mecanismos para a necessária articulação que deve haver entre a educação e outras áreas, como a saúde e a assistência social, a fim de que se cumpra, do ponto de vista da organização dos serviços nessas instituições, o atendimento às demandas das crianças (Paulínia, 2011c, p. 23, grifos do autor).

Em continuidade, o texto reforça o caráter educacional da escola, “refutando assim funções de caráter meramente assistencialista, embora mantenha a obrigação de assistir às necessidades básicas de todas as crianças” (Paulínia, 2011c, p. 24). Como forma de registrar o caráter organizado do atendimento oferecido na educação infantil, o documento destaca alguns pontos chave de legislações para educação infantil que embasam o planejamento municipal, como é o caso das Emendas Constitucionais nº 53/2.006 e nº 59/2.009, artigos 29 a 31 da LDB/1996, das Resoluções nº 06/2.007, nº 01/2.008, nº 06/2.008, nº 26/2.008, nº 05/2.009, nº 20/2.009 e nº 06/2.010.

O próximo tópico abordado é o “Diagnóstico da Educação Infantil”, que traz o seguinte trecho:

A Educação Infantil [...] em unidades educacionais municipais específicas, atualmente, vem crescendo de forma bastante acelerada, seja em decorrência da necessidade da família de contar com uma instituição que se encarregue do cuidado e da educação de seus filhos pequenos, principalmente, quando os pais trabalham fora de casa; seja pela grande migração de famílias em busca de novos empregos e uma melhor situação financeira e social (Paulínia, 2011c, p. 26).

Ao discutir os parâmetros de qualidade da educação infantil local, o documento considera, entre outros aspectos, os supostos efeitos negativos da separação da criança da família muito cedo, da valorização do papel da mulher na sociedade e sua entrada no mercado de trabalho, aspectos que se referem à participação ou omissão das famílias e da comunidade no que se refere à busca pela qualidade desejada.

Na página 31, é feito um levantamento das escolas municipais de educação infantil, onde se apresentam ao todo 26 creches e 16 EMEIs. Nessa época não havia nenhuma escola com ambos os tipos de atendimento e, como forma rápida de expansão do atendimento em face da crescente demanda, várias escolas receberam prédios anexos numerados, como é o caso, por exemplo, da Creche “Benedito Dias de Carvalho” I e II, Creche “José Paulino Nogueira” I e II, Creche “Júlio Perini” I, II e III, Creche “Neusa Aparecida Pereira Caron” I e II, Creche “Padre Anchieta” I e II. Vale ressaltar que nenhuma creche com atendimento através do PROEB é citada, visto que o programa foi aprovado somente no ano de 2011, através da Lei nº 3.242/2011. Na época, o total de crianças atendidas nas creches chegava a 2.813 alunos e, nas EMEIs, 2.827, sendo que o mesmo documento aponta o déficit de vagas somente para as creches, num total de 1.373 vagas.

No tópico “Diretrizes e estratégias de trabalho da Educação Infantil”, coloca-se como critério de prioridade a oferta de educação em tempo integral para o atendimento de crianças cujas mães trabalham ou de famílias com menor renda *per capita*. No mesmo texto, reforça-se o papel cada vez mais importante desta etapa de ensino na “formação integral da pessoa, no desenvolvimento de sua capacidade de aprendizagem e na elevação do nível de inteligência das pessoas”, e que, “enfim, considerar que há bastante segurança em afirmar que no investimento em Educação infantil [...] obtém-se uma taxa de retorno econômico superior a qualquer outro” (Paulínia, 2011c, p. 36).

Quanto ao tema de interesse, o atendimento em tempo integral é posto como um dos objetivos gerais das creches e pré-escolas, além da sua manutenção, a ampliação progressiva da extensão do tempo de permanência da criança na escola com currículo adequado e com um teto de no máximo dez horas diárias. No documento, para a creche, já se apontava para a instituição do PROEB quando em uma das metas se propõe “estabelecer os procedimentos administrativos, junto ao Sistema Municipal de Ensino, no prazo de 01 (um) ano, para autorização de

funcionamento, credenciamento e supervisão das instituições educacionais privadas e conveniadas, que atendem crianças de 0 (zero) a 03 (três) anos de idade” (Paulínia, 2011c, p. 44). É importante salientar que não há nenhuma meta sobre a ampliação de unidades escolares ou construção de creches, ou seja, sem meta específica para o aumento da creche municipal.

E a Legislação mais recente é a do Plano Municipal de Educação, Lei nº 3.444/2015 (que conta com o texto do Plano anexo à lei), a qual estabelece algumas metas importantes para a educação infantil municipal por etapa de ensino, sendo discriminadas no texto pelo menos três metas para a Creche e duas para a pré-escola. Não foi encontrada para essa lei nenhuma publicação ou documento introdutório, como aconteceu com a versão anterior do PME, de 2011-2020.

As metas para a creche incluem a meta 1, de ampliação da porcentagem de atendimento (atingir 75% de crianças atendidas até o final de 2024), com currículo escolar adequado e compatível. A meta 2 está relacionada ao brincar e à continuidade pretendida na etapa posterior (EMEI), e a meta 3 trata da ampliação do atendimento à criança com deficiência ou altas habilidades.

Para o cumprimento da primeira meta, fazem parte das ações programadas a adaptação dos prédios, contratação de profissionais e compra de equipamentos, construção de novas unidades escolares, entre outras; para a segunda meta, a intensificação de parcerias com instituições privadas e governamentais, visando a consecução do currículo municipal, estreitamento de relações com outros níveis de governo para obtenção de recursos extras, a criação de espaços de atendimento extraclasse, apoio à elaboração de Projeto Político-Pedagógico das escolas e o incentivo a processos de autoavaliação institucional, entre outros objetivos. Por fim, para a meta três, melhorar a identificação do aluno com deficiência e manter seu atendimento, ampliar o número de professores da Educação Especial, melhorar a acessibilidade das escolas, entre outros.

Para a pré-escola, a meta 4 do plano versa sobre a manutenção da universalização do acesso e a permanência dos alunos na escola, com atendimento voltado ao brincar educativo como atividade central da infância. Isso através do cumprimento do currículo municipal, da organização de espaços e tempos, de modo a “favorecer e propiciar a aquisição dos saberes e habilidades necessários que permitam à criança o desenvolvimento global, a continuidade da escolaridade no

período subsequente e no seu processo de alfabetização (anos iniciais do Ensino Fundamental)” (Paulínia, 2015, p. 7).

Para tanto, são previstas ações que incluem ampliação dos recursos para pré-escola, estreitamento de relações com outros níveis de governo para obtenção de recursos extras, construção de novas unidades de ensino, incentivo a processos de autoavaliação institucional, promoção de cursos de formação continuada aos professores, apoio à elaboração de Projeto Político-Pedagógico das escolas, entre outras.

A meta 5, a segunda para a pré-escola, diz respeito ao atendimento a crianças com deficiência ou altas habilidades, e visa a universalização do atendimento deste público. Para essa meta, as ações previstas são similares às das creches, ou seja, melhorar a identificação do aluno com deficiência e manter seu atendimento, ampliar o número de professores da Educação Especial, melhorar a acessibilidade das escolas, entre outras.

No Plano Municipal de Educação, assim como no Plano Nacional, consta uma meta específica para a educação integral, a meta 14, para a qual são apresentadas nove ações. A meta define o oferecimento de tempo integral para todos os níveis e modalidades de ensino e impõe porcentagem mínima para esse atendimento, que inclui oferta no mínimo em 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, e visa atingir um público de pelo menos 25% (vinte e cinco por cento) dos alunos da educação básica (educação infantil, ensino fundamental e médio).

Dentre as ações, considerando que o atendimento em tempo integral ainda não está universalizado na rede, prevê-se o atendimento nas escolas que atendam alunos com maior vulnerabilidade social, com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e dificuldades de aprendizagem, além de crianças com altas habilidades e superdotação. Importante ressaltar que a meta prevê a criação até 2018 de programa de educação integral, embora o atendimento em período integral seja oferecido desde época muito anterior ao plano e nada se mencione, entre os condicionantes de prioridade da oferta, sobre o vínculo empregatício da mãe ou responsável, o que foi uma realidade até o ano de 2022.

No plano, outras ações preveem alterações no espaço para atendimento, as quais incluem não só a construção de escolas criadas especificamente para o atendimento em período integral, como também a adequação do espaço das escolas já existentes, com inclusão ou adequação de salas de recursos multifuncionais,

quadras poliesportivas, laboratórios, de informática, espaços para atividades culturais, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros, entre outros. Sem discriminar etapas de ensino, prevê também formas de atendimento que incluam a realização de oficinas diversas de complementação pedagógica, a contratação e capacitação das equipes escolares e a oferta de educação básica em tempo integral. Dentre as atividades complementares citadas, estão atividades de acompanhamento pedagógico, atividades culturais e esportivas e a possibilidade de uso de outros espaços que não o escolar.

Propõe-se ainda a ampliação da jornada de trabalho do professor exclusivamente em uma escola, além da confecção de material didático e a formação dos profissionais que atuarão atendendo em tempo integral. O plano demonstra muita semelhança com o Plano Nacional de Educação e não define características do atendimento em tempo integral especificamente para as etapas de ensino e nem separa a educação infantil, que já vem sendo oferecida em tempo integral na rede, como um destaque.

Quanto a este PNE, um dado a se destacar relaciona-se aos temas selecionados para compor o documento. Embora parte do documento seja composta de levantamento histórico sobre a rede municipal de ensino, de relatórios diagnósticos específicos sobre a Educação Superior, Educação Profissional e Tecnológica, Ensino Médio, Formação e Capacitação dos Profissionais do Magistério, Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Ensino Fundamental e Educação Infantil, nenhum relatório ou diagnóstico é feito especificamente sobre a educação integral, ainda que esta conste no Plano como meta própria. Por que isso acontece? Por que não se apresentam dados do atendimento já oferecido?

Considerando que, além da legislação municipal, as redes de ensino contam com normas internas, propõe-se agora, visando um panorama o mais completo possível, a análise de outras normativas e documentos escolares, os quais podem complementar os indícios encontrados acima e esclarecer pontos importantes do atendimento em educação infantil em tempo integral no município de Paulínia.

5.3 Outras normativas e orientações para a Educação Infantil Municipal e o Tempo Integral

A rede municipal, ao longo do tempo, teve certa cisão entre os procedimentos para creche e EMEI, como demonstrado anteriormente, com diferenciação de profissionais, atendimento em prédios distintos e mesmo orientações distintas para ambas as etapas. Isso pode ser demonstrado pela existência, por exemplo, de um documento norteador para cada um desses segmentos, que, embora não tenham força de lei ou decreto, orientam o dia a dia das unidades escolares de EMEIs e creches.

O documento para as escolas de Educação Infantil - EMEI é nomeado Normas Internas da EMEI (NIE) e o da creche, Normas Internas da Creche (NIC). Para facilitar a análise de ambos os documentos e verificar similaridades e diferenciações, serão elaborados alguns tópicos de análise e se consultará em ambos os documentos, organizando-os lado a lado na tabela a seguir:

Quadro 2 – Comparativo entre as normas Internas da Creche (NIC) e as da EMEI (NIE).

Creches - NIC (em parte do documento data-se 2012 e em parte 2016)	EMEIs - NIE (versão 2011)
Identificação	
<p>O horário de funcionamento das unidades é das 6h30 às 18h00, atendendo em período integral e parcial, perfazendo para as professoras/educadoras dois turnos de 06 horas.</p> <p>Todas as unidades são mantidas pela Prefeitura Municipal de Paulínia e subordinadas à Secretaria de Educação desde a sua fundação. (escrita contraditória, visto que no corpo do documento são citadas várias escolas conveniadas)</p>	<p>O horário de funcionamento é das 7h00 às 17h00, com atendimento em período parcial das 7h30 às 11h30 ou das 13h00 às 17h00 e integral das 7h00 às 17h00.</p> <p>Todas as unidades são mantidas pela Prefeitura Municipal de Paulínia e subordinadas à Secretaria de Educação desde a sua fundação.</p>
Objetivo geral do atendimento	
<p>Considerando que a criança, desde tenra idade, tem direito a saúde, amor, aceitação e segurança que são o alicerce para as fases posteriores de seu desenvolvimento, é que surge uma nova concepção sobre a Creche. Agora, o ambiente direcionado às crianças de três meses a quatro anos e onze meses de idade atende aos cuidados de que elas</p>	<p>Propiciar o desenvolvimento global da criança, considerando a faixa etária, as características individuais e a cultura, garantindo a aquisição e ampliação de novos conhecimentos.</p>

<p>necessitam, contribuindo com ações educativas complementares da família. Em momento algum a Creche substituirá a família ou vice-versa; elas se complementam, sendo ambas importantes ao desenvolvimento da criança.</p>	
Profissionais que atuam diretamente com a criança	
<p>Professora de Educação Infantil - Creche Professora/Educadora Agente de Desenvolvimento Infantil</p>	<p>Professor Monitor Professor de Educação Especial</p>
Número de crianças por turma	
<p>Berçário (a partir de 3 meses) - 07 a 08 crianças por turma Maternal - 09 a 10 crianças por turma Infantil I - 12 crianças por turma Infantil II - 15 crianças por turma</p>	<p>Infantil II - 20 crianças por turma Fase I - 20 crianças por turma Fase II - 25 crianças por turma</p>
Regulamentação das vagas	
<p>Período integral: Período integral para a criança cuja mãe: - Trabalhar 06 ou 08 horas diárias dentro do horário de atendimento da Creche, isto é das 6h30 às 18h00 horas e no mínimo três vezes por semana, - Comprovar vínculo empregatício na matrícula de acordo com os critérios estabelecidos; - Na matrícula, comprovar o vínculo empregatício, ou requerer através de requerimento próprio, o prazo de 30 (trinta) dias para comprovação do mesmo; - Para criança encaminhada por mandado judicial ou por órgãos competentes, com apresentação de relatório oficial;</p> <p>Período parcial quando a mãe: não estiver trabalhando, for autônoma, vendedoras sem vínculo empregatício, trabalhar somente 4, 5 ou 6 horas diárias ou ainda quem fizer esta opção;</p>	<p>Período integral: somente para a criança cuja mãe trabalhar 06 ou 08 horas diárias dentro do horário de atendimento da EMEI (das 7:00 as 17:30 horas) e no mínimo três vezes por semana. É obrigatório já no ato da matrícula comprovação de vínculo empregatício, ou caso a criança seja encaminhada por mandado judicial ou por órgãos competentes, com apresentação de relatório oficial;</p> <p>Período parcial: o período parcial destina-se àqueles que fizerem esta opção ou ainda àqueles cujas mães não estiverem trabalhando, ou cumprirem até 5 horas diárias. Ainda fazem jus somente ao período parcial mães de trabalhos autônomos, vendedoras sem vínculo empregatício registrado oficialmente;</p>
Regulamentação da vaga de período integral	
<p>Na matrícula, comprovar o vínculo empregatício, ou requerer através de requerimento próprio, o prazo de 30 (trinta) dias para comprovação do mesmo; - Apresentar dentro do prazo determinado pela direção comprovantes de emprego, caso a mãe não cumpra o prazo, a frequência da criança será suspensa do período integral; - Durante o ano letivo, se a mãe perder o</p>	<p>Na matrícula deverá comprovar o vínculo empregatício, estando atento para: a. Mães com trabalho de autônomas ou empresárias terão que ter empresa aberta com registro municipal e ou estadual; b. Mães prestadoras de serviço somente com empresa aberta com registro municipal e/ou estadual ou declaração autenticada do cliente; c. Manicure, quando trabalhar em salões de</p>

<p>emprego deverá notificar a diretora imediatamente, requerendo, o prazo dos 30 dias, através do documento citado acima ou fazendo opção do período parcial;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Caso a mãe não consiga emprego neste prazo, a criança permanecerá em período parcial [...]; - Caso a mãe consiga emprego após o término do prazo estabelecido, deverá inscrever a criança em lista de espera de período integral na própria Creche; - A mãe que omitir a informação sobre a saída do emprego, caso esta chegue ao conhecimento da Creche através de denúncia e seja comprovada, perde o direito ao prazo de 30 dias e terá sua vaga de período parcial, determinada pela direção. - A criança de vaga integral cuja mãe está afastada por motivo de licença médica, INSS ou PAULIPREV (previdência municipal), poderá frequentar a Creche tanto no período integral, parcial ou até em seu período de repouso. Este período será escolhido pelos pais ou responsáveis; a situação deverá ser comprovada com laudo médico; - A criança de vaga integral cuja mãe está afastada por motivo de licença gestante, frequentará o período parcial, este período será escolhido pelos pais ou responsáveis; - Para garantir a vaga em período integral, a mãe ou responsável deverá apresentar os documentos e exigências da direção, a saber: <ol style="list-style-type: none"> a. atestado de trabalho, sempre que solicitado; b. frequência no emprego dentro do prazo estipulado, no caso das mães de emprego informal; c. se a mãe ou responsável não cumprir estas determinações dentro do prazo estabelecido, a criança frequentará a Creche no período parcial, tendo sua liberação para frequência em período integral somente mediante a apresentação do documento de frequência no emprego. - Todos os atestados de trabalho deverão ser verificados com frequência, através de telefonemas da Creche e visitas da assistente social da Secretaria da Educação; [...]. 	<p>beleza com atestado de trabalho;</p> <ol style="list-style-type: none"> d. Empregadas domésticas, mensalistas e/ou diaristas terão que apresentar registro em carteira acompanhado de atestado de trabalho ou atestado com firma reconhecida. e. Atestados assinados por parente só serão aceitos quando tiver registro em carteira ou quando tiver empresa aberta com registro municipal e/ou estadual. <p>2) Mãe/responsável deverá apresentar dentro do prazo determinado pela direção comprovantes de emprego, caso a mãe não cumpra o prazo, a frequência da criança será suspensa em período integral, passando a frequentar o período parcial até apresentação do documento solicitado pela diretora da unidade;</p> <p>3) Durante o ano letivo, se a mãe perder o emprego deverá notificar a diretora imediatamente, requerendo, o prazo dos 30 dias, através de documento. Caso a mãe não consiga emprego no prazo de 30 dias, a criança permanecerá em período parcial, a saber:</p> <ol style="list-style-type: none"> a. Se a escola que estiver frequentando atender também em período parcial a criança será remanejada de sala; b. Caso a unidade que a criança frequenta não tiver período parcial, terá que ser transferida para uma unidade próxima que faça esse atendimento; <p>4) Caso a mãe venha se empregar novamente após prazo de 30 dias e tenha perdido o direito à vaga de período integral, esta deverá reinscrever [sic] a criança em lista de espera para período integral, a saber:</p> <ol style="list-style-type: none"> a. Se a criança permaneceu no período parcial na mesma unidade, deverá fazer a inscrição em lista de espera interna; b. Se a criança teve que ser transferida para unidade de período parcial, esta deverá fazer a inscrição através do 156. <p>5) A mãe que omitir a informação sobre a saída do emprego e caso esta chegue ao conhecimento da EMEI através de denúncia e seja comprovada; a mãe perde o direito ao prazo de 30 dias e terá a vaga de seu filho atribuída para período parcial, determinado pela direção.</p> <p>6) Toda denúncia de atestado falso, será enviada para assistente social da secretaria de educação para verificação, após comprovação a mãe perde o direito ao prazo de 30 dias e a criança passará a frequentar a Creche em período parcial, determinado pela direção.</p> <p>7) A criança de vaga integral cuja mãe está afastada por motivo de licença médica, INSS ou PAULIPREV, poderá frequentar a EMEI em período integral, parcial ou até em seu período de repouso, esse período será combinado com a diretora, que deverá levar em questão o bem-</p>
---	---

	<p>estar da criança. Essa situação deverá ser comprovada com laudo médico;</p> <p>8) A criança de vaga integral cuja mãe está afastada por motivo de licença gestante, frequentará a unidade escolar em período parcial.</p> <p>9) Para garantir a vaga em período integral, a mãe ou responsável deverá apresentar os documentos e exigências da direção, a saber:</p> <p>a. Atestado de trabalho, sempre que solicitado;</p> <p>b. Frequência no emprego dentro do prazo estipulado, no caso das mães de emprego informal;</p> <p>c. Se a mãe ou responsável não cumprir estas determinações dentro do prazo estabelecido, a criança frequentará a EMEI no período parcial, tendo sua liberação para frequência em período integral somente mediante a apresentação do documento solicitado pela direção.</p> <p>10) Todos os atestados de trabalhos serão verificados com frequência através de telefonemas da EMEI e visitas da assistente social da Secretaria de Educação.</p>
Rotina Escolar	
<p>Acontecem nas Creches as seguintes atividades:</p> <p>a. organização coletiva (entrada, café da manhã, almoço, etc.);</p> <p>b. cuidados pessoais (banho, descanso, etc.);</p> <p>c. dirigidas (sob a coordenação da educadora);</p> <p>d. livres (acontecem em pequenos grupos e brincadeiras espontâneas).</p> <p>Os espaços são coletivos e as crianças trocam de ambiente durante o período.</p>	<p>Incluem atividades de:</p> <p>Roda da conversa, atividades diversificadas (cantos ou ateliês), higiene das mãos e bucal, almoço e merenda, banho, repouso, atividades coletivas (vídeo, leitura, brincadeiras, dramatizações, etc.), atividades externas (parque, casinha da boneca, jogos e brincadeiras, quadra, etc.).</p> <p>Cada turma tem sua sala de aula.</p>

Fonte: Elaboração própria a partir dos documentos municipais de Paulínia - NIC (2012/2016) e NIE (2011).

Como anexo a esses dois documentos, um outro texto, nomeado “Normas e procedimentos” das creches e outro das EMEIs, é colado no caderno de todas as crianças, para que a família tome ciência de alguns aspectos importantes do atendimento: horários de entrada e saída, regras de pontualidade, regras para uso do caderno de recados, deveres dos pais ou responsáveis, regras para solicitação de documentos, regras para frequência e transferência, regras para vaga parcial e para vaga integral, regras para medicação, entre outras.

Outras considerações podem ser feitas a partir da experiência da pesquisadora, trabalhando na rede desde 2004:

- Nas turmas de EMEI em período integral, as crianças são atendidas por professoras nos dois períodos e uma monitora ou profissional equivalente atua em especial nos momentos de higiene, alimentação, repouso, uso do banheiro, entrada e saída, no intervalo de 15 minutos ao qual as professoras fazem jus desde 2021 etc. Nas turmas de creche o mesmo acontece, mas sem as monitoras, porém com uma profissional de apoio para trocas, uso do banheiro, etc.;

- Há alguns anos, cerca de 8-10, o banho foi excluído da rotina, o que se deveu a princípio devido a um ano de grande seca e racionamento de água. Desde então, ele é realizado somente em caso de acidentes, como escape de xixi, cocô, vômito etc. De acordo com a organização de cada escola, é mantida uma rotina de troca de roupa das crianças.

- As creches e EMEIs têm cardápio diferenciado em preparação e tipo de refeições, adequado de acordo com a faixa etária, legislação e necessidades nutricionais das crianças. A princípio, nas EMEIs as crianças se serviam no balcão *self-service*, e atualmente, com contrato terceirizado de merenda escolar, todas já recebem o prato pronto montado. Atualmente o mesmo vale para a creche;

- Nas creches, cada turma não tem sala “própria” e trabalha com rotina organizada em sistema de rodízio entre salas de atividades e uso da área externa, sendo somente a sala destinada ao repouso fixa. Nas EMEIs, as salas são fixadas por turma, embora haja o uso de espaços coletivos, como salas de vídeo, bibliotecas e área externa.

De qualquer modo, é preciso apontar que, atuando como professora da rede de 2004 a 2017 e como diretora de unidade escolar de educação infantil desde 2018, muito outras organizações já foram alteradas, por isso é necessário olhar para a realidade atual da rede, o que nos permitirá perceber avanços, alterações e adaptações feitas no atendimento, já apresentado em sua historicidade.

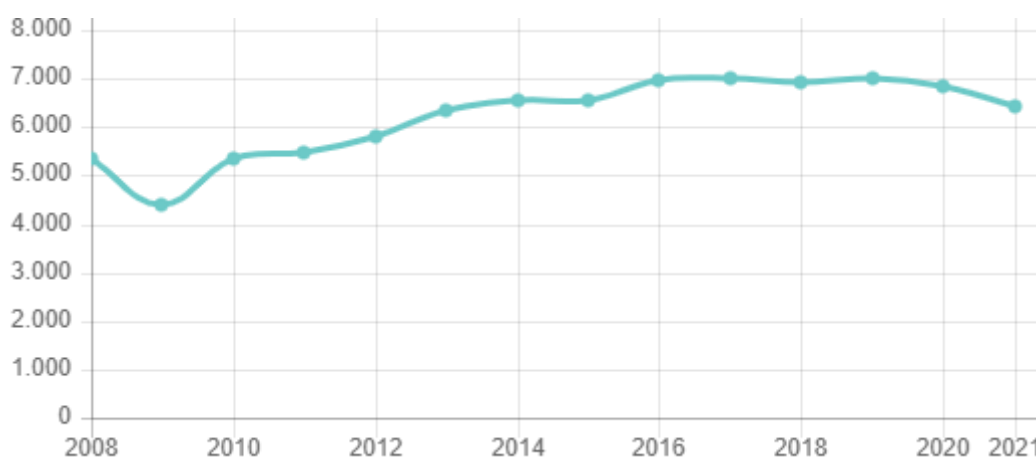
5.4 A rede municipal de ensino de hoje – retrato atual do atendimento em período integral

Dados extraídos do *site* oficial da Prefeitura Municipal de Paulínia informam que a cidade conta, para o atendimento em educação infantil, com 18 creches municipais, 15 EMEIs (escolas municipais de educação infantil) e outras 8 EMs (escolas municipais) que, pela demanda flutuante e mista, podem atender os dois

segmento da educação infantil, além das creches conveniadas. Mais adiante se poderá verificar que esses dados do *site* estão desatualizados, visto que o número atual de creches é de 25 unidades, 16 EMEIs (sendo 4 delas EM que atendem os 2 segmentos) e 21 escolas conveniadas por meio do PROEB; entretanto, esses dados reais só foram recebidos presencialmente na Secretaria Municipal de Educação.

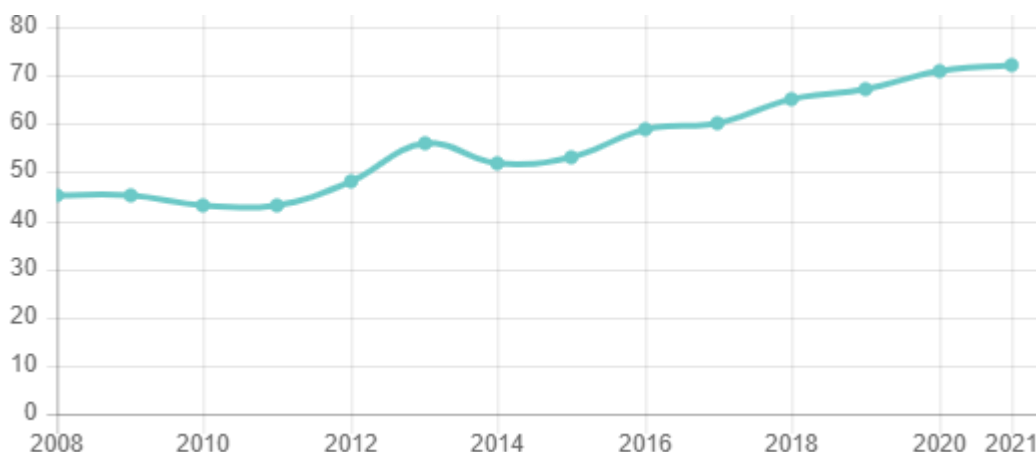
Pelas informações do Censo Escolar 2023, extraídas do *site* do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, nos últimos cinco anos constata-se uma pequena redução do quantitativo de alunos atendidos na educação infantil pública municipal: em 2019, 4.908; em 2020, 4.895; em 2021, 4731; em 2022, 4.656; e, em 2023, 4.517. No *site* do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), também constam dados educacionais do município, com gráfico do período de 2008 a 2021, o qual compara essa ligeira diminuição das matrículas:

Gráfico 1 – Educação Básica / Matrículas / Educação infantil (2008-2021).



Fonte: IBGE (<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/paulinia/pesquisa/13/78117?tipo=grafico&indicador=77881>), consultado em 02 nov. 2023.

Interessante notar que, no mesmo *site*, podemos observar um aumento no quantitativo de escolas municipais que atendem a educação infantil:

Gráfico 2 – Educação Básica / Escolas / Educação infantil (2008-2021).

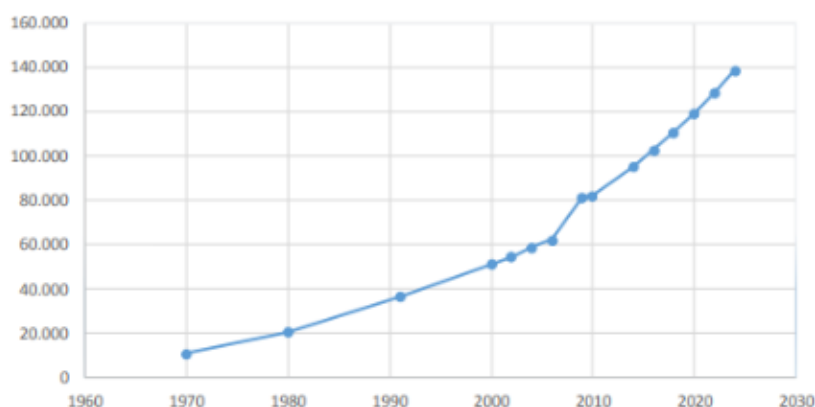
Fonte: IBGE (<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/paulinia/pesquisa/13/78117?tipo=grafico&indicador=77893>), consultado em 02 nov. 2023.

Além destes, a fim de observar o desenvolvimento da rede municipal de ensino, podemos incluir a análise das tabelas de dados disponíveis no documento do mais recente Plano Municipal de Educação, as quais incluem o aumento populacional, além da ampliação da rede de atendimento para a educação infantil. Ressalta-se, entretanto, que o documento contém os dados sem discriminar jornada de atendimento parcial/integral.

A tabela a seguir, extraída do Plano (PME 2015-2024), demonstra o aumento populacional desde os anos 1970, com projeção do aumento populacional até o ano de 2024, ano no qual se encerra a vigência deste plano municipal.

Tabela 1 – Indicadores da População Municipal - Base e Projeção (1970-2024).

ANOS	Número de Habitantes.
1970	10.870
1980	20.753
1991	36.706
2000	51.326
2002	54.402
2004	58.827
2006	62.132
2009	81.544
2010	82.150
2014	95.221
2016	102.648
2018	110.655
2020	119.286
2022	128.590
2024	138.620

Número de Habitantes.

Fonte: IIBGE/Confederação nacional de municípios (CMN)/Secretaria Municipal de Educação de Paulínia-SP.

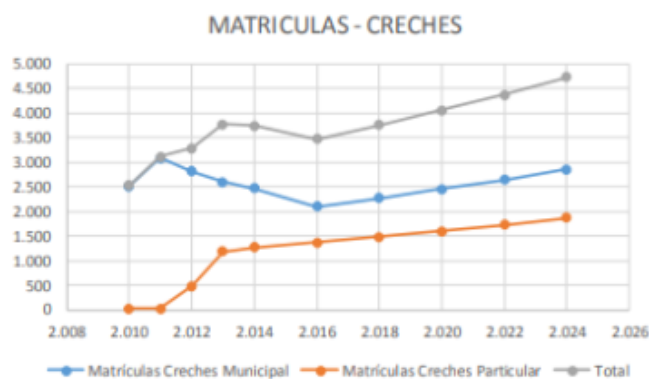
Fonte: Extraída do PME 2015-2024 (p. 29).

A próxima tabela, também extraída da mesma versão do Plano, compara o quantitativo de matrículas em creche dos anos 2010 com projeção até o ano de 2024, ano no qual se encerra a vigência deste plano municipal. Destaca-se que, desde 2012, pode-se observar significativa ampliação das matrículas, que parece relacionar-se à instituição na cidade do programa PROEB.

Tabela 2 – Matrículas de Educação Infantil - Creches (Base e Projeção 2010 a 2024).

Ano	Matrículas		Total
	Creches		
	Municipal	Particular	
2.010	2.515	18	2.533
2.011	3.093	27	3.120
2.012	2.809	476	3.285
2.013	2.595	1.179	3.774
2.014	2.474	1.273	3.747
2.016	2.103	1.375	3.478
2.018	2.271	1.485	3.756
2.020	2.453	1.604	4.057
2.022	2.649	1.732	4.382
2.024	2.861	1.871	4.732

Fonte: Qedu/Secretaria Municipal de Educação de Paulínia-SP.



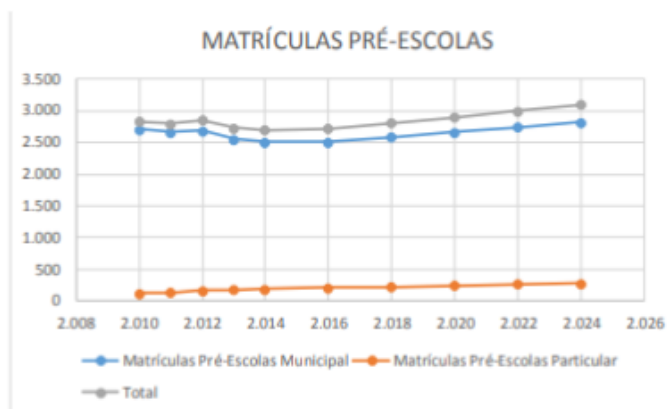
Fonte: Extraído do PME 2015-2024 (p. 33).

Outra tabela traz os mesmos dados, mas condicionados à etapa EMEI no interstício 2010-2024:

Tabela 3 – Matrículas de Educação Infantil - Pré-Escolas (Base e Projeção 2010 a 2024).

Ano	Matrículas		Total
	Pré-Escolas		
	Municipal	Particular	
2.010	2.711	120	2.831
2.011	2.664	132	2.796
2.012	2.690	163	2.853
2.013	2.556	176	2.732
2.014	2.511	190	2.701
2.016	2.512	205	2.717
2.018	2.587	222	2.809
2.020	2.665	239	2.904
2.022	2.745	259	3.004
2.024	2.827	279	3.107

Fonte: Qedu/Secretaria Municipal de Educação de Paulínia-SP.

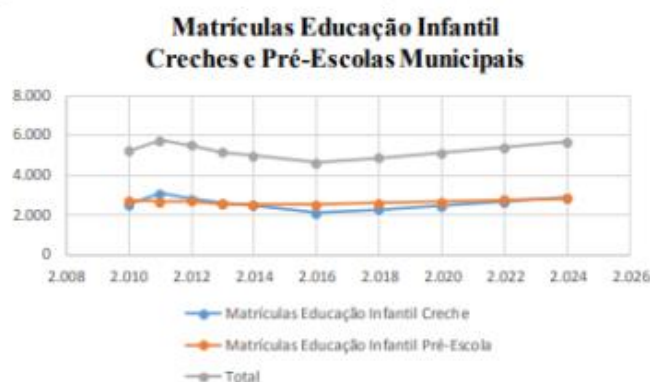


Fonte: Extraída do PME 2015-2024 (p. 33).

Por fim, uma tabela com o demonstrativo de toda a etapa da educação infantil – creche e pré-escola, na qual é possível verificar uma projeção do total de alunos nesta etapa de ensino.

Tabela 4 – Matrículas de Educação Infantil - Creches e Pré-Escolas na Rede Pública Municipal de Ensino (Base e Projeção 2010 a 2024).

Ano	Matrículas		Total
	Educação Infantil		
	Creche	Pré-Escola	
2.010	2.515	2.711	5.226
2.011	3.093	2.664	5.757
2.012	2.809	2.690	5.499
2.013	2.595	2.556	5.151
2.014	2.474	2.511	4.985
2.016	2.103	2.512	4.615
2.018	2.271	2.587	4.859
2.020	2.453	2.665	5.118
2.022	2.649	2.745	5.394
2.024	2.861	2.827	5.688



Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Paulínia-SP.

Fonte: Extraída do PME 2015-2024 (p. 34).

Interessante notar nesta tabela o quantitativo de atendimento muito próximo entre as etapas desde 2010 e a projeção de que, em 2024, as matrículas de creche superem as de pré-escola, dado que será possível se comparar mais adiante, neste texto, a partir de dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação.

Num panorama mais amplo, retoma-se o fato de que a rede municipal de ensino, desde sua criação em meados de 1965-67, esteve sujeita à delegacia de ensino de Sumaré, porém, em 2011, através da Lei Complementar nº 50, de 16 de novembro de 2011, instituiu-se o sistema municipal de ensino, momento a partir do qual o sistema passa a reger-se com a autonomia legal do município e em regime de colaboração com o Estado de São Paulo.

Além disso, contribui para essa reflexão o documento do Ministério Público de Paulínia, a saber, o Compromisso de Ajustamento de Conduta, inquérito civil nº 14.0368.0000052/11-1, através do qual se estabeleceu um Termo de Ajuste de Conduta (TAC), que determina que o município deve atender às crianças da educação infantil cujos pais e/ou responsáveis trabalhem no período de recesso escolar (exclui-se o período de 1 mês de férias).

Determinam-se etapas para início desse atendimento, sendo, para a etapa creche (crianças de 03 meses a 03 anos de idade) a partir de 01/07/2012 e, para

crianças de 4 e 5 anos (etapa EMEI), esse atendimento se daria a partir de 01/07/2013. O documento descreve que o atendimento deve ser voltado exclusivamente para a recreação e cuidados essenciais e que as crianças poderão ser atendidas por auxiliares de educação infantil e/ou monitores.

Diferentemente do que acontece no dia a dia das escolas, nesse atendimento as turmas serão agrupadas por faixas etárias, e essa e outras organizações, como revezamento dos funcionários operacionais para atendimento e mesmo definição das unidades escolares nas quais se dará o atendimento, ficarão a cargo da Secretaria Municipal de Educação e do Departamento de Educação Infantil. Os trinta dias de férias, entretanto, permanecem garantidos para todos os alunos, justificados pelo direito ao desenvolvimento da criança e pelo convívio desta no seio familiar.

Interessante citar que, ainda que a partir de 2023 a educação infantil em tempo integral não estivesse mais vinculada ao emprego da mãe ou responsável legal, a frequência a esse atendimento, que acontece em julho, dezembro e parte de janeiro, ainda é garantida às famílias que comprovarem, na forma e prazos estabelecidos pela Secretaria Municipal de Educação, que possuem vínculo de trabalho que as impeça de permanecer com a criança em casa. O que nos permite novamente refletir sobre o papel assistencialista que tem sido assumido quase exclusivamente pelas escolas, apesar de existirem outros órgãos que pudessem compartilhar a responsabilidade sobre esse atendimento e pensar sobre os motivos para a oferta do tempo integral para a educação infantil municipal.

Mais recentemente, desde os anos 2022-2023, a atual gestão municipal tem alterado as regras da oferta de educação infantil em tempo integral, com a justificativa de ofertar educação de tempo ampliado a todos os alunos de educação infantil, independentemente do vínculo empregatício da mãe ou responsável legal. Para tanto, embora não tenha sido feita nenhuma alteração significativa nos documentos norteadores do fazer escolar acima apresentados, NIC e NIE, as regras da oferta mudaram e foram explicitadas aos pais nas novas “Normas e Procedimentos”, enviadas com cópia no caderno dos alunos.

Nas novas normas aos pais, a frequência em período integral ou parcial passa a ser uma opção da família, independentemente do vínculo empregatício. Houve ainda alteração do horário das aulas (isso vem acontecendo progressivamente desde a mudança na jornada de trabalho dos professores pela já citada Lei nº 65/2017), que agora passa a ser, em período integral, das 7h35 às 17h15 e, em

período parcial, das 7h35 às 12h00 ou das 12h50 às 17h15. Além disso, como a ampliação do atendimento em tempo integral está se realizando progressivamente, algumas unidades escolares chegam a atender com os dois tipos de atendimento, parcial e integral.

As normas aos pais agora são adotadas igualmente para as creches e as EMEIs, e o mesmo documento traz informações para o atendimento em período parcial e integral. Neste informativo não se trata mais de questões relacionadas ao emprego da mãe ou responsável neste documento, como critério para acesso ou permanência da criança em tempo integral.

Para que possamos compreender a mudança de panorama promovida em parte pela ampliação da oferta de tempo integral e em parte pela desvinculação do atendimento em tempo integral ao trabalho da mãe ou responsável, propõe-se aqui um comparativo a partir de informações fornecidas por representantes da Secretaria Municipal de Educação. Temos alguns dados atualizados do atendimento de tempo integral para a educação infantil:

Tabela 5 – Comparativo da quantidade de matrículas nas etapas e modalidades de ensino antes e após a queda da exigência de comprovação do vínculo empregatício.

Levantamento	Quantitativo referente ao período COM exigência de comprovação de vínculo empregatício da mãe (2022)	Quantitativo referente ao período SEM exigência de comprovação de vínculo empregatício da mãe (2023)
Total de crianças de idade de Creche atendidas na rede pública em período PARCIAL	792	11
Total de crianças de idade de Creche atendidas na rede pública em período INTEGRAL	1.441	1.994
Total de crianças de idade de Creche atendidas através do programa PROEB em período PARCIAL	494	527
Total de crianças de idade de Creche atendidas através do programa PROEB em período INTEGRAL	1.231	1.263
Total de crianças de idade de EMEI atendidas na rede pública em período PARCIAL	1.121	958
Total de crianças de idade de EMEI atendidas na rede pública em período	1.409	1.624

INTEGRAL		
Total de crianças de idade de EMEI atendidas através do programa PROEB	0	0
Quantitativo de Creches MUNICIPAIS	25	25
Quantitativo de EMEIs	16 (sendo destas 3 atendendo a Creche e EMEI)	16 (sendo destas 4 atendendo a Creche e EMEI)
Quantitativo de ESCOLAS CONVENIADAS	24	21
Percentual de atendimento em tempo integral na EDUCAÇÃO INFANTIL	Não há dados	28,45% dos alunos

Fonte: Dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação em 11/2023.

Observando a tabela acima, é possível comparar e verificar a ampliação do atendimento em período integral de modo bastante acentuado em relação aos anos de 2022 e 2023. Em 2022, a rede teve o último ano de matrícula e frequência de alunos em tempo integral condicionada à comprovação de vínculo empregatício da mãe ou responsável legal pelo aluno.

A partir do ano de 2023, as vagas em período integral estão disponíveis a todas as crianças que assim desejassem, sem nenhum condicionante para a matrícula, de modo que, ainda que a frequência em jornada ampliada pudesse ser feita em razão do vínculo de trabalho das mães, não esteve mais condicionada a esta e nem os alunos sujeitos à perda repentina dessa vaga, caso o responsável perdesse o emprego, como citado anteriormente nas normas descritas nos documentos NIC e NIE.

A maior ampliação do atendimento em período integral deu-se para a etapa Creche, que, em 2022, atendia 1.441 crianças em período integral e passou a atender em 2023 a 1.994. Entretanto, percebe-se que, pelo programa PROEB, houve um aumento de alunos em período parcial, o que na verdade pode significar uma migração de alunos, uma vez que, para a etapa Creche, na rede pública de ensino, ainda que de maneira gradual, através de processos de adaptação, o atendimento em tempo integral passou a ser oferta inequívoca. Nas escolas que atendiam pelo PROEB em período parcial em 2022, eram atendidas 494 crianças e, em 2023, passaram a atender 527.

Para a etapa de EMEI, a qual já era em grande parte atendida em período integral, ainda que condicionada ao trabalho da mãe até 2022, observa-se um menor aumento no número de crianças atendidas em período integral, e pequena redução das atendidas em período parcial – o que embora não represente, numericamente, grande alteração, demonstra a tendência da rede ao atendimento prioritariamente em tempo integral em toda a educação infantil.

Quanto à ampliação da porcentagem de crianças atendidas em período integral, a rede não possui esse levantamento de dados em 2022, mas é possível perceber, pelos dados de 2023, que a rede já atingiu em parte a meta de seu atual Plano Municipal de Educação:

Meta 14 – Oferecer ensino em tempo integral para todos os níveis e modalidades de ensino e, em no mínimo 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender pelo menos 25% (vinte e cinco por cento) dos alunos da educação básica. (Paulínia, 2015, p. 15)

Na verdade, a meta foi parcialmente atingida, visto que 28,45% dos alunos da rede de educação infantil são atendidos em tempo integral, contudo, a meta é ainda mais específica, em determinar que o atendimento em período integral deveria ser oferecido para todos os níveis e modalidades de ensino e em 50% das escolas. Como a rede municipal de ensino tem um total de 58 escolas e, somando-se EMEIs e creches, chegamos a um total de 41 escolas de educação infantil, pode-se afirmar que Paulínia já atingiu a condição de oferta em 50% das escolas públicas, embora o atendimento ainda não atinja todos os níveis de ensino.

É algo complexo analisar a consecução desta meta. Pela faixa etária das crianças atendidas em creches e EMEIs, pode-se afirmar que o número de escolas pode ser grande devido ao baixo número de alunos por turma. Enquanto em um berçário se atendem cerca de 6 crianças, numa turma de ensino fundamental atendem-se no mínimo 25 alunos. Ao passo que a maior parte das escolas de educação infantil municipal é de pequeno porte, contando com atendimento de 5 a 12 turmas, nas escolas de fundamental esse número fica entre 10 e 30 turmas. De modo que é possível raciocinar que, pela questão numérica, seria mais fácil atingir um maior percentual de alunos atendidos em tempo integral se esse atendimento se desse em uma escola com maior número de alunos, o que é o caso das EMEFs, por exemplo. Por isso, voltamos à questão: por que o tempo integral para a educação infantil? Como se tem dado esse atendimento?

6 O ATENDIMENTO EM TEMPO INTEGRAL NA PRIMEIRA ESCOLA DE PAULÍNIA-SP A ATENDER OS DOIS SEGMENTOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Pretende-se aqui a análise da realidade posta, através da seleção de determinada amostra da comunidade escolar do município de Paulínia atendida pela educação infantil em escolas de tempo integral, de modo que, através desta, realize-se um exame do modelo de atendimento em período integral da educação infantil na rede municipal de Paulínia-SP e da legislação que o organiza e orienta.

Este capítulo pretende a descrição de determinada comunidade escolar e a justificativa de sua seleção, com a manutenção do sigilo em relação à escola analisada.

Apresentam-se aqui dados extraídos de visita à unidade escolar, de consulta ao Projeto Político-Pedagógico (PPP) e outros tomados na Secretaria Municipal de Educação e de *sites* como os do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) e do SED (Secretaria Escolar Digital).

Acrescenta-se ainda a justificativa de seleção dos membros do Conselho de Escola e da Associação de Pais e Mestres, como representantes dessa comunidade escolar pesquisada, através da apresentação da função destes como órgãos colegiados, parte da gestão democrática.

Para fins desta pesquisa, o foco estará em determinada comunidade escolar. Essa comunidade está relacionada a uma escola de educação infantil municipal criada em 2012, para atender à demanda de alguns bairros periféricos novos da região de Paulínia. Um primeiro levantamento de dados foi feito através de informações abertas, disponíveis no aplicativo para celular Clique Escola, com base em dados do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) de 2022, e em alguns momentos através de consulta à Secretaria Escolar Digital (SED), por meio do perfil do gestor escolar, ao qual a pesquisadora tem acesso como diretora de unidade escolar.

Esse primeiro levantamento justifica-se por conter dados abertos, permitindo um comparativo com os dados presentes no PPP da escola e na visita à unidade escolar realizada pela pesquisadora. Nesse levantamento, constam dados de formação dos professores da unidade escolar, dos quais 20 possuem curso superior e outros 3 atuam sem curso superior. A média de alunos matriculados na escola foi

calculada em 13,7 alunos por turma de creche e 16,6 alunos por turma de pré-escola, enquanto na rede essa média é respectivamente de 7,0 e 18,0.

Pela descrição do aplicativo, a escola possui almoxarifado, sete salas de aula, refeitório, sala de diretoria, sala de professores, secretaria e banheiros, inclusive para a educação infantil. Com o acesso do gestor escolar, foi possível consultar na SED que, além destes, a escola declara ter vestiário masculino e feminino, despensa, cozinha, lavanderia, solário e pátio descoberto. Possui abastecimento de água e energia da rede pública, esgotamento sanitário e serviço de coleta de lixo com programa de reciclagem. Quanto aos recursos tecnológicos, possui acesso à internet e banda larga, computadores para uso técnico e administrativo.

Contudo, em visita à unidade escolar e em consulta a algumas partes do PPP, o qual está ainda sendo finalizado, foi possível coletar informações fornecidas pela equipe escolar, baseadas no ano de 2022. No PPP, informa-se que a escola possui 7 salas de aula com um banheiro em cada, 1 biblioteca adaptada, 1 sala da direção, 1 secretaria, 1 almoxarifado, 1 cozinha, 1 refeitório amplo, 3 banheiros para funcionários, 1 lavanderia, 1 sala de professores adaptada, 3 parques, 1 quadra cimentada e descoberta. No documento, discrimina-se que grande parte da equipe, materiais e mobiliários foram trazidos de outra unidade escolar, quando essa parou de funcionar, e consta no PPP a observação de que esses materiais, mesmo após dez anos do recebimento, já usados, nunca foram substituídos.

São citados ainda alguns problemas de ordem arquitetônica que remetem à época de construção, como a ausência de quadra coberta para atender aos alunos em dias de chuva e muito calor, falta de uma casinha da boneca e um quiosque, além de espaço para uma copa para uso dos funcionários que realizam sua alimentação na escola, uma vez que o uso da cozinha da unidade não é permitido.

Em 2022, informa-se que a escola atenderia 222 alunos, com faixa etária entre 3 e 6 anos de idade, alunos de creche e EMEI, sendo uma das maiores em número de alunos atendidos na educação infantil do município. Para tal atendimento, contavam à época com quadro de funcionários de 14 professores com sede nesta unidade escolar (além de substitutos e aqueles que suplementam a jornada anualmente nesta unidade, número flutuante), 1 diretora escolar, 4 secretárias, 2 copeiras, 4 auxiliares de educação infantil, 2 cozinheiras, 3 serventes para a limpeza, sendo os serviços de limpeza e cozinha terceirizados.

Em consulta à Secretaria Municipal de Educação e com base nos arquivos da Secretaria Escolar Digital (SED), foi possível obter ainda um histórico do atendimento ano a ano da unidade escolar, o que demonstra a maleabilidade de atendimento dos segmentos e períodos de atendimento (parcial e integral):

Tabela 6 – Evolução do atendimento na Unidade Escolar pesquisada (2012-2023).

Ano/ Total de turmas	Turmas Creche		Turmas EMEI	
	Parcial	Integral	Parcial	Integral
2012 T: 17	0	Berçário 1 - 2 turmas Maternal 1 - 5 turmas Maternal 2- 10 turmas	Sem atendimento à turma de EMEI	
2013 T: 16	0	Berçário 1 - 2 turmas Maternal 1 - 4 turmas Maternal 2- 10 turmas	Sem atendimento à turma de EMEI	
2014 T: 15	0	Berçário 1 - 2 turmas Maternal 1 - 2 turmas Maternal 2- 11 turmas	Sem atendimento à turma de EMEI	
2015 T: 15	0	Berçário 1 - 3 turmas Maternal 1 - 3 turmas Maternal 2- 9 turmas	Sem atendimento à turma de EMEI	
2016 T: 13	0	Berçário 1 - 1 turmas Maternal 1 - 3 turmas Maternal 2 - 6 turmas	0	Etapa 1 - 3 turmas
2017 T: 10	0	Maternal 2 - 4 turmas	Etapa 1 - 2 turmas	Etapa 1 - 2 turmas Etapa 2 - 2 turmas
2018 T: 14	0	Berçário 2 - 2 turmas Maternal 1 - 3 turmas Maternal 2 - 3 turmas	Etapa 2 - 2 turmas	Etapa 2 - 2 turmas
2019 T: 12	0	Maternal 1 - 3 turmas Maternal 2 - 5 turmas	Etapa 1 - 2 turmas	Etapa 1 - 2 turmas
2020 T: 11	0	Maternal 1 - 1 turmas Maternal 2 - 7 turmas	0	Etapa 1 - 3 turmas
2021 T: 22	Maternal 1 - 2 turmas Maternal 2 - 10 turmas	Maternal 1 - 1 turma Maternal 2 - 5 turmas	Etapa 1 - 2 turmas	Etapa 2 - 2 turmas
2022 T: 15	Maternal 2 - 4 turmas	Maternal 2 - 6 turmas	Etapa 1 - 2 turmas Etapa 2 - 2 turmas	Etapa 1 - 1 turma
2023 T: 11	0	Maternal 2 - 8 turmas	0	Etapa 1 - 1 turma Etapa 2 - 2 turmas
2024 T: 09	0	Maternal 1 - 4 turmas Maternal 2 - 4 turmas	0	Etapa 2 - 1 turma

Para 2024 este levantamento ainda é uma previsão, sujeita a alterações.

Fonte: Elaboração própria com dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação e com base nos arquivos da Secretaria Escolar Digital (SED).

No PPP, registra-se que um dos desafios enfrentados pela unidade escolar, que se encontra em área residencial, divisa de município e em bairro periférico, são os episódios constantes de roubos e invasões de vândalos, a partir dos quais a escola ganhou grades em janelas e portas, câmeras e sistemas de monitoramento e alarmes.

Em outra seção do documento, foi possível consultar o Marco Doutrinal, no qual a equipe descreve o processo formativo que antecedeu a escrita da missão, visão e valores da escola, encontros nos quais se discutiram temas como: “Qual o sujeito que queremos formar?”, “Brincar e Visão de infância”, “Direitos da Criança e do Adolescente” e “Função da escola”. São apontados ainda tópicos para encontros formativos futuros, como os que pretendem discutir temas como “Alfabetização na Educação Infantil”, “Trabalho com valores e atitudes: papel da escola ou das famílias?”, “Trabalho em rede: como garantir os direitos da criança e do adolescente?”, “Telas e infância: a educação nos dias de hoje”, “Sustentabilidade na escola: de que maneira podemos educar para a sustentabilidade e de forma sustentável?”, além da discussão sobre formas de conseguir maior envolvimento da comunidade escolar no debate e meios de estabelecer uma rotina periódica de discussões como essas.

Esses últimos apontamentos vão ao encontro do tema discutido a seguir, que pretende compreender as percepções e desafios a respeito do atendimento em tempo integral apontados por essa comunidade escolar. Para fins desta pesquisa, os membros do Conselho de Escola foram selecionados para entrevista semiestruturada, que permitirá a posterior análise de conteúdo.

6.1 O Conselho de Escola como órgão representativo de uma comunidade escolar

Sendo o objetivo geral desta pesquisa compreender a percepção da comunidade escolar de uma escola de educação infantil de creche e EMEI, acerca do modelo de atendimento ofertado na educação infantil de período integral na

cidade de Paulínia-SP, e como tal atendimento se aproxima ou se distancia da concepção de educação integral em período integral, este capítulo visa contribuir apresentando dados declarados no Projeto Político-Pedagógico da escola, para os profissionais escolares, em relação ao que entende e espera a comunidade escolar a respeito do atendimento.

O Conselho Escolar foi selecionado como amostra de uma determinada comunidade escolar por sua representatividade de diversos segmentos em sua composição: pais/responsáveis por alunos, diretor da escola, professores, funcionários em geral, que permitirão uma visão dos diversos ângulos e compreensões sob as quais cada um desses tem desempenhado seu papel.

Assim como Antunes *et al.* (2005, p. 22), acredita-se que

[...] a escola deve contribuir para analisar a prática cotidiana e a realidade concreta vivida pela comunidade [...] a partir da análise dessa prática e da realidade em que ela mesma está inserida, vão sendo construídos novos níveis de compreensão sobre elas [...] buscando caminhos para a transformação social.

O quanto essa comunidade de uma escola de educação infantil de Paulínia conhece a prática escolar? Essa comunidade tem clara compreensão do tipo de atendimento em tempo integral que deseja para seus filhos? Os profissionais escolares conhecem essa compreensão? Em alguma ocasião já se discutiu isso? Pelo exposto no PPP, a participação da comunidade escolar tem sido um desafio discutido pela equipe e a ser enfrentado.

A LDB de 1996 já trazia diretrizes sobre o Conselho Escolar e teve uma alteração em 2023, através da Lei nº 14.644, quando passou a definir-se no artigo 14, com nova escrita, que

§ 1º O Conselho Escolar, órgão deliberativo, será composto do Diretor da Escola, membro nato, e de representantes das comunidades escolar e local, eleitos por seus pares nas seguintes categorias:

I – professores, orientadores educacionais, supervisores e administradores escolares;

II – demais servidores públicos que exerçam atividades administrativas na escola;

III – estudantes;

IV – pais ou responsáveis;

V – membros da comunidade local. (Brasil, 2023b, art. 14, § 1º).

Embora já fosse uma possibilidade, em Paulínia, a constituição dos conselhos escolares tornou-se obrigatória para as escolas de educação infantil a partir de 2018,

quando todas as unidades escolares da rede pública passaram a receber uma verba municipal, a qual estava condicionada à composição do Conselho Escolar. Na verdade, o Conselho Escolar já estava previsto no Regimento Escolar mais atual, datado de 2016, e já existia em escolas de outras etapas de ensino.

O Regimento Escolar, entre outras funções, regulamenta e orienta a respeito do Conselho de Escola, tratando-o como um dos órgãos escolares colegiados e como uma das ferramentas da gestão democrática. No Regimento, encontramos que “a gestão democrática tem por finalidade possibilitar autonomia à UE, de forma a garantir participação da comunidade escolar, pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, assegurando a qualidade social do ensino” (Paulínia, 2016, art. 17). Importante ressaltar que qualidade é condicionada aqui à participação da comunidade escolar, de modo que podemos admitir que, para cada comunidade, há demandas diferenciadas, que, atendidas, constituem níveis mais elevados da desejada qualidade social.

No mesmo artigo do Regimento, ainda se completa que a gestão democrática deve ser aquela em que os processos de organização e funcionamento envolvem “tomada de decisão, planejamento, execução, acompanhamento, controle e avaliação com base na legislação em vigor” e nas diretrizes locais e nacionais (Paulínia, 2016, art. 17, § único). Em continuidade, o artigo 19 ainda aponta que constitui também a gestão democrática a participação de professores e comunidade escolar na elaboração do PPP e representação e participação dos diferentes segmentos escolares nas tomadas de decisões.

Os artigos que tratam especificamente do Conselho de Escola são os de números 37 a 48, nos quais se determina que os Conselhos serão configurados de acordo com as estruturas de cada unidade escolar, proporcionalmente ao número de educandos atendidos. De modo geral, o Conselho deve compor-se por representantes da comunidade na proporção de 50%, dos quais fazem parte pais ou responsáveis, educandos e membros da comunidade local e representantes do poder público também na proporção de 50%, docentes, funcionários administrativos e operacionais, gestor escolar.

A faixa de número de alunos matriculados determina a quantidade de participantes do Conselho Escolar, de modo que, para escolas com até 300 educandos, o Conselho compõe-se de um total de 06 membros, escolas de 301 a

600 educandos, de um total de 08 membros, escolas com 601 a 900 educandos, de um total de 12 membros, e escolas com mais de 901 educandos, de 16 membros.

Na verdade, ao final, considerando que pode haver ocasiões em que os membros eleitos para o Conselho de Escola podem não ter disponibilidade para participar, e buscando sempre garantir a representatividade dos diversos segmentos, determina-se em Regimento que, para cada membro representante, deve-se eleger um suplente, o qual deve substituir e representar o membro efetivo em sua ausência. Desta forma, pode-se dizer que o número de membros dobra, embora parte deles somente atue na suplência.

Considerando seu caráter, a própria formação do Conselho deve dar-se de modo democrático, através de eleições em assembleias divulgadas para toda a comunidade escolar por diversos meios, os quais podem incluir o envio de bilhetes, o uso de cartazes, o envio de mensagens e obrigatoriamente a publicação em Diário Oficial.

Excetuando-se o diretor escolar, que é obrigatoriamente parte do Conselho Escolar (e não tem membro suplente), todos os outros membros são eleitos em assembleias, de modo que é importante que haja divulgação não somente das eleições, mas do papel importante que este órgão representa na tomada de decisões da escola.

Em Paulínia, a vigência do mandato do Conselho é de um ano e algumas de suas competências incluem participação na elaboração, acompanhamento e fiscalização do Projeto Político-Pedagógico da escola, contribuição na organização e funcionamento escolar, discussão e acompanhamento do uso dos recursos financeiros, divulgação à comunidade da prestação de contas e de outras informações relevantes ao dia a dia escolar.

Importante ressaltar que, embora o Conselho tenha esse caráter representativo, ele mesmo não está isento de informar suas decisões e/ou consultar a comunidade escolar quando necessário, o que fica claro no artigo 48, que explicita que “as reuniões do Conselho de Escola serão públicas e abertas, tendo todos os participantes direito à voz” (Paulínia, 2016, art. 48).

O direito a voz, segundo Antunes *et al.* (2005), deveria fundamentar o trabalho escolar, visto o papel da escola como prestadora de serviços à população. Como tal, cabe-lhe conhecer e interessar-se em atender aos interesses dos cidadãos aos quais atende e para os quais foi criada. Segundo o autor, “como servir bem,

ignorando os cidadãos, ignorando o que pensam sobre o serviço que recebem?” (Antunes *et al.*, 2005, p. 23-24).

Embora seja facultado no dia a dia escolar a qualquer membro da comunidade expressar seus desejos, insatisfações e necessidades, através de colegiados como o Conselho de Escola e APM, isso passa a realizar-se de modo sistemático; desta forma, os próprios membros da comunidade podem acompanhar e conhecer com mais profundidade o trabalho da escola, corresponsabilizando-se pela tomada de decisões, sempre que possível ou necessário.

Embora se admita a importância dos Conselhos Escolares como “instrumentos a serviço da ampliação da participação social, todavia, a sua simples existência e mesmo funcionamento formal não garantem que a força dos argumentos prevaleça sobre o argumento da força” (Habermas, 1990 *apud* Souza, 2009, p. 278). Muitas vezes sua constituição, o modo de tomada de decisão em conjunto, o alinhamento das expectativas tornam-se um desafio.

Souza (2009) cita, por exemplo, a dificuldade de pais e comunidades enxergarem a potencialidade do órgão, de sua atuação no sentido de contrapoder, do conhecimento de que a função do Conselho não se encerra no auxílio à gestão escolar, mas ele mesmo deve constituir-se como instrumento de poder. O mesmo autor denuncia ainda que, sem uma correta compreensão, os Conselhos podem ser vistos como ameaça ao controle do poder escolar, que na maioria das vezes repousa nas mãos de gestores e docentes.

Paro (1992) trata também dos condicionantes e entraves da escola e da própria comunidade à participação nos Conselhos Escolares e Associações de Pais e Mestres (APMs) na gestão democrática da escola. No âmbito escolar, cita, por exemplo, o estabelecimento de relações verticais, de mando e submissão, mesmo porque até as escolas e gestores têm gozado de pouca autonomia em relação aos sistemas nos quais se inserem. Deste modo, relações horizontais e favoráveis ao envolvimento democrático e participativo, como é o caso do Conselho de Escola, ficam impedidas ou prejudicadas. Nessa direção, Paro destaca que

[...] a existência de mecanismos de ação coletiva como a Associação de Pais e Mestres (APM) e o Conselho de Escola, que deveriam propiciar a participação mais efetiva da população nas atividades da escola, parece não estar servindo satisfatoriamente a essa função, em parte devido a seu caráter formalista e burocratizado. (Paro, 1992, p. 262).

Outro entrave comum no âmbito escolar tem se relacionado à desvalorização da participação de atores externos à escola ou à negação da legitimidade de suas opiniões, em especial no que se refere às questões pedagógicas, por causa do suposto nível de escolaridade e da ignorância destes, por falta de formação da comunidade escolar em assuntos pedagógicos. É como se a ausência de um conhecimento didático-pedagógico formal inabilitasse qualquer participação da comunidade escolar nas tomadas de decisões, o que seria negar que, ainda que não pudessem atuar em questões técnicas escolares, as famílias não pudessem dar opiniões e sugestões de cunho prático e organizacional, por exemplo.

Outras dificuldades podem incluir problemas com espaço e locais para reuniões, a ideia de que as famílias podem participar somente de determinadas iniciativas ou discussões definidas previamente pelo grupo escolar, etc.

Ainda se somam a isso condicionantes de participação presentes na própria comunidade (externos à escola), como é o caso das dificuldades de famílias trabalhadoras encontrarem tempo para assumir compromissos com reuniões escolares ou participação em projetos escolares. Além disso, Paro (1992) destaca que, fazendo parte de uma sociedade geral que ainda luta para fazer-se democrática, outro condicionante, que se relaciona à falta de interesse nas decisões escolares, na verdade acontece mais por reflexo da pouca experiência com participação que a comunidade tem na própria vida em sociedade – e, nesse sentido, a participação precisa ser não somente permitida, mas incentivada.

Outras questões ainda têm atuado contra a participação das comunidades; é o caso do medo de opiniões gerarem situações de retaliação contra os alunos, medo das famílias de atuarem num espaço onde as pessoas têm formação específica para atuação, condição que inclusive pode fazer com que a comunidade se sinta temerosa, diminuída e incapaz de opinar.

Além disso, todo processo de discussão coletiva traz seus desafios. Nesse sentido, Paro (1992) destaca que é preciso assumir que a participação de cada membro vem impregnada de todas as concepções e crenças sedimentadas historicamente, as quais, por sua vez, direcionam suas práticas e comportamentos, ou seja, que nessas relações horizontais, em momentos de participação democrática, poderiam conviver uma série de interesses, mas também de propostas e possibilidades de ação.

Embora ainda possam se somar a todas essas dificuldades a participação *pro forma* dos membros, como mera obrigação legal, as barreiras impostas pela falta de autonomia para implementar soluções próprias, recusa ou dificuldade de encontrar membros que disponham de tempo e mesmo interesse em participar do Conselho de Escola, em nenhum caso pode-se apoiar-se nessas justificativas para abandonar a busca por uma atuação mais efetiva dos órgãos colegiados (Paro, 1992)).

No caso dessa comunidade, verificou-se que o Conselho é composto por 2 representantes dos pais/responsáveis e 2 suplentes, 1 representante da comunidade escolar e 1 suplente, pelo diretor da escola, 1 representante do núcleo pedagógico (professor) e seu suplente e 1 representante do núcleo administrativo e operacional, com seu suplente.

Dos representantes, somente um membro é homem. Importante destacar que, entre os quatro representantes dos “pais” e seus suplentes, alguns são também professores e/ou funcionários da rede e, como se analisará nos próximos capítulos, alguns dos membros eleitos para o colegiado foram na verdade convidados pela direção, visto não haver interessados espontâneos na divulgação do pleito aos cargos.

Embora o Conselho de Escola tenha sido usado como base para a coleta de informações, a unidade escolar também tem constituída uma APM, ou seja, Associação de Pais e Mestres, composta por 9 membros, dentre os quais também participam docentes, funcionários, pais de alunos, e que atua em conjunto com o Conselho de Escola e com a Direção da Unidade Escolar. Diferentemente do Conselho de Escola, que tem quantidades específicas de participantes de pais de alunos, docentes e funcionários, a APM deixa maior liberdade na escolha dos membros, embora se considere prudente e necessário manter certa representatividade na busca pela identidade escolar, enquanto comunidade com sujeitos que percebem o atendimento de diferentes perspectivas.

Cabe destacar que, devido a alguns entraves encontrados no momento da pesquisa de campo, foram incluídos, como membros participantes da pesquisa e representantes da comunidade escolar, membros da APM, para manter o tamanho e representatividade da amostra desejada e considerada necessária para a discussão da proposta. A seguir, apresentamos os procedimentos metodológicos e de análise das entrevistas realizadas com a comunidade escolar.

7 DEFINIÇÃO DO FOCO DA PESQUISA: QUEM E POR QUÊ?

Como forma de conhecer a percepção da comunidade escolar sobre as questões do atendimento de tempo integral e a educação integral na educação infantil no que se refere ao atendimento na cidade pesquisada, selecionou-se uma determinada comunidade escolar como foco da pesquisa.

A escolha dessa comunidade como espaço da pesquisa deu-se em razão de esta ser a primeira escola do município a atender aos dois segmentos da educação infantil em tempo integral numa mesma sede/prédio escolar, visto que a pesquisa analisa as questões do atendimento em tempo integral e da educação integral nas duas etapas da educação infantil: creche e EMEI (pré-escola).

Como uma primeira etapa desta pesquisa, foi realizado um levantamento bibliográfico e documental, onde se iniciou o delineamento do *corpus* da pesquisa, com a seleção de livros, artigos, legislações, assim como de autores referências nas áreas pesquisadas. Nesse sentido, destaca-se ainda o uso de textos de livros e arquivos digitais, assim como a busca em *sites*, bibliotecas e arquivos das escolas do município de Paulínia.

Além da pesquisa bibliográfica e da análise documental já apresentadas e que forneceram embasamento teórico para a pesquisa de campo, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com membros dos colegiados, a saber, Conselho de Escola e Associação de Pais e Mestres, eleitos como representantes na unidade escolar.

A escolha desses colegiados deu-se em razão de sua representatividade em relação aos agentes envolvidos com a escola e da busca por uma percepção multilateral do processo. Fazem parte desses colegiados, obrigatoriamente, representantes de pais de alunos, docentes, gestores, funcionários operacionais/administrativos e membros da comunidade escolar, o que pretende permitir uma visão diversa das questões analisadas, uma vez que se pressupõe que, a partir de sua experiência com o atendimento em tempo integral, cada um desses representantes construiu sua própria perspectiva.

Embora a princípio se objetivasse uma aproximação somente com os membros do Conselho de Escola atualmente eleito, alguns obstáculos foram encontrados, o que promoveu alguma adaptação na seleção dos participantes da pesquisa. Em visita à unidade escolar, a responsável pela escola, ao apresentar a

ata de eleição dos membros do Conselho de Escola e nomear seus representantes, informou que um dos membros eleitos, a saber, uma das suplentes dos representantes dos pais/responsáveis, havia deixado de responder aos contatos da escola, e não participou mais das reuniões. Outra dificuldade relacionou-se ao fato de que não haviam conseguido eleger um membro suplente para o cargo de representante da comunidade escolar (uma obrigatoriedade, de acordo com o Estatuto do Conselho de Escola), de modo que o quadro do Conselho de Escola estaria incompleto.

Pelo Estatuto, uma unidade escolar do porte da escola citada deve eleger, entre representantes e suplentes, um total de 11 membros. Com a ausência de um suplente do representante da comunidade escolar, esse número não foi atingido e, com a dificuldade da escola em contatar uma outra representante, no caso a eleita para o cargo de suplente do representante dos pais/responsáveis, o número de entrevistados cairia para 09.

Como se acredita que essa diminuição da amostra empobreceria as discussões, como alternativa a pesquisadora buscou contato com representantes de pais e/ou comunidade escolar (para manter a representatividade dos tomadores do serviço oferecido) eleitos em mandatos anteriores e ainda com membros representantes da Associação de Pais e Mestres (APM), outro colegiado eleito anualmente pela comunidade escolar, constituído também com representantes de diversos segmentos.

Um dos membros representantes dos pais/responsáveis eleitos pela APM aceitou prontamente participar da pesquisa e, embora outros dois representantes desse mesmo colegiado tenham sido contatados por telefone e mensagem de texto, não retornaram os contatos, de modo que foram descartados como participantes.

Como ainda faltava um representante da comunidade escolar, a solução encontrada foi recorrer ao representante eleito para o mandato anterior do Conselho de Escola, o qual foi contatado novamente por meio da escola e, após receber todas as informações citadas anteriormente, aceitou participar da pesquisa. Como na época da coleta das entrevistas a diretora escolar estava prestando serviço na Secretaria Municipal de Educação, foi inserida na pesquisa a atual responsável pela unidade escolar, a saber, uma professora, a qual foi incorporada ao rol de entrevistados por também ter sido eleita membro da APM no mandato anterior, cumprindo então os pré-requisitos usados para seleção dos entrevistados.

Quadro 3 – Representantes do Conselho de Escola e sua nomenclatura como entrevistados.

CONSELHO DE ESCOLA	
REPRESENTANTES DA COMUNIDADE	ENTREVISTADO
Representante dos Pais/Responsáveis 1	“c1”
Representante dos Pais/Responsáveis 2	“c2”
Suplente Representante dos Pais/Responsáveis 1	“c3”
Suplente Representante dos Pais/Responsáveis 2	“c4”
Representante da Comunidade Escolar	“c5”
Suplente Representante da Comunidade Escolar	“c6”
REPRESENTANTES DO PODER PÚBLICO	
Presidente	“pp1”/ “pp2”
Representante do Núcleo Pedagógico	“pp3”
Suplente Representante do Núcleo Pedagógico	“pp4”
Representante do Núcleo Administrativo e Operacional	“pp5”
Suplente do Representante do Núcleo Administrativo e Operacional	“pp6”

Fonte: Elaboração própria.

Para a manutenção da representatividade dos diversos segmentos envolvidos na pesquisa, os candidatos que não retornaram contato ou não eleitos foram substituídos, para manter o número mínimo de participantes desejado. No caso do Suplente do Representante dos Pais/Responsáveis 2, o qual cessou contato com a escola, foi substituído pelo ocupante desse mesmo cargo eleito para o exercício anterior, e o Suplente da Comunidade Escolar, não eleito, por um representante dos pais/responsáveis da APM. Ainda, respondendo pela escola, o participante “pp2” foi incluído, sendo este também representante da APM, o qual exerce função na escola

e atualmente estava responsável por esta quando a diretora precisava se ausentar para prestar algum serviço na Secretaria Municipal de Educação.

Antes de iniciada a pesquisa de campo com a coleta de dados na escola, o projeto de pesquisa e o instrumento de coleta foram submetidos ao CEP (UNESP - Rio Claro) e, através da leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e de uma introdução informal sobre a pesquisa, os participantes foram orientados quanto aos procedimentos da pesquisa, bem como a seus objetivos.

Para fins desta pesquisa, foram elaborados quatro roteiros, os quais constam entre os apêndices deste trabalho, sendo um deles direcionado ao diretor da escola (membro nato do Conselho de Escola), um aos representantes e respectivos suplentes de pais/responsáveis e membros da comunidade escolar, um ao representante e suplente dos docentes e o último ao representante e suplente do quadro administrativo/operacional.

Contudo, é importante ressaltar que todos os questionários abordam aspectos semelhantes e que as questões diferem por terem sido adaptadas em relação ao papel social de cada um dos entrevistados no que se refere à comunidade escolar. Esta adaptação do instrumento visa, portanto, compreender a percepção dos membros da comunidade escolar sobre o atendimento em período integral na educação infantil municipal, através de um roteiro de entrevista que pode ser flexibilizado, visto que pretende ser não um limitador da conversa com o entrevistado, mas um orientador das discussões acerca da temática, procurando compreender o atendimento sob diversas perspectivas.

Cabe informar que, em algumas entrevistas, devido à disponibilidade de tempo, disposição do entrevistado e andamento da conversa, mais questões foram realizadas, visto que durante a conversa alguma temática abordada interessava ao tema estudado. Em algumas entrevistas, foi preciso explicar alguns termos, exemplificar ou parafrasear as questões para a compreensão do entrevistado, o que não comprometeu o momento da entrevista e permitiu que o participante estivesse à vontade e aceitasse responder a todas as perguntas.

Previamente à realização das entrevistas, a pesquisadora fez uma aproximação por meio da escola e da representante da gestão, a qual ajudou a contextualizar a pesquisa, os objetivos, e a tranquilizar os participantes a respeito do processo que se iniciaria.

Através de contato pessoal, via WhatsApp, telefone ou mesmo através da gestão da unidade escolar, os participantes foram contatados para agendamento de data, horário e local da entrevista de acordo com sua disponibilidade. Alguns deles foram entrevistados em espaço reservado na própria escola; outros, como foi o caso dos docentes, em suas escolas de trabalho no horário destinado ao atendimento à comunidade escolar (horário de trabalho pedagógico individual - HTPI); e ainda um dos participantes em seu local de trabalho numa sala reservada, conforme sua própria escolha.

Antes de todas as entrevistas, buscando acalmar os participantes e permitir que pensassem sobre a temática para que a conversa fluísse, a pesquisadora deu-lhes, além do acesso ao TCLE para leitura, cópia das perguntas impressas. A pesquisadora explicou que não era obrigatório responder a todas as perguntas caso não desejassem, que a entrevista poderia ser interrompida a qualquer momento, e que desejava gravar num aplicativo no próprio celular a entrevista, para que esta pudesse ser transcrita e posteriormente analisada em detalhes. Todos os participantes, uma vez esclarecidos do sigilo e da não divulgação do áudio das entrevistas, aceitaram o uso da gravação pelo celular.

As entrevistas foram realizadas entre os meses de novembro de 2023 e fevereiro de 2024. Quanto à duração, pode-se afirmar que, como explicado aos participantes na ocasião do agendamento das entrevistas, o tempo de desenvolvimento das entrevistas variou entre quinze e trinta e cinco minutos. Ainda que nesse curto tempo, foi possível realizar a entrevista com a totalidade das questões a todos os entrevistados e ainda perguntas extras, em casos específicos.

No decorrer das entrevistas, evitaram-se manifestações pessoais sobre o tema e ainda expressões e falas que pudessem constranger ou conter expressão de aprovação ou desaprovação em relação às suas opiniões. Além das questões, pediu-se aos participantes que falassem brevemente sobre si, sua formação, sua atuação e, no caso de não funcionários, sua relação com a escola, para trazer algum contexto sobre a pessoa que participava com suas impressões, sobre seu lugar de fala.

Como etapa seguinte, como forma de análise dos dados primários produzidos através das entrevistas, propôs-se a análise do material por meio do método de análise de conteúdo, sobre o qual se dará mais informações a seguir.

7.1 As entrevistas como técnica de coleta e aproximação com a comunidade escolar

Segundo Minayo (2007b, p. 64), entrevistas são basicamente conversas com finalidade e sua realização “tem o objetivo de construir informações pertinentes para um objeto de pesquisa, e abordagem pelo entrevistador, de temas igualmente pertinentes com vistas a este objetivo”. A autora elenca pelo menos cinco tipos de entrevistas: a sondagem de opinião, a semiestruturada, a aberta ou em profundidade, a focalizada e a projetiva.

O tipo de entrevista escolhido para esta coleta de dados foi a semiestruturada, que, de acordo com Minayo (2007b, p. 64), “combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada”.

Segundo Minayo (2007b), uma entrevista pode contribuir com a coleta de dados secundários, ou seja, que poderiam ser coletados por meio de outras fontes (estatísticas, documentos, censos, etc.), ou primários, sendo estes os objetivos principais da pesquisa qualitativa. Nesse caso, os dados são considerados primários, pois as informações são fruto da reflexão e do diálogo com o entrevistado que fala de sua realidade vivida, construídas somente a partir da interação e do diálogo com o sujeito. Nesse caso, os dados

[...] constituem uma representação da realidade: idéias [*sic*], crenças, maneiras de pensar; opiniões, sentimentos, maneiras de sentir; maneiras de atuar; condutas; projeções para o futuro; razões conscientes ou inconscientes de determinadas atitudes e comportamentos (Minayo, 2007b, p. 65).

Visando captar da entrevista um contexto que fosse além da fala, consideraram-se algumas proposições mediadoras dessa situação de pesquisa, como proposto por Minayo (2007b), as quais incluem:

- *Apresentação*: propõe uma mediação entre o pesquisador-entrevistador e o entrevistado, para que a aceitação e abertura sejam facilitadas no processo. Nesse caso, a mediadora foi a responsável pela unidade escolar;
- *Menção do interesse da pesquisa*: explicação do propósito da pesquisa e da importância da contribuição do entrevistado, citando informações que sejam

- importantes para dar segurança ao entrevistado. Essa etapa foi realizada inclusive com o apoio das informações presentes no TCLE;
- *Explicação dos motivos da pesquisa em linguagem do senso comum:* foi necessária especialmente nas entrevistas com entrevistados que ficaram mais acanhados, ou aqueles com menor conhecimento da área do ensino/pedagogia;
 - *Justificativa da escolha do entrevistado:* contribuiu para que o entrevistado compreendesse a lógica da pesquisa e que suas falas não seriam avaliadas, mas ouvidas e respeitadas pelo seu papel naquela determinada comunidade escolar;
 - *Garantia de anonimato e de sigilo dos dados:* essa informação permitiu que os participantes se sentissem mais à vontade. Vale ressaltar que alguns deles, como funcionários da prefeitura, demonstraram antes desta informação preocupação, em especial aqueles que estavam em estágio probatório. Após a garantia de anonimato e sigilo, todos demonstraram estar à vontade e optaram por responder a todos os questionamentos;
 - *Conversa inicial ou aquecimento:* visa descontrair o cenário, para que a entrevista possa transcorrer mais como uma conversa.

Somente uma das práticas mencionadas por Minayo (2007b) não foi feita à risca: a apresentação de credencial institucional, visto que no TCLE já constavam os dados da instituição, no caso a UNESP - Rio Claro, e da professora orientadora, Dra. Raquel Fontes Borghi. Também foi mostrado o protocolo feito junto à Prefeitura Municipal de Paulínia, ao qual estava anexo o protocolo enviado à Plataforma Brasil e ao CEP para autorização da pesquisa com seres humanos, os quais demonstravam que a pesquisa seguia critérios éticos e estava liberada pela municipalidade.

Durante a etapa de elaboração do roteiro, a pesquisadora levou em consideração, além do tema central desta pesquisa, formas de questionamentos que poderiam guiar uma conversa e extrair informações que pudessem fornecer percepções da comunidade escolar.

Na realização das entrevistas, houve oportunidade de ampliar os questionamentos de acordo com as informações surgidas e, nesse sentido, em

relação ao roteiro inicial elaboraram-se pelo menos mais duas questões que foram aplicadas a todos os participantes:

Para os profissionais da escola (gestor, docente, agentes operacionais e administrativos):

- *Nos seus anos de trabalho na rede, já participou de alguma formação sobre o modelo de atendimento em período integral oferecido?*
- *Por que você decidiu participar do Conselho de Escola ou APM?*

Para membros da comunidade escolar, em geral e pais/responsáveis por alunos:

- *Alguém já lhe perguntou sobre como você gostaria que fosse o atendimento da criança que fica em período integral? Já teve algum curso ou viu alguma discussão da rede de Paulínia sobre isso?*
- *Por que decidiu fazer parte do Conselho de Escola/APM?*

Outras perguntas foram realizadas inicialmente, conforme demonstra o quadro a seguir:

Quadro 4 – Questões e objetivos/informação pretendida.

Questões	Objetivo/informação pretendida
Questões destinadas a PAIS/RESPONSÁVEIS PELO ALUNO e à COMUNIDADE ESCOLAR	
<i>Me fale um pouco sobre os motivos que o levaram a matricular seu filho em período integral.</i>	Esta pergunta aberta pretendia verificar os motivos da matrícula, sem citar inicialmente a questão do trabalho dos pais, que até 2022 era uma obrigatoriedade da matrícula.
<i>Caso você e seu cônjuge não precisassem trabalhar, ainda optariam por matricular seu filho em período integral? Por quê?</i>	Esta pergunta só caberia caso a resposta à pergunta anterior se referisse às questões de trabalho dos pais, para que se verificasse, caso o período integral não fosse uma necessidade de tutela da criança, se ainda seria uma opção da família para a criança e, nesse caso, por quais motivos, o que também nos permitiria inferir o nível de consciência sobre esses motivos.
<i>Você conhece o tipo de trabalho realizado com seu filho na escola? Como você tem acesso a essa informação?</i>	Aqui, objetiva-se verificar em que medida os pais ou responsáveis buscam ou recebem informações sobre o tipo de trabalho realizado em uma rotina escolar de 10 horas diárias e os meios que buscam para receber essa informação, o que pode demonstrar ou não iniciativa da própria escola em tornar públicas essas informações.

<p><i>Qual sua maior preocupação com a educação do seu filho quando ele permanece em período integral?</i></p>	<p>Pretende-se aqui verificar em que medida as questões de educação integral, no sentido de desenvolvimento integral, são preconizadas em relação às questões de tutela, de cuidados, higiene, saúde, brincar livre etc.</p> <p>Em especial na educação infantil, é importante compreender se as famílias enxergam a necessidade e importância de um trabalho pedagógico intencional e sistematizado que precisa ser complementado por outras atividades, em especial em rotinas longas, como as de período integral.</p>
<p>Questões destinadas a todos os participantes da pesquisa: GESTOR, DOCENTES, FUNCIONÁRIOS OPERACIONAIS/ADMINISTRATIVOS, PAIS OU RESPONSÁVEIS E MEMBROS DA COMUNIDADE ESCOLAR</p>	
<p><i>Se acredita que existem, você consegue citar as diferenças entre educação integral e educação de tempo integral?</i></p>	<p>Verificar se todos os entrevistados compreendem que, quando estávamos falando de educação de tempo integral e educação integral, estávamos falando de coisas diferentes e se conseguem citar se o tipo de atendimento recebido na unidade escolar se aproxima de ambos.</p>
<p><i>Você acredita que, para que a criança se desenvolva integralmente, é preciso que ela estude em período integral? Por quê?</i></p>	<p>Acredita-se que as pessoas envolvidas com a educação de tempo integral já devam ter se questionado sobre isso, de modo que o que se pretende compreender é se um dos motivos da matrícula da criança em período integral é o desenvolvimento integral. Além da afirmação, o “porquê” pretende verificar o nível de consciência sobre os motivos e quais argumentos justificam a resposta dada.</p>
<p><i>Pensando no desenvolvimento integral de seu filho/criança, que atividades gostaria de ver na escola dele? (pais, docentes)</i></p> <p><i>Pensando no desenvolvimento integral do aluno atendido em período integral, que mudanças proporia no planejamento e atividades da escola? (gestor, funcionários)</i></p>	<p>Trazendo a discussão para o extremo do desenvolvimento integral, pretende-se perceber se os entrevistados já se questionaram conscientemente sobre as atividades oferecidas e se já procuraram alternativas para promover outras atividades e rotinas que considerem válidas e promotoras do desenvolvimento integral numa escola de atendimento de tempo integral.</p>
<p><i>Você gostaria de acrescentar algo sobre o que a gente conversou que eu não lhe perguntei?</i></p>	<p>Com essa pergunta aberta, o objetivo foi dar liberdade para que o entrevistado trouxesse para a entrevista tópicos não previstos e/ou para que retomasse questões que considerasse relevantes. No caso, a liberdade de expressão desta pergunta pretende verificar a disponibilidade em expressar-se sobre o assunto e sobre a preocupação central do entrevistado em relação ao tema.</p>

<p><i>Você conhece os objetivos da escola de atendimento em período integral? Como conhece? Você sabe quais atividades e a rotina do seu filho ao longo do dia? (pais/ responsáveis e comunidade escolar)</i></p> <p><i>Qual você acredita ser o objetivo principal do atendimento em período integral na educação infantil? (gestor, funcionários e docentes)</i></p>	<p>Questão que pretende explicitar se os entrevistados conhecem os objetivos do atendimento de tempo integral e se entre esses surge a questão da educação integral, do desenvolvimento integral.</p> <p>Além disso, é possível analisar se algum deles cita os objetivos teóricos, presentes nos documentos escolares, ou se tem alguma opinião própria, e nesse sentido permitir uma análise de em até que sentido a compreensão de todos esses atores converge ou diverge.</p>
Questões destinadas aos entrevistados DOCENTES, GESTOR E FUNCIONÁRIOS ADMINISTRATIVOS/OPERACIONAIS	
<p><i>Caso já tenha lecionado em escolas de período parcial e integral, me fale um pouco sobre as diferenças que percebe nos dois tipos de atendimento.</i></p>	<p>Considerando que os profissionais escolares já podem ter trabalhado em outras unidades escolares de atendimento em período parcial, nesta mesma unidade em turmas de parcial ou em outras redes de ensino nesse tipo de turma, considera-se que estes podem elaborar uma comparação entre os dois tipos de atendimento, apontando características que contribuam para a discussão dos demais tópicos.</p>
<p><i>Conte um pouco sobre como o atendimento em período integral orienta seu planejamento, seu contato com os alunos e com a comunidade escolar.</i></p>	<p>Esta pergunta aberta libera o entrevistado para descrever, do ponto de vista de sua função, as exigências que o período integral pode acarretar em sua rotina profissional. Além disso, ao citar alunos e comunidade, pretende-se tratar do atendimento amplo que passa pelas necessidades e interesses da comunidade escolar como tomadora do serviço e responsável pelas crianças atendidas.</p>
<p><i>O projeto político-pedagógico de sua escola contém explicitamente objetivos, planejamentos e características para o atendimento em período integral? Se sim, o que você destacaria?</i></p>	<p>Ao tratar desse documento escolar, será possível perceber seu nível de envolvimento do profissional escolar na elaboração, sua compreensão sobre o papel do PPP como documento norteador, o que lhe permitirá ou não tecer críticas, elogios, sugestões e exemplos.</p>
Pergunta dirigida aos DOCENTES e GESTOR	
<p><i>Como docente/gestor, consegue perceber a compreensão da comunidade em relação à educação integral de tempo integral?</i></p>	<p>Além de questionar sobre a percepção, o entrevistado pode sentir-se compelido a trazer exemplos que demonstrem sua percepção em relação à educação integral de tempo integral.</p>
Pergunta dirigida ao GESTOR	
<p><i>Em relação aos alunos atendidos em período integral, consegue identificar as principais demandas da sua comunidade escolar?</i></p>	<p>Como gestor, de quem uma das finalidades é apoiar e orientar todo o trabalho escolar e mesmo a relação com a comunidade, pretende-se perceber o nível de consciência dele sobre as demandas de sua própria comunidade, as</p>

	formas de acesso a essas demandas, as atitudes que podem ter sido tomadas para atendê-las, os desafios encontrados em conhecê-las, discuti-las e atendê-las.
--	--

Fonte: Elaboração própria.

Vale ressaltar que, como forma de manter o sigilo e garantir que os entrevistados pudessem expressar-se sem a preocupação de julgamentos ou represálias por suas opiniões, todos os sujeitos foram identificados pela inicial “c”, de “comunidade”, no caso de qualquer representante eleito na porcentagem de 50% de membros da comunidade escolar (pais ou responsáveis por alunos e membros da comunidade escolar), e “pp”, de “poder público”, no caso de membros dos 50% de eleitos para representar o poder público, como é o caso de docentes, diretor e funcionários da unidade escolar em geral.

Outro cuidado tomado na coleta das informações foi a supressão de nomes de pessoas e lugares que pudessem identificar as falas dos entrevistados, sendo esses nomes substituídos por escritas como “[NOME DO FILHO]”, “[NOME DA ESCOLA]”, e assim por diante. Também optou-se por não dividir as entrevistas e suas análises pelas categorias de sujeitos que foram utilizadas para tomada das entrevistas (gestor, pais/responsáveis, funcionários, docentes), pois acredita-se que essa categorização poderia identificar os usuários àqueles que talvez leiam esta pesquisa e conheçam a unidade escolar ou mesmo a rede de ensino.

Por fim, ao material compilado através das respostas a essas perguntas, aplicou-se a técnica da análise de conteúdo, para que se infira, para além do dito, o que pode ser compreendido acerca do atendimento em tempo integral e da educação integral na referida comunidade escolar desta escola de educação infantil na cidade de Paulínia-SP.

7.2 Análise de conteúdo como metodologia de tratamento dos dados coletados com a comunidade escolar: as entrevistas

Compreende-se que, numa pesquisa qualitativa, o foco da aplicação de uma entrevista não tem “como finalidade contar opiniões ou pessoas. Seu foco é, principalmente, a exploração do conjunto de opiniões e representações sociais sobre o tema que pretende investigar” (Gomes, 2007, p. 79). Escolheu-se, assim, a análise

de conteúdo como técnica de análise, apoiando-se, para tanto, na definição desta de acordo com Bardin (2010, p. 44), a qual a considera

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens [...].

Como um conjunto de técnicas que serve à análise da comunicação, como é o caso das entrevistas, a análise de conteúdo foi selecionada considerando-se a necessidade de aprofundamento no conteúdo das entrevistas e na busca de indícios, os quais podem ser inferidos através da leitura exaustiva e análise sistematizada dos dados. Como pontua Bardin (2010, p. 45), através da análise de conteúdo se “procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça”, momento no qual se pode comparar as falas com as perspectivas teóricas apresentadas e/ou mesmo em relação aos documentos que descrevem oficialmente o atendimento sobre os quais se referiu a entrevista.

A técnica proposta por Bardin (2010) vem sendo aperfeiçoada no decorrer do tempo e assenta sua relevância na busca pelo não dito, pelo potencial do que é inédito, sustentado por uma atitude interpretativa cuidadosa, que, ao interpretar, procura evitar distorções ou invenções, mas produzir inferências sustentadas por processos técnicos de validação.

O que propõe a análise de conteúdo, e que contribui com a análise das entrevistas realizadas, é o que Bardin (2010) chama de dizer não à leitura simplista da realidade, buscando enveredar-se pela leitura atenta, que busca referência em indicadores, em núcleos de sentido, no que se pode chamar de uma leitura de segundo plano, o tipo de leitura capaz de ampliar a produtividade e a pertinência do conhecimento adquirido primariamente.

O próprio termo “análise” traz em si um sentido que vai além da mera compilação ou transcrição de falas e opiniões, que na verdade seria uma descrição. Numa análise, Gomes (2007) salienta que o propósito é distinto, o objetivo vai além do escrito, através da decomposição dos dados e da busca por relações entre o texto decomposto, para que, ao fim do processo, se chegue à interpretação, na qual se buscam sentidos, compreensões ou explicações a partir das falas e ações dos entrevistados. Segundo Gomes (2007), numa pesquisa qualitativa o foco central é a

interpretação, a princípio é a interpretação dos atores sobre o tema abordado e, por fim, a interpretação destas interpretações, o ponto de chegada no qual o pesquisador expõe os indícios encontrados e é capaz de realizar as inferências.

Como um conjunto de técnicas que orienta a análise dos mais diferentes tipos de comunicação, a análise de conteúdo propõe “a manipulação de mensagens (conteúdo e expressão deste conteúdo) para evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre outra realidade que não a da mensagem” (Bardin, 2010, p. 48). Podem ser analisados o dito e o não dito, os verbos e seus tempos, as contradições, a repetição de palavras ou frases, as falas neutras ou ambivalentes, ou mesmo as posições favoráveis ou desfavoráveis, isso a partir de um sistema de categorias definidas pelo pesquisador após leitura recorrente e exaustiva dos textos coletados.

Bardin (2010) organiza a análise do conteúdo em pelo menos três fases, polos cronológicos. São estas a primeira etapa, de pré-análise; a segunda etapa, ou exploração do material; e a terceira, onde se realizam o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação a partir do material. Todo o material selecionado deve ser tratado. No caso, as entrevistas precisam ser transcritas, procurando com fidelidade preservar expressões, silêncios, ênfases que fizeram parte da fala do entrevistado. Na pré-análise, descrita ainda por Bardin (2010) como um período de intuições, o pesquisador começa a organização do material da pesquisa, visando maximizar sua utilidade. Na primeira das etapas desta pré-análise, realiza-se a leitura flutuante, entendida como aquela leitura inicial e exploratória do material, que permite conhecer e familiarizar-se com o material.

Ocorrem, nessa etapa ainda, a escolha dos documentos a serem analisados, a formulação de hipóteses e objetivos, assim como a elaboração de indicadores visando a interpretação final dos dados, que podem ocorrer em etapas a serem definidas durante o processo.

A tarefa final do analista na pré-análise é a preparação do material, com o objetivo de transformar o material por padronização e por equivalência. Como citado por Bardin (2010), essa etapa inclui a edição do material, a produção de muitas cópias que permitam os recortes das mensagens e a numeração dos elementos do *corpus*, e mesmo o cuidado de permitir espaço nesses documentos impressos para que, durante a leitura, o analista faça as anotações que considerar pertinentes.

Em seguida, passa-se à segunda etapa do processo, a exploração do material. Definida por Bardin (2010) como “fase, longa e fastidiosa, consiste essencialmente em operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função de regras previamente formuladas” (Bardin, 2010, p. 127). Parte-se agora para a exploração desse material com fins de categorização e codificação, etapa na qual se faz tanto o desmembramento da mensagem, como seu reagrupamento em categorias que possam fazer sentido à análise. Essencialmente, pode-se dizer que esta etapa dedica-se à administração das técnicas selecionadas ao *corpus* do trabalho.

Na última etapa, os resultados são tratados, submetidos a testes de validação e a operações estatísticas. A esse primeiro momento, sucedem-se uma síntese dos resultados, a significação dada às mensagens, as inferências e interpretações definidas. Com este tratamento, o pesquisador “pode então, propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objectivos [sic] previstos –, ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas” (Bardin, 2010, p. 127). Importante salientar que, quando se refere às inferências possíveis a partir do material coletado, falamos sobre o processo de dedução lógica, através de procedimentos que envolvem diligência e compromisso com a prática científica, afinal o que se busca são deduções lógicas, atravessadas por um processo de operações analíticas adaptadas à natureza do material (Bardin, 2010).

Bardin (2010) cita várias formas de analisar os materiais, como é o caso da análise de avaliação ou representacional, a análise de expressão, a análise de enunciação e a análise temática. Dentre as citadas, propomo-nos aqui à análise temática, devido ao tema central das entrevistas girar em torno deste.

As unidades de registro são encontradas na decomposição da mensagem e, segundo Bardin (2010), podem ser, por exemplo, uma palavra, uma frase, uma oração e mesmo um tema. A partir deste ponto, passaremos às etapas do processo de acordo com os processos descritos, ainda que de forma sucinta, anteriormente.

7.3 Verificação do conteúdo: pré-análise

Após a transcrição das entrevistas e leitura sucessivas destas, para levantamento das primeiras impressões, passamos à etapa seguinte. Vale ressaltar que não foi necessária, na etapa da pré-análise, uma categorização do material

coletado, pois todo ele é constituído de entrevistas semiestruturadas. Por isso, nesta etapa passamos à formulação de hipóteses e objetivos, as quais devem orientar o processo de modo que se respondam aos seguintes questionamentos propostos para esta pesquisa já no projeto:

- Em que medida os anseios da comunidade são atendidos pelo serviço como ele funciona hoje?
- A comunidade tem consciência das características do atendimento em período integral ofertado?
- A comunidade escolar compreende a importância da educação integral das crianças como aquela que vai além do tempo de permanência na escola?
- As percepções da comunidade escolar estão ou não alinhadas a preocupações com a educação integral do aluno atendido em jornada ampliada?
- Quais intenções moldaram o sistema de ensino como ele é hoje? Quais aspectos estão no cerne do atendimento ofertado?
- Qual a compreensão da comunidade escolar acerca do tipo de atendimento ofertado?
- Quais os objetivos atuais do atendimento em jornada ampliada na educação infantil?

É preciso reforçar a importância da elaboração de bons questionamentos, de modo que, ao chegarmos às respostas para estes, estas possam, por sua vez, ser avaliadas e mesmo verificadas por outros leitores, pesquisadores, de modo que se vá além da opinião e se mantenha o cuidado de produzir material científico, com objetivo de produção de conhecimento.

7.4 Exploração do material

Com isso em mente, parte-se então para a elaboração de indicadores, os quais são fruto de leitura e reflexão exaustiva acerca do material coletado. Por fim, as categorias foram elencadas de acordo com a leitura e impressões destacadas destas, sendo a primeira delas “Objetivos apontados para o atendimento em período integral”. Considerou-se importante incluir “Objetivos *apontados*”, e não somente objetivos, por se considerar que são os objetivos declarados pelos participantes os quais são respostas elaboradas como fruto de suas vivências e podem diferir dos

objetivos *oficiais* expressos nos documentos escolares ou pelos representantes da Secretaria Municipal de Educação.

Para essa categoria temática, foram elaboradas algumas subdivisões de acordo com a variação dos objetivos descritos pelos participantes, de modo a gerar dez subcategorias: Alcance de metas e recebimento de verba; Político; Atendimento à infância, cuidado e nutrição; Trabalho dos pais ou responsáveis e forma de liberação do adulto; A formação integral da criança; Forma de garantir direitos à criança; Assistencialista; e Idênticos ao da escola de período parcial.

As próximas categorias elencadas relacionam-se à extração das impressões dos entrevistados sobre o atendimento através de sua experiência com o modelo ofertado. São três categorias: Aspectos pontuados como positivos (a favor) do atendimento em período integral; Aspectos negativos (ou contrários) ao atendimento em período integral; e Pontos de preocupação em relação ao atendimento em período integral oferecido. Assim como feito com a primeira categoria, com o fim de esmiuçar os tópicos encontrados, foram sistematizadas subcategorias, como será demonstrado mais a seguir nesta pesquisa.

Além destas, a categoria denominada “Acesso ao formato de trabalho desenvolvido, interesse e escuta da comunidade”, que pretende analisar os indícios encontrados sobre as informações e possibilidade de opinar que a comunidade tem em relação ao modelo. Essa categoria fornecerá ainda informações que permitirão refletir sobre uma das perguntas de pesquisa: “Em que medida os anseios da comunidade são atendidos pelo serviço como ele funciona hoje?”.

Do conteúdo das entrevistas, foi possível extrair ainda informações que permitiram a elaboração da categoria nomeada como “Sugestões para melhoria do atendimento”, para a qual foram delimitadas quatro subcategorias: Inclusão de outras atividades, como esportes, artes, música, com profissionais especificamente habilitados; Um conjunto de grandes mudanças; A contribuição mais efetiva da comunidade no dia a dia e nas decisões escolares; e Melhoria da estrutura física das escolas.

A seguir, uma tabela entre as compreensões oferecidas pelos entrevistados acerca de suas concepções de “Educação Integral” e “Educação de Tempo Integral”, discussão essa complementada pelo conteúdo de outra categoria, denominada em forma de questionamento: “O desenvolvimento integral da criança está ligado à frequência em período integral na escola?”

Com essas categorias, pretende-se responder aos questionamentos: “A comunidade escolar compreende a importância da educação integral das crianças como aquela que vai além do tempo de permanência na escola? As percepções da comunidade escolar estão ou não alinhadas a preocupações com a educação integral do aluno atendido em jornada ampliada?”.

E, por fim, duas categorias que pretendem contribuir com reflexões futuras, além de discutir o atendimento hoje ofertado: “Percepções sobre o atendimento em período integral” e “Desafios da oferta de tempo integral”.

Tendo por partida este ponto, o próximo capítulo se dedicará à análise de conteúdo construída a partir do material coletado.

8 A PERCEPÇÃO DA COMUNIDADE ESCOLAR E LOCAL EM RELAÇÃO À EDUCAÇÃO INTEGRAL DE TEMPO INTEGRAL NO MUNICÍPIO DE PAULÍNIA-SP

Neste capítulo, através da análise dos dados das entrevistas, apresenta-se a perspectiva dos entrevistados em relação à educação integral de tempo integral no município pesquisado. Para que se realizasse a análise de conteúdo e se permitisse um aprofundamento das questões pesquisadas, foram organizados nove eixos temáticos, e em cada um deles foram organizadas e apresentadas as principais respostas dos entrevistados. São estes os eixos:

1. Objetivos apontados para o atendimento em período integral;
2. Aspectos positivos e negativos do atendimento em período integral;
3. Pontos de preocupação em relação ao atendimento em período integral oferecido;
4. Acesso ao formato de trabalho desenvolvido, interesse e escuta da comunidade;
5. Sugestões para melhoria do atendimento;
6. Concepções e definições dadas pelos entrevistados;
7. Desafios da oferta de tempo integral;
8. Percepções sobre o atendimento em período integral;
9. O desenvolvimento integral da criança está ligado à frequência em período integral na escola?

Vale destacar que, entre os apêndices deste trabalho, constam os mesmos quadros com as falas integrais dos entrevistados, os quais podem ser consultados como forma de compreender de modo mais aprofundando como cada participante expôs suas opiniões sobre o tema. Esses eixos temáticos serão apresentados de modo separado e em detalhes a seguir. Antes, porém, da apresentação do levantamento de dados dos entrevistados, cabe destacar que este trabalho não pretende uma crítica ou uma posição contrária à oferta de educação de tempo integral na educação infantil, mas a defesa bem fundamentada e a reflexão a respeito dos ajustes necessários para que o modelo já existente dedique-se cada vez mais ao atendimento das necessidades das crianças e se oriente pela perspectiva da educação integral, através da qual se acredita que nem a questão do

educar e nem a do cuidar se sobrepõem uma à outra, mas ambas estão equilibradas em busca da promoção do almejado desenvolvimento integral.

Partindo-se da ideia de educação integral como a oferta de uma formação completa para o indivíduo, considerando a criança em sua condição multidimensional, propõe-se a reflexão de em que medida essa educação tem sido ou não ofertada na realidade de Paulínia, visto que assim, como Coelho (2009, p. 47), acredita-se que “sua concepção [de educação integral] e práticas mais refinadas podem ser construídas a partir das matrizes político-ideológicas que a constituíram ao longo da história da educação”, no caso, no município, a partir de sua população, história, condição socioeconômica, entre outras características.

8.1 Objetivos apontados para o atendimento em período integral

Nesta primeira temática, foram organizadas as questões relativas aos objetivos apontados pelos entrevistados para o atendimento em período integral, contudo, antes de demonstrar-se a opinião destes, é importante refletir no apontado por Araújo, Taquini e Auer (2021, p. 1661-1662):

[...] estaria a educação infantil sendo alvo de medidas focalizadas de natureza contingencial e emergencial? Estaria se constituindo como um mecanismo central de proteção social às crianças e às suas famílias? Sem dúvida, esse é um tema que nos provoca a não apenas pensar sobre as responsabilidades necessárias para a ampliação do acesso à educação infantil, sobretudo, no atendimento em tempo integral e garantias de direitos para o conjunto da sociedade, mas também como a educação infantil tem sido interpelada considerando a sua experiência em tempo integral no âmbito das políticas educacionais.

Com essa reflexão posta, apresenta-se agora o quadro abaixo, com as principais respostas, bem como a frequência com que apareceram nos subgrupos “representantes da comunidade” e “representantes do Poder Público”.

Quadro 5 – Objetivos apontados para o atendimento em período integral.

OBJETIVOS APONTADOS PARA O ATENDIMENTO EM PERÍODO INTEGRAL	
Alcance de metas e recebimento de verba federal	
Representantes da Comunidade (Pais/Responsáveis por alunos)	Representantes do Poder Público (Funcionários)

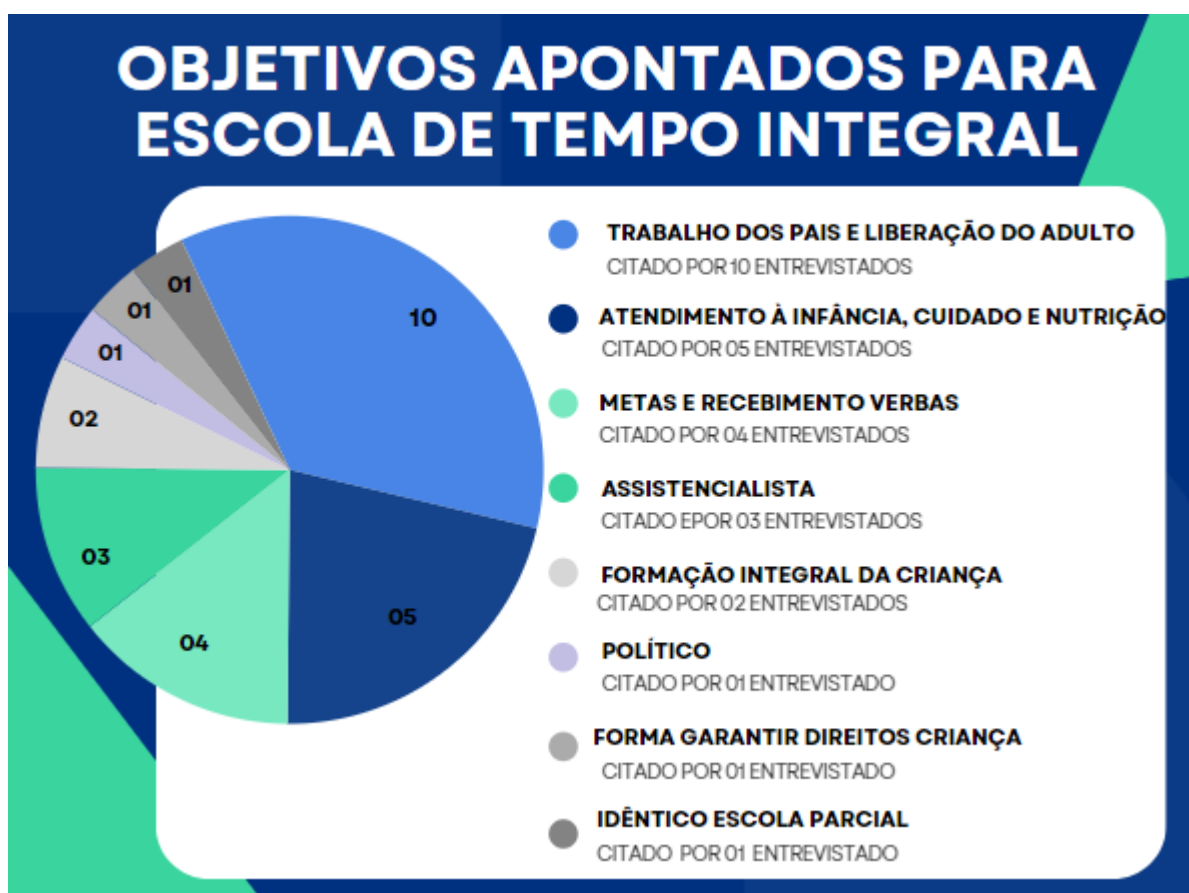
01 entrevistado	03 entrevistados
Político	
Representantes da Comunidade (Pais/Responsáveis por alunos)	Representantes do Poder Público (Funcionários)
—	01 entrevistado
Atendimento à infância, cuidado e nutrição	
Representantes da Comunidade (Pais/Responsáveis por alunos)	Representantes do Poder Público (Funcionários)
01 entrevistado	04 entrevistados
Trabalho dos pais ou responsáveis e forma de liberação do adulto	
Representantes da Comunidade (Pais/Responsáveis por alunos)	Representantes do Poder Público (Funcionários)
06 entrevistados	04 entrevistados
A formação integral da criança	
Representantes da Comunidade (Pais/Responsáveis por alunos)	Representantes do Poder Público (Funcionários)
02 entrevistados	—
Forma de garantir direitos à criança	
Representantes da Comunidade (Pais/Responsáveis por alunos)	Representantes do Poder Público (Funcionários)
—	01 entrevistado
Assistencialista	
Representantes da Comunidade (Pais/Responsáveis por alunos)	Representantes do Poder Público (Funcionários)
02 entrevistados	01 entrevistado
Idênticos ao da escola de período parcial	
Representantes da Comunidade (Pais/Responsáveis por alunos)	Representantes do Poder Público (Funcionários)

01 entrevistado	—
-----------------	---

Fonte: Elaboração própria com base nos dados das entrevistas e das respostas relacionadas aos objetivos do atendimento em tempo integral.

E, para permitir uma visualização clara a respeito dos objetivos mais apontados, os dados categorizados foram organizados em um gráfico de frequência dos objetivos mais apontados pelos entrevistados:

Gráfico 3 – Objetivos apontados para Escola de Tempo Integral.



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados das entrevistas e das categorias temáticas elencadas na análise de conteúdo.

Do total de doze dos entrevistados, é importante destacar que somente dois não apontaram para motivos de trabalho dos pais ou responsáveis, sendo este o motivo mais apontado. Destaca-se ainda que a maior parte das justificativas trata do trabalho da mãe, visto que, como evidenciado em capítulos anteriores, a comprovação de vínculo empregatício da mãe ou responsável pelo aluno foi por muitos anos, até 2022, pré-requisito para o atendimento do aluno em período integral. Importante ressaltar que isso parece permanecer mesmo que

inconscientemente, tendo se externalizado nas falas, apesar de desde 2023 a matrícula não ser mais condicionada à comprovação de vínculo empregatício da mãe.

Embora nenhum decreto ou lei tenha sido publicado sobre essa alteração, um documento expedido pela Secretaria Municipal de Educação, denominado “Normas e Procedimentos aos Pais e/ou Responsável Legal [sic] pelo Aluno”, foi alterado, comprovando a mudança, ou seja, a queda da exigência do atestado de trabalho para matrícula. Na verdade, a retirada da exigência aparece com a supressão de tópicos que constavam nas “Normas e Procedimentos [...]” até 2022, como demonstrado no quadro a seguir:

Quadro 6 – Comparativo das normas e procedimentos até 2022 e a partir de 2023.

Até 2022	A partir 2023															
<p>O documento “Normas e Procedimentos aos Pais e/ou Responsável Legal [sic] pelo Aluno” era elaborado em 4 modelos:</p> <p>Com atendimento das 7h35 às 12h00 - manhã; 12h50 às 17h15 - tarde:</p> <ul style="list-style-type: none"> - 1 para Creche em atendimento de período parcial; - 1 para EMEI em atendimento de período parcial; <p>Com atendimento das 7h35 às 17h15:</p> <ul style="list-style-type: none"> - 1 para Creche em atendimento em período integral; - 1 para EMEI em atendimento em período integral. 	<p>O documento “Normas e Procedimentos aos Pais e/ou Responsável Legal [sic] pelo Aluno” foi unificado em uma versão e passou a ser nomeado como “Normas e Procedimentos para os Pais/Responsável legal - Ano 2023”, sem definição de etapa de ensino e, mesmo quanto aos turnos de atendimento diversos, foram condensados em uma única tabela:</p> <table border="1" data-bbox="852 1234 1402 1391"> <thead> <tr> <th colspan="3">De segunda a sexta-feira</th> </tr> <tr> <th>Período</th> <th>Entrada</th> <th>Saída</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Integral</td> <td>07h35</td> <td>17h15</td> </tr> <tr> <td>Parcial - Manhã</td> <td>07h35</td> <td>11h50 até 12h</td> </tr> <tr> <td>Parcial - Tarde</td> <td>12h50</td> <td>17h até 17h15</td> </tr> </tbody> </table>	De segunda a sexta-feira			Período	Entrada	Saída	Integral	07h35	17h15	Parcial - Manhã	07h35	11h50 até 12h	Parcial - Tarde	12h50	17h até 17h15
De segunda a sexta-feira																
Período	Entrada	Saída														
Integral	07h35	17h15														
Parcial - Manhã	07h35	11h50 até 12h														
Parcial - Tarde	12h50	17h até 17h15														
<p>11. Regras para concessão da vaga de Período Integral:</p> <p>As vagas de período integral só serão oferecidas quando da disponibilidade de vaga na rede, seguindo os seguintes critérios:</p> <p>Só terão direito a vaga de período integral a criança cuja mãe trabalhar de 06 ou 08 horas diárias dentro do horário de atendimento da EMEI, isto é, das 07:35 às 17:15h e no mínimo três vezes por semana;</p> <p>Comprovação no ato da matrícula e sempre que necessário, de vínculo empregatício da mãe ou responsável legal de acordo com as regras abaixo relacionadas:</p> <p>[...]</p> <p>12. Regras para quando a mãe perde o</p>	<p>Esses dois tópicos foram suprimidos do documento “Normas e Procedimentos para os Pais/Responsável legal - Ano 2023”, não se fazendo nenhuma menção à contrapartida para matrícula em período integral em nenhuma das etapas de ensino da Educação Infantil.</p>															

<p>emprego:</p> <p>Durante o ano letivo, se a mãe perder o emprego deverá notificar a Diretora imediatamente, solicitando, através de requerimento próprio, o prazo de 30 dias consecutivos para se empregar novamente; [...]</p>	
--	--

Fonte: Dados extraídos de impresso entregue aos pais de alunos.

Como exemplificado a seguir, ainda permanece muito presente nas falas dos participantes citar o trabalho somente da mãe, ao invés de dos pais ou responsáveis, como se a responsabilidade pela guarda da criança ainda fosse predominantemente uma questão feminina. Vejamos alguns exemplos:

“Atender as mães... o objetivo principal é esse [...]” - pp4

*“[...] o objetivo principal é contribuir com a **mãe trabalhadora**.” - pp1*

*“[...] a comunidade, pelo menos a nossa, ela olha muito especificamente para esse atendimento em tempo integral como forma de ajudar essa **mãe trabalhadora**, essa rede de apoio que acaba que ela não tem de outra forma, né [...]” - pp1*

*“Então, pra mim, o principal objetivo do período integral... seria esse, ela ficar... porque a **mãe** está trabalhando...” - pp3*

*“A maioria das crianças aqui é assim, não tem onde ficar, a **mãe** tem que trabalhar e a criança tem que ficar aqui na escola.” - pp5*

Esse ideário, que ainda permeia as falas dos entrevistados, é fruto de uma realidade social que vem se desenrolando há tempos na realidade mundial e brasileira, como denuncia Gama (2012), sobre o aumento da participação feminina no mercado de trabalho e de como esse fenômeno ampliou o desafio das famílias em conciliar as responsabilidades de trabalho e familiares, sem contudo redistribuir as responsabilidades que eram e continuaram sendo consideradas inerentes à mulheres, como é o caso dos “atos cotidianos de manutenção do lar, da saúde e da educação de crianças, idosos e doentes [que] são naturalizados e atribuídos às mulheres” (Gama, 2012, p. 151-152).

Contudo, cabe destacar que, na realidade atual, onde o papel da mulher trabalhadora vem se consolidando, Gama (2012) destaca ainda que “segmentos da população considerados vulneráveis para o mercado de trabalho – crianças, mulheres e idosos doentes – [...] foram beneficiados por importantes mecanismos de proteção e garantia de renda, [...] fruto das reivindicações dos trabalhadores” (Gama, 2012, p. 154), como é o caso, por exemplo, do atendimento em tempo

integral para seus filhos, de modo que esse apontamento justifica-se como elemento marcante pela opção pelo atendimento em tempo integral.

Ainda que a questão do trabalhado dos responsáveis tenha se destacado, os participantes das entrevistas não necessariamente apontaram somente um objetivo ou motivo para o atendimento, de modo que é possível inferir que alguns deles, embora definam razões de trabalho dos pais das famílias, reconhecem que uma série de objetivos pode coexistir, sem que haja prejuízo no valor atribuído ao atendimento em período integral, ainda que esses objetivos ainda estejam na esfera do desejável, e não ainda do real. Vejamos, por exemplo, alguns pontos levantados por “c2”, que cita motivos de trabalho e outros relacionados à formação integral como desejo:

“[...] mas a gente sabe que tem família que não dá, que precisa trabalhar o dia todo, então precisa ter essa escola para receber a criança.”
“Bom, o objetivo principal deveria ser esse, de formar integralmente e não de ser um lugar só para garantir que ela [a criança] sair viva 17h15, que ela comeu, que ela dormiu, que ela brincou, se divertiu...”

Em publicações e legislações municipais citadas anteriormente, já se destacava o papel pretendido pela educação infantil municipal com o desenvolvimento da criança em variados aspectos, o que em parte assemelha-se ao que se pode chamar de educação integral, aquela que pretende o desenvolvimento integral da criança, como demonstrado nos trechos a seguir, organizados em ordem cronológica:

[...] o desenvolvimento das dimensões física, social, intelectual e emocional da criança, envolvendo pais e comunidade, proporcionando-lhe, em cada momento, o que está pronta para receber, oferecendo-lhe condições para a realização das possibilidades humanas e características de faixa etária que está visando (Paulínia, 1984, p. 04).

Art. 102 - Os Objetivos da Educação Infantil de 0 a 5 anos:

I. - De 0 (zero) a 3 (três) anos: A Educação Infantil, na primeira etapa de vida da criança, tem como objetivo que a mesma receba os cuidados necessários; desenvolva as Habilidades e Valores; tenha acesso aos conhecimentos da humanidade, valorizando a criatividade, com acompanhamento atento do seu Desenvolvimento gradativo, visando a Formação Integral do Ser Social.

II. - 04 (quatro) e 05 (cinco) anos: proporcionar aos educandos da educação Infantil, Pré-escola, de forma lúdica e sistematizada, a construção e o desenvolvimento de conhecimento, valores e habilidades, respeitando-a como criança em sua dimensão cognitiva, física, afetiva, social e cultural, visando colaborar com a sua formação integral enquanto ser social. (Paulínia, 2016, art. 102).

Essa compreensão dos objetivos da escola de educação infantil em tempo integral aparece também nas respostas sobre “Atendimento à criança, cuidado e nutrição”, como em falas de “pp1”: *“do ponto de vista educacional e do ponto de vista pedagógico, eu acho que ampliar essa possibilidade social da criança, em especial das crianças de maior vulnerabilidade social, das crianças de mais baixa renda”*; e de “pp6”: *“Então... eu acho porque assim... do jeito que o mundo tá... ele ficam em casa fazendo o quê? Então, aqui, tá conseguindo aprender, na escola tá conseguindo aprender, né... e... muitas das mães, elas não conseguem ter ninguém pra ficar ou têm que pagar uma pessoa, e na escola eles conseguem ficar melhor, se alimentar, aproveitar bem o dia, né... e eu acho que isso...”*.

Ainda, no subtema “A formação integral da criança”, “c4” destaca a importância de se *“trabalhar o indivíduo de maneira mais completa, ela visa ali, né, é..., então que, de fato, ele aprenda, né, a ler, a escrever, que ele tenha contato com... é... é... eventos culturais, eventos esportivos... é... eventos da educação, uma formação ligada à música por exemplo, é...”*; bem como em “Forma de garantir direitos à criança”, que aparece na fala de “pp1”, que trata *“A escola como esse espaço onde ela de fato pode desfrutar de cultura, né, de artes em geral, de vivências sociais que provavelmente as famílias não conseguem oportunizar com tanta frequência, né”*. Aqui se demonstra que ainda se mantêm alinhadas algumas ideias originais da época das primeiras unidades escolares de educação infantil dos municípios.

Cabe apontar que, entre os objetivos elencados, alguns centram o direito na criança e outros no adulto. Quando se define o atendimento em educação infantil em período integral como atendimento à criança carente e cuidado da infância, nutrição do aluno, meio de garantir boa alimentação, a formação integral da criança, forma de garantir direitos à criança, por exemplo, acentua-se a visão do atendimento que percebe o aluno como sujeito de direitos e foco do atendimento, o que deveria resultar em um atendimento que suprisse as necessidades infantis acima de outros interesses.

Como já discutido anteriormente nesta pesquisa, como crianças como os alunos de creche (0 a 3 anos) e EMEI (4 e 5 anos) são de fato pequenas e demandam muitos cuidados e vigilância adulta constante, não se aponta aqui que seja necessário deixar de lado os direitos que também atendem ao adulto, pois são direitos que, desde que atendidos com qualidade, podem complementar-se. Já se

mencionou neste trabalho que a Constituição Federal já previa direitos sociais que incluíam “assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até 5 (cinco) anos de idade em Creches e pré-escolas; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)” (Brasil, 1988, art.7º, XXV), o que pode ter causado divergências de interpretação e tender mais ao atendimento da criança ou às necessidades das famílias – e daí o problema é que “as questões sociais tendem a sobrepor-se à dimensão pedagógica” (Paro *et al.*, 1988, p. 192).

Acredita-se que o mero atendimento à necessidade de trabalho dos pais, ainda que sirva à criança em sua necessidade de cuidados e segurança, não é suficiente em face de suas necessidades e possibilidades como um ser em pleno desenvolvimento. Na tabela abaixo, é possível observar que somente dois entrevistados elencaram apenas um objetivo para o atendimento em período integral, ainda que esses objetivos não sejam necessariamente focados no aluno, como é o caso do “Político” e o “Trabalho dos pais ou responsáveis e liberação do adulto”.

Tabela 7 – Sujeitos e objetivos apontados para o atendimento.

OBJETIVOS APONTADOS/ SUJEITOS	c1	c2	c3	c4	c5	c6	pp 1	pp 2	pp 3	pp 4	pp 5	pp 6	to tal
Trabalho dos pais ou responsáveis e liberação do adulto	x	x	x	x	x	x	x		x	x	x		10
Atendimento à infância, cuidado e nutrição	x						x			x	x	x	5
Alcançar metas para recebimento de verba federal	x						x	x	x				4
Assistencialista	x		x					x					3
A formação integral da criança		x		x									2
Político								x					1
Forma de garantir direitos à criança							x						1
Idênticos ao da escola de período parcial	x												1

Fonte: Elaboração própria a partir da análise de conteúdo e dos dados das entrevistas.

Inserida na proposta de compreender a percepção da comunidade escolar, as categorias a seguir buscam, ademais, elencar os aspectos positivos e negativos,

assim como pontos e questões que preocupam aqueles que desejam ou refutam o atendimento como ele acontece hoje.

8.2 Aspectos positivos e negativos do atendimento em período integral

Nesta temática, organizaram-se as respostas dos entrevistados em dois subtemas opostos: os aspectos positivos e os aspectos negativos do atendimento em tempo integral. Cabe destacar que o apontamento dos aspectos positivos ou negativos aqui não tem função somente de defesa ou crítica à oferta do tempo integral, mas pretende centrar-se na discussão de como essa oferta tem atendido às necessidades das crianças e suas famílias; e, ainda mais, sob que perspectiva se tem decidido pelo atendimento de jornada ampliada. Afinal, no cerne dos aspectos positivos e negativos, estão que tipos de apontamentos? Educacionais? Dos cuidados? Da assistência? De comunicação?

Os quadros apresentados a seguir apresentam as principais respostas, bem como a frequência com que apareceram nos subgrupos “representantes da comunidade” e “representantes do Poder Público”, e dão indícios das perspectivas desta comunidade acerca do atendimento.

Tabela 8 – Aspectos pontuados como positivos (a favor) do atendimento em período integral.

ASPECTOS PONTUADOS COMO POSITIVOS (A FAVOR) DO ATENDIMENTO EM PERÍODO INTEGRAL	
Atendimento avaliado como completo e diversificado	
Representantes da Comunidade (Pais/Responsáveis por alunos)	Representantes do Poder Público (Funcionários)
—	01 entrevistado
Escola como lugar de proteção, preparado para receber e cuidar da criança	
Representantes da Comunidade (Pais/Responsáveis por alunos)	Representantes do Poder Público (Funcionários)
—	01 entrevistado
Atendimento à criança evoluiu	
Representantes da Comunidade (Pais/Responsáveis por alunos)	Representantes do Poder Público (Funcionários)

01 entrevistado	—
Boa qualidade e quantidade de alimentação oferecida	
Representantes da Comunidade (Pais/Responsáveis por alunos)	Representantes do Poder Público (Funcionários)
—	01 entrevistado
Escola como local de oferta de atividades adequadas para ocupar tempo ocioso das crianças	
Representantes da Comunidade (Pais/Responsáveis por alunos)	Representantes do Poder Público (Funcionários)
—	01 entrevistado
Atenção ao atendimento de crianças com deficiência	
Representantes da Comunidade (Pais/Responsáveis por alunos)	Representantes do Poder Público (Funcionários)
—	01 entrevistado
Profissionais dedicados no atendimento	
Representantes da Comunidade (Pais/Responsáveis por alunos)	Representantes do Poder Público (Funcionários)
01 entrevistado	—

Fonte: Elaboração própria a partir da análise de conteúdo e dos dados das entrevistas.

Percebemos que alguns aspectos definidos como objetivos para o atendimento são retomados aqui como pontos positivos ou negativos, como é o caso, por exemplo, das questões de alimentação. A participante “pp6”, que aponta como um dos objetivos da oferta a preocupação com a alimentação das crianças, pontua aqui que a rede de ensino oferece uma alimentação boa em quantidade e qualidade, adequada às crianças que ficam o dia todo na escola.

Assim como é possível compreender uma relação entre o objetivo de “atendimento à criança carente e cuidado da infância” e a forma de garantir direitos à criança com o aspecto positivo ou a favor do atendimento em período integral descrito pela participante “pp1”, que afirma que *“A gente deixa essas crianças por um período maior dentro de espaços preparados para recebê-las, então dentro de instituição educacional tem adultos que não falam palavrão, são adultos que não se*

agridem fisicamente, a gente não tem circulação de bebida alcoólica, a gente não tem palavras e músicas de baixo calão, então você blinda a criança de muita coisa que em outros contextos ela acaba sendo exposta, né.”

É preciso salientar que, ainda que, dentre os aspectos positivos, tenham-se destacado essencialmente questões relacionadas aos cuidados e preocupação com o bem-estar da criança, e não essencialmente questões pedagógicas e do desenvolvimento integral, como diz Sarmiento (2015b, p. 37), “nada do que é próprio da criança é alheio à sua educação”, o que inclui a importância do cuidado, da boa alimentação, da assistência às necessidades básicas da criança.

A escola de educação infantil, em especial a de tempo integral, na qual a criança passa muitas horas, segundo Sarmiento (2015b), “vem ser o lugar onde se realiza a plena cidadania da infância: cidadania social pelo reconhecimento e garantia dos direitos sociais”. Como apontado pela mesma autora, a escola não pode apartar-se de seu papel de cuidado da criança, do cuidado com a boa alimentação, com número suficiente de bons profissionais; na escola, esta é sim uma preocupação legítima, embora não deva ser assumida unicamente pela escola de educação infantil, compreendendo-se que

As instituições educativas devem promover, enquanto elos da política social e em parceria com outros serviços públicos e a comunidade, a realização de direitos de proteção contra a violência, a exploração e o abuso; o direito à saúde e à proteção contra a doença; os direitos à alimentação, à higiene, ao exercício físico (Sarmiento, 2015b, p. 38).

Como ainda vivemos em uma sociedade na qual as questões sociais e econômicas, que envolvem o sustento do lar e o cuidado da criança, demandam instituições responsáveis pela guarda das crianças, é preciso reconhecer, como posto por Cavaliere (2014, p. 1207), que, “em determinados casos, as escolas de tempo integral favoreceriam a diminuição dos efeitos da desigualdade social sobre a desigualdade educacional, ainda que não se constituíssem como um dispositivo específico para tal.” No mesmo sentido, Miranda e Santos (2012, p. 1080) são enfáticas ao apontar e refletir sobre o papel da escola no cuidado e proteção da criança atendida:

É claro que a escola não deve e não pode se fechar aos desafios que a sociedade impõe a todas as instituições sociais, mas tampouco se pode desconhecer que a ampliação da jornada orientada pela finalidade de proteção do aluno diante do risco social, se isolada de outras finalidades e

desprovida de condições, pode contribuir para agravar ainda mais a Educação Pública neste país.

Apesar dos aspectos positivos, foram tecidas algumas críticas a respeito do modelo, as quais foram denominadas aqui como aspectos negativos ou contrários à frequência em período integral: Repetição de atividades e rotinas; Dificuldade na comunicação família-escola; Características dos alunos atendidos em período integral – crianças mais agitadas; Cansaço do aluno; Diminuição do tempo de convivência familiar; Simples aumento de horas na escola não significa aumento de qualidade; Excesso de interrupções da rotina devido a atividades de cuidado e alimentação; Pouca ou nenhuma diferença em relação ao oferecido pela escola em tempo parcial; Falta de discussão e momentos de escuta da comunidade acerca do modelo de atendimento em tempo integral ofertado; Ausência de profissionais específicos para enriquecer o trabalho com as crianças além do professor; e Rotinas fechadas e impossibilidade de a criança realizar suas atividades diárias em seu próprio ritmo.

Embora se possa notar que foram levantados menos aspectos positivos, em relação aos negativos, como se demonstrará a seguir, nota-se que os entrevistados reconhecem aspectos importantes do cuidado às crianças que permanecem em jornada diária estendida.

A seguir, a tabela demonstra seções de falas dos entrevistados que trazem apontamentos sobre cada um dos subtemas:

Tabela 9 – Aspectos negativos ou contrários ao atendimento em período integral.

ASPECTOS NEGATIVOS (OU CONTRÁRIOS) AO ATENDIMENTO EM PERÍODO INTEGRAL	
Repetição de atividades e rotinas	
Representantes da Comunidade (Pais/Responsáveis por alunos)	Representantes do Poder Público (Funcionários)
03 entrevistados	—
Dificuldades na comunicação família-escola	
Representantes da Comunidade (Pais/Responsáveis por alunos)	Representantes do Poder Público (Funcionários)
01 entrevistado	01 entrevistado

Características dos alunos atendidos em período integral – crianças mais agitadas	
Representantes da Comunidade (Pais/Responsáveis por alunos)	Representantes do Poder Público (Funcionários)
—	01 entrevistado
Cansaço do aluno	
Representantes da Comunidade (Pais/Responsáveis por alunos)	Representantes do Poder Público (Funcionários)
03 entrevistados	03 entrevistados
Diminuição do tempo de convivência familiar	
Representantes da Comunidade (Pais/Responsáveis por alunos)	Representantes do Poder Público (Funcionários)
03 entrevistados	02 entrevistados
Simple aumento de horas na escola não significa aumento da qualidade	
Representantes da Comunidade (Pais/Responsáveis por alunos)	Representantes do Poder Público (Funcionários)
04 entrevistados	03 entrevistados
Excesso de interrupções da rotina pedagógica devido a atividades de cuidado e alimentação	
Representantes da Comunidade (Pais/Responsáveis por alunos)	Representantes do Poder Público (Funcionários)
01 entrevistado	01 entrevistado
Pouca ou nenhuma diferença em relação ao oferecido pela escola em tempo parcial	
Representantes da Comunidade (Pais/Responsáveis por alunos)	Representantes do Poder Público (Funcionários)
02 entrevistados	03 entrevistados
Falta de discussão e momentos de escuta da comunidade escolar acerca do modelo de atendimento em tempo integral ofertado	
Representantes da Comunidade (Pais/Responsáveis por alunos)	Representantes do Poder Público (Funcionários)
01 entrevistado	03 entrevistados

Ausência de profissionais específicos para enriquecer o trabalho com as crianças além do professor	
Representantes da Comunidade (Pais/Responsáveis por alunos)	Representantes do Poder Público (Funcionários)
01 entrevistado	01 entrevistado
Rotinas fechadas e impossibilidade de a criança realizar suas atividades diárias em seu próprio ritmo	
Representantes da Comunidade (Pais/Responsáveis por alunos)	Representantes do Poder Público (Funcionários)
01 entrevistado	—

Fonte: Elaboração própria a partir da análise de conteúdo e dos dados das entrevistas.

Várias falas relacionam-se às questões que apontam para rotinas maçantes e ausência de atividades diferenciadas, as quais, por sua vez, refletem-se nas crianças com tédio, falta de interesse, cansaço, falta de estímulos. São citados, por exemplo, rotinas repetitivas nos turnos, problemas com a pouca diversidade de atividades disponíveis, pouco material e brinquedos para crianças pequenas, que precisam de variedade para se manter interessadas. É importante pontuar que alguns membros da comunidade, usuários do serviço, também têm ou já tiveram experiência ou formação pedagógica, o que pode lhes conferir esse olhar mais crítico. Além disso, sobre aspectos como a necessidade de coordenar a rotina e as atividades promovidas pelas duas professoras da turma (da manhã e da tarde), para que a rotina repetitiva não se intensifique ainda mais, com o uso no mesmo dia dos mesmos espaços e promoção repetida das mesmas atividades, como bem apontado por “c2”, “[...] precisaria vir uma orientação, uma ajudinha de cima, mas que as parceiras se organizassem de forma que o integral não fosse uma repetição”, ou quando cita que, de vez em quando, “tem hora da história da manhã, tem hora da história à tarde, tem roda de manhã, tem roda à tarde, cantinho de manhã, cantinho à tarde, parque de manhã e à tarde, fica muito igual pra criança, né”.

Tendo trabalhado na rede de ensino como professora e como diretora em outras quatro escolas, posso afirmar que as rotinas e espaços sofrem realmente muito pouca variação. Os espaços externos e atividades oferecidas em geral são os mesmos nas creches e os mesmos nas EMEIs, e as poucas variações conhecidas decorrem de projetos coletivos presentes em cada Projeto Político-Pedagógico, que por sua vez atendem aos interesses e necessidades de cada comunidade e

dependem em grande parte de aporte financeiro, nem sempre disponível nas comunidades escolares.

Outro motivo muito apontado como negativo é o cansaço do aluno, visto que o período de atendimento é bastante extenso, de dez horas diárias, que na verdade pode ser ainda maior para a criança que utiliza o transporte escolar municipal. Um dos entrevistados destaca sua preocupação de que o excesso de horas na escola de educação infantil acarrete em prejuízos para essa criança ingressa no ensino fundamental, ao afirmar que *“E... eu, eu, eu, eu, eu também não sei se essa vivência de período integral na escola, no período infantil, se ela traz bons resultados quando a criança vai pro ensino fundamental... é, eu tendo a achar que a criança chega no ensino fundamental meio cansada de escola”* (c4).

Outros pontos negativos destacam questões familiares, por exemplo, de que o aumento de horas no ambiente escolar resulte em menor tempo de contato familiar e que a própria relação com a escola das famílias de crianças de tempo integral seria diferenciada, na verdade dificultada. Ao pontuar essa questão, “pp1” contrapõe a relação das famílias das crianças que frequentam a escola em tempo parcial e integral e chega à conclusão de que *“as mães das crianças que frequentam parcialmente tendem a ser mais próximas da escola... a relação escola-família é mais efetiva com as mães das crianças que frequentam parcial”*.

O aspecto de “Diminuição do tempo de convivência familiar” foi um ponto muito citado e, neste caso, independe do formato de escola de tempo integral oferecido. As opiniões expressas tendem à defesa do direito da criança à convivência familiar, ao descanso, ao papel da família em face do desenvolvimento integral da criança, como citado, por exemplo, nas seguintes falas:

“[...] tipo num mundo perfeito que a criança não deveria ficar na escola o dia todo, por melhor que fosse a escola, mesmo por tudo que ela oferecesse, por essa visão que eu já falei, porque eu acho que ela deveria ter tempo com a família, que é extremamente importante.” - c2

“Eu acho que a criança merece ficar com a família o outro período do dia.” - c4

Ainda citando como negativa a diminuição do tempo com a família, resultado muitas vezes da necessidade dos adultos de trabalharem muitas horas e da rotina cheia de atividades às quais estão submetidas muitas famílias em nossos dias, uma das entrevistadas cita o atendimento que acontece para as crianças de período

integral mesmo no período de recesso escolar, quando não há atividades pedagógicas e nem apontamento de faltas. Apesar de o vínculo de trabalho já não ser mais pré-requisito para a matrícula da criança da educação infantil em tempo integral, para que ela frequente nos períodos de recesso escolar de julho e dezembro, ainda é obrigatório comprovar a necessidade com atestado de trabalho da mãe ou responsável legal.

A participante “pp5” cita essa questão ao falar sobre *“As férias das crianças, eu acho que eles tinham que ter direito das férias, eu acho que foi tirado agora que tem o atendimento até no recesso por causa da TAC. Eu acho que eles tinham que ter esse direito, tinha que ser direito mesmo da criança ter esse período de férias, passar com a família.”* – sendo o TAC um Termo de Ajuste de Conduta, firmado com a prefeitura por determinação do Ministério Público, garantindo que haja atendimento nos períodos de recesso escolar e que a escola somente permaneça em férias por 30 dias. A rotina extensa de 200 dias letivos com 10 horas diárias, nesses casos, fica ainda mais extensa para essas crianças, o que aqui é considerado um ponto negativo que reforça o estado de cansaço das crianças, em especial em se tratando de crianças bem pequenas, como as atendidas nas creches e pré-escolas.

Através da subdivisão “Simple aumento de horas na escola não significa aumento de qualidade”, foi possível observar que vários membros da comunidade já pensaram sobre os prós e contras da ampliação do tempo da criança na escola e, enquanto alguns consideram a jornada parcial de quatro horas simplesmente suficiente para o desenvolvimento pretendido, outros alegam que uma jornada extensa pode afetar negativamente a criança, e ainda outros apontam que o aumento de tempo em quantidade de horas não significa melhoria no atendimento ou atingimento do desenvolvimento integral sem as necessárias modificações, planejamentos e preparo de como esse tempo ampliado será aproveitado.

Como já discutido anteriormente, a variável carga horária pode e precisa influenciar positivamente o atendimento, como defende Moll em Brasil (2009c, p. 18): “de nada adiantará esticar a corda do tempo: ela não redimensionará, obrigatoriamente, esse espaço. E é, nesse contexto, que a Educação Integral emerge como uma perspectiva capaz de re-significar [sic] os tempos e os espaços escolares”. Simple aumento de horas, preenchidas pela repetição de espaços, propostas e rotinas já ofertadas na escola, não se reverte automaticamente em qualidade, nem em garantia de direitos à criança pequena.

Um dos entrevistados citou um ponto bastante importante, que muitas vezes é desconsiderado pela necessidade de se institucionalizar e regradar o atendimento de vários grupos de crianças em uma rotina complexa, como é o caso da rotina de atendimento integral, na qual precisam coordenar-se momentos de alimentação, higiene, repouso, brincadeiras, atividades, entre outras, de modo que o regramento e uma rotina sujeita ao relógio acabam sendo quase inevitáveis. A esse respeito, afirma “c4”:

“[...] eu vou falar da escola... a escola é um ambiente cheio de regras e tem que ser assim, né. Então, você tem horário pra dormir, você tem horário pra acordar, você tem horário pra comer, você tem horário para ir ao banheiro, e em casa não, né... em casa as coisas acontecem de uma forma mais espontânea, então acho que ir para a escola atrás desse erudito e tudo mais, e depois viver o outro período em casa com essa tranquilidade, com essa liberdade, [...]”

Ainda relacionado ao uso do tempo prolongado para atendimento em período integral, elaborou-se a categoria “Pouca ou nenhuma diferença em relação ao oferecido pela escola em tempo parcial”, onde encontramos reflexões como:

“Mas, se a gente for ver pelo trabalho, eu não vejo grande diferença [...] a gente não tinha um trabalho muito diferente do que a minha outra amiga, que era do parcial e do que ela fazia, entendeu?” - c2

“[...] a gente faz uma educação em tempo integral, a gente tem oferecido poucas oportunidades pedagógicas diferenciadas para uma criança que fica dez horas na escola em relação àquela que fica só quatro, né. Uma educação em tempo integral acaba que ela é mais do mesmo, o que você faz à tarde é o que você já fez de manhã, em outra medida é só um prolongamento das horas da criança na escola.” - pp1

São todos temas inter-relacionados, uma vez que mais tempo na escola demanda mais atividades, mais planejamento, mais espaços, mais rotinas, um olhar diferenciado, que ao contrário resulta numa repetição do que já se tem, o que tem sido uma crítica bastante comum na fala dos entrevistados em geral. O problema? Aqueles sem alternativa precisam manter as crianças apesar desses problemas, além disso é preciso considerar que há aqueles que desconhecem as possibilidades do trabalho com o ensino de tempo integral, quando ele é feito com objetivo de promover o desenvolvimento integral da criança.

Esta pesquisa não pretende, entretanto, apontar o fim da oferta de tempo integral como solução, nem os aspectos negativos como forma de desqualificação

do atendimento ofertado, mas como aspectos sobre os quais é preciso debruçar-se e discutir as melhorias necessárias.

Quando se indica, por exemplo, a questão do excesso de interrupções na rotina, não se pretende apontar como solução que não mais se ofertem os momentos de higiene e alimentação, considerados pelo participante a razão das paradas na rotina, mas problematizar inclusive o porquê de tais momentos, os quais deveriam também ser vistos em seu cunho pedagógico, estar sendo realizados ou considerados como interrupções, haja vista que, pela perspectiva de que cuidar e educar são interdependentes, essa questão precisaria ser revista e rediscutida – afinal, paradas para higiene e alimentação são *interrupções ou aspectos do desenvolvimento integral?*

Além disso, assim como aparece nos aspectos positivos, a questão dos cuidados, da alimentação (no caso, pelo viés do excesso de interrupções na rotina), aparece aqui nos aspectos negativos, exemplificando a dualidade de interpretações que pode permear uma mesma comunidade. Apesar disso, e ainda que, num cenário ideal, a escola não devesse ser a única responsável pela proteção e bem-estar social da criança, é preciso assumir que em nossos dias “a ampliação da jornada escolar [ainda] seria, portanto, uma medida preventiva com a finalidade de afastar o aluno dessas ameaças [violência, uso e tráfico de drogas, fome, abuso], além de propiciar o atendimento aos educandos em situação de carência alimentar e nutricional.” (Miranda; Santos, 2012, p. 1078).

Nesse sentido, além de aspectos positivos e negativos, foram elencados pontos de preocupação relacionados ao atendimento de tempo integral ofertado; nessa categoria, percebe-se que se retomam temáticas que parecem realmente importantes aos entrevistados, como é a questão da alimentação, das rotinas, da coordenação do planejamento e do trabalho que se pretende desenvolver.

8.3 Pontos de preocupação em relação ao atendimento em período integral

Neste subtema, elencaram-se respostas dos entrevistados que não se referem diretamente a aspectos negativos, mas a questões com as quais aqueles que atendem ou têm seus filhos atendidos em período integral preocupam-se, o que não necessariamente desabona o atendimento, mas aponta para a necessidade de atenção em relação às demandas da comunidade pesquisada, afinal, as

preocupações podem ser consideradas como alguns dos desafios do atendimento em período integral na educação infantil municipal de Paulínia-SP. A seguir, uma tabela com o compilado das preocupações citadas nas entrevistas.

Tabela 10 – Pontos de preocupação em relação ao atendimento em período integral oferecido.

PONTOS DE PREOCUPAÇÃO EM RELAÇÃO AO ATENDIMENTO EM PERÍODO INTEGRAL OFERECIDO	
Alimentação	
Representantes da Comunidade (Pais/Responsáveis por alunos)	Representantes do Poder Público (Funcionários)
01 entrevistado	—
Tratamento recebido pelas crianças e sua adaptação	
Representantes da Comunidade (Pais/Responsáveis por alunos)	Representantes do Poder Público (Funcionários)
03 entrevistados	01 entrevistado
Uso do tempo da criança na escola e as prioridades definidas para a educação da criança pequena	
Representantes da Comunidade (Pais/Responsáveis por alunos)	Representantes do Poder Público (Funcionários)
03 entrevistados	—
O caráter do trabalho pedagógico desenvolvido	
Representantes da Comunidade (Pais/Responsáveis por alunos)	Representantes do Poder Público (Funcionários)
02 entrevistados	—
A pouca idade das crianças, a quantidade de alunos e atenção requerida de poucos adultos	
Representantes da Comunidade (Pais/Responsáveis por alunos)	Representantes do Poder Público (Funcionários)
—	01 entrevistado
Problemas gerados pela falta de uma diretriz clara em nível de rede de ensino, coordenada por profissionais adequados	
Representantes da Comunidade (Pais/Responsáveis por alunos)	Representantes do Poder Público (Funcionários)

—	01 entrevistado
Preocupação com os cuidados especiais requeridos por crianças com deficiência	
Representantes da Comunidade (Pais/Responsáveis por alunos)	Representantes do Poder Público (Funcionários)
01 entrevistado	—
Preocupação com o modo de oferta do período de descanso, o “período de repouso”	
Representantes da Comunidade (Pais/Responsáveis por alunos)	Representantes do Poder Público (Funcionários)
01 entrevistado	—
Excesso de regras e rotinas rígidas quanto a horários	
Representantes da Comunidade (Pais/Responsáveis por alunos)	Representantes do Poder Público (Funcionários)
01 entrevistado	—
A ideia que a criança está desenvolvendo consciente ou inconscientemente sobre a escola	
Representantes da Comunidade (Pais/Responsáveis por alunos)	Representantes do Poder Público (Funcionários)
01 entrevistado	—

Fonte: Elaboração própria a partir da análise de conteúdo e dos dados das entrevistas.

Nessa categoria, foram trazidos ainda à tona novos tópicos, como a preocupação com a adaptação da criança ao ambiente e rotina escolar, inclusive por tratar-se da primeira etapa da educação básica e primeiro espaço institucionalizado frequentado pela criança de maneira autônoma, como citado por “c5”. Além desta, a importância de um olhar específico para as necessidades muito particulares de crianças pequenas, como é o caso da fala que traz uma crítica ao uso recreativo da televisão no ambiente escolar: *“uma coisa que não acho muito legal, o muito uso da televisão... Eu não condeno, mas eu acho que tem que ter um sentido, né”* - c2.

Também a questão da dependência das crianças e a relação adulto-criança: *“A minha preocupação, honestamente... então é isso... na creche a minha preocupação era que talvez a coisa relacionada ao cuidado, é... ficasse um pouco dissipada, já que ali, no espaço escolar, tem se que ter esse cuidado com tantas*

crianças... eu acho que daí na... na tenra idade esse cuidado mais individualizado, ele contribui mais positivamente.” - pp1. Desde a primeira etapa, o berçário, ano a ano a relação aluno-professor é adaptada e ampliada, e isso é um dos motivos de preocupação, exposto aqui pelo entrevistado, que inclusive demonstra maior preocupação com a etapa da creche, na qual as crianças são pequenas e muitas vezes não se comunicam tão bem, questão essa considerada como citada em um trecho da entrevista de “c2”, que afirma quanto a sua própria experiência enquanto mãe: “Meus filhos, eu consegui colocar a partir dos três anos na escola, uma preocupação que eu tinha é que eles falassem bem já, pra que eles me trouxessem tudo o que estava acontecendo. Uma criança pequena que sofre alguma coisa na escola, ela não tem como contar, e aí você não tem como proteger, né”.

Um olhar pedagógico adaptado à criança pequena em uma longa rotina escolar também aparece, o que é percebido nas falas de “c2”, que aponta a necessidade de valorizar o tempo de brincar, o que deve ser garantido, inclusive por força de lei, pela BNCC, que traz as interações e brincadeiras como eixos estruturantes; e como aponta “c1”, sobre a urgência em procurar diversificar o dia a dia, ao defender que a diversificação das atividades promoveria um aumento na qualidade.

Infelizmente, apesar das legislações municipais apresentadas, parece haver indícios de que a rede de ensino carece de orientações práticas para o dia a dia, inclusive no sentido de orientar os planejamentos dos professores, integrando-os entre si numa rotina escolar que faça sentido para a criança e promova uma integralidade de tempo, contrariando a fragmentação em turnos. Isso aparece na fala de “pp2”, que reflete sobre as dificuldades e as possibilidades para lidar com essas situações:

“[...] como o município não tem uma diretriz, fica um trabalho realmente fragmentado [...] eu acho que, de qualquer forma, como não tem essa diretriz do município fica muito fragmentado.”

“O integral traz mais desafios que do parcial, e eu acho que precisa sim ter essa questão da equipe pedagógica, né, não sei se é o coordenador pedagógico que a gente não tem, mas, assim, esse alinhamento, essa costura, até para é alinhar mesmo, né, que você vai trabalhar um assunto e a criança vai ficar aqui o dia todo, então como você vai dividir? Como você vai dirigir os temas, as atividades? Eu acho que, assim, falta muito isso, faz muita falta e eu acho que a gente sentiu mais falta, ficou ainda mais desafiador sem a figura do coordenador pedagógico, que era essencial...”

Se observarmos o quadro de funcionários da unidade escolar, é possível perceber que não há coordenador pedagógico e na verdade nem nas demais unidades escolares da rede, os quais são citados aqui como os profissionais que poderiam orientar e dinamizar o trabalho. Recentemente, iniciou-se o processo de contratação de novos coordenadores, selecionados por meio de concurso público, um para cada unidade escolar no caso das Escolas Municipais de Ensino Fundamental e um para cada três ou quatro unidades de Educação Infantil.

Além do mais, é interessante observar que há reflexões no sentido do cuidado com a forma de ensinar a criança pequena, trazidas por “c2”, que destaca a necessidade de *“que esse pedagógico fosse trabalhado de uma forma muito humana, muito lúdica, que não existisse a preocupação de alfabetizar na educação infantil”*, e “c3”, que chama a atenção para o olhar específico para o tempo ampliado, quando ela reflete que, *“quando se vai planejar para uma criança de integral, você precisa estar, assim, bem consciente disso que eu acabei de falar, né, que ele vai ficar o dia todo na escola e que, assim, as atividades que eu dou, é... precisam ser balanceadas digamos...”*

Cabe destacar que talvez, se essas questões fossem feitas às famílias e representantes de crianças atendidas em escolas de período parcial, muitas questões semelhantes aparecessem, entretanto, elas aqui são destacadas como questões específicas da análise do atendimento em tempo integral, pela intensificação dessas questões no que se refere ao atendimento de crianças que permanecem um total de quase dez horas na unidade escolar.

Nesse sentido, como professora e no momento gestora de unidade escolar de atendimento em período integral, somo à fala dos participantes reflexões a partir da minha própria experiência com a educação de tempo integral no município. Por exemplo: uma criança que passa quatro horas na escola não precisa necessariamente alimentar-se na escola, pois pode tomar café antes de sair de casa e almoçar assim que chegar; por outro lado, uma criança que chega à escola às 7h35 e só sairá às 17h00 precisa obrigatoriamente alimentar-se bem na escola, mesmo por uma questão de saúde ou bem-estar, o que, em si, é um desafio aumentado na escola de período integral.

Além disso, outro ponto delicado no atendimento em período integral é o momento de repouso. Em geral, o desafio de colocar cerca de 20 crianças para dormirem lado a lado em um mesmo ambiente, durante o dia (com iluminação do

sol, barulho da rua), em uma idade na qual muitas delas já não têm a necessidade fisiológica por esse descanso no meio do período de atendimento, aparece como preocupação para profissionais e famílias. O momento do repouso, em geral 1h30 entre o período da manhã e da tarde, tem sido um dos grandes desafios, em especial pensando naquelas crianças que não conseguem ou não gostam de dormir nesses horários e para as quais, nesse momento, não é ofertada alternativa além de deitar e descansar enquanto os colegas dormem (uma vez que não há atividades e espaços alternativos para as crianças que não desejam dormir, nem mesmo profissionais à disposição neste momento, devido às escalas de almoço e atendimento às demais rotinas da escola).

Ao trazer essa discussão, vale destacar que vários membros da APM e do Conselho de Escola são profissionais da rede, professores, funcionários, sendo vários deles também usuários do serviço de tempo integral com seus filhos em alguma etapa da vida, o que lhes permite um olhar de ambos os lados para a mesma realidade. Uma das questões da entrevista relacionava-se aos motivos da participação nos órgãos colegiados, visto que representa um compromisso importante. Os órgãos colegiados são vistos como ferramentas de gestão compartilhada e forma de apoiar, opinar sobre o trabalho da escola? Quais os motivos que têm levado os participantes a se candidatarem? Foram vários os motivos destacados:

- Convite por falta de pessoas espontaneamente interessadas:

“Porque precisava de pessoas pro Conselho e não tinha” - pp5

“Falta de quórum... sou funcionária e precisava suprir essa vaga, e eu aceitei.” - pp4

“Porque não tinha quem fizesse, aí acrescentou a gente.” - c5

“Foi um convite da direção, mas é... eu acho importante, é... fazer parte do Conselho.” - c1

- Pela consciência da importância dos colegiados, como forma de apoio à escola:

“Eu resolvi fazer parte da APM porque eu gosto de participar, gosto de ocupar os espaços que me são pertinentes e também por uma lacuna, porque, como existem poucos interessados, a gente, eu acabo participando, é... em todo mandato eu acabo pegando alguma função na APM. Então porque eu gosto e porque poucas pessoas se interessam, então acaba sobrando bastante espaço...” - pp2

Na verdade, assim é... eu acho um órgão importante, mas, na ocasião, no meu caso, especificamente, eu era pai da criança da escola e a escola não tinha completado o quadro de pessoas, é... de maneira espontânea, pra fazer parte do conselho e da APM... são 2. Então a diretora me convidou para terminar de compor o quadro e eu também não tinha o porquê não

aceitar, e aceitei, [...] - c4
“Porque eu acho importante ajudar” - pp6

Foi elaborado ainda outro eixo temático, para análise da atuação desta comunidade em relação à definição e avaliação sobre o modelo de atendimento oferecido. Será que os membros dos órgãos colegiados entrevistados, em relação aos quais se pressupõe uma atuação mais efetiva e próxima, com poder decisório em relação aos rumos da escola, conhecem efetivamente o trabalho? Como recebem informações? O que poderia ser melhorado quando se analisa o acesso ao formato de trabalho desenvolvido? Quais suas percepções a respeito desse fluxo de informações e de seu poder decisório? Para interpretar os dados acerca desses dados que apareceram nas falas dos participantes, elaborou-se um eixo temático nomeado “Acesso ao formato de trabalho desenvolvido, interesse e escuta da comunidade”

8.4 Acesso ao formato de trabalho desenvolvido, interesse e escuta da comunidade

Neste subtema, estão organizadas as respostas que se relacionam à troca de informações da comunidade escolar, indícios sobre em que medida os pais ou responsáveis buscam ou recebem informações sobre o tipo de trabalho realizado e alguns aspectos que têm sido determinantes na comunicação de demandas, necessidades e objetivos do atendimento em período integral na unidade escolar. As respostas permitem-nos inferir se há caminhos e formas institucionalizadas de escuta da comunidade escolar, quais são estas e em que medida aqueles envolvidos sentem-se ouvidos e têm seus anseios e necessidades atendidas.

A seguir, uma tabela com seis subtemas e a quantidade de entrevistados que apontaram cada um destes:

Tabela 11 – Acesso ao formato de trabalho desenvolvido, interesse e escuta da comunidade.

ACESSO AO FORMATO DE TRABALHO DESENVOLVIDO, INTERESSE E ESCUTA DA COMUNIDADE	
Pouco conhecimento do que é feito no trabalho diário com o aluno	
Representantes da Comunidade (Pais/Responsáveis por alunos)	Representantes do Poder Público (Funcionários)

02 entrevistados	-
Dificuldade em recuperar informações do dia a dia da criança que ainda não sabe falar	
Representantes da Comunidade (Pais/Responsáveis por alunos)	Representantes do Poder Público (Funcionários)
01 entrevistado	—
Pouco interesse das famílias em opinar ou sugerir mudanças ou melhorias no atendimento	
Representantes da Comunidade (Pais/Responsáveis por alunos)	Representantes do Poder Público (Funcionários)
03 entrevistados	01 entrevistado
Necessidade de divulgar mais o trabalho realizado na escola em período integral e não somente informações selecionadas ou consideradas importantes pela escola	
Representantes da Comunidade (Pais/Responsáveis por alunos)	Representantes do Poder Público (Funcionários)
02 entrevistados	—
Que há famílias que fazem uma busca ativa de informações acerca do atendimento e procuram formas de contribuir	
Representantes da Comunidade (Pais/Responsáveis por alunos)	Representantes do Poder Público (Funcionários)
01 entrevistado	01 entrevistado
Afastamento das famílias do ambiente escolar em decorrência de questões organizacionais e de segurança	
Representantes da Comunidade (Pais/Responsáveis por alunos)	Representantes do Poder Público (Funcionários)
01 entrevistado	-

Fonte: Elaboração própria a partir da análise de conteúdo e dos dados das entrevistas.

Quanto à questão da comunicação e troca de informações escola-família, as opiniões foram bastante diversas e apontam impressões sobre não somente o modo de opinar a respeito do modelo de atendimento, mas também sobre quais informações recebem concernentes ao desenvolvimento e dia a dia das crianças, bem como a preocupação com a recuperação de informações sobre os acontecimentos de crianças que ainda não falam bem.

Apona-se, por exemplo, para a necessidade de maior aproximação com os docentes, para que se acompanhe o que acontece e não somente em situações preparadas, como é o caso das reuniões de pais ou entrevistas com pais. São citadas outras formas interessantes de acesso ao trabalho desenvolvido com a criança, como sugere “c2”, ao refletir que *“tinha pouco acesso ao que era feito. [...] muito do tempo da criança é brincando... eu não quero um papel, eu não quero que me dê uma pasta cheia de papel que a criança fez... eu quero ver as fotos dele fazendo atividade, do brincar, né”*. Quais as melhores ferramentas para informar os pais sobre o dia a dia e desenvolvimento da criança?

Em outro extremo, aparece a questão do pouco interesse demonstrado pelas famílias em entenderem o trabalho desenvolvido na escola ou mesmo em preocupar-se além das questões de cuidado, pois, como bem dito por “pp1”:

“Em geral as principais demandas são essas, né... as principais perguntas que vêm para a gente são assim, se ele comeu hoje aqui na escola, dá banho?, ele dormiu direitinho?, as preocupações, elas são muito voltadas para a coisa do cuidado físico, nem do cuidado intelectual, também não é do cuidado psíquico, dificilmente você tem uma mãe muito preocupada com que histórias a gente conta aqui, que livros a gente usa, que músicas a gente ouve, né, pedagogicamente, quais são as nossas ações, a preocupação é mais com essa coisa do bem-estar físico mesmo, é esse cuidado: “tem dentista na escola? vão dar vacina aqui?” São muitas das perguntas que a gente ouve dessa comunidade mesmo...”

Por outro lado, uma opinião controversa a essa ideia aponta a impressão de que muitas perguntas das famílias podem ser mal interpretadas como desconfiança, e que ainda só poderiam ter acesso a informações previamente selecionadas pela equipe escolar:

“[...] acesso à informação é isso, só mesmo se a gente procurar o professor. E às vezes pode parecer, e a gente sente isso, que, se a gente for pedir o planejamento do professor, que a gente quer fiscalizar o trabalho, né, nem sempre é visto como uma participação positiva.” - c1
“[...] o que a escola passa não tem muito isso, né... ‘olha na escola o que acontece...’ [...] eu acho importante, olha, o que esperar, né, da educação integral, o que a gente vai ter aqui, não sei se tem isso, se isso é passado tão em detalhes, né...” - c2
“As atividades e a rotina da criança ao longo do dia e eu acho que a gente né, acaba sabendo o que a escola decide passar, o que a professora decide passar.” - c2

Talvez uma solução tenha a ver com uma comunicação mais aberta, objetivos mais claros, mais oportunidades de divulgação do trabalho realizado e mesmo o maior envolvimento dos pais que já são eleitos para os colegiados e dos quais se

espera um maior compromisso e comunicação. Infelizmente, como aponta “c2”, essa participação tem sido uma oportunidade muitas vezes desperdiçada, visto que, embora *“participar do Conselho é [seja] uma forma de estar mais próxima, mas também poucas reuniões têm o conselho e a gente percebe que, quando tem, que nem esse ano, teve reunião aqui que acho que veio uma mãe... então é difícil...”*

Contudo, é possível perceber que já há pessoas com essa consciência na comunidade, como “pp1”, que cita várias formas pelas quais busca se aproximar e interagir com a escola:

*“Eu conheço este trabalho realizado na escola das meninas desde pequenas. Eu sempre tentei me apropriar... como? **Solicitando conversas** com os professores, é... **participando de todas as reuniões** propostas pelo coletivo da escola... **analisando o material**, né... Sempre que vem o material, qual era a proposta... o que estava sendo pedido e tentava identificar um pouco ali quais os objetivos, participar de todas as oportunidades que a escola ofertava pra gente enquanto família... **estar dentro da escola** e assim até hoje [...] Então eu sempre tento **estar bastante próxima da unidade escolar**, como forma de tentar entender um pouco quais são os principais valores [...]”*

É preciso considerar que pessoas externas à unidade escolar podem sentir-se acanhadas em questionar ou mesmo opinar sobre a escola e sua conduta, por não terem formação, parecendo haver a impressão de que não têm uma opinião válida. Foi possível perceber, já nas entrevistas, que os membros do conselho escolar e da APM, em geral os membros da comunidade e os funcionários operacionais, demonstraram certa insegurança ao se posicionar, como que na expectativa de que houvesse uma resposta correta, e mesmo em opinar em questões como as pedagógicas, para as quais não têm necessariamente a formação específica.

Além disso, percebeu-se, em especial na entrevista com a gestão escolar, que, mesmo após a divulgação de todo o processo e do papel do Conselho de Escola e/ou da APM, em geral a adesão dos membros tem sido feita após convite da direção a vários deles, em especial citando a obrigatoriedade legal de constituição do órgão, de modo que parece confirmar-se que os membros podem temer estender sua participação para além das expectativas de “ajuda à escola”.

Como se percebeu ainda nas entrevistas, nenhum dos entrevistados demonstrou conhecimento profundo sobre o processo de constituição de documentos como o PPP (Projeto Político-Pedagógico), sendo na verdade incapazes de fazer uma análise e apontamentos mais profundos sobre o documento,

o que também pode relacionar-se à questão de que este, em si, ainda está em fase de discussão e, portanto, não impresso e finalizado para consulta. Na verdade, as opiniões gerais apontam para diversas situações: alguns dos entrevistados pareciam desconhecer o teor e o objetivo do documento, enquanto os demais apontaram que ele ainda não foi finalizado, mas que o processo já foi iniciado e está momentaneamente interrompido.

Quando perguntados acerca do documento, que tem valor importante como norteador do trabalho e através do qual podem ser realizadas discussões a respeito do atendimento e seus objetivos, as falas apontaram para um documento ainda não finalizado e desconhecido por alguns participantes. Além disso, algumas falas contêm informações contraditórias entre si, visto que algumas delas apontam uma participação da comunidade na construção do documento; entretanto, alguns membros da APM e do Conselho afirmaram nem conhecê-lo.

Ao passo que “pp3” avalia o processo de construção do PPP como em curso e participativo, ao dizer que *“Nós estamos construindo... ainda, o nosso PPP, porque ele, ele, o atual, de agora, ele é antigo, então... Nós estamos em construção e a gente está tentando fazer o mais orgânico possível, né, assim que foi uma coisa entre nós todos da nossa equipe. Vieram uns pais, sabe, então, assim, eu achei bem... bem bacana ele”*; outros entrevistados, como “pp5”, alegam que *“não conheço esse documento, ainda não participei disso”*, ou “pp6”, que afirma a respeito do PPP: *“não, não conheço... não lembro não...”* Além disso, aqueles que conseguem analisar melhor o documento, por terem mais conhecimento de seu conteúdo, pontuam que ele tem um caráter mais generalista, que não é um documento focado necessariamente no atendimento em período integral, que não há questões necessariamente específicas em relação à jornada ampliada, uma vez que a escola muitas vezes tem atendimento misto de parcial e integral. A esse respeito, aponta “pp1”:

Então, o nosso projeto político-pedagógico, ele veio meio que de uma construção de quando surgiu a escola. Então, do pouco que a gente conseguiu produzir, a gente não trouxe muitas inovações, ela veio mais ou menos contando uma história de uma escola que nasceu em 2012 e que sempre teve período integral, então eu não acho que ela tem... aspectos especificamente voltados para essa escola em período integral, pelo menos quando a gente pensou para escrever, a gente não olhou para isso com cuidado, né. A gente olhou para uma escola... que tem como característica atender as crianças em período integral e se organizou, diante disso, diante dessa comunidade, com as características dessa comunidade e diante do que a gente tem para oferecer, que é o que a rede propõe pra gente... né.

Então as atividades que, enquanto unidade escolar, a gente pode oferecer atividades, de jogo simbólico, atividades no brinquedo, área externa, os espaços que a gente pode contar na escola, os profissionais os quais a gente tem na escola, a gente ficou meio olhando pra isso e não especificamente para uma escola focada no trabalho que atenda em período integral.

Aparece aqui um outro desafio a ser enfrentado por essa comunidade escolar: o de atender a uma comunidade em regime misto, não só de etapa de ensino creche, pré-escola; mas de turnos, parcial-integral. Como trabalhar planejamentos, rotinas, uso dos espaços e traçar objetivos com uma diversidade tão grande? Talvez um ponto em comum, e que possa orientar bem ambos os planejamentos, seja a busca pela educação integral, aquela que visa o desenvolvimento integral da criança. Nesse sentido, cabe aqui outra reflexão e análise das respostas: aqueles alunos, desta mesma comunidade, atendidos em período parcial, poderiam também receber um tipo de atendimento voltado ao seu desenvolvimento integral? Ou pode-se pensar no questionamento utilizado para nomear nosso próximo eixo temático: o desenvolvimento integral da criança está ligado à frequência em período integral na escola?

8.5 O desenvolvimento integral da criança está ligado à frequência em período integral na escola?

Esse tema pretende considerar, de modo bastante direto, se os entrevistados realizam uma relação de interdependência entre o desenvolvimento integral da criança e a necessidade de atendimento desta em jornada estendida, ou seja, de período integral. Pode-se ainda compreender se a promoção do desenvolvimento integral tem sido um dos motivos principais ou o foco da matrícula da criança em período integral. Vejamos alguns posicionamentos dos entrevistados nos três subtemas demonstrados na tabela a seguir:

Tabela 12 – O desenvolvimento integral da criança está ligado à frequência em período integral na escola?

O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA ESTÁ LIGADO À FREQUÊNCIA EM PERÍODO INTEGRAL NA ESCOLA?
Não, a educação e o desenvolvimento da criança não dependem somente da escola, relacionam-se também ao papel da família, pois ambos os atores complementam-se em busca do desenvolvimento da criança

Representantes da Comunidade (Pais/Responsáveis por alunos)	Representantes do Poder Público (Funcionários)
03 entrevistados	02 entrevistados
Não, não existe relação de interdependência entre desenvolvimento integral e atendimento em tempo integral	
Representantes da Comunidade (Pais/Responsáveis por alunos)	Representantes do Poder Público (Funcionários)
02 entrevistados	—
Depende; o período integral teria sentidos e efeitos diferentes em crianças de Creche e de EMEI	
Representantes da Comunidade (Pais/Responsáveis por alunos)	Representantes do Poder Público (Funcionários)
—	01 entrevistado

Fonte: Elaboração própria a partir da análise de conteúdo e dos dados das entrevistas.

Nenhum participante estabeleceu uma relação de causa e efeito ou mesmo de interdependência entre mais tempo na escola e maior desenvolvimento da criança, mas ponderaram que, embora essa conexão possa representar uma possibilidade, não se pode, por exemplo, considerar a escola como a única responsável pela educação ou mesmo pelo desenvolvimento da criança, destacando inclusive o papel preponderante das famílias nesse sentido, e complementaridade entre escola e família:

*“Mas eu não acho que... necessariamente uma criança que venha de uma **base familiar bacana devidamente formada**, que ela precise estar na escola em período integral. Eu acho que uma criança que tem uma base familiar legal, 4 ou 5 horas são suficientes [...]” - pp1*

*“Eu acho que uma criança que estuda meio período, numa boa escola e que ela tem a **família muito presente**, ela vai se desenvolver integralmente. Acho até que, se a escola não é tão boa, mas a família, porque a **família tem um papel muito importante**, mas a escola tem que fazer a parte dela, né...” - c2*

*“[...] a educação, pra ser completa, ela vai passar por outros atores, pela **convivência com a mãe, com o pai, com a vó, com o vô, com a tia, com a vizinha, com os colegas**, né... é... em alguma instituição religiosa que ela vá, pra fazer algum esporte, alguma dança, alguma coisa desse tipo [...]” - c4*

Como tratado anteriormente neste trabalho, educação integral e de tempo integral não são sinônimos, não podem ser confundidas, sob o risco de um empobrecimento do trabalho. Acredita-se que, embora o tempo integral bem planejado em alguns casos possa contribuir para a ampliação das possibilidades do trabalho escolar, o simples aumento de jornada, ou atendimento em tempo integral, não significa necessariamente educação integral. Pela legislação, é facilmente comprovável que o município oferta o atendimento em tempo integral, visto ser obrigatório um mínimo de sete horas diárias de atendimento, que acaba sendo cumprido com dez horas, mas analisar se o tipo de atendimento em tempo integral ofertado é também baseado nos princípios da educação integral é algo mais completo de se analisar. Durante as entrevistas, os participantes foram questionados a respeito das diferenças entre a educação integral e educação de tempo integral, e suas respostas foram compiladas no próximo eixo temático.

8.6 Conceitos de educação integral e educação de tempo integral na perspectiva dos entrevistados

Nas questões que orientaram as entrevistas semiestruturadas, constavam perguntas que ora traziam questionamentos acerca da educação integral, ora sobre o atendimento em tempo integral. Vale ressaltar que em nenhum momento foi oferecida aos participantes uma conceituação, uma diretriz sobre o que seria cada um desses termos, de modo que o objetivo desta questão era também verificar se os entrevistados compreendiam que, quando estávamos falando de educação de tempo integral e educação integral, estávamos falando de coisas diferentes e se conseguiam mencionar se o tipo de atendimento recebido na unidade escolar se aproxima de ambos.

Devido ao objetivo de verificar o grau de conhecimento dos participantes, nesta tabela elencaram-se diretamente as respostas, e não categorias. Segue o compilado de algumas respostas:

Tabela 13 – Conceitos dados pelos participantes sobre “Educação Integral” e “Educação de Tempo Integral”.

EDUCAÇÃO INTEGRAL	EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL
“É, eu acho que integral é quando você	“[...] em tempo integral é a criança ficar o dia

consegue englobar tudo, né, o conviver, o fazer, o aprender [...]” - c2

“Uma educação integral é essa... que devia convergir aspectos pedagógicos, assim, há várias vertentes, né... então a criança realmente tinha que ter possibilidades culturais, sociais ampliadas, né, assim... uma educação integral tinha que olhar para vários aspectos do ponto de vista físico... psicológico... social... cognitivo... de fato ela tinha que olhar para esse serzinho holístico e ofertar todas essas possibilidades aí.” - pp1

“[...] uma educação integral que é essa que olha para o indivíduo nos seus mais diferentes aspectos, né, que olha para esse indivíduo inteiro e que entende que tudo é importante, né, então a gente realmente vai se preocupar com o todo voltado para esse serzinho que está em desenvolvimento.” - pp1

“A diferença é a educação integral é aquela que você tem atividade no período todo, né [...]” - pp5

“[...] a educação integral é... é essa que... que as escolas, é... vamos colocar... as particulares oferecem, que seria é... com atividades [...]” - pp3

“A educação integral eu acho que seria englobar tudo o que ‘cê’ possa fazer, né, em termos de educação [...]” - c3

“Eu acho que a educação integral, ela pode ser de tempo integral ou não. Quando a gente fala de educação integral, a gente fala dos diversos campos de desenvolvimento, dos vários campos de experiências, enfim, é nesse sentido.” - pp2

“[...] a educação integral, ela... ela visa vários âmbitos da educação, né, é... do desenvolvimento da... da pessoa e não necessariamente ela precisa acontecer em... é tempo integral. Para que a educação integral aconteça, ela não precisa necessariamente acontecer, é... em tempo integral, que a criança fique o dia todo” - c1

“Então eu acho o contrário, que, quando essa criança fica meio período na escola, o outro meio período com a família, assim se dá o que eu chamo... o que eu chamaria de educação integral, tá bom?” - c4

“[...] uma educação integral, né, uma educação na íntegra, uma educação que é... abrange, é... uma boa parte das facetas humanas, o indivíduo, então, o lado artístico, o lado erudito

inteiro na escola [...]” - c2

“[...] a educação de tempo integral, que você fica na escola o tempo integral, mas aí é... como fala? Balanceada, né, você faz atividade, você tem uma recreação, você tem alimentação [...]” - pp5

“[...] tempo mesmo, né, tempo de relógio, né, no sentido de horas, tempo integral, mais tempo, essa ideia...” - c3

“Ah... tempo integral é aquela mais assistencialista, eu creio...” - pp3

“Quando a gente fala de tempo integral, a gente tá falando mesmo do tempo que de manhã e à tarde [...]” - pp2

“[...] educação de tempo integral é que a criança fique no período maior na escola.” - c1

“Eu não... educação de tempo integral... é complicado de explicar... acho que eu entendo mais ou menos, mas não sei colocar em palavras...” - c3

“[...] período integral, aí eu já “linko” com... com a questão do tempo, né. Então, quanto tempo você passa na escola, porque aí tem a questão do período e... aí eu penso de duas formas: a educação de período integral que a gente tem hoje estabelecida nas redes é... até por conta das várias deficiências que a gente tem, como, por exemplo, falta de profissionais, falta de formação e tudo mais, é... acho que ela não dá conta de... dessa demanda de, é... formar o indivíduo integral ou de trabalhar a integralidade desse indivíduo, e aí eu penso de outra forma também... Mesmo que uma escola consiga, né, atender a maior parte dessas demandas do ponto de vista da integralidade, eu já me coloquei, que eu acho que essa questão do período tão prolongado dentro dessa mesma instituição, ela não gera resultados positivos, mas isso é só uma opinião mesmo...” - c4

<p>do português, da matemática, o lado espiritual, o lado moral, o lado do... né... é..., assim, essa íntegra que compõe o ser humano, não pensando nessa coisa só. Então eu penso que uma educação integral, ela contempla todas essas questões e não necessariamente se dá só dentro do espaço escolar, então, é... um indivíduo que tem a possibilidade de se experimentar, de... é... conviver, de... é... adquirir, refinar, é... assim, todas essas facetas então que compõem o ser humano. Então seria isso e não necessariamente ela se dá dentro da escola.” - c4</p>	
--	--

Fonte: Elaboração própria a partir da análise de conteúdo e dos dados das entrevistas.

Além desses posicionamentos, outros entrevistados tiveram dificuldade em apresentar uma opinião sobre as temáticas, como é o caso de:

“Não sei...” - pp6

“Eu não vejo diferença, né... a educação integral e educação de tempo integral, não vejo diferença...” - c6

“Não sei dizer” - c5

“Não, não acredito ter diferença...” - pp4

“Eu acho que são duas coisas diferentes... complicado explicar...” - c3

Primeiro, parece importante destacar que ainda não é unânime a compreensão a respeito dos dois tópicos, que alguns participantes os consideram sinônimos e outros não conseguiram opinar a respeito. O tempo integral é bem compreendido por todos como a ampliação da jornada e a ideia de educação integral aparece como uma questão mais complexa, sendo definida como, por exemplo, *“aquela que você tem atividade no período todo, né [...]”*, por “pp5”; *“[...] é essa que olha para o indivíduo nos seus mais diferentes aspectos, né, que olha para esse indivíduo inteiro e que entende que tudo é importante, né”*, por “pp1”.

Enquanto isso, encontram-se opiniões que ponderam a respeito da possibilidade de utilizar o tempo integral em prol do desenvolvimento integral do aluno, desde que haja essa intencionalidade, e não partindo de uma naturalidade arbitrária:

*“Eu acho que a educação integral, **ela pode ser de tempo integral ou não**. Quando a gente fala de educação integral, a gente fala dos diversos campos de desenvolvimento, dos vários campos de experiências, enfim, é nesse sentido.” - pp2*

“[...] a educação integral, ela... ela visa vários âmbitos da educação, né, é... do desenvolvimento da... da pessoa, e não necessariamente ela precisa

*acontecer em... é tempo integral. Para que a educação integral aconteça, ela **não precisa necessariamente acontecer é... em tempo integral**, que a criança fique o dia todo” - c1*

Parece necessário um investimento na discussão deste tópico não só com a equipe, mas com a comunidade escolar, que, compreendendo as possibilidades da educação integral, do tempo integral e de ambos trabalhando a favor do desenvolvimento infantil, possam buscar estratégias para apropriar-se do conhecimento do modelo que já é ofertado hoje e de formas de melhorá-lo ou adequá-lo às necessidades de sua clientela.

Para entender sobre algum tipo de formação a esse respeito, ou sobre ocasiões nas quais as pessoas já possam ter sido consultadas acerca do tema, de acordo com o segmento, foram perguntados a esse respeito de duas formas: Alguém já lhe perguntou como você gostaria que fosse o atendimento do seu filho? Nos seus anos de trabalho na rede, já participou de alguma formação sobre o modelo de atendimento em período integral oferecido na rede? Afinal, pelas respostas dos participantes, pode-se inferir a disposição do município em adequar a oferta da educação infantil em tempo integral às necessidades da rede e se essa comunidade que recebe e que presta o serviço tem sido ouvida em que medida.

Dos doze entrevistados, somente um lembrava-se de uma discussão muito específica, ocorrida no âmbito do Conselho Municipal de Educação (CME), conforme o relato a seguir:

*“Sim, no Conselho Municipal de Educação, na gestão do [NOME] e na gestão do professor [NOME], que são duas gestões anteriores dessa atual [...] a gente discutiu sim, principalmente por ser uma questão muito latente na creche. Discutiu sim, mas em âmbito do Conselho, e não com a participação efetiva da administração... [...] mais por uma demanda das professoras de creche [...] **a discussão não se expandiu para a rede e eu acho que tem pouco interesse da rede.**” - pp2*

E mesmo sua resposta afirmativa corrobora a ausência de uma discussão provocada ou sistematizada nesse sentido, de modo que se acredita que essa pesquisa possa começar a provocar essa primeira problematização, reflexão, que gere a consciência da necessidade de confrontar a educação que temos com a educação que queremos, de maneira que não sejam devolutivas preocupantes, como a de “c4”:

“Não, ninguém nunca me perguntou como eu gostaria que fosse, ninguém que de fato possa mudar essa realidade nunca me perguntou como eu

*gostaria que fosse a educação do meu filho. **Nunca ouvi essa pergunta, por exemplo, vamos começar... de um professor, depois de um diretor de escola, depois de um supervisor educacional e vamos chegar até no secretário de educação. Não, ninguém nunca me perguntou sobre, é... como eu gostaria e como eu acho que deveria ser, é... a educação do meu filho [...]**.*

Interessante perceber que esse entrevistado consegue compreender a necessidade de se construir uma rede de discussões em vários âmbitos, que pode iniciar-se na escola e ampliar-se para a rede, podendo, por outro lado, ocorrer no sentido oposto. De qualquer forma, independentemente de como aconteça, é uma discussão que deve permear o trabalho permanentemente e ser adequada às características de cada comunidade escolar.

Como já destaca o título desta pesquisa, “Desafios e perspectivas da educação integral de tempo integral na educação municipal de Paulínia-SP: a percepção da comunidade escolar”, fez parte do levantamento pretendido pela pesquisa o levantamento da percepção desta comunidade escolar acerca do atendimento. Para tanto, um eixo temático foi destacado especificamente com esse intuito no próximo tópico.

8.7 Percepções sobre o atendimento em período integral

Foco deste trabalho, aspectos relacionados às percepções dos participantes puderam ser coletados em respostas a várias das questões. Distanciando-se aqui das questões legais, das normas de atendimento na rede, dos documentos oficiais, essa pergunta aproxima-nos da relação, da experiência do entrevistado com a oferta de atendimento em período integral. Para além de aspectos obviamente positivos ou negativos, as perspectivas reúnem uma diversidade de questões que se sobrepõem a ambas e podem trazer indícios importantes também a respeito do principal sujeito de direito da oferta de educação de tempo integral. A seguir, foram elencados oito subtemas a esse respeito:

Tabela 14 – Percepções sobre o atendimento em período integral.

PERCEPÇÕES SOBRE O ATENDIMENTO EM PERÍODO INTEGRAL	
Que a preocupação com o cuidado se sobrepõe à preocupação com o processo educativo	
Representantes da Comunidade	Representantes do Poder Público

(Pais/Responsáveis por alunos)	(Funcionários)
03 entrevistados	—
Que não haja um objetivo de atendimento para as crianças, mas sim das necessidades dos adultos	
Representantes da Comunidade (Pais/Responsáveis por alunos)	Representantes do Poder Público (Funcionários)
01 entrevistado	01 entrevistado
Que a compreensão da comunidade não vá além do atendimento em período integral como forma de atendimento e guarda da criança, sem preocupação com as questões da educação integral	
Representantes da Comunidade (Pais/Responsáveis por alunos)	Representantes do Poder Público (Funcionários)
02 entrevistados	01 entrevistado
Que coexistem numa mesma comunidade escolar múltiplas compreensões acerca do atendimento em período integral	
Representantes da Comunidade (Pais/Responsáveis por alunos)	Representantes do Poder Público (Funcionários)
—	01 entrevistado
Que a comunidade escolar não teria a compreensão dos objetivos do atendimento em período integral e suas possibilidades	
Representantes da Comunidade (Pais/Responsáveis por alunos)	Representantes do Poder Público (Funcionários)
01 entrevistado	02 entrevistados
Que a compreensão depende do grau de consciência e instrução da comunidade e, por isso, pode variar	
Representantes da Comunidade (Pais/Responsáveis por alunos)	Representantes do Poder Público (Funcionários)
—	01 entrevistado
Que a forma como a comunidade compreende o atendimento se reflete no tipo de atendimento ofertado	
Representantes da Comunidade (Pais/Responsáveis por alunos)	Representantes do Poder Público (Funcionários)
—	02 entrevistados
Que a definição do que é feito e pode ser melhorado já é bem discutida pelos profissionais e que a contribuição das famílias talvez não acrescente muito	

Representantes da Comunidade (Pais/ Responsáveis por alunos)	Representantes do Poder Público (Funcionários)
01 entrevistado	—

Fonte: Elaboração própria a partir da análise de conteúdo e dos dados das entrevistas.

Pode-se considerar que houve grande variação nas percepções, de modo que, a partir das respostas, foram elaborados oito subtemas, os quais analisaremos a seguir:

- Que a preocupação com o cuidado se sobrepõe à preocupação com o processo educativo. Assim como a educação infantil em geral consolidou-se, como etapa de ensino, esforçando-se e defendendo suas questões pedagógicas, que deve realizar-se com uma relação bastante próxima entre o cuidar e o educar, o atendimento em período integral no município parece ainda lidar com as mesmas questões, o que aparece no tipo de interesse e curiosidade das famílias em relação ao dia a dia da escola. A fala de “c3” deixa clara a percepção de que alguns ainda valorizam mais os aspectos relacionados ao cuidado. Em um trecho de seu relato temos que *“Não... os pais eu acho que ainda estão muito ainda na coisa do cuidar... o tempo integral pra eles é importante, mas não pensando na educação, no cuidado do filho [...]”*.
- Que ainda há a ideia de alternância entre os direitos ou mesmo uma sobreposição do direito do adulto, sua liberação para outras atividades, do que o atendimento à criança por mais tempo como forma e oportunidade para ampliação das possibilidades de seu desenvolvimento. No relato de “pp3”, parece que o sentido do período integral se esvazia se a necessidade não estiver justificada pela impossibilidade de a mãe permanecer com a criança em casa, o que parece um resquício dos muitos anos em que a frequência em período integral esteve sujeita à comprovação do vínculo de trabalho da mãe ou responsável. O entrevistado relata que, *“para as crianças, tipo que as mães não trabalham, que não precisam, eu acho que não tem objetivo nenhum assim, né, em si, porque elas ficam aqui, as mães em casa e só ficam cansadas...”*

- Que a comunidade não consegue compreender a escola de tempo integral como uma possibilidade de atingimento da educação integral, mas que esta fica, sim, presa à ideia da guarda e cuidado da criança, a tal ponto de não conseguir pensar além desse aspecto e lutar para as melhorias que poderiam acontecer nesse sentido. Vemos essa ideia expressa por “c2”, que afirma: *“A visão que eu tenho, posso estar errada, mas é que, para a comunidade, a escola integral é um local que eu posso deixar o meu filho enquanto eu tô trabalhando. Eu não sei se eles têm essa preocupação dessa, da educação integral, de tudo que poderia ter e não tem, não sei se a comunidade tem isso, talvez um ou dois que acabam nem brigando muito pelo que poderia ser...”* - c2.
- Outra percepção admite variados pontos de vista coexistindo e que cada um deles seria elaborado pela necessidade, pela experiência, e, nesse caso, os próprios sujeitos, em seus papéis, podem possuir perspectivas diferentes ao lidar na mesma escola e com o mesmo grupo de alunos; e que, nesse caso, não haveria julgamento de percepções. Sobre esse assunto, “pp3” aponta que *“cada um percebe da maneira que precisa perceber... a mãe que trabalha, ela percebe da visão dela, a mãe que não trabalha percebe da visão dela, né, e a gente percebe da nossa da nossa ótica, então assim...”* - pp3.
- Que não haveria a compreensão, a consciência da comunidade a respeito do atendimento em tempo integral, e que mesmo os profissionais que trabalham nessa realidade podem não ter dedicado tempo a essa reflexão. Nesse sentido, “pp2” aponta: *“eu acho que inclusive a maioria dos profissionais nem tem esse entendimento, ou talvez até tenha, mas a gente ainda não tenha parado tanto, enquanto rede, para refletir enquanto escola para refletir [...]”*.
- Que existe uma relação entre o tipo de atendimento prestado e a compreensão da comunidade escolar, como citado por “pp1” ao tratar do processo de escrita e discussão do PPP, ao narrar que *“A gente olhou para uma escola... que tem como características atender crianças em período integral e se organizou diante disso, diante dessa comunidade, com as*

características dessa comunidade e diante do que a gente tem para oferecer, que é o que a rede propõe pra gente... né”.

- E a fala de um participante que demonstra a insegurança em opinar num assunto que já seria amplamente discutido pela equipe escolar, como se as opiniões dos profissionais bastassem ou se sobrepusessem em importância às daqueles sem formação específica ou que não atuam diretamente no trato com as crianças. Ele afirma que *“tem muita gente pensando sobre o que fazer e o que não fazer na escola, eu, eu, eu não acho que eu tenha competência para versar sobre isso [...] então, é isso, eu penso que já tem muita gente boa pensando sobre o que se deve ou não fazer na escola”* - c4.

Todas as percepções trazem aspectos que podem enriquecer e promover reflexões e não buscam determinar definitivamente o atendimento, qualificando-o ou desqualificando-o em razão do ponto de vista de um ou mais participantes. Em primeiro lugar, é preciso considerar que o objetivo de uma discussão não deve ser esgotar o assunto ou eliminar as diversas posições, mas, se desejamos uma educação integral dentro do atendimento em tempo integral, é preciso sempre partir de alguns princípios:

- Cuidar e educar não são aspectos que concorrem entre si e devem estar sempre alinhados. Sempre que um deles se sobrepuser, podemos incorrer em problemas no atendimento;
- Que o atendimento em tempo integral não precisa ser visto como necessidade, seja da criança, da família, da sociedade, mas como um desejo de melhores oportunidades de desenvolvimento para a criança, as quais poderão ter efeitos em sua família, na sociedade etc.
- Que todos devem ser ouvidos, inclusive as crianças quando essas já conseguem conversar e expressar-se, ainda que de maneira mais rudimentar.
- Que, nesse processo de escuta, ambos os lados do processo podem falar sem sobreposição de valor, trazendo assuntos sobre suas experiências, seu conhecimento profissional (se este for o caso), suas angústias, expectativas, e a partir dessa discussão buscar meios de colaborar em prol da promoção do desenvolvimento integral da criança.

Interessante notar que, independentemente de suas percepções, dos aspectos positivos e negativos destacados pelos entrevistados, foram dadas várias sugestões para o que poderia promover melhorias no atendimento. As sugestões estão agrupadas em poucos tópicos, sendo a grande maioria delas dadas por oito participantes, no sentido da oferta de outras propostas dentro. Essas sugestões foram agrupadas no próximo eixo temático.

8.8 Os desafios da oferta de tempo integral

Como apontado nos índices trazidos no corpo desta pesquisa, desde o início tem sido contínua a oferta de atendimento em tempo integral para a educação infantil, e a ampliação dessa oferta tem acontecido de modo mais marcante desde 2022/2023.

Vagas essas estendidas agora não somente aos filhos de mães ou responsáveis trabalhadores, mas a todas as crianças cujas famílias pleitearem por esse tipo de atendimento. Essas vagas ampliadas têm sido preenchidas, o que demonstra que, apesar da necessidade de melhoria em alguns aspectos, esse atendimento tem sido bem aceito no município, o que não impede que se reconheçam os desafios que impedem sua melhoria e na verdade sua adequação às necessidades dessa comunidade escolar.

Com base nas respostas quanto aos desafios do atendimento, foram elencados sete subtemas:

Tabela 15 – Desafios da oferta de tempo integral.

DESAFIOS DA OFERTA DE TEMPO INTEGRAL	
Recursos, estrutura física e de funcionários	
Representantes da Comunidade (Pais/Responsáveis por alunos)	Representantes do Poder Público (Funcionários)
02 entrevistados	02 entrevistados
Variedade de espaços e atividades diversificadas	
Representantes da Comunidade (Pais/Responsáveis por alunos)	Representantes do Poder Público (Funcionários)

—	01 entrevistado
Entrosamento entre as profissionais que atuam com a criança num planejamento estratégico para atendimento da criança que fica em tempo integral	
Representantes da Comunidade (Pais/Responsáveis por alunos)	Representantes do Poder Público (Funcionários)
02 entrevistados	01 entrevistado
A dificuldade de priorizar o aluno em face dos desafios operacionais do atendimento em tempo integral	
Representantes da Comunidade (Pais/Responsáveis por alunos)	Representantes do Poder Público (Funcionários)
—	01 entrevistado
Maior responsabilidade e desafios nas questões de educação e cuidado	
Representantes da Comunidade (Pais/Responsáveis por alunos)	Representantes do Poder Público (Funcionários)
01 entrevistado	01 entrevistado
A questão da afetividade para a criança que passa o dia todo na escola	
Representantes da Comunidade (Pais/Responsáveis por alunos)	Representantes do Poder Público (Funcionários)
01 entrevistado	—
Um planejamento e formas de atendimento específicas para o atendimento em tempo integral	
Representantes da Comunidade (Pais/Responsáveis por alunos)	Representantes do Poder Público (Funcionários)
—	01 entrevistado

Fonte: Elaboração própria a partir da análise de conteúdo e dos dados das entrevistas.

Quando se olha para os desafios, dá-se um passo atrás, analisa-se o que já se tem em busca das dificuldades e do que precisa mudar completamente, adequar-se ou somente melhorar, um passo para trás para ver o cenário mais amplo; nesse caso, o que se fez através da percepção dos participantes da entrevista, que têm sua experiência construída vivenciando e/ou ofertando o atendimento.

Alguns itens pontuados na verdade são desafios escolares comuns ampliados ou intensificados pelo atendimento em período integral. É o caso, por exemplo, da

logística de atendimento, da maior quantidade de alimentos necessária, da quantidade de funcionários e da rotina de horários mais complexa. Para facilitar a compreensão, pode-se citar o momento e a organização necessários entre a saída da professora da manhã e a entrada da professora da tarde, o que é preenchido por um momento de repouso, no qual é ofertado para as crianças um momento de descanso e pelo qual ficam responsáveis outras profissionais, como é o caso das monitoras, das agentes de apoio operacional ou educacional. É preciso combinar os horários de entrada e saída dos funcionários docentes e não docentes, para que a extensa jornada no integral esteja coberta, em especial nos momentos de alimentação e higiene, que demandam muita atenção – e, no caso das crianças da creche, um acompanhamento bem próximo.

Os entrevistados mencionam que infelizmente, às vezes, a falta de recursos financeiros ou humanos acaba moldando ou deformando a estrutura do atendimento, o que é considerado prejudicial, uma vez que o que deveria moldar o atendimento é a demanda gerada pela necessidade das crianças. Como afirma “c1” a respeito do momento de banho que era oferecido: *“antigamente tinha um momento de higiene, né, tinha um banho, e hoje não tem mais, tem uma falta de funcionário, uma... uma questão de estrutura, então, assim... tem várias questões, né.”*

A questão da diversidade de espaços e atividades, tão citada como opções de melhoria no atendimento, surge aqui como um desafio, assim como surge entre várias falas desfavoráveis ao atendimento em tempo integral como ele acontece hoje.

O entrosamento entre os membros da equipe de trabalho que atua com a mesma turma reaparece também, como aponta “pp2”: *“Quando a gente procura sempre planejar em conjunto, o que pode ser uma dificuldade, porque, dependendo do ano, você consegue ter uma troca boa com a professora de contraturno, e, dependendo do ano, não, por n questões, desde relacionamento interpessoal, qual é, até questões de pedagógicas mesmo”*. O planejamento em conjunto não poderia, na verdade, ser uma possibilidade, deveria ser uma premissa, pois a questão da continuidade do trabalho com crianças que permanecem na escola de um período para outro é uma questão lógica.

É trazida à atenção nesse sentido, ainda, a questão do balanceamento das atividades propostas e espaços utilizados, das habilidades trabalhadas em um mesmo dia, do alinhamento do trabalho e do planejamento em parceria. E, em se

tratando do integral, esse planejamento precisa incluir as profissionais que atuam no apoio: Quais serão as regras e combinados da turma? Quais projetos serão desenvolvidos? Os interesses da turma estão claros para todos?

Um caderno de comunicação entre a equipe da turma, momentos de planejamento e alinhamento entre as parceiras, reuniões com a direção, além de momentos de coordenação pedagógica – que, como diz a própria palavra, busca coordenar os aspectos pedagógicos de modo intencional –, são possíveis soluções. Infelizmente esse profissional, o coordenador pedagógico, ainda está chegando à rede de ensino, de modo que, por enquanto, será necessário buscar outras estratégias de alinhamento.

Talvez, fruto das dificuldades operacionais citadas acima, surja a dificuldade de priorizar o aluno em face dos desafios operacionais, ou seja, a rotina é moldada e adaptada pelas possibilidades de atendimento, o que pode causar inconstância na rotina da criança e mesmo privá-la de ser atendida em todos os seus direitos, quando as dificuldades operacionais se intensificarem. Uma das respostas contém um exemplo: *“Hoje a gente **pensa por último na criança**. Por exemplo, ter que adiantar o almoço porque eu não tenho servente? Ter que adiantar o jantar pra cozinheira ir embora mais cedo? A prioridade, sendo a criança, seria diferente, hoje ela não acontece ou ela é a última a acontecer...”* - pp2. É admissível pensar por último na criança?

Pode-se dizer ainda que a questão do cuidar e educar, obviamente uma premissa do atendimento em educação infantil, na educação de tempo integral torna-se ainda mais importante, o que na verdade demanda uma mudança, adequação ou mesmo tomada de consciência da própria equipe e comunidade escolar, que podem ajudar-se mutuamente nesse processo. As famílias compreendem essa dupla função que deve ser executada pela escola e pelas famílias, cujos papéis são complementares? A BNCC reforça essa responsabilidade compartilhada, afirmando que, “para potencializar as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças, a prática do diálogo e o compartilhamento de responsabilidades entre a instituição de Educação Infantil e a família são essenciais.” (Brasil, 2018, p. 32-33).

E o último desafio listado, na verdade, demonstra a consciência do tamanho da tarefa assumida, quando se atende a criança em período integral; “pp1” relata: *“Eu acho que é fundamental a gente bater na tecla de que hoje... **a gente precisa***

pensar na especificidade do ensino integral, [...] a gente precisa olhar para o que é que nós vamos fazer com essas crianças o dia todo”.

Vale uma reflexão: mais atualmente, desde 2023, como a rede tem lidado com as crianças e suas famílias depois que a norma para matrícula deixou de ser a questão do vínculo empregatício e passou a ser o simples desejo da família?

Nesse sentido, quais seriam as características que uma escola de educação infantil deveria ter para que fosse atrativa a ponto de as famílias terem outros objetivos além de predominantemente os de trabalho para a matrícula? A matrícula em período integral por motivo de trabalho define a relação da criança e da família com a escola? Por exemplo, quando os pais estão de férias, a criança pode faltar às aulas, já que não precisa de um lugar para ficar?

Resgatando as falas dos entrevistados, defende-se aqui a necessidade de um momento de reflexão orientado para essa continuidade, para que os motivos que mais impulsionam a frequência em tempo integral passem pela valorização do serviço ofertado e pelos benefícios desfrutados pela criança, de modo que, no futuro, agora que a questão de trabalho dos pais não é mais uma premissa para o atendimento, não se recebessem mais depoimentos como este de “c2”: “[...] meu marido ficava, mas, supondo que eu tivesse um trabalho e ele não trabalhasse de home office, talvez daí eu precisasse colocar no integral, mas **não seria a minha primeira opção.**”

Como última forma de destacar um dos desafios que muito simbolizam as dificuldades da rede, de desvencilhar a compreensão do atendimento em período integral da questão de trabalho dos pais, um último destaque poderia ser dado, no sentido das expressões presentes no texto das transcrições das entrevistas.

Em referência à frequência em período integral, encontramos variadas expressões de obrigação, como se o integral fosse uma dolorosa e controversa alternativa, sobre a qual se expressa com “tem que ficar”, “ter que ficar”, “precisava deixar”, “com quem deixar”, “não conseguem ninguém pra ficar”, “não tem onde ficar”, “forma de ajudar”, quando, na verdade, poderiam ser destinadas expressões mais positivas, como “decidi”, “optei”, “escolhemos”, que destacariam uma busca pelo modelo, e não a adesão a esse pela falta de escolha.

E se apresenta aqui trecho da fala de um entrevistado que, durante a entrevista, se dá conta de que os momentos de reflexão coletiva a respeito do

atendimento em tempo integral e da educação em tempo integral são insuficientes e em alguns casos inexistentes – “c1” conclui seu raciocínio dizendo:

“[...] enfim, eu não acho que a gente tenha muita reflexão a respeito do contato com os alunos, com a comunidade, pensando especificamente, pensando nas demandas do período integral, nós não temos feito reflexões a respeito e falado muito disso...” - c1

É interessante observar que a entrevista permitiu que o entrevistado pensasse a respeito, considerando que, além de compreender os desafios e percepções do atendimento, pretende-se promover um conhecimento que embase discussões que gerem conhecimento, avaliação e, se for o caso, adaptação ou reconstrução do modelo. Recorre-se, como exemplo desse despertar, novamente à fala de “c1”, que, ao ser solicitada a responder sobre como o atendimento em período integral orienta seu planejamento, seu contato com os alunos e com a comunidade escolar, diz:

“[...] mas assim é uma coisa que não é uma discussão, que é... eu nunca levei, por exemplo, para um HTPC, né, pro grupo, é... sempre um combinado, tocou a professora é da manhã, é... de tentar fazer, variar, é... da melhor forma possível as atividades.”

“[...] Então assim... acho... acho lindo essa pergunta... eu passei a refletir que... que isso aparece pouco no meu planejamento, né...”

Apesar das discussões aqui propostas, dos aspectos positivos e negativos levantados, não se deseja aqui uma oposição à oferta do atendimento em tempo integral na educação infantil e nem desmerecer o caráter de cuidado que é inerente ao atendimento à criança, em especial na primeira infância, mas uma reflexão que compreenda que, numa instituição educacional, como é o caso das EMEl e creches, as questões pedagógicas não podem ser deixadas de lado ou postas em segundo plano. A fala de “c1” expressa bem essa questão:

“Então, a escola precisa repensar várias coisas, mas o que eu queria dizer é que eu não sou contra o período integral e também não sou 100% contra que um dos motivos de a criança estar na escola são os problemas sociais, já que eu escolhi trabalhar na rede pública, assim, o Estado tem o dever de proteger as crianças, né, e de formar cidadãos.”

“[...] eu gostaria de acrescentar que, assim... eu não sou contra que as crianças fiquem em período integral, muitas crianças ficam superbem em período integral, é... e a gente sabe que às vezes é, sim, o melhor lugar pra ela passar o dia, que é um lugar seguro, que elas são acolhidas, estão alimentadas, é... Eu não sou contra, mas eu acho que a gente precisa ampliar a discussão e as práticas pro período integral sim...”

8.9 Sugestões para melhoria do atendimento

Considerando as primeiras discussões que apontam para as percepções, as dificuldades, os objetivos que podem indicar alguns pontos que demandam alterações qualitativas na oferta, elencaram-se aqui suas sugestões para uma desejada melhoria, ou adequação às necessidades desta comunidade escolar. Para tanto, foram elencados quatro subtemas que apontam para um grupo de melhorias sugeridas:

Tabela 16 – Sugestões para melhoria do atendimento.

SUGESTÕES PARA MELHORIA DO ATENDIMENTO	
Inclusão de outras atividades, como esportes, artes, música, com profissionais especificamente habilitados	
Representantes da Comunidade (Pais/Responsáveis por alunos)	Representantes do Poder Público (Funcionários)
06 entrevistados	02 entrevistados
Um conjunto de grandes mudanças	
Representantes da Comunidade (Pais/Responsáveis por alunos)	Representantes do Poder Público (Funcionários)
—	02 entrevistados
Uma contribuição mais efetiva da comunidade no dia a dia e nas decisões escolares	
Representantes da Comunidade (Pais/Responsáveis por alunos)	Representantes do Poder Público (Funcionários)
02 entrevistados	-
Melhoria da estrutura física das escolas	
Representantes da Comunidade (Pais/Responsáveis por alunos)	Representantes do Poder Público (Funcionários)
01 entrevistado	—

Fonte: Elaboração própria a partir da análise de conteúdo e dos dados das entrevistas.

Algumas sugestões partem do interesse que as famílias percebem nas próprias crianças, como o gosto pelas artes, pelo esporte, ou ainda aulas de

educação física dada por especialistas, contação de histórias realizadas por profissionais, além de parcerias com outras secretarias, como a Secretaria Municipal de Esportes ou mesmo de Cultura.

Também aparece a importância da música no sentido mais aprofundado de musicalização ou mesmo da oferta de aulas de instrumentos, bem como aulas de idiomas, de capoeira, de teatro e ainda aquisição de materiais e brinquedos diferenciados.

Essas sugestões parecem tentar resolver as questões da repetição de rotinas, e trazer uma ampliação das possibilidades do uso do tempo. Não são propostas inovadoras como sugestões, mas demandam compromisso compartilhado com a Secretaria Municipal de Educação, que é a responsável pelas contratações, ou mesmo a liberação de pessoas que se disponham mesmo a realizar trabalho voluntário em qualquer desses aspectos.

Ainda que talvez sem o conhecimento, o que sugerem alinha-se com o proposto pela Base Nacional Comum Curricular, que dispõe que:

[...] por meio das diferentes linguagens, como a *música, a dança, o teatro, as brincadeiras de faz de conta*, elas se comunicam e se expressam no entrelaçamento entre corpo, emoção e linguagem [...] Assim, a instituição escolar precisa promover oportunidades ricas para que as crianças possam, sempre animadas pelo espírito lúdico e na interação com seus pares, explorar e vivenciar um amplo repertório de movimentos” (Brasil, 2018, p. 37, grifos nossos).

Ao passo que essas atividades promovem o desenvolvimento global da criança pequena através da oferta de diferentes estímulos, contribuem para uma rotina mais dinâmica e interessante para a criança, que nessa faixa etária possui um tempo de concentração em uma mesma proposta bastante curto, e que vai ampliando-se com suas experiências e desenvolvimento.

Quando buscamos respeitar e garantir os direitos de aprendizagem descritos na BNCC, assegurando os direitos da criança pequena de conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se, é preciso buscar formas de enriquecer o cotidiano escolar por meio de “diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, locais e universais, [...] por meio de experiências diversificadas, vivenciar diversas formas de expressão e linguagens, como as artes visuais (pintura, modelagem, colagem, fotografia etc.), a música, o teatro, a dança e o audiovisual, entre outras.” (Brasil, 2018, p. 37).

Ainda olhando para a BNCC, compreende-se que não se trata de adotar um modelo de atividades extras, mas de olhar para a necessidade de determinada comunidade, buscar por seus interesses e possibilidades, de modo que haja interesse das crianças e apoio das famílias, visto que “a instituição precisa conhecer e trabalhar com as culturas plurais, dialogando com a riqueza/diversidade cultural das famílias e da comunidade.” (Brasil, 2018, p. 33).

Por sua vez, para atender às necessidades de uma comunidade, é preciso interagir com ela e dar espaço de fala, valorizando seus saberes e opiniões, e para tanto é preciso buscar estratégias, em especial em turmas em que a maioria dos pais ou responsáveis trabalha.

Esse e outros desafios citados em busca de um atendimento em tempo integral mais alinhado às necessidades apontadas por essa comunidade são apontados no próximo capítulo.

9 EDUCAÇÃO INFANTIL DE TEMPO INTEGRAL: PERCEPÇÕES DA COMUNIDADE ESCOLAR

A fim de concluir essas primeiras reflexões sobre o atendimento em educação infantil de tempo integral através das percepções dos membros da comunidade escolar selecionada, propõe-se uma retomada das perguntas que orientaram esta pesquisa para orientar o texto: Quais os objetivos do atendimento em jornada ampliada na educação infantil municipal de Paulínia? A comunidade tem consciência das características do atendimento em período integral ofertado? Qual a compreensão da comunidade escolar acerca do tipo de atendimento ofertado? A comunidade escolar compreende a importância da educação integral das crianças como aquela que vai além do tempo de permanência na escola? As percepções da comunidade escolar estão ou não alinhadas a preocupações com a educação integral do aluno atendido em jornada ampliada?

As respostas a essas principais perguntas desta pesquisa orientarão as discussões que seguem:

Quais os objetivos do atendimento em jornada ampliada na educação infantil municipal de Paulínia?

A resposta a essa questão vai ao encontro de uma reflexão necessária e que visa “identificar os fatores de natureza econômica, administrativa, pedagógica, social e política que motivam a organização e implementação da educação infantil em tempo integral nas creches e pré-escolas” (Araújo, 2015, p. 26), no caso do município de Paulínia, as quais estão conectadas econômica, histórica e socialmente às formas como o município se organiza para atender às necessidades de sua população.

Como demonstrado anteriormente nesta pesquisa, as primeiras iniciativas escolares, pelo menos as pré-escolares, inicialmente ofertadas em jardins de infância, foram fortemente influenciadas e moldadas pela própria forma como o município em si foi se consolidando, como polo industrial e de crescimento acelerado.

Na verdade, as iniciativas escolares, como é o caso das brasileiras e neste caso de paulinenses, parecem carregar, desde o início de sua oferta, características

de organização escolar que visam suprir não exclusivamente as necessidades e direitos das crianças, garantidos inclusive em legislação, mas as necessidades das famílias, em especial no que diz respeito ao cuidado das crianças pequenas que precisam de tutela na ausência dos pais, o que em si não seria um problema, pois o problema reside na retirada da criança da centralidade do direito à sua educação.

A pesquisa demonstrou que infelizmente alguns dos condicionantes históricos e econômicos ainda influenciam fortemente as formas de atendimento à criança, o que já era uma hipótese, como é o caso, por exemplo, da alta demanda de vagas por creches e pré-escola sob a alegação de haver mães, pais e responsáveis trabalhadores portando a necessidade por guarda de seus filhos.

Nesse sentido, esta pesquisa permitiu, em especial aos seus participantes, a oportunidade de pensar de modo sistematizado no atendimento de educação infantil de tempo integral. Acredita-se que se produziu nestes um início de consciência, atentando-os ao papel da gestão democrática da escola como espaço compartilhado que visa formar as crianças integralmente.

Como demonstrado ainda nos documentos escolares, além de mudanças pontuais nos documentos norteadores das rotinas escolares, como o NIE e o NIC, ainda não há uma proposta municipal clara, bem elaborada, com espaços, estratégias e formação voltados especificamente às crianças e profissionais de atendimento de educação infantil de tempo integral. Acredita-se, contudo, na tomada de consciência como ponto de partida para que essa comunidade escolar possa identificar suas principais características, demandas e, com apoio de Secretaria Municipal de Educação, voltar a discutir e a planejar um modelo de atendimento que enfrente os desafios identificados e aponte novas perspectivas para o trabalho de jornada ampliada, que já acontece há décadas.

Como já demonstrado no levantamento histórico que remonta à constituição de Paulínia como município e às primeiras iniciativas escolares a respeito dos objetivos do atendimento ao pré-escolar, percebemos algo em comum com os achados da pesquisa em relação às primeiras iniciativas escolares do município, as quais apontam a convivência de várias razões que se complementam e justificam a frequência das crianças em escolas de período integral.

Como fica evidente nas falas de muitos entrevistados, assim como parece ter ocorrido no início da oferta em Paulínia, do ponto de vista dos objetivos da escola de educação infantil de tempo integral, em geral não se apresenta somente um motivo

ou objetivo de oferta e matrícula do aluno, mas em geral é facilmente perceptível pelo menos dois ou mais objetivos para frequência das crianças pequenas em período integral.

Vale citar que, à época, ou seja, nos anos 1980, a pré-escola ainda não era de oferta e nem de matrícula obrigatória, e que mesmo as teorias que sustentavam a importância dos primeiros anos do desenvolvimento infantil e da escola como promotora de outros conhecimentos e desenvolvimentos além daqueles preconizados em casa pela família ainda se desenvolviam e se disseminavam em território brasileiro.

Talvez, derivada dessa questão da não obrigatoriedade e da majoritária matrícula, à época, de crianças devido à ausência de uma figura adulta em tempo integral no lar, essa saída para a escola pudesse a princípio ser vista de modo negativo, como abandono, como já apontado na fala de Ballone (1980. p. 05), que registra que “a maior razão da procura da pré-escola, tem sido o crescente número de mães que assumem compromissos de trabalho extra-domiciliar. Por mais paradoxal que possa parecer, a mãe abandona o filho para ganhar mais dinheiro para ampará-lo melhor”.

Assim como, durante algum tempo, a frequência das crianças às creches sofria duras críticas devido à acusação destas como “prejudiciais à unidade familiar por tirarem desde cedo a criança de seu ambiente doméstico” (Oliveira, 2010, p. 93), visto que se tinha como ideal a criação da criança pequena no seio familiar, como apontado por Comênio, que “afirmava que o nível inicial do ensino era o ‘colo da mãe’ e deveria ocorrer dentro dos lares” (Oliveira, 2010, p. 64), por meio dessa pesquisa parece confirmar-se que um ideário semelhante desenvolve-se em relação à frequência da escola em período integral.

Ao passo que crianças frequentadoras de educação infantil em tempo integral aparecem nas falas dos entrevistados como mais agitadas, como mais cansadas devido à extensa rotina escolar, aparece também a ideia dos pais que matriculam seus filhos em período integral como integrantes de famílias mais distantes e menos interessadas no dia a dia escolar, além do fato de dependerem da escola como um local de guarda da criança.

De certa forma, a ideia negativa de frequência a creches e pré-escolas, quando essas ainda não eram de matrícula obrigatória (pelo menos a partir dos quatro anos), após a consolidação do papel da escola de educação infantil como de

educação, cuidado e desenvolvimento da infância, parece ter migrado para o atendimento em tempo integral, como se neste a matrícula em jornada ampliada não pudesse ser mais que fruto da falta de opção da família cujos membros são trabalhadores em tempo integral.

Contudo, é preciso admitir que, em nível de sociedade brasileira e também na realidade de Paulínia, a compreensão da própria educação infantil evoluiu desde o início da oferta. Como o ensino fundamental sempre teve prioridade de oferta e matrícula, sendo a primeira etapa obrigatória de ensino, sendo durante algum tempo o foco das iniciativas escolares, pouco se tratava em matéria de direitos e planejamento para a etapa da educação infantil. Em uma publicação de 1977, produzida pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo/Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas e distribuída com cópia para as escolas de educação infantil, aparece de modo muito claro a ideia da centralidade do ensino fundamental e o início da educação infantil não com fim em si mesma, mas como recurso promotor de melhores resultados no ensino de primeiro grau. Na publicação, descreve-se que

[...] a Escola de 1º grau aguarda uma população com bom nível de prontidão para aprendizagem que grande parte ainda não atingiu; crianças com baixo nível de prontidão para a aprendizagem estariam, portanto, com grande probabilidade de serem condenadas ao fracasso; [...] (CENP, 1999, p. 1).

Uma solução é apresentada:

A pré-escola certamente favorecerá o desenvolvimento integral e harmônico da criança, adaptando-a ao processo de aprendizagem formal de 1º grau, através de um programa estruturado para tal fim. O atendimento ao pré-escolar se justifica pela atuação preventiva à criança, constituindo-se num investimento - econômico, pela diminuição dos atuais níveis de retenção, de evasão e de fracasso escolar. (CENP, 1999, p. 2).

Socialmente, essa escola para a criança pequena servia, além da questão da guarda, à preparação para ingresso na “escola propriamente dita”, e, nesse sentido, podem-se verificar atuais avanços, pois, mesmo nas falas dos entrevistados ou nos documentos oficiais mais recentes resgatados nesta pesquisa, ambas as etapas da educação infantil têm se consolidado e disseminado seu papel em prol do desenvolvimento da criança em suas capacidades de acordo com a faixa etária, e não com vistas a uma suposta escolarização que só aconteceria a partir da primeira série do ensino fundamental.

Em documentos municipais mais recentes, como o Regimento Escolar de 2016, a questão da Educação Infantil como preparatória desaparece e dá lugar a objetivos distintos, mas complementares para as etapas da creche (0-3 anos) e EMEI (4, 5 anos), visando a promoção de cuidados e de desenvolvimento necessários de acordo com a faixa etária, incluindo o desenvolvimento de habilidades, valores e o respeito à criança em seus aspectos cognitivo, afetivo, social, cultural, físico, em prol de sua formação integral como ser humano

Quanto ao cenário de atendimento, é preciso destacar que, diferentemente de outros municípios brasileiros, Paulínia não apresenta déficits de vagas para crianças em idade de pré-escola e, ainda que com adoção de programas como o PROEB, tem a grande maioria das crianças em idade de creche matriculadas, o que mostra superação em relação ao expresso por Ballone (1980, p. 4), quando este afirma que “a instituição escola, elo de ligação entre a família e a sociedade só pensa na criança, depois dos sete anos de idade, mesmo sabendo que o período de 0 a 6 anos, é de particular importância para a vida adulta”.

Pela evolução da legislação, pelo desenvolvimento dos estudos relacionados à temática da educação infantil e mesmo pela demonstração da desvinculação, desde 2023, da oferta da educação infantil em tempo integral da comprovação do vínculo empregatício da mãe, parece que o atendimento municipal evoluiu bastante. Quanto às orientações pedagógicas e à formação dos profissionais, entretanto, ainda é preciso atuar para que a compreensão da educação infantil em tempo integral seja concebida pela população e pela comunidade escolar como uma possibilidade relacionada ao desenvolvimento infantil, e não somente como uma possibilidade de guarda da criança, pois assim, em face do conhecimento das potencialidades, acredita-se que haverá mais engajamento da comunidade escolar em busca de mudanças que possam afetar qualitativamente o trabalho com as crianças.

Entretanto, o processo de constituição das formas de atendimento em educação infantil na sociedade brasileira não evoluiu sem deixar marcas e resquícios que persistem em influenciar o atendimento atual. Fatores como a oferta de atendimento às crianças pequenas como demanda derivada da questão do trabalho feminino, do atendimento a princípio com caráter fortemente assistencialista, ainda influenciam a realidade brasileira e o mesmo parece acontecer na realidade de Paulínia. Embora os direitos das crianças tenham se

consolidado na legislação, parece que ainda tudo que se relaciona às necessidades de guarda da criança ainda é assumido pelo setor educacional, o que de certa forma acaba incumbindo as escolas de educação infantil de tarefas que na verdade poderiam ser suplementadas por setores como saúde ou assistência social.

Infelizmente, como durante mais de quarenta anos a matrícula em educação infantil em tempo integral esteve ligada obrigatoriamente à comprovação do vínculo empregatício da mãe, o que se acredita ser resquício das características de formação do município, supõe-se que será preciso tempo e investimento planejados em informação e formação não só para a população, mas também para as equipes escolares, as quais podem estar impregnadas pela ideia de tempo integral e mãe trabalhadora, sobre as possibilidades de trabalho com a criança que frequenta a escola em tempo integral, superando a ideia de mais tempo por necessidade e refletindo sobre a ideia de mais tempo qualificado.

Ainda resta, todavia, uma questão acerca da centralidade do direito e objetivo do atendimento em tempo integral, visto que essa determinação tem muitas vezes orientado os moldes da oferta, e no município de Paulínia não parece que tenha sido diferente. Como já citado anteriormente, as autoras Barbosa, Richter e Delgado (2015, p. 103), ao questionarem sobre o sujeito de direito da educação de tempo integral, apontam que

Se for um direito da criança à educação, pode ser ofertado em um modelo de turno parcial, com férias escolares de 60 dias; se for visto como um direito da mãe trabalhadora será oferecida em outro modelo, em turno integral com férias de 30 dias, pois esse é o modelo contratual mais frequente no Brasil [...].

Constatou-se que a frequência em período integral tantos anos condicionada à comprovação do trabalho da mãe e os pelo menos doze anos da existência de atendimento às crianças de período integral nos recessos escolares de junho/julho e dezembro/janeiro, de modo que estas gozam, assim como os adultos, de somente trinta dias de férias, denotam um atendimento ainda organizado essencialmente em prol das necessidades dos adultos, ainda que se possam estabelecer, a partir destas, condições para o uso do tempo em prol da criança.

Assim como em meados de 1980, mesmo em tempos mais recentes, é possível verificar a relação estabelecida entre a escola de educação infantil e o cuidado da criança pequena, com especial destaque para a questão dos pais trabalhadores, na seção “Diagnóstico da Educação Infantil” do PME de 2011:

A Educação Infantil [...] em unidades educacionais municipais específicas, atualmente, vem crescendo de forma bastante acelerada, seja em decorrência da necessidade da família de contar com uma instituição que se encarregue do cuidado e da educação de seus filhos pequenos, principalmente, quando os pais trabalham fora de casa; seja pela grande migração de famílias em busca de novos empregos e uma melhor situação financeira e social (Paulínia, 2011c, p. 26).

Com os indícios levantados sobre o primeiro atendimento, como bem exposto por Ballone (1980), propõe-se a partir daqui um comparativo do início do atendimento com o atendimento atualmente ofertado, para o qual se pretende usar como parâmetro de análise as metas e ações projetadas, no caso, para a etapa da educação infantil e para o ensino de tempo integral.

Embora, anteriormente a 2001, não houvesse um Plano Municipal de Educação, a versão de 2001 já soma mais de vinte anos de progresso em relação aos objetivos e metas postos e é capaz de fornecer alguns indícios. No documento Ofício nº 072/2010, que faz referência ao PME de 2001-2020, já aparecem preocupações não só com a manutenção da oferta do atendimento em período integral para a educação infantil, mas com a “extensão do tempo de permanência da criança em instituições escolares de forma a permitir a Educação Infantil, em tempo integral, de no máximo 10 horas, com um currículo escolar adequado e compatível com as necessidades apresentadas.” (Paulínia, 2010b, s.p., grifos do autor). Vale ressaltar que esse objetivo/meta é colocado no tópico “Currículo da Educação Infantil”, de modo que é possível inferir que a consecução deste currículo estava sujeita à oferta de ensino em tempo integral, embora no documento, mesmo na seção das ações, não se deixe muito claro como se deseja utilizar esse tempo ampliado em busca da consecução dos objetivos.

Na meta que trata da “Assistência à criança da Educação Infantil”, não se prevê a oferta da escola de tempo integral como forma de assistência, mas prevê-se a atuação coordenada dos diversos setores de atendimento à população para as necessidades dessas crianças e de suas famílias, como é o caso dos setores de saúde, assistência social, apoio de organizações não governamentais, e atuação ainda das áreas de cultura e esporte.

Interessante destacar que essa intersectorialidade continua sendo almejada no atendimento à criança pequena, e aparece nas falas dos entrevistados o desejo de apoio de outras secretarias para a oferta de outras atividades em período escolar de

tempo integral, as quais poderiam enriquecer o trabalho com a criança pequena, promover uma variedade necessária à prevenção do desinteresse, e permitir que as necessidades básicas de desenvolvimento das crianças fossem atendidas no período em que estivessem na escola, de modo que, em busca da inclusão destas atividades diversificadas, as famílias não tivessem que usar o período noturno para matricular seus filhos em atividades como esportes, atividades artísticas, as quais acabam por esgotar as crianças e reduzem ainda mais o tempo de convivência familiar, o qual poderá dar-se por meio de passeios, atividades de lazer ou simples tempo de convívio no lar com brincadeiras, por exemplo.

Acompanhando o atendimento em educação infantil na rede municipal desde 2004, no qual sempre se ofertou ensino em tempo integral somente para esta etapa de ensino, é possível perceber logo de início que a ação 14.1 não foi colocada em vigor em relação ao primeiro atendimento ofertado no município. Interessante ainda destacar que aqui parece haver uma confusão de termos, pois, embora se trate da oferta de tempo integral, ora confunde-se usando o termo educação integral para indicar o atendimento em jornada ampliada.

Como demonstrado nos documentos escolares apresentados, pelo material pesquisado e mesmo pela ausência de legislações e documentações específicas que orientem sobre um plano do município que defina como a distribuição do atendimento em tempo integral tem se dado entre os níveis de ensino, parece não haver uma justificativa formal e declarada para a oferta de educação infantil de tempo integral, além de atender a já apontada necessidade das mães trabalhadoras e a incapacidade da criança de 0 a 5 anos de permanecer sozinha quando não estiver na escola ou sob os cuidados da família.

A ausência de uma razão declarada, formal e orientadora da oferta leva a comunidade a inferir por si os objetivos da oferta, dentre os quais aparecem questões como o alcance de metas e o recebimento de verba federal, o fator político, o atendimento à infância, cuidado e nutrição, o motivo de trabalho dos pais ou responsáveis e a forma de liberação do adulto, assim como assistencialismo etc.

Interessante ressaltar igualmente, por exemplo, que, desde 2023, quando a oferta desvincilhou-se da comprovação de vínculo empregatício da mãe ou responsável legal, a ampliação dela aconteceu independentemente da questão de vulnerabilidade social, sendo extensiva a todas as regiões do município, e que,

mesmo após essa ampliação da oferta, nenhuma iniciativa de jornada de tempo integral se iniciou em escolas de ensino fundamental ou médio.

Cabe ainda destacar que a ampliação da oferta de ensino em tempo integral aconteceu também na creche, independentemente de o déficit de vagas ainda fazer com que o município celebre contratos com escolas conveniadas para atendimento de crianças através do programa PROEB. Seria importante destacar as razões da ampliação da oferta de tempo integral enquanto ainda se busca universalizar o atendimento para a etapa de creche em instituições municipais, como descrito para meta. Por exemplo, no que se refere à meta 1, ou seja, metas e ações para atendimento em creche (população de 0 a 3 anos), visa-se “manter e ampliar progressivamente a oferta de atendimento de forma a atingir no mínimo 50% até o final de 2018, 60% até 2021 e 75% até o final de 2024” (Paulínia, 2015, p. 1).

Já a ação 1.3 prevê o plano do município de “Construir e equipar novas unidades e contratação de pessoal para atendimento da demanda em áreas de expansão do município”, mas atualmente percebe-se que, na creche, a expansão do atendimento tem se dado à base da contratação de vagas em escolas conveniadas, o que em si demonstra um passo na direção contrária ao que prevê o Plano Municipal de Educação.

Além disso, a ação 14.6, que visa a qualificação dessa extensão de tempo e da ampliação gradual do atendimento, também não se consolidou. Nessa ação, vemos que:

14.6 Promover, com ajuda da União, a oferta de educação básica pública em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinar, inclusive cultural e esportiva, de forma que o tempo de permanência dos alunos na escola, ou sob sua responsabilidade, passe a ser igual ou superior a 7 (sete) horas diárias durante todo o ano letivo, com a ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola (Paulínia, 2015, p. 15).

Na verdade, se verificarmos os dados do NIE (Normas Internas das EMEIs) e do NIC (Normas Internas da Creche), perceberemos pouca variação do tempo ofertado, que sempre foi muito superior às sete horas mínimas necessárias. Até 2010-2011, o horário de atendimento era ainda mais extenso do que as atuais 9h45, e o atendimento em creche de período integral chegava a atender alunos das 6h30 às 18h00.

Entretanto, independentemente da questão da ampliação da jornada, essa ação prevê a inclusão de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinar, atividades culturais e esportivas, que parecem relacionar-se muito mais às escolas de ensino fundamental do que às escolas de educação infantil, as quais não contam com professores especialistas, como é o caso de professores de Artes, Educação Física, Línguas e outros que poderiam inserir na rotina escolar atividades diversificadas, além daquelas promovidas pelo PEB I (Professor de Educação Básica I - polivalente), responsável pelas turmas de educação infantil.

Nesse sentido, podemos considerar que, em relação à educação infantil, uma mudança significativa poderia ter ocorrido após a Lei Complementar nº 65/2017 – Plano de Cargos, Carreiras e Vencimentos do Magistério Público Municipal de Paulínia, na qual, no artigo 6º, inciso II, prevê-se que, além dos PEB I, se complementaria a jornada de atendimento à criança da educação infantil com aulas ministradas pelos professores PEB II, ou seja, especialistas de área, como podemos verificar:

II - Classe de Docentes composta pelos seguintes cargos de provimento efetivo, equiparados como Professores de Educação Básica II (PEB II), para exercício da docência nos seguintes campos de atuação:

a) Educação Infantil em disciplinas específicas; [...] (Paulínia, 2017, art. 6º, inciso II).

Embora não se discriminem as disciplinas específicas, podemos inferir por organização semelhante em cidades da região, como é o caso da vizinha Sumaré, na qual as crianças da educação infantil têm aulas com professores especialistas (PEB II), além de seu professor de sala polivalente, de disciplinas como Artes, Inglês e Educação Física. Entretanto, em Paulínia, atualmente as horas destinadas à atuação destes professores especialistas, propostas à consecução dessas disciplinas específicas (não especificadas na Lei Complementar), têm sido assumidas como Carga Suplementar do Trabalho Docente (CSTD) pelos próprios professores de turma, que dão continuidade ao seu trabalho de professores polivalentes, de modo que ainda não há a inclusão das atividades previstas na ação.

A ação 14.7 também não se consolidou integralmente. Essa ação prevê

Criar e manter, em regime de colaboração, União, Estado e Iniciativa Privada, programa municipal de ampliação e reestruturação das escolas públicas, por meio da instalação de salas de recursos multifuncionais, quadras poliesportivas, laboratórios, de informática, espaços para atividades culturais, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros e outros equipamentos, bem como da

produção de material didático e da formação de recursos humanos para a educação em tempo integral; (Paulínia, 2015, p. 15).

Não houve nenhuma mudança estrutural significativa nas unidades escolares, seja naquelas que desde seu início já atendiam nessa modalidade, seja em outras que de um ano para o outro passaram a atender crianças em tempo integral, ainda que sua estrutura física não tivesse sido planejada ou adaptada para esta nova realidade.

Embora anualmente, desde 2018, as escolas estejam recebendo reparos estruturais pontuais, não há nenhum plano estruturado pensando especificamente na estrutura de escolas para atendimento em tempo integral, como é o caso dos espaços descritos na ação 14.8: “promover a integração da escola com os diferentes espaços educativos, culturais e esportivos e com equipamentos públicos” (Paulínia, 2015, p. 15).

Diante dos dados apresentados e reflexões propostas, conclui-se que, embora a oferta de educação infantil municipal de tempo integral tenha se organizado, ampliado e fortalecido desde o início dela no município, ainda não há clareza definitiva acerca dos objetivos dessa oferta, ainda mais quando esta não se estende às demais etapas de ensino. Nesse sentido, a oferta de tempo integral exclusivamente para crianças de 0 a 5 anos afeta a ideia de continuidade e da importância do uso do tempo integral como recurso para consecução de uma educação que pretende ser integral.

A comunidade tem consciência das características do atendimento em período integral ofertado? Qual a compreensão da comunidade escolar acerca do tipo de atendimento ofertado?

Na seleção dos participantes da pesquisa, ao optar-se pelos membros eleitos para os colegiados, considerou-se que estes, por terem assumido um compromisso com a gestão democrática da escola, poderiam, através desse relacionamento mais próximo, ter mais conhecimento do dia a dia escolar e até mesmo conseguir falar com mais facilidade sobre o que consideram positivo, negativo ou sobre os desafios e ideias a partir da oferta de tempo integral que as crianças recebem hoje.

Na verdade, no processo da pesquisa, constatou-se que nem sempre a participação nesses colegiados deu-se pelo interesse em participar das decisões

escolares, pela vontade de conhecer melhor ou de intervir na educação oferecida, mas por motivos menos nobres, como falta de pessoas interessadas, convite da direção ou simples necessidade de completar o quadro de eleitos, o que certamente reverbera na atuação desses órgãos. Como apontado por Paro (1992, p. 262-263), “apesar de importante local de discussão e de explicitação de conflitos, não têm [os conselhos escolares] logrado constituir um foro significativo de decisões, de modo a promover qualquer tipo de democratização das relações no interior da escola”.

Percebeu-se que, embora esse conhecimento e essa reflexão pudessem ser um pouco mais simples e conhecidos para os membros do Conselho de Escola e da APM, que na verdade são em parte (50% no caso do Conselho) funcionários da escola, como é o caso de professores, funcionários, em geral mesmo estes tiveram dificuldade em falar a respeito de questões mais aprofundadas sobre o atendimento em tempo integral e a educação integral.

Pelo resultado das entrevistas e pela análise do conteúdo destas e sua categorização, a comunidade escolar ainda parece não ter focado sua atenção em compreender melhor o atendimento recebido por seus filhos/crianças, sendo em geral demonstrado nas falas pouco conhecimento ou um conhecimento bastante superficial a respeito da oferta. A maioria dos entrevistados não demonstra um conhecimento aprofundado sobre o dia a dia escolar do período integral ou sobre o modelo de atendimento proposto, o que pode ser percebido, em parte, pelas críticas e elogios ao modelo ofertado, as quais se referem muito mais aos aspectos do cuidado da criança do que às questões do seu desenvolvimento integral, às questões essencialmente educacionais.

Mesmo quando os entrevistados exaltam as qualidades do atendimento em período integral, na maioria das vezes tratam da escola de tempo estendido como lugar de proteção e de uso do tempo ocioso das crianças, lugar de cuidado, falam da boa alimentação ofertada, da atenção dada às questões relacionadas às crianças com deficiência e, ainda que seja citada a atuação de bons profissionais, não se exaltam em nenhuma das falas aspectos pedagógicos que poderiam relacionar-se ao interesse por uma oferta de educação integral em tempo integral.

Não aparecem falas que descrevem o atendimento, tal qual ele acontece hoje, como orientado para o uso do tempo integral como prerrogativa para a oferta de educação integral, a qual ainda nem consegue ser bem descrita por todos os participantes da pesquisa, sejam eles profissionais escolares ou não.

Mesmo quando se trata dos aspectos negativos, os entrevistados pontuaram muitas questões relacionadas a questões de relacionamento família-escola, de características das próprias crianças submetidas à educação de tempo integral, mas apareceram algumas poucas questões e reflexões sobre aspectos pedagógicos, como é o caso de que o cansaço do aluno afete sua capacidade de se interessar pelas propostas e repetição de rotinas. Pode-se citar, por exemplo, o exposto por “pp1”, profissional escolar, e que exemplifica bem essa preocupação excessivamente focada em aspectos do cuidado:

*“Em geral as principais demandas são essas, né... as principais perguntas que vêm para a gente são assim, se ele **comeu** hoje aqui na escola, dá **banho?**, ele **dormiu** direitinho?, **as preocupações, elas são muito voltadas para a coisa do cuidado físico**, nem do cuidado intelectual, também não é do cuidado psíquico, dificilmente você tem uma mãe muito preocupada com que histórias a gente conta aqui, que livros a gente usa, que músicas a gente ouve, né, pedagogicamente, quais são as nossas ações, a preocupação é mais com essa coisa do bem-estar físico mesmo, é esse cuidado: ‘tem dentista na escola? vão dar vacina aqui?’ São muitas das perguntas que a gente ouve dessa comunidade mesmo...”*

Além disso, quando se tratou do acesso ao formato de trabalho desenvolvido, que na verdade relaciona-se essencialmente com o modo como a escola se abre para a comunidade escolar e como a comunidade escolar busca seu espaço de atuação no espaço escolar, apareceram várias críticas e dificuldades que podem justificar, pelo menos em parte, o pouco conhecimento demonstrado acerca do tipo de atendimento ofertado. Falou-se, por exemplo, da dificuldade de retomar questões do dia a dia com a própria criança, que, na educação infantil, é muito pequena e nem sempre consegue expressar-se de modo articulado ou claro o suficiente, de maneira a dar indícios sobre seu dia a dia escolar; da pouca ou limitada divulgação espontânea da escola sobre aspectos do atendimento em tempo integral acerca de seus objetivos e planejamentos; e apareceram ainda críticas por parte dos funcionários da escola em relação às famílias, citadas como desinteressadas em contribuir com a escola ou em buscar informações mais aprofundadas.

Nesse sentido, Paro (1992) já arrazoava sobre a dificuldade da própria sociedade brasileira em posicionar-se e participar democraticamente, devido à ausência de experiência em relação ao exercício democrático, de participação popular em espaços decisórios, à retenção de poder decisório nas mãos de poucos; por isso, a esse respeito, afirma que, “tendo em conta que a participação

democrática não se dá espontaneamente, sendo antes um processo histórico de construção coletiva, coloca-se a necessidade de se preverem mecanismos institucionais que não apenas viabilizem mas também incentivem práticas participativas dentro da escola pública.” (Paro, 1992, p. 262-263). Como a escola e a comunidade escolar estão imersas nessa realidade e vivência de ausência de exercício democrático ou desvalorização de espaços de trocas de ideias, o Conselho de Escola e a APM sofrem das mesmas mazelas e, assim, considerando o apontado por Paro (1992), será necessário construir de modo consciente e planejado espaços de participação democrática na escola.

Todas as opiniões demonstradas pelos entrevistados apontam para a necessidade de busca por uma comunicação mais efetiva de ambos os lados, comunidade e equipe escolar, pois há questões relacionadas tanto ao afastamento das famílias da escola por questões administrativas, quanto críticas ao pouco interesse destas e aquelas relacionadas à suposta seleção da escola pelo que decide revelar sobre sua própria atuação.

Falas como a de “c1”, que, tratando de sua própria experiência com a escola, aponta que *“acesso à informação é isso, só mesmo se a gente procurar o professor. E às vezes pode parecer e a gente sente isso, que, se a gente pedir o planejamento do professor, que a gente quer fiscalizar o trabalho, né, nem sempre é visto como uma participação positiva”*, o que provavelmente não seria um problema se a própria escola, talvez com apoio dos órgãos colegiados, tornasse públicas mais informações, sem que essas precisassem ser demandadas.

Refletindo sobre a compreensão que poderiam ter da educação integral em oferta de tempo integral, “c2” aponta que *“o que a escola passa não tem muito isso, né... [...] eu acho importante, olha, o que esperar, né, da educação integral, o que a gente vai ter aqui, não sei se tem isso, se isso é passado em detalhes, né...”*. Na verdade, falas como essa precisam compelir a equipe escolar a refletir sobre quais informações têm focado sua divulgação para a comunidade, sobre o planejamento e objetivos do atendimento em tempo integral, ou sobre como as rotinas diárias acontecerão e questões mais mecânicas, como o que colocar na mochila da criança e o como se dará sua alimentação na escola.

Não se pode desejar discutir com as famílias questões mais aprofundadas ou que estas valorizem os aspectos pedagógicos se a própria escola, composta de profissionais que podem com mais facilidade ter clareza das possibilidades de

enriquecimento do trabalho em vista da educação integral permitidas pelo bom uso do tempo integral, se essas questões nem mesmo forem citadas ou discutidas com as famílias. Por que não discutir questões do planejamento com as famílias, ainda que seja necessário simplificar termos? Se se deseja valorização dos aspectos pedagógicos, esses precisam ser expostos para essa comunidade, pois como a comunidade demandará por possibilidades que nem mesmo conhece?

Além disso, é preciso buscar métodos simplificados para superar barreiras que, neste momento, não podem ser derrubadas, como é o caso da proibição, por questões de segurança, da entrada das famílias na unidade escolar. A perda do contato diário com a equipe tem se interposto como mais uma barreira ao conhecimento da comunidade escolar, em geral, sobre o atendimento ofertado, o que aparece na fala de “c1”:

*“[...] no período integral a gente na verdade tem bem pouco contato com a comunidade escolar e cada vez menos. **Agora as famílias estão proibidas de... de entrarem na escola, então elas deixam as crianças no portão... Acho que a gente perdeu bastante com isso... Tem uma questão prática que... que, sim, que ajuda, mas tem é a questão de a participação da família na escola... isso diminuiu muito, afastou muitas famílias, a compreensão dela... dela, trabalho, a valorização do nosso trabalho diminui. Afastando a família da escola, então, a família não entra na escola, não vê o que está acontecendo, ela não sabe o que a gente trabalha, né... eu acho que é impedir a família de entrar na escola, é... a gente perde várias coisas, né...”***

Na fala de “c1”, apresentam-se problemas gerados pelo afastamento das famílias, como o prejuízo em relação à compreensão do atendimento da criança em período integral, que gera, entre outras coisas, a desvalorização do trabalho. O fato de o relacionamento das famílias com a escola se resumir a algumas poucas reuniões escolares planejadas em calendário escolar, bem como o fato de o único outro relacionamento diário ser o de entregar a criança às 7h35 e retirá-la a partir das 17h00, parecem contribuir para a ideia de que a escola de período integral é considerada muito mais um lugar “onde se deixa” a criança para que seja cuidada e “de onde se retira” a criança após a saída do serviço, do que um espaço de desenvolvimento integral da criança, com o qual a família deva trabalhar em conjunto.

É preciso refletir sobre como a escola muitas vezes pode estar sabotando a parceria que poderia desenvolver com a comunidade escolar. De certa forma, pelas falas dos entrevistados, parece que a escola pode estar, ainda que sem a intenção,

contribuindo para que a comunidade escolar não tenha todas as informações que pudessem levá-la a compreender os objetivos do atendimento em tempo integral e as possibilidades de um planejamento focado em uma educação integral.

É inegável, todavia, que, de modo consciente ou inconsciente, pela ação ou pela omissão em relação à nossa atuação, como pontuado por Cavaliere (2007, p. 1018), “em cada circunstância histórica ou local, o tempo de escola é sempre em função de interesses e forças que sobre ele atuam”. Se a comunidade não se percebe ouvida, é preciso refletir sobre quem está ditando os interesses que têm moldado a oferta, uma vez que já há um modelo em funcionamento, sobre o qual não se tem discutido abertamente e de modo planejado com a comunidade (inclusive com a equipe escolar).

O que pôde ser constatado, quando se perguntou a todos os entrevistados se em algum momento alguém já havia lhes perguntado sobre como gostariam que fosse o atendimento em tempo integral ou aos profissionais, se já haviam participado de formações ou discussões acerca desse modelo – com exceção de uma resposta, que reportava a uma discussão limitada e específica no âmbito do Conselho Municipal de Educação –, todos foram categóricos ao dizer que nunca foram questionados a respeito e não participaram de nada minimamente organizado e planejado para tal fim, o que na verdade demonstra ainda pouca iniciativa do município em coordenar esse movimento de conscientização e discussão do modelo de atendimento em tempo integral.

Como subsidiar uma comunidade escolar com as ferramentas necessárias à participação nas decisões acerca dessa oferta e como promover a abertura da escola à comunidade, sem que isso seja considerado uma intromissão indesejada e desnecessária, possivelmente seja um grande desafio posto às unidades escolares de atendimento em período integral no município de Paulínia, o qual talvez possa ser superado em parte com o auxílio das instâncias superiores, com o apoio da equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação ou através da atuação dos recém-contratados coordenadores e supervisores escolares.

É preciso assumir em Paulínia o que Cavaliere (2007, p. 1016) aponta, que já vem acontecendo no cenário nacional e internacional, no qual “o tempo escolar vem se constituindo como objeto de estudo e é apresentado como um elemento importante no conjunto das reflexões sobre a escola”, ainda mais considerando que atualmente “o tempo de escola que, [vem] sendo a mais importante referência para a

vida das crianças e adolescentes, [e] tem sido, no mundo contemporâneo, um pilar para a organização da vida em família e da sociedade em geral” (Cavaliere (2007, p. 1017). Dada tamanha importância, mesmo a questão do tempo escolar precisa ser alvo de reflexão contínua e, por seu papel social, é mandatório que essa discussão, que pode e na esfera do ideal deve incluir a ideia associada do desenvolvimento integral, seja efetuada *com* a comunidade escolar e não *para* a comunidade, como parece estar acontecendo.

O acompanhamento das políticas públicas implementadas, como é o caso da oferta de atendimento em tempo integral, deve ser, por força de lei, monitorada periodicamente por instâncias de controle social, como expresso nos artigos 3º e 4º da Lei nº 3.444/2015, que dispõe sobre a instituição do Plano Municipal de Educação e dá outras providências, onde encontramos que:

Art. 3º A execução do PME e o cumprimento de suas metas serão objeto de monitoramento contínuo e de avaliações periódicas, realizados pelas seguintes instâncias:

I - Secretaria Municipal de Educação;

II - Comissão de Educação da Câmara de Vereadores;

III - Conselho Municipal de Educação;

IV - Fórum Municipal de Educação.

§ 1º Compete, ainda, às instâncias referidas no caput:

I - divulgar os resultados do monitoramento e das avaliações à comunidade educacional;

II - analisar e propor políticas públicas para assegurar a implementação das ações e o cumprimento das metas. (Paulínia, 2015, s.p.).

Além das instâncias competentes de acompanhamento e monitoramento, fala-se de avaliações periódicas e da competência das mesmas em divulgar os dados de suas análises à comunidade escolar; e, que ao se realizar a análise, proponham-se políticas que apoiem o cumprimento das metas.

Foi encontrado um registro no *site* da Prefeitura Municipal de Paulínia sobre o monitoramento do Plano Municipal de Educação, acontecido em 29/09/2018 em uma das EMEFs do município, na qual se reuniram 140 pessoas (educadores e membros da comunidade escolar) para debater novas diretrizes para o PME. Infelizmente, entretanto, não foram encontrados os registros das discussões, embora na matéria se faça referência a dúvidas, críticas e sugestões que teriam sido registradas em ata e encaminhadas para análise e posterior aperfeiçoamento do Plano.

Embora os membros das instâncias citadas na Lei possam ter recebido esse repasse, nenhuma informação foi transmitida ou sistematizada discutida a

partir do Fórum nas Escolas Municipais de Educação Infantil de tempo integral, de modo que pudessem fornecer subsídios que permitissem que cada escola monitorasse seus próprios avanços e dificuldades mediante o alcance das metas e que, por sua vez, avaliassem seu próprio Projeto Político-Pedagógico, de forma a também realinhar os planejamentos da unidade escolar a objetivos e metas mais amplos postos no âmbito municipal.

A comunidade escolar compreende a importância da educação integral das crianças como aquela que vai além do tempo de permanência na escola? As percepções da comunidade escolar estão ou não alinhadas a preocupações com a educação integral do aluno atendido em jornada ampliada?

A questão da educação integral, como aquela que visa o desenvolvimento integral da criança, descrita anteriormente e exaustivamente nesta pesquisa, mostrou-se um tema nebuloso para a comunidade escolar. Embora se pudesse supor maior conhecimento sobre o tema de alguns membros do poder público (profissionais da escola), na verdade a maior parte dos entrevistados ainda pareceu confuso em relação ao que seja educação integral, o que já não aconteceu quando questionados sobre o tempo integral.

Pela ótica dos entrevistados, e parafraseando suas colocações, podemos resumir que, por suas perspectivas, educação integral, é aquela [que]:

- Engloba tudo, o conviver, o fazer, o aprender (c2);
- Em que convergem aspectos pedagógicos e na qual as possibilidades culturais sociais são ampliadas (pp1);
- Olha para o indivíduo nos seus mais diferentes aspectos, enxerga esse indivíduo inteiro e se preocupa com o todo voltado para o desenvolvimento da criança (pp1);
- Visa vários âmbitos da educação, do desenvolvimento (c1);
- Abrange boa parte das facetas humanas, do indivíduo: o lado artístico, o lado erudito do português, da matemática, o lado espiritual, o lado moral (c4).

Algumas opiniões expressas podem servir de base para outras reflexões sobre os papéis que têm se definido para a escola e demais agentes sociais na promoção do desenvolvimento integral das crianças:

C6, por exemplo, expressa sua crença sobre papéis bem definidos para a escola e para a família, ao dizer que *“A escola só vai passar o pedagógico, né, [...] de aprender fazer as coisas sozinhos, de autonomia, de ter mais autonomia, de cuidar do próprio corpinho, ir ao banheiro, saber se limpar, saber vestir uma roupa... Eles auxiliam nisso também, né, mas isso não é dever da escola, não é dever da escola educar o meu filho, né [...]”*. Entretanto, cabe destacar aqui que a educação integral, o tempo integral, como qualquer outra educação que se alinhe às orientações mais recentes, como as da atual LDB, do Parecer nº 20/2009, da BNCC de 2017 e tantas outras, consideram que não há integralidade sem que o cuidar e o educar estejam intencionalmente articulados, de modo que, por qualquer experiência de que participem nas instituições de educação infantil, sejam elas educativas ou mesmo de cuidados, as crianças possam construir sentidos e significados e se apropriar, com sua maneira particular, das formas culturais de agir, sentir e pensar (Brasil, 2009d).

Já c4 consegue perceber como a promoção do desenvolvimento de uma criança é compartilhado por muitos atores, ao dizer que *“ela vai passar por outros atores, pela convivência com a mãe, com o pai, com a vó, com o vô, com a tia, com a vizinha, com os colegas, né... é... em alguma instituição religiosa que ela vá, pra fazer algum esporte, alguma dança, alguma coisa desse tipo [...]”*, de modo que a integralidade do desenvolvimento da criança, ainda que esta permaneça na escola em tempo integral, passa pela contribuição de outros atores, grupos de convívio, espaços sociais.

C1, por sua vez, desmistifica o papel da escola e, nesse caso, da escola de tempo integral como aquela que supre todas as necessidades de desenvolvimento das crianças, ao afirmar: *“eu acredito numa educação integral, de um desenvolvimento que a gente possa desenvolver, é... a criança em vários aspectos, sem que ela precise necessariamente ficar o dia todo, principalmente ficar nesse período que hoje a gente tem, de 7h30 até 17h30 da tarde”*. A escola é de matrícula obrigatória a partir dos quatro anos, a escola de tempo integral não... A criança matriculada em período parcial por quaisquer motivos também precisa ter direito ao seu desenvolvimento integral, daí que a ampliação do tempo por si só não pode garantir esse desenvolvimento.

Como reiterado por pp2, que afirma que *“a educação integral, ela pode ser de tempo integral ou não. Quando a gente fala de educação integral, a gente fala dos*

diversos campos de desenvolvimento, dos vários campos de experiências, enfim, é nesse sentido.” A BNCC já salienta esse olhar multifacetado e completo para a criança como ser em desenvolvimento, que, ao desenvolver-se, precisa gozar do direito de brincar, conviver, participar, explorar, expressar e conhecer-se (Brasil, 2018).

Contudo, embora tais falas possam ser ponto de partida para a necessária reflexão sobre os benefícios da educação integral como qualificadora do tempo integral, é preciso destacar que foram falas provocadas pelas perguntas da pesquisadora, e que estas opiniões foram expressas de modo individual e sigiloso, como informado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), assinado pela pesquisadora e pelos participantes. Sem identificar e sem expor o compilado das perspectivas dos entrevistados produzido nesta pesquisa, composto pelos desafios e perspectivas por eles apontados, seu grau de análise e consciência sobre o modelo ofertado no município, pretende-se servir de base, agora, para promoção de discussões coletivas, que possam construir coletivamente, nessa e em outras comunidades escolares, as concepções, mudanças e adequações necessárias, uma vez que se discutam os objetivos e necessidades para o atendimento, como foi feito no percurso da pesquisa.

A BNCC (Brasil, 2018, p. 39) destaca que “parte do trabalho do educador é refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças”, entretanto, no caso da mudança de perspectiva proposta por esta pesquisa, a qual envolve e propõe a adoção da educação integral como proposta de trabalho para as escolas de educação infantil de tempo integral de Paulínia, acredita-se que o trabalho de selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, proposto pela BNCC, deva ser assumido em conjunto por uma comunidade escolar. No caso de Paulínia, a partir do modelo já praticado, uma maneira de começar a discussão pode ser pela forma de qualificar o uso do tempo integral já disponível.

Como modo de exemplificar a necessidade de se desenvolver a consciência sobre o bom uso do tempo, aponta-se a fala bastante preocupante de pp4, um profissional escolar que não enxerga a necessidade de mudanças em sua rotina de trabalho com a criança de integral e arrazoá que, em relação à educação oferecida em tempo parcial ou integral: *“Não vejo muita diferença... Porque, como eu já disse,*

o professor trabalha parcialmente... o que afeta o integral é a criança que fica o dia todo na escola.”. O profissional que atua com as crianças de período integral precisa ter a visão de todo o processo com a criança em um dia de permanência, de que o trabalho com a criança não se encerra com o fim de seu expediente, que haverá outros profissionais contribuindo com o desenvolvimento desta criança, que seu planejamento não pode ser compartimentalizado, pois a criança é um ser em continuidade.

Infelizmente, constatou-se nesta pesquisa que ainda não se desenvolveu de modo sistematizado, na rede de ensino, o atendimento em tempo integral, o qual se realiza pela atuação de duas ou mais professoras, uma em cada período, uma estratégia sistematizada de planejamento conjunto.

Como apareceu nas falas dos entrevistados, alguns deles professores e outros que atuam diretamente com as crianças, esse planejamento conjunto tem acontecido muito mais pela iniciativa pessoal de alguns profissionais preocupados com a rotina escolar das crianças, pela consciência destes acerca da necessidade de um trabalho em conjunto que faça sentido e tenha continuidade, do que por diretriz da Secretaria Municipal de Educação, por demanda dos recém-contratados coordenadores, os quais ainda estão consolidando sua atuação no município. A esse respeito, destaca-se, por exemplo, a fala de um dos entrevistados, que destaca que *“precisaria vir uma orientação, uma ajudinha de cima, mas que as parceiras se organizassem de forma que o integral não fosse uma repetição.”*

Cabe ainda apontar que o atendimento em período integral tem se ampliado sem o necessário preparo das escolas e profissionais. Professores e funcionários que muitas vezes estavam acostumados ao fazer escolar e às necessidades de crianças que passavam somente quatro horas na escola muitas vezes não compreendem suas novas responsabilidades diante das demandas aumentadas, relacionadas à oferta de educação em tempo integral. O que esta pesquisa demonstrou inclui, por exemplo, a forma como alguns deles têm lidado com os desafios decorrentes do atendimento em tempo integral: alguns parecem desconhecer ou ignorar essas novas demandas e continuam sua prática de modo individualizado, enquanto outros, ainda que de modo pontual e autônomo, conscientizam-se e procuram, com seus parceiros de trabalho na turma, desenvolver estratégias para contornar os desafios desse atendimento em jornada ampliada para a criança pequena.

Algumas falas demonstram, de modo preocupante, que a necessidade de planejamento em conjunto ainda não é unanimidade, mesmo entre os profissionais escolares. Os trechos a seguir são falas de profissionais da escola pesquisada:

“O atendimento em si... não tem... mas, assim, eu percebo diferença nas crianças... né, a diferença tá na criança que é... é de período parcial [...]” - pp3

“Não vejo muita diferença... Porque, como eu já disse, o professor trabalha parcialmente... o que afeta o integral é a criança que fica o dia todo na escola. E acredito que ele tem o mesmo rendimento de uma criança parcial, então ele não precisa estar o dia todo.” - pp4

Nesse sentido, é preciso insistir na necessidade de promover discussões e pesquisas acerca da educação integral e suas premissas, as quais podem garantir o respeito ao ritmo, necessidades e desenvolvimento da criança pequena que passa o tempo integral na escola. Quando a escola atua atendendo em período integral, precisa assumir os desafios deste novo atendimento, o que se faz pelos princípios da educação integral através da qualificação do atendimento, que se faz pelo fortalecimento do trabalho escolar, das mudanças em seu interior, da assunção de novas tarefas, de novos equipamentos, espaços e profissionais necessários.

Deseja-se, assim como Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro idealizaram propostas que visavam a ampliação do tempo, através da ressignificação deste tempo ampliado com outras propostas, com espaços adequados e diversificados de atendimento, os quais pudessem promover o atendimento integral às necessidades de desenvolvimento do aluno, que em Paulínia, a qual já possui um atendimento de tempo integral bem estruturado, possam-se adotar outras estratégias e “a perspectiva de que o horário expandido represente uma ampliação de oportunidades e situações que promovam aprendizagens significativas e emancipadoras” (Gonçalves, 2006, p. 131).

Quando se fala da educação integral, abre-se uma série de possibilidades de conceituação, e esse não é o nosso foco, visto que se acredita que não haja somente uma forma de descrevê-la. Embora possa haver muitas conceituações para a educação integral, a educação infantil garantida em legislação deve ser aquela que atende ao disposto no artigo 29 na LDB: “a educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, completando a ação da família e da comunidade.” (Brasil, 1996, art. 29). A educação

integral deve ter, acima de tudo, o objetivo de promover uma formação completa e diversificada, o desenvolvimento integral da criança. Contudo, a forma como se darão operacionalmente o dia a dia, o planejamento e a organização dos tempos, espaços e rotinas de uma escola de educação integral pode sofrer variações e adaptar-se às necessidades de cada comunidade.

Constatou-se, nesta pesquisa, maior valorização da variável tempo integral do que em relação à educação integral como proposta de trabalho, e que a questão do tempo tem sido percebida muito mais como forma de suprir as necessidades de cuidado do que as questões de desenvolvimento da criança. Não apareceram, de modo consistente, falas que descrevessem o princípio da educação integral como importante ou necessária para o atendimento oferecido no município, o que em parte pode dever-se ao desconhecimento do tema e à falta de um direcionamento de rede a uma oferta proposital e planejada de educação integral em tempo integral. Ao se descreverem e avaliarem as características do atendimento, embora uma série de aspectos positivos, como a escola vista como lugar de proteção e preparada para receber e cuidar da criança, a boa qualidade quantidade de alimentação oferecida e a existência de profissionais dedicados no atendimento, entre outros, tenham sido destacados, não se justifica a variável tempo como prerrogativa para a execução de uma educação integral.

É possível afirmar que, em sua maioria, a comunidade escolar analisada, durante a pesquisa, não se referiu à oferta de educação integral como objetivo maior para a matrícula, e nem a preocupação com o desenvolvimento integral da criança figurou entre os motivos elencados para sua matrícula. Afinal, como se pode defender a existência de uma proposta de educação que nem se conhece?

Assim como apontado por Araújo (2015), historicamente o tempo integral parece ter sido naturalizado na realidade para o atendimento da criança pequena brasileira, sem que se debatesse com os profissionais diretamente envolvidos nesse atendimento, o que de fato parece estar acontecendo também no município de Paulínia.

De fato, se olharmos para as falas, sobretudo para aquelas que tratam simplesmente do tempo integral sem um objetivo maior de educação integral, elas são carregadas de críticas à forma pela qual se tem ampliado a jornada da criança na escola, bem como ao motivo e à maneira como esse tempo tem sido gasto:

C1 trata do que é oferta em tempo integral: *“Eu sei que a rotina é repetida, né, a rotina de Paulínia, ela... ela repete à tarde o que já... já aconteceu de manhã. Então eu tento meio que burlar essa... essa rotina para... para conseguir diminuir essa... essa repetição que existe, né”*. Aqui fica claro que a ampliação da jornada parece estar sendo feita sem um acompanhamento qualitativo do uso desse tempo, afinal, se já se apontaram fatores como indiferenciação de prédios, equipamentos, espaços, profissionais de escolas de parcial/integral, diante desse cenário, certamente as crianças de período integral têm sido submetidas a qualquer tipo de educação que não a que pretenda o desenvolvimento integral, pois esta demanda muito mais que tempo ampliado.

Nesse caso, assume-se o risco, mesmo que de modo inconsciente, de adotar um dos modelos denunciados por Barbosa, Richter e Delgado (2015): de Assistência, derivado da preocupação com a superação da pobreza, visando ao cuidado aos filhos de pais e mães trabalhadores e compensação de deficiências sociais e culturais; de Escolarização e Recreação, no qual, embora em tempo integral, a organização ainda é basicamente em turnos, um deles com professores em atividades pedagógicas e o outro atendido por diversos profissionais em recreação; ou ainda, de Escolarização, caracterizado pelo atendimento com professores em ambos os turnos, com ênfase em conteúdos e resultados, de lógica conteudista.

Acredita-se que, de modo consciente, nenhuma instituição que conheça as possibilidades da educação integral e tenha conhecimento e apoio para ofertá-la se apropriaria de um desses modelos citados por Barbosa, Richter e Delgado (2015). Pela urgência dessa consciência, retoma-se aqui a reflexão proposta por Arroyo (1988, p. 05): *“em quem se pensa quando se propõe uma escola pública de tempo integral?”*.

E, nesse caso, cabe refletir sobre o que aponta pp1 quanto este afirma: *“acaba que é, né, então as crianças do período integral, elas são mais agitadas [...] as turmas de parcial tendem a ser mais calmas... as crianças são mais atenciosas, né...”*. Com o mau uso do tempo, o desafio do bom uso deste novo tempo da criança na escola, se não assumido e discutido de modo responsável, pode traduzir-se em julgamento para as próprias crianças, afinal, por que crianças de integral são mais agitadas? Pode contribuir aqui a fala de pp1: *“a gente faz uma educação em tempo integral, a gente tem oferecido poucas oportunidades pedagógicas diferenciadas*

para uma criança que fica dez horas na escola em relação àquela que fica só quatro, né. Uma educação em tempo integral acaba que ela é mais do mesmo, o que você faz à tarde é o que você já fez de manhã, em outra medida é só um prolongamento das horas da criança na escola”, de modo que o que se chama de agitada poder ser, na verdade, desinteressada, cansada das repetições, afinal as crianças são seres curiosos e dinâmicos, que demandam uma rotina bem estruturada e planejada.

De maneira que, ao fim desta pesquisa, pode-se afirmar que a comunidade escolar ainda não compreende a importância da educação integral das crianças como aquela que vai além do tempo de permanência na escola, o que parece acontecer por desconhecimento do tema. Entretanto, acredita-se no papel e na força de comunidades conscientes de empoderar-se a ponto de buscarem para si as mudanças em prol do desenvolvimento das crianças sob sua responsabilidade. Nesse sentido, os conhecimentos e indícios compilados por esta pesquisa pretendem servir de ponto de partida para essa organização, que parte do conhecimento, rumo à consciência e, por fim, à mudança.

Se, por enquanto, a educação integral em tempo integral ainda pode parecer utopia na realidade dessa comunidade, deseja-se que, enquanto assim for, a utopia mantenha aqueles que desejam as melhorias descritas na caminhada em sua direção, afinal,

A utopia está lá no horizonte [diz Fernando Birri]. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar. (Galeano, 1993, p. 230, tradução livre).

10 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa, mais que uma análise de determinada realidade, pretendeu fornecer dados que permitam aos membros da rede municipal de ensino e das comunidades escolares de Paulínia, mais especificamente aqueles relacionados à educação infantil de tempo integral, conhecerem o histórico que construiu a realidade como ela se apresenta hoje e inteirar-se das impressões de seus pares acerca do atendimento ofertado/recebido, como meio promotor de suas próprias reflexões conscientes e embasadas em dados teóricos e práticos.

Longe de pretender esgotar o assunto ou julgar, posicionando-se contra ou a favor da oferta de ensino de tempo integral, esta pesquisa procurou tecer uma base que permita ao leitor compreender a constituição do atendimento em educação infantil de tempo integral e os eventos, legislações e desdobramentos que, consciente ou inconscientemente, culminaram no modelo hoje oferecido na rede municipal de ensino de Paulínia.

Pretende-se aqui lançar as bases para a discussão sobre como a oferta de tempo integral para a educação infantil na cidade de Paulínia, já em curso por décadas, pode qualificar-se em face da possibilidade da oferta da educação integral, sob uma perspectiva que parta da “distinção entre escola integral e educação integral, com base na ideia de que não basta oferecer uma escola de jornada completa, é preciso ofertar uma educação integral” (Miranda; Santos, 2012, p. 1077). Logo, mais que uma crítica à oferta de tempo ou mesmo ampliação desta, intenciona-se, aqui, ponderar que educação de tempo integral na educação infantil, ainda que sirva também como meio de proteção às crianças e apoio às famílias, não pode ser qualquer educação, ampliada em tempo, mas demanda responsabilidades muito peculiares e um nível elevado de responsabilidade com o desenvolvimento da criança.

Como a pesquisa pretendia a análise pela ótica da comunidade escolar, foi imprescindível a análise em conjunto através de olhares múltiplos para um mesmo objeto. Se é verdade que o olhar da pesquisadora desencadeou o desejo de conhecer melhor os desafios e perspectivas da oferta de ensino de tempo integral na educação infantil de Paulínia-SP, é também necessário afirmar que o levantamento de conhecimentos, realizado inclusive por meio de entrevistas, só foi possível pelo cruzamento de muitos olhares e perspectivas, visto que o conhecimento ou o

desconhecimento, o posicionamento ou a indiferença acabam sendo, na verdade, elementos que influenciam o atendimento sobre o qual crianças como as de idade de creche e pré-escola têm pouco ou nenhum controle.

De fato, em qualquer cenário de pesquisa sobre educação infantil, são adultos analisando e discutindo a necessidade de olhar para o desenvolvimento integral das crianças atendidas, buscando indícios de aspectos positivos, os quais precisam ser ampliados e exaltados, e aspectos negativos, os quais, por sua vez, precisam ser analisados para serem enfrentados. É preciso conhecer a criança para promovermos seu desenvolvimento, a criança de determinada idade, comunidade, tempo histórico...

Ao voltar o olhar para a realidade da comunidade pesquisada, constatou-se que, embora o atendimento tenha evoluído em organização, formação dos profissionais e ampliação da oferta, a rede ainda precisa ampliar as discussões sobre os objetivos que têm mantido a oferta de atendimento em tempo integral exclusivamente para a educação infantil. Além disso, é preciso, a partir dessa primeira discussão acerca dos objetivos do atendimento, discutir propostas de trabalho com as crianças, as quais promovam intencionalmente sua formação integral; e, para tanto, outro aspecto a ser considerado são questões práticas, como condições estruturais, de trabalho, de quantitativo de pessoal, de materiais, de espaço físico, entre outras, que pela existência ou pela ausência influenciam diretamente o fazer pedagógico, bem como a promoção da educação integral, vista como aquela que pretende promover uma série de atividades e experiências para que as crianças desenvolvam muito mais que somente os aspectos físicos.

Foram encontrados variados indicadores de que as questões do cuidado, nem sempre conscientemente associadas às questões educativas, têm estado no cerne do atendimento, muito mais que a oferta de educação integral em tempo integral. Isso se estende não somente ao olhar da comunidade receptora do serviço, ou seja, ao olhar daqueles não especialistas em educação, mas essa visão tem contaminado mesmo o olhar dos que, se fossem bem orientados e recebessem formação contínua, poderiam estar liderando discussões sobre formas de oferta e promover educação integral através da oferta de tempo integral.

Essa visão, hoje empobrecida, das questões do atendimento em tempo integral precisa mesmo evoluir, assim como aconteceu com as legislações e com a compreensão da sociedade a respeito da educação infantil. Se a princípio cabia ao

Estado somente o dever de fiscalizar as empresas para que estas fornecessem o atendimento aos filhos menores de suas empregadas, depois o de legislar e ofertar esse atendimento, hoje o Estado, através de documentos e planos como o PNE, fornece recursos e orientações para a consecução de alternativas valiosas em prol da formação de nossas crianças, como é o caso da oferta de tempo integral e a possibilidade de educação integral.

Uma questão acerca da tomada de consciência das possibilidades do tempo integral e da educação integral valorizando-se mutuamente é a de que esta não é feita sem o outro e sem esforço. Acredita-se que, assim como não existe uma definição única para a educação integral, não se chegará a um ideal de educação integral e de tempo integral, mesmo no âmbito da cidade de Paulínia, pois comunidades empoderadas pelo conhecimento das possibilidades desses tópicos terão necessidades e características muito próprias a serem atendidas, de modo que, mesmo partindo de uma discussão iniciada pelas instâncias superiores, percebe-se que cada comunidade precisará olhar adiante e adaptar o modelo para si.

Acredita-se fortemente, entretanto, que os profissionais escolares e as instâncias escolares superiores da administração municipal, como supervisores, diretores, coordenadores, chefes de divisão e secretários de educação, devem ser os promotores, incentivadores e, por que não, provocadores das discussões sobre o tempo e a educação integrais. Formação continuada, grupos de estudo, incentivo à pesquisa, análise do PPP e reuniões de equipe podem empoderá-la e formá-la para que possa informar a comunidade escolar sobre o trabalho da educação infantil em tempo integral como aquela que cuida e educa as crianças de modo indissociado, e que tem se aproveitado do recurso do tempo ampliado para isso.

Nesse sentido, ainda que bem recentemente, o município tem dado passos na direção certa e tem contratado supervisores (um por nível de ensino, ou seja, um para todas as EMEIs, um para todas as creches e outro para todas as unidades de ensino fundamental) e coordenadores pedagógicos para atuar nos diferentes níveis de ensino. Ainda que os supervisores tenham iniciado há cerca de um ano e meio sua atuação e os coordenadores há não mais que seis meses (e nas escolas de educação infantil atuando em três ou quatro unidades escolares em sistema de revezamento), a chegada desses profissionais tem dado segurança organizacional

para as unidades e direcionamento pedagógico para além do que é prático, como discussões sobre espaços, rotinas, pessoal, alimentação e higiene.

Apoia-se o valor desses profissionais para discutir sistematicamente questões caras e importantes ao atendimento em tempo integral na educação infantil, como o uso pedagógico dos tempos e espaços, a organização de propostas diversificadas para bom uso do tempo, a necessidade de entrosamento dos planejamentos dos profissionais que atuam em uma mesma turma, a promoção de momentos de troca sobre o desenvolvimento das crianças com as famílias, entre outras. A existência de profissionais com foco na organização pedagógica do ambiente escolar, na orientação das equipes gestoras, que unifiquem os instrumentos de planejamento e avaliação e orientem as bases de trabalho da rede, pode ser um valioso começo.

Ainda resta o desafio da formação continuada e do bom uso do tempo disponível ao professor para seu planejamento. Durante alguns anos, a rede teve um centro de formação municipal, o qual fornecia algumas formações para os profissionais da rede, especialmente para professores, e também promovia encontros de difusão de projetos e boas práticas na rede de ensino, o que permitia, entre outras coisas, trocas de experiências entre os profissionais das unidades escolares. Contudo, o centro de formação foi extinto, de modo que, embora desde 2018 todos os professores tenham incluídas em sua jornada de trabalho 30% de horas para trabalho pedagógico, formação e planejamento, a rede de ensino não promove formações obrigatórias para esses profissionais e nem sempre os libera quando se interessam em realizar alguma formação por conta – e, sem a atuação dos coordenadores pedagógicos, falta ainda o acompanhamento desse professor durante seu momento de planejamento.

Além disso, mesmo após o fim da vigência prevista para o PME (06/2024), a rede ainda carece de mais informações sobre como está seu trabalho em relação ao alcance das metas, como aquelas relacionadas ao tempo integral, por exemplo. Assim como tem sido feito com o PNE, através de documentos de análise progressiva das metas, os quais têm permitido reorientações de percursos e sido provedores de indícios para os próximos planos, acredita-se que uma discussão ou o compartilhamento de balanços parciais da consecução das metas do Plano Municipal de Educação poderiam servir de instrumento para reorientação de planejamentos e conscientização da rede de ensino a respeito do enfrentamento dos desafios postos.

Outro fator tem sido determinante como um desafio à oferta da educação integral em tempo integral: a falta de escuta da comunidade escolar. É algo que pode estar impactando no seu conhecimento a respeito do atendimento oferecido, na iniciativa de expressar suas próprias perspectivas, percepções e opiniões, e mesmo no seu conhecimento das possibilidades da educação integral em tempo integral. Uma escola que se fecha aos anseios da comunidade não pode atender às suas necessidades; por outro lado, uma comunidade que não conhece os princípios da educação integral não pode demandar por esta, a qual é mais desafiadora que a de tempo integral.

Como durante muito tempo a matrícula das crianças em tempo integral esteve condicionada à comprovação de trabalho da mãe, e como ainda acontece hoje, de parte dos responsáveis por crianças matriculadas em período integral serem também trabalhadores em tempo integral, a barreira do tempo, do contato com as famílias ainda continua sendo um desafio. As escolas precisam buscar ativamente por momentos de trocas com as famílias, o que pode dar-se, por exemplo, em horários alternativos, como o noturno, ou através de meios digitais, como conferências via Google Meet, as quais se popularizaram após a pandemia de COVID-19.

Em escolas de tempo integral, a responsabilidade para com o desenvolvimento das crianças é ainda maior, visto que o tempo que a criança passa na escola se sobrepõe ao tempo que ela passa na companhia da família, ou fazendo outras atividades em sua companhia. É comum ouvir de famílias que levam suas crianças no período noturno, para atividades complementares, como futebol, natação e dança, que a escola poderia, sim, partindo do princípio da intersetorialidade, promover práticas esportivas, atividades culturais e artísticas, as quais satisfizessem as necessidades da criança que já passa quase dez horas na escola; afinal, em que está sendo usado/gasto o tempo da criança na escola de tempo integral?

Uma premissa desta pesquisa tem sido reafirmar que a adoção do tempo integral como única estratégia, desvinculada de um propósito maior para uso deste tempo, pode servir a muitos objetivos, como os elencados assistencialismo, atendimento às necessidades de trabalho dos pais e liberação do adulto, mas não à realização natural da educação integral, a qual precisa ser planejada para acontecer,

contar com espaços, profissionais, materiais, intencionalidade e direcionamento para acontecer.

A análise dos dados coletados não demonstra oposição à oferta do tempo integral para a educação infantil, mas uma crítica à oferta do tempo sem a devida qualificação, sem a análise efetiva do que é ofertado e do que se deseja. Se os desafios da educação infantil municipal de Paulínia apontam conscientemente muito mais para questões de ordem prática, é preciso que nos debruçemos sobre os motivos pelos quais as razões pedagógicas muitas vezes não chegam mesmo a ser citadas. Não existe educação integral baseada somente no cuidado, nem somente nos aspectos físicos, psicológicos ou cognitivos, nem educação integral que aconteça somente no ambiente escolar, de modo que se promovam na escola todas as experiências necessárias para o desenvolvimento da criança.

Trata-se, aqui, de expor os achados de uma pesquisa que busca contribuir com uma perspectiva *histórica* e de olhares *atuais* e multifacetados, que pretende a defesa de uma oferta de educação infantil em tempo integral sob a perspectiva da educação integral, a qual tenciona o atendimento das necessidades das crianças, mas que reconhece nas famílias, nas demais instituições (religiosas, sociais, familiares, de atendimento às necessidades específicas das crianças e suas famílias, órgãos de proteção, etc.) e na sociedade em geral a responsabilidade compartilhada pela garantia dos direitos da criança, o que inclui seu pleno desenvolvimento. Além disso, a pesquisa demonstra que a oferta de tempo integral em Paulínia pode beneficiar-se da perspectiva da educação integral, visto que se comprovou que esta ainda não baliza o atendimento ofertado.

Baseado nos indícios fornecidos por esta pesquisa, acredita-se que o maior desafio seja tornar real a melhor perspectiva para a educação infantil de tempo integral de Paulínia-SP: o uso do tempo integral como forma de promoção da educação integral, aquela que visa o desenvolvimento da criança em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais, completando a ação da família e da comunidade – comunidade esta parceira da escola, com voz ativa também em prol do desenvolvimento da criança.

REFERÊNCIAS

AMÂNCIO, M. H.; CASTIONI, R. Anísio Teixeira e o Plano Nacional de Educação de 1962: qualidade social na construção da pessoa humana e da sociedade. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos** [online], v. 102, n. 262, p. 723-741, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/J6zLzgVBbYcMQk8FGkFXdBG>. Acesso em: 10 set. 2023.

ANDRADE, L. B. P. de. **Educação Infantil**: discurso, legislação e práticas institucionais [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 193 p. Disponível em: <https://static.scielo.org/scielobooks/h8pyf/pdf/andrade-9788579830853.pdf>. Acesso em: 06 maio 2023.

ANTUNES, Â. *et al.* **Conselhos de Escola**: formação para e pela participação. São Paulo: Cortez, 2005.

AQUINO, L. L. de. Educação infantil em tempo integral: infância, direitos e políticas de educação infantil. *In*: ARAÚJO, V. C. de (org.). **Educação infantil em jornada de tempo integral**: dilemas e perspectivas. Vitória: Edufes, 2015. p. 161-181. Disponível em: <http://repositorio.ufes.br/bitstream/10/1415/1/Educacao%20infantil%20em%20jornada%20de%20tempo%20integral%20%3A%20dilemas%20e%20perspectivas.pdf>. Acesso em: 09 out. 2023.

ARAÚJO, V. C. de. O tempo integral na educação infantil: uma análise de suas concepções e práticas. *In*: ARAÚJO, V. C. de (org.). **Educação infantil em jornada de tempo integral**: dilemas e perspectivas. Vitória: Edufes, 2015. p. 19-57. Disponível em: <http://repositorio.ufes.br/bitstream/10/1415/1/Educacao%20infantil%20em%20jornada%20de%20tempo%20integral%20%3A%20dilemas%20e%20perspectivas.pdf>. Acesso em: 09 out. 2023.

ARAÚJO, V. C. de. Educação infantil em tempo integral: em busca de uma philia social. **Educar em Revista**, n. 63, p. 191-203, jan. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/kqPQg5YDKTZsvk4QDxVZyCp/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 10 out. 2023.

ARAÚJO, V. C. de; TAQUINI, R.; AUER, F. Caracterização e motivação das famílias sobre a educação infantil em tempo integral em três municípios da região metropolitana de Vitória. **Zero-a-Seis**, v. 23, n. 44, p. 1660-1683, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/79037/47590>. Acesso em: 12 out. 2024.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Tradução de Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1986. Disponível em: file:///C:/Users/Gisele%20Biondo/Downloads/AIR%C3%88S,%201986%20-%20HISTORIA_SOCIAL_DA_INFANCIA_E_DA_FAMILIA.pdf. Acesso em: 10 abr. 2023.

ARROYO, M. G. O direito ao tempo de escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 65, p. 3-10, 1988. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1191>. Acesso em: out. 2023.

AZEVEDO, F. *et al.* O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova - 1932. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 65, n. 150, p. 407-35, maio/ago. 1984. Disponível em: https://download.inep.gov.br/download/70Anos/Manifesto_dos_Pioneiros_Educacao_Nova.pdf. Acesso em 11 set. 2023.

BALLONE, G. J. **A pré-escola como programa de instrução**. Paulínia, SP: [s.n.], 1980.

BARBOSA, H. E. A construção histórica do sentimento de infância: da idade média à moderna. **Educadores dia a dia**. Monografia (História) – Universidade Salgado de Oliveira, Goiânia, 2007. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/2010/Historia/monografia/monocrianca.pdf. Acesso em: 10 abr. 2023.

BARBOSA, I. G. *et al.* A educação infantil no PNE: Novo plano para antigas necessidades. **Retratos da Escola**, [s.l.], v. 8, n. 15, p. 505-518, 2014. DOI: 10.22420/rde.v8i15.456. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/456>. Acesso em: 12 set. 2023.

BARBOSA, M. C. S.; RICHTER, S. R. S.; DELGADO, A. C. C. Educação Infantil: Tempo Integral ou Educação Integral?. **Educação em Revista**, v. 31, n. 4, p. 95-119, out. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/Z3wmPnKv9wf9BQtHwfGNbGh/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 27 set. 2023.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2010.

BORGHI, R. F.; BERTAGNA, R. H. Que educação é pública? Análise preliminar do atendimento conveniado na educação infantil nas diferentes regiões administrativas brasileiras. **Revista Brasileira Estudos pedagógicos [online]**, Brasília, v. 97, n. 247, p. 506-518, set./dez. 2016. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/3390/3125>. Acesso em: 23 set. 2023.

BRASIL. [Constituição (1824)]. **Constituição Política do Imperio do Brazil**, de 25 de março de 1824. Rio de Janeiro: Secretaria de Estado dos Negócios do Imperio do Brazil, 1824. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao24.htm. Acesso em: 28 ago. 2023.

BRASIL. [Constituição (1891)]. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**, de fevereiro de 1891. Rio de Janeiro: Congresso Nacional Constituinte, 1891. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao91.htm. Acesso em: 28 ago. 2023.

BRASIL. [Constituição (1934)]. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**, de 16 de julho de 1934. Rio de Janeiro: Congresso Nacional Constituinte, 1934. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao34.htm. Acesso em: 28 ago. 2023.

BRASIL. [Constituição (1937)]. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**, de 10 de novembro de 1937. Rio de Janeiro: Congresso Nacional Constituinte, 1937. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao37.htm. Acesso em: 28 ago. 2023.

BRASIL. [Constituição (1946)]. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**, de 18 de setembro de 1946. Rio de Janeiro: Congresso Nacional Constituinte, 1946. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao46.htm. Acesso em: 28 ago. 2023.

BRASIL. **Lei nº. 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1961. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm. Acesso em: 30 nov. 2022.

BRASIL. [Constituição (1967)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 1967. Brasília: Câmara dos Deputados, 1967. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao67EMC69.htm. Acesso em: 31 ago. 2023.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 1, de 17 de outubro de 1969. Edita o novo texto da Constituição Federal de 24 de janeiro de 1967. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1969. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc_anterior1988/emc01-69.htm. Acesso em: 08 abr. 2015.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1971. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm. Acesso em: 21 ago. 2023.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 31 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei nº 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 21 ago. 2023.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998a. Vol. 1. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf. Acesso em: 24 out 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CEB nº 22/98**. Brasília, 1998b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/parecer_ceb_22.98.pdf. Acesso em: 17 jun. 2024.

BRASIL. **Lei nº 10.172**, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, 2001. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2001/lei-10172-9-janeiro-2001-359024-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 20 ago. 2023.

BRASIL. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Emenda Constitucional nº 53/2006**, de 19 de dezembro de 2006. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília, 2006. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc53.htm. Acesso em: 02 set. 2023.

BRASIL. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Emenda Constitucional nº 59/2009**, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal e dá outras providências. Brasília, 2009a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm#art4. Acesso em: 02 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/indic_qualit_educ_infantil.pdf. Acesso em 13 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação integral**: texto referência para o debate nacional. Série Mais Educação. Brasília: MEC/Secad, 2009c. 52 p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal_educ_integral.pdf. Acesso em: 21 out. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CEB nº 020/2009**. Brasília, 2009d. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020_09.pdf. Acesso em: 17 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 10 out. 2023.

BRASIL. Congresso Nacional. **Processos legislativos da Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013**. Brasília, 2013. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm. Acesso em: 08 set. 2023.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024 (e anexo)**. Aprovado pela nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília: Ministério da Educação, 2014a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 20 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/SASE). **Planejando a Próxima Década**: conhecendo as 20 metas do plano nacional de educação. [S.l.], 2014b. Disponível em: https://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf. Acesso em: 12 set. 2023.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 02 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a base. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 27 set. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar da Educação Básica 2022**: Resumo Técnico. Brasília, 2023a. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2022.pdf. Acesso em: 13 out 2023.

BRASIL. **Lei nº 14.644**, de 2 de agosto de 2023. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para prever a instituição de Conselhos Escolares [...]. Brasília, 2023b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Lei/L14644.htm#art1. Acesso em: 25 nov. 2023.

BULHÕES, R. R. R. A educação nas constituições brasileiras. **Lex Humana**, Petrópolis, RJ, v. 11, n. 1, p. 179-188, jan. 2009. Disponível em: https://digitalisdsp.uc.pt/jspui/bitstream/10316.2/33904/1/LH1-1_artigo8.pdf. Acesso em: 31 ago. 2023.

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. **Balanco do Plano Nacional de Educação 2023**. São Paulo, 2023. Disponível em:

<https://campanha.org.br/acervo/balanco-do-pne-plano-nacional-de-educacao-2023/>. Acesso em: 10 jul. 2024.

CAMPOS, M. M. A educação infantil como direito. *In: Insumos para o debate 2: Emenda Constitucional n.º 59/2009 e a educação infantil: impactos e perspectivas*. São Paulo: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2010. p. 8-13. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/einaroda/wp-content/uploads/2016/12/insumosparaodebate2.pdf>. Acesso em: 08 set. 2023.

CAMPOS, R. Educação Infantil após 20 anos da LDB: avanços e desafios. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, Unisul, Tubarão, SC, v. 11, p. 141-156, jan./jun. 2017. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/Poiesis/article/view/4780>. Acesso em: 08 set. 2023.

CARPES, D. N. L. Considerações sobre o Plano Nacional de Educação: PNE 2014-2024. *In: REUNIÃO CIENTÍFICA NACIONAL ANPED SUL*, 11., 2016, Curitiba. **Anais** [...]. Curitiba: Educação UFPR, 2016. Disponível em: http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/eixo4_DULCE-MARA. Acesso em: 11 set. 2023.

CAVALIERE, A. M. V. Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira?. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/LYGC8CQ8G66G6vrdJkcBjwL/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 21 out. 2023.

CAVALIERE, A. M. Tempo de Escola e Qualidade na Educação Pública. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 28, n.100 – Especial, p. 1015-1035, out. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/VMNgFmGk5vW4dyYZ7796WzH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 set. 2023.

CAVALIERE, A. M. Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. **Revista Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 51-63, abr. 2009. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2418>. Acesso em: 10 out. 2023.

CAVALIERE, A. M. Anísio Teixeira e a educação integral. **Paidéia**, Ribeirão Preto, SP, v. 20, n. 46, p. 249-259, maio 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/paideia/a/VqDFLNVBT3D75RCG9dQ9J6s/?lang=pt#>. Acesso em: 07 out. 2023.

CAVALIERE, A. M. Escola pública de tempo integral no Brasil: filantropia ou política de Estado?. **Educação & Sociedade**, v. 35, p. 1205-1222, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Qg3Kydrq3nNyMJqYFrpkWcv/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 11 out. 2023.

CENP – COORDENADORIA DE ESTUDOS E NORMAS PEDAGÓGICAS. **A pré-escola**. São Paulo: SEE/CENP, 1999.

CHAMON, E. M. Q. de O.; LACERDA, P. G.; MARCONDES, N. A. V. Educação Infantil Brasileira: um caminho percorrido sob a perspectiva da regulamentação e da legislação. **Revista de Ciências Jurídicas e Empresariais**, [s.l.], v. 19, n. 1, p. 58-69, 2018. DOI: 10.17921/2448-2129.2018v19n1p58-69. Disponível em: <https://revistajuridicas.pgsscogna.com.br/juridicas/article/view/4076>. Acesso em: 01 dez. 2023.

CÔCO, V. *et al.* O Plano Nacional de Educação: desafios no campo da educação infantil. **EccoS – Revista Científica**, n. 37, p. 77-92, 2015. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/5553/3002>. Acesso em: 12 set. 2023.

COELHO, L. M. C. da C. História(s) da Educação integral. **Revista Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009. Disponível em: https://pmgv.rs.gov.br/documentos/Ligia_Coelho-Historia_da_educacao_integral.pdf. Acesso em: 21 out. 2023.

CORDEIRO, R. J. de M. Análise sobre as LDBS 4.024/61, 5.692/71 e 9.394/96 e seu foco no ensino pré-primário, primário, educação infantil e fundamental I. **Web Revista Linguagem, Educação e Memória**, [s.l.], v. 16, n. 16, p. 131-144, 2019. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/WRLEM/article/view/3297>. Acesso em: 07 set. 2023.

CURY, C. R. J. A Educação Básica no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 23, n. 80, p. 168-200, set. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Hj6wG6H4g8q4LLXBcnxRcxD/?format=pdf>. Acesso em: 08 set. 2023.

CURY, C. R. J. A educação básica como direito. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, p. 293-303, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/QBBB9RrmKBx7MngxzBfWgcF#>. Acesso em: 21 ago. 2023.

DIDONET, V. A LDB e a política de educação infantil. *In*: MACHADO, M. L. de A. **Educação infantil em tempos de LDB**. São Paulo: FCC/DPE, 2000 (Textos FCC, v. 19). p. 13-24. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/textosfcc/article/view/2437/2392>. Acesso em: 21 ago. 2023.

EDUCAÇÃO INTEGRAL: texto referência para o debate nacional. Brasília: MEC/Secad, 2009 (Série Mais Educação). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal_educ_integral.pdf. Acesso em: 21 out. 2023.

FARIA, A. L. G. D. de. A contribuição dos parques infantis de Mário de Andrade para a construção de uma pedagogia da educação infantil. **Educação & Sociedade**, v. 20, n. 69, p. 60-91, dez. 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/QSGr9W33C8ZTrY3qGxRDyCG/#ModalHowcite>. Acesso em: 10 out. 2023.

FONSECA, J. P. da. O cinquentenário dos parques infantis de São Paulo: 1935/1985. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 11, n. 1-2, p. 135-148, 1985. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0102-25551985000100008&script=sci_abstract. Acesso em: 08 out. 2023.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5019418/mod_resource/content/1/Pedagogia%20da%20Autonomia%20-%20livro%20completo.pdf. Acesso em: 01 nov. 2024.

GADOTTI, M. **Educação integral no Brasil**: inovações em processo. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009. Disponível em: <https://acervoapi.paulofreire.org/server/api/core/bitstreams/9dd4bcb5-1544-4561-927a-8ca7803c1131/content>. Acesso em: 12 out. 2023.

GALEANO, E. **Las palabras andantes**. Montevideu: Cal y Canto, 1993. Disponível em: https://resistir.info/livros/galeano_las_palabras_andantes.pdf. Acesso em: 11 jul. 2024.

GAMA, A. de S. Trabalho e responsabilidades familiares no Brasil: reflexões sobre os direitos do trabalho. **Revista em Pauta**, Rio de Janeiro, n. 30, v. 10, p. 149-168, jul./dez. 2012. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistaempauta/article/view/5110/3750>. Acesso em: 12 out. 2024.

GANZELI, P. Plano nacional de educação: implicações para a educação infantil. **Revista Exitus**, v. 2, n. 2, p. 77-102, 2012. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/5531/553156351007.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2023.

GOMES, R. Análise e interpretação de dados em pesquisa qualitativa. *In*: DESLANDES, S. F.; GOMES, R.; MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 25. ed. rev. atual. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. p. 79-108. Disponível em: https://cursosextensao.usp.br/pluginfile.php/300166/mod_resource/content/1/MC2019%20Minayo%20Pesquisa%20Social%20.pdf. Acesso em: 20 jan. 2024.

GONÇALVES, A. S. Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral. **Cadernos Cenpec | Nova série**, v. 1, n. 2, 2006. Disponível em: <https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/136>. Acesso em: 08 out. 2023.

GOUVÊA, M. C. S. Tempos de aprender: a produção histórica da idade escolar. **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 8, jul./dez. 2004. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38690/20219>. Acesso em: 20 maio 2023.

GOUVÊA, M. C. S. de G. A escolarização da criança brasileira no século XIX: apontamentos para uma re-escrita. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 28, p. 121-146, jan./jun.2007. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/4467/3658>. Acesso em: 27 maio 2023.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Escolas – Ensino Infantil**. Paulínia, SP, 2023a. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/paulinia/pesquisa/13/78117?tipo=grafico&indicador=77893>. Acesso em: 02 nov. 2023.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Matrículas – Educação Infantil**. Paulínia, SP, 2023b. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/paulinia/pesquisa/13/78117?tipo=grafico&indicador=77881>. Acesso em: 02 nov. 2023.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Resultados finais do Censo Escolar (redes estaduais e municipais) – DOU anexo I 2014**. 2014. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>. Acesso em: 10 jul. 2024.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Resultados finais do Censo Escolar (redes estaduais e municipais) – DOU anexo I 2023**. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>. Acesso em: 10 jul. 2024.

INFÂNCIA. **Dicionário Michaelis On Line**. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br>. Acesso em: 07 abr. 2023.

JIMENEZ, M. C. R. Educação integral: um conceito em busca de novos sentidos. **CENPEC**, 2023. Disponível em: <https://www.cenpec.org.br/acervo/educacao-integral-novos-sentidos>. Acesso em: 24 out. 2023.

KERSTENETZKY, C. L. Escola em Tempo Integral Já: quando quantidade é qualidade. **Ciência Hoje**, v. 39, n. 231, out. 2006. Disponível em: <https://cede.uff.br/wp-content/uploads/sites/251/2021/04/TD-016-KERSTENETZKY-C.-ALVARENGA-L.-2009.-Deficit-de-educacao-no-Brasil.-Uma-estimativa.pdf>. Acesso em: 24 out. 2023.

KRAMER, S. A pré-escola como um direito social. *In: A pré-escola e a criança, hoje*. São Paulo: Secretaria de Educação, 1988 (Idéias, n. 2). p. 13-16.

KRAMER, S. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. **Revista Teias**, v. 1, n. 2, p. 1-14, 2000. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/23857>. Acesso em: 20 maio 2023.

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KUHLMANN JR., M. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 5-18, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/CNXbjFdfdk9DNwWT5JCHVsJ/#>. Acesso em: 20 maio 2023.

KUHLMANN JR., M. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 2015.

LOBO, Y. L. Duas décadas da LDB Darcy Ribeiro. **Revista Terceiro Milênio**, v. 4, n. 01, p. 193-200, 2015. Disponível em: <https://revistaterceiromilenio.uenf.br/index.php/rtm/article/view/90>. Acesso em: 08 set. 2023.

LUCAS, M. A. O. F.; MACHADO, M. C. G. Percalços da Educação Infantil como direito da criança: análise da história e da legislação das décadas de 1980 e 1990. **Práxis Educativa**, v. 7, n. 1, p. 107-128, jan./jun. 2012. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/praxeduc/v07n01/v07n01a07.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2023.

MAGALHÃES, C. M. A história da atenção à criança e da infância no Brasil e o surgimento da creche e da pré-escola. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 18, n. 38, p. 81-142, 2017. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723818382017081>. Acesso em: 02 jul. 2023.

MARTINS, G. C. B.; BORGHI, R. F. Tempo e desenvolvimento: facetas da educação integral na educação infantil. **Educação Em Foco**, v. 28, n. 1, 2023. DOI: <https://doi.org/10.34019/2447-5246.2023.v28.40435>.

MAURÍCIO, L. V. Literatura e representações da escola pública de horário integral. **Revista Brasileira de Educação**, n. 27, p. 40-56, set. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/hhsTddS3HXT3MbtJ7W5TdRt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 out. 2023.

MAURÍCIO, L. V. Educação integral e(m) tempo integral na educação infantil: possibilidade de um olhar inovador. In: ARAÚJO, V. C. de (org.). **Educação infantil em jornada de tempo integral**: dilemas e perspectivas. Vitória: Edufes, 2015. p. 19-57. Disponível em: <http://repositorio.ufes.br/bitstream/10/1415/1/Educacao%20infantil%20em%20jornada%20de%20tempo%20integral%20%3A%20dilemas%20e%20perspectivas.pdf>. Acesso em: 08 out. 2023.

MAZIERO, M. D.; SOARES, M. T. M. **Paulínia**: dos trilhos da Carril às chamadas do progresso: 1770-1970. Paulínia, SP: Unigráfica, 1999.

MELO, J. S. Breve histórico da criança no Brasil: conceituando a infância a partir do debate historiográfico. **Revista Educação Pública**, v. 20, n. 2, 14 jan. 2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/2/breve-historico-da-crianca-no-brasil-conceituando-a-infancia-a-partir-do-debate-historiografico>. Acesso em: 15 maio 2023.

MINAYO, M. C. S. O desafio da pesquisa social. In: DESLANDES, S. F.; GOMES, R.; MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 25. ed. rev. atual. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007a. p. 9-29. Disponível em:

https://cursosextensao.usp.br/pluginfile.php/300166/mod_resource/content/1/MC2019%20Minayo%20Pesquisa%20Social%20.pdf. Acesso em: 20 jan. 2024.

MINAYO, M. C. S. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. *In*: DESLANDES, S. F.; GOMES, R.; MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 25. ed. rev. atual. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007b. p. 61-78. Disponível em:

https://cursosextensao.usp.br/pluginfile.php/300166/mod_resource/content/1/MC2019%20Minayo%20Pesquisa%20Social%20.pdf. Acesso em: 20 jan. 2024.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2008**. Brasília: Inep, 2009. Volume 1. Disponível em: <http://fne.mec.gov.br/images/pdf/volume1.pdf>. Acesso em: 12 set. 2023.

MIRANDA, G.; SANTOS, V. Propostas de tempo integral: a que se destina a ampliação do tempo escolar?. **Perspectiva**, [s.l.], v. 30, n. 3, p. 1073-1098, 2012.

DOI: 10.5007/2175-795X.2012v30n3p1073. Disponível em:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2012v30n3p1073>. Acesso em: 11 out. 2023.

O GLOBO. Adiamento do PNE expõe dificuldade do Brasil na educação. **O Globo**, Rio de Janeiro, 10 jul. 2024. Disponível em:

<https://oglobo.globo.com/opiniao/editorial/coluna/2024/07/adiamento-do-pne-expoe-dificuldade-do-brasil-na-educacao.ghtml>. Acesso em: 10 jul. 2024.

OLIVEIRA, J. F. de O.; GOUVEIA, A. B.; ARAÚJO, H. (org.). **Caderno de avaliação das metas do Plano Nacional de Educação**: PNE 2014-2024 [Livro Eletrônico].

Brasília: ANPAE, 2018. Disponível em: <https://fnpe.com.br/wp-content/uploads/2017/08/CadernoAnlisePNE.pdf>. Acesso em: 11 set. 2023.

OLIVEIRA, J. S.; BORGHI, R. Arranjos institucionais entre o poder público municipal e instituições privadas para a oferta de vagas na educação infantil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (Impresso)**, v. 94, p. 151-167, 2013.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbeped/a/SYfqfHvSYSt4PFcfbFwM86K/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 23 set. 2023.

OLIVEIRA, Z. de M. R. de. **Educação Infantil**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2010.

PAIVA, F. R. S.; AZEVEDO, D. S. de; COELHO, L. M. C. da C. Concepções de educação integral em propostas de ampliação do tempo escolar. **Revista de Estudo e Pesquisa em Educação**, Juiz de Fora, MG, v. 16, n. 1, jan./jun. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/revistainstrumento/article/view/18892>. Acesso em: 22 out. 2023.

PARENTE, C. da M. D. Construindo uma tipologia das políticas de educação integral em tempo integral. **Roteiro**, [s.l.], v. 41, n. 3, p. 563-586, 2016. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/10601>. Acesso em: 21 out. 2023.

PARO, V. H. *et al.* Questões suscitadas pela proposta de escola pública de tempo integral. *In: PARO, V. H. et al. Escola de tempo integral: desafio para o ensino público.* São Paulo: Cortez, 1988. p. 188-232. Disponível em: <http://www.vitorparo.com.br/escoladetempointegral.pdf>. Acesso em: 13 out. 2023.

PARO, V. Gestão da escola pública: a participação da comunidade. **Revista brasileira de estudos pedagógicos**, v. 73, n. 174, 1992. Disponível em: <https://www.vitorparo.com.br/wp-content/uploads/2019/10/Gestao-da-escola-publica-a-participacao-da-comunidade.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2023.

PASCHOAL, J. D.; MACHADO, M. C. G. A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 9, n. 33, p. 78-95, 2009. DOI: 10.20396/rho.v9i33.8639555. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639555>. Acesso em: 02 jul. 2023.

PAULÍNIA (Município). **Regimento Escolar das Escolas Municipais de Educação Infantil do Município de Paulínia.** Paulínia, SP, 1984.

PAULÍNIA (Município). **Lei nº 3168**, de 27 de dezembro de 2010. Dispõe sobre a transformação e inclusão dos cargos/empregos de Educadoras Infantis no quadro do Magistério Municipal, do quadro dos profissionais de educação, e dá outras providências. Paulínia, SP: Câmara Municipal, 2010a. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/sp/p/paulinia/lei-ordinaria/2010/317/3168/lei-ordinaria-n-3168-2010-dispoe-sobre-a-transformacao-e-inclusao-dos-cargos-empregos-de-educadoras-infantis-no-quadro-do-magisterio-municipal-do-quadro-dos-profissionais-de-educacao-e-da-outras-providencias?q=Lei+3168%2F2010>. Acesso em: 15 nov. 2023.

PAULÍNIA (Município). **Ofício nº 072/2010.** Ref: Plano Municipal de Educação: 2011 a 2020 – Objetivos e Metas/Ações e Atividades de curto, médio e longo prazos. Paulínia, SP, 2010b.

PAULÍNIA (Município). **Lei Complementar nº 50**, de 16 de novembro de 2011. Institui o Sistema Municipal de Ensino - SME e dá outras providências. Paulínia, SP: Câmara Municipal, 2011a. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/sp/p/paulinia/lei-complementar/2011/5/50/lei-complementar-n-50-2011-institui-o-sistema-municipal-de-ensino-sme-e-da-outras-providencias?q=Lei+org%C3%A2nica+50%2F2011>. Acesso em: 10 nov. 2023.

PAULÍNIA (Município). **Lei nº 3242**, de 16 de novembro de 2011. Autoriza o poder executivo municipal a instituir o programa Pró-Educação Básica – PROEB – no município de Paulínia e dá outras providências. Paulínia, SP: Câmara Municipal, 2011b. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/sp/p/paulinia/lei-ordinaria/2011/325/3242/lei-ordinaria-n-3242-2011-autoriza-o-poder-executivo-municipal-a-instituir-o-programa-pro-educacao-basica-proeb-no-municipio-de-paulinia-e-da-outras-providencias?q=3242%2F2011>. Acesso em: 10 nov. 2023.

PAULÍNIA (Município). **Da introdução do Plano Municipal de Educação**: 2011-2020. Paulínia, SP: Secretaria Municipal de Educação, 2011c.

PAULÍNIA (Município). **Normas Internas das Escolas Municipais de Educação Infantil EMEIs**. Paulínia, SP: Secretaria Municipal de Educação, 2011d.

PAULÍNIA (Município). **Normas Internas das Creches**. Paulínia, SP: Secretaria Municipal de Educação, 2012/2016.

PAULÍNIA (Município). **Lei nº 3.444**, de 24 de junho de 2015. Dispõe sobre a instituição do Plano Municipal de ensino e dá outras providências. Paulínia, SP: Câmara Municipal, 2015. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/plano-municipal-de-educacao-paulinia-sp>. Acesso em: 13 nov. 2023.

PAULÍNIA (Município). **Regimento da Rede Municipal de Educação**. Paulínia, SP: Secretaria de Educação de Paulínia, 2016.

PAULÍNIA (Município). **Lei Complementar nº 65**, de 27 de dezembro de 2017. Dispõe sobre a implantação do Plano de Cargos, Carreiras e Vencimentos do Magistério público da Prefeitura Municipal de Paulínia. Paulínia, SP: Câmara Municipal, 2017. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/sp/p/paulinia/lei-complementar/2017/7/65/lei-complementar-n-65-2017-dispoe-sobre-a-implantacao-do-plano-de-cargos-carreiras-e-vencimentos-do-magisterio-publico-da-prefeitura-municipal-de-paulinia?q=Lei%2065%2F2017>. Acesso em: 02 nov. 2023.

PEIXOTO, E. M.; SCHUCHTER, T. M.; ARAÚJO, V. C. de. O “tempo integral” na educação infantil: financiamento, gestão e projeto político-pedagógico em questão. *In*: ARAÚJO, V. C. de (org.). **Educação infantil em jornada de tempo integral: dilemas e perspectivas**. Vitória: Edufes, 2015. p. 19-57. Disponível em: <http://repositorio.ufes.br/bitstream/10/1415/1/Educacao%20infantil%20em%20jornada%20de%20tempo%20integral%20%3A%20dilemas%20e%20perspectivas.pdf>. Acesso em: 10 out. 2023.

PILOTTI, F. J.; RIZZINI, I. **A arte de governar crianças**: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. São Paulo: Cortez, 2009.

PRIORE, M. D. *et al.* **História das Crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2009.

REDIN, E. Atendimento à criança pequena no Brasil. *In*: **A pré-escola e a criança, hoje**. São Paulo: Secretaria de Educação, 1988 (Idéias, n. 2). p. 27-30.

REVISTA EDUCAÇÃO. **A História da LDB**. 2016. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2016/12/14/historia-da-ldb/>. Acesso em: 07 set. 2023.

ROSEMBERG, F. Expansão da educação infantil e processos de exclusão. **Cadernos de Pesquisa**, n. 107, p. 7-40, 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/Cn3jPxxZDYnFbDVCXDQZNGL/#>. Acesso em: 07 jul. 2023.

ROSEMBERG, F. Sísifo e a educação infantil brasileira. **Pro-Posições**, v. 14, n. 1, p. 177-194, jan./abr. 2003a. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/pf-publicacao/2183/40-artigos-rosemerbergf.pdf>. Acesso em: 31 ago. 2023.

ROSEMBERG, F. Panorama da educação infantil brasileira contemporânea. *In*: SIMPÓSIO EDUCAÇÃO INFANTIL: CONSTRUINDO O PRESENTE. **Anais** [...]. Brasília: UNESCO, 2003b. p. 33-82. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000131340>. Acesso em: 07 jul. 2023.

ROUSSEAU, J. J. **Emílio ou Da Educação**. Tradução de Sérgio Milliet. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995. Disponível em: <https://marcosfabionuva.files.wordpress.com/2011/08/emc3adlio-ou-da-educac3a7c3a3o.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2023.

SANCHES, C. E. Desafios do poder público municipal na garantia do acesso à pré-escola e na ampliação do acesso à creche na perspectiva da Emenda Constitucional n.º 59/2009. *In*: **Insumos para o debate 2**: Emenda Constitucional n.º 59/2009 e a educação infantil : impactos e perspectivas. São Paulo: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2010. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/einaroda/wp-content/uploads/2016/12/insumosparaodebate2.pdf>. Acesso em: 09 set. 2023.

SANTANA, J. M. de O. *et al.* A visibilidade da infância: passeando pela historicidade de lutas e afirmações do contexto brasileiro. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CONEDU, 7., 2000, Maceió. **Anais** [...], Maceió, 2000. s.p. ISSN 2358-8829. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA11_ID2025_19062020113313.pdf. Acesso em: 21 maio 2023.

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, 2015a. p. 61-89. Disponível em: <http://repositorio.ufes.br/bitstream/10/1415/1/Educacao%20infantil%20em%20jornada%20de%20tempo%20integral%20%3A%20dilemas%20e%20perspectivas.pdf>. Acesso em: 24 out. 2023.

SARMENTO, M. J. Educação infantil em tempo integral e bem-estar da criança como princípio de justiça. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, v. 19, n. 42, p. 29-44, 2015b. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/educacao/article/view/12166/8599>. Acesso em 14 out. 2024.

SAVIANI, D. Sistemas de ensino e planos de educação: o âmbito dos municípios. **Educação & Sociedade**, v. 20, n. 69, p. 119-136, 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/J56mswq8VnMPzwWwPJSKvJG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 12 set. 2023.

SAVIANI, D. Educação e colonização: as ideias pedagógicas no Brasil. *In*: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. B. (org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Vol. I - Séculos XVI-XVIII. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p. 121-130.

SAVIANI, D. **A lei da educação: LDB: trajetória, limites e perspectivas** [livro eletrônico]. Campinas, SP: Autores Associados, 2019. Disponível em: <https://dokumen.pub/a-lei-da-educacao-ldb-trajetoria-limites-e-perspectivas-13nbsped-9788574964317-s-8954668.html>. Acesso em 07 set. 2023.

SENADO FEDERAL. Prorrogação do Plano Nacional de Educação passa na CE e segue à Câmara. **Senado Notícias**, [s.l.], 28 maio 2024. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2024/05/28/prorrogacao-do-plano-nacional-de-educacao-passa-na-ce-e-segue-a-camara>. Acesso em: 10 jul. 2024.

SILVA, C. R. da; LACERDA, C. S. O lugar da criança pequena na sociedade e o atendimento institucional à primeira infância. In: LIMA, E. M. M. de *et al.* **Rede Integrada de Educação Infantil: o que aprender com o Educirriça?** Campinas, SP: Alínea, 2009. p. 57- 69.

SILVA, M. B. N. S. A educação da mulher e da criança no Brasil colônia. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. B. (org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Vol. I - Séculos XVI-XVIII. 4. ed. Petrópolis RJ: Vozes, 2010. p. 131-145.

SOARES, M. T. M. **O impacto da industrialização no sistema educacional de municípios agrários: a trajetória de Paulínia, SP**. 2004. 200 p. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2004. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/Acervo/Detail/315245>. Acesso em: 12 nov. 2023.

SOUZA, Â. R. de. Conselho de Escola: funções, problemas e perspectivas na gestão escolar democrática. **Perspectiva [online]**, v. 27, n. 01, p. 273-294, 2009. ISSN 0102-5473. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0102-54732009000100014&script=sci_abstract. Acesso em: 25 nov. 2023.

STEPHANOU, M. Discursos médicos e a educação sanitária na escola brasileira. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. B. (org.). **História e memórias da educação no Brasil** – Vol. III - Século XX. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 142-165.

VIEIRA, L. M. F. A educação infantil e o Plano Nacional de Educação: as propostas da CONAE 2010. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 31, n. 112, p. 809-831, jul./set. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/RsDCWahr7rCMjD8wBPrxGts/?format=pdf>. Acesso em: 09 set. 2023.

VIEIRA, S. L. A educação nas constituições brasileiras: texto e contexto. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 88, n. 219, p. 291-309, maio/ago. 2007. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/1469/1208>. Acesso em: 31 ago. 2023.

APÊNDICES

12.1 Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - (TCLE)
(Conselho Nacional de Saúde, Resoluções 466/12 e 510/16)

O(A) Sr(a). está sendo convidado(a) para participar de uma pesquisa de Mestrado intitulada “DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL EM PERÍODO INTEGRAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL DE PAULÍNIA-SP: A PERCEPÇÃO DA COMUNIDADE ESCOLAR”, que será desenvolvida por Gisele Cristina Biondo Martins, RG 22.411.451-7, aluna do Mestrado Acadêmico em Educação da UNESP – Rio Claro/SP, na linha de pesquisa “Políticas, Gestão Educacional e Formação Humana”, sob a orientação da Prof.^a Dra. Raquel Fontes Borghi (UNESP – Rio Claro/SP). O objetivo da referida pesquisa é compreender a percepção da comunidade escolar, de uma escola de educação infantil de creche e EMEI, acerca do modelo de atendimento ofertado na Educação Infantil de período integral na cidade de Paulínia-SP e como tal atendimento se aproxima ou se distancia da concepção de educação integral em período integral. O benefício da pesquisa à comunidade escolar e à comunidade científica é a reflexão sobre a oferta de atendimento de tempo integral na educação infantil e a possibilidade de promover a educação integral da criança pequena nesse modelo de oferta de modo consciente. A partir da compreensão sobre a percepção da comunidade escolar, será possível refletir o modelo de oferta atual e sobre a possibilidade de reorganizar o modelo de educação em tempo integral ofertado com vistas ao desenvolvimento integral do aluno da educação infantil.

Caso o(a) Sr(a). aceite participar desta pesquisa, sua contribuição será através da participação em uma entrevista semiestruturada, realizada de maneira individual com a pesquisadora. A pesquisadora agendará um momento que seja adequado ao participante, no qual responderá algumas questões acerca de sua relação com a escola, da educação integral e escola de tempo integral. A entrevista terá duração de cerca de 30 minutos e, para fins de registro, será gravada em áudio para posterior transcrição das respostas. Para facilitar o acesso, a entrevista será

realizada na escola onde se dará a pesquisa, em ambiente previamente selecionado, no qual a entrevista possa acontecer sem interrupções e de modo privado. A aplicação da entrevista será através de um roteiro de questões semiestruturadas elaboradas pelo pesquisador. Este procederá com a leitura das questões e haverá momento para respostas do entrevistado, que poderão estender-se de acordo com o interesse do pesquisador e disponibilidade do entrevistado. Tal procedimento pode gerar riscos, tais como desconforto, constrangimento, diante de alguma pergunta da entrevista ou durante a gravação do áudio, portanto, orientamos que o entrevistado poderá responder às questões somente se se sentir confortável, podendo inclusive deixar de responder ou desistir de participar. Para minimizar esses riscos, serão asseguradas a confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem e a não estigmatização, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou da comunidade. A qualquer momento, antes, durante ou após sua participação, coloco-me à disposição para esclarecimentos sobre eventuais dúvidas que possam surgir com a pesquisa. A participação é voluntária e sua recusa em participar não lhe provocará nenhum dano ou punição. Você poderá se recusar a participar, ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma. Será garantido o sigilo e a privacidade de sua participação. Os dados coletados são confidenciais e serão utilizados unicamente para fins de pesquisa. Para participar não terá nenhuma despesa, bem como não terá qualquer tipo de remuneração. Se o(a) senhor(a) se sentir esclarecido(a) sobre a pesquisa, seus objetivos, eventuais riscos e benefícios, convido-o(a) a assinar este Termo, elaborado em duas vias, sendo que uma ficará com o(a) senhor(a) e a outra com o pesquisador.

Local/data

Assinatura do Pesquisador Responsável

Assinatura do participante da pesquisa

Dados sobre a Pesquisa:

Título do Projeto: "DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL EM PERÍODO INTEGRAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL DE PAULÍNIA-SP: A PERCEPÇÃO DA COMUNIDADE ESCOLAR"

Pesquisador Responsável: GISELE CRISTINA BIONDO MARTINS

Cargo/função:

Instituição:

Endereço:

Dados para Contato:

Orientador: RAQUEL FONTES BORGHI

Instituição:

Endereço:

Dados para Contato:

Dados sobre o participante da Pesquisa:

Nome: _____

Documento de Identidade: _____

Sexo: _____ Data de Nascimento: ____/____/____

Endereço: _____

Telefone para contato: _____

(OBS. - Informar os dados do representante legal, se for o caso).

CEP-IB/UNESP-CRC
Av. 24A, nº 1515 – Bela Vista – 13506-900 – Rio Claro/SP
Telefone: (19) 35269678

12.2 Apêndice B – Quadro 7 – Legislação municipal – Paulínia-SP

Lei/Decreto	Conteúdo	Observação
Decreto nº 13/1965	Declara terreno área de utilidade pública e autoriza desapropriação para construção de Parque Infantil e Jardim de Infância.	Desapropriação de área para construção de escola de educação infantil.
Decreto nº 14/1965	Declara de utilidade pública e autoriza desapropriação de 2 (dois) prédios necessários à construção de Parque Infantil e Jardim de Infância.	Desapropriação de área para construção de escola de educação infantil.
Decreto nº 457/1971	Criação de curso intensivo para orientação de professoras dos Parques Infantis.	Acesso no <i>site</i> somente à ementa da lei.
Decreto nº 392/1971	Criação dos Parques Infantis do Jardim São Bento e Jardim Ibirapuera, situados às ruas "5" e Avenida Duque de Caxias, em prédio próprio da Municipalidade.	Criação do Parque Infantil em prédio próprio do município.
Decreto nº 463/1971	Inclui indicação do Prefeito do Município de Paulínia para nomeação como "Rachel Balista Amatte" do Parque Infantil do Jardim São Bento.	Atualmente ainda em funcionamento como EMEI.
Decreto nº 535/1972	Criação do Parque Infantil Vitória Rivaben Pigatto, situado no prédio da Rua Malavazzi, subordinado à Subdivisão de Educação, Cultura e Esporte da Prefeitura Municipal.	Atualmente nomeado de EMEI Vitória Rivaben Pigatto e funcionando em novo endereço. No prédio da Rua Malavazzi, após a saída da EMEI, passa a funcionar a Creche com o mesmo nome. Ambas em funcionamento.
Decreto nº 559/1972	Nomeação como Parque Infantil Sr. ^a Aquilina Granchi Piva, do Parque Infantil no Bairro de João Aranha.	Renomeado o parque "Jardim Ibirapuera", criado pelo Decreto nº 392/1971, da Avenida Duque de Caxias.
Decreto nº 564/1972	Criação do Parque Infantil da Fazenda Santa Terezinha, o qual fica subordinado à Sub-divisão [sic] de Educação de Educação e Cultura e Esporte da Prefeitura Municipal	Altera o nome do Parque Infantil, criado pelo decreto Decreto nº 584, de 18 de Setembro de 1972.
Decreto nº 565/1972	Criação do Parque Infantil do Núcleo Habitacional José Paulino Nogueira, subordinado à Sub-divisão [sic] de Educação Cultura e Esportes da Municipalidade.	Novo Parque Infantil.
Decreto nº 584/1972	Dá denominação de Parque Infantil D. ^a Jandyra Pamplona de Oliveira, ao Parque Infantil da Fazenda Santa Terezinha.	Segundo informações da SED (Secretaria Escolar Digital) - escola atualmente extinta.
Decreto Nº 875/1975	Denomina Carolina Rother Ferraz o Parque Infantil do loteamento Morumbzinho.	Nomeia Parque Infantil e justifica escolha da

		personalidade Carolina Rother Ferraz. EMEI ainda em funcionamento.
Decreto nº 1.087/1977	Designa como "Escolas de Educação Infantil" os até então "Parques Infantis" de Paulínia.	Renomeia como Escolas de Educação Infantil os parques: 1) "Carolina Rother Ferraz" 2) "Dona Jandyra Pamplona de Oliveira" 3) "Vitória Rivaben Pigatto" 4) "Senhora Aquilina Granchi Piva" 5) "Rachel Balista Amatte" 6) "Dr. Euclides Vieira" As escolas municipais de educação infantil "Dona Jandyra Pamplona de Oliveira" e "Dr. Euclides Vieira" foram extintas, de acordo com informações da SED (Secretaria Escolar Digital). Escola de Educação Infantil "Senhora Aquilina Granchi Piva", atualmente funciona como Creche "Aquilina Granchi Piva".
Decreto Nº 1.093/1977	Criação das Escolas de Educação Infantil "São Bento", na Fazenda "São Bento" e "Paraíso", na Fazenda "Paraíso", ambas subordinadas à Divisão de Educação, Cultura e Lazer.	Criação de escolas.
Decreto nº 1.350/1980	Nomeia Escola Municipal do bairro Nova Paulínia em homenagem ao apóstolo Padre Anchieta.	Renomeia a escola criada pelo Decreto nº 1.384, de 04 de novembro de 1980. A EMEI Padre José de Anchieta ainda está em funcionamento.
Decreto nº 1.384/1980	Criação da Escola Municipal de Educação Infantil de Nova Paulínia, com a denominação dada pelo Decreto nº 1.350/1980.	EMEI Padre José de Anchieta, ainda em funcionamento.
Decreto nº 1.597/1982	Nomeia a Escola Municipal de Educação Infantil do Jardim Monte Alegre como "Ferdinando Viacava".	Nomeia EMEI que ainda está em funcionamento.
Lei nº 846/1984	Autorização para celebração de convênio com o Governo do Estado de São Paulo, por meio da Secretaria de Estado da Educação, visando a expansão e o desenvolvimento do ensino pré-escolar em Paulínia.	Prevê celebração de convênio com o Governo Estadual para ampliação da pré-escola.

Decreto nº 1.928/1985	Declara a utilidade pública e autorizada a desapropriação de área para implantação da EMEI e Creche no Jardim Flamboyant.	Aparece o termo “Creche” em um decreto municipal.
Lei nº 1.032/1986	Autoriza celebração de convênio com o Governo do Estado de São Paulo para a implantação e o desenvolvimento do Programa de Formação Integral da Criança – PROFIC.	Adesão ao PROFIC, já citado no capítulo sobre educação integral.
Decreto nº 2.069/1986	Denomina a Escola Municipal de Educação Infantil situada no Bairro Jardim Planalto “Neusa Aparecida Pereira Caron”.	Nomeia escola - EMEI que ainda se encontra em funcionamento.
Decreto nº 2.074/1986	Declara a utilidade pública e autorizada a desapropriação no Município para construção de uma Creche.	Previsão de construção de Creche.
Decreto nº 2.127/1986	Nomeia a Creche e a EMEI do Jardim Flamboyant como “Profª Francisca Rubino Lozano de Araújo”.	Nomeia EMEI e Creche que ainda estão em funcionamento e encontram-se instaladas lado a lado, como instituições separadas.
Decreto nº 2.156/1986	Nomeia a Escola de Educação Infantil da Fazenda São Bento, criada pelo Decreto nº 1.093/1977.	Nomeia a escola criada pelo Decreto nº 1.093, de 22 de dezembro de 1977.
Decreto nº 2.189/1987	Faz com que a Creche Municipal do Jardim Planalto receba a mesma denominação dada à EMEI instalada no mesmo endereço, a saber, “Neusa Aparecida Pereira Caron”..	Creche também recebe o nome de “Neusa Aparecida Pereira Caron”. Localizada em terreno ao lado da EMEI com o mesmo nome, mas com funcionamento distinto.
Decreto nº 2.190/1987	Faz com que a Creche Municipal do Bairro Santa Cecília receba a mesma denominação dada à EMEI instalada no mesmo bairro, na Rua Mansueto Breda, a saber, “Rachel Balista Amatte”.	A Creche também recebe o nome de Rachel Balista Amatte. Unidade escolar ainda em funcionamento, em terreno próximo à EMEI com o mesmo nome.
Lei nº 1.296/1990	Lei do Estatuto do Magistério Público da Prefeitura Municipal de Paulínia, que define normas gerais e disciplinares, deveres, direitos e vantagens especiais do Magistério da Rede Municipal de Paulínia.	(Revogada pela Lei Complementar nº 9/1997, Lei nº 2084/1997). Nesta lei, os professores são divididos por segmentos: Professor de Educação Infantil/Creche Professor
Lei nº 1.227/1989	Denomina como “EMEI Prefeito José Pavan” a Escola Municipal de Educação Infantil localizada à Rua João de Souza Filho, s/nº, Bairro Morro Alto, criada pelo Decreto nº 2.537/1989.	Nomeia a escola criada pelo Decreto nº 2.537/1989. A EMEI Prefeito José Pavan, ainda em atendimento, desde 2023 reposicionada de local para reforma do prédio.

Decreto nº 2.537/1989	Criação de EMEI, subordinada à Seção de Ensino Pré-Escolar, da Divisão de Educação, Cultura e Lazer.	Escola não nomeada no Decreto.
Lei Ordinária nº 1.533/1992	Criação da Escola Municipal de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério - EMFAM, com o objetivo de priorizar a formação de professores de pré-escola até a 4ª série do primeiro grau.	Criar EMFAM - formação professores.
Lei nº 1.610/1992	Denomina como "Rosa Vassalo Secomandi" a Creche da Vila Bressani.	Nomeia escola - Creche
Lei nº 1.611/1992	Nomeia como "Palma Franca Bandeira Argentin" a Creche do loteamento Alto de Pinheiros.	Nomeia escola - Creche
Lei Ordinária nº 1.718/1993	Autoriza a doação de terreno para a implantação do Centro de Atenção Integral à Criança – CAIC.	No art. 2 - O não início da obra no prazo de 24 meses implicará na reversão do bem ao patrimônio público municipal.
Decreto nº 3.163/1993	Trata sobre o cargo de "babá", explicitando seu regime trabalho, turnos e carga horária semanal.	Profissional que atende nas Creches nomeada como BABÁ (Outra redação foi dada pelo Decreto nº 3.167/1993).
Decreto nº 3.321/1993	Denomina como "Projeto Sol" as unidades de educação informal no município de Paulínia.	Projeto de atendimento extraescolar no contraturno. Não mais em vigor. Os prédios foram readaptados e funcionam atualmente como EMEIs.
Lei nº 2.013/1996	Criação do Conselho Municipal de Educação de Paulínia.	Criação do CME
Lei nº 2.015/1996	Denomina a EMEI do Jardim Leonor como "Leonor Jacinto de Campos Pietrobom".	Nomeia escola
Lei nº 2.021/1996	Denomina a escola do Loteamento Ibirapuera, no João Aranha, como EMEI "Angelino Pigatto".	Nomeia escola
Decreto nº 3.979/1996	Autoriza a desapropriação de lotes para construção de Escola Municipal de Educação Infantil.	Previsão de construção de nova EMEI
Decreto nº 4.309/1997	Autoriza a desapropriação de lotes para construção de Escola Municipal de Educação Infantil e uma Creche.	(Revogado pelo Decreto nº 4385/1998)
Lei nº 2.439/2000	Altera para "EDUCADORA INFANTIL" o emprego da Família Ocupacional Operacional, antigamente nomeado como "BABÁ" no anexo da Lei Municipal nº 1.295/1990.	Nomenclatura das profissionais de Creche passa de "BABÁ" para "EDUCADORA INFANTIL".

Lei nº 2.465/2001	Nomeia a EMEI do Jardim Monte Alegre "Dona Itela Ferro Soldera".	Nomeia escola
Lei nº 2.468/2001	Nomeia a EMEI do Jardim Morro Alto "Expedicionário Anísio Dresde".	Nomeia escola
Lei nº 2.471/2001	Nomeia a EMEI do Bairro Morumbi como "Regina Coeli Osti".	Nomeia escola
Decreto nº 4.856/2001	Autoriza a desapropriação de imóveis no bairro Parque da Represa para implantação de uma Creche.	Vide Lei nº 2.553/2.002.
Lei nº 2.553/2002	Nomeia a Creche Municipal do Bairro Parque da Represa como "Maria Aparecida de Matos Bueno".	Vide decreto nº 4856, de 16 de outubro de 2001.
Decreto nº 4.938/2002	Autoriza a desapropriação de imóveis para implantação de uma Creche.	Previsão de construção de nova Creche.
Decreto nº 4.944/2002	Autoriza a desapropriação de imóveis para implantação de EMEI - Escola Municipal de Educação Infantil.	Previsão de construção de nova EMEI.
Lei nº 2.797/2006	Criação e denominação de Creches municipais: 1) Creche Municipal "José Paulino Nogueira II", no Bairro José Paulino Nogueira; 2) Creche Municipal "Júlio Perini II", no Bairro Morumbi.	Denominação de Creches e demonstra creches com anexos, os quais não existem mais.
Decreto nº 5.530 /2007	Autoriza a desapropriação de imóveis para implantação da Creche Carolina Rother Ferraz.	Previsão de ampliação da Creche.
Lei nº 3.050/2009	Denomina Creches Municipais: 1) Creche Municipal "Felipe Macedo de Barros", no Bairro Santa Terezinha. 2) Creche Municipal "Regina Maria Mattos De Souza", no Bairro São José.	Nova redação dada Lei nº 3.988/2021.
Lei nº 3.168/2010	Autoriza a transformação dos cargos e empregos de Educadora Infantil (Quadro dos Profissionais da Família Ocupacional Operacional - Lei nº 1.295/1990) em Professor de Educação Infantil - Creche.	Transformação das Educadoras de Creche em Professoras de Educação Infantil – Creche.
Lei nº 3.170/2010	Criação na estrutura organizacional da Secretaria de Educação, em conformidade com a Lei Complementar nº 17/2001, Professor de Educação Básica Pré-Escola e ensino fundamental dos cargos de carreira de natureza estatutária.	Professor de Educação Básica Pré-Escola e ensino fundamental - carga horária 26 horas + 50% hora-atividade cumpridas presencialmente.
Lei Complementar nº 50/2011	Trata da Criação do Sistema Municipal de Ensino de Paulínia.	Institui sistema municipal de ensino de Paulínia.
Lei nº 3.242/2011	Autoriza convênios ou contratos da municipalidade com organizações, associações, entidades, fundações,	Instituição do PROEB

	instituições, escolas particulares, com ou sem fins lucrativos, de educação infantil e ensino fundamental, objetivando o aumento de vagas na educação infantil às crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos, Programa Pró-Educação Básica – PROEB.	
Lei nº 3.288/2012	Cria e nomeia a Escola Municipal do Parque Bom Retiro como “Beatriz Fadin Da Silva”.	Criação e denominação de Escola Municipal de Educação Infantil.
Lei nº 3.438/2015	Nomeia a escola do Jardim Alto dos Pinheiros como “Escola Municipal Professora Jandyra Oraggio Salvador”.	Nomeia escola de educação infantil - esta escola já atendeu os dois segmentos da Educação Infantil.
Lei nº 3.444/2015	Institui o Plano Municipal de Educação - PME, com vigência por 10 (dez) anos.	PME 2015 - 2024
Decreto nº 7.163/2017	Estabelece a Comissão Organizadora do Plano Municipal de Educação 2015/2024.	Comissão alterada pelos decretos 7.161/2017 e 7.159.
Lei nº 3.581/ 2017	Altera a tabela do Artigo 1º da Lei Municipal nº 3.170/2010, na qual o cargo de Professor de Educação Básica e Ensino Fundamental.	Cargos - Professor de Educação Básica - Pré-Escola e Ensino Fundamental Carga horária 25 horas + 50% de hora-atividade cumprida em local de livre escolha
Lei Complementar nº 65/2017	Trata da implantação do plano de cargos, carreiras e vencimentos do magistério público da prefeitura municipal de Paulínia - PCCVM (Plano de Cargos, Carreiras e Vencimentos do Magistério Público Municipal de Paulínia-SP).	Esta nova lei prevê: VIII - adequação das jornadas, cumprindo a Lei nº 11.738, de 2008, na forma da disposição do capítulo I, do Título III desta Lei Complementar. III - Classe de Suporte Pedagógico, composta por cargos de provimento efetivo de: a) Supervisor Educacional, com atuação na estrutura básica da Secretaria Municipal de Educação (pelo menos um para cada segmento); b) Diretor de Unidade Escolar, com atuação na Unidade Escolar de lotação (um para cada Unidade Escolar); c) Vice-Diretor de Unidade Escolar, com atuação na Unidade Escolar de lotação (um para cada escola com três períodos); d) Orientador Educacional, com atuação na Unidade Escolar de lotação (um para cada setor na Educação

		<p>Infantil); e) Coordenador Pedagógico, com atuação na Unidade Escolar de lotação. § 1º Para o pessoal docente: Um professor para cada grupo-classe ou componente curricular que serão assim constituídas:</p> <p>I - Educação Infantil: quantitativo de alunos por agrupamento etário</p> <p>a) Berçário I: 6 a 8 alunos; b) Berçário II: 8 a 10 alunos; c) Maternal I: 10 a 12 alunos; d) Maternal II: 12 a 15 alunos. e) Primeira Etapa - Pré-escola - 20 alunos por sala; e f) Segunda Etapa - Pré-escola - 25 alunos por sala.</p> <p>Mudança na jornada do professor:</p> <p>§ 3º A jornada do Professor de Educação Básica I (PEB I) terá a seguinte composição de horas-aula semanais de cada segmento de atuação, já consideradas as horas de trabalho pedagógico:</p> <p>a) Creche: 30 horas-aula; b) Pré-Escola: 24 horas-aula;</p> <p>Cuja jornada compreende: I - horas de atividades diretamente com alunos; II - horas de trabalho pedagógico, sendo: HTPI (Horas de Trabalho Pedagógico Individual), HTPC (Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo) e HTPL (Horas de Trabalho Pedagógico em Local Livre)</p>
Decreto nº 7.322/2018	Convalida as denominações de várias Unidades Escolares Municipais.	<p>1-) Creche "Angelino Pigatto" - Bairro João Aranha 2-) Creche "Benedito Dias de Carvalho" - Bairro Santa Terezinha 3-) Creche "Profª Elaine" - Bairro Betel 4-) Creche "Carolina Rother Ferraz" - Bairro Santa Terezinha</p>

		<p>5-) Creche "Ferdinando Viacava" - Bairro Jardim Monte Alegre I</p> <p>6-) Creche "José Paulino Nogueira" - Bairro José Paulino Nogueira</p> <p>7-) Creche "Padre Anchieta" - Bairro Nova Paulínia</p> <p>8-) Creche "Padre Antônio Caetano Magalhães" - Bairro Jardim Vista Alegre</p> <p>9-) Creche "Vitória Rivaben Pigatto" - Bairro Jardim Vista Alegre</p> <p>10-) E.M.E.I. "Rosa Vassalo Secomandi" - Bairro Vila Bressani</p> <p>11-) Escola Técnica de Paulínia - ETEP - Bairro Betel</p>
Lei nº 4.020/2022	<p>Altera as denominações das Unidades Escolares Municipais:</p> <p>1) Escola Municipal "Antônia Joana Barsi Ferrari", Praça Valdemar Perissinotto, nº 49, Bairro: João Aranha.</p> <p>2) Escola Municipal "Professora Elaine Claudia Fabo Montagner", Av. Constante Pavan, nº 800, Bairro: Betel.</p>	Mudança na denominação de escolas.
Lei nº 4.025/2022	Altera a denominação da Creche Atílio Bardin para Escola Municipal Atílio Bardin (Bairro Betel).	Mudança de nomenclatura e tipo de atendimento - antes só Creche e agora atende também EMEI.
Lei nº 4.182/2022	Criação do cargo de Agente de Apoio Educacional, o qual atuará junto aos alunos da rede escolar do município de Paulínia, da Educação Infantil ao Ensino Médio, Técnico Profissionalizante e Suplência.	Profissional não docente que atua como apoio às turmas também nos dois segmentos da Educação Infantil.
Decreto nº 8.317/2022	Estipula os valores a serem pagos mensalmente por vaga disponibilizada e ocupada por crianças atendidas no Programa PROEB.	<p>Valores pagos PROEB - último valor divulgado.</p> <p>Berçário I e Berçário II período integral - R\$ 1.200,00 (um mil e duzentos reais) e R\$ 600,00 (seiscentos reais) para período parcial.</p> <p>Maternal I e Maternal II - R\$ 948,00 (novecentos e quarenta e oito reais) para o período integral e R\$ 474,00 (quatrocentos e setenta e quatro reais) para o período parcial.</p>

Fonte: Elaboração própria com informações extraídas do site "leismunicipais.com.br", a partir de buscas no período de 01/01/1965 a 15/11/2023.

12.3 Apêndice C – Quadro com falas dos entrevistados sobre o eixo temático “Objetivos apontados para o atendimento em período integral”

OBJETIVOS APONTADOS PARA O ATENDIMENTO EM PERÍODO INTEGRAL
<p>Alcance de metas e recebimento de verba federal</p> <p>“[...] tem a questão legal... a... a educação, ela precisa ter legalmente... é 50% das escolas em período integral e, nisso, optou que é... que fosse na educação infantil e não fundamental, acredito que uma questão de... de organização, de... de verba, ficar mais... mais prático, mais barato que as escolas de educação infantil tenham um período integral para atender essa legislação...” - c1</p> <p>“[...] do ponto de vista do governo federal, tem sido feito um investimento... é quantitativo ainda, não qualitativo, mas um investimento nessa coisa da inserção, de que os municípios garantam às crianças na escola em período integral, né” - pp1</p> <p>“[...] o objetivo é alcançar as metas e receber verba federal” - pp2</p> <p>“Assim... financeiramente, né, nem preciso falar nada, né? [...]” - pp3</p>
<p>Político</p> <p>“Eu acho que já foi no passado, político [...]” - pp2</p>
<p>Atendimento à infância, cuidado e nutrição</p> <p>“Hoje, parece que a escola de atendimento em período integral é mesmo com o objetivo de que (risos) a criança tenha um lugar para ficar, né. Isso pode não estar no papel e não ser tão claro, mas a gente... entende que o objetivo maior é esse, de que a criança tenha um lugar pra ficar, um lugar seguro e isso também é importante, é... mas talvez não fosse o objetivo maior da escola.” - c1</p> <p>“A... a criança pequena, ela fica mais protegida, na escola ela... ela tem espaço de proteção, ela tem alimentação adequada, ela tem um cuidado adequado. Na escola, nesse período integral, então a gente tem visto várias... várias situações que as crianças fora das escolas estão em risco. Na pandemia isso ficou muito claro de quanto a educação infantil é importante pra, é... atender essas questões de proteção social é... para criança pequena que ela tá... numa... numa situação de mais vulnerabilidade do que as crianças maiores” - c1</p> <p>“Então, assim, a escola e a escola de educação infantil, ela tem essa característica do cuidado que está atrelado ao pedagógico, eu acredito nisso, [...]” - c1</p> <p>“[...] do ponto de vista educacional e do ponto de vista pedagógico, eu acho que ampliar essa possibilidade social da criança, em especial das crianças de maior vulnerabilidade social, das crianças de mais baixa renda” - pp1</p> <p>“[...] eles só querem período integral pra criança ficar na escola, independente do desenvolvimento...” - pp4</p> <p>“[...] eles estudam período integral porque não têm aonde ficar” - pp5</p> <p>“[...] aqui no bairro, eu acho que tem muita criança carente [...]” - pp6</p> <p>“Então... eu acho porque assim... do jeito que o mundo tá...ele ficam em casa fazendo o quê? Então, aqui, tá conseguindo aprender, na escola tá conseguindo aprender, né... e... muitas das mães, elas não conseguem ter ninguém pra ficar ou têm que pagar uma pessoa e na escola eles</p>

conseguem ficar melhor, se alimentar, aproveitar bem o dia, né... e eu acho que isso..." - pp6

"Então essa parte assim, o período integral, eu acho que pra eles que não têm comida... não têm muita comida em casa, essa parte, parte de alimentação..." - pp6

Trabalho dos pais ou responsáveis e forma de liberação do adulto

"No meu caso foi... é... pelo horário de trabalho, né... é..." - c1

"[...] o objetivo do atendimento em período integral é o atendimento de uma demanda do mercado de trabalho, né, que os cuidados das crianças pequenas na maior parte da das famílias ficam para as mulheres, para as mães ou para as avós, e com a necessidade das mulheres é... produzirem capital, então, é que se colocou a Creche." - c1

"[...] se eu trabalhasse meio período ainda é... eu optaria... pelo período parcial, [...]" - c1

"[...] mas a gente sabe que tem família que não dá, que precisa trabalhar o dia todo, então precisa ter essa escola para receber a criança." - c2

"[...] pras mães que trabalham que não teriam onde deixar os filhos, seria mais isso, e acho o integral" - c3

"[...] por exemplo, uma mãe que larga um filho para ir na academia, se ela tem o direito e o filho dela pode ficar aqui para ir na academia e ela quer? Tá ok... Para ela sair e fazer faxina, na casa dela, pra ela? Tá ok... Entendeu? Se ela tem o direito, então tá ótimo..." - c3

"É... foi sim por motivo de trabalho... tanto eu quanto a [NOME DA MÃE] a gente trabalha, é... todos os dias e o dia inteiro, né, de segunda a sexta, portanto nós não teríamos é... com quem deixar as meninas é... [...]" - c4

"Porque eu precisava deixar porque eu precisava trabalhar. Eu trabalhava o dia todo e eu precisava deixar ela na escola o dia todo..." - c5

"É que os pais precisam trabalhar" - c5

"É, o primeiro motivo é a questão do trabalho, né, que a gente trabalha das oito às cinco, então, como a gente tem direito do período integral, [NOME DO FILHO] sempre ficou no período integral exceto na época de pandemia, né, que ele ficou com a minha mãe, mas, enfim, é mais por conta dos pais mesmo que trabalham." - c6

"[...] o objetivo principal é contribuir com a mãe trabalhadora." - pp1

"[...] por uma organização de trabalho... um aumento de jornada de trabalho tanto da minha parte quanto do pai delas, foi necessário que ela ficasse desde o período da Creche em período integral na unidade escolar [...]" - pp1

"[...] a comunidade, pelo menos a nossa, ela olha muito especificamente para esse atendimento em tempo integral como forma de ajudar essa mãe trabalhadora, essa rede de apoio que acaba que ela não tem de outra forma, né [...]" - pp1

"Então, pra mim, o principal objetivo do período integral... seria esse, ela ficar... porque a mãe está trabalhando..." - pp3

"Você entende? Se caso não seja necessário, se aquela criança, se aquela mãe não trabalha, se aquela criança pode ficar em casa meio período, por que não? É isso... - pp3

"Atender as mães... o objetivo principal é esse, porque a criança não precisa, nessa faixa etária [...] estar integralmente na escola..." pp4

“A maioria das crianças aqui é assim, não tem onde ficar, a mãe tem que trabalhar e a criança tem que ficar aqui na escola.” - pp5

“Porque eu precisava trabalhar” - pp5

A formação integral da criança

“Bom, o objetivo principal deveria ser esse, de formar integralmente e não de ser um lugar só para garantir que ela [a criança] sair viva 17h15, que ela comeu, que ela dormiu, que ela brincou, se divertiu...” - c2

“[...] trabalhar o indivíduo de maneira mais completa, ela visa ali, né, é..., então que, de fato, ele aprenda, né, a ler, a escrever, que ele tenha contato com é... é... eventos culturais, eventos esportivos... é... eventos da educação, uma formação ligada à música por exemplo, é...” - c4

Forma de garantir direitos à criança

“[...] educar e se cuidar muito intrínseco, de modo que essa criança, ao ficar em período integral na escola, tivessem garantidos todos os seus direitos e que educacionalmente ela tivesse um plus [...]” - pp1

“A escola como esse espaço onde ela de fato pode desfrutar de cultura, né, de artes em geral, de vivências sociais que provavelmente as famílias não conseguem oportunizar com tanta frequência, né [...]” - pp1

Assistencialista

“[...] se a criança não tem família, por exemplo, o Estado tem que substituir de alguma forma a casa, o lar, as necessidades dessa criança para formar o cidadão e, pensando nisso, às vezes a gente faz um papel que algumas pessoas criticam muito, que é o papel da família, né... [...] Como eu trabalho pro Estado e o Estado tem o dever de propiciar isso, eu trabalhando na escola e principalmente na escola de educação infantil, algumas vezes esse papel acaba ficando é... no nosso encargo”. - c1

“Bem, o integral seria mais pra... pro assistencialismo... [...] Até acho que o motivo deveria ser o educacional mesmo, e não só para cuidar...” - c3

“[...] ela ainda é assistencial, até na EMEI ela ainda é assistencial. Na EMEF, ela não é assistencial, porque as crianças já ficam sozinhas em casa [...]” - pp2

Idênticos ao da escola de período parcial

“[...] os objetivos da escola de atendimento em período integral eu não sei se são diferentes da do atendimento em período parcial.” - c1

Fonte: Elaboração própria com base nos dados das entrevistas e das respostas relacionadas aos objetivos do atendimento em tempo integral.

12.4 Apêndice D – Quadro com falas dos entrevistados sobre o eixo temático “Aspectos pontuados como positivos (a favor) do atendimento em período integral”

ASPECTOS PONTUADOS COMO POSITIVOS (A FAVOR) DO ATENDIMENTO EM PERÍODO INTEGRAL
<p>Atendimento avaliado como completo e diversificado</p> <p>“Ah! Eu gosto. É... eu acho tão completo, sabe por quê? É... aqui eles conseguem ter período de alimentação, eles têm período de brincar, período da atividade [...]” - pp6</p>
<p>Escola como lugar de proteção, preparado para receber e cuidar da criança</p> <p>“A gente deixa essas crianças por um período maior dentro de espaços preparados para recebê-las, então dentro de instituição educacional tem adultos que não falam palavrão, são adultos que não se agriem fisicamente, a gente não tem circulação de bebida alcoólica, a gente não tem palavras e músicas de baixo calão, então você blinda a criança de muita coisa que em outros contextos ela acaba sendo exposta, né.” - pp1</p> <p>“[...] a criança estar integralmente na escola, né, é, eu acho que é um espaço adequado, um espaço de troca, um espaço de aprendizado, um espaço de convívio coletivo muito benéfico e em sendo as crianças maiorzinhas, eu realmente não tenho preocupação nenhuma não, né...” - pp1</p> <p>“[...] eu sempre parto muito do pressuposto de que mesmo a pior escola, ela é um ambiente muito mais adequado do que alguns ambientes familiares, né... então, dentro de unidades escolares a gente não tem circulação de bebidas alcoólicas, a gente não tem utilização de palavras de baixo calão, a gente não tem... é a possibilidade de ouvir, ter acesso a músicas ou artes que não são adequadas para a faixa etária... então eu... eu, né, a gente tem alimentação adequada, preparada, oferecida em tempo regular... então eu sempre acho que há muitas vantagens, é... [...]” - pp1</p>
<p>Atendimento à criança evoluiu</p> <p>“Teve mudança na forma de tratar as crianças, mudanças boas, positivas nesse sentido... A gente era assistencialista, só assistencialista, não muito pensada na educação, e hoje é mais preocupada com isso sim... Acho que foi mudando mesmo de acordo com o tempo, os estudos, o pessoal que vai entrando na equipe gestora, acho que isso...” - c3</p>
<p>Boa qualidade e quantidade de alimentação oferecida</p> <p>“Então, aqui, eles conseguem se alimentar superbem, então, essa parte assim, que a gente vê que as crianças comem melhor na escola, né, e aqui é uma coisa que a gente sabe que não falta... [...] Aqui eles conseguem comer bastante os legumes... frutas [...] então é fundamental ficar o dia todo pra ter esse aproveitamento, né...” - pp6</p> <p>“Porque aqui são o quê... quatro refeições? São quatro refeições em que eles se alimentam bem, eu acho fundamental para as crianças que têm falta de alimento em casa...” - pp6</p>
<p>Escola como local de oferta de atividades adequadas para ocupar tempo ocioso das crianças</p>

“Então, justamente pra não ficar um período em casa... sem fazer nada, aqui ele fazendo o quê? Estava brincando, fazendo alguma coisa, interagindo com as crianças, e aqui mais por causa disso também...” - pp6

Atenção ao atendimento de crianças com deficiência

Também a gente tem outros avanços [...] por exemplo, atendimento a alunos da educação especial. Como rede a gente está muito avançado, por quê? Porque a gente atende essa demanda há mais tempo.” - pp2

Profissionais dedicados no atendimento

“[...] aí sempre fica uma monitora tentando auxiliar, esse ano é a [NOME DA PROFISSIONAL], ele se apegou bastante com a [NOME DA PROFISSIONAL], então, sim, eu vejo que o pessoal sempre ficou, né, no auxílio, e eu agradeço porque isso acho que é muito importante e ele comenta muito da [NOME DA PROFISSIONAL], né, para mim...” - c6

“[...] eu conheço bastante profissionais e eu acho que a educação em Paulínia é muito boa, né [...]” - c6

Fonte: Elaboração própria a partir da análise de conteúdo e dos dados das entrevistas.

12.5 Apêndice E – Quadro com falas dos entrevistados sobre o eixo temático “Aspectos negativos (ou contrários) ao atendimento em período integral”

ASPECTOS NEGATIVOS (OU CONTRÁRIOS) AO ATENDIMENTO EM PERÍODO INTEGRAL
<p>Repetição de atividades e rotinas</p> <p>“A rotina... eu acho... ela é repetitiva, ela é maçante, é... são crianças pequenas na educação infantil” - c1</p> <p>“[...] ele reclama e sente falta de ter alguma coisa diferente na escola...” - c1</p> <p>“[...] o que pega bastante é a questão da diversidade de atividades.” - c1</p> <p>“Eu sei que a rotina é repetida, né, a rotina de Paulínia, ela... ela repete à tarde o que já... já aconteceu de manhã. Então eu tento meio que burlar essa... essa rotina para... para conseguir diminuir essa... essa repetição que existe, né.” - c1</p> <p>“Tem hora da história da manhã, tem hora da história à tarde, tem roda de manhã, tem roda à tarde, cantinho de manhã, cantinho à tarde, parque de manhã e à tarde, fica muito igual pra criança, né [...]” - c2</p> <p>“As crianças ficam muito cansadas, acho um pouco repetitivo o trabalho que é feito, né.” - c2</p> <p>“[...] precisaria vir uma orientação, uma ajudinha de cima, mas que as parceiras se organizassem de forma que o integral não fosse uma repetição.” - c2</p> <p>“[...] ficar o dia na escola vai ficando maçante, cansativo, desmotivado para eles... os mesmos brinquedos, a mesma sala...” - c3</p>
<p>Dificuldades na comunicação família-escola</p> <p>“Nas escolas em que eu passei tanto como mãe, quanto como professora [...] não se busca fazer um vínculo com a família e eu acho que é extremamente importante em qualquer etapa de ensino” - c2</p> <p>“[...] as mães das crianças que frequentam parcialmente tendem a ser mais próximas da escola... a relação escola-família é mais efetiva com as mães das crianças que frequentam parcial” - pp1</p> <p>“[...] a gente tem mais dificuldade de interlocução com os pais, é... sempre que a gente requisita é sempre muito mais difícil contar com a participação deles na escola [...]” - pp1</p>
<p>Características dos alunos atendidos em período integral – crianças mais agitadas</p> <p>“[...] acaba que é, né, então as crianças do período integral, elas são mais agitadas [...] as turmas de parcial tendem a ser mais calmas... as crianças são mais atenciosas, né...” - pp1</p>
<p>Cansaço do aluno</p> <p>“[...] mas essa questão de ficar o dia todo, especificamente, é bem puxado, ele sempre reclamou, então, assim, tô contente que no Fundamental ele possa ficar meio período.” - c1</p>

“[...] eu acho o período integral, ele é cansativo, eu acho que é bastante tempo para criança passar na escola [...]” - c1

“[...] no período integral penso ainda mais nisso, porque eles passam muito tempo na escola, e aí essa rotina maçante, eu... eu acho que é mais cansativa, se é pra mim, é... é mais ainda para as para as crianças...” - c1

“[...] quando eles reclamam que estão cansados, quando reclamam que estão suados, né... no... nesse calor chega determinado momento do dia, eles já não, é... querem, é... nenhum espaço tá agradável pra eles, é... eu tento perceber que essa irritação muito se dá pela necessidade mesmo de eles descansarem, de tomar um banho, de ter o conforto de casa que eles não conseguem ter na escola [...]” - c1

“[...] tinha sempre impressão de que eu conseguia fazer mais coisas com eles no período parcial. Eu estou, é... no período integral nos últimos anos e eu sempre, é... como eu fico no período da tarde, eu sempre levo em consideração que eles já estão mais cansados” - c1

“Eu acho que a diferença maior é que o cansaço físico deles é menor quando é parcial... acho que eles se interessam mais por causa disso [...]” - c3

“E... eu, eu, eu, eu, eu também não sei se essa vivência de período integral na escola, no período infantil, se ela traz bons resultados quando a criança vai pro ensino fundamental... é, eu tendo a achar que a criança chega no ensino fundamental meio cansada de escola.” - c4

“[...] criança que fica dez horas por dia no espaço escolar, ela acaba realmente se cansando e tal, e não vendo tanto estímulo naquele ambiente” - pp1

“[...] eu acho bem cansativo pra eles, que eles ficam bem cansados, principalmente os pequenininhos da creche, né, que é o meu caso, né...” - pp3

“A diferença pra criança... ficando período integral, lógico que fica muito mais cansada...” - pp4

Diminuição do tempo de convivência familiar

“[...] se eu tenho condição de estar com meus filhos mais horas no dia, é muito importante essa fase que elas estão, né, a infância, né, passa muito rápido e é uma fase que a criança aprende muita coisa, então acho que a presença da família é muito importante.” - c2

“[...] tipo num mundo perfeito, que a criança não deveria ficar na escola o dia todo, por melhor que fosse a escola, mesmo por tudo que ela oferecesse, por essa visão que eu já falei, porque eu acho que ela deveria ter tempo com a família, que é extremamente importante.” - c2

“Eu sempre preferi trabalhar meio período para poder estar na outra parte dia a dia com as crianças, né” - c2

“Eu acho que a criança merece ficar com a família o outro período do dia.” - c4

“Eu preferia ficar meio período com ele, né, se eu tivesse essa possibilidade, porque acho importante, né, o vínculo do... da criança com a mãe com os pais, né, e pra curtir mais, porque o tempo passa tão rápido, né...” - c6

“[...] o período da creche, em eu tendo a opção, elas não ficariam no integral, porque eu acredito que esse período mais inicial da vida do indivíduo, ele precisa muito de um subsídio que é familiar, né, mesmo se educar e cuidar sendo intrínsecos, eu acredito que assim... há um... sobressai se a ideia é a necessidade do cuidado... e eu acho que, em podendo, que é mais adequado que isso

seja gerido pela família diferentemente da EMEI [...]” - pp1

“Ela tem que desenvolver e tem que ter contato com a família, que é o que falta, na minha opinião, é o que falta hoje...” - pp5

“As férias das crianças, eu acho que eles tinham que ter direito das férias, eu acho que foi tirado agora que tem o atendimento até no recesso por causa da TAC¹. Eu acho que eles tinham que ter esse direito, tinha que ser direito mesmo da criança ter esse período de férias, passar com a família.” - pp5

Simples aumento de horas na escola não significa aumento da qualidade

“[...] para algumas crianças, pode ser até dificultar o desenvolvimento ficar tanto tempo na escola, né, de repente ela... ela... para algumas crianças ficar meio período seja até é mais proveitoso...” - c1

“Então acho que isso, há uma diferença muito grande de você jogar uma criança das 7h35 às 17h15 na educação integral, mas não está formando integralmente aquele ser, né...” - c2

“Não, não acho que há necessidade do período integral, porque é muito tempo passado dentro da escola.” - c3

“[...] ficar dentro da escola um grande período não significa que ela vá aprender mais... o tempo aí é irrelevante...” - c3

“[...] um período já é suficiente para aprender o quanto ela precisa aprender na idade que tem” - c3

“Eu não acho que, para a criança se desenvolver integralmente, que ela tem que passar o tempo todo na escola de período integral, na verdade, o contrário (risos)... Eu acho que, pra uma criança se desenvolver integralmente, ela não deveria passar o dia inteiro numa escola.” - c4

“Eu acho que esse tempo prolongado dentro dessa instituição ali, com regramento pra quase tudo, mesmo com uma visão de jeito de trabalhar tão restrito com relação a determinados temas, é... torna essa educação integral empobrecida, então eu acho que o mais legal seria o quanto mais contato ele tivesse com várias opiniões a respeito do mesmo tema, melhor seria pra ele ir formando sua opinião sobre quaisquer assuntos...” - c4

“[...] então talvez uma preocupação que eu tenha é que esse período integral seja só uma forma de ter as crianças por mais tempo dentro da unidade escolar sem que isso seja potencializado, sem que seja otimizado... daí também eu acho que é bobagem, né?!” - pp1

“[...] porque ficar o tempo todo na escola não significa... qualidade” - pp3

“[...] eu acredito que seja essa diferença, né... assim, não é por ela ficar o tempo só... o tempo dela é diferente... eu acho que seja isso...” - pp3

“Não precisa, só no parcial ela já consegue se desenvolver muito bem...” - pp4

Excesso de interrupções da rotina pedagógica devido a atividades de cuidado e alimentação

“[...] no caso do período parcial, eu senti assim que... que parece que tem menos... menos tempo de cuidado e acaba a gente tendo mais tempo com as crianças para... para o pedagógico que não tinha a escovação, não tinha um sono, que isso demanda bastante tempo, né” - c1

“[...] a criança tem vários momentos de interrupção da parte pedagógica em função das refeições,

¹ TAC – Termo de Ajuste de Conduta (determinação do Ministério Público de que haja atendimento nos períodos de recesso escolar e que a escola somente permaneça em férias por 30 dias).

né... então, que esse momento de refeição seja também cerceado por uma atividade pedagógica, mas efetivamente são cinco paradas...” - pp1

Pouca ou nenhuma diferença em relação ao oferecido pela escola em tempo parcial

“Na escola que eu estou atualmente, por exemplo, não tem na... na rotina, não tem nenhuma diferença de atendimento entre as crianças do integral e do parcial, até porque é... em Paulínia, a rotina é a mesma para as crianças do... do integral. Elas têm uma rotina de manhã e a rotina se repete à tarde, então as que ficam no parcial têm a mesma rotina, só que naquele período que elas frequentam a escola.” - c1

“Mas, se a gente for ver pelo trabalho, eu não vejo grande diferença [...] a gente não tinha um trabalho muito diferente do que a minha outra amiga que era do parcial e do que ela fazia, entendeu?” - c2

“[...] e ela até dizia que, com o pessoal do integral, a gente tem que conversar à parte, a gente precisa fazer um trabalho especial pro integral, mas não chegou a ser feito assim, eu não tenho conhecimento se tem e não sai do papel, ou se não tem no papel...” - c2

“[...] a gente faz uma educação em tempo integral, a gente tem oferecido poucas oportunidades pedagógicas diferenciadas para uma criança que fica dez horas na escola em relação àquela que fica só quatro, né. Uma educação em tempo integral acaba que ela é mais do mesmo, o que você faz à tarde é o que você já fez de manhã, em outra medida é só um prolongamento das horas da criança na escola.” - pp1

“O atendimento em si... não tem... mas, assim, eu percebo diferença nas crianças... né, a diferença tá na criança que é...é de período parcial, [...]” - pp3

“Não vejo muita diferença... Porque, como eu já disse, o professor trabalha parcialmente... o que afeta o integral é a criança que fica o dia todo na escola. E acredito que ele tem o mesmo rendimento de uma criança parcial, então ele não precisa estar o dia todo.” - pp4

Falta de discussão e momentos de escuta da comunidade escolar acerca do modelo de atendimento em tempo integral ofertado

“Também percebi, em comparação com a rede de [NOME DE CIDADE VIZINHA DA RMC], a gente discutia regularmente, relia, mexia todo ano, avaliava o que precisava mudar... Então, muitas discussões lá estavam muito à frente daqui de Paulínia, e isso me deixa bastante triste e desanimada. Eu continuo tentando discutir com meus pares, mas eu acho que é uma discussão muito pequena perto do que deveria e poderia acontecer.” - c1

“Eu acho interessante essa pergunta, porque na verdade eu percebi que... que é... é, a gente reflete pouco sobre essa questão. Eu já lecionei em turma de período integral, já lecionei em turma de... de período parcial e... e eu acho que que olhamos pouco para... para essas diferenças [...]” - c1

“[...] eu não me lembro de nenhuma discussão formal proposta pela rede para as unidades escolares de como pensar esse tempo integral. [...] Isso é uma coisa que incomoda muito.” - pp1

“[...] vou falar da nossa rede... como não se tem um planejamento adequado, não tem uma discussão a respeito do período integral, ele é muito cansativo, ele fica muito repetitivo...” - pp2

“Sempre foi assim, o que pra nós sempre foi discutível... pois sempre foi, é integral e pronto, e acabou!” - pp3

Ausência de profissionais específicos para enriquecer o trabalho com as crianças além do professor

“Eu vejo, por exemplo, aqui não temos nenhum professor de educação física, a gente tem outro professor, se ele conseguir abarcar tudo, bom pra turma, mas não dá pra esperar isso do professor, que ele consiga trabalhar bem a parte da arte, do corpo...” - c2

“Meu próprio cunhado, ele é pedagogo, ele é músico, né... de formação, mas ele é pedagogo com curso de musicalização infantil, ele dá musicalização infantil... E aqui não tem profissional como ele, em nenhum lugar...” - pp3

Rotinas fechadas e impossibilidade de a criança realizar suas atividades diárias em seu próprio ritmo

“[...] eu vou falar da escola... a escola é um ambiente cheio de regras e tem que ser assim, né. Então, você tem horário pra dormir, você tem horário pra acordar, você tem horário pra comer, você tem horário para ir ao banheiro, e em casa não, né... em casa as coisas acontecem de uma forma mais espontânea, então acho que ir para a escola atrás desse erudito e tudo mais, e depois viver o outro período em casa com essa tranquilidade, com essa liberdade, [...] - c4

Fonte: Elaboração própria a partir da análise de conteúdo e dos dados das entrevistas.

12.6 Apêndice F – Quadro com falas dos entrevistados sobre o eixo temático “Pontos de preocupação em relação ao atendimento em período integral oferecido”

PONTOS DE PREOCUPAÇÃO EM RELAÇÃO AO ATENDIMENTO EM PERÍODO INTEGRAL OFERECIDO
<p>Alimentação</p> <p>“Acho que uma das coisas que me preocupa muito é a alimentação... a qualidade da alimentação...” - c2</p>
<p>Tratamento recebido pelas crianças e sua adaptação</p> <p>“[...] infelizmente o que eu tenho visto é bem pouca afetividade... o que também é uma coisa que me deixa muito, muito, muito triste... Eu tenho visto pouco, e cada vez menos, né... os profissionais afetivos são a minoria, e isso é uma questão séria pra mim, e... eu não sei como reverter, mas e, às vezes, principalmente a criança que fica o dia todo, ela não ganhar um abraço no dia, um acolhimento, sempre na bronca, na coisa assim, ela cresce num ambiente bastante agressivo às vezes na escola.” - c1</p> <p>“Por mais que a gente tem que chamar atenção, a gente não pode ser estúpido... Isso me preocupa muito, como é que estão tratando meu filho, porque eu não estou lá e às vezes a criança não traz isso...” - c2</p> <p>“[...] o trato com a criança, porque, quando a gente se propõe a trabalhar com a criança, você tem que entender que eles vão aprontar um montão de coisa...” - c2</p> <p>“Adaptação, até ela não se adaptar na escola” - c5</p> <p>“O bem-estar dele...” - pp5</p>
<p>Uso do tempo da criança na escola e as prioridades definidas para a educação da criança pequena</p> <p>“Eu me preocupo... de que o período integral não tenha tanta diversidade quanto eu gostaria de ter, já que a criança, ela às vezes fica um período de dez horas na escola, eu acho que... que poderia ter atividades, hã... poderia ser de mais qualidade, atividades mais diversificadas...” - c1</p> <p>“[...] se ela vai ter tempo de brincar, um brincar de qualidade, um brincar livre...” - c2</p> <p>“[...] uma coisa que não acho muito legal, o muito uso da televisão... Eu não condeno, mas eu acho que tem que ter um sentido, né [...]” - c2</p> <p>“[...] minha preocupação era que essa criança brincasse à tarde, elas já tinham ficado enfiadas na sala de manhã, então, vamos brincar!” - c2</p> <p>“A minha preocupação é o tédio, porque eu acho que a criança enjoa muito fácil de tudo que é oferecido [...]” - c3</p>
<p>O caráter do trabalho pedagógico desenvolvido</p> <p>“[...] que esse pedagógico fosse trabalhado de uma forma muito humana, muito lúdica, que não existisse a preocupação de alfabetizar na educação infantil.” - c2</p>

“[...] Hum... quando se vai planejar para uma criança de integral, você precisa estar assim, bem consciente disso que eu acabei de falar, né, que ele vai ficar o dia todo na escola e que, assim, as atividades que eu dou, é... precisam ser balanceadas digamos...” - c3

A pouca idade das crianças, a quantidade de alunos e atenção requerida de poucos adultos

“A minha preocupação, honestamente... então é isso... na creche a minha preocupação era que talvez a coisa relacionada ao cuidado, é... ficasse um pouco dissipada, já que ali, no espaço escolar, tem-se que ter esse cuidado com tantas crianças... eu acho que daí na.. na tenra idade, esse cuidado mais individualizado, ele contribui mais positivamente.” - pp1

Problemas gerados pela falta de uma diretriz clara em nível de rede de ensino, coordenada por profissionais adequados

“[...] como o município não tem uma diretriz, fica um trabalho realmente fragmentado [...] eu acho que, de qualquer forma, como não tem essa diretriz do município, fica muito fragmentado.” - pp2

“O integral traz mais desafios que do parcial, e eu acho que precisa sim ter essa questão da equipe pedagógica, né, não sei se é o coordenador pedagógico que a gente não tem, mas, assim, esse alinhamento, essa costura, até para, é... alinhar mesmo, né, que você vai trabalhar um assunto e a criança vai ficar aqui o dia todo, então como você vai dividir? Como você vai dirigir os temas, as atividades? Eu acho que, assim, falta muito isso, faz muita falta, e eu acho que a gente sentiu mais falta, ficou ainda mais desafiador sem a figura do coordenador pedagógico, que era essencial...” - pp2

Preocupação com os cuidados especiais requeridos por crianças com deficiência

“A minha maior preocupação é porque o [NOME DO FILHO], ele é autista nível 1 e ele tem alguma resistência [...]” - c6

“Outra preocupação minha é com relação à alimentação, que ele é um pouco seletivo [...]” - c6

Preocupação com o modo de oferta do período de descanso, o “período de repouso”

“Uma outra questão também da minha preocupação por eles dormirem no chão, né... Coloca o colchonete no chão, coloca o lençolzinho, eles dormem... Tenho medo de aparecer uma aranha, medo de aparecer algum bichinho, sabe, então, me... sempre o período integral me preocupava por conta da alimentação e de dormir no chão... de ser picado por algum bicho, né...” - c6

Excesso de regras e rotinas rígidas quanto a horários

“A minha maior preocupação em relação à escola de período integral é o seguinte: é... de novo tem a ver com, com, com esse regramento que essa instituição pede, a bem do seu bom funcionamento, mas que por outro lado é... deixa as relações com os adultos, com a própria instituição, com o prédio, com o seu próprio corpo, com a hora de dormir, a hora de se alimentar... deixa tudo muito mecânico e eu vou chamar de quase militarizado e... pouco espontâneo [...]” - c4

A ideia que a criança está desenvolvendo consciente ou inconscientemente sobre a escola

“Então a minha maior preocupação é... é... qual é o tipo de mensagem que a gente está gravando nesse consciente e inconsciente sobre a escola?” - c4



Fonte: Elaboração própria a partir da análise de conteúdo e dos dados das entrevistas.

12.7 Apêndice G – Quadro com falas dos entrevistados sobre o eixo temático “Acesso ao formato de trabalho desenvolvido, interesse e escuta da comunidade”

ACESSO AO FORMATO DE TRABALHO DESENVOLVIDO, INTERESSE E ESCUTA DA COMUNIDADE
<p>Pouco conhecimento do que é feito no trabalho diário com o aluno</p> <p>“Eu acho, hã... que eu conheço pouco o trabalho, é que é realizado na escola, nós temos, hã... a reunião, são duas reuniões de... de pais anuais e que é... trata, a reunião de pais, ela não trata sobre o trabalho que é realizado na escola, né, ela trata mais de... de questões particulares da... daquela turma, né” - c1</p> <p>“[...] acesso à informação é isso, só mesmo se a gente procurar o professor. E às vezes pode parecer e a gente sente isso, que, se a gente for pedir o planejamento do professor, que a gente quer fiscalizar o trabalho, né, nem sempre é visto como uma participação positiva.” - c1</p> <p>“[...] eu tinha pouco acesso ao que era feito. [...] muito do tempo da criança, é... brincando... eu não quero um papel, eu não quero que me dê uma pasta cheia de papel que a criança fez... eu quero ver as fotos dele fazendo atividade, do brincar, né [...]” - c2</p>
<p>Dificuldade em recuperar informações do dia a dia da criança que ainda não sabe falar</p> <p>“[...] uma preocupação que eu tinha é que eles falassem bem já, para que eles me trouxessem tudo o que estava acontecendo. Uma criança pequena que sofre alguma coisa na escola, ela não tem como contar e aí você não tem como proteger, né” - c2</p>
<p>Pouco interesse das famílias em opinar ou sugerir mudanças ou melhorias no atendimento</p> <p>“Se a gente fala com a comunidade, a comunidade muitas vezes nem vai na prefeitura cobrar e pedir pra acelerar o processo para oferecer um atendimento melhor pras crianças... [...] quando pede ajuda, tipo ‘olha, vamos fazer uma festa junina, alguém pode ajudar na organização da festa?’, tipo alguma ajuda da comunidade, é... não vejo um grande movimento nisso, então, assim...” - c1</p> <p>“Então, participar do Conselho é uma forma de estar mais próxima, mas também poucas reuniões têm o conselho e a gente percebe que, quando tem, que nem esse ano, teve reunião aqui que acho que veio uma mãe... então é difícil...” - c2</p> <p>“[...] muitos pais não ligam, muitos pais não vão na reunião e é uma coisa que parece que é só por obrigação, né, parece que faz só por obrigação, “ah, tá bom, vou participar”. Não, não é isso, né, então é melhor falar não, não quero participar, do que dar o nome e não comparecer nas reuniões. Então, os pais também estão errados de certa forma...” - c6</p> <p>“[...] em geral, elas olham muito pouco para isso, elas são mais preocupadas com o tempo integral, mas também não é todo mundo [...] - pp1</p> <p>“Em geral as principais demandas são essas, né... as principais perguntas que vêm para a gente são assim, se ele comeu hoje aqui na escola, dá banho?, ele dormiu direitinho?, as preocupações, elas são muito voltadas para a coisa do cuidado físico, nem do cuidado intelectual, também não é do cuidado psíquico, dificilmente você tem uma mãe muito preocupada com que histórias a gente conta aqui, que livros a gente usa, que músicas a gente ouve, né, pedagogicamente, quais são as</p>

nossas ações, a preocupação é mais com essa coisa do bem-estar físico mesmo, é esse cuidado: ‘tem dentista na escola? vão dar vacina aqui?’ São muitas das perguntas que a gente ouve dessa comunidade mesmo...” - pp1

Necessidade de divulgar mais o trabalho realizado na escola em período integral e não somente informações selecionadas ou consideradas importantes pela escola

“[...] o que a escola passa não tem muito isso, né... ‘olha na escola o que acontece...’ [...] eu acho importante, olha, o que esperar, né, da educação integral, o que a gente vai ter aqui, não sei se tem isso, se isso é passado tão em detalhes, né...” - c2

“As atividades e a rotina da criança ao longo do dia e eu acho que a gente, né, acaba sabendo o que a escola decide passar, o que a professora decide passar.” - c2

“Não conheço muito. Conheço... conheço algumas, aquelas que são apresentadas, como eu disse anteriormente, na reunião de pais...” - c3

Que há famílias que fazem uma busca ativa de informações acerca do atendimento e procuram formas de contribuir

“Eu sempre tenho contato com as professoras, né. Não perco nenhuma reunião de escola, sempre que eu sou, né, chamada para falar sobre o [NOME DO FILHO] eu vou, eu respondo todas as perguntas, eu tiro sempre as minhas dúvidas, eu quero estar sempre sabendo o que que meu filho está fazendo... tudo pro bem-estar dele. Então o meu contato é diretamente com os professores. Mesmo não tendo uma reunião de pais a cada três meses, eu solicito um horário, né, pra conversar, e sempre fui atendida, né, graças a Deus não tenho do que reclamar lá da EMEI do meu filho.” - c6

“Eu conheço este trabalho realizado na escola das meninas desde pequenas. Eu sempre tentei me apropriar... como? Solicitando conversas com os professores, é... participando de todas as reuniões propostas pelo coletivo da escola... analisando o material, né... Sempre que vem o material, qual era a proposta... o que estava sendo pedido e tentava identificar um pouco ali quais os objetivos, participar de todas as oportunidades que a escola ofertava pra gente enquanto família... estar dentro da escola e assim até hoje [...] Então eu sempre tento estar bastante próxima da unidade escolar, como forma de tentar entender um pouco quais são os principais valores... [...]” - pp1

Afastamento das famílias do ambiente escolar em decorrência de questões organizacionais e de segurança

“[...] no período integral a gente, na verdade, tem bem pouco contato com a comunidade escolar e cada vez menos. Agora as famílias estão proibidas de... de entrarem na escola, então elas deixam as crianças no portão... Acho que a gente perdeu bastante com isso... Tem uma questão prática que... que, sim, que ajuda, mas tem é a questão da participação da família na escola... isso diminuiu muito, afastou muitas famílias, a compreensão dela... dela, trabalho, a valorização do nosso trabalho diminui. Afastando a família da escola, então, a família não entra na escola, não vê o que está acontecendo, ela não sabe o que a gente trabalha, né... eu acho que é impedir a família de entrar na escola, é... a gente perde várias coisas, né...” - c1

“[...] as famílias que deixam a criança o dia todo, as famílias ficam mais inseguras, então elas começam a procurar falhas na escola, nos profissionais, e têm mesmo compreensão com o que acontece. Então, eu oriento, nos poucos contatos que eu tenho com as famílias eu oriento bastante, eu deixo é... bastante claro da minha disponibilidade de atender as famílias [...]” - c1

12.8 Apêndice H – Quadro com falas dos entrevistados sobre o eixo temático “Análise da interdependência entre educação de tempo integral e educação integral”

<p align="center">O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA ESTÁ LIGADO À FREQUÊNCIA EM PERÍODO INTEGRAL NA ESCOLA?</p>
<p>Não, a educação e o desenvolvimento da criança não dependem somente da escola, relacionam-se também ao papel da família, pois ambos os atores complementam-se em busca do desenvolvimento da criança</p> <p>“Eu acho que uma criança que estuda meio período, numa boa escola e que ela tem a família muito presente, ela vai se desenvolver integralmente. Acho até que, se a escola não é tão boa, mas a família, porque a família tem um papel muito importante, mas a escola tem que fazer a parte dela, né...” - c2</p> <p>“[...] não depende da escola para ter essa formação integral. O que eu quero dizer na verdade? Eu tenho uma excelente escola, mas tenho uma família que não é nada participativa, vai faltar na formação integral dessa criança... ao contrário, a família tentaria suprir com outras coisas, mas fica difícil também, né...” - c2</p> <p>“[...] a educação, pra ser completa, ela vai passar por outros atores, pela convivência com a mãe, com o pai, com a vó, com o vô, com a tia, com a vizinha, com os colegas, né... é... em alguma instituição religiosa que ela vá, pra fazer algum esporte, alguma dança, alguma coisa desse tipo [...]” - c4</p> <p>“Não, aí independente, né, disso, do período integral... aquilo que estava falando, tem pais que acham que a escola que tem que educar o filho. A escola só vai passar o pedagógico, né, óbvio que tem a parte [...] de aprender fazer as coisas sozinhos, de autonomia, de ter mais autonomia, de cuidar do próprio corpinho, ir ao banheiro, saber se limpar, saber vestir uma roupa... Eles auxiliam nisso também, né, mas isso não é dever da escola, não é dever da escola educar o meu filho, né [...]” - c6</p> <p>“Mas eu não acho que... necessariamente uma criança que venha de uma base familiar bacana devidamente formada, que ela precise estar na escola em período integral. Eu acho que uma criança que tem uma base familiar legal, quatro ou cinco horas são suficientes, né, mas, quando ela, às vezes, tem vicissitudes lá fora, as dez horas aqui dentro desse espaço a protegem.” - pp1</p> <p>“Então, os pais pagar um inglês, os pais pagar um Kumon, os pais... então, eu acho que isso tem mais qualidade do que uma... do que uma criança ficar o dia todo na escola, se a criança tem uma dificuldade...” - pp3</p>
<p>Não, não existe relação de interdependência entre desenvolvimento integral e atendimento em tempo integral</p> <p>“[...] eu acredito numa educação integral, de um desenvolvimento que a gente possa desenvolver, é... a criança em vários aspectos, sem que ela precise necessariamente ficar o dia todo, principalmente ficar nesse período que hoje a gente tem, de 7h30 até 17h30 da tarde.” - c1</p> <p>“Não... (risos), não tem nada a ver uma coisa com a outra...” - c3</p>

Depende; o período integral teria sentidos e efeitos diferentes em crianças de Creche e de EMEI

“[...] aí na EMEI, principalmente por conta da idade das crianças, eu acredito sim no valor das crianças ficarem integralmente na unidade escolar, né...” - pp1

Fonte: Elaboração própria a partir da análise de conteúdo e dos dados das entrevistas.

12.9 Apêndice I – Quadro com falas dos entrevistados sobre o eixo temático “Percepções sobre o atendimento em período integral”

PERCEPÇÕES SOBRE O ATENDIMENTO EM PERÍODO INTEGRAL
<p>Que a preocupação com o cuidado se sobrepõe à preocupação com o processo educativo</p> <p>“Então, eu acredito que tenha menos objetivos educacionais e pedagógicos para que as crianças estejam no período integral hoje do que objetivos, é... desses que eu falei... sociais, de... de necessidade da família trabalhar e legais. Os objetivos principais... não são educacionais... hoje.” - c1</p> <p>“A comunidade... é mais uma questão de necessidade, né... do que a questão educacional, a questão pedagógica... Em alguns momentos, uma ou outra família questiona sobre os planejamentos, é... mas a maior parte das famílias que escolhem o período integral é que realmente precisam de um lugar para que as crianças estejam o dia todo.” - c1</p> <p>“Não... os pais eu acho que ainda estão muito ainda na coisa do cuidar... o tempo integral pra eles é importante, mas não pensando na educação, no cuidado do filho. Ainda... ainda são poucos os pais que valorizam, que acham bom, que percebem a diferença nos filhos, quem vem e falam ‘oh, meu filho está falando as cores, olha, tá contando...’, são poucos ainda. Nas reuniões, nas entrevistas ou quando a gente vai conversar, a gente assim explica: ‘olha, ele veio assim, agora ele tá bem, está além, tá falando...’, e você não tem muito retorno não... A maioria não tem onde deixar e nem com quem.” - c3</p> <p>“[...] enfim, eram essas três preocupações minhas: saber lidar com o [NOME DO FILHO], quanto da resistência, o dormir e a alimentação também, né.” - c6</p>
<p>Que não haja um objetivo de atendimento para as crianças, mas sim das necessidades dos adultos</p> <p>“[...] talvez o horário seja longo demais para período integral, para atender às demandas do mercado de trabalho, já que a maioria das pessoas, elas trabalham até às cinco, não têm como a escola, é... soltar as crianças às quatro, às três e meia, [...]” - c1</p> <p>“[...] para as crianças, tipo que as mães não trabalham, que não precisam, eu acho que não tem objetivo nenhum assim, né, em si, porque elas ficam aqui, a as mães em casa e só ficam cansadas...” - pp3</p>
<p>Que a compreensão da comunidade não vá além do atendimento em período integral como forma de atendimento e guarda da criança, sem preocupação com as questões da educação integral</p> <p>“[...] aqui aparentemente o importante é que tenha escola, ainda que não nas condições ideais, então é... não acho que haja muita compreensão da comunidade, na educação infantil, sobre a educação integral ou de período integral... parece que não é tão importante... - c1</p> <p>“Elas não deixam a criança o dia inteiro porque acham que a educação vai ser melhor ou mais variada, não pensam na questão pedagógica disso, é realmente uma questão de necessidade, de alguma forma, uma questão de necessidade, né... que a criança fique o dia todo num outro espaço que não seja aos cuidados da família...” - c1</p>

“A visão que eu tenho, posso estar errada, mas é que, para a comunidade, a escola integral é um local que eu posso deixar o meu filho enquanto eu tô trabalhando. Eu não sei se eles têm essa preocupação dessa, da educação integral, de tudo que poderia ter e não tem, não sei se a comunidade tem isso, talvez um ou dois que acabam nem brigando muito pelo que poderia ser...” - c2

“Então, eu acho que assim, hoje, a compreensão da comunidade, a necessidade é muito mais assistencialista, infelizmente...” - pp2

Que coexistem numa mesma comunidade escolar múltiplas compreensões acerca do atendimento em período integral

“Eu acho que cada um percebe da maneira que precisa perceber... Eu acho que cada um percebe da maneira que precisa perceber... a mãe que trabalha, ela percebe da visão dela, a mãe que não trabalha percebe da visão dela, né, e a gente percebe da nossa da nossa ótica, então assim... [...]” - pp3

“Então... e é bem complicado falar que tem que ninguém percebe como a gente... tem, eu... acho que tem, até assim, mas a maioria não, né... difícil ter alguém que tenha a nossa visão sem ter trabalhado. Apesar que, hoje mesmo, tem uma mãe que trabalhou com a gente ano passado e ela não tem a nossa ótica ainda, entendeu? [...] E, nisso, eu não acho que ela tá errada ou tá certa... é só uma questão de ponto de vista, entendeu?” - pp3

Que a comunidade escolar não teria a compreensão dos objetivos do atendimento em período integral e suas possibilidades

“[...] parece que às vezes a comunidade nem se preocupa com a situação que a criança fica o dia todo. Ela fica o dia todo, o importante é ter o espaço que ela esteja o dia todo, se a comida não tá legal, o que já aconteceu logo que terceirizou, a qualidade da comida caiu... se não tem água suficiente... se a condição de higiene não está boa... não vejo muita... muito movimento da comunidade, é... em pleitear melhorias para que a criança fique o dia inteiro numa situação melhor...” - c1

“[...] eu acho que inclusive a maioria dos profissionais nem tem esse entendimento, ou talvez até tenha, mas a gente ainda não tenha parado tanto, enquanto rede, para refletir enquanto escola, para refletir [...]” - pp2

“Não... essa compreensão da comunidade não existe [...]” - pp4

Que a compreensão depende do grau de consciência e instrução da comunidade e, por isso, pode variar

“[...] a minha comunidade não tem essa percepção. Eu já trabalhei em outra clientela, vou citar aqui, que há uns anos bons anos atrás, trabalhei na Creche da [NOME DE CRECHE NA REGIÃO CENTRAL DA CIDADE]. Aquela clientela é bem diferenciada, aquela clientela eu acho que ela tem uma compreensão melhor... Eu acho que não é só questão de nível socioeconômico, acho que é de educacional mesmo, né. [...]” - pp2

Que a forma como a comunidade compreende o atendimento se reflete no tipo de atendimento ofertado

“A gente olhou para uma escola... que tem como características atender crianças em período integral e se organizou diante disso, diante dessa comunidade, com as características dessa comunidade e, diante do que a gente tem para oferecer, que é o que a rede propõe pra gente... né” - pp1

“[...] acho que talvez essa compreensão da clientela afete em como a escola se organiza [...]” - pp2

Que a definição do que é feito e pode ser melhorado já é bem discutida pelos profissionais e que a contribuição das famílias talvez não acrescente muito

“[...] tem muita gente pensando sobre o que fazer e o que não fazer na escola, eu, eu, eu não acho que eu tenha competência para versar sobre isso [...] então, é isso, eu penso que já tem muita gente boa pensando sobre o que se deve ou não fazer na escola” - c4

Fonte: Elaboração própria a partir da análise de conteúdo e dos dados das entrevistas.

12.10 Apêndice J – Quadro com falas dos entrevistados sobre o eixo temático “Sugestões para melhoria do atendimento”

SUGESTÕES PARA MELHORIA DO ATENDIMENTO
<p>Inclusão de outras atividades, como esportes, artes, música, com profissionais especificamente habilitados</p> <p>“Eu gostaria que tivesse, hã, mais atividades voltadas para a educação física, para o movimento, eu acho que falta...” - c1</p> <p>“Eu gostaria que tivesse mais atividades voltadas para as artes também, não só desenhar e pintar, né, porque o que a gente vê de artes na escola, é... nas escolas, no geral hoje está bem pobre, né, muita coisa de desenhar só e é pouco trabalho de música, isso depende muito do professor, se o professor gosta, se ele tem mais afinidade com aquilo... então a gente vê pouco trabalho voltado é... para música ou outros tipos de arte na escola, então eu gostaria de ver mais educação física e artes.” - c1</p> <p>“Vou dar um exemplo de onde meu filho está hoje... é, tem capoeira, tem artes cênicas, tem artes plásticas, então, assim, dentro da ideia de educação integral e educação em período integral, precisa ter isso [...]” - c2</p> <p>“[...] ter alguma coisa física, né, uma educação física ou então uma artes cênicas, ou alguma capoeira ou dança, ou outra coisa que ele vai aprender, uma coisa nova e que vai estar trabalhando com o corpo.” - c2</p> <p>“É... talvez a educação física ou alguma coisa mais direcionada para esse lado...” - c3</p> <p>“Então são aulas de arte, de música, né, algumas aulas de esporte, é... às vezes tem aula de outra língua... Não sei se na educação infantil de Paulínia tem... tem educação física, educação corporal, então as atividades são relacionadas a isso né... é... enfim” - c4</p> <p>“Ah... deveria ter professor de educação física, teatro, brinquedos, mais material escolar... é isso...” - c5</p> <p>“[...] talvez poderia ter algum projeto, sabe, alguma coisa ou algum profissional de meio ambiente que pudesse fazer algum trabalho com as crianças assim, né, pelo menos uma vez por mês eu achava que seria legal pra ele.” - c6</p> <p>“[...] eu acho que tinha que ter parcerias. Por exemplo, com outras secretarias, secretarias de cultura, esportes, lazer, turismo. Seria uma parceria muito benéfica [...]” - pp1</p> <p>“[...] então, acho que a gente pode atuar com apoio da musicalização para essas crianças, né, a coisa das artes, mas por outras vertentes com especialistas.” - pp1</p> <p>“[...] a gente tem professores formadores que oferecem aulas de violão, aulas de flauta, tem o pessoal do <i>hip hop</i>... De a gente começar a engatinhar com uma proposta de oferecer algumas coisas diferentes aí, de um contraturno que realmente para a criança represente uma outra coisa, não mais do mesmo.” - pp1</p> <p>“Contaçõ de história, que não é só a gente, assim, que não seja só a professora, que seja uma pessoa, assim, especializada em contar história, que ela... tipo uma pessoa seja paga para aquilo, sabe? [...] que supre a carência que nós professores não podemos...” - pp3</p>
<p>Um conjunto de grandes mudanças</p>

“Eu acho que a gente teria que realmente oferecer uma escola de tempo integral muito diferente do que a gente oferece hoje, eu acho que a gente precisava avançar nesse sentido” - pp1

“Nossa! Eu acho que acho tudo! Que a gente começaria por uma mudança... eu penso, sou muito racional, então eu penso sempre na estrutura mesmo, talvez até na estrutura física antes até da pedagógica. Então, é pensar mesmo em uma estrutura física que comporte os projetos, os planejamentos pedagógicos a vir pela frente, então desde para que uma estrutura de parque, uma estrutura de refeitório, uma estrutura de RH, né, de monitor, de servente, acho que uma estrutura que realmente pense na criança.” - pp2

A contribuição mais efetiva da comunidade no dia a dia e nas decisões escolares

“[...] a gente tem pouca participação, é... na parte do desenvolvimento de planejamento, currículo, esse tipo de questões mais burocráticas da escola.” - c1

“Que a gente às vezes... gente só reclama e não quer ter esse compromisso, então eu aceitei um convite porque achei que era um papel importante para a gente desempenhar...” - c1

“[...] a gente, quando se une, a gente consegue correr atrás, batalhar, conseguir por melhorias, né. Acho que para poder ajudar a escola, porque, assim, se todo mundo fizer um pouquinho, né, a gente consegue melhorar aquele pouquinho, só que, todo mês você fazendo um pouquinho, no final vira um ‘poucão’, né” - c6

Melhoria da estrutura física das escolas

“[...] a cidade tem bastante recurso para isso, só que a gente anda percebendo que algumas escolas andam sucateadas... Esse ano tava pensando em colocar meu filho numa escola particular, mas, assim, mais pela estrutura, porque, assim, não dá pra você colocar um aluno na escola, e na noite anterior chover, você olhar para as paredes e está cheio de água na laje [...]” - c6

Fonte: Elaboração própria a partir da análise de conteúdo e dos dados das entrevistas.

12.11 Apêndice K – Quadro com falas dos entrevistados sobre o eixo temático “Desafios da oferta de tempo integral”

DESAFIOS DA OFERTA DE TEMPO INTEGRAL
<p>Recursos, estrutura física e de funcionários</p> <p>“[...] a gente sabe, né, os motivos pelos quais não tem mais... antigamente tinha um momento de higiene, né, tinha um banho, e hoje não tem mais, tem uma falta de funcionário, uma... uma questão de estrutura, então assim... tem várias questões, né.” - c1</p> <p>“E... a escola de período integral, no primeiro momento ela vem com uma proposta que abrange vários campos da educação, como cultura e tudo mais, mas infelizmente a gente sabe que é... nem sempre as escolas de período integral conseguem entregar esse... esse trabalho dessa forma tão completinha assim...”- c4</p> <p>“[...] a logística para o atendimento no período integral, ela é muito maior em quantidade de tudo... em quantidade de comida que você tem que ter, né, ter dentro da unidade escolar, a quantidade de funcionários, né... então toda uma demanda que é maior sim” - pp1</p> <p>“[...] tem períodos de repouso, então você acaba precisando de funcionários numa quantidade muito maior... é... é... você precisa de mais auxiliares, precisa de mais monitores, né, você precisa de um suporte, é... para, né... além dos professores do serviço de suporte pedagógico, de outra magnitude também, então é...” - pp1</p> <p>“[...] a falta de recursos impacta... porque são recursos muito limitados, então que acho que o parcial acaba funcionando melhor, porque a criança, ela fica menos fatigada e você consegue aproveitar os recursos melhor porque, com menos tempo, você não precisa repetir ou inventar tantas outras coisas por falta de recurso” - pp2</p>
<p>Variedade de espaços e atividades diversificadas</p> <p>“[...] o atendimento não tem, como eu falei para você, né... é escola de manhã e escola à tarde... não tem diferença, não é tipo ‘ah, à tarde temos atividades diferenciadas...’, não... então... não tem atendimento diferenciado de escola parcial” - pp3</p>
<p>Entrosamento entre as profissionais que atuam com a criança num planejamento estratégico para atendimento da criança que fica em tempo integral</p> <p>“[...] eu procuro saber o que a professora da manhã fez para não repetir, é... assim as mesmas coisas, procuro combinar com a professora da manhã o que nós vamos fazer, é... então, se... se ela dá atividade... gosta mais de atividade papel, às vezes tem mais perfil para atividade em papel, eu fico com, normalmente, mais com atividades externas, atividade com tinta, é... de música então, eu tento é... variar mais [...]” - c1</p> <p>“[...] as parceiras de turma precisam estar alinhadas nesse sentido... ‘olha, eu vou dar areia hoje... e vou dar atividade com guache e vou dar uma dança’... À tarde vou começar com dança, com movimento? Não, pra não ficar aquela coisa muito repetitiva...” - c3</p> <p>“[...] tem que ter um balanceamento... e até uma conversa com a parceira, né... ‘ah, hoje eu trabalhei mais o motor, né’... para estar tendo, né, essa calma, pra ter vários momentos de aprendizagem e de prazer pra criança, né, não ser uma coisa maçante” - c3</p> <p>“Quando a gente procura sempre planejar em conjunto, o que pode ser uma dificuldade, porque,</p>

dependendo do ano, você consegue ter uma troca boa com a professora de contraturno, e dependendo do ano não, por n questões, desde relacionamento interpessoal, qual é, até questões de pedagógicas mesmo [...]” - pp2

A dificuldade de priorizar o aluno em face dos desafios operacionais do atendimento em tempo integral

“Hoje a gente pensa por último na criança. Por exemplo, ter que adiantar o almoço porque eu não tenho servente? Ter que adiantar o jantar pra cozinheira ir embora mais cedo? A prioridade, sendo a criança, seria diferente, hoje ela não acontece ou ela é a última a acontecer...” - pp2

Maior responsabilidade e desafios nas questões de educação e cuidado

“[...] temos várias crianças, tem aumentado as crianças que não comem na escola, passam o dia inteiro com fome, então como que a gente vai fazer? Às vezes a gente não pode simplesmente ligar para a família e dizer ‘olha, hoje ela não comeu nada e tá morrendo de fome’, que a família, ela não tem condição de buscar, então, assim, a gente é... tem... esse ano, tem três crianças que não fazem cocô na escola, por exemplo, tem uma que pede fralda ainda, então precisa chegar em casa e ter a fralda, tem outro que fica segurando, é... então tem essas questões de uso do banheiro, de higiene [...]” - c1

“[...] essa coisa do cuidado, ela é também mais ampliada, então esse casamento entre o cuidar e o educar, ele precisa ser mais bem feito, tem que ser mais harmonioso [...]” - pp1

A questão da afetividade para a criança que passa o dia todo na escola

“[...] é uma discussão complexa, complicada, mas sim... isso acontece, eu só queria que tivesse mais discussões de como desenvolver a parte pedagógica, de como desenvolver a parte emocional dentro do período integral, né... é... mesmo estando bastante atrelado ao cuidado e à proteção, às questões sociais e tudo mais, que a gente não vai conseguir separar tudo, né...” - c1

Um planejamento e formas de atendimento específicas para o atendimento em tempo integral

“Eu acho que é fundamental a gente bater na tecla de que hoje... a gente precisa pensar na especificidade do ensino integral, [...] a gente precisa olhar para o que é que nós vamos fazer com essas crianças o dia todo [...]” - pp1

Fonte: Elaboração própria a partir da análise de conteúdo e dos dados das entrevistas.