



**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"**

**FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**JAQUELINE LIMA FIDALGO E SILVA**

**EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPO INTEGRAL: ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO  
PEDAGÓGICO NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE MARÍLIA - SP**

**MARÍLIA**

**2022**



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”

FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**JAQUELINE LIMA FIDALGO E SILVA**

**EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPO INTEGRAL: ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO  
PEDAGÓGICO NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE MARÍLIA - SP**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista – UNESP/Campus de Marília, na linha Teoria e Práticas Pedagógicas, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação.  
Linha de pesquisa: Teorias e Práticas.  
Orientadora: Profa. Dra. Cláudia da Mota Darós Parente.

**MARÍLIA**

**2022**

S586e Silva, Jaqueline Lima Fidalgo e  
Educação infantil em tempo integral : organização do trabalho pedagógico nas escolas municipais de Marília-SP / Jaqueline Lima Fidalgo e Silva. -- Marília, 2022  
124 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília  
Orientadora: Cláudia da Mota Darós Parente

1. Educação infantil. 2. Tempo integral. 3. Organização do trabalho.  
I. Título.

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

Essa ficha não pode ser modificada.

**JAQUELINE LIMA FIDALGO E SILVA**

**EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPO INTEGRAL: ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO  
PEDAGÓGICO NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE MARÍLIA - SP**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Teorias e Práticas.

Banca Examinadora:

Orientadora: \_\_\_\_\_  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Cláudia da Mota Darós Parente  
UNESP – Campus de Marília

2º Examinadora: \_\_\_\_\_  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Cinthia Magda Fernandes Ariosi  
UNESP – Campus de Presidente Prudente

3º Examinadora: \_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Klelia Canabrava Aleixo Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Magali dos Reis  
PUC – Minas Gerais

Marília, 12 de maio de 2022.

Dedico esse trabalho ao meu pai, Rubens Caetano Fidalgo (*in memoriam*) que não tinha nada para poder me dar, além de sua força de trabalho, mas que, do seu nada, me fez acreditar que eu podia tudo, e fazendo-me acreditar nisso, possibilitou-me todas as coisas.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus pais que me proporcionaram a vida, as primeiras experiências, os ensinamentos, o exemplo.

À minha mãe, Terezinha, que me ensinou a lutar pelos meus objetivos sem jamais desistir, a ser forte e não perder a fé.

Ao meu pai, Rubens (in memoriam), que perdeu a batalha mais dura que travou na vida, contra o câncer, mas me ensinou a dar valor na vida e em cada momento de vida com saúde;

Agradeço ao meu querido esposo, Mauro Cesar, por todo companheirismo, amizade, compreensão, por ser meu principal motivador e por sempre acreditar em mim. Seu amor me motiva.

Agradeço ao meu lindo filho João Vicente, por me olhar com orgulho ao ouvir-me falando de minha caminhada profissional, por fazer-me acreditar que eu sou capaz e por me dizer que sou a melhor mãe do mundo para ele, fazendo-me, às vezes, acreditar nisso.

Agradeço à minha querida Orientadora, Professora Cláudia, que teve paciência diante das minhas dificuldades e me encorajou nos momentos em que eu mais precisei, ensinando-me e guiando-me por todo esse difícil caminho. E agradeço à Prefeitura Municipal de Marília, que, através de convênio firmado com a Unesp, tornou possível a realização desta graduação.

Agradeço às minhas queridas amigas de caminhada, Elaine e Carla, por tantas trocas, confidências, motivações mútuas e ouvidos que ouviram meus desabafos...a caminhada ficou bem mais leve com vocês, meninas!

Agradeço às minhas amigas mais próximas, Evelyn e Mônica, que me ofereceram compreensão e amizade verdadeira em todos esses anos, sendo entusiastas das minhas aventuras e ombro amigo para cada uma de minhas lamentações.

Agradeço às minhas amigas de oração, que oraram por mim durante toda caminhada e me motivaram compartilhando sua fé.

Sobretudo, em primeiro lugar, agradeço ao Deus único e verdadeiro, que me deu vida e oportunidade de realizar esse sonho, não porque eu mereço, mas porque seu amor é infinito.

*“Porque dEle, e por Ele, e para Ele, são todas as coisas; Glória, pois, a Ele eternamente. Amém”. – Romanos, 11:36.*

## RESUMO

A presente dissertação foi realizada junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista – UNESP/Campus de Marília, na linha Teoria e Práticas Pedagógicas e tem como objeto de estudo a educação infantil em tempo integral. A pesquisa teve como objetivo geral investigar a organização do trabalho pedagógico nas escolas municipais de educação infantil em tempo integral da cidade de Marília-SP. Os objetivos específicos foram: sistematizar aspectos político-legais da educação infantil brasileira, com ênfase nas concepções e diretrizes para a oferta da educação integral em tempo integral; analisar os projetos político-pedagógicos das escolas municipais de educação infantil que oferecem tempo integral, sistematizando concepções, intencionalidades e diretrizes às práticas pedagógicas; e analisar a rotina das escolas municipais de educação infantil que oferecem tempo integral, categorizando atividades e espaços das práticas pedagógicas. Como metodologia, utilizou-se a pesquisa bibliográfica e documental, analisando documentos específicos relacionados ao nosso objeto de estudo: Proposta Curricular do município, Projetos Político-Pedagógicos das escolas e os quadros de horários elaborados e utilizados pelas escolas para definir os tempos e os espaços a serem utilizados pelos docentes. Ao final da pesquisa, pode-se concluir que os tempos vividos pelas crianças no interior das escolas de educação infantil são predeterminados pelos espaços que elas devem utilizar ao longo da jornada e que existe pouca variação entre a organização do tempo no período da manhã e no período da tarde, indicando uma possível repetição de rotinas nos dois períodos além de pouca personalização do tempo de acordo com as necessidades individuais das crianças, contrapondo-se à concepção de criança ativa e protagonista dos documentos norteadores da educação infantil no Brasil.

**Palavras-chave:** educação infantil; educação em tempo integral; organização do trabalho pedagógico.

## **ABSTRACT**

This Master's thesis was carried out at the Graduate Program in Education of the Faculty of Philosophy and Sciences of the São Paulo State University – UNESP/Marília, in the research line Theory and Pedagogical Practices, and aims to study full-time early childhood education. The general objective of the research was to investigate the organization of the pedagogical work in municipal full-time preschools in Marília-SP. The specific objectives were: to systematize political-legal aspects of Brazilian Early Childhood Education, highlighting the concepts and guidelines for the offer of full-time education; to analyze the political-pedagogical projects of municipal preschools that offer full-time education, systematizing conceptions, intentions and guidelines for pedagogical practices; and to analyze the routine of municipal preschools that offer full-time education, categorizing activities and spaces of pedagogical practices. As for the methodology, bibliographic and documentary research was used, analyzing specific documents related to the research aim: Municipal Curriculum Proposal, Political-Pedagogical Projects of the schools and school times prepared and used by the preschools to define the schedules and spaces to be used by the teachers. At the end of the research, it can be concluded that the time the children spend inside the preschools are predetermined by the spaces they must occupy during the school day, and that there is little variation in the organization between the morning period and the afternoon period, indicating a possible repetition of routines in both periods, in addition to the little personalization of the school day according to the individual needs of the children, in contrast to the conception of an active, protagonist child brought by the guiding documents of early childhood education in Brazil.

**Keywords:** early childhood education; full-time education; organization of pedagogical work.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Publicações/documentos do MEC relacionados à qualidade da Educação Infantil	36
Quadro 2: Argumentos sobre a Relevância da Educação Infantil	43
Quadro 3: Categorias de Análise da Pesquisa	80
Quadro 4 : Rotina diária da EMEI 1	108
Quadro 5: Rotina diária da EMEI 2	110
Quadro 7: Rotina diária da EMEI 4	111
Quadro 8: Rotina diária da EMEI 5	112
Quadro 9: Rotina diária da EMEI 6	113
Quadro 10: Rotina diária da EMEI 7	114
Quadro 11: Rotina diária da EMEI 8	115
Quadro 12: Rotina diária da EMEI 9	116
Quadro 13: Rotina diária da EMEI 10	117
Quadro 14: Rotina diária da EMEI 11	118
Quadro 15: Rotina diária da EMEI 12	119
Quadro 16: Rotina diária da EMEI 13	120
Quadro 17: Rotina diária da EMEI 14	121
Quadro 18: Rotina diária da EMEI 15	122
Quadro 19: Rotina diária da EMEI 16	123
Quadro 20: Rotina diária da EMEI 17	124

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Escolas Municipais de Marília que oferecem Pré-Escola, por tipo de jornada – 2021	81
Tabela 2: Nível de formação dos docentes das escolas pesquisadas	86
Tabela 3: Organização do Tempo em Escolas de Educação Infantil – Pré-Escolas com turmas em jornada integral	93

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEUs	Centros Educacionais Unificados
CF	Constituição Federal
CIEPs	Centros Integrados de Educação Pública
COEDI	Coordenação Geral de Educação Infantil
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
EMEF	Escolas Municipais de Ensino Fundamental
EMEFEI	Escola Municipal de Ensino Fundamental e Educação Infantil
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de valorização dos Profissionais da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LLECE	Langues, littératures et civilisations étrangères
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PDE	Plano de Desenvolvimento da Escola
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROFIC	Programa de Formação Integral da Criança
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SEB	Sistema Educacional Brasileiro
SME	Secretaria Municipal de Educação
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNESP	Universidade Estadual Paulista

UNICAMP Universidade Estadual de Campinas

USP Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b>	<b>14</b>
1.1 Trajetória da pesquisadora	14
1.2 Objeto de Estudo e Justificativa	19
1.3 Objetivos da pesquisa	22
1.4 Procedimentos metodológicos	23
1.5 Estrutura da Dissertação	25
<b>2 EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL</b>	<b>26</b>
2.1 Trajetória político-legal da educação infantil	26
2.2 Educação infantil: concepções	37
2.3.1 Concepções de Currículo	45
2.3.2 Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil	48
2.4 Organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil	54
<b>3 EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL</b>	<b>60</b>
3.1 Educação integral: conceitos	60
3.2 Educação (integral) em Tempo Integral	62
3.3 Educação Infantil (Integral) em Tempo Integral: concepções e diretrizes	64
3.4 Educação Infantil em Tempo Integral nas Teses e Dissertações	70
<b>4 EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPO INTEGRAL NO MUNICÍPIO DE MARÍLIA-SP</b>	<b>73</b>
4.1 Cenário da pesquisa: o município de Marília-SP	73
4.2 A Educação Infantil no Município de Marília-SP	74
4.3. Seleção e Coleta Documental	77
4.5. Características das escolas analisadas	80
<b>5 CONCEPÇÃO DE CRIANÇA, ESCOLA E EDUCAÇÃO INFANTIL</b>	<b>82</b>
5.1 Critérios de atendimento das crianças em jornada de tempo integral	83
5.2 Metas específicas para as turmas em jornada de tempo integral	84

<b>5.3 Nível de formação docente das escolas de educação infantil com turmas em tempo integral</b>	<b>85</b>
<b>5.4. Projetos de Trabalhos nas Escolas de Educação Infantil com turmas em tempo integral</b>	<b>86</b>
<b>5.5 Organização do tempo relacionado à jornada de tempo integral</b>	<b>87</b>
5.5.1 Momento de Cuidado (MC)	91
5.5.2 Momento em Sala de Aula (MS)	91
5.5.3 Momento em Espaços Diversificados (MED)	92
5.5.4 Momento de Parque (MP)	92
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>94</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>97</b>
<b>APÊNDICE I - Instrumento de Análise Documental</b>	<b>105</b>
<b>APÊNDICE II - QUADROS DE HORÁRIOS COM A ORGANIZAÇÃO DAS ROTINAS DAS TURMAS DE PRÉ-ESCOLA EM JORNADA DE TEMPO INTEGRAL</b>	<b>108</b>

## **1 INTRODUÇÃO**

### **1.1 Trajetória da pesquisadora**

#### **Onde tudo começou...**

Minha trajetória na educação começou ainda na infância. Não frequentei a educação infantil, na época chamada popularmente de “parquinho”. Minha mãe abriu mão de trabalhar fora para poder ficar em casa comigo e com meus irmãos, educando-nos com seus próprios métodos e dentro das possibilidades que existiam.

Brincávamos na rua com os amigos, de esconde-esconde, pega-pega, passa anel, bicho da rua, futebol, pique-bandeira; brincávamos no quintal, meus irmãos e eu, de detetives, polícia e ladrão, fazendinha; brincávamos com o que tínhamos. A falta de recursos materiais não inibiu nossa imaginação. Isso tínhamos de sobra.

Numa certa época, minha mãe me matriculou meio período no parquinho perto de casa, enquanto ela se arriscava a tentar trabalhar fora. Nos primeiros dias na escola, de tudo que aconteceu, só me lembro de ter caído de um brinquedo alto, um “troca a mão”. Caí em cima do braço, chorei a tarde toda no canto, com dor, sem o socorro de nenhum adulto. Ninguém veio me perguntar porque eu estava chorando. Quando minha mãe chegou para me buscar, eu reclamei de dor no braço e chorei muito. Ela me levou ao médico e eu havia quebrado o braço. Isso é tudo que me lembro de minha rápida passagem pela educação infantil.

#### **A infância vivida em casa...**

Claro que minha mãe me tirou da escola e não foi trabalhar mais fora. Meus dias de educação infantil haviam acabado – graças a Deus!

Pensar na infância, quando já se é adulto, exige um esforço de memória, de voltar ao passado. Não simplesmente voltar no sentido de tempo cronológico, mas voltar ao passado vivido, às lembranças criadas.

Confesso não ter sido uma tarefa fácil de realizar, visto que minha infância passou muito depressa porque sempre tive gana de crescer.

Minha infância foi à infância do “ainda não”. Tinha hora certa de falar, tinha o pensamento certo de pensar, tinha o sentimento certo de sentir... Não dava para fazer o que queria, quando queria, e, muitas vezes, a explicação do ‘não poder’ era simplesmente porque ainda era criança, e isso me fazia querer encurtar a infância para poder ser e fazer logo. A espera sempre me fez ter pressa.

Lembro-me de, em minha infância, borboletear entre dois mundos. E escolho esse verbo não despropositadamente, mas porque além da ideia de variação, ele também carrega o conceito de fantasiar, sonhar, coisa que eu fazia muito em minha infância.

Então, enquanto estava no meio dos adultos, em casa, na igreja ou em qualquer outro ambiente, eu me comportava dentro dos padrões exigidos por minha família e a sociedade na qual eu vivia.

Mas quando eu estava sozinha, viajava em meus pensamentos. Pensava em poesias, em música, em teatro, em danças; tudo na minha cabeça, fruto de minha imaginação fértil. A lembrança mais forte que tenho da infância é de quão poderosa era minha imaginação. Nada era impossível. Nada era difícil.

Quando se é criança, se tem a fantástica possibilidade de diminuir as distâncias, reduzir as dificuldades, é um mundo no qual tudo se pode pensar, imaginar e, quiçá, realizar.

Creio que a prova mais cabal de que estamos crescendo e nos tornando adultos - pelo menos foi assim que eu balizei a passagem da fase da infância para a juventude e, posteriormente, para a vida adulta - é a perceptível diminuição na capacidade de imaginar. Quanto mais adulto se é, menos capacidade de imaginar se tem.

E essa é outra marca forte que ficou da minha infância: a morosa, porém certa diminuição da capacidade de imaginar.

Tentei evitar ao máximo que isso acontecesse à medida que os anos iam passando, mas o tempo e a racionalidade que a vida adulta nos impõe, juntamente com as responsabilidades que vêm com ela, são implacáveis.

### **A infância desvivida na escola...**

Na escola, já no ensino fundamental – na minha época, chamado de primeiro grau – vi minha infância escorrer por entre meus dedos a cada série que eu avançava. Quanto mais velha ficava, menos da infância me era permitido viver.

Minhas lembranças da escola se resumem a regras, silêncio, cópias de atividades, medo da professora e ansiedade por atingir os padrões e expectativas colocados sobre os “bons alunos”, grupo seletivo de crianças consideradas “boas”, no qual eu sempre fiz questão de estar.

Toda a escola era um completo “siga o mestre”. Existia um modelo, existia um método, existia um resultado desejado. E qualquer coisa fora disso, era tudo o que os bons alunos deveriam evitar – se quisessem continuar no seletivo grupo dos bons alunos, é claro.

Exceto no recreio. No recreio, minhas amigas e eu insistíamos em manter viva qualquer faísca da infância que nos restasse.

Falávamos besteiras, próprias de crianças, corríamos – desrespeitando, portanto, as regras da escola de não correr – contávamos piadas, “zuávamos” umas com as outras, agarrando-nos aos resquícios da infância que ainda existia em nós, como crianças que eram obrigadas a “crescer” dia após dia, sufocando essa criança interior e sobrepondo-a com uma capa de maturidade, de “adulter”, transvestida de “bom comportamento”.

Meu segundo grau - hoje ensino médio - não foi muito diferente. Exceto pelos brilhantes professores que passaram por minha vida nesse período - professores de português, é claro, os únicos com quem eu me identificava completamente. Observava como eles dispunham do domínio da linguagem, sempre abusando dos adjetivos, dos advérbios, dos pronomes. Encantava-me essa beleza da oratória, a capacidade de argumentação e persuasão, o domínio da contação de histórias bem contadas! Foi nesse período que comecei a flertar com a possibilidade da carreira docente.

No terceiro ano do ensino médio, a diretora da minha escola – talvez reconhecendo essa predisposição à docência - orientou-me a prestar vestibular para Letras, para ser professora de português. Eu até poderia ir, me interessava à ideia. Mas eu já era quase adulta, já poderia escolher por mim mesma. Era chegado meu tempo – depois de esperar a vida inteira por isso! – de começar a tomar minhas próprias decisões! Então, contrariando toda a experiência da diretora, que tão sabiamente me aconselhou, contrariando o convite da minha melhor amiga (na época), que também prestaria vestibular para o curso de Letras e, finalmente, contrariando minha própria intuição e vontade de prestar vestibular para o curso de Letras, prestei vestibular para o curso de Ciências Sociais.

### **Hora de abandonar a infância...**

Aprovada no vestibular da Unesp, vim sozinha para a cidade de Marília cursar Ciências Sociais. Confesso que fiquei um pouco desanimada no curso. Não era bem o que eu havia pensado – eu pensei que fosse para formar professores, como no curso de Letras!

Fiquei mais animada quando soube da possibilidade de cursar a licenciatura e, assim, poder ministrar aulas nas disciplinas de história, geografia, filosofia e sociologia. Bem, não era bem a disciplina de português, mas eu poderia estar em sala de aula – pensei.

Focada na sala de aula, iniciei meu estágio numa escola que oferecia os anos finais do ensino fundamental, na cidade de Marília, na disciplina de geografia. Era uma escola pública estadual, considerada boa na cidade. Mas a dinâmica em sala de aula me desanimou: aulas rasas, sem profundidade teórica ou metodológica, alunos desinteressados – sem contar que a escola, em sua estrutura, era tão gelada e feia que me sentia como num presídio.

Estagiei numa outra escola pública estadual, dessa vez, no ensino médio, período noturno, na disciplina de filosofia. O professor era ótimo, interessado, motivado, trazia propostas diversificadas e interessantes para os alunos, um total de cinco alunos! Sim, numa turma com quase trinta matriculados, os alunos que efetivamente prestavam atenção nas aulas e faziam as atividades propostas eram cerca de 5 alunos. Os demais ficavam em seus celulares, conversando entre si, do lado de fora da sala, desenhando, escrevendo ou fazendo qualquer outra coisa, menos dar atenção ao professor dedicado. Quando indaguei com ele se não se incomodava com aquele comportamento dos alunos, se não tinha algo que ele pudesse fazer para reclamar, ele me confessou que já ministrou aula em turmas com alunos armados e que, para ele, contanto que os alunos o deixassem dar sua aula e o respeitassem, podiam fazer o que quisessem.

Foi o fim da docência para mim. Desisti. Não queria mais. Naquele momento, eu disse a mim mesma que não seria professora, que não era aquilo que eu queria para minha vida, não importava o quanto eu tivesse desejado isso na juventude.

Concluí minha faculdade. Graduei-me em Ciências Sociais. E foi só. Fui trabalhar no comércio, vendi sapatos, casei-me e tornei-me mãe... E isso mudou tudo.

### **O reencontro com a infância...**

Ah, o maravilhoso mundo da maternidade! Conceber meu filho fez de mim outra pessoa. Foi como morrer e nascer de novo na maternidade, junto com ele, no dia de seu nascimento. Eu nunca havia acompanhado tão de perto o nascimento, o crescimento e o desenvolvimento de um bebê. Perceber suas necessidades, suas reações às minhas ações, suas interações, seus interesses, suas curiosidades, tudo isso despertou em mim uma vontade enorme de pesquisar sobre as crianças.

Nesse ínterim, recebi outro sábio conselho, de uma pessoa também experiente e que me conhecia bem: meu esposo. “Por que você não faz Pedagogia?”, ele instigou. E pronto. Foi o que eu precisava para me aventurar em outro curso de graduação. Quase dez anos depois da primeira graduação em Ciências Sociais, lá fui eu voltar para a sala de aula para cursar Pedagogia.

E como num maravilhoso passe de mágica, o mundo dos sonhos e da imaginação, característicos da infância, ressurgiu. Acho que ele sempre esteve lá, mas adormecido.

Estudar sobre as crianças, suas fases de desenvolvimento, seus interesses, características, necessidades, tudo isso me fez, de alguma forma, retomar minha infância, mas agora de outra forma. Não mais como quem quer viver a infância na fase adulta, de forma

acrônica, mas como quem pode viver as várias facetas da infância, através da vivência de outras pessoas, as crianças.

Tornar-me professora de educação infantil fez com que eu desejasse proporcionar às crianças uma infância intensa, colorida, com tempo, espaço e apreço pela imaginação, pela magia do sonhar.

Em sala de aula, na escola como um todo, as crianças estão, muitas vezes, sujeitas às manias e vontades da professora. Se ela não gosta que as crianças corram, então as crianças não podem correr; se ela não gosta de barulho, de muita conversa, então as crianças devem aprender a sussurrar ou a ficar quietas; se ela não gosta de música ou de determinado tipo de música, então elas devem aprender sem música. De certa forma, as crianças sempre estão sujeitas às vontades e desmandos dos adultos, tendo suas infâncias encurtadas, aligeiradas, achatadas, desconsideradas e desprezadas em troca de corresponder com suas infâncias - com suas vidas! - aos gostos e vontades de um adulto ou outro e, na maioria das vezes, de forma incongruente. Quando e onde elas poderão ser crianças?

As crianças, hoje, passam boa parte de suas infâncias dentro das escolas. As que estudam em período integral então... O dia todo! Muitas crianças chegam na escola com 4 meses de vida e só sairão de lá quando suas infâncias já não significarem nada, quando forem apenas uma fase que se quer passar logo, para que um dia, talvez um dia, elas possam viver suas vidas como são.

Ser professora de educação infantil fez-me repensar em todas essas variáveis. O que é infância? O que significa essa fase da vida – não apenas para mim, enquanto adulto que observa, mas para a criança que a vive. Para mim, que observa, a infância é uma fase da vida que eu sei que vai passar. Para a criança que a vive, a infância é a própria vida, cheia de energia, imaginação, sonhos e possibilidades; e o papel do professor nunca deve ser o de diminuir essa fase ou encurtá-la e aligeirá-la, mas de potencializá-la ao máximo, para que a criança possa se lambuzar com seus sonhos, encharcar-se com todas as ideias que a sua imaginação lhe propõe para que possa, quem sabe assim, com toda essa vida que jorra da infância, regar com um pouco de vida a vida dos adultos que a cercam, sempre tão ressequida e comedida.

Ser professora de educação infantil significa a realização de um sonho. Não apenas o sonho de ser professora, mas o sonho de despertar sonhos em alguém, de proporcionar o sonhar, de querer realizar sonhos e, acima de tudo, de querer viver seus sonhos.

Ser professora de educação infantil permitiu-me proporcionar às crianças uma infância que eu não encontrei na escola: a infância do acolhimento, da aceitação, do abraço, da liberdade, do incentivo; uma infância onde as crianças podem ser crianças e não são julgadas por isso.

Ser professora de educação infantil proporcionou-me um reencontro com a infância, a minha e a de outras crianças. Infância que eu já tinha esquecido o gosto, o barulho, os movimentos. Infância que eu, por tanto tempo, tive que sufocar, escondendo-a do mundo adulto, tentando camuflar minhas fantasias e imaginações no acinzentado mundo de “gente grande”.

Ser professora de educação infantil fez-me voltar a sonhar, a querer construir coisas, conceitos, tornar possível. Fez-me querer dizer mais “sins” do que “nãos”; fez-me querer ser bloco, alicerce, escada, para que outros pequenos seres cheios de energia pudessem subir mais alto, a fim de alcançar e sonhar sonhos maiores do que os meus. É um grande privilégio.

Ser professora é, antes de tudo, a ponte para o qualquer realizar. E, como ser professora pressupõe estudos e reflexões constantes, para aprimorar-me nessa jornada, a fim de melhor compreender as práticas e contextos da educação, decidi fazer o Mestrado em Educação, o que foi possível por meio do Convênio firmado entre a Prefeitura Municipal de Marília e a Unesp.

## **1.2 Objeto de Estudo e Justificativa**

Sempre que pensamos em criança, pensamos também no futuro. Por vezes, enxergamos as crianças como a geração do amanhã, os pequenos brasileiros que irão continuar nossa história, a história de nossa cidade, a história de nossa nação, colocando-nos num patamar de progresso, de esperança e de prosperidade em todos os aspectos. Entretanto, se, ao pensarmos em futuro, relacionarmos o sentimento de esperança às crianças que hoje vivem ao nosso redor cabe a nós, adultos, pensarmos também na forma como essas crianças estão vivendo, sendo ouvidas e entendidas pelos educadores, pelas famílias, pela sociedade e pelas instituições de educação. As nossas ações no presente, evidenciadas no trato com as crianças nas escolas e instituições afins, ecoarão por todo o futuro, perceptíveis nas ações dessas que serão os adultos de amanhã.

Reconhecida como a primeira etapa da educação básica, a educação infantil constitui-se como uma etapa de importância fundamental para o desenvolvimento das crianças. Diante dessa afirmação de conhecimento geral, como pesquisadores, questionamo-nos sobre os critérios, as condições, os fundamentos, as práticas e os resultados que essa etapa da educação tem alcançado para nossas crianças.

Obviamente reconhece-se que a educação infantil, assim como as outras etapas da educação básica, acomoda diversas particularidades relacionadas ao local geográfico onde se situa, à cultura predominante na comunidade onde ela está inserida, ao público-alvo para quem ela está direcionada, às condições econômicas às quais ela está subordinada entre outras

situações. Entretanto, ponderar sobre as condições de oferta e as configurações do atendimento das crianças nas escolas de educação infantil faz parte das considerações inerentes tanto a educadores quanto a pesquisadores, ainda mais quando ambas as funções se encontram na mesma pessoa.

A educação infantil, como um conjunto de saberes, práticas, princípios e valores a serem compartilhados e vivenciados junto às crianças, objetivando seu desenvolvimento integral, reconhecida como dever do Estado e direito da criança, é resultado de lutas sociais e políticas de mães, educadores, pesquisadores, políticos e outros atores sociais que participaram de movimentos que buscavam um atendimento à criança baseado em seus direitos enquanto cidadã (TOMÉ, 2014).

A história da educação infantil está diretamente relacionada à história da infância, da família, da mulher, do trabalho, da urbanização e da sociedade de forma geral, pois ela está vinculada à concepção de criança na sociedade num período histórico determinado. Por esta razão, a história das instituições de educação infantil não está representada numa linha contínua de acontecimentos que se somam, mas como resultado de diferentes forças e motivações; recebeu distintas influências dos diversos contextos históricos da sociedade (KUHLMANN JR, 1998).

Em 2014, o governo federal promulgou o Plano Nacional da Educação, Lei nº 13.005 (BRASIL, 2014), e que define entre suas metas a universalização da pré-escola até 2016 e a ampliação da oferta de vagas em creches para atender a no mínimo 50% da demanda até o final da vigência do plano, em 2024. Conforme o documento “Relatório do 3º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação - 2020”, a cobertura no atendimento em creches para crianças de 0 a 3 anos alcançou os 36% em 2018 e indica que até 2024 não conseguirá atingir sua meta dos 50%, ficando, possivelmente, abaixo dos 45%. Para as crianças de 4 a 5 anos que devem frequentar a pré-escola, a universalização da oferta também não foi alcançada. Em 2018, o número chegou a 94% de cobertura no atendimento, mas há, ainda, mais de 300 mil crianças em idade de frequentar a pré-escola e que estão fora dela, por falta de vagas.

Com relação à ampliação do tempo da criança na escola, o PNE prevê a educação em tempo integral em todas as etapas da educação básica: “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica” (BRASIL, 2014).

Conforme Relatório de Monitoramento das Metas do PNE existe uma tendência de queda na oferta da educação em tempo integral, representando 14,9% das matrículas, em 2019,

e com um número reduzido de escolas que oferecem esse tipo de atendimento (23,6%) (BRASIL, 2020).

Especificamente no que se refere à educação infantil, o Plano prevê, em sua meta 1, a estratégia 17: “estimular o acesso à educação infantil em tempo integral, para todas as crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos” (BRASIL, 2014).

Segundo o Relatório de Monitoramento do PNE, a educação infantil é a etapa da educação básica com maior atendimento em tempo integral: 28,4% de suas matrículas e 22,8% de seus estabelecimentos.

Ainda conforme o relatório mencionado, a oferta de tempo integral é imprescindível para que a qualidade na educação básica possa aumentar, equiparando-se à educação dos países desenvolvidos. Entretanto, em termos de educação infantil, se as crianças ainda não têm assegurado seu direito constitucional à educação, o direito à educação (integral) em tempo integral na educação infantil fica ainda mais difícil de ser garantido.

Expostas essas considerações iniciais, o objeto de estudo desta pesquisa é a educação infantil em tempo integral.

O motivo de escolha do tema articula-se à minha experiência profissional como professora de escola municipal de educação infantil. Desde 2018, atuo como professora concursada da rede municipal de ensino da cidade de Marília. Tive uma breve passagem como professora do ensino fundamental em 2019, mas quando tive que optar por um dos dois cargos, por motivo de carga horária incompatível com o acúmulo, optei por ficar exclusivamente na educação infantil. Essa experiência oportunizou-me observar o funcionamento da instituição escolar discretamente, enquanto parte do conjunto de atores da comunidade escolar, mas ao mesmo tempo, sem perder a estranheza de quem está no conjunto há pouco tempo, ainda sem um olhar naturalizado para as práticas da escola. Atualmente, atuo como Professora Coordenadora em uma escola de educação infantil com turmas que frequentam o período de tempo integral e tenho observado de perto as peculiaridades que esse atendimento requer.

Em minha atuação profissional observei as especificidades do atendimento às crianças na educação infantil em jornada parcial e em jornada integral, bem como diferentes opções político-pedagógicas das unidades que oferecem jornada em tempo integral. Além disso, percebi que não existe, aparentemente, uma definição clara sobre o funcionamento da jornada em tempo integral nessas instituições, antes, ela se configura como dois meios períodos de quatro horas, sem necessariamente uma articulação entre eles, tanto no que se refere ao currículo quanto à rotina estabelecida nos dois períodos.

Tal constatação levou-me a refletir sobre os fundamentos a partir dos quais se estrutura a educação infantil em tempo integral ofertada pelo município e em que medida as escolas municipais de Marília têm avançado para atender as determinações legais para a educação e os anseios da sociedade por uma educação de qualidade.

Embora os documentos oficiais que regem a educação básica façam menção explícita à necessária integralidade das propostas pedagógicas, o conceito de educação integral ainda é facilmente confundido e/ou restrito à ampliação da jornada escolar ou à educação em tempo integral, gerando, muitas vezes, distorções no entendimento, na organização e na implementação de propostas pedagógicas.

Na educação infantil sempre ecoaram as vozes políticas e sociais de diferentes atores, relacionadas ao contexto histórico em que se encontram, refletindo mentalidades, construções sociais, movimentos e processos apresentados às crianças, nas escolas, como verdades pedagógicas traduzidas em práticas, rotinas e currículo. Na educação infantil em tempo integral, a criança permanece por mais de 7 horas sob guarda da escola, aprendendo os valores daquela comunidade escolar, os princípios e as normas sociais a partir da perspectiva da escola, sua cultura, seu lazer, sobre seu contato com a natureza, ou seja, os conhecimentos historicamente acumulados que o currículo ofertado pela escola qualifica como importante e, por isso, cabe-nos questionar como a escola faz isso.

No município de Marília, a jornada escolar parcial das crianças que frequentam a educação infantil é de 4 horas (creches e pré-escolas). Já as crianças que frequentam a educação infantil em jornada de tempo integral ficam na escola por até 9 horas. As crianças que estão na escola nesse período não são as mesmas que ficam por quatro horas e, portanto, o trato com essas crianças não pode se dar da mesma forma. Posto isso, nossa questão de pesquisa é: como é a organização do trabalho pedagógico nas escolas municipais de educação infantil que oferecem atendimento às crianças em tempo integral?

### **1.3 Objetivos da pesquisa**

Objetivo geral:

- Investigar a organização do trabalho pedagógico nas escolas municipais de educação infantil que oferecem atendimento em tempo integral da cidade de Marília-SP.

Objetivos específicos:

- Sistematizar aspectos político-legais da educação infantil brasileira, com ênfase nas concepções e diretrizes para a oferta da educação integral em tempo integral;
- Analisar os projetos político-pedagógicos das escolas municipais de educação infantil de Marília que oferecem tempo integral (Pré-Escola - Infantil II), sistematizando concepções, intencionalidades e diretrizes às práticas pedagógicas;
- Analisar a rotina das escolas municipais de educação infantil de Marília que oferecem tempo integral (Pré-Escola - Infantil II), categorizando atividades e espaços das práticas pedagógicas.

Assim, a presente pesquisa investigou as diretrizes para a oferta da jornada escolar em tempo integral nas escolas municipais de educação infantil em Marília, focalizando os critérios de oferta, o currículo e as concepções acerca da criança e da própria educação infantil, em cujas bases estão fundamentadas as práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas.

A análise dos critérios de oferta, do currículo e das concepções de criança e de educação infantil justifica-se por dois motivos: o primeiro, por entender que os critérios utilizados para se definir o acesso à educação (se em tempo integral ou parcial) revelam o “para quem” essa educação se destina; os conhecimentos e as práticas evidenciados pelo currículo revelam o “para que” serve a educação ofertada; e as concepções de criança e de educação infantil adotados pelo sistema de ensino evidenciam os fundamentos teóricos das ações e das práticas das instituições, se são coerentes com seus fundamentos ou não. O segundo motivo é por compreender que a educação infantil significa mais que uma etapa da educação básica, mais que um conjunto de saberes a serem ensinados ou vivenciados pelas crianças nas escolas. Educação infantil constitui-se uma oportunidade única na vida das crianças de viverem seus sonhos, dar vida e significado às suas imaginações, de poderem viver uma realidade diferente da realidade que encontram em seus lares, muitas vezes. Deve proporcionar liberdade e alegria para além das aprendizagens indispensáveis, considerando suas particularidades, sentimentos e necessidades, sem padronizações ou discriminações.

#### **1.4 Procedimentos metodológicos**

Para Tiriba (2018) a pesquisa é uma ação que se coloca como desejo de transformação da realidade a partir da investigação do que se pretende estimular, “desnaturalizando o que está instituído e vislumbrando caminhos outros, alternativos” (TIRIBA, 2018, p. 62).

As estratégias utilizadas para alcançar os objetivos desta pesquisa foram: pesquisa bibliográfica e pesquisa documental.

A pesquisa bibliográfica pode ser definida como um conjunto de procedimentos que visam à busca por soluções que podem ser variáveis, de acordo com o objeto que se pretende estudar e, dessa forma, não pode ser aleatório. Esse tipo de pesquisa tem sido bastante utilizado em estudos exploratórios, quando o objeto de pesquisa ainda não foi extensamente estudado e a formulação de hipóteses para o problema é difícil. Ela é indicada por possibilitar um alcance maior a informações e dados presentes em diferentes publicações, além de facilitar o delineamento do quadro conceitual a que se refere o objeto da pesquisa (LIMA; MIOTO, 2007).

Assim, para esta dissertação, a pesquisa bibliográfica foi utilizada para dar suporte conceitual ao objeto de estudo “educação infantil em tempo integral”, bem como para identificar as produções acadêmicas já investigadas sobre a temática, demarcando as contribuições dessa nova investigação. Assim, foi realizada uma sistematização de aspectos históricos, políticos e legais referentes à educação infantil, a fim de conhecer e compreender seu percurso trilhado no país e poder refletir sobre sua trajetória e possibilidades. A partir disso foi possível investigar, especificamente, a oferta da educação em tempo integral na educação infantil.

Para Sá-Silva, Almeida e Guidani (2009), a pesquisa documental assemelha-se à pesquisa bibliográfica. A diferença está nas fontes utilizadas. Enquanto essa refere-se às contribuições de diferentes autores a respeito de um tema utilizando fontes secundárias, isto é, informações já analisadas por outros pesquisadores, aquela, volta-se para informações que ainda não foram tratadas, ou seja, fontes primárias.

Além da pesquisa documental em âmbito nacional, sistematizando legislações e diretrizes emanadas para todo o país, nesta investigação, com foco no município de Marília, foram pesquisados documentos específicos relacionados ao nosso objeto de estudo: Proposta Curricular do município, Projetos Político-Pedagógicos das escolas e quadros de horários elaborados e utilizados pelas escolas para definir os tempos e os espaços a serem utilizados pelos docentes<sup>1</sup>.

Em Marília, a educação infantil está estruturada da seguinte forma: (nível I, nível II, maternal I e maternal II, infantil I (crianças de 4 anos) e infantil II (crianças de 5/6 anos). Assim, quanto aos documentos das escolas, optamos por analisar os documentos de instituições que oferecem jornada de tempo integral para crianças de pré-escola, especificamente, aquelas que oferecem infantil II, destinado a crianças de 5 e 6 anos de idade e fazem parte da escolarização obrigatória.

---

<sup>1</sup> Mais adiante faremos a exposição detalhada dos procedimentos da pesquisa.

## 1.5 Estrutura da Dissertação

A Dissertação é composta por 4 seções.

Nesta primeira seção, apresentamos a trajetória da autora desde sua infância até hoje, apontando aspectos da educação que influenciaram sua vida e a fizeram interessar-se por essa área.

Na seção 2, apresentamos a trajetória da educação infantil no Brasil, enfatizando os aspectos políticos, legais e históricos, de modo a alcançar reflexão sobre os caminhos percorridos por essa etapa da educação; são expostas algumas das concepções predominantes sobre a educação infantil, como as concepções de criança, desenvolvimento e educação infantil utilizada em documentos de países do Mercosul e entre importantes autores que tratam do tema no Brasil, que influenciaram políticas e nortearam práticas pedagógicas com suas postulações. A seção também contempla a discussão sobre o currículo na educação infantil e aspectos relativos ao trabalho pedagógico.

A seção 3 refere-se a elementos sobre a educação infantil em tempo integral, caracterizando as opções de organização da jornada e as concepções analisadas por outros autores, conceitos relativos à educação integral e aspectos relativos à educação em tempo integral na educação infantil, além de uma revisão bibliográfica sobre os trabalhos já produzidos a respeito do tema.

A seção 4 adentra no campo de pesquisa da dissertação, o município de Marília, SP, caracterizando a educação infantil na cidade com aspectos legais e normativos e os desdobramentos da pesquisa realizada nas escolas, os documentos pesquisados, rotinas, constituição das jornadas e suas categorizações, além dos quadros de horários das turmas.

Por fim, na Seção 5 são apresentados os principais aspectos sobre o trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas pesquisadas, o conceito de criança presente nos documentos, os critérios de atendimento, a existência de metas específicas para as turmas em jornada de tempo integral, o nível de formação docente, os projetos de trabalho desenvolvidos nas escolas e a organização do tempo das crianças em turmas de jornada integral, subdividido em momentos de cuidado, de sala de aula, em espaços diversificados e no parque.

Na Seção 6, são apresentadas as considerações finais da pesquisa, que não são conclusivas, mas que abrem caminho para novos trabalhos com o tema, elucidando cada vez mais a educação no município.

## **2 EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL**

O presente capítulo tem como objetivo percorrer os marcos históricos, políticos e legais da Educação Infantil no Brasil, buscando compreender os caminhos trilhados para que transitasse de um préstimo oferecido precariamente, caminhasse para a declaração de educação como direito e, mais recentemente, se consolidasse como uma etapa fundamental do desenvolvimento da criança, força reivindicadora de reconhecimento e “do direito de viver integralmente com alegria e dignidade” (TIRIBA, p. 16, 2018).

### **2.1 Trajetória político-legal da educação infantil**

A história da Educação Infantil no Brasil é antes, a história das instituições de atendimento à infância e está diretamente ligada à importância histórica que se dá às crianças. Longe de ser uma trajetória linear de acontecimentos, a educação das crianças brasileiras contempla uma mescla de influências ideológicas, históricas, culturais e sociais que se misturam aos acontecimentos da sociedade (KUHLMANN JR., 1998).

A legislação e a regulamentação das atividades referentes ao atendimento das crianças partiram de uma quase ausência para um conjunto amplo e específico de diretrizes e normatizações nos âmbitos federal, estadual e municipal. O atendimento à criança passou do amparo e cuidado do Estado para o dever constitucional do Estado à educação, entendido como direito de toda criança desde o seu nascimento.

No Brasil quinhentista, o doutrinamento e o ensino das crianças nativas à fé católica eram a principal preocupação dos religiosos da Companhia de Jesus. Além de buscarem um meio mais rápido para a conversão dos pais das crianças, catequizar os pequenos tornou-se uma forma de construção de alianças entre alguns grupos indígenas e os jesuítas (CHAMBOULEYRON, 2018).

Entre os séculos XVI e XVIII, a infância era vista como um período de transição no qual a criança passaria para o mundo adulto e sua duração variava de acordo com a condição econômica dos pais. A partir dos sete anos de idade, as crianças já estavam aptas a trabalhar em atividades simples ou, as que tinham condições, estudavam em casa com seus mentores ou na rede pública, por meio das Aulas Régias. A educação, apoiada nos castigos físicos introduzidos pelos padres, além de transformar a criança em um “indivíduo responsável”, buscava oferecer-lhe também bases de leitura e escrita para melhor doutrinamento na fé cristã (DEL PRIORE, 2018).

No cenário do Brasil colonial e escravista, a infância era associada à pobreza, desajustes familiares e doenças, ficando seu amparo à cargo, na maioria das vezes, de organizações civis. Nos anos do Brasil império, as ações do Estado foram tomando espaço nos cuidados com a infância por meio de ações como a Roda dos Expostos<sup>2</sup>, Colégios para Órfãos e o Recolhimento para meninas pobres. Essas instituições, embora privadas, recebiam auxílio financeiro e regulatório do governo, exemplificando a relação estabelecida entre governo e instituições privadas com funções públicas (FREIRE; LEONY, 2011).

Um exemplo de instituição privada com função pública foi o Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Brasil, do médico pediatra e higienista Arthur Moncorvo Filho, criado no Rio de Janeiro em 1880 e que teve grande participação no processo de reivindicações dos direitos à proteção da infância (WADSWORTH, 1999).

No século XIX, inspiradas em modelos europeus, as instituições de atendimento à criança dividiam-se basicamente em dois grupos, e eram frequentadas de acordo com a situação econômica em que a criança se encontrava: de um lado, as creches para as crianças pobres cujas mães trabalhavam fora. Do outro, os jardins de infância para crianças de classes mais favorecidas. Enquanto aquelas tinham um caráter puramente assistencial, cuidando da higiene, alimentação e saúde dos “menores”, essas tinham um caráter educacional, preocupadas com o desenvolvimento cognitivo, físico, social e afetivo das “crianças”, cujo desenvolvimento se tornava padrão de referência para todas as crianças (NUNES; CORSINO; DIDONET, 2011).

Sobre esse assunto, Kuhlmann Jr. (1998) faz uma ressalva sobre o caráter educacional das entidades consideradas assistencialistas nesse período. Segundo ele, o fato de as crianças pobres serem atendidas em creches, não significava que elas não estavam recebendo nenhum tipo de educação, mas, diferentemente das crianças atendidas nos jardins de infância, elas estavam recebendo uma “educação para subordinação”.

Após a instauração da República, a preocupação com a infância e todos os problemas atribuídos a ela ganharam maior repercussão, necessitando mais atenção do Poder Público em prol dos ideais republicanos. Da junção entre a sociedade civil e órgãos públicos surgiu um novo eixo direcionador dos cuidados com as crianças: a higiene. Muitos médicos sanitaristas criticavam as condições de higiene das instituições de assistência às crianças,

---

<sup>2</sup> A roda dos expostos foi criada na França, em 1758, com o objetivo de acolher crianças órfãs ou abandonadas. Constituíam-se um dispositivo cilíndrico onde a criança era colocada pelo lado que dava para a rua e, girando-se a roda, um sino era tocado e a criança passava para dentro do estabelecimento, sem contato entre as partes e preservando a identidade de quem a colocara. As rodas eram instaladas geralmente em hospitais. No Brasil, localizavam-se tradicionalmente nas Santas Casas de Misericórdia e algumas delas funcionaram até o século XX (FREIRE; LEONY, 2011).

responsabilizando-as pelos altas taxas de mortalidade. Nesse contexto, surgiu o novo padrão de intervenção pública baseado na filantropia e na ciência (FREIRE; LEONY, 2011).

Segundo Nunes, Corsino e Didonet (2011), é possível referenciar o início da correlação entre educação-saúde-assistência nesse período, cuja preocupação maior era a atenção oferecida às crianças carentes, em oposição às situações de desamparo que aconteciam da Roda dos Expostos, com intuito de “recuperar, reencaminhar e reinserir essas crianças na sociedade” como mão de obra. Entretanto, essas iniciativas encontraram dificuldades em continuar devido à falta de apoio financeiro do governo (CORSINO; DIDONET, p. 20, 2011).

Alguns acontecimentos marcaram a década de 1920 e contribuíram para um aumento na regulamentação e fiscalização das instituições responsáveis pelo atendimento das crianças no país: em 1919, a criação do Departamento da Criança no Brasil pelo Instituto de Proteção e Assistência à Infância e, em 1922, o I Congresso de Proteção à Infância que, entre outras medidas, apontou para a necessidade de o governo propor leis que reconhecessem os direitos das crianças e a obrigatoriedade do registro de nascimento (NUNES; CORSINO; DIDONET, 2011). Além disso, o Congresso apontou para a importância do atendimento à criança como ação do presente para fortalecimento do Estado e preservação do futuro da nação.

Em 1927, ratificando todas as leis existentes sobre a infância e a proteção dessa infância, o governo brasileiro criou o Código de Menores, que visava à proteção e à assistência das crianças por meio de programas de vacinação, educação das mães sobre higiene e saúde de seus filhos e até concursos de robustez, para crianças pobres, menores de um ano e que tivessem sido amamentadas por mais de 6 meses ao peito (WADSWORTH, 1999).

Segundo Kramer (1982), a criança nesse período era entendida como um ser genérico, neutro e homogêneo, sem influência do meio social ou econômico. A educação direcionada às crianças passava por um processo de transformação que ia do acesso restrito às elites para a iminente democratização da educação, defendida como direito das crianças.

No começo do século XX, deve-se mencionar os Parques Infantis idealizados por Mário de Andrade, criados em 1935, e que muitos classificam como sendo o início da rede municipal de educação de São Paulo. Os Parques Infantis atendiam crianças de 0 a 6 anos, filhos de operários, no contraturno da escola e tinham por objetivo garantir às crianças o direito de viverem suas infâncias, de brincar e não trabalhar, a expressarem-se de diversas formas e proporcionar a elas um desenvolvimento integral, respeitando-se as diferentes dimensões que compõem o ser humano (FARIA, 1999). Na Constituição de 1946, o atendimento destinado às crianças apresenta-se com uma perspectiva na assistência social, o que se repete na Constituição de 1967 e, novamente em 1969, momento em que se tonifica a necessidade de elaboração de

uma Lei própria de Assistência à Infância. A Lei de Diretrizes e Bases de 1961 (Lei nº 4.024) situou a educação das crianças pré-escolares<sup>3</sup> dentro do Grau Primário, mas com distinção de ensino: ensino pré-escolar e ensino primário. O ensino pré-escolar era destinado a crianças menores de 7 anos em escolas maternais e jardins de infância (CURY, 1998).

No cenário internacional, em 1990 em Assembleia das Nações Unidas, o Brasil ratificou o documento Declaração dos Direitos das Crianças (ONU, 1959), que enumerava dez princípios sob os quais os países deveriam ancorar suas práticas e legislações relativas à infância:

Princípio nº 1- Todas as crianças gozam dos direitos previstos nessa Declaração independentemente de sua origem natural ou social, sexo, cor, raça, língua, religião, orientação política ou de qualquer outra natureza, sua ou de sua família;

Princípio nº 2 - A criança goza de proteção social por lei e por outros meios a fim de proporcionar seu desenvolvimento físico, espiritual, mental, moral, social e espiritual, de forma natural e saudável, em condições de liberdade e com dignidade;

Princípio nº 3 – Desde o seu nascimento, toda criança tem direito a um nome e uma nacionalidade;

Princípio nº 4 – A criança deve gozar dos benefícios da previdência social. Tanto a criança quanto a mãe (no pré parto e no pós parto) deverão ser cuidados e protegidos. A criança tem direito à alimentação e à assistência médica adequados e à recreação;

Princípio nº 5 – Às crianças com deficiências físicas, mentais ou sociais serão assegurados educação, tratamento e cuidados especiais;

Princípio nº 6 – A criança precisa de um ambiente de amor e harmonia para desenvolver-se plenamente, num ambiente afetivo com segurança material e moral, não devendo ser separada da mãe em sua primeira infância, a ser não em casos excepcionais. Às autoridades e à sociedade cabem garantir esses cuidados às crianças sem famílias e às crianças pertencentes a famílias muito numerosas;

Princípio nº 7 – A criança tem direito a receber educação, gratuita e obrigatória, ao menos grau primário, educação capaz de proporcionar seu desenvolvimento em condições de igualdade, “desenvolver as suas aptidões, sua capacidade de emitir juízo e seu senso de responsabilidade moral e social, e a tornar-se um membro útil da sociedade”. A educação para as crianças deve ter como premissa seus próprios interesses, além de garantir à criança possibilidades de brincar e se divertir;

Princípio nº 8 – A criança deve ser a primeira a receber atendimento, socorro e proteção, independentemente das situações;

Princípio nº 9 – A criança deve gozar de cuidados e proteção contra toda e qualquer forma de exploração, negligência ou crueldade, não se tornando objeto de tráfico de qualquer espécie;

Princípio nº 10 – A criança deve ser protegida de todo e qualquer tipo de ato de discriminação. Deve viver em um ambiente de paz, amizade e compreensão, consciente da vida em sociedade sob os princípios de fraternidade (UNICEF, 2022).

Em nosso país, em 1975, o então Ministério da Educação e Cultura publicou o documento Diagnóstico Preliminar da Educação pré-escolar no Brasil (BRASIL, 1975), reconhecendo o importante momento histórico de atenção à criança pré-escolar. Segundo o documento, aproximadamente metade das crianças que chegavam ao antigo primeiro grau eram crianças oriundas das camadas mais pobres da população e apresentavam, segundo pesquisas, um déficit intelectual de dois anos quando comparadas às crianças de camadas sociais de nível

---

<sup>3</sup> O termo educação pré-escolar será usado para o período de tempo histórico antes da Constituição Federal de 1988, momento no qual a educação das crianças passou a ser chamada de “educação infantil”.

econômico mais alto. O documento reconhecia a responsabilidade dos órgãos públicos de Educação, Previdência e Assistência Social, Cultura e Saúde com a criança pré-escolar, as dificuldades com o planejamento das políticas para essas crianças e o fato de que a educação pré-escolar não se constituía como prioridade da política nacional de desenvolvimento.

Para efeitos de organização, a educação pré-escolar foi dividida no documento em duas modalidades, de acordo com características em comum, tais como local de atendimento, metodologia didática, duração e frequência do atendimento e profissionais envolvidos.

Na primeira modalidade estavam os jardins de infância, creches e escolas maternas, onde as crianças permaneciam de 4 a 8 horas diárias pelo período letivo equivalente ao do primeiro e segundo graus. Essas instituições funcionavam em locais próprios com educadores que possuíam, no mínimo, o segundo grau completo (ou treinamento específico para atendimento de crianças pré-escolares), e eram voltadas prioritariamente para o atendimento educacional, seguindo o entendimento de que as necessidades alimentares e de saúde eram plenamente supridas pelas famílias. Essa modalidade era comum às crianças de classe média e classe média alta.

Na segunda modalidade, o local, o horário de atendimento e a frequência já não possuíam tal organização. Tal modalidade por destinava-se a um grupo de crianças de idades diferentes (geralmente crianças que moravam num mesmo bairro), reunidas para atividades escolares ou pré-escolares, artísticas e de recreação. Nessa modalidade, as atividades permanentes eram aquelas relacionadas à alimentação, educação e saúde, oferecidas diariamente em escolas de primeiro grau em horários especiais.

Desde a Constituição Federal Brasileira em 1988, a educação passou a ser “um direito fundamental e social” e a educação infantil, antes associada às práticas de assistência social, passou a integrar a política nacional de educação, devendo ser oferecida pelo Estado, gratuitamente, às crianças de até 5 anos de idade<sup>4</sup>. Aos municípios, a Carta Magna os encarrega de atuar prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil, considerando a pré-escola como obrigatória, a partir dos quatro anos, devendo oferecer às crianças matrícula em escola pública, gratuita e de qualidade e igualdade de condições de acesso, permanência e usufruto das oportunidades de aprendizagem (BRASIL, 1988; 2006a; 2006b<sup>5</sup>).

Após a promulgação da Constituição Federal de 1988, a educação passou a ser considerada “direito de todos e dever do Estado e da família”, objetivando primordialmente o

---

<sup>4</sup> Redação alterada por meio da Emenda Constitucional n. 53/2006.

<sup>5</sup> Emenda Constitucional n°56 de 2006.

“desenvolvimento integral da pessoa” e devendo ser ministrada sob os princípios de igualdade, liberdade, gratuidade e pluralismo de ideias e concepções pedagógicas (BRASIL, 1988). A chamada Constituição Cidadã, como também ficou conhecida a Constituição de 1988, foi a primeira a fazer referência aos direitos da criança de zero a seis anos fora do âmbito do Direito da Família, indicando formas concretas de se garantir a educação para além da já conhecida assistência (ROSEMBERG; CAMPOS; FERREIRA, 1993).

Em 1989, a Convenção sobre os Direitos das Crianças, assinada por 196 países, na qual o Brasil ratificou sua participação em 1990, juntamente com a Declaração dos Direitos das Crianças, foram eventos internacionais importantes que marcaram a trajetória da educação infantil em busca da garantia dos direitos das crianças (BARRETO, 1998).

Em 1990, foi sancionada a Lei do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), determinando que a criança, que “goza de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana” deve igualmente usufruir de todas as chances de desenvolver-se integralmente. A lei afirma ainda que a educação oferecida à criança deve ter a finalidade de desenvolvimento pleno de sua pessoa, além do preparo para o exercício da cidadania (BRASIL, 1990). O ECA, referência internacional em proteção à infância (TOMÉ, 2014), prevê o dever do Estado em oferecer atendimento em creches e pré-escolas para crianças de zero a cinco anos<sup>6</sup>, reforça e estabelece que a criança deve usufruir de “todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana” (BRASIL, 1990; 2016).

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9.394, dispõe sobre a educação como um processo que se desenvolve em várias esferas da sociedade. Com relação à educação escolar, a Lei define que é dever “da família e do Estado”, objetivando o desenvolvimento pleno do educando e devendo ser oferecida, entre outros princípios, com garantia de padrão de qualidade (BRASIL, 1996).

A LDBEN define a educação infantil como primeira etapa da educação básica e estabelece como prioridade dessa etapa o desenvolvimento integralmente da criança até 5 anos de idade<sup>7</sup> nas dimensões física, psicológica, intelectual e social, em complemento à ação da família e sociedade (BRASIL, 1996; 2013).

Após a sanção da LDBEN, foram definidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, aprovadas em 1998. As DCNEI, com caráter compulsório, objetivaram orientar as propostas curriculares e o trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas que

---

<sup>6</sup> A Lei n. 13.306/2016 alterou a redação do artigo 54, inciso IV e passou a fazer menção ao atendimento a crianças “de zero a cinco anos”.

<sup>7</sup> Redação alterada por meio da Lei n. 12.796/2013.

atendem crianças, sendo fundamentais na organização, no funcionamento e na avaliação das propostas pedagógicas (BRASIL, 1998).

Ainda em 1998, em atendimento à Lei de Diretrizes e Bases e integrando os documentos Parâmetros Curriculares Nacionais, o então Ministério da Educação e do Desporto publicou o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil em três volumes, com caráter orientador, no qual definiu conceitos importantes como criança e educação e propôs metas de qualidade que visavam ao desenvolvimento integral das identidades das crianças, a fim de que crescessem tendo seus direitos de infância reconhecidos. Destacando as peculiaridades educacionais das crianças, o documento ressaltava que era direito delas, “viver experiências prazerosas nas instituições” (BRASIL, 1998, p. 14). No RCNEI, a criança é entendida como um ser plural que necessita desenvolver-se nas diversas áreas do conhecimento. O Referencial é baseado em princípios filosóficos de atendimento pedagógico à criança, organizado por meio de eixos e conteúdos. Seu objetivo é apontar princípios de qualidade que colaboram para o desenvolvimento integral das crianças, em reconhecimento a seus direitos como cidadãos (BRASIL, 1998).

No ano de 2001, por meio da Lei nº 10.172, o governo federal aprovou o Plano Nacional de Educação, de modo a concretizar os objetivos propostos pelas Diretrizes Curriculares e pelo Referencial Curricular, visando orientar os estados e municípios quanto à elaboração de seus planos de educação decenais. O objetivo do Plano para a educação infantil, ao longo dos dez anos, era conseguir atender a demanda com qualidade articulando, para tanto, orientações pedagógicas, medidas administrativas, políticas e econômicas, além da necessária associação com outros setores da sociedade civil como a assistência social, a saúde e outros (BRASIL, 2001).

Com relação ao atendimento em tempo integral na educação infantil, o Plano preconizava que o mesmo fosse oferecido, primeiramente, às crianças de família de menor renda, cujos pais trabalhassem fora, mas retificava que de maneira nenhuma a educação infantil deveria ser vista como uma “ação pobre para pobres”, mas que “uma educação de qualidade” deve ser oferecida principalmente às crianças “mais sujeitas à exclusão ou vítimas dela” (BRASIL, 2001, p. 11).

No tocante aos objetivos e metas, o Plano elencava 26 metas nas quais focaliza ações de estabelecimento de padrões mínimos de infraestrutura, formação de profissionais, ampliação no atendimento, estabelecimento de padrões de qualidade do atendimento, adoção do atendimento em tempo integral de maneira progressiva a todas as crianças de 0 (zero) a 6 (seis) anos entre outras metas (BRASIL, 2001).

O Plano Nacional de Educação anunciava a necessária aproximação das práticas junto às crianças de educação infantil ao que a ciência aponta em seus estudos, ao respeito ao processo de desenvolvimento da criança, à superação das dicotomias creche/pré-escola, educação/assistencialismo, educação para crianças pobres/educação para as crianças abastadas, reiterando, novamente, a necessidade do “todo indivisível para crianças indivisíveis” (BRASIL, 2001, p. 11). Em sua meta 19, o Plano estabelece a necessidade de se fixar “parâmetros de qualidade dos serviços de Educação Infantil como referência para a supervisão, controle e avaliação e como instrumento para adoção das medidas de melhoria da qualidade” (BRASIL, 2001, p. 13).

Nos anos 2000, as Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil tratavam de aspectos normativos da Educação Infantil, justificados pela “grande quantidade de dúvidas” geradas pelos artigos da LDB relacionados à especificidade necessária da educação infantil, traduzida pela necessária integração do cuidar e educar estabelecidos nas práticas das instituições e a noção de dever compartilhado entre famílias e Poder Público (BRASIL, 2000). O parecer veio enfatizar os seguintes aspectos normativos:

- I- A necessária vinculação das instituições de educação infantil aos sistemas de ensino, devendo ser estabelecida até o prazo máximo de três anos contados a partir da Lei de Diretrizes e Bases (1996);
- II- A necessidade de estabelecimento de uma proposta pedagógica e um regimento escolar;
- III- Formação adequada de professores que trabalham na educação infantil;
- IV- Recursos materiais e espaços físicos adequados para a educação infantil.

Com relação à proposta pedagógica, o parecer reconhecia que ela é base indispensável de todas as práticas nas instituições, devendo ser elaborada em conjunto entre educadores, respeitando as normas das diretrizes e do sistema de ensino, em consonância com a comunidade institucional e local.

Em 2005, exercendo o papel de proponente de políticas para a educação, a Secretaria de Educação Básica, por meio da Coordenação Geral de Educação Infantil (COEDI), apresentou o documento “Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito da criança de 0 a 6 anos à educação” (BRASIL, 2005), em que apontava, além de diretrizes para a educação infantil, metas e estratégias para as instituições; e tinha como objetivo proporcionar a participação de diversos setores da sociedade na formulação de políticas públicas para a educação infantil, além da descentralização administrativa, princípio constitucional.

Para satisfazer objetivos e metas do PNE relativos à educação infantil, em 2006, foi lançado o documento “Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil” em dois volumes, que contou com grande participação de estudiosos da área e resultou de amplo debate entre os seguimentos que compreendem a educação infantil (BRASIL, 2006ab).

O volume I diferencia os conceitos de indicadores e parâmetros de qualidade, elucida conceitos importantes sobre criança, educação infantil e qualidade na educação e compartilha pesquisas sobre os efeitos positivos da frequência à educação infantil na vida dos indivíduos.

O volume II apresenta as responsabilidades que se referem à organização, gestão e estruturação da educação infantil nos âmbitos federal, estaduais e municipais e expõe os parâmetros de qualidade para as instituições de educação infantil.

Segundo o documento, no que se refere à proposta pedagógica das instituições de educação infantil, elas devem contemplar:

- os princípios éticos quanto à formação da criança e sua prática para a autonomia;
- os princípios políticos quanto à formação da criança e sua prática para a cidadania;
- os princípios estéticos quanto à formação da criança em sua prática para a sensibilidade, ludicidade e expressões artísticas diversas;
- devem promover as práticas de educação e cuidado na perspectiva da integralidade da criança, concebendo-a como ser completo e indivisível, organizando as atividades tanto de forma estruturada quanto de forma livre, integrando diversas áreas de conhecimento e buscando atender as necessidades individuais das crianças;
- devem conceber a integração da ação da escola com as famílias como fundamental e necessária para a qualidade da educação;
- devem explicitar em suas propostas a importância de sua comunidade educacional, onde se incluem as crianças, as famílias, professores e professoras e todos os demais funcionários da escola inseridos em seus contextos;
- devem ter a inclusão como direito das crianças com necessidades educativas especiais trabalhando em todos os aspectos necessários para se garantir esse direito;
- devem desenvolver suas propostas pedagógicas com autonomia, desde que se respeitando a legislação e as orientações oficiais para a educação infantil.

O documento também traz os parâmetros de qualidade sobre o atendimento nas instituições de educação infantil que se referem à gestão, aos profissionais que atuam na instituição, às interações entre esses profissionais e à infraestrutura das instituições. A Emenda Constitucional nº 59, alterou os incisos I e VII do artigo 208 da Constituição Federal e modificou a idade da escolarização obrigatória, ou seja, definiu a obrigatoriedade e a gratuidade

escolar para crianças de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos (BRASIL, 1988; 2009). Em 2009, foram publicadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, que fazem menção ao tipo de jornada a ser praticada nessas escolas, podendo ser integral ou parcial, regulados por órgão competente do sistema de ensino. Sobre essa diferenciação, o documento estabelece como tempo parcial a jornada que a criança passa na escola de, no mínimo 4 horas e como tempo integral, a jornada igual ou superior a 7 horas, do tempo total que a criança permanece na escola (BRASIL, 2009c).

Também em 2009, o Ministério da Educação, em parceria com a Secretaria da Educação Básica (SEB) e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP), publicou um relatório de Avaliação da Política de Educação Infantil no Brasil produzido juntamente com a Organização das Nações Unidas para a Educação (UNESCO) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), como importante documento orientador “de formulação e acompanhamento de políticas e programas de educação infantil” (BRASIL, 2009b, p. 8). Além do relatório propriamente dito, o documento aponta estudos importantes de especialistas na área da educação sobre diversos aspectos da educação infantil no cenário nacional.

No mesmo ano, é preciso mencionar mais duas publicações resultantes do processo de estudos e discussões sobre o currículo: o primeiro intitulado “Práticas cotidianas na Educação Infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares” (BARBOSA, 2009), elaborado por meio de uma cooperação técnica entre o Ministério da Educação e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul, sob a consultoria técnica da professora Maria Carmen Silveira Barbosa; o segundo documento intitulado “Subsídios para as Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas da Educação Básica” (BRASIL, 2009a), sob a consultoria técnica da professora Sonia Kramer.

O primeiro documento, “Práticas cotidianas na Educação Infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares” (BARBOSA, 2009), teve por objetivo subsidiar Estados e Municípios na construção de seus sistemas de ensino e refletir sobre as opções e os critérios político-pedagógicos em que estão fundamentados. O currículo da educação infantil deve estar focado na criança e em suas relações com a aprendizagem e os sujeitos da escola (BARBOSA, 2009).

Conforme o segundo documento, “Subsídios para as Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas da Educação Básica” (BRASIL, 2009a), é necessário considerar as mudanças ocorridas nos contextos sócio-políticos e educacionais do país e que afetam diretamente o currículo das escolas. Para tanto, o documento define o conceito de currículo na educação básica

como sendo “o conjunto de experiências culturais nas quais se articulam os saberes da experiência, da prática e os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, na perspectiva da formação humana” e que incorporam, obrigatoriamente, aspectos dos processos educacionais, formas de ensino, relações sociais na escola, valores cultivados, identidades em construção e todos os outros elementos que envolvem o trabalho pedagógico (BRASIL, 2009a, p. 23).

A história da educação das crianças brasileiras indica que houve muitas mudanças tanto na oferta de educação infantil quanto na forma de atendimento nessas instituições, que partiu de uma concepção predominantemente assistencialista, na qual a criança era entendida como alguém que deveria ser cuidada, alimentada e protegida durante o período de trabalho dos pais (KUHLMANN JR., 1998) para as concepções de atendimento educacional de hoje, segundo as quais a educação oferecida deve contribuir para o desenvolvimento integral da criança, não apenas no aspecto intelectual, mas também no físico, psicológico e social.

A preocupação central dentro da trajetória da educação infantil no Brasil revelou uma tendência maior para as questões de ordenamento legal e político, que se caracterizam por serem condições que possibilitam uma política de avaliação das instituições, a fim de se buscar padrões mínimos de qualidade entre elas (ROSEMBERG, 2014).

A partir da Constituição Federal de 1988, o Ministério da Educação publicou uma série de documentos relacionados à educação infantil que direcionavam as práticas dentro das instituições na busca por uma escola garantidora dos direitos das crianças. Alguns desses documentos podem ser sistematizados no quadro a seguir:

**Quadro 1:** Publicações/documentos do MEC relacionados à qualidade da Educação Infantil

<b>Documento</b>	<b>Ano de Publicação</b>
Política de Educação Infantil: proposta Integração das Instituições de Educação Infantil aos Sistemas de Ensino	1998
Subsídios para Credenciamento e o Funcionamento das Instituições de Educação Infantil	1998
Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil	1998
Critérios para um Atendimento em Creches que respeite os direitos fundamentais das crianças	2009

Indicadores da Qualidade na Educação Infantil	2009
Orientações sobre Convênios entre secretarias municipais de educação e instituições comunitárias confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos	2009
Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil – Pro-infantil	2013
Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos	2006
Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil	2006
Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil	2006
Relatórios do Projeto de Cooperação Técnica MEC e UFRGS para a construção de Orientações Curriculares para a Educação Infantil	2009
Subsídios para Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica – Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas para a Educação Infantil	2009
Educação Infantil: subsídios para construção de uma sistemática de avaliação	2012

Fonte: adaptado de Rosemberg (2014, p. 172).

Em 2016, após cerca de dois anos de elaboração, foi criado o Marco Legal da Primeira Infância, através da Lei nº 13.257, de 08 de março de 2016 que, entre outras coisas, estabelece princípios e orientações para a formulação e implementação de políticas públicas relacionadas à primeira infância, período de tempo na vida da criança que vai do nascimento aos 6 anos completos, ou os primeiros 72 meses de vida (BRASIL, 2016).

Por fim, cabe mencionar que, em 2018, foi homologado documento que estabeleceu uma Base Nacional Comum Curricular para toda a educação básica no Brasil, com o escopo de mudar o contexto de desigualdade existente na educação brasileira e contribuir para os processos formativos dos educadores, na produção de materiais didáticos e avaliativos (BRASIL, 2018).

## 2.2 Educação infantil: concepções

O conceito de educação, de educação infantil e de criança, no Brasil, sofreu influência de diversos autores, além das influências culturais e regionais que se adicionam às legislações

estaduais e municipais. Para além das inspirações filosóficas que permeiam as legislações de educação infantil, existem também as influências relacionadas aos valores e concepções do corpo docente e gestor de cada instituição, do contexto político e econômico onde ela se encontra, das peculiaridades da comunidade escolar, da quantidade de crianças atendidas e do horário de atendimento dessas crianças nessas instituições, dentre outros elementos. São fatores que fomentam mudanças, adaptações, aprofundamentos e nivelamentos da teoria fundamental e que modificam as práticas educativas com as crianças.

Para Sarmiento (2015):

A forma como a educação da infância se realiza no presente é um elemento constitutivo do processo de configuração da infância contemporânea e das relações entre adultos e crianças. Na verdade, a construção do ofício de criança e de aluno participa ativamente no processo contínuo de estabelecimento de relações e de fronteiras simbólicas entre as gerações, [...] no processo de “generatividade” (SARMENTO, 2015, p. 73).

Segundo o autor, as diferentes formas de organização e vieses políticos na área da educação de crianças sofrem variação à medida que variam as “categorias geracionais e as condições estruturais de vida de crianças e adultos” (SARMENTO, 2015, p. 73).

Nesse trabalho, o que se deseja é ilustrar como as concepções de educação infantil já definida, influenciam legislações e formas de organização de instituições que atendem às crianças.

Friedrich Froebel, filósofo alemão do final do século XVIII, desenvolveu conceitos muito importantes sobre a educação das crianças e foi o grande responsável pela criação do *Kindergarten*, o “Jardim da Infância”, concebido como um espaço para se viver a infância livre. Para ele, a criança era um ser ativo, criativo, equipado com auto atividade (capacidade de agir de acordo com suas intenções, quando em relação com o mundo externo) e que aprende quando faz comparações, experimenta e reflete, baseada em seus próprios sentimentos, pensamentos e vontade, com o auxílio de um adulto (KISHIMOTO; PINAZZA, 2007).

O conceito froebeliano de educação infantil é de que ela não deve comportar em si a finalidade única de adquirir conhecimento ou de preparar, assistir ou proteger, mas sim ocupar-se em promover o desenvolvimento das crianças, tendo a espontaneidade como elemento chave da aprendizagem, uma vez que ela leva ao autoconhecimento, ao autocontrole, à liberdade e ao respeito às capacidades individuais como basilares de toda prática educativa (KISHIMOTO; PINAZZA, 2007).

No século final do século XIX e início do século XX, o conceito de escola emancipadora, baseada na educação progressiva e renovada, chamado de escola nova, ganhou espaço e as teorias de John Dewey tiveram importante contribuição nesse processo. Crítico do

currículo tradicional da época, centrado no conhecimento, Dewey não concordava com a noção de preparação para o futuro seguido pelas escolas e, para ele, as crianças deveriam ser tratadas como membros sociais de seu tempo e não como quem virá a ser. Além disso, sobre as práticas educativas, o filósofo defendia que deveriam se apoiar na atividade da criança, ou seja, no “aprender fazendo”, além de considerar seus interesses e experiências como ponto de partida para as aprendizagens (PINAZZA, 2007).

Para Dewey, a educação assemelha-se à vida em sociedade, considerada como um processo vital e que deve representar a vida real vivida pelas crianças em suas casas e comunidades. A educação progressiva, segundo ele, necessita manifestar as “forças sociais” que fazem parte das existências individuais das crianças e considerar em suas práticas as experiências de vida social delas, propondo vivências que refletem o que elas experimentam fora da escola. Assumir uma condição de reflexão e enfrentamento dos conflitos sociais, exercendo seu papel político é uma das tarefas da escola (PINAZZA, 2007).

Jean Piaget foi um dos grandes nomes do século XX, cujas teorias exerceram e continuam exercendo grande influência sobre as questões que se relacionam à infância, à criança e ao seu desenvolvimento. Postulou que a atividade motora dos sujeitos é que se caracteriza como responsável pelo seu desenvolvimento, e não as influências externas como a sociedade, cultura ou ambiente. Para ele, o desenvolvimento humano depende da maturação biológica e das interações que o sujeito estabelece com o meio físico e social, assumindo, o sujeito, um papel ativo na construção dos significados de sua experiência (VIEIRA; LINO, 2007).

Piaget também conduziu uma investigação sobre o desenvolvimento moral que destaca o papel ativo da criança e das interações sociais na elaboração de formas do pensamento e conduta moral, resultando em duas sequências evolutivas que concebem a transformação da orientação externa e egocêntrica diante das regras para a orientação resultante de acordo mútuo entre as pessoas, caracterizando sua teoria sobre as fases do desenvolvimento moral.

Maria Montessori representa, semelhantemente, um nome importante relacionado à educação das crianças. Nascida na Itália em 1870 concebeu suas ideias educacionais sob a perspectiva da pedagogia científica, a educação sensorial e os princípios do método experimental, tendo como objetivo favorecer o desenvolvimento do homem livre e autônomo, nos diferentes aspectos de sua existência, buscando sua integralidade (ANGOTTI, 2007).

Segundo os preceitos montessorianos, a escola é lugar de estimular e permitir condições para as manifestações espontâneas da criança, proporcionando seu livre desenvolvimento. Sua proposta é fundamentada nos princípios da autonomia e da liberdade e focaliza a cultura, o

organismo, a fisiologia do indivíduo e a educação como fundamentais para desenvolver o homem livre e autônomo, objetivando alcançar a plenitude de sua vida.

O conceito de criança, segundo Montessori, é de um indivíduo cujo crescimento e o desenvolvimento são constantes, diferentemente do que ocorre com o adulto. O desenvolvimento das crianças é associado às transformações da borboleta, que passa por inúmeras mudanças à medida que vai crescendo.

A criança é um corpo que cresce e uma alma que se desenvolve; a dupla forma fisiológica e psíquica tem uma fonte eterna: a vida; nós não devemos quebrar nem apagar as suas misteriosas energias, mas devemos, pelo contrário, esperar-lhe as manifestações sucessivas (MONTESSORI, 1932, p. 38 apud ANGOTTI, 2007, p. 118).

Outro conceito importante encontrado em Montessori é o de normalização, que está relacionado à capacidade da criança de autorregular-se e sentir-se segura na realização de suas escolhas, a partir do refinamento de suas atividades sensório-motoras. A normalização sugere o encontro da criança consigo mesma, centrada em seu “eu” interior, num processo de reconhecimento da integralidade humana que a compõe.

Célestin Freinet, educador francês nascido em 1896, de orientação socialista e ideias progressistas, foi o fundador do Movimento da Escola Moderna Francesa e entendia a escola como uma instituição que não poderia ser neutra, mas que sempre assume uma posição a favor ou contrária àqueles a quem se destina. Sua proposta de educação apresenta-se como “dinâmica, humana e popular”, direcionada às crianças pertencentes às classes populares e é voltada para a cooperação, de forma que os educandos são vistos como cidadãos, com capacidade crítica e que analisam e interferem na realidade que está posta (ELIAS; SANCHES, 2007, p. 146).

A pedagogia Freinet opõe-se ao modelo de escola conservadora, centralizada no professor. Segundo seus preceitos, a criança é o centro de todo o processo educativo, um ser histórico e social, concreto, criador de cultura e agente de seu desenvolvimento. Para Freinet, o objetivo da escola deve ser oferecer às crianças uma educação que promova o desenvolvimento e a cidadania, e que, para além das atividades escolares, inclua também atividades sociais e humanas (ELIAS; SANCHES, 2007).

Por fim, mencionamos Lev Semenovich Vygotsky que nasceu na ex-União Soviética em 1896, atuou em diversas áreas do conhecimento como professor e pesquisador, tornando-se um grande expoente da psicologia. Em sua teoria histórico-cultural, o papel da aprendizagem é fundamental pois impulsiona e promove o desenvolvimento e não apenas o acompanha. Nesse sentido, para Vygotsky, o papel da educação constitui-se um poderoso agente de transformação do homem e, conseqüentemente, da humanidade à medida em que pode transformar as bases

cognitivas do homem em toda sua integralidade, maneira como a teoria histórico-cultural compreende a educação (PIMENTEL, 2007).

A fim de ilustrar como algumas dessas concepções podem influenciar na construção das legislações referentes à infância, em 2013, o Ministério da Educação, em parceria com a Unesco, apresentou uma pesquisa comparativa da legislação e de conceitos referentes à Educação Infantil nos países parceiros do Mercosul<sup>8</sup> (BRASIL, 2013b). Primeiramente, o documento apresenta seis argumentos comumente utilizados por esses países para promoção e defesa da educação infantil:

*I- A entrada da mulher no mercado de trabalho*

A utilização desse argumento remonta à Revolução Industrial na Europa, onde as mulheres saíram de suas casas para integrarem as forças de trabalho nas fábricas e, posteriormente, nos trabalhos domésticos em outras residências, necessitando que alguém cuidasse de seus filhos nesse período. Hoje, esse argumento ainda encontra contemporaneidade, pois a mulher tem ocupado profissionalmente cada vez mais espaços da sociedade. Ainda que a sua origem esteja justificada pela ausência materna no lar, o que resultou, muitas vezes na aceitação de um atendimento com qualidade inferior e mais voltada ao “assistencialismo e a uma concepção reducionista da criança”, no caso brasileiro, com a Constituição de 1988, a educação se tornou direito social, independentemente da condição econômica e profissional da mulher ou da família.

*II- O retorno financeiro do investimento feito nas crianças*

Segundo estudo realizado pelo prêmio Nobel de economia em 2000, James Heckman, os investimentos feitos em crianças nos primeiros 6 anos de vida representam um retorno financeiro maior do que quando feitos em outras fases da vida. Programas de qualidade destinados à infância quando realizados em contextos socioeconômicos de pobreza representam uma economia de recursos na área social nas regiões abrangidas por eles. A qualidade da educação infantil oferecida relaciona-se diretamente com a qualidade da mão de obra dos trabalhadores futuros. A educação infantil representa a oportunidade de a mulher poder sair de casa para trabalhar, favorecendo a economia local. Programas destinados às crianças na primeira infância trazem grande desenvolvimento econômico para a nação.

---

<sup>8</sup> O Mercosul (Mercado Comum do Sul) foi criado em 1991 pelo Tratado de Assunção com a finalidade de facilitar a circulação de bens, serviços e capitais entre os países Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai e a Venezuela visando o fortalecimento econômico desses países (SOUZA, 2017).

### *III- O argumento da neurociência*

Os profissionais da educação da América do Sul têm-se debruçado sobre as descobertas oriundas da neurociência aplicáveis à educação infantil que relacionam o desenvolvimento do cérebro da criança aos estímulos causados pelas ações pedagógicas.

### *IV- A preparação para a escola*

Crianças que frequentaram a educação infantil tem, em média, um melhor desempenho na escola formal, quando comparadas às crianças que não a frequentaram. Geralmente essas crianças são alfabetizadas mais rápido e facilmente, sustentam um menor índice de reprovação e têm uma trajetória acadêmica maior que as crianças que não passaram pela educação infantil.

### *V- O argumento da justiça social*

A oferta de educação infantil em países com desigualdade social é um importante fator para redução ou quebra no ciclo da pobreza. Forte incentivo para os formuladores de políticas públicas, esse argumento é bastante considerado pelos países comprometidos com a justiça social.

### *VI- O Direito à educação*

Esse argumento se assenta sobre o princípio constitucional do direito que a criança tem à educação desde o nascimento, enquanto cidadã e sujeito histórico de direitos.

Segundo o documento, com relação aos conceitos empregados na educação infantil, é importante que se defina o termo criança e todos os vocábulos circunferentes para que haja entendimento explícito do objetivo e da finalidade da educação oferecida a ela, tal como suas diretrizes pedagógicas.

No Quadro 2, traça-se um paralelo entre os conceitos utilizados pelos países do Mercosul para definir os vocábulos: infância, criança, desenvolvimento infantil e educação infantil.

**Quadro 2:** Argumentos sobre a Relevância da Educação Infantil

PAÍS	CONCEITOS UTILIZADOS PELOS PAÍSES DO MERCOSUL			
	Infância	Criança	Desenvolvimento Infantil	Educação infantil
<b>ARGENTINA</b>	Período da vida da criança que vai até os 7 anos de idade. Varia de acordo com a realidade histórica e social da criança e passa pelo processo de homogeneização – devido à globalização e de heterogeneização – devido às diferenças socioculturais	Pessoa em processo de desenvolvimento e sujeito de direitos, devendo participar e ser ouvida em todas as situações que lhe dizem respeito	A responsabilidade sobre o desenvolvimento da criança recai sobre a escola, que deve oferecer um atendimento multidimensional visando à formação integral do ser humano, baseado em princípios de liberdade, igualdade, solidariedade, paz, justiça, respeito à diversidade e o bem comum.	Disponível para crianças de 45 dias de vida até os 5 anos de idade, sendo obrigatória no último ano. É oferecida em <i>jardines maternas</i> e <i>jardines de infantes</i> , podendo ser oferecida também em outras modalidades como salas multisseriadas e de jogos, de acordo com a necessidade da comunidade local, desde que atendam a regulamentação vigente. O Estado Nacional é responsável por sua regulamentação e as atividades pedagógicas são controladas pelos superiores das províncias e da Cidade Autônoma de Buenos Aires
<b>BRASIL</b>	Etapa da vida da criança com importância e sentidos próprios; Teor ambivalente: importância do período vivido no presente sem perder o foco no desenvolvimento futuro.	Sujeito histórico e de direitos, Agente de sua própria história devendo desfrutar da “vida mais plena possível”.	Concepções pós-modernas de desenvolvimento, focado na relação da criança com o mundo e não nos conteúdos; Desenvolvimento entendido como processo integral de construção do conhecimento.	Primeira etapa da educação básica; Direito da criança de 0 a 5 anos de idade e dever do Estado oferecê-la gratuitamente.
<b>PARAGUAI</b>	Etapa considerada do nascimento até os 8 anos de idade, necessitando a criança de cuidado e proteção para saúde e crescimentos adequados;	Sujeito de direitos considerado em sua totalidade tanto no contexto familiar quanto no sociocultural, com necessidades e potencialidades, sob a doutrina da proteção integral.		Processo educativo próprio, oferecido a partir das necessidades, características e interesses de cada idade, promovendo o desenvolvimento integral da criança como ser em constante formação.

<b>URUGUAI</b>	Refere-se à condição e a qualidade de vida nos anos que antecedem a vida adulta	Sujeito social com características próprias e pertencente a uma comunidade mais ampla.	“Processo dinâmico de organização de sucessivas funções biológicas, psicológicas e sociais em complexa interação, cujas constelações estruturais se modificam segundo as experiências vitais” <sup>9</sup> . O impulso desse desenvolvimento está condicionado tanto a fatores internos (genética) quanto a externos (ambiente, histórico familiar e vínculos).	Primeira etapa do processo educacional do ser humano e parte das outras etapas educacionais. Possui metodologia, estratégias, conteúdos e finalidades próprias; Concepção de educação integral e devendo partir inicialmente das famílias, tendo sua complementação nos centros de educação infantil.
<b>VENEZUELA</b>	Etapa da vida que vai do nascimento aos 12 anos de idade e tem características próprias de desenvolvimento, sob a doutrina da proteção integral; Criança como sujeito de direitos devendo tê-los atendidos com absoluta prioridade.	Criança como sendo sujeito de direitos inseridos na sociedade, com características próprias e particulares.	Concepção humanista social como sendo um processo que ocorre ao longo da vida. Segundo a legislação nacional, o desenvolvimento infantil é marcado por etapas distintas com características próprias.	Direito humano e dever social fundamental, de forma democrática, gratuita e obrigatória. Função do Estado e com finalidade de desenvolver plenamente o ser humano com uma educação integral e de qualidade.

Fonte: elaborado pela autora com base em Brasil (2013).

Os conceitos presentes no arcabouço político-legal de um país, embasados em diferentes concepções e argumentos histórico-sociais e científicos, influenciam o currículo e as práticas educativas, embora, como já mencionado, não sejam os únicos determinantes das ações desenvolvidas junto às crianças.

<sup>9</sup> Essa definição de desenvolvimento infantil é adotada pelo Centro Latino-americano de Perinatologia e Desenvolvimento Humano.

## 2.3 O Currículo na Educação infantil

### 2.3.1 Concepções de Currículo

O currículo não é somente um instrumento que rege a prática pedagógica; ele esconde pressupostos, teorias, modos de pensar, crenças e valores, os quais subordinam as teorias existentes no currículo e refletem a realidade em que estão fundamentados os comportamentos didáticos, políticos, econômicos, administrativos, sociais, etc. (SACRISTÁN, 2017).

Educar as crianças nas instituições de educação infantil implica em estabelecer, previamente, para quem isso será feito e de que forma será feito (BRASIL, 1998). Isso requer conhecer e explicitar nas práticas pedagógicas desenvolvidas na instituição qual criança está sendo atendida e como ela será atendida, visando garantir, a partir dessa conceituação, seu pleno desenvolvimento em todos os aspectos. O escritor espanhol J. Gimeno Sacristán (2017), dedicou-se a estudar sobre o currículo em seu livro “O Currículo – uma reflexão sobre a prática”. Em uma de suas primeiras constatações sobre o assunto, o escritor afirmou que no currículo praticado pelas instituições de educação estão contemplados muito mais que os conteúdos a serem estudados num período de tempo. Nele estão impressos

Comportamentos didáticos, políticos, administrativos, econômicos e etc., atrás dos quais se encobrem muitos pressupostos, teorias parciais, esquemas de racionalidade, crenças, valores, etc. que condicionam a teorização sobre o currículo (SACRISTÁN, 2017, p. 13).

Sistematizando as concepções sobre o currículo pesquisadas por esse autor, podemos entendê-lo a partir de cinco perspectivas diferentes:

- 1- O currículo como reflexo de sua função social, relacionando a sociedade à escola;
- 2- O currículo como projeto pedagógico da escola;
- 3- O currículo como “expressão formal e material desse projeto”, evidenciando metodologias, ações, conteúdos, valores, diretrizes, etc.;
- 4- O currículo como ação, no qual estão inseridas as práticas dentro da escola advindas dos conteúdos e as práticas sociais entendidas de uma forma mais ampla, contemplando todas as relações e ações educativas desenvolvidas na escola;
- 5- O currículo como tema de pesquisa da academia.

Vamos nos ater às primeiras quatro concepções apresentadas pelo autor. No currículo praticado pelas instituições estão imbricados os sentidos sociais atribuídos à escola e à escolarização, contornados pelos cenários histórico e social a que estão submetidas todas as

instituições sociais, não sendo ele mesmo uma realidade neutra ou abstrata do sistema educativo em que se opera. Abordar o currículo em sua dimensão prática significa manifestar as funções da própria escola orientadas num tempo e num espaço, influenciadas pelo momento social e histórico determinado. O currículo como projeto pedagógico organizado é uma associação de princípios e práticas que possibilitam sua efetivação. É uma prática que institui um diálogo entre os profissionais (gestores, técnicos, professores) envolvidos, recursos, alunos etc. e professores. Compreendê-lo a partir desse entendimento significa compreendê-lo processualmente, ou seja, como uma prática contextualizada por uma realidade que é anterior a ela. Ao mesmo tempo em que o currículo determina as práticas dentro da escola, ele mesmo é determinado por outras práticas anteriores a ele, que o contextualizam.

Segundo Giroux (1981), ao pensarmos sobre o currículo é necessário considerar as condições de sua realização e refletir sobre a prática pedagógica resultante de sua efetivação para que, dessa forma, “a teoria curricular possa contribuir para o processo de autocrítica e autorrenovação que deve ter” (GIROUX, 1981 apud SACRISTÁN, 2017, p. 15).

Dessa forma, refletir sobre o currículo praticado na escola é refletir sobre a função da instituição escolar, independentemente do nível ou modalidade. As atribuições do currículo idealizadas no formato de projeto pedagógico são efetivadas por meio dos conteúdos, formatos e práticas que o viabilizam, ao mesmo tempo em que são influenciados e formados pelos conteúdos sociais e culturais a que estão submetidos. Dessa forma, para fazermos a análise concreta do currículo e das práticas pedagógicas que o envolvem é necessário analisá-lo dentro do contexto em que se apresenta.

De acordo com Lundgren (1981) o currículo da escola representa tudo o que “está por trás de toda a educação, transformando suas metas básicas em estratégias de ensino”. Ele não é rígido, inflexível ou indiscutível. Antes, é um processo no qual “podemos realizar cortes transversais” e entender como ele se apresenta num dado momento, dentro de uma visão que reconhece seu relativismo e a temporalidade histórica (LUNDGREN, 1981 apud SACRISTÁN, 2017, p. 16).

[...] o conhecimento aberto e encoberto que se encontra nas situações escolares e os princípios de seleção, organização e avaliação deste conhecimento são uma seleção, regida pelo valor, de um universo muito mais amplo de conhecimentos e princípios de seleção possíveis (APPLE, 1986, p. 66 apud SACRISTÁN, 2017, p. 16).

O currículo é a somatória de interesses e influências sobre o sistema educativo num determinado momento histórico que condicionam a finalidade da educação que é oferecida nas instituições.

O currículo, em seu conteúdo e nas formas pelos quais nos apresenta e se apresenta aos professores e aos alunos, é uma opção historicamente configurada, que se sedimentou dentro de uma determinada trama cultural, política, social e escolar; está carregado, portanto, de valores e pressupostos que é preciso decifrar. Tarefa a cumprir tanto a partir de um nível de análise político-social quanto a partir do ponto de vista de sua instrumentalização “mais técnica”, descobrindo os mecanismos que operam em seu desenvolvimento dentro dos campos escolares (APPLE, 1986, p. 66 apud SACRISTÁN, 2017, p. 17).

Sacristán (2017, p. 17) ainda nos lembra de que, no mundo educacional, os projetos pedagógicos nunca são neutros, mas refletem “o conflito de interesses em uma sociedade e os valores dominantes que regem os processos educativos”. O próprio sistema educativo, composto por diferentes níveis serve a diferentes finalidades, o que orienta os currículos adotados pelas instituições. A diversidade social que existe entre os alunos de uma mesma faixa etária em instituições diferentes, ou o tipo de formação profissional recebida pelos docentes, por exemplo, são aspectos que irão contribuir para ou determinar o tipo de conteúdo e o tipo de educação oferecidos por elas. A finalidade e o propósito das instituições de educação se refletem obrigatoriamente na organização do currículo, em seus componentes, objetivos e opções metodológicas. Tomar consciência disso é conscientizar-se de que as funções da escola são desempenhadas basicamente por meio do currículo.

A partir dessas postulações, entendemos que olhar para o currículo praticado nas escolas é muito mais que consultar seu projeto pedagógico, muitas vezes um documento engavetado e mal conhecido pelos próprios educadores. Olhar para o currículo da instituição é olhar para seu contexto sócio-histórico, sua comunidade, seus estudantes, seus professores, seus gestores, suas práticas, suas motivações, seus interesses (velados ou manifestos), suas preferências, seus critérios, sua metodologia, sua didática, suas relações, sua autonomia e todos os outros fatores não citados que cercam e envolvem a educação perpetrada na escola.

Saviani (2016) aponta que, no contexto educacional, o currículo atua como a própria escola, onde as decisões de formação escolar e escolha dos conteúdos baseiam-se em critérios técnicos e políticos traduzidos em políticas educacionais comuns ao modo de produção capitalista.

De acordo com os autores Filipe, Silva e Costa (2021), os conteúdos curriculares das escolas passaram a ser questionados a partir da ampliação do ensino nos Estados Unidos, na década de 1920, quando as escolas passaram a sofrer influência de propostas como do “eficientismo social” ou “progressivismo”. O livro “*The curriculum*”, de Bobbit, inspirado nas ideias tayloristas, anunciava que o papel da escola poderia “especificar precisamente quais resultados pretendia obter, estabelecer métodos para obtê-los de forma precisa e formas de

mensuração que permitissem saber com precisão se eles foram realmente alcançados” (SILVA, 2013, p. 11). Dessa forma, o papel da escola era preparar o aluno para sua atuação no mercado de trabalho, sem uma necessidade clara de seleção de conteúdos ou de ações didáticas.

Ao mesmo tempo, o progressivismo, representado por Dewey, desenvolveu o “Método de Projetos”, ideia na qual o aluno deveria buscar o conhecimento de acordo com suas necessidades reais, rompendo com a concepção de estrutura previamente estabelecida e organizada sequencialmente (DUARTE, 2010). Essa concepção foi a principal influenciadora do movimento Escola Nova no Brasil, mencionado anteriormente e cujos principais expoentes foram Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo (LOPES; MACEDO, 2011).

Apesar da força do movimento escolanovista no Brasil, de 1950 a 1970 aproximadamente, o método tecnicista, desenvolvido por Tyler, amparado pelas teorias progressivistas foi à abordagem curricular predominante no Brasil. Essa teoria baseava-se no delineamento de metas/objetivos e de meios de verificação das aquisições, secundada pela proposição de experiências que possibilitem seu domínio (LOPES; MACEDO, 2011). É possível encontrar resquícios dessa abordagem no Brasil até hoje, na relação estreita que o currículo exerce sobre a avaliação, e na influência da Teoria das Competências que busca estabelecer critérios científicos e objetivos para as atividades escolares, trabalhando com os estudantes em áreas específicas de desenvolvimento.

Com o processo de redemocratização do Brasil ocorrido a partir de 1984, surgiram abordagens mais críticas do currículo, questionando o foco exagerado na objetividade, neutralidade e na seleção dos conteúdos a serem ensinados. Os principais expoentes dessa corrente foram Paulo Freire, Demerval Saviani e José Carlos Libâneo (LOPES; MACEDO, 2011). Diante desses pressupostos, o currículo desponta como um espaço de disputa entre as forças hegemônicas e de resistência, equilibrando-se entre as demandas da escola e as demandas do mercado de trabalho, manifestando-se desde os planos de aula ministrados na escola até a formulação e implementação de políticas públicas curriculares.

### 2.3.2 Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil

Dessa forma, as práticas adotadas, organizadas e planejadas nas escolas de educação infantil devem buscar incorporar a realidade real vivida pelos atores sociais da escola, ou seja, devem ser a principal finalidade dos projetos de trabalho, pois dessa maneira, a pressão pelo direito ao reconhecimento positivo de seus significados e experiências sociais aumenta.

A busca pela pluralidade de significados dessas experiências, de forma coletiva, é como um exercício de conhecimento a partir da perspectiva epistemológica de que toda experiência

carrega em si conhecimentos. Nesse sentido, as práticas pedagógicas devem priorizar os sujeitos e seus significados e a jornada escolar representa uma oportunidade de busca pela pluralidade de sentidos dos sujeitos, articulada aos conhecimentos sociais (ARROYO, 2014). A Educação Infantil dispõe de uma gama de documentos oficiais norteadores da sua constituição curricular, muitos já mencionados anteriormente: Diretrizes Curriculares Nacionais (2009), Subsídios para Diretrizes Curriculares Nacionais específicas da Educação Básica (2009), Práticas Cotidianas na Educação Infantil - Bases para a Reflexão sobre as Orientações Curriculares (2009) e a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil (2018). Esses documentos têm em comum a orientação de integralidade das propostas e o respeito à criança e à sua singularidade.

Segundo as DCNEI, o currículo é:

Um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico. Tais práticas são efetivadas por meio de relações sociais que as crianças desde bem pequenas estabelecem com os professores e as outras crianças, e afetam a construção de suas identidades (BRASIL, 2009, p. 86).

Essa perspectiva considera importante o conhecimento que as crianças trazem para a escola e a articulação feita entre o mundo da criança e o mundo dos adultos, traduzido como o “patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico”. Ainda nessa perspectiva, as interações sociais recebem lugar de destaque como meio de efetivação entre esses dois mundos que se encontram na escola e influenciam na construção das identidades das crianças. Importante considerar nesse aspecto que o documento não ressalta as mais importantes ou menos importantes relações que na escola se estabelecem. Todas as relações estabelecidas nas instituições contribuem positiva ou negativamente para a construção das identidades das crianças.

Essa ponderação sobre o equilíbrio a ser estabelecido entre as relações que acontecem na escola fica a cargo de cada instituição, constituindo variável importante no currículo.

Ariosi (2019), em pesquisa sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, aponta uma importante modificação no eixo curricular da educação infantil, que fundamenta as práticas educacionais dessa faixa etária nas interações e brincadeiras e consolida a importância de a escola oferecer às crianças experiências educativas que sejam capazes de promover seu desenvolvimento. Nessa perspectiva, o conceito de experiência ganha tonicidade pela importância que se constitui em sua correta compreensão. Segundo a autora,

A experiência está cada vez mais rara, por falta de tempo, principalmente na Educação Infantil, não é possível garantir a experiência com uma rotina fragmentada e toda definida a priori pelos adultos. A experiência é cada vez mais rara por excesso de trabalho, pode-se aferir que a quantidade de atividades não garante experiências significativas. Não podemos deixar de mencionar que esse excesso de trabalho, na

maioria das vezes, prejudica o tempo do que é mais importante para a criança que é o brincar (ARIOSI, 2019, p. 246).

Além disso, é importante, segundo a autora, que os profissionais da Educação Infantil tenham suporte em suas práticas para que possam readequá-las, de modo a oferecer às crianças experiências que sejam efetivamente educativas experiências essas que as DCNEI indicam que devem estar presentes nas ações curriculares das escolas, “respeitando as características, identidade institucional, escolhas coletivas e particulares de cada unidade escolar” (ARIOSI, 2019, p. 246).

Para Malleta e Reis (2019), as propostas curriculares praticadas nas instituições de educação infantil precisam considerar a perspectiva das crianças, de modo a superar a invisibilidade social a que os pequenos estão sujeitos. Segundo as autoras,

[...] A construção de propostas curriculares, seja no âmbito das redes de ensino, seja no interior das instituições de Educação Infantil, exige um resgate das práticas e concepções teóricas que delimitam a forma como o currículo é pensado e materializado. No movimento de busca por alternativas que considerem as especificidades das crianças de 0 a 6 anos, surgem novas propostas didáticas e diferentes pontos de vista teóricos sobre o que seria um currículo ideal para a educação da infância. Tais propostas, tanto no Brasil, quanto em Portugal, assumem-se como orientações curriculares que servem de guias para a prática pedagógica realizada nas instituições educativas (MALLETA; REIS, 2019, p. 69).

No documento Subsídios para Diretrizes Curriculares Nacionais específicas da Educação Básica de 2009, o currículo se apresenta junto à concepção de formação humana. A linguagem e as brincadeiras são vistas como elementos estruturantes dos conhecimentos e a proposta deve favorecer “acesso a bens culturais, práticas culturais, convívio com a natureza, ampliação de experiências de aprendizagem, mobilizando elementos cognitivos, afetivos e sociais” (BRASIL, 2009a, p. 24).

Além da ênfase na linguagem e nas brincadeiras, o documento aponta para que as propostas articulem os conhecimentos em torno das crianças consigo mesmas, com o outro e a sociedade, a natureza, as artes e as diversas linguagens. Além disso, as propostas devem considerar a criança em sua singularidade e o contexto em que se desenvolve.

No documento “Práticas Cotidianas na Educação Infantil - Bases para a Reflexão sobre as Orientações Curriculares”, também de 2009, a concepção de currículo aparece de modo mais abrangente; o currículo se manifesta em todas as práticas da escola, não apenas nos documentos e/ou discursos. Segundo o documento,

Currículo são as ações que acontecem nos estabelecimentos educacionais, e não apenas a ação de refletir, projetar e listar as intenções e os conteúdos de aprendizagens. É preciso atenção aos aspectos organizacionais, pois é também na configuração do cotidiano, nas escolhas, nas decisões e no planejamento de possibilidades diárias que

se manifesta o currículo. Dessa forma, o modo como é realizada a gestão das pessoas e das práticas sociais em cada estabelecimento, assim como a formação profissional exigida para esse processo de organização do cotidiano com crianças pequenas, torna-se aspecto central, e evidentemente complexo, na educação infantil (BRASIL, 2019, p. 80).

Essa conceituação de currículo é a que mais se aproxima do conceito expresso por Sacristán (2017), pois considera curricular não somente os conteúdos descritos na proposta pedagógica da instituição, mas todos os conteúdos descritos e não descritos, as práticas, os costumes, o que é habitual e o que é extraordinário, o que é desvelado e o que se encontra latente. Além de constar recomendações curriculares específicas para se trabalhar com as crianças, o documento traz um importante apontamento sobre os tempos atuais:

O tempo da infância está cada vez menor nas sociedades contemporâneas. Grande parte da escolarização posterior aos seis anos vai estar centrada nos conhecimentos sistematizados pelas disciplinas escolares. Centrar a escolarização das crianças pequenas no ingresso nas práticas sociais e culturais linguageiras de nossa sociedade significa dar espaço para as crianças aprenderem com o corpo, em situações interativas em um contexto de significação (SACRISTÁN, 2017, p. 86).

No Brasil, o percurso histórico traçado pela Base Nacional Comum Curricular remonta à aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que, desde 1996, apontava para a responsabilidade da União no estabelecimento de competências e diretrizes para as diferentes etapas de ensino, visando garantir uma “formação básica comum” oferecida por meio de currículos e conteúdos mínimos.

A LDBEN estabeleceu como incumbência da União, juntamente com Estados e Municípios, definir “competências e diretrizes para a educação infantil [...] que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar a formação básica comum” (BRASIL, 1996, art. 9º, inciso IV).

A Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil (BRASIL, 2018) registra a importância da concepção indissociável entre o cuidar e o educar e de considerar os conhecimentos construídos pelas crianças nas propostas pedagógicas, de modo a ampliar os seus conhecimentos, saberes e experiências. A BNCC também aponta, em concordância com as DCNEI, as interações e brincadeiras como eixos estruturantes das práticas pedagógicas por meio das quais as crianças constroem e se apropriam dos conhecimentos e têm possibilidades suas aprendizagens, desenvolvimento e interação.

O documento elenca seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento na educação infantil: o de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se. Além disso, indica a necessidade de comunicar, nas práticas pedagógicas, a intencionalidade educativa.

A organização curricular da BNCC é composta por cinco campos de experiências que consideram as experiências da vida cotidiana e os saberes do patrimônio cultural constituído (BRASIL, 2018). Os campos de experiência englobam objetivos de aprendizagem e desenvolvimento basilares a serem compartilhados com as crianças:

- O eu, o outro e o nós, que é constituído principalmente pelas aprendizagens referentes às diversas interações a que a criança está imersa, possibilitando-a valorizar e reconhecer as diferenças entre os seres humanos;

- Corpo, gestos e movimentos, que é constituído principalmente pelas aprendizagens relacionadas à grande capacidade de movimento expressa pelo corpo humano em toda sua potencialidade;

- Traços, sons, cores e formas, que é constituído principalmente pelas aprendizagens referentes ao conjunto artístico amplo presente nas diferentes manifestações culturais, artísticas, científicas e universais;

- Escuta, fala, pensamento e imaginação, que é constituído principalmente pelas aprendizagens referentes às variadas formas de linguagens e expressões da linguagem, com situações onde as crianças tenham oportunidade de ouvir e falar;

- Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações, que é constituído principalmente pelas aprendizagens referentes aos fenômenos naturais e socioculturais, físicos e matemáticos.

Em 2017, com as alterações na LDB por meio da Lei nº13.415 (BRASIL, 2017), os termos direitos e objetivos de aprendizagem e competências e habilidades passaram a ser utilizados para referir-se às finalidades da educação básica, designando uma base comum que os estudantes devem aprender.

A discussão pedagógica e social sobre as competências está presente em diferentes documentos normativos tanto em municípios e estados brasileiros quanto em outros países. A opção da BNCC pelo enfoque no desenvolvimento de competências indica as decisões pedagógicas que as escolas devem perseguir, de modo a viabilizar aos estudantes os conteúdos que eles devem saber (conhecimentos, valores, atitudes e habilidades) e os conteúdos que eles devem fazer (utilização correta desses conhecimentos, valores, atitudes e habilidades visando seu desenvolvimento integral, pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho).

A BNCC define um conjunto de aprendizagens comuns fundamentais a serem desenvolvidas entre os alunos durante as etapas da educação básica, independentemente da modalidade da educação, anunciando apoiar-se em princípios éticos, estéticos e políticos,

objetivando a formação integral humana e o ideal de uma sociedade mais justa, inclusiva e democrática.

Desde então, a BNCC é referência nacional, estadual e municipal na organização de sistemas de ensino, na formulação de currículos e no ajustamento de políticas públicas destinadas à formação de professores, avaliação, critérios de oferta e infraestrutura adequadas, na busca por uma educação de qualidade. Uma de suas finalidades é superar a fragmentação das políticas nacionais no setor da educação possibilitando uma aproximação entre as três esferas do governo e ser indicadora de qualidade da educação, já que compreende um conjunto comum de aprendizagens destinadas a todos os estudantes em qualquer escola, rede ou sistema de ensino.

Segundo a BNCC, a educação básica deve assegurar aos estudantes a apreensão de competências gerais definidas como conhecimentos conceituais e procedimentais, habilidades práticas, sócio emocionais e cognitivas, atitudes e valores necessários à vida cotidiana e suas demandas, ao mundo do trabalho e ao pleno exercício da cidadania. Tais competências constituem-se em direitos de aprendizagem dos estudantes.

Lançando mão de citação do documento Educação em Direitos Humanos, a BNCC postula que uma das funções da educação é “afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza” (BRASIL, 2018, p. 10). Desta forma, o documento organiza as competências gerais a serem desenvolvidas pelos estudantes nas três etapas de ensino: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio.

No contexto da contemporaneidade, a BNCC afirma que a finalidade maior da educação deve ser a formação e o desenvolvimento humano em âmbito global, aceitando a não linearidade desse processo e rompendo com padrões dicotômicos de educação, manifestando uma visão do indivíduo como ser singular e integral, sujeito da aprendizagem e de escola como espaço de aprendizagem e democracia.

Desta forma, a proposta pedagógica contida na BNCC preconiza a superação da fragmentação entre as disciplinas para dar lugar à sua aproximação com a vida dos estudantes, contextualizando os conteúdos com situações reais enfrentadas por eles e trazendo o protagonismo do estudante para o desenvolvimento de sua aprendizagem entrelaçada com a identificação e a construção de seu projeto de vida.

A BNCC e os currículos atuam como complementares entre si na busca por assegurar aos estudantes as aprendizagens essenciais de cada etapa da educação básica efetivadas através do “conjunto de ações” representadas pelo currículo em ação. Essas decisões que envolvem as

famílias e a comunidade, além de atender às orientações as Diretrizes Curriculares Nacionais, devem se adequar à realidade das redes de ensino e dos estudantes, considerando o contexto e a autonomia locais. Barbosa (2010) mapeou e comparou propostas pedagógicas de instituições de Educação Infantil de vários municípios brasileiros em todas as regiões do país. Segundo ela, entre as propostas pedagógicas analisadas, o termo “Proposta Curricular para a Educação Infantil” é o mais comumente utilizado pelos municípios e denota a adoção de uma concepção de currículo mais abrangente que pontua os conhecimentos intelectuais e científicos a serem trabalhados com as crianças como parte da formação dos educandos.

Entre as concepções curriculares mais encontradas na pesquisa estão: uma concepção curricular mais aberta, que indica apenas os princípios sobre os quais os conhecimentos devem ser trabalhados; uma concepção mais fechada, que registra os conteúdos, os métodos de ensino e o cronograma dos programas, evidenciando um maior controle sobre o trabalho docente.

Outro aspecto revelado pela pesquisa de Barbosa (2010) é o caráter das propostas curriculares dos municípios pesquisados, que podem ser divididos em três grupos: as propostas centradas na normalização das crianças, caracterizadas por conterem calendário de eventos e controle social; as propostas centradas na ciência, focalizadas no desenvolvimento humano e nas diversas áreas do conhecimento; e as centradas na cultura e sociedade, que convergem em contextos educativos e núcleos temáticos.

Para a autora, o desafio que se coloca sobre o currículo na escola de educação infantil é compreendê-lo não como ferramenta para fabricar o ser humano, mas como meio de narrá-lo, a partir de suas ações. Ela afirma que

Empreender essa mudança implica priorizar a atitude de respeito à condição humana de buscar sentidos para o viver junto. Trata-se de um currículo comprometido com escolhas — prudentes, mas também apaixonadas — pelo que efetivamente importa para o significado da vida, para aquilo que torna a vida digna de ser vivida (BARBOSA, 2010, p. 8).

Diante do exposto, pode-se afirmar que o currículo praticado e ensinado dentro das instituições de educação infantil tem o poder de modificar a formação, em outras palavras, a vida das crianças que ali frequentam, sendo, por esse motivo, sobremaneira importante considerar e ponderar sua prática.

## **2.4 Organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil**

Em 1998, em parecer sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Ministério da Educação apontava: questões financeiras dificultavam a formulação e a implementação de políticas públicas para a educação infantil; o despreparo com que saíam os

profissionais da educação infantil formados nos cursos Normais ou mesmo nos cursos de Pedagogia, os quais não conseguiam abranger todos os conhecimentos que se relacionavam com a educação das crianças, gerando, assim, uma “visão artificial sobre as formas de trabalho com as crianças” (BRASIL, 1998, p. 21). Segundo o parecer, muitos conhecimentos científicos acabam por ser suprimidos por metodologias que ensinam o “como fazer” em detrimento do “por que” ou “para quê” fazer.

Ainda segundo esse documento, as propostas curriculares elaboradas pelas instituições de educação infantil não devem antecipar nem rotinas nem ações que sejam próprias do ensino fundamental, pois elas são inaceitáveis de serem aplicadas às crianças menores. Antes, os programas desenvolvidos nas escolas de educação infantil devem respeitar

O caráter lúdico, prazeroso das atividades e o amplo atendimento às necessidades de ações planejadas, ora espontâneas, ora dirigidas, ainda assim devem expressar uma intencionalidade e, portanto, uma responsabilidade correspondente, que deve ser avaliada, supervisionada e apoiada pelas Secretarias e Conselhos de Educação, especialmente os Municipais, para verificar sua legitimidade e qualidade (BRASIL, 1998, p. 6).

Para isso, o documento afirma ser necessário definir antecipadamente para que tipo de sociedade as crianças estão sendo educadas e de que maneira elas estão sendo educadas, fundamentando as propostas pedagógicas das instituições nos seguintes princípios:

- Éticos, baseados na solidariedade humana, responsabilidade e respeito;
- Estéticos, apoiados pela criatividade, ludicidade, sensibilidade, variedade de manifestações artísticas e pela qualidade e
- Políticos, com respeito à ordem democrática, a cidadania e o direito à criticidade.

Além disso, segundo o parecer, é mister não apenas considerar as identidades dos indivíduos envolvidos no processo educacional, mas também explicitá-las em seus documentos, reconhecendo sua importância (dos alunos, suas famílias, educadores, profissionais da escola, comunidade) e a de seu contexto organizacional.

As DCNEI abrigam orientações quanto aos projetos pedagógicos e propostas curriculares, estabelecendo princípios de uma educação de qualidade vinculada ao cuidado das crianças. Outrossim, para que a qualidade da educação infantil seja alcançada, as DCNEI reconhecem a necessidade de propostas embasadas na concepção de educação integral, zelando para que haja “a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo/linguísticos e sociais da criança”, reconhecendo-a como ser integral. Ressaltam ainda que, pelo fato de as crianças passarem muito tempo nas instituições de educação infantil, as

atividades desenvolvidas devem evitar a “monotonia, o exagero de atividades ‘acadêmicas’ ou o disciplinamento estéril” (BRASIL, 1998, p. 22).

As práticas pedagógicas das instituições devem promover a integração dos aspectos “cuidar e educar”, a partir da percepção de criança como um ser integral e que deve ter acesso às diversas áreas do conhecimento de forma articulada aos relacionamentos desenvolvidos pelas crianças na instituição. Para esse ponto, as diretrizes mostram que existem duas vertentes comumente encontradas nas escolas de educação infantil:

- a) As propostas que enfatizam o desenvolvimento da criança, focalizando em propostas de “socialização” e em “hábitos e habilidades psicomotoras”;
- b) As propostas que antecipam conteúdos “escolarizantes”, próprios dos anos do ensino fundamental, focalizando a “prontidão para a alfabetização e o cálculo”

Para as propostas pedagógicas das instituições, o documento aponta que elas devem articular ao mesmo tempo, “áreas do conhecimento e aspectos da vida cidadã”, contribuindo para a formação do pensamento e de valores, além de deverem possibilitar, por meio de sua prática o “funcionamento das estratégias educacionais, do espaço físico, do horário e do calendário” (BRASIL, 1998).

Já o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), no que tange à rotina praticada pelas instituições de educação infantil, afirmava que as práticas educacionais centralizadas no adulto tendiam a perceber a criança como um ser frágil e que precisava de cuidados o tempo todo, resultando em uma rotina com longos períodos de espera e generalizando as relações entre as crianças: “Essas práticas tolgem a possibilidade de independência e as oportunidades das crianças de aprenderem sobre o cuidado de si, do outro e do ambiente” (BRASIL, 1998, p. 18).

O documento afirma que “rotinas rígidas e inflexíveis desconsideram a criança, que precisa adaptar-se a ela e não o contrário, como deveria ser; desconsideram também o adulto, tornando seu trabalho monótono, repetitivo e pouco participativo” (BRASIL, 1998, p. 72).

Para Barbosa (2000), as rotinas têm como objetivo a organização das ações do dia a dia e compreendem tudo que fazemos diariamente, orientados pelo costume, num certo horário e lugar, automatizando as ações e levando a maneiras de se organizar a própria vida. Segundo a autora, é essencial diferenciar a vida diária, em que se pode conhecer, experimentar, praticar, saborear, movimentar-se e todas as infinitas outras possibilidades advindas de se estar vivo, da rotina, que representa uma forma de organizar e controlar a vida.

É perceptível que para a organização do tempo e, conseqüentemente, da rotina das crianças nas instituições de educação infantil, a estruturação do tempo é fundamental para o

bom funcionamento da escola. Uma vez que nem todas as escolas possuem espaços, objetos, brinquedos, recursos humanos e materiais suficientes para atender toda a demanda de crianças matriculadas, organizar o tempo de forma que cada grupo de crianças possa estar num local e usufruir dos recursos e possibilidades que aquele local oferece é prática necessária.

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

De acordo com Barbosa (2000):

A rotina pode tornar-se uma tecnologia de dominação quando não considera o ritmo, a participação, a relação com o mundo, a realização, a fruição, a liberdade, a consciência, a imaginação e as diversas formas de sociabilidade dos sujeitos nela envolvidos. Quando se torna apenas uma sucessão de eventos, de pequenas ações, prescritas de maneira precisa, levando as pessoas a agirem e a repetirem gestos e atos em uma sequência de procedimentos que não lhes pertence nem está sob seu domínio, é o vivido sem sentido, pois está cristalizado em absolutos (BARBOSA, 2000, p. 96).

Embora haja muitos documentos normativos que orientem a organização das propostas pedagógicas nas instituições de educação infantil, Barbosa (2010) indica que ainda existem muitas dificuldades entre os municípios de organizarem a construção desses documentos. Para ela, entre os municípios que já construíram suas propostas, a motivação maior para a construção tem cunho político e educacional: o desejo de ter sua educação infantil fortalecida em termos de políticas públicas e a necessidade de se registrar os percursos educacionais dos municípios, a fim de subsidiar a elaboração dos projetos político-pedagógicos e orientar o trabalho dos docentes, respectivamente.

Segundo a autora, só existe processo pedagógico se houver intencionalidade educativa e essa determinação é evidenciada por meio de uma proposta curricular explícita.

A partir desse entendimento, é possível conceber a proposta pedagógica das instituições como norteadora do trabalho a ser desenvolvido e indutora dos processos educacionais.

Os Conselhos Estadual e Municipal de Educação são os órgãos responsáveis por apontar aspectos fundamentais que devem ser considerados pelas instituições de educação infantil ao elaborarem suas propostas pedagógicas, buscando uma articulação coerente entre as diretrizes do sistema e o projeto político-pedagógico da escola (FARIA; SALLES, 2007).

Segundo a LDB, são de responsabilidade da instituição de ensino a elaboração e a execução da proposta pedagógica. Segundo o parecer n. 7/2010 que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (BRASIL, 2010), o projeto político-pedagógico

deve se pautar na Lei de Diretrizes e Bases da Educação e no Estatuto da Criança e do Adolescente, além de respaldar-se nas orientações sobre desenvolvimento da criança, de acordo com a faixa etária atendida, tendo consciência de que a criança é influenciada pelas formas de comportamento das pessoas com quem convive e pela maneira com que se relacionam com ela.

Ainda segundo o referido parecer,

O projeto político-pedagógico, nomeado na LDB como proposta ou projeto pedagógico, representa mais do que um documento. É um dos meios de viabilizar a escola democrática e autônoma para todos, com qualidade social. Autonomia pressupõe liberdade e capacidade de decidir a partir de regras relacionais. O exercício da autonomia administrativa e pedagógica da escola pode ser traduzido como a capacidade de governar a si mesmo, por meio de normas próprias (BRASIL, 2010, p. 43).

Para Libâneo (2004), no projeto pedagógico está concentrada a súmula das demandas sociais e legais da escola, assim como as intenções e expectativas da comunidade escolar.

Diferentemente dos projetos pedagógicos encontrados no Brasil nos anos 70, que tinham influência direta da concepção tecnicista em sua estruturação e caracterizavam-se por procedimentos inflexíveis, para o autor, mais do que um planejamento organizacional, o projeto pedagógico deve ter uma característica “instituinte”, ou seja, com poder de criar, propor, estabelecer, elaborar diferentes modos de ação, formas, meios, usos e costumes, estabelecendo uma “cultura organizacional”. Segundo ele,

O projeto pedagógico-curricular é tanto a expressão da cultura da escola (cultura organizacional) como sua recriação e desenvolvimento. Expressa a cultura da escola porque ele está assentado nas crenças, valores, significados, modos de pensar e agir das pessoas que o elaboram. Ao mesmo tempo, é um conjunto de princípios e práticas que reflete e recria essa cultura, projetando a cultura organizacional que se deseja visando à intervenção e transformação da realidade (LIBÂNEO, 2004, p. 151).

Para Faria e Salles (2007), é necessário que a organização e a gestão do trabalho nas instituições de educação infantil explicitem de forma clara e coerente as concepções, as finalidades e os objetivos relacionados desde às questões mais gerais da escola até à prática que os professores desenvolvem com as crianças. Além disso, é importante que se estabeleça uma relação entre o que se diz e o que se faz.

Para Lück (2009), o ato de planejar constitui-se numa necessidade no âmbito da educação, dada a complexidade geral encontrada nos espaços escolares e na necessidade de organizar as ações que se traduzem como resposta aos muitos e variados problemas que demandam intervenção. Para a autora,

Planejar a educação e a sua gestão implica em delinear e tornar clara e entendida em seus desdobramentos, a sua intenção, os seus rumos, os seus objetivos, a sua abrangência e as perspectivas de sua atuação, além de organizar, de forma articulada, todos os aspectos necessários para a sua efetivação. Para tanto, o planejamento

envolve, antes de tudo, uma visão global e abrangente sobre a natureza da Educação, da gestão escolar e suas possibilidades de ação. (LÜCK, 2009, p. 32).

Segundo a autora, o acompanhamento das metas e objetivos estabelecidos pela equipe escolar no Projeto Político-Pedagógico faz parte do processo de avaliação e monitoramento necessários para assegurar às crianças uma educação de qualidade. Tomar conhecimento das formas de avaliação e monitoramento dessas metas, como gestão de resultados, tem impacto direto na qualidade da educação oferecida às crianças.

### 3 EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Esta seção tem como objetivo conhecer, diferenciar e aproximar os conceitos relativos à educação integral e à educação em tempo integral, a fim de compreendermos alguns movimentos em torno da qualidade da educação oferecida às crianças que frequentam a educação infantil, especificamente, aquelas que ficam mais tempo na escola.

#### 3.1 Educação integral: conceitos

A educação integral é um conceito amplo e que, em muitas situações, pode confundir-se e limitar-se à discussão sobre a jornada escolar em tempo integral.

No Brasil, o ideal de educação integral pode ser observado em iniciativas educacionais desde a primeira metade do século XX, por iniciativas religiosas, anarquistas e integralistas, com propostas, motivações e ideais diversos. O Movimento Integralista, por exemplo, na década de 1930, defendia a educação integral sob os princípios do nacionalismo cívico, a disciplina e a espiritualidade. Já o movimento anarquista, tinha como ideais da educação integral a liberdade, a igualdade e a autonomia, numa vertente de educação emancipatória (MOLL, 2008).

Anísio Teixeira, educador do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, tinha como conceito de educação integral uma escola que oferecesse às crianças um programa completo de leitura, ciências físicas e sociais, e também artes industriais, artísticas, educação física, saúde e alimentação à criança (TEIXEIRA, 1959).

Para Moll (2008), o conceito de educação integral se caracteriza por aproximar-se da ideia de “mais completa possível”, todavia reconhece que, no que tange à formação dos indivíduos, não há consenso sobre essa integralidade. Para ela, a essencialidade do conceito de educação integral está atrelada diretamente à satisfação do binômio cuidar e educar, formar e proteger ao qual escola ficou encarregada a partir das múltiplas funções que lhe foram atribuídas pela sociedade e cuja garantia possibilita ou não o trabalho pedagógico.

Para Guará (2006) não existem documentos normativos ou dimensão política ou social que sejam suficientemente amplos para abranger todas as propostas que se pretendem na educação integral. Segundo a autora, é necessário um acordo e esforços de múltiplos setores em prol da educação integral, que estimulem “soluções não homogeneizadoras e que respeitem os diferentes contextos e possibilidades” (GUARÁ, 2006, p. 6).

A autora apresenta três concepções que ilustram o conceito de educação integral: a educação integral como formação integral, a educação integral como articulação de saberes a partir de projetos integradores e a educação integral na perspectiva de tempo integral.

Para a concepção de educação integral como formação integral, a educação está relacionada ao processo formativo do ser humano como um todo, considerando-o em todas as suas dimensões. Nesse prisma, a educação assume a responsabilidade responder às diferentes demandas do educando e do meio em que ele vive, objetivando seu aperfeiçoamento, efetivando suas potencialidades e direcionando-o para a evolução de suas capacidades, em todas as esferas.

Esta perspectiva humanística da educação como formação integral sinaliza para relações educativas em que também o educador se desenvolva plenamente, para que possa compreender e dar significado a processo educativo, como condição para a ampliação do desenvolvimento humano de seus educandos. Isso poderá favorecer uma prática pedagógica compreensiva do ser humano, em sua integralidade, suas múltiplas relações, dimensões e saberes, reconhecendo-o em sua singularidade e universalidade (GUARÁ, 2006, p. 16).

Essa concepção é comum principalmente em projetos educativos relacionados aos direitos humanos e de educação para a paz, que estão baseados em princípios humanistas.

Para a concepção de educação integral como articulação de saberes a partir de projetos integradores, o ponto central são os projetos que vinculam os conhecimentos de diferentes contextos e necessidades e podem acontecer na escola ou em outros espaços.

Nessa concepção, a educação é entendida como aquilo que proporciona ao ser humano sua sobrevivência, seu trabalho, relacionamentos e condições de vida, como uma gama de conhecimentos organizados compartilhados na escola e nas práticas cotidianas, além de abranger também os valores, crenças, costumes, práticas e competências que moldam e possibilitam a vida em sociedade.

A imaginação e a criatividade são habilidades valorizadas nessa concepção, principalmente nos educadores, que devem primar pela postura do aprender sempre. Além disso, a relação com instituições de diversos segmentos é reconhecidamente necessária, estabelecendo a educação em diferentes ambientes de aprendizagem e posicionando o aluno no centro dos processos educacionais.

Se a dinâmica da socialização e os processos educacionais ocorrem em diferentes lugares, e de modos variados, a proposta de Educação Integral, como articulação de saberes a partir de projetos integradores, também afliu para a demanda de articulação das redes institucionais, que devem operar, de modo compartilhado e complementar, com os programas e as políticas dirigidas ao mesmo público de um mesmo local (GUARÁ, 2006, p. 17).

Parente (2019), ao expor sobre as possibilidades e potencialidades da educação integral, menciona que:

No Brasil, há décadas, difundimos a expressão “educação integral” justamente para reforçar a intencionalidade de que o ato educativo contemple a integralidade dos elementos da formação humana. A necessidade de adjetivação ganha ainda mais força quando identificamos práticas educativas que tendem a esquecer certos aspectos da formação humana. Não é à toa que o termo “educação integral” se difundiu no começo do século XX, num contexto em que se desejava outra escola, que olhasse para o sujeito-aluno de uma forma diferente do que fazia a escola tradicional. Isso demarca que a concepção de educação e de escola são construções sócio-históricas e culturais, com heranças históricas, filosóficas e políticas advindas de diversas correntes teóricas (PARENTE, 2019, p. 1).

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a educação integral aparece sob o adjetivo “pleno”: “desenvolver o educando de maneira *plena*<sup>10</sup>, para o exercício da cidadania e do trabalho” (BRASIL, 1996, art 2º, grifo nosso).

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, a concepção de educação integral indica uma não fragmentação e racionalização das estratégias e procedimentos necessários à ação educativa, e de inclusão e observância de todas as dimensões que envolvem o trabalho pedagógico, considerando a “vida humana em sua globalidade” (BRASIL, 2013b, p. 18).

O conceito de educação integral explicitado na Base Nacional Comum Curricular refere-se “à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea” (BRASIL, 2018, p. 16). Além disso, segundo a BNCC, dentre os objetivos da educação básica está a “formação e o desenvolvimento humano global” levando-se em consideração a multiplicidade e não linearidade desse processo numa visão que contempla as diferentes dimensões integrantes do ser humano.

Diante do exposto, concordamos com Parente (2021a) quando menciona que a “educação integral” e o “tempo integral” são “duas expressões que podem caminhar juntas”:

A expressão “educação integral em tempo integral”, correntemente utilizada no Brasil, traduz bem a intencionalidade de oferecer uma formação o mais completa possível (educação integral) a crianças, adolescentes e jovens em idade de escolarização obrigatória durante um período escolar ampliado (tempo integral) (PARENTE, 2021a, p. 98-99).

### 3.2 Educação (integral) em Tempo Integral

Parente (2019), que pesquisou sobre os tempos escolares, afirma que, no Brasil, devido às suas características enquanto país federativo, a jornada escolar se apresenta numa

---

<sup>10</sup> Segundo o Dicionário Oxford, pleno significa “completo; inteiro. Disponível em: <https://languages.oup.com/research/oxford-english-dictionary/> Acesso em: 21 jun. 2021.

multiplicidade de configurações no âmbito da educação básica cuja necessária combinação dos tempos institucionais com os tempos individuais dos educandos nem sempre é considerada.

A autora faz uma reflexão sobre as representações dos tempos relacionados à escolarização e divide-os em três segmentos: os “tempos de escola”, que fazem menção ao período da vida iniciado ainda na infância; os “tempos de escolarização”, que se referem ao modelo seriado, mais comumente adotado no Brasil, sintetizados numa compartimentação do tempo; e os “tempos na escola”, que se referem mais especificamente à forma de organização interna dos tempos vividos dentro da escola pelos sujeitos (PARENTE, 2019).

Assim, pesquisar a educação em tempo integral significa pesquisar sobre os tempos escolares, que é uma categoria muito mais ampla, sócio-histórica e cultural, responsável pelas mudanças nas organizações temporais da escola, da sociedade, dos indivíduos e, conseqüentemente, do momento histórico vivido.

De acordo com Parente (2021b):

Em cada momento histórico e em cada cenário, a ampliação da jornada escolar teve certos objetivos, o que pode significar maior ou menor proximidade com a ideia e a prática da educação integral, não apenas do ponto de vista de seus objetivos anunciados, mas sobretudo de seus resultados objetivos. Os objetivos das políticas de ampliação da jornada escolar nem sempre foram os mesmos, inclusive porque a própria noção de educação integral também se modifica (PARENTE, 2021b, p. 8).

Para ilustrar algumas políticas de educação integral em tempo integral, do ponto de vista dos objetivos anunciados (não necessariamente do ponto de vista de sua efetividade), pode-se mencionar, na década de 1980, os Centros Integrados de Educação Pública (CIEP), concebidos por Darcy Ribeiro, e implementados no Rio de Janeiro. Localizados em grandes prédios arquitetados por Oscar Niemeyer, aspiravam oferecer “educação integral em tempo integral” de forma inovadora. Os Centros Educacionais Unificados (CEUs) representam outra tentativa de educação integral que foi desenvolvida no município de São Paulo, e articulou atendimentos de creche, pré-escola e ensino fundamental no mesmo espaço, além de espaços formativos e de lazer à comunidade, representando, com isso, uma inovação (MOLL, 2008).

Por sua vez, Guará (2006) cita as experiências da Escola Parque na Bahia, nos anos de 1950, dos CIEPs no Rio de Janeiro (Centros Integrados de Educação Pública) e do Profic em São Paulo (Programa de Formação Integral da Criança), nas décadas de 80 e 90, que foram programas que tinham por objetivo a formação integral dos educandos e contavam com parceiras entre as prefeituras e instituições locais.

Tais experiências possibilitavam aos alunos atividades variadas nas áreas artística, esportiva, recreativa, entre outras, variando de acordo com finalidades, configurações, recursos,

concepções e parcerias estabelecidas. Esses programas enfrentaram dificuldades em termos de continuidade devido às tendentes variações no currículo, a frequência dos alunos, as críticas à qualidade no atendimento e às demandas oriundas da proteção social que se sobrepunham às reais funções da escola. Para a autora, pensar essas questões se faz necessário para que a concepção de educação de tempo integral possa estabelecer-se em bases mais sólidas.

A ampliação do tempo das crianças na escola faz parte da política educacional de diferentes países, com históricos, concepções e embasamentos distintos da realidade brasileira.

No Brasil, em algumas escolas particulares, por exemplo, existe um movimento que busca atender as crianças com essa expansão de horários, acompanhando as mudanças perceptíveis no cotidiano das famílias. Quando as crianças de classe média conseguem dispor dessa possibilidade é mister que haja propostas de educação em tempo integral incentivadas pelos meios legais que considerem diferentes horários e configurações e possibilitem oportunidades educacionais variadas a todas as crianças. Para Guará (2006), não existem modelos únicos de “educação integral”, mas eles variam de acordo com os contextos.

Podem ter horários e agendas de aprendizagem peculiares, desde que baseadas nos parâmetros legais e em projetos pedagógicos adequados à sua realidade e às necessidades de suas crianças e jovens. Em todos os tipos e concepções de educação integral, há desafios a enfrentar e zelos que devem ser adotados nos planos e processos de ação (GUARÁ, 2006, p. 19).

Na atualidade, o estudo de Parente (2019) mostra que a educação em tempo integral atinge 17,4% das matrículas de educação básica pública do país, o que significa que estão em curso diferentes políticas e práticas de ampliação da jornada escolar na educação infantil, no ensino fundamental e no ensino médio e em todas as unidades da federação.

### **3.3 Educação Infantil (Integral) em Tempo Integral: concepções e diretrizes**

Para Barbosa, Richter e Delgado (2015) a escola é o espaço onde é possível trabalhar para se assegurar a equidade diante das diversas mudanças que estão ocorrendo no contexto contemporâneo, garantindo às crianças tanto o acesso à educação enquanto direito quanto o acesso a viverem seus tempos de infância, a partir de “uma experiência educativa comprometida com o viver juntos no mesmo mundo”. As autoras mencionam o fato de o direito à educação ainda suscitar dúvidas de interpretação para a seguinte questão: de quem é o direito à creche? (BARBOSA; RICHTER; DELGADO, 2015, p. 100).

A resposta a esse questionamento reflete diretamente na organização e na configuração da instituição de ensino, pois, se o direito é da criança, a educação pode ser oferecida em jornada de tempo parcial; se o direito é da mãe que trabalha fora, a necessidade aponta para a educação

em jornada de tempo integral, horários especiais de entrada e saída das crianças, funcionamento aos sábados e nas férias, entre outras adaptações.

Considerando que as crianças que frequentam as instituições de educação infantil em jornada de tempo integral ficam no mínimo 7 horas, podendo chegar até dez horas por dia na escola, entende-se que a organização do tempo para essas turmas não pode ser igual à organização do tempo atribuída às turmas que frequentam em jornada de tempo parcial e é relevante que essa diferenciação esteja explícita no Projeto Pedagógico da escola, visando orientar e direcionar os professores e as professoras em seu planejamento diário com as crianças.

Embora essas questões sejam características, a responsabilidade da escola deve ser de complementação, partilhada com os outros setores da sociedade. Por esse motivo, a articulação entre as políticas públicas se apresenta como parte integrante da formação integral nas escolas de educação infantil, contemplando expectativas “em torno de uma experiência educacional planejada e realizada por um grupo de adultos reunidos em torno de um interesse comum: oferecer melhor acolhida às crianças num mundo de grande complexidade” (BARBOSA; RICHTER; DELGADO, 2015, p. 110) e essa necessidade de articulação é o que torna a educação infantil peculiar ante as outras etapas da educação básica. Dessa forma, a educação integral que deve ser promovida na educação infantil é a que considera,

Nas práticas cotidianas, a atenção pela cultura, pela saúde, pela justiça e pela assistência social na educação e no cuidado das crianças pequenas tanto como meta das políticas públicas, mas principalmente como modo de vida no dia a dia do coletivo da escola (BARBOSA; RICHTER; DELGADO, 2015, p. 104).

Para as autoras, a proposta de “educação integral” comumente encontrada nas escolas de educação infantil do país identifica-se facilmente com a proposta de expansão do tempo em que as crianças permanecem na escola, de modo a atender as necessidades das famílias. Entretanto, para além de um local de guarda das crianças, a oferta de educação integral na escola.

Demanda observação da vida das crianças, compreendendo suas necessidades, possibilidades e desejos e, a partir do observado, pensar em propostas abrangentes que dialoguem com conhecimentos que ultrapassam a barreira da educação formal/escolar e possam dar sustentação a uma prática pedagógica comprometida com ações nas quais os diferentes campos da formação humana estejam presentes, sem hierarquias (BARBOSA; RICHTER; DELGADO, 2015, p. 101).

Entre as variações pesquisadas pelas autoras nas propostas de educação em jornada de tempo integral estão: a proposta da assistência, que desempenha o papel de guarda da criança para a família que trabalha; da escolarização e recreação, que divide a proposta pedagógica em dois turnos, com atividades desconectadas entre si; e a da escolarização, que conta com

profissionais formados em ambos os turnos, enfatiza a transmissão de conteúdos e a necessidade de produção de trabalhos, numa lógica conteudista.

Compreende-se, dessa forma, que a educação integral, quando se trata de educação infantil, apresenta-se através de variadas propostas, condicionadas a inúmeros fatores advindos do contexto em que se encontra. Entretanto, é necessário refletir para além da forma estrutural de métodos e propostas e enxergar as crianças que ali permanecem por mais de 7 horas seguidas, atinando-se para a vida que ali pulsa e que é diretamente influenciada pelo formato de configuração da escola na qual está matriculada.

De acordo com Tiriba (2018), as instituições de educação infantil:

[...] são lugar da diversidade, de encontro e confronto de infinitas formas de sentir e de viver a vida. É aí que a tristeza e a alegria são, todos os dias, experimentadas, vividas, de formas mais leves ou mais pesadas [...] são produzidos dois modos de existência: um que potencializa a existência; outro que faz sofrer, que enfraquece (TIRIBA, 2018, p. 195).

Independentemente do formato do programa de educação (integral) em tempo integral que a instituição propõe não se pode perder de vista que as crianças, que são o alvo dos programas, a razão de ser de todas as instituições de educação infantil são crianças, antes de serem educandos, vivendo suas infâncias nestes lugares, ou seja, essa máxima antecede as demais opções: se ele está inclinado aos anseios da família trabalhadora que necessita de um lugar seguro e estimulador para deixar sua criança; se está preocupado com a preparação das crianças para as etapas futuras da educação ou se está propenso a trabalhar nas diversas dimensões que compõe os seres humanos, cognitiva, artística, estética, social, física, emocional, dentre outras, a fim de estimulá-las e aprimorá-las. Infâncias essas que não se resumem a uma parte da vida dos pequenos cidadãos que ali frequentam, mas são a própria vida deles, afetadas pela configuração da escola.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação faz menção à extensão da jornada de tempo integral somente no que se referente ao ensino fundamental, com objetivo de “progressão das redes escolares públicas urbanas para o regime de escolas de tempo integral” (BRASIL, 1996, art.5º). Apenas em 2013, a Lei n. 12.796, que alterou a LDB, fez menção ao: “atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral” (BRASIL, 2013a).

O documento das DCNEI (BRASIL, 1998), referindo-se às instituições que atendem crianças tanto em jornada de tempo parcial quanto de tempo integral, ressalta que o objetivo da educação infantil deve ser o de garantir propostas que considerem o “caráter lúdico e prazeroso das atividades”, não antecipando os conteúdos do ensino fundamental.

O Plano Nacional de Educação de 2001 refere-se ao atendimento em tempo integral na educação infantil “para as crianças de idades menores, das famílias de renda mais baixa, quando os pais trabalham fora de casa” e reforça que esse atendimento não deve, em hipótese alguma, caracterizar-se “como uma ação pobre para pobres”, mas recomenda que a educação de qualidade deve ser oferecida, prioritariamente, para as crianças mais propensas à exclusão (BRASIL, 2001, p. 11).

O documento “Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito da criança de 0 a 6 anos à educação” (BRASIL, 2005), além de reafirmar os objetivos contidos no Plano Nacional de Educação, apresentando estratégias diversas para alcançá-los, traz também algumas recomendações aos estados e municípios e aos docentes, quanto à prática pedagógica. No que tange à organização das instituições de educação infantil, a recomendação é que a jornada mínima de atendimento educacional seja de 4 (quatro) horas diárias e que haja uma progressiva ampliação do atendimento em jornada integral, considerando as características culturais e as necessidades socioeconômicas da comunidade atendida. Conforme esse documento, a jornada diária do aluno na instituição de educação infantil é indicada como questão fundamental de qualidade no atendimento. À época do documento, nas pré-escolas brasileiras predominava a jornada de tempo parcial (tanto de 4 a 5 horas quanto de menos de 4 horas, sendo esta última mais frequente na região Nordeste) e nas creches predominava a jornada de tempo integral. Segundo diagnóstico realizado a respeito das pré-escolas que atendiam em jornada de tempo parcial, constatou-se que essas instituições mantinham uma rotina fixa tal como uma constante divisão do tempo, e que estavam mais inclinadas a perpetuar o modelo escolar (BRASIL, 2009).

De acordo com as DCNEI (2013), o programa de escolas em tempo integral deve ser definido pelos sistemas educacionais, significando, com isso, uma organização da gestão e do trabalho pedagógicas específicas, segundo o objetivo de desenvolver integralmente os educandos e fundamentadas no esforço de diminuir as desigualdades sócias culturais e sócias econômicas, entre outras. Além disso, as Diretrizes consideram que as propostas educativas de tempo integral adicionam qualidade à educação e ao rendimento escolar, incentivando os sistemas de ensino a fazerem a ampliação dessa oferta (BRASIL, 2013).

A Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil considera essa etapa da educação básica como o “início e o fundamento do processo educacional”. Embora não utilize o termo ‘educação integral’ no que se refira à educação infantil, o documento aponta para a importância do trabalho do educador no que tange ao “desenvolvimento pleno das crianças” como alguém que reflete, seleciona, organiza, planeja, media e monitora as situações de aprendizagem, de modo que as crianças possam “conhecer a si e ao outro e de conhecer e

compreender as relações com a natureza, com a cultura e com a produção científica, que se traduzem nas práticas de cuidados pessoais” (BRASIL, 2018, p. 41). Segundo o Decreto nº10.656 de 22/03/2021, que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), educação em tempo integral refere-se à “jornada escolar de um estudante que permanece na escola ou em atividades escolares por tempo igual ou superior a sete horas diárias ou a trinta e cinco horas semanais, inclusive em dois turnos, desde que não haja sobreposição entre os turnos, durante todo o período letivo” (BRASIL, 2021, art. 11), ou seja, a educação em jornada de tempo integral refere-se tão somente à quantidade de tempo que o estudante passa na escola, não apontando necessariamente aspectos específicos dessa modalidade de atendimento.

Entre os autores que estudam educação infantil e que, no todo ou em parte, fazem menção à jornada escolar em tempo integral, selecionamos: Tiriba (2018), Barbosa, Richter e Delgado (2015), Sarmiento (2015) e Araújo (2015).

Tiriba (2018), em seu trabalho realizado a partir de observações participativas em instituições de educação infantil, reflete sobre o conceito de educação presente nessas instituições e sobre a rotina das crianças nesses lugares, as práticas de “emparedamento”<sup>11</sup> a que as crianças são submetidas e as desconexões com a natureza e seu aporte educativo, que operam na contramão dos instintos naturais dos pequenos.

Dentre os objetivos da pesquisa da autora, encontra-se a busca pela visão de natureza imbuída nas práticas pedagógicas dessas instituições, no sentido de verificar se as práticas convergem para uma visão de natureza como fundamental à vida, fonte primária, ou para uma concepção de natureza utilitarista, disponível para domínio e exploração pelo homem, e como essa perspectiva se materializa nas práticas com as crianças na escola.

O fato de as crianças permanecerem nas instituições com jornada de tempo integral por longos períodos chama a atenção da autora para algumas reflexões: a qualidade das experiências vividas pelas crianças ao longo do dia, a possibilidade do contato estreito com a natureza proporcionado pelas rotinas, à escola como lugar para as crianças fazerem o que gostam e o que desejam e quais direitos das crianças são respeitados e quais não são, baseado na rotina das instituições e na infraestrutura dos prédios. Para ela,

Se a qualidade das aprendizagens é proporcional à qualidade das interações, então as crianças aprenderão melhor quando estiverem mais felizes; e cabe às instituições de educação infantil se empenharem na oferta de tempos e espaços que favoreçam a

---

<sup>11</sup> “Emparedar” é uma expressão criada por Tiriba (2018) para se referir à prática institucional de deixar as crianças por longos espaços de tempo em ambientes cercados por paredes, como o dormitório, refeitório ou mesmo as salas de aula, ou mesmo para referir-se às condições de emparedamento a que as crianças são submetidas nessas instituições.

sensação de realização, de plenitude, de inteireza de corpo e espírito (TIRIBA, 2018, p. 98).

Para Barbosa, Richter e Delgado (2015, p. 107), a educação infantil em jornada de tempo integral deve estar comprometida em atender as necessidades das crianças sem fragmentações, sendo fundamental, para isso, uma articulação entre os diferentes segmentos responsáveis pela educação, a fim de compartilhar não somente as responsabilidades, mas também os ganhos. Entre os formatos de educação infantil em jornada de tempo integral mais comumente encontrados pelas autoras, pode-se constatar, segundo elas, que o tempo cronológico passível de quantificação tem definido a escola como “espaços planos e lineares de medidas que promovem o encurtamento da infância pela eliminação do direito de brincar em nome de uma produtividade escolar que não pode perder tempo”. Entretanto, as autoras defendem que a infância tem seu ritmo próprio de aprender e de se surpreender com a vida.

Araújo (2015) investigou as motivações da ampliação do tempo de permanência das crianças em creches e pré-escolas públicas de contextos urbanos e rurais no Estado do Espírito Santo. A expansão da jornada na educação infantil pode significar tanto um reconhecimento, no sentido de ganho de qualidade, por ser a primeira etapa da educação básica, quanto uma resposta a problemas de políticas públicas, que as crianças também são alvo, relacionadas inclusive às demandas das condições das famílias. Entretanto, ao mesmo tempo em que se propõe garantir o acesso das crianças a determinados direitos através da ampliação do tempo que as crianças passam na escola, a baixa qualidade do atendimento - retratada muitas vezes nessa expansão de jornada nas escolas de educação infantil - contradiz o seu reconhecimento como primeira etapa da educação básica.

Segundo Sarmiento (2015), a defesa da educação infantil em tempo integral tem muitas justificativas, inclusive contraditórias, que variam de acordo com os conceitos políticos e pedagógicos em que se baseiam os contextos culturais em que se encontram e a localização geográfica das escolas. O autor elenca os principais argumentos históricos favoráveis à ampliação da jornada nas escolas de educação infantil que podem estar presentes concomitantemente nas propostas: atender às famílias trabalhadoras na guarda, proteção e desenvolvimento das crianças; preparar as crianças da pré-escola para a etapa da educação do ensino fundamental; a orientação compensatória que propõe favorecer o contato das crianças com elementos da cultura que elas dificilmente teriam acesso em seus contextos cotidianos; o assistencialismo e a educação promotora dos direitos da criança, que oferece qualidade sem fazer acepção de origem social, cor, gênero, localização geográfica ou deficiência.

Torna-se importante registrar que esses autores não esgotam em profundidade todos os aspectos e particularidades referentes à educação infantil em tempo integral, que vai se renovando e tomando novos formatos de acordo com as demandas que chegam. Mais importante do que caracteriza a educação infantil em tempo integral é compreender que cada instituição tem suas bases, fragilidades e potencialidades que se modificam de acordo com os contextos em que se encontram. A única coisa que não muda é que nas instituições de educação infantil estão as crianças vivendo suas infâncias, cheias de sonhos e imaginação, e isso deve ser considerado em cada prática, em cada experiência vivenciada, em todas as rotinas, de modo que elas saiam de lá potencializadas em suas características e despertas para o mundo.

### **3.4 Educação Infantil em Tempo Integral nas Teses e Dissertações**

Com o objetivo de conhecer os trabalhos já realizadas sobre o tema, lançou-se mão da pesquisa bibliográfica como parte da metodologia deste trabalho, realizada no primeiro semestre do ano de 2021, através de uma pesquisa na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

A base de dados BDTD foi escolhida para a pesquisa por integrar precisamente o sistema de informações das instituições de ensino e pesquisa no Brasil, possibilitando grande visibilidade à produção científica nacional. Nessa pesquisa, foi feito um recorte e considerados apenas os trabalhos defendidos nas universidades estaduais paulistas: Universidade Estadual Paulista (Unesp), a Universidade de São Paulo (USP) e a Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

Essas universidades foram selecionadas para fins desta pesquisa por duas razões: primeiramente por se localizarem, geograficamente no Estado onde se encontra essa pesquisadora, no intuito de conhecer como o tema “educação infantil em tempo integral” tem sido pesquisado e discutido na academia, no Estado de São Paulo. A segunda razão é por considerar que essas universidades são polos notáveis de pesquisas, concentrando, desta forma, um grande e importante número de educadores e pesquisadores comprometidos com a qualidade da educação no Brasil.

Utilizando os termos de busca “educação infantil” e “integral” em todos os campos da BDTD e considerando os arquivos das três maiores universidades, foi possível encontrar 30 resultados no repositório da Unesp, 21 no da USP e 16 no da Unicamp, totalizando 67 trabalhos.

No repositório da UNESP, utilizando o filtro ‘repositório institucional da UNESP’ e com os termos de busca “educação infantil” e “integral”, foram encontradas 27 dissertações e 3 teses. Refinando a pesquisa, utilizando o filtro assunto, com o descritor “educação infantil”,

o número foi reduzido para 15 trabalhos. Dentre os 15 trabalhos encontrados, somente um faz referência ao termo “tempo” e trata do tempo livre na educação infantil, sob a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural. Nenhuma faz menção ao tempo integral na educação infantil.

No repositório da USP foram encontrados 21 resultados. Considerando somente os trabalhos do Programa de Pós-Graduação em Educação, esse número cai para 12 trabalhos encontrados, sendo 6 teses e 6 dissertações. Refinando ainda mais a busca, aplicando o filtro ‘assunto’, utilizando o termo “educação infantil”, encontramos 3 teses e 2 dissertações; nenhuma faz referência direta ao tempo integral na educação infantil.

Ao realizar a busca no Repositório Institucional da UNICAMP com os termos “educação infantil” e “integral”, encontramos o total de 16 resultados. Ao refinar a busca aplicando o filtro Programa de Pós-graduação em Educação, o número de resultados cai para 10 trabalhos, sendo 8 dissertações e 2 teses. Desses trabalhos, 1 dissertação faz referência à educação integral, porém com foco na formação integral ao analisar o contexto da educação infantil em Cuba, sob a perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica e, nesses termos, a temática abordada pela autora não se aproxima do objeto de estudo deste trabalho.

Em um segundo momento, numa nova busca na BDTD, utilizando os termos “educação infantil” e “tempo integral” em todos os campos, foi possível encontrar um total de 14 trabalhos, sendo 7 no repositório da Unesp, 4 no repositório da USP e 3 no da Unicamp.

No repositório da Unesp, entre os 7 trabalhos encontrados, todas dissertações de mestrado, em apenas 2 encontramos o descritor *tempo* no título dos trabalhos: Prieto (2016), que trata da organização do tempo na rotina das escolas de educação infantil, objetivando a humanização dos processos da infância e Pereira (2018) que trata da disposição do tempo livre na educação infantil, à luz da Teoria Histórico-Cultural.

Para Prieto (2016), a organização do tempo nas escolas de educação infantil requer um planejamento intencional para que possa contribuir para a formação das características humanizadoras nas crianças. Sua análise está voltada para a organização da rotina nessas instituições, embora seu foco de investigação não tenha sido a jornada de tempo integral na educação infantil.

No repositório da USP, 4 trabalhos foram encontrados, sendo 3 dissertações e 1 tese de doutorado. Apenas em 1 deles o termo *tempo* foi encontrado, entretanto, para se referir à influência do tempo de permanência na educação infantil na construção de bons hábitos alimentares (SINCHEZ, 2017). E, finalmente, no repositório da Unicamp, com os descritores utilizados, a temática tempo integral não é contemplada em nenhum trabalho.

Pode-se constatar, a partir dessa pesquisa bibliográfica, que a temática do tempo integral na educação infantil tem sido pouco explorada pelos pesquisadores da academia, cabendo mais estudos e reflexões sobre ela, e isso ratifica a relevância desta pesquisa. Por entender que a prática é aperfeiçoada a partir da reflexão teórica que se faz sobre um assunto, compreender como se configura e se desenvolve a educação infantil em tempo integral, ainda que pontualmente, é mister para que se possa oferecer uma educação de qualidade para as crianças.

O atendimento das crianças da educação infantil em tempo integral contém inúmeras particularidades, latentes ou manifestas, devendo cada uma delas ser explicitada, fundamentada teórica e legalmente, para que a educação voltada para essas crianças não se configure como um favor, e sim como um direito.

A pesquisa acadêmica sobre esse tema contribui, nesse caso, como um fomentador da reflexão sobre a prática, constituindo importante instrumento da ação pedagógica nas escolas e da ação legal para a formulação de diretrizes.

Concordamos com Freire (1996, p. 68) quando destaca “que é preciso conhecer as diferentes dimensões que caracterizam a essência da prática”, buscando “tornar mais seguro” nosso próprio desempenho.

## **4 EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPO INTEGRAL NO MUNICÍPIO DE MARÍLIA-SP**

O presente capítulo tem como objetivo investigar e conhecer as características da educação infantil em tempo integral oferecida no município de Marília, Estado de São Paulo.

Para tanto, foram analisados os Projetos Políticos-Pedagógicos das escolas municipais de educação infantil em jornada de tempo integral, e seus respectivos quadros de horários, a fim de compreender como está organizada a instituição e como é feita a organização do tempo que as crianças passam na escola.

### **4.1 Cenário da pesquisa: o município de Marília-SP**

O município de Marília nasceu no início do século XX, impulsionada pela visita à região de um grupo de pesquisadores de São Paulo enviados para explorar os Rios do Peixe, Feio e Tietê e que iniciaram a exploração da região. A cultura do café foi outro importante impulsionador do desenvolvimento da cidade, juntamente com a expansão da estrada de ferro para o interior do Estado. Criado em 1926 como Distrito de Cafelândia, foi elevado à categoria de município em 1928 pela Lei Estadual nº 2.320 sendo estabelecido em 4 de abril de 1929 (MARÍLIA, 2015).

Por seu grande número de Universidades e investimentos da área educacional, é considerado polo estudantil. Foi reconhecida pelo Instituto Ayrton Senna e Fundação Banco do Brasil como “Modelo em Educação” e pelo UNICEF como “Cidade Amiga da Criança” (MARÍLIA, 2015).

O município tem cerca de 250 mil habitantes e localiza-se na região centro-oeste do estado de São Paulo, a uma distância de 433km da capital.

Em termos educacionais, em 1990, foi criado o Conselho Municipal de Educação através da Lei Orgânica do Município. Porém, foi regulamentado apenas pela Lei nº 6.639, de 09 de Outubro de 2007. Em 2019, por meio da Lei nº 8.354, em conformidade com a CF (1988), a LDB (1996), o ECA (1990), a Lei Orgânica do Município (1998) e o Plano Municipal de Educação (2015), o município regulamentou o Sistema Municipal de Ensino de Marília, responsabilizando-se pela organização, manutenção e supervisão da educação nas escolas públicas municipais de educação infantil e ensino fundamental e das instituições privadas que atendem exclusivamente crianças da educação infantil, em conformidade com a legislação federal (Constituição Federal, Lei de Diretrizes e Bases, Estatuto da Criança e do Adolescente),

estadual (Parecer nº 249/98 do Conselho Estadual da Educação) e municipal (Lei Orgânica do Município, Plano Municipal de Educação).

O Sistema Municipal de Ensino “responsabiliza-se pela organização, manutenção e supervisão da educação escolar que se desenvolve em escolas públicas municipais e instituições privadas que atendem, exclusivamente, alunos da educação infantil” (MARÍLIA, 2019a).

Segundo o documento, o ensino ministrado teve ter por base e por princípios:

- I- Igualdade de condições de acesso e permanência na escola;
- II- Equidade quanto ao acesso ao conhecimento, através de um currículo comum com ênfase no tratamento diferenciado;
- III- Pluralismo de ideias e concepções pedagógicas;
- IV- Éticos, políticos e estéticos na elaboração das propostas pedagógicas;
- V- Respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- VI- Valorização do profissional da educação escolar;
- VII- Vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais;
- VIII- Gestão democrática do ensino público, visando a construção da autonomia e a promoção da liderança;
- IX- Integração da escola comunidade, através da participação efetiva dos envolvidos;
- X- Implementação de metas na busca da melhoria da qualidade do ensino oferecida” (MARÍLIA, 2019a, Art.3º).

Em 2015, de acordo com a Lei Federal nº 13.005 de 2014, a cidade aprovou o seu Plano Municipal de Educação (Lei nº 7.824 de 23 de junho de 2015), contendo diretrizes, objetivos e metas para a educação oferecida em Marília e com duração de dez anos (MARÍLIA, 2015).

Em 2016, através da Lei nº 11.881, o município de Marília regulamentou normas regimentais para as escolas municipais. De acordo com a lei, as escolas do município de Marília serão geridas por regimento próprio, laborado por cada unidade, devendo oferecer no atendimento aos alunos as devidas especificidades que ele requer, tanto nos aspectos administrativos quanto didáticos (MARÍLIA, 2016).

Em 2020, a educação pública municipal em Marília contava com 18 escolas de Ensino Fundamental – EMEF (de 1º ao 5º ano), 2 escolas de Ensino Fundamental e Educação Infantil – EMEFEIs e 37 escolas de Educação Infantil (de zero a cinco anos), totalizando 57 Instituições Municipais de Educação (MARÍLIA, 2020).

#### **4.2 A Educação Infantil no Município de Marília-SP**

Marquizeli (2018), que fez sua pesquisa na Unesp/Marília, sistematizou importantes considerações sobre o início das escolas de educação infantil no município.

A preocupação com a educação das crianças no município teve início à proporção do crescimento em seu número de habitantes e, conseqüentemente, no número e crianças no

município. Em 1925 fundou-se a primeira escola particular da cidade, Escola de D. Porfíria, como ficou conhecida, e contava com 15 alunos, e então, nos anos que se seguiram, a quantidade de crianças matriculadas nas escolas foi crescendo rapidamente. A partir de 1929, as escolas isoladas tornaram-se escolas reunidas<sup>12</sup>, sob a direção do Professor Antônio Gomes de Oliveira, contando com mais de 160 alunos matriculados. A ajuda do governo de São Paulo para o ensino primário começou a chegar a partir de 1930, e, em 1931 a cidade já contava com dois jardins da infância particulares e nove escolas municipais (MARQUIZELI, 2018).

Embora a quantidade de escolas fosse crescente, em 1934 houve um recenseamento feito pelo Estado que apontou um grande número de analfabetos na cidade, além de quantidade grande de crianças fora da escola. A carência de vagas em escolas públicas impulsionou iniciativas particulares confessionais, católicas e espíritas. Em 1935, a partir de ações para aumentar o número de vagas e escolas, já havia 50 instituições públicas estaduais, 34 municipais e 51 particulares, totalizando 135 escolas e diminuindo consideravelmente os problemas educacionais do município. Em 1945, a cidade passou a oferecer também o ensino secundário e foi criada a primeira Delegacia Regional de Ensino. Em 1947, Marília era considerada importante polo industrial e comercial do Estado, sendo a quarta maior cidade em número de operários. Em 1960, com o crescimento do setor industrial, o aumento da população e consequente aumento no número de crianças em idade escolar, houve uma crescente demanda da população por mais escolas e mais vagas nas escolas, compatível com o aumento da população urbana sobre a rural (MARQUIZELI, 2018).

Marquizeli (2018) apresenta em sua dissertação uma linha do tempo das escolas confessionais fundadas no município de Marília:

- Em 1943, a creche “Juventude Católica de Marília”, que tinha por objetivo incentivar a educação física e intelectual dos frequentadores;
- Em 1949, o Lar da Criança, para crianças maiores de 3 anos encaminhadas por ordem judicial, para receberem serviços de assistência social. Em 1983, passou a ser dirigido por voluntários que recebiam as crianças na função de guarda, para mães trabalhadoras;
- Em 1952 a Creche Assistência Maternal “Alziro Zarur” e em 1956 o Lar das Meninas “Amélie Boudet”, para meninas de 0 a 13 anos;

---

<sup>12</sup> Segundo a Organização do Estado de São Paulo (1923), “escolas isoladas” eram as que possuíam alunos de 1º e 2º ano, com adiantamentos diferentes e que ficavam sob responsabilidade de um professor; Já as “escolas reunidas” e grupos escolas, as disciplinas eram distribuídas pelo 1º e 2º ano, cada um sob responsabilidade de um professor e tinham a supervisão de um diretor (TOBIAS, 1990, p. 92 apud MARQUIZELI, 2018).

- Em 1958 também a Creche Dona Nhanhã, com funcionamento das 7h às 19h que atendia filhos de mulheres operárias, onde eram assistidos com alimentação e banho, num “ambiente propício ao desenvolvimento físico”;
- Em 1960, o Restaurante Infantil, que fornecia alimentação para menores em situação de pobreza dos bairros ao redor e em 1966 a Creche “Ignácio de Loyola Torres”
- Em 1990, a Creche “Nossa Senhora da Glória”, que recebia os filhos das mães que trabalhavam na lavanderia comunitária da igreja católica;

Em 1997, a rede municipal de Marília contava com 5 escolas de educação infantil e 18 creches, atendendo cerca de 12 mil crianças, menos da metade em jornada de tempo integral. O atendimento na rede municipal era feito das 7h às 19h (MARQUIZELI, 2018). Hoje, o número de crianças atendidas nas escolas municipais já ultrapassa 17 mil crianças<sup>13</sup>

O PME do município, no que se refere à educação infantil, entre suas metas, estão: expandir a oferta de educação infantil na pré-escola até 2016 (meta 1); incentivar a contínua formação dos profissionais da educação através de benefícios profissionais e valorização salarial (meta 7) e assegurar o acesso à educação infantil em tempo integral para todas as crianças de 0 a 5 anos de idade (meta 13). Entretanto, em 2019, a meta 13 do Plano Municipal de Educação que previa universalizar o acesso ao tempo integral a todas as crianças da educação infantil foi revogada, através da Lei nº 8.355 de 21 de fevereiro de 2019 (MARILIA, 2019b).

Em 2020, a Secretaria Municipal de Educação implementou a nova Proposta Curricular para a Educação Infantil de Marília, apoiada na Teoria Histórico-Cultural, com objetivo de orientar o “pensar e o agir docente” (MARILIA, 2020, p. 8). Todo o percurso de formulação até a implementação levou mais de dois anos num processo caracterizado como “dialógico e colaborativo” e contou com a presença de professores, coordenadores pedagógicos, diretores e representantes da sociedade civil.

No documento, a educação infantil é caracterizada como uma etapa fundamental da educação das crianças e que deve levar em consideração os diferentes aspectos que a envolvem, considerando o contexto de suas vidas, famílias e da sociedade (MARILIA, 2020, p. 20).

O conceito de criança é identificado como “ser plural capaz de aprender e construir cultura, desde que tenha qualidade nas relações estabelecidas pelos portadores de cultura, ou

---

<sup>13</sup> Dados retirados do *site* da prefeitura. Disponível em: <https://www.marilia.sp.gov.br/portal/noticias/0/3/7026/educacao-municipal-tem-mais-de-17-mil-alunos-matriculados>. Acesso em: 11 fev. 2022.

seja, os adultos ou parceiros mais experientes” (MARÍLIA, 2020, p. 22). Ainda sobre a definição de criança, embora o documento não se reporte às especificidades da criança matriculada em jornada de tempo integral, traz um apontamento interessante sobre o tempo que a criança passa na escola. Segundo o documento, esse tempo deve ser “o melhor possível, com as mais diversas oportunidades de aprendizagem e de acesso aos conhecimentos construídos pelos homens e acumulados ao longo do tempo” (MARÍLIA, 2020, p. 21).

### **4.3. Seleção e Coleta Documental**

Com o objetivo de investigar a organização do trabalho pedagógico nas escolas municipais de educação infantil que oferecem atendimento em jornada de tempo integral na cidade de Marília, a pesquisa documental focalizou dois documentos: o Projeto Político-Pedagógico e o Quadro de Horário Semanal das escolas municipais. Na impossibilidade de analisar os documentos de todas as escolas, selecionamos apenas as escolas municipais que oferecem pré-escola em tempo integral (turmas de Infantil II - de 5 a 6 anos).

Os PPP analisados foram elaborados pelas escolas em 2021<sup>14</sup>, ano que inicia o quadriênio em que os Projetos devem ser reelaborados integralmente, adicionando-se somente adendos nos três anos posteriores. O acesso aos Projetos Político-Pedagógicos ocorreu na Secretaria Municipal de Educação de Marília, por um período de aproximadamente um mês (no primeiro semestre de 2021). A escolha por investigar os Projetos Político-Pedagógicos ocorreu em função de compreendê-los como a síntese da “vida” das escolas; neles estão contidos os conceitos norteadores, os principais objetivos e desafios do ano letivo, os sujeitos-agentes da educação, os sujeitos a quem se destina a educação ofertada e os princípios sobre os quais estão estabelecidas as práticas pedagógicas das instituições. Embora se reconheça que o documento carrega em si a limitação temporal e subjetiva de sua elaboração, não refletindo a integralidade da realidade da escola, seu movimento e as práticas pedagógicas efetivamente desenvolvidas, é importante considerar que o Projeto Político-Pedagógico funciona como guia orientador e parâmetro das práticas educativas e tem importante peso na caracterização das instituições de ensino.

A análise dos Projetos Pedagógicos das escolas pretende oferecer instrumentos para compreender as formas de organização do trabalho pedagógico das escolas municipais que

---

<sup>14</sup> A pandemia de Covid-19 afetou a dinâmica da educação a partir do ano de 2020. As escolas municipais de educação infantil de Marília foram fechadas em março de 2020 e retornaram, efetivamente, com aulas presenciais apenas a partir de julho de 2021.

atendem crianças em jornada de tempo integral e os conceitos de educação integral explicitados nesses documentos. O que se propõe mediante essa pesquisa é inteirar-se das estruturas fundamentais da educação infantil municipal e gerar uma reflexão contínua sobre as configurações de seu funcionamento e funcionalidade, apontando possíveis caminhos, a partir dessas reflexões, para a busca de uma educação emancipatória, pautada nos direitos das crianças, que possibilite o acesso a uma educação de qualidade independentemente da condição social, física, raça, gênero ou localização geográfica.

Além disso, do ponto de vista legal, as escolas se encontram sob o regime de gestão democrática, como disposto na Lei Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996). Assim, em tese, a redação dos Projetos Pedagógicos das escolas oportuniza a toda comunidade escolar voz e vez, acolhendo suas contribuições, suas reflexões, suas demandas, necessidades e desejos para aquela escola, num planejar coletivo e horizontal, concebendo, na concretização do Projeto, uma escola que é de todos e para todos.

Além do PPP, foram analisados os Quadros de Horários das escolas que organizam internamente a rotina de horários e espaços das turmas de pré-escola em tempo integral. De posse da relação de escolas que se enquadravam nesse critério, os horários foram solicitados via *email* às unidades escolares. A análise dos Quadros de Horários teve como principal objetivo analisar o tempo que as crianças passam em certas atividades e em cada espaço da escola, ou seja, como a escola organiza internamente a rotina de horários e espaços nas turmas de pré-escola (Infantil II), de modo a observar e quantificar o tempo que as crianças passam em cada espaço da escola.

Toda análise documental tem limites, já que ela não traduz todos os aspectos da realidade e expõe apenas eventos estáticos documentáveis. No entanto, o documento é um dos aspectos da realidade passíveis de análise. O projeto político-pedagógico, assim como o quadro de horário da escola são documentos formais que expressam intencionalidade da equipe escolar. Foge à pesquisa verificar distâncias entre o prescrito e o real, embora tenhamos clareza de que a educação e a escola estejam em constante movimento e possuem muito mais elementos do que os documentos formais podem expressar.

#### **4.4. Análise Documental e Categorias de Análise**

Para realizar a análise dos Projetos Político-Pedagógicos das escolas foi elaborado um Instrumento de Análise Documental (APÊNDICE 1), dividido em quatro partes: características

da escola; aspectos gerais da escola; aspectos relativos à oferta de educação em tempo integral e aspectos relativos ao trabalho pedagógico desenvolvido.

Por sua vez, para análise dos Quadros de Horários/Rotinas foram criadas categorias de análise inspiradas em Bondioli (2004), que estudou o dia-a-dia da creche na Itália, atentando-se para o uso do tempo nessas instituições.

Para a organização do quadro comparativo e a título de elucidação, considero importante mencionar que a obra de Bondioli (2004), “O Tempo no Cotidiano Infantil – Perspectivas de pesquisa e estudos de casos” teve influência direta sobre esta pesquisadora tanto na escolha do tema para minha pesquisa quanto na observação, coleta e sistematização dos dados reunidos.

Em sua obra, Bondioli (2004) analisou, juntamente com outros autores, o dia a dia na creche italiana, a rotina, o tipo de gestão, o uso dos espaços, as atividades desenvolvidas, a divisão do tempo e outros aspectos relativos ao funcionamento da escola, da perspectiva do uso do tempo.

A nomenclatura utilizada nas categorias é precedida pelo termo “*momento*”. A opção pelo vocábulo se deu por considerar que a rotina das escolas não é e não pode ser inflexível com horários predeterminados a serem cumpridos, mas deve ser uma organização de possibilidades de vivências, que considera as necessidades físicas, biológicas, cognitivas das crianças, além da necessária organização do tempo institucional e docente, as condições de infraestrutura da escola, as condições ambientes do tempo além da necessária diligência e observância para com a Proposta Pedagógica do Município. Desta forma, estipulou-se as seguintes categorias:

- Momento de cuidado (MC) – Que compreende os períodos do dia destinados a atividades de acolhimento, alimentação, trocas, banhos e sono. Embora se reconheça que dentro da escola todas as atividades desenvolvidas tenham uma intencionalidade educativa, utilizaremos essa definição para nos referirmos tão somente às atividades que visam assistir e/ou sanar necessidades biológicas e fisiológicas das crianças.
- Momento em sala (MS) – Que compreende todas as atividades desenvolvidas com as crianças no espaço fechado da sala de aula;
- Momento em espaços diversos (MED) – Que compreende todas as atividades desenvolvidas com as crianças em espaços fechados diferentes da sala de aula, como por exemplo: quiosque, salão, biblioteca, brinquedoteca, sala de leitura, casinha de boneca, quadra e qualquer outro espaço com outra terminologia, mas que se caracterize por ser um espaço fechado de desenvolvimento de aprendizagens;

- Momento no Parque (MP) – Que compreende uma área externa geralmente com areia e brinquedos expostos ao ar livre, um espaço gramado ao ar livre ou um parque ao ar livre com qualquer outra terminologia.

O Quadro x sistematiza as quatro categorias: momento de cuidado (MC), momento de sala de aula (MS), momento em espaço diversificado (MED) e momento no parque (MP).

**Quadro 3:** Categorias de Análise da Pesquisa

<b>SIGLA</b>	<b>Categoria de Análise</b>
MC	MOMENTO DE CUIDADO
MS	MOMENTO EM SALA DE AULA
MED	MOMENTO EM ESPAÇO DIVERSIFICADO
MP	MOMENTO NO PARQUE

Fonte: elaborado pela autora (2021).

#### 4.5. Características das escolas analisadas

Segundo o Decreto nº 11.881/2016, as escolas municipais de Marília devem estar organizadas de modo a atender as necessidades de aprendizagem e sócio-educacionais (sic) dos alunos, devendo contar, para isso, com um prédio com mobiliário próprio e adequado a cada faixa etária, equipamentos e materiais didáticos, consonante a cada nível e modalidade de ensino. Ainda segundo o documento, no tocante ao funcionamento das escolas de Educação Infantil, elas devem funcionar em dois turnos diurnos (MARÍLIA, 2016).

O turno de jornada integral, segundo a Lei Orgânica do Município, em seu artigo nº 199, inciso III, deve ser oferecido preferencialmente às crianças de creche e pré-escola, “coincidindo com o horário de trabalho dos pais” (MARILIA, 1990).

De um universo de 25 EMEIs com turmas de pré-escola em jornada integral, obtivemos acesso aos Projetos político-pedagógicos de 21 escolas, o que representa 84% do total. À época da pesquisa, 4 escolas ainda não tinham depositado o respectivo documento na Secretaria Municipal de Educação.

Quanto à etapa da educação básica oferecida nas escolas analisadas, das 21 escolas analisadas, 20 atendem apenas a educação infantil e apenas uma oferece educação infantil e ensino fundamental conjuntamente.

Sobre o tipo de jornada oferecida, das 21 escolas, apenas 2 oferecem educação infantil em tempo integral de forma exclusiva. As demais (19) oferecem tanto jornada parcial como jornada integral. No total, nas escolas de educação infantil pesquisadas que atendem alunos na

pré-escola, existem 202 turmas com jornada parcial (60,84%) e 135 turmas com jornada integral (40,66%).

A tabela 1 apresenta as 21 escolas de educação infantil cujos documentos foram acessados e que oferecem atendimento em jornada de tempo integral no município de Marília.

**Tabela 1:** Escolas Municipais de Marília que oferecem Pré-Escola, por tipo de jornada - 2021

<b>Escola</b>	<b>Etapa atendida</b>	<b>Tipo de jornada</b>	<b>Total de alunos</b>	<b>Total de turmas</b>	<b>Turmas em jornada integral</b>
1	Creche e pré-escola	Integral	293	13	13
2	Creche e pré-escola	Integral e parcial	474	22	8
3	Creche e pré-escola	Integral e parcial	*	10	9
4	Creche e pré-escola	Integral e parcial	332	17	6
5	Creche e pré-escola	Integral e parcial	*	11	6
6	Creche e pré-escola	Integral e parcial	47	3	1
7	Creche e pré-escola	Integral e parcial	251	12	8
8	Creche e pré-escola	Integral e parcial	504	24	12
9	Creche e pré-escola	Integral e parcial	62	3	1
10	Creche e pré-escola	Integral e parcial	680	37	5
11	Creche e pré-escola	Integral e parcial	234	12	6
12	Creche e pré-escola	Integral e parcial	230	22	7
13	Creche e pré-escola	Integral	102	5	5
14	Creche e pré-escola	Integral e parcial	436	19	10
15	Creche e pré-escola	Integral e parcial	*	11	7
16	Creche e pré-escola	Integral e parcial	*	29	6
17	Creche e pré-escola	Integral e parcial	400	25	4
18	Creche e pré-escola	Integral e parcial	304	15	7
19	Creche e pré-escola	Integral e parcial	*	*	*
20	Creche e pré-escola	Integral e parcial	345	16	5
21	Creche e pré-escola	Integral e parcial	395	26	9
<b>Total</b>	-	-	5.089	332	135

Fonte: elaborado pela autora (2021).

\* Dados não disponíveis à época da coleta.

## 5 CONCEPÇÃO DE CRIANÇA, ESCOLA E EDUCAÇÃO INFANTIL

Nesse aspecto, buscou-se verificar se a escola explicitava a concepção de criança, de escola e de educação infantil. Pode-se observar nos Projetos que as concepções adotadas pelas instituições para esses conceitos base estão de acordo com o que rege os documentos legais norteadores da educação no município e, sobretudo, com a Proposta Curricular para a Educação Infantil de Marília, implantada em 2020 e que está adequada à legislação vigente. Identificou-se que são reproduzidos nos documentos os mesmos conceitos utilizados na proposta sem personalizações ou definições próprias das escolas.

A Educação Infantil, segundo a Proposta Curricular para Educação Infantil de Marília é a primeira etapa da educação básica e tem por objetivo o desenvolvimento integral das crianças de até seis anos, tendo em conta as dimensões físicas, psicológicas, social e intelectual, associada à ação da família e comunidade (MARILIA, 2020).

No tocante ao conceito de Criança, a concepção adotada, em acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais e a BNCC é que a criança é um ser histórico e de direitos que estabelece sua identidade a partir das relações, interações e práticas em que se envolve e que também é produtora de cultura. Segundo a Proposta, a criança constrói e se apropria do conhecimento através a ação e do convívio com o mundo físico e social (MARILIA, 2020).

No que se refere ao conceito de escola, a orientação é para que as escolas sejam espaços de criação, construção, confronto dos saberes familiares com os conhecimentos científicos, do encontro entre o simples e o sofisticado, buscando o aprimoramento dos conceitos compartilhados entre as crianças e os adultos. Além disso, a escola deve ser o lugar que possibilita à criança fazer coisas que superem as que ela já é capaz de fazer sozinha, com o objetivo de aumentar ao máximo as oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento (MARILIA, 2020).

Como foi demonstrado anteriormente nesta dissertação, existem variadas concepções de educação infantil e seus temas correlatos que expressam filosofias diversas em tempos diversos. Os conceitos selecionados para os documentos, ainda que de acordo com a legislação, quando registrados no formato de padronização conceitual, utilizados por escolas diferentes em contextos distintos, suscitam questões como: qual o nível de participação da comunidade escolar de cada unidade na definição dos conceitos base “criança”, “escola” e “educação infantil” em seus Projetos Políticos-Pedagógicos? A apreensão desses conceitos é compartilhada por todos os membros da comunidade escolar visando uma melhor compreensão do sentido da educação oferecida às crianças? O percurso de definição desses conceitos não foi

registrado nos documentos pesquisados tampouco como se dá na prática a aplicação desses conceitos por cada grupo de educadores.

### **5.1 Critérios de atendimento das crianças em jornada de tempo integral**

Sobre os critérios de atendimento das crianças em jornada de tempo integral, 14 escolas não especificaram em seus respectivos projetos se havia critério específico de atendimento; 06 escolas especificaram, declarando ser “para atender à demanda de crianças da região”, ou seja, critérios geográficos; e 1 escola apresentou um critério diferente para esse atendimento: vaga garantida por meio de instrumento judicial e acrescentou que a demanda de crianças atendidas sob esse critério torna difícil o gerenciamento da escola, pois as turmas acabam ficando muito numerosas.

De acordo com a organização do Sistema de Ensino Municipal, para o atendimento em berçários e creches, se a família precisa de uma vaga na escola, ela precisa ir até a Central de Vagas<sup>15</sup>, localizada na Secretaria Municipal de Educação, munida de documentos e solicitar uma vaga numa escola próxima à sua residência onde possa matricular sua criança. A família será direcionada para a instituição mais próxima de sua residência (ou local de trabalho) baseado no comprovante de endereço atestado pela família e, em caso de haver vagas disponíveis, a criança será, então, matriculada naquela escola.

Para o atendimento em pré-escola, entretanto, a solicitação de vaga é feita diretamente na escola mais próxima da residência da criança, também a partir da apresentação de alguns documentos pela família. Na análise documental, por exemplo, sobre a origem da clientela assistida, em 13 documentos pesquisados, as escolas não especificaram a origem e, em 8, especificaram. Nas escolas que especificaram a origem da clientela assistida, a localização geográfica das residências das crianças, próximas à escola, foi o fator determinante. No entanto, no que se refere ao direito à matrícula em jornada de tempo integral, somente cumprir o critério de localização geográfica próxima à escola ou ser expressão do desejo e/ou necessidade da família não são suficientes para o acesso à vaga.

Segundo a legislação municipal, a matrícula em turmas de jornada integral é destinada prioritariamente às crianças cujas famílias trabalham o dia todo, carecendo estas, de apresentar

---

<sup>15</sup> A Central de Vagas foi criada em 2014 e regulamentada pelo Decreto Municipal nº 12.837 de 30/10/2019 que regulamenta o atendimento às famílias nas solicitações de matrícula em creches municipais. Segundo o decreto, a prioridade da matrícula se dá através de uma pontuação obtida pela criança a partir de critérios como “área de abrangência por endereço residencial; Comprovante de endereço de trabalho próximo à escola pretendida; Comprovante de trabalho do pai ou responsável; Comprovante de trabalho da mãe ou responsável; Bolsa Família; Irmão matriculado na escola pretendida” (MARÍLIA, 2019b)

documentação que comprove que os pais ou responsáveis legais pela criança trabalham o dia todo. Nesses casos, essa criança tem prioridade de acesso à vaga em jornada de tempo integral, mas pode, em alguns casos, ficar na lista de espera daquela escola ou, se não existe opção pela jornada parcial, a criança é direcionada a outra escola que ofereça a vaga em jornada integral, ainda que esta escola fique num local mais distante de sua residência (MARÍLIA, 2019a).

O fato de existir lista de espera para crianças que precisam de vaga em turmas de jornada de tempo integral indica que a demanda é maior que a oferta para essa modalidade. Segundo os últimos dados do IBGE<sup>16</sup> em Marília, em 2019, aproximadamente 78.861 pessoas fazem parte dos cidadãos que exercem atividade remunerada na cidade, ou seja, cerca de 33% dos marilienses trabalham fora e muitas vezes, necessitam de um lugar para poder deixar seus filhos.

Entretanto, de acordo com os documentos pesquisados, entre as 21 escolas de educação infantil que oferecem pré-escola, existem 135 turmas em jornada de tempo integral para 200 turmas em jornada de tempo parcial, indicando que a oferta de vaga para as crianças que necessitam estar na escola por mais tempo diariamente é inferior.

Esta realidade contribui negativamente para a redução ou quebra do ciclo da pobreza social, de acordo com os argumentos elencados pelo Ministério da Educação para a promoção e defesa da Educação Infantil, conforme citado anteriormente.

## **5.2 Metas específicas para as turmas em jornada de tempo integral**

Faz parte do Projeto Político-Pedagógico das Escolas o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE). Assim, procuramos identificar se a escola define alguma meta direcionada ao atendimento em tempo integral.

Considerando todas as especificidades advindas do atendimento das crianças em turmas em jornada de tempo integral, chama a atenção que alguns Projetos analisados não colocaram entre suas metas e objetivos planejamentos específicos a esse atendimento.

Por *metas*, entende-se tratar de objetivos mensuráveis, que se podem acompanhar o desenvolvimento passo a passo, através de ações diárias, semanais ou mensais e por *objetivos*, entende-se tratar de algo maior a ser alcançada, como um propósito, uma ressignificação.

Contemplar a jornada de tempo integral em suas metas e objetivos significa reconhecer que essa modalidade de atendimento requer um olhar diferenciado uma vez que se reconheça as suas inerentes necessidades. No entanto, parece haver uma invisibilidade das necessidades

---

<sup>16</sup> Dados retirados do site do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/marilia/panorama>. Acesso em: 31 jan. 2022.

específicas inerentes às crianças que frequentam turmas em jornada de tempo integral. Isso fica evidente ao se perceber a quase total ausência de metas relativas ao atendimento dessas crianças no Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), que é construído coletivamente por todos os servidores da escola. Dentre as especificações necessárias relativas ao atendimento das crianças que frequentam o tempo integral, como as de higiene, alimentação, repouso, espaço, materiais, tempo e até mesmo afeto e acolhimento, nenhuma foi evidenciada como meta entre as metas estabelecidas pelas unidades, indicando uma homogeneidade de atendimento que independe do tempo que as crianças passam na escola.

Entre as 21 escolas analisadas, apenas duas estabelecem em seu PDE metas que se referem às turmas em jornada de tempo integral. As metas citadas nos Projetos foram (para reprodução das metas foi utilizado o recurso da paráfrase):

- I- Possibilitar o desenvolvimento pleno das crianças considerando as especificidades de suas diferentes dimensões;
- II- Assegurar tempo significativo para o brincar livre das crianças, reorganizando as ações que se relacionam com o tempo e o espaço da escola além da reorganização do tempo institucional, de forma que respeite os diferentes ritmos das crianças e promova a conscientização de todos os envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem.

Ao compreender que o planejamento norteia as práticas da escola, servindo de guia para o desenvolvimento das propostas, percebe-se que o fato de não haver metas específicas voltadas para a jornada em tempo integral pode significar uma não diferenciação efetiva entre os diferentes tipos de atendimento oferecidos pelas escolas.

Conforme já exposto, a educação infantil em jornada de tempo integral exige uma articulação com diferentes setores responsáveis pela educação, a fim de oferecer um atendimento que responda às necessidades das crianças. Dessa forma, o não aparecimento de meta específica nos Projetos Pedagógicos que se relacione diretamente à jornada de tempo integral indica que mesmo as escolas que oferecem esse tipo de atendimento não dispõem de articulações concretas realizadas com outros segmentos da educação, a fim de oferecer uma educação integral efetivamente.

### **5.3 Nível de formação docente das escolas de educação infantil com turmas em tempo integral**

Nesse aspecto, buscou-se verificar a formação dos docentes. Nos Projetos Pedagógicos há um quadro com o nível de formação dos docentes.

Essa informação foi colocada no Instrumento de Análise por entendermos que a formação e formação continuada dos docentes é muito importante para a qualidade da educação, refletindo diretamente em sua prática pedagógica com as crianças. Mesmo reconhecendo que somente o finalizar um curso de graduação não é suficientemente determinante para indicar a qualidade da educação a ser oferecida, compreendemos também que a formação e formação continuada dos docentes contribuem para a reflexão e aperfeiçoamento constantes da prática pedagógica.

Conforme o Quadro 3 dos 413 professores que atuam nas escolas de educação infantil com pré-escola e com turmas em tempo integral, 47,2% possuem Pedagogia. Isso mostra que:

**Tabela 2:** Nível de formação dos docentes das escolas pesquisadas

Nível de Formação	N	%
Somente Magistério	16	3.9
Somente Pedagogia	194	47.2
Pedagogia e outra Graduação	73	17.7
Pedagogia e 1 Pós-graduação <i>latu sensu</i>	119	28.9
Pedagogia e 1 Pós-graduação <i>stricto sensu</i>	9	2.2
Não informaram o dado	2	0.5
<b>Total</b>		<b>100</b>

Fonte: elaborada pela autora com base nos dados da pesquisa (2021).

#### **5.4. Projetos de Trabalhos nas Escolas de Educação Infantil com turmas em tempo integral**

Além da formação dos docentes pesquisaram-se também os temas dos projetos trabalhados com as crianças, tanto os projetos de turma quanto os institucionais.

De acordo com a Proposta Curricular para a Educação Infantil de Marília (2020), os projetos constituem-se como uma modalidade organizativa do trabalho pedagógico, que devem ser desenvolvidos de forma colaborativa entre adultos e crianças e se propõe a sanar algum problema do meio, a partir de ações transdisciplinares, gerando um produto final do que foi estudado. Os projetos podem ser *institucionais*, quando envolvem todas as turmas da escola e visam à solução de um problema comum, ou de *projetos de turma*, que são iniciados a partir do interesse, curiosidade e necessidade de cada turma, podendo ser considerados projetos investigativos, se o tema a ser estudado parte da curiosidade das crianças e leva a uma investigação do evento, ou projetos de aprendizado, que podem ser desenvolvidos num período maior de tempo a partir de um tema importante para as crianças daquela faixa etária.

Os temas trabalhados nos projetos pelos professores, com as crianças contemplam temáticas variadas do universo infantil, tais como: artes, brincadeiras, emoções e sentimentos, identidade, os cinco sentidos, o meio ambiente, folclore, literatura infantil, movimento, música, e outros, podendo variar em abordagem ou foco de estudo e, de forma geral, têm os temas de estudo repetidos entre as escolas.

Essa homogeneização dos temas dos projetos trabalhados com as crianças pelos docentes pode sugerir que existam temas comuns, já institucionalizados nas escolas de educação infantil municipais e que, apesar de não fazerem parte do currículo evidenciado na Proposta do Município, atuam como “grade curricular” dos Projetos Pedagógicos, com poucas e esporádicas variações entre os temas, apontando para uma tendência de repetição nas práticas com as crianças.

### **5.5 Organização do tempo relacionado à jornada de tempo integral**

Quando nos referimos à organização do tempo relacionada à jornada de tempo integral estamos nos referindo à forma e ao momento de planejar, desenvolver e finalizar as ações pedagógicas do dia a dia, praticadas junto às crianças, isto é, à rotina organizada pela instituição.

Buscou-se verificar se os documentos explicitavam algo com relação à forma de organização do tempo na jornada de tempo integral.

Observou-se que a parte da manhã é mais destinada a momentos de cuidados com as crianças, uma vez que todas as escolas destinam um tempo de repouso para as crianças entre um período e outro e existe toda uma preparação necessária para esse momento, como alimentação, higiene, trocas de roupas e etc.

Essas ações, destinadas aos cuidados com as crianças representam parte considerável do tempo que elas passam na escola e, embora não estejam especificadas nos documentos pesquisados, a forma como elas devem ser desenvolvidas, numa perspectiva da indissociabilidade entre o cuidar e educar, com cunho pedagógico e educativo, compreende-se ser importante explicitar as características dessas ações nos Projetos Pedagógicos das unidades, a fim de que todos os envolvidos nessas ações possam compreendê-las e proporcioná-las às crianças como parte educativa da rotina escolar. Entretanto, em nenhum documento pesquisado consta essa necessária especificação.

Além da ausência de caracterização das práticas relativas aos cuidados com as crianças nos Projetos Pedagógicos, observa-se, também uma ausência de especificações relativas às práticas com as crianças das turmas de jornada de tempo integral, numa perspectiva que considera o tempo que as crianças passam na escola uma variável importante.

Desta forma, se não existe variação, especificação e/ou adequações curriculares explicitadas no Projeto Pedagógico da unidade para as turmas em jornada de tempo integral e entendendo que todas as ações realizadas na escola com as crianças constituem-se currículo e, portanto, prática pedagógica, pode-se deduzir que, para a unidade, as crianças aprendem de uma única forma, ao mesmo tempo, e o tempo que elas passam na escola não é uma variável considerável no processo.

Entre as escolas analisadas, apenas cinco fazem alguma referência ou apontamento sobre as especificidades do atendimento às crianças em turmas de jornada integral e ao perfil das famílias atendidas nessa modalidade, explicitadas no Projeto Pedagógico da escola.

Dentre as diferenças entre as turmas de jornada integral e jornada parcial atendidas, explicitadas nos documentos consultados estão (para reproduzir as justificativas foi usado o recurso da paráfrase):

1- A rotina das turmas em período integral exige um cuidar mais intenso, demandando mais dos educadores, no que se refere ao cuidar e ao educar. A organização do tempo institucional com o tempo da criança é de fundamental importância para que as ações não sejam realizadas de maneira mecânica, mas sejam feitas sem deixar de lado a dimensão pedagógica a que estão submetidas. Essa forma de considerar o tempo na Instituição contribui para a formação da inteligência e personalidade das crianças;

2- Crianças em situação de grande vulnerabilidade social e que chegam à escola por determinação de órgãos de proteção à criança são, geralmente, matriculadas em turmas de jornada integral;

3- As turmas de período integral têm características diferentes das turmas de período parcial, necessitando, dessa forma, uma abordagem mais específica;

4- As turmas de integral exigem um diferencial e por isso trabalhamos com um método diferenciado, buscando o enriquecimento curricular;

5- Para o atendimento em tempo integral é necessário um trabalho diferenciado que ofereça não somente educação de qualidade, mas também uma educação que contemple o cuidado físico e afetivo das crianças.

Pode-se perceber que, entre as escolas que explicitaram a necessidade de as turmas em jornada de tempo integral contemplarem um atendimento diferenciado, não houve uma especificação, identificação ou explicitação teórica traduzida em ações práticas que pudesse indicar, efetivamente, quais seriam esses diferenciais no atendimento. O fato de as escolas admitirem que as turmas em jornada de tempo integral necessitam de um atendimento diferencial pode apontar para uma possível sensibilidade no trato com as crianças atendidas

nessa modalidade. Entretanto, quando essas mesmas escolas que identificam essa necessidade utilizam termos vagos em seus planejamentos, isto é, em seus Projetos, tais como “um cuidar mais intenso”; “crianças em situação de grande vulnerabilidade social”; “exigem um diferencial”; “método diferenciado”; “trabalho diferenciado” torna-se difícil perceber como essas ideias se materializam na prática e de que forma, verdadeiramente, esses “diferenciais” têm sido ofertados.

Uma vez que a legislação municipal não estabelece orientações específicas sobre a rotina das crianças em escolas de educação infantil em jornada de tempo integral, as escolas têm autonomia para organizarem suas rotinas de acordo com suas realidades, considerando múltiplos e variados fatores. Desta forma, cada instituição se organiza à sua maneira e as rotinas podem ser organizadas de maneiras muito diversas.

Com o objetivo de conhecer um pouco mais sobre a forma de organização das rotinas praticadas nas Instituições Municipais que atendem as crianças em jornada de tempo integral, foi solicitado a cada uma delas que enviasse o quadro de organização dos horários que define o dia, a hora, o tempo, o espaço e, muitas vezes, a atividade a ser desenvolvida naquele tempo e naquele espaço pelo professor ou professora juntamente com seu grupo de crianças.

Conforme já mencionado anteriormente, focalizamos somente turmas de infantil II – crianças de pré-escola de 5 e 6 anos, atendidas em jornada de tempo integral.

Das 25 escolas municipais de educação infantil que atendem crianças da pré-escola em jornada de tempo integral, 17 delas enviaram o quadro de horários das turmas, o que representa 68% das EMEIs que atendem crianças em jornada de tempo integral.

Para as turmas em jornada de tempo integral, o quadro tem 2 divisões básicas orientadas pelo período em que o professor ou professora irá trabalhar com as crianças: período da manhã e período da tarde. Embora o grupo de crianças seja o mesmo e não se divida entre os períodos do dia, a organização dos horários mantém essa divisão.

Além da divisão por período (manhã e tarde), o quadro organiza as atividades por dias da semana (de segunda a sexta-feira) e por horários a serem praticados pelas turmas com os professores e professoras (das 8h às 12h ou das 13h às 17h. O período das 12h às 13h caracteriza-se como período de repouso e compreende o tempo que as crianças passam sob cuidados de outros funcionários da escola, que não são os professores ou professoras). Cada escola tem autonomia para criar sua própria organização e termos que deseja utilizar em seus quadros, não existindo no Sistema de Ensino termos padronizados para nomear os momentos da rotina. Entretanto, para facilitar a identificação dos tempos e espaços apresentados pelos

quadros, optou-se por criar categorias padronizadas para todas. Conforme explicitado anteriormente, foram criadas categorias de análise com base em Bondioli (2004).

Assim, cada quadro de horário foi analisado e enquadrado nas categorias previamente estabelecidas para, então, ser possível uma análise geral das escolas municipais que atendem com turmas em jornada integral. No Apêndice II é possível verificar os quadros de todas as escolas.

Outra consideração importante a se fazer com relação ao quadro de horários é que o planejamento pode sofrer variações em dias de chuva, muito frio, muito sol, eventos temáticos ou número muito reduzido de crianças nas turmas, por exemplo, levando os horários a sofrer alterações internas, possibilitando reorganizações. Além disso, deve-se uma vez mais ressaltar que este exercício analítico, assim como o fez Bondioli (2004), tem a intenção de verificar indícios acerca do que a escola e seus professores têm priorizado quando se trata de organizar o trabalho pedagógico em turmas com jornada integral.

A seguir, sistematizaram-se os dados obtidos sobre a organização da rotina das turmas em jornada de tempo integral, considerando-se o tempo organizado e dividido por momentos, de acordo com os quadros consultados, num comparativo numérico entre as rotinas praticadas nas escolas com as turmas em jornada de tempo integral.

A partir da análise dos dados obtidos pela leitura dos quadros de horários das 17 EMEIs, observa-se que existe uma diferenciação na quantidade de divisões do tempo dedicado aos momentos com as crianças, uma vez que as escolas têm autonomia para elaborarem seus quadros de horários de acordo com suas necessidades. Identificamos que, no mínimo, rotina diária de nove horas está organizada por algumas escolas por 11 momentos diferentes, enquanto outras fazem essa divisão em até 20 momentos, o que significa, em média, 15 momentos diários, divididos entre: momentos de cuidado, momentos de sala de aula, momentos em espaços diversificados e momentos no parque.

Outro aspecto que pode ser identificado a partir da leitura dos quadros de horários é a similaridade na organização do tempo destinada para o período da manhã e da tarde. Essa característica aponta para uma possível repetição de frequência em determinados espaços com as turmas ou de práticas de rotina, contemplando, em algumas unidades, até a mesma quantidade de tempo para cada prática nos dois períodos.

### 5.5.1 Momento de Cuidado (MC)

Os momentos de cuidado, como já mencionado, caracterizam-se pelo tempo destinado pela escola para satisfazer as necessidades biológicas e fisiológicas das crianças, como a acolhida no início do dia, a hora do lanche e do almoço, a hora do sono, a hora da troca, que incluem as trocas de roupa, banho e idas ao banheiro e a hora da saída, quando toda turma já está pronta para ir embora e aguardam junto à professora ou professor o momento de abertura do portão e chegada dos pais.

O tempo destinado aos momentos de cuidado é bem variável entre as escolas. Algumas preveem em seu horário 6 momentos por dia, enquanto outras dispõem de até 12. Assim, a análise identificou um mínimo de 3h15min da jornada de 9h destinadas aos momentos de cuidado, chegando até 5h10min diariamente para estes, tendo uma média de 4h10min por dia, numa média de divisões de tempo para esse fim de 8 divisões, representando 45% do tempo diário na escola.

O fato de haver um horário no dia predeterminado para trocas, atividades de higiene, alimentação e repouso sugere a ideia de homogeneização das práticas com as crianças, uma não personalização dos horários de atendimento de acordo com as necessidades individuais das crianças, e a conclusão de que o tempo institucional se sobrepõe ao tempo individual dos educandos.

Essa variação entre as escolas se deve, entre outros aspectos, à quantidade de turmas em jornada de tempo integral, ao espaço disponível para elas e do potencial humano para operacionalizar esses cuidados. Embora a relação do espaço físico por criança não tenha sido investigada nessa pesquisa, existem elementos que sugerem que o tamanho do espaço físico influencia na organização dos horários das turmas.

### 5.5.2 Momento em Sala de Aula (MS)

A divisão do tempo entre os momentos em sala de aula apresenta pouca variação entre as escolas. Esse momento representa o tempo que as crianças passam em atividades dentro das salas de aula, em espaços fechados. O tipo de atividade realizada em sala de aula não foi caracterizado nessa pesquisa, podendo compreender diversos tipos de atividades como contação de histórias, brincadeiras com jogos e, principalmente, atividades de registro, sendo determinante, para tanto, o espaço fechado característico da sala de aula para desenvolvimento dessas atividades.

Segundo as análises, as escolas têm dois momentos em sala com as turmas, um pela manhã e um na parte da tarde e o tempo desses momentos varia entre 1h10 minutos e 2h30 minutos ao dia. Desta forma, o tempo médio que as crianças passam em sala de aula ou em espaços similares é de 2h35min das 9 horas diárias, o que representa 18% do tempo total que as crianças passam na escola.

### 5.5.3 Momento em Espaços Diversificados (MED)

Essa divisão representa o tempo na rotina diária que as crianças passam em espaços diversificados de aprendizagem, caracterizados por serem espaços fechados diferentes da sala de aula, como biblioteca, quiosque, casinha de bonecas, sala de leitura, salão, refeitório (para atividades diferentes de alimentação) e outros.

A quantidade de vezes que esse espaço aparece na rotina das turmas pode variar bastante, uma vez que as crianças devem conhecer e utilizar todos os espaços disponíveis na escola e eles sejam oferecidos como ambientes de aprendizagem. Algumas escolas disponibilizam atividades nesses espaços por, no mínimo, uma vez ao dia, enquanto outras podem disponibilizá-los até 6 vezes na rotina diária. Desta forma, segundo as análises, a média de disponibilidade desses espaços na rotina das crianças pelas escolas é de 3 vezes, e o tempo médio disponível para as atividades é de 1h55minutos, o que representa 13% do tempo que as crianças passam na escola.

### 5.5.4 Momento de Parque (MP)

Os momentos de parque representam o tempo em que as crianças efetivamente passam em espaços ao ar livre, em parques de areia ou com brinquedos do tipo *playground*, ou em lugares com gramado que também são utilizados pelas crianças, e se caracterizam por serem espaços ao ar livre.

A quantidade de vezes que esse momento aparece nos quadros de horários das escolas é, na grande maioria das vezes, duas, podendo chegar a três e aparecendo, no mínimo, uma vez ao dia em algumas escolas. O tempo disponível para uso desses espaços varia entre 25 minutos e 2h05 minutos ao dia, indicando uma grande variação na disponibilidade de uso desses espaços na organização dos horários.

A média numérica da quantidade de vezes que o momento é ofertado às crianças é 1.8 ao dia, enquanto que a média de tempo que as crianças desfrutam do momento é de, aproximadamente, 2h, o que representa 23% do tempo da jornada diária das crianças na escola.

Por fim, a Tabela 3 sistematiza a forma como, em média, as escolas municipais de educação infantil (pré-escola II) organizam o tempo em turmas de tempo integral. O resultado mostra que a maior parte do tempo em que as crianças passam na escola é gasto com atividades relacionadas ao cuidado (45% do tempo), revelando um predomínio destas sobre as demais. Esperamos que essa sistematização contribua para que pesquisadores e educadores observem as discrepâncias desta organização e se empenhem na busca por possibilidades de mudanças.

**Tabela 3:** Organização do Tempo em Escolas de Educação Infantil – Pré-Escolas com turmas em jornada integral

	<b>Horas (média)</b>	<b>%</b>
Momento de Cuidado (MC)	4h10	45
Momento em Sala de Aula (MS)	2h35	18
Momento de Espaços Diversificados (MED)	1h55	13
Momento de Parque (MP)	2h	23
<b>Total</b>	<b>9</b>	<b>100</b>

Fonte: elaborada pela autora com base nos dados da pesquisa (2021).

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente Dissertação de Mestrado em Educação teve como objetivo geral investigar a organização do trabalho pedagógico nas escolas municipais de educação infantil que oferecem atendimento em tempo integral da cidade de Marília-SP, e como objetivos específicos sistematizar aspectos político-legais da educação infantil brasileira, com ênfase nas concepções e diretrizes para a oferta da educação integral em tempo integral, analisar os projetos político-pedagógicos das escolas municipais de educação infantil que oferecem tempo integral e analisar a rotina das escolas municipais de educação infantil de Marília que oferecem tempo integral, categorizando atividades e espaços das práticas pedagógicas.

Assim, primeiramente, foi realizada uma reflexão sobre a trajetória da educação infantil no Brasil e suas concepções de infância e educação para crianças. Também foi importante refletir sobre as questões que se relacionam ao currículo praticado nas escolas de educação infantil, entendendo que ele é mais que o papel descritivo de ações e metas elaboradas pelas escolas no início do ano, mas se reflete e concretiza nas ações e intenções do dia a dia da escola, nas relações e nas condições de trabalho. Também do ponto de vista conceitual, foi importante conhecer aspectos relativos às concepções de educação integral e educação em tempo integral para entender como essas duas vertentes estão relacionadas e como podem se efetivar no dia a dia da escola.

Após identificar a pouca incidência de Dissertações e Teses sobre a educação infantil em tempo integral no âmbito do Estado de São Paulo, foi realizada pesquisa documental para compreender como se organiza a educação infantil em tempo integral no município de Marília.

Para isso, em primeiro lugar, fez-se uma exposição sobre a trajetória histórica da educação infantil no município. Em seguida, por meio de pesquisa documental pautada nos Projetos Político- Pedagógicos e nos quadros de horários das turmas de pré-escola atendidas em jornada de tempo integral foi possível compreender como se organizam as escolas em termos de tempo.

A análise dos projetos políticos das escolas aponta para uma uniformidade de conceitos teóricos compartilhados pelas unidades. Em algumas poucas escolas há diferenciações explícitas no que se refere ao atendimento das crianças que estão em tempo integral, apontando para uma invisibilidade das necessidades específicas dessas crianças que ficam na escola por até 9 horas.

Nessa análise, embora os conceitos de criança, infância e educação infantil estejam de acordo com os documentos oficiais norteadores da educação infantil no país, não existe

explicitação sobre as necessidades específicas dessas crianças nos documentos investigados, apontando para uma conceituação meramente teórica, mas que não encontra eco na prática.

No que se refere à rotina das crianças em turmas de jornada de tempo integral, analisadas a partir dos quadros de horários de espaços e tempos, pode-se observar que não existe grande variação ou diferenciação entre a rotina praticada no período da manhã e a rotina praticada no período da tarde. Embora o espaço de tempo entre os dois períodos acomode o tempo de repouso das crianças, nos quadros de horários não está identificada variação entre a rotina com as crianças no período da manhã e no período da tarde. Antes, assemelham-se em quantidade de tempo, momentos de cuidado, espaços frequentados e divisões no tempo, apontando para uma possível repetição das práticas cotidianas.

Sabe-se que, na organização do trabalho pedagógico, é preciso considerar inúmeras variáveis: documentos legais norteadores do currículo, da prática pedagógica e da ação docente; condições físicas, estruturais, materiais e humanas da escola; formação e condições de atuação do corpo docente; a realidade e a necessidade da comunidade escolar e da própria sociedade em que a escola está inserida; o contexto histórico da própria educação infantil; a teoria que fundamenta as práticas; diversos outros elementos que interferem e influenciam na organização do trabalho pedagógico nas escolas. Além disso, para organizar a rotina de uma escola, é fundamental que se considere as necessidades das crianças, suas especificidades, que variam de acordo com inúmeros fatores, mas também pelo tempo que as crianças passam na escola.

A explicitação da rotina diária assim como do currículo praticado pelas escolas encontra forte expressão nos horários determinados para as turmas, pois eles, ainda que sem a pretensão de fazê-lo, refletem a concepção de criança e de educação que embasa as unidades escolares.

Os espaços frequentados pelas crianças nas escolas influenciam em seus comportamentos, em suas formas de agir e reagir às situações e, conseqüentemente, influenciam na formação de suas inteligências e personalidades.

A análise dos dados obtidos mostrou que a maior parte do tempo que as crianças passam na escola ocorre em locais fechados, com alimentação ou repouso e com atividades desenvolvidas entre quatro paredes, sob luz e ventilação artificiais, impedidas de terem uma visão do ambiente externo ou tendo-a apenas pela janela, distanciando as crianças da natureza que há lá fora.

Sabe-se, por vivência na área da educação, que o local da escola que as crianças mais gostam é o parque, onde elas podem correr, escalar, pular e extravasar suas energias e emoções e, conforme constatado, o tempo oferecido a elas nesse ambiente é inferior aos momentos

passados em espaços fechados, o que indica uma discrepância na organização dos horários quando balizamos as ações escolares pela concepção de criança protagonista presente nos documentos oficiais.

Reconhecemos que existem muitas complexidades ao se organizar o horário de uma turma, de um grupo de crianças, de um profissional docente, de um espaço, de rotinas de alimentação e higiene, de servidores de apoio e etc., e essa pesquisa busca destacar essa discussão que aponta para a necessária inclusão de concepções que considerem as características, necessidades individuais e gostos das crianças nos planejamentos das escolas, inclusive dos horários, como seres protagonistas da educação.

Sem a pretensão de encerrar o assunto, essa pesquisa busca compreender como está estruturada a rotina das crianças em turmas de jornada em tempo integral na educação infantil e, assim, com essas reflexões, possibilitar caminhos para a revisão de práticas em andamento, através da perspectiva de criança como ser capaz e ativo, participante de seu processo de educação em todos os âmbitos.

## REFERÊNCIAS

- ANGOTTI, M. Maria Montessori: uma mulher que ousou viver transgressões. *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (orgs.). **Pedagogia(s) da infância**: dialogando com o passado, construindo um futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007, p. 95-114.
- ARAÚJO, J.; ARAÚJO, A. Célestin Freinet: trabalho, cooperação aprendizagem. *In*: FORMOSINHO, J. O.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. **Pedagogia(s) da infância**: dialogando com o passado, construindo um futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007, p. 171-196.
- ARAÚJO, V. C. O tempo integral na educação infantil: uma análise de suas concepções e práticas. *In*: ARAÚJO, Vânia Carvalho de. **Educação infantil em jornada de tempo integral**: dilemas e perspectivas. Vitória: Edufes, 2015, p.191-203.
- ARIOSI, C. M. F. A Base Nacional Comum Curricular para educação infantil e os campos de experiência: reflexões conceituais entre Brasil e Itália. **Humanidades & Inovação**, [s. l.], v. 6, n. 15, p. 241-256, 2019.
- ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópoles: Vozes, 2014.
- BARBOSA, M. C. Fragmentos sobre a rotinização da infância. **Educação & Realidade**, [s. l.], v. 25, n. 1, p. 93-113, 2000.
- BARBOSA, M. C. S. **Práticas cotidianas na educação infantil–bases para a reflexão sobre as orientações curriculares**. Brasília: MEC, 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat\\_seb\\_praticas\\_cotidianas.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf). Acesso em: 04 set. 2020.
- BARBOSA, M. C. S. Os resultados da avaliação de propostas curriculares para a educação infantil dos municípios brasileiros. *In*: I Seminário Nacional: currículo em movimento – Perspectivas Atuais, 1., 2010, Belo Horizonte. **Anais [...]**. Brasília: MEC, 2010.
- BARBOSA, M. C. S.; RICHTER, S. R. S.; DELGADO, A. C. C. Educação infantil: tempo integral ou educação integral? **Educação em Revista**, [s. l.], v. 31, p. 95-119, 2015.
- BARRETO, A. M. R. F. Situação atual da Educação Infantil no Brasil. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. **Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil**. Volume II. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 1998. p. 23-33.
- BONDIOLI, A. (org.). **O tempo no cotidiano infantil**: perspectivas de pesquisa e estudo de casos. São Paulo: Corte, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Departamento de Ensino Fundamental. **Diagnóstico preliminar da educação pré-escolar no Brasil**. Brasília, DF: MEC/DEF, 1975.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal/ Centro Gráfico, 1988. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm). Acesso em: 08 dez. 2020.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de julho de 1990. Brasília, DF, 1990.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 09 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CEB no 1, de 7 de abril de 1999**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF, 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0199.pdf> . Acesso em: 11 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Processo nº: 23001.000061/2000-71, de 6 de julho de 2000. [Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil]. **Diário Oficial da União**. DF, 2000. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2000/pceb004\\_00.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2000/pceb004_00.pdf). Acesso em: 18 nov. 2020.

BRASIL. **Lei nº 010172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF, 2001. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2001/lei-10172-9-janeiro-2001-359024-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 18 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Infantil e Fundamental. **Política Nacional de Educação Infantil**: pelos direitos das crianças de 0 a 6 anos à educação. Brasília, DF, 2005. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pol\\_inf\\_eduinf.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pol_inf_eduinf.pdf). Acesso em 20 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Volume I. Brasília, DF: MEC/ SEB, 2006a. Disponível em: <https://conexaoeduca.saosebastiao.sp.gov.br/parametros-nacionais-de-qualidade-para-a-educacao-infantil/>. Acesso em: 21 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Volume II. Brasília, DF: MEC/ SEB, 2006b. Disponível em: <https://conexaoeduca.saosebastiao.sp.gov.br/parametros-nacionais-de-qualidade-para-a-educacao-infantil/>. Acesso em: 21 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Subsídios para Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas da Educação Básica**. Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para Educação Básica. Brasília, DF: MEC/SEB 2009a. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/subsidios\\_dcn.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/subsidios_dcn.pdf). Acesso em: 04 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política de Educação Infantil no Brasil**: Relatório de Avaliação. Brasília, DF: MEC/SEB, 2009b. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=7873-](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7873-)

politica-educacao-infantil-relatorio-avaliacao-260411-pdf&category\_slug=abril-2011-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 19 nov. 2020.

BRASIL. Constituição (1988). **Emenda constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009**. Dá nova redação ao art. 208 da Constituição Federal, alterando parágrafos. Brasília, DF, 2009c. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm). Acesso em: 09 nov. 2021.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e da outras providências. Brasília, 2013a. Disponível em: [https://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/30037356/do1-2013-04-05-lei-n-12-796-de-4-de-abril-de-2013-30037348](https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/30037356/do1-2013-04-05-lei-n-12-796-de-4-de-abril-de-2013-30037348). Acesso em: 10 dez. 2020.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília, DF: MEC, SEB, DICEI, 2013b. 562p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **A educação infantil nos países do MERCOSUL: análise comparativa da legislação**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2013b. 132 p.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 2014. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/>. Acesso em: 18 nov. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.257, de 08 de março de 2016**. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), o Decreto-Lei nº 3.689, de 3 de outubro de 1941 (Código de Processo Penal), a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, a Lei nº 11.770, de 9 de setembro de 2008, e a Lei nº 12.662, de 5 de junho de 2012. Brasília, DF, 2016. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/lei/113257.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/113257.htm). Acesso em: 27 abr. 2022.

BRASIL. **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 - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF, 2017. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm). Acesso em: 27 abr. 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 21 abr. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2020**. Brasília, DF: Inep/MEC, 2020. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano\\_nacional\\_de\\_educacao/relatori](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/relatori)

o\_do\_terceiro\_ciclo\_de\_monitoramento\_das\_metas\_do\_plano\_nacional\_de\_educacao.pdf. Acesso em: 10 jan. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 10.656, de 22 de março de 2021**. Regulamenta a Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020, que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. Brasília, DF, 2020.

Disponível em:

<https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DEC&numero=10656&ano=2021&ato=41fQTRE5UMZpWTee>. Acesso em: 10 jan. 2022.

CHAMBOULEYRON, R. Jesuítas e as crianças no Brasil quinhentista. *In*: DEL PRIORE, M. (org.). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Editora Contexto, 2018, p. 55-83.

CURY, C. R. J. A educação infantil como direito. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. **Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 1998. Volume II, p. 9-15.

DEL PRIORE, M. O cotidiano da criança livre no Brasil entre a colônia e o império. *In*: DEL PRIORE, M. (org.). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Editora Contexto, 2018, p. 84-106.

DUARTE, N. **O debate contemporâneo das teorias pedagógicas**. São Paulo: Editora UNESP: Cultura Acadêmica, 2010, p. 18.

ELIAS, M. D. C.; SANCHES, E. C. Freinet e a pedagogia—uma velha ideia muito atual. *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (orgs.). **Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado, construindo um futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007, p. 145-170.

FARIA, A. L. G. de. A contribuição dos parques infantis de Mário de Andrade para a construção de uma pedagogia da educação infantil. **Educação & Sociedade**, [s. l.], v. 20, n. 69, p. 60-91, dez. 1999.

FARIA, V. L. B.; SALLES, F. R. T. De. **Currículo na educação infantil: diálogo com os demais elementos da proposta pedagógica**. São Paulo: Scipione, 2007.

FILIPE, F. A.; SILVA, D. S.; COSTA, A. C. Uma base comum na escola: análise do projeto educativo da Base Nacional Comum Curricular. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. Rio de Janeiro, v. 29, n. 112, p. 783-803, 2021. Disponível em: <https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/ensaio/article/view/2296>. Acesso em: 02 abr. 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia, Saberes necessários à prática educativa**. Editora paz e terra, 1996.

FREIRE, M. M. de L.; LEONY, V. da S. A caridade científica: Moncorvo Filho e o Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro (1899-1930). **História, Ciências, Saúde-Manguinhos**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 1, p. 199-225, dez. 2011.

GATTI, B. A. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo. **Cadernos de pesquisa**, [s. l.], n. 113, p. 65-81, 2001.

GUARÁ, I. M. F. R. É imprescindível educar integralmente. **Cadernos Cenpec| Nova série**, [s. l.], v. 1, n. 2, p.15-24, 2006.

KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. Froebel: uma pedagogia do brincar para a infância. *In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (orgs.).*

**Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado, construindo um futuro.** Porto Alegre: Artmed, 2007, p. 37-63.

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce.** Rio de Janeiro: Achiamé, 1982.

KUHLMANN JR. M. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica.** Porto Alegre: Mediação, 1998.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola. Teoria e prática.** São Paulo: Editora Alternativa, 2004. Volume 5.

LIMA, T. C. S. de; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katálisis**, Florianópolis, v. 10, n. spe, p. 37-45, 2007.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de currículo.** São Paulo: Cortez, 2011.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências.** Curitiba: Editora Positivo, 2009, Volume 1.

MALETTA, A. P. B.; REIS, M. Os currículos pensados para a educação da infância. **Rev. E espaço do currículo**, João Pessoa, v. 12, n. 1, p. 60-75, 2019.

MARÍLIA. **Lei Orgânica do Município, de 04 de abril de 1990.** Marília, 1990. Disponível em: <https://www.marilia.sp.gov.br/prefeitura/wp-content/uploads/2012/07/Lei-Org%C3%A2nica.completa.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2021.

MARÍLIA. **Lei nº 7.824, de 23 de junho de 2015.** Aprova o Plano Municipal de Educação - PME, para o decênio 2015-2025 e dá outras providências. Marília, 2015. Disponível em: [https://sapl.marilia.sp.leg.br/pysc/download\\_norma\\_pysc?cod\\_norma=21617&texto\\_original=1](https://sapl.marilia.sp.leg.br/pysc/download_norma_pysc?cod_norma=21617&texto_original=1). Acesso em: 16 jul. 2020.

MARÍLIA. **Decreto nº 11.881, de 31 de outubro de 2016.** Regulamenta as "Normas Regimentais para as Escolas Municipais" do Município de Marília. Marília, 2016. Disponível em: <https://www.marilia.sp.gov.br/publicos/02100af2a0e5e95e2a642e2a5eb45db9.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2020.

MARÍLIA. **Lei nº 8.354, de 19 de fevereiro de 2019.** Regulamenta o Sistema Municipal de Ensino de Marília e dá outras providências. Marília, 2019a. Disponível em: [https://sapl.marilia.sp.leg.br/pysc/download\\_norma\\_pysc?cod\\_norma=38693&texto\\_original=1](https://sapl.marilia.sp.leg.br/pysc/download_norma_pysc?cod_norma=38693&texto_original=1). Acesso em: 01 ago. 2020.

MARÍLIA. **Lei nº 8.355, de 21 de fevereiro de 2019.** Aprova o relatório final de monitoramento e avaliação do Plano Municipal de Educação – PME. Altera dispositivos das metas/objetivos do Plano Municipal de Educação – PME, aprovado pela Lei nº 7824, de 23 de

junho de 2015. Dá outras providências. Marília, 2019b. Disponível em: [https://sapl.marilia.sp.leg.br/pysc/download\\_norma\\_pysc?cod\\_norma=38688&texto\\_original=1](https://sapl.marilia.sp.leg.br/pysc/download_norma_pysc?cod_norma=38688&texto_original=1) Acesso em: 02 ago. 2020.

**MARÍLIA. Proposta Curricular para a Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Marília.** Organizadora: Karina Carrião Gomes de Oliveira. Marília: Secretaria Municipal da Educação, 2020.

MARQUIZELI, J. de M. D. **A Creche “Ignácio de Loyola Torres” (1966 -1997) e o Berçário Municipal “Mãe Cristina” (1997 – 2013), na história da educação infantil em Marília/SP.** 2018. 144f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2018.

MOLL, J. (org.). **Caderno de Educação Integral: Série Mais Educação.** Brasília: MEC/SECAD, 2008.

NUNES, M. F. R.; CORSINO, P.; DIDONET, V. **Educação infantil no Brasil.** Primeira etapa da educação básica. Brasília: UNESCO/Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica/Fundação Orsa, 2011.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (orgs.) **Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado, construindo um futuro.** Porto Alegre: Artmed, 2007. 328 p.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Resolução 44/25 da Assembleia Geral das Nações Unidas, em 20 de novembro de 1989.** Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança. New York, 1989. Disponível em: <https://cidadania.dge.mec.pt/direitos-humanos/direitos-da-crianca>. Acesso em: 02 abr. 2021.

PARENTE, C. da M. D. Desvendando a jornada escolar brasileira. **Revista Educação e Políticas em Debate**, [s. l.], v. 8, n. 3, p. 319-343, 2019. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducapoliticas/article/view/48702>. Acesso em: 24 jul. 2021.

PARENTE, C. da M. D. Políticas de Educação Integral em Tempo Integral: possibilidades e alternativas. In: PARENTE, Cláudia da Mota Darós. (org.). **Políticas públicas para a educação básica: avanços, desafios e perspectivas.** Marília, São Paulo: Oficina Universitária/Cultura Acadêmica, 2021a, p. 97-123. Disponível em: [https://ebooks.marilia.unesp.br/index.php/lab\\_editorial/catalog/book/267](https://ebooks.marilia.unesp.br/index.php/lab_editorial/catalog/book/267). Acesso em: 24 jul. 2021.

PARENTE, C. da M. D. Políticas públicas: possibilidades e potencialidades da educação integral. **Revista Exitus**, [s. l.], v. 11, n. 1, p. 1-8, 2021b. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/1755>. Acesso em: 24 jul. 2021.

PEREIRA, M. C. **Tempo livre na educação infantil: concepções históricas e implicações pedagógicas a partir da teoria histórico-cultural.** 2018. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2018.

PIMENTEL, A. Vygotsky: uma abordagem histórico-cultural da educação infantil. *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (orgs.). **Pedagogia(s) da infância**: dialogando com o passado, construindo um futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007, p. 219-248.

PINAZZA, M. A. John Dewey: inspirações para uma pedagogia da infância. *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (orgs.). **Pedagogia (s) da infância**: dialogando com o passado construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007, p. 65-94.

PRIETO, M. N. **A organização do tempo em escolas de educação infantil**: contribuições para o processo de humanização na infância. 2016. 157f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2016.

REPKIN, V.V. Ensino desenvolvendo e atividade de estudo. Trad. Maria Auxiliadora Soares Farias, Stela Miller e Suely Amaral Mello. **Ensino em Re-Vista**, [s. l.] v. 21, n. 1, p. 85-99, 2014.

ROSEMBERG, F. Políticas públicas e qualidade da educação infantil. *In*: SANTOS, M. O. D.; RIBEIRO, M. I. S. (orgs.). **Educação Infantil**: os desafios estão postos e o que estamos fazendo. Salvador: Sooffset, 2014, p. 169-185.

ROSEMBERG, F.; CAMPOS, M. M.; FERREIRA, I. M. **Creches e pré-escolas no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1993. 136 p.

SACRISTÁN, J. G. **O Currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2017.

SARMENTO, M. J. Para uma agenda da educação da infância em tempo integral assente nos direitos da criança. *In*: ARAÚJO, V. C. de. **Educação infantil em jornada de tempo integral**: dilemas e perspectivas. Vitória: Edufes. 2015, p. 61-89.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista brasileira de história & ciências sociais**, [s. l.], v. 1, n. 1, p. 1-15, 2009.

SAVIANI, D. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. Movimento- **Revista de Educação**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 4, p. 54-84, 2016.

SILVA, M. R. **Currículo e competências**: a formação administrada. São Paulo: Cortez, 2008.

SINCHEZ, C. J. A. **Influência do tempo de permanência na rede pública de educação infantil sobre a promoção de saúde bucal e sobre a formação de hábitos alimentares saudáveis em pré-escolares no município de São Paulo**. 2017. 123f. Dissertação (Mestrado em Odontopediatria) – Faculdade de Odontologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

SOUZA, K. R. **Direito à educação nos países membros do Mercosul: um estudo comparado**. 2017. 346f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2017. Disponível em: [https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/149849/souza\\_kr\\_dr\\_arafclc.pdf?sequenc e=3&isAllowed=y](https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/149849/souza_kr_dr_arafclc.pdf?sequenc e=3&isAllowed=y). Acesso em: 16 fev. 2021.

SOUZA, K. R.; KERBAUY, M. T. M. Abordagem quanti-qualitativa: superação da dicotomia quantitativa-qualitativa na pesquisa em educação. 2017. **Educação e Filosofia**, [s. l.], v. 31, n. 61, p. 21-44, 2017.

TEIXEIRA, A. Centro Educacional Carneiro Ribeiro. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v. 31, n. 73, p. 78-84, 1959.

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

TOMÉ, M. F. **A Educação Infantil foi para a escola, e agora?** São Paulo: Paco Editorial, 2014.

UNICEF. **Convenção sobre os Direitos da Criança**. 2022. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>. Acesso em: 02 abr. 2021.

VIEIRA, F.; LINO, D. As contribuições da teoria de Piaget para a pedagogia da infância. *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (org.). **Pedagogia (s) da infância: Dialogando com o passado construindo o futuro**, 2007, p. 197-218.

WADSWORTH, J E. Moncorvo Filho e o problema da infância: modelos institucionais e ideológicos da assistência à infância no Brasil. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 19, n. 37, p. 103-124, set. 1999.

## APÊNDICE I - Instrumento de Análise Documental

**NOME DA ESCOLA:**

**ANO DE EDIÇÃO DOC:**

### CARACTERÍSTICAS DA ESCOLA:

CRECHE E PRÉ-ESCOLA ( )  
SOMENTE JORNADA INTEGRAL ( )  
PARCIAL ( )

PRÉ-ESCOLA:( )  
JORNADA INTEGRAL E

**QTDE TOTAL DE ALUNOS:**  
**QTDE DE TOTAL DE TURMAS:**  
**QTDE DE TURMAS EM PERÍODO INTEGRAL:**

### ASPECTOS GERAIS DA ESCOLA

**O DOCUMENTO EXPLICITA A CONCEPÇÃO DE:**

Criança SIM ( ) NÃO( ) Escola SIM( ) NÃO( ) EDUCAÇÃO INFANTIL SIM( )  
NÃO ( )

O DOCUMENTO EXPLICITA A ORIGEM DA CLIENTELA? SIM ( ) NÃO ( )  
O DOCUMENTO EXPLICITA O CRITÉRIO DE ATENDIMENTO DA ESCOLA?  
SIM ( ) NÃO( )  
SE SIM, QUAL (IS) CRITÉRIO(S) DE ATENDIMENTO?

### ASPECTOS RELATIVOS À OFERTA DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL

Explicita algo sobre a organização do tempo relacionado à jornada de tempo integral?  
SIM ( ) NÃO ( )

Explicita algo sobre o critério de atendimento das crianças em jornada de tempo integral?  
SIM ( ) NÃO ( )

Explicita alguma diferenciação entre as turmas de período parcial e as turmas de período  
integral? SIM ( ) NÃO ( )  
Se sim, qual?

Explicita algo sobre o perfil das famílias atendidas ou prioritárias do atendimento em jornada  
de tempo integral  
SIM ( ) NÃO ( )  
Se sim, qual?

Horário de atendimento em tempo integral

Entrada:

Saída:

Variações:

Explicita matriz curricular específica para o tempo integral

SIM ( ) NÃO ( )

Com relação ao PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA ESCOLA (P.D.E) existe alguma meta específica para as turmas atendidas em jornada de tempo período integral?

SIM ( ) NÃO ( )

Se sim, quais?

**ASPECTOS RELATIVOS AO TRABALHO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO**

<b>FORMAÇÃO DOS DOCENTES</b>	
Somente magistério	
Somente pedagogia	
Pedagogia e outra graduação	
Pedagogia e 1 pós graduação	
Pedagogia e 2 ou mais pós graduações	
Pedagogia e mestrado	
Pedagogia e doutorado	
Pedagogia e outra graduação e 1 pós graduação	
Pedagogia e outra graduação e 2 ou mais pós graduações	

Explicita alguma diferença entre os projetos pedagógicos desenvolvidos com as turmas de período integral? SIM ( ) NÃO ( )

Se sim, quais?

<b>TEMAS DOS PROJETOS DESENVOLVIDOS PELAS TURMAS EM PERÍODO INTEGRAL</b>	
ARTES	
ANIMAIS	
ALIMENTAÇÃO	
BRINCADEIRAS	
MOVIMENTO/PSICOMOTRICIDADE	
CORES E FORMAS	
DANÇA	
ECOLOGIA/MEIO AMBIENTE	
EMOÇÕES	
IDENTIDADE E AUTONOMIA	
FOLCLORE	
MARÍLIA	
LEITURA	
MÚSICA	
NÚMEROS/MATEMÁTICA	
SENTIDOS	

OUTRAS INFORMAÇÕES:

**APÊNDICE II - QUADROS DE HORÁRIOS COM A ORGANIZAÇÃO DAS  
ROTINAS DAS TURMAS DE PRÉ-ESCOLA EM JORNADA DE TEMPO  
INTEGRAL**

LEGENDA:

MC	MOMENTO DE CUIDADO
MS	MOMENTO EM SALA DE AULA
MED	MOMENTO EM ESPAÇO DIVERSIFICADO
MP	MOMENTO NO PARQUE

**Quadro 4:** Rotina diária da EMEI 1

HORÁRIO	2° FEIRA	3° FEIRA	4° FEIRA	5° FEIRA	6° FEIRA	Quantidade de tempo
8h00- 8h10	MC	MC	MC	MC	MC	10min.
8h10- 9h00	MP	MP	MP	MP	MP	50min
9h00- 9h15	MC	MC	MC	MC	MC	15min
9h15-11h00	MS	MS	MS	MS	MS	1h45min
11h00-11h15	MC	MC	MC	MC	MC	15min
11h15-13h00	MC	MC	MC	MC	MC	1h45min
13h00- 13h15	MC	MC	MC	MC	MC	15min.
13h15-15h00	MED	MED	MED	MED	MED	1h45min
15h00-15h15	MC	MC	MC	MC	MC	15min
15h15-16h30	MP	MP	MP	MP	MP	1h15min
16h30-17h00	MC	MC	MC	MC	MC	30min
Jornada diária	-	-	-	-	-	9h

Fonte: elaborado pela autora (2021).

<b>RESUMO DA JORNADA DE TEMPO INTEGRAL- EMEI 1</b>		
<b>ATIVIDADE</b>	<b>DIVISÃO DO TEMPO DIÁRIO (horas e minutos)</b>	<b>DIVISÃO DO TEMPO SEMANAL (horas e minutos)</b>
MC	3h25min	17h05min
MS	1h45min	8h45min
MED	1h45min	8h45min
MP	2h05min	10h25min
<b>TEMPO TOTAL</b>	<b>9h</b>	<b>45h</b>

**Quadro 5:** Rotina diária da EMEI 2

HORÁRIO	2° FEIRA	3° FEIRA	4° FEIRA	5° FEIRA	6° FEIRA	Quantidade de tempo
8h00- 8h15	MC	MC	MC	MC	MC	15min.
8h15- 8h45	MED	MED	MED	MED	MED	30min
8h45- 9h00	MED	MED	MED	MED	MED	15min
9h00-9h15	MC	MC	MC	MC	MC	15min
9h15- 10h15	MS	MS	MS	MS	MS	1h00
10h15- 10h30	MC	MC	MC	MC	MC	15min
10h30-11h10	MP	MP	MP	MP	MP	40min
11h10-11h30	MC	MC	MC	MC	MC	20min
11h30-13h00	MC	MC	MC	MC	MC	1h30min
13h00-13h15	MC	MC	MC	MC	MC	15min
13h15-13h45	MED	MED	MED	MED	MED	30min
13h45-14h00	MC	MC	MC	MC	MC	15min
14h00-14h15	MC	MC	MC	MC	MC	15min
14h15-14h30	MED	MED	MED	MED	MED	15min
14h30-15h30	MS	MS	MS	MS	MS	1h00
15h30-16h15	MP	MP	MP	MP	MP	45min
16h15-17h	MC	MC	MC	MC	MC	45min
Jornada diária	-	-	-	-	-	9h

Fonte: elaborado pela autora (2021).

<b>RESUMO DA JORNADA DE TEMPO INTEGRAL- EMEI 2</b>		
<b>ATIVIDADE</b>	<b>DIVISÃO DO TEMPO DIÁRIO (horas e minutos)</b>	<b>DIVISÃO DO TEMPO SEMANAL (horas e minutos)</b>
MC	4h05min	20h25min
MS	2h00min	10h00min
MED	1h30min	7h30min
MP	1h25min	7h05min
TEMPO TOTAL	9h	45h

**Quadro 6:** Rotina diária da EMEI 3

HORÁRIO	2° FEIRA	3° FEIRA	4° FEIRA	5° FEIRA	6° FEIRA	Quantidade de tempo
8h00- 8h20	MC	MC	MC	MC	MC	20min.
8h20- 9h05	MED	MED	MED	MED	MED	45min
9h05- 9h20	MC	MC	MC	MC	MC	15min
9h20-10h15	MP	MP	MP	MP	MP	55min
10h15-10h35	MC	MC	MC	MC	MC	20min
10h35- 11h20	MS	MS	MS	MS	MS	45min
11h20-11h45	MC	MC	MC	MC	MC	25min
11h45-12h00	MC	MC	MC	MC	MC	15min
12h00-13h00	MC	MC	MC	MC	MC	1h
13h00-13h30	MC	MC	MC	MC	MC	30min
13h30-14h25	MS	MS	MS	MS	MS	55min
14h25-14h40	MC	MC	MC	MC	MC	15min
14h40-15h30	MP	MP	MP	MP	MP	50min
15h30-16h10	MED	MED	MED	MED	MED	40min
16h10-17h00	MC	MC	MC	MC	MC	50min
Jornada diária	-	-	-	-	-	9h

Fonte: elaborado pela autora (2021).

<b>RESUMO DA JORNADA DE TEMPO INTEGRAL- EMEI 3</b>		
<b>ATIVIDADE</b>	<b>DIVISÃO DO TEMPO DIÁRIO (horas e minutos)</b>	<b>DIVISÃO DO TEMPO SEMANAL (horas e minutos)</b>
MC	4h10min	20h50min
MS	1h40min	8h20min
MED	1h25min	7h05min
MP	1h45min	8h45min
<b>TEMPO TOTAL</b>	<b>9h</b>	<b>45h</b>

**Quadro 7: Rotina diária da EMEI 4**

HORÁRIO	2° FEIRA	3° FEIRA	4° FEIRA	5° FEIRA	6° FEIRA	Quantidade de tempo
8h00- 8h20	MC	MC	MC	MC	MC	20min.
8h20- 9h05	MED	MED	MED	MED	MED	45min
9h05- 9h25	MC	MC	MC	MC	MC	20min
9h25-09h40	MC	MC	MC	MC	MC	15min
09h40- 10h00	MC	MC	MC	MC	MC	20min.
10h00- 11h00	MS	MS	MS	MS	MS	1h
11h00-11h20	MC	MC	MC	MC	MC	20min
11h20-11h30	MC	MC	MC	MC	MC	10min
11h30-13h00	MC	MC	MC	MC	MC	1h30min
13h00-13h50	MED	MED	MED	MED	MED	50min
13h50-14h05	MC	MC	MC	MC	MC	15min
14h05-14h20	MC	MC	MC	MC	MC	15min
14h20-15h20	MP	MP	MP	MP	MP	1h
15h20-16h00	MS	MS	MS	MS	MS	40min
16h00-17h00	MC	MC	MC	MC	MC	1h
Jornada diária	-	-	-	-	-	9h

Fonte: elaborado pela autora (2021).

<b>RESUMO DA JORNADA DE TEMPO INTEGRAL- EMEI 4</b>		
<b>ATIVIDADE</b>	<b>DIVISÃO DO TEMPO DIÁRIO (horas e minutos)</b>	<b>DIVISÃO DO TEMPO SEMANAL (horas e minutos)</b>
MC	4h45min	23h45min
MS	1h40min	8h20min
MED	1h35min	7h55min
MP	1h	5h
<b>TEMPO TOTAL</b>	<b>9h</b>	<b>45h</b>

**Quadro 8:** Rotina diária da EMEI 5

HORÁRIO	2° FEIRA	3° FEIRA	4° FEIRA	5° FEIRA	6° FEIRA	Quantidade de tempo
8h00- 8h15	MC	MC	MC	MC	MC	15min.
8h15- 8h45	MED	MED	MED	MED	MED	30min
8h45- 9h00	MED	MED	MED	MED	MED	15min
9h00-09h15	MC	MC	MC	MC	MC	15min
09h15- 10h15	MS	MS	MS	MS	MS	1h
10h15- 10h30	MC	MC	MC	MC	MC	15min
10h30-11h10	MP	MP	MP	MP	MP	40min
11h10-11h30	MC	MC	MC	MC	MC	20min
11h30-13h00	MC	MC	MC	MC	MC	1h30min
13h00-13h15	MC	MC	MC	MC	MC	15min
13h15-14h00	MP	MP	MP	MP	MP	45min
14h00-14h15	MC	MC	MC	MC	MC	15min
14h15-15h15	MS	MS	MS	MS	MS	1h
15h15-15h30	MC	MC	MC	MC	MC	15min
15h30-15h45	MED	MED	MED	MED	MED	15min
15h45-16h15	MP	MP	MP	MP	MP	30min
16h15-17h	MC	MC	MC	MC	MC	45min
Jornada diária	-	-	-	-	-	9h

Fonte: elaborado pela autora (2021).

<b>RESUMO DA JORNADA DE TEMPO INTEGRAL- EMEI 5</b>		
<b>ATIVIDADE</b>	<b>DIVISÃO DO TEMPO DIÁRIO (horas e minutos)</b>	<b>DIVISÃO DO TEMPO SEMANAL (horas e minutos)</b>
MC	4h05min	20h25min
MS	2h	10h
MED	1h	5h
MP	1h55min	9h35min
<b>TEMPO TOTAL</b>	<b>9h</b>	<b>45h</b>

**Quadro 9:** Rotina diária da EMEI 6

HORÁRIO	2° FEIRA	3° FEIRA	4° FEIRA	5° FEIRA	6° FEIRA	Quantidade de tempo
8h00- 8h15	MC	MC	MC	MC	MC	15min.
8h15- 8h30	MC	MC	MC	MC	MC	15min
8h30- 9h30	MS	MS	MS	MS	MS	1h
09h30-10h00	MP	MP	MP	MP	MP	30min
10h00-10h45	MC	MC	MC	MC	MC	45min
10h45-11h00	MC	MC	MC	MC	MC	15min
11h00-13h00	MC	MC	MC	MC	MC	2h
13h00-13h20	MC	MC	MC	MC	MC	20min
13h20-13h40	MED	MED	MED	MED	MED	20min
13h40-14h00	MC	MC	MC	MC	MC	20min
14h00-15h00	MS	MS	MS	MS	MS	1h
15h00-15h40	MP	MP	MP	MP	MP	40min
15h40-16h00	MED	MED	MED	MED	MED	20min
16h00-17h00	MC	MC	MC	MC	MC	1h
Jornada diária	-	-	-	-	-	9h

Fonte: elaborado pela autora (2021).

<b>RESUMO DA JORNADA DE TEMPO INTEGRAL- EMEI 6</b>		
<b>ATIVIDADE</b>	<b>DIVISÃO DO TEMPO DIÁRIO (horas e minutos)</b>	<b>DIVISÃO DO TEMPO SEMANAL (horas e minutos)</b>
MC	5h10min	25h50min
MS	2h	10h
MED	40min	3h20min
MP	1h10min	5h50min
TEMPO TOTAL	9h	45h

**Quadro 10:** Rotina diária da EMEI 7

HORÁRIO	2° FEIRA	3° FEIRA	4° FEIRA	5° FEIRA	6° FEIRA	Quantidade de tempo
8h00- 8h15	MC	MC	MC	MC	MC	15min.
8h15- 9h05	MED	MED	MED	MED	MED	50min
9h05- 9h25	MC	MC	MC	MC	MC	20min
09h25-10h35	MS	MS	MS	MS	MS	1h10min
10h35-11h20	MED	MED	MED	MED	MED	45min
11h20-11h35	MC	MC	MC	MC	MC	15min
11h35-13h00	MC	MC	MC	MC	MC	1h25min
13h00-13h15	MC	MC	MC	MC	MC	15min
13h15-13h00	MC	MC	MC	MC	MC	15min
13h30-14h15	MED	MED	MED	MED	MED	45min
14h15-14h40	MP	MP	MP	MP	MP	25min
14h40-14h55	MC	MC	MC	MC	MC	15min
14h55-15h45	MS	MS	MS	MS	MS	50min
15h45-16h30	MED	MED	MED	MED	MED	45min
16h30-17h00	MC	MC	MC	MC	MC	30min
Jornada diária	-	-	-	-	-	9h

Fonte: elaborado pela autora (2021).

<b>RESUMO DA JORNADA DE TEMPO INTEGRAL- EMEI 7</b>		
<b>ATIVIDADE</b>	<b>DIVISÃO DO TEMPO DIÁRIO (horas e minutos)</b>	<b>DIVISÃO DO TEMPO SEMANAL (horas e minutos)</b>
MC	3h30min	17h30min
MS	2h	10h
MED	3h05min	15h25min
MP	25min	2h05min
<b>TEMPO TOTAL</b>	<b>9h</b>	<b>45h</b>

**Quadro 11:** Rotina diária da EMEI 8

HORÁRIO	2° FEIRA	3° FEIRA	4° FEIRA	5° FEIRA	6° FEIRA	Quantidade de tempo
8h00- 8h30	MED	MED	MED	MED	MED	30min.
8h30- 9h00	MED	MED	MED	MED	MED	30min
9h00- 9h30	MC	MC	MC	MC	MC	30min
9h30-10h30	MS	MS	MS	MS	MS	1h
10h30-11h00	MED	MED	MED	MED	MED	30min
11h00-11h30	MC	MC	MC	MC	MC	30min
11h30-13h00	MC	MC	MC	MC	MC	1h30min
13h00-13h30	MC	MC	MC	MC	MC	30min
13h30-14h00	MED	MED	MED	MED	MED	30min
14h00-14h30	MC	MC	MC	MC	MC	30min
14h30-15h00	MP	MP	MP	MP	MP	30min
15h00-15h30	MS	MS	MS	MS	MS	30min
15h30-16h20	MED	MED	MED	MED	MED	50min
16h20-16h30	MED	MED	MED	MED	MED	10min
16h30-17h00	MC	MC	MC	MC	MC	30min
Jornada diária	-	-	-	-	-	9h

Fonte: elaborado pela autora (2021).

<b>RESUMO DA JORNADA DE TEMPO INTEGRAL- EMEI 8</b>		
<b>ATIVIDADE</b>	<b>DIVISÃO DO TEMPO DIÁRIO (horas e minutos)</b>	<b>DIVISÃO DO TEMPO SEMANAL (horas e minutos)</b>
MC	4h	20h
MS	1h30	7h30min
MED	3h	15h
MP	30min	2h30min
<b>TEMPO TOTAL</b>	<b>9h</b>	<b>45h</b>

**Quadro 12:** Rotina diária da EMEI 9

HORÁRIO	2° FEIRA	3° FEIRA	4° FEIRA	5° FEIRA	6° FEIRA	Quantidade de tempo
8h00- 8h30	MC	MC	MC	MC	MC	30min.
8h30- 9h00	MED	MED	MED	MED	MED	30min
9h00- 10h00	MS	MS	MS	MS	MS	1h
10h00-10h30	MED	MED	MED	MED	MED	30min
10h30-11h00	MP	MP	MP	MP	MP	30min
11h00-11h30	MC	MC	MC	MC	MC	30min
11h30-13h00	MC	MC	MC	MC	MC	1h30min
13h00-13h30	MC	MC	MC	MC	MC	30min
13h30-14h00	MED	MED	MED	MED	MED	30min
14h00-14h15	MC	MC	MC	MC	MC	15min
14h15-14h30	MP	MP	MP	MP	MP	15min
14h30-14h45	MED	MED	MED	MED	MED	15min
14h45-15h00	MP	MP	MP	MP	MP	15min
15h00-15h15	MED	MED	MED	MED	MED	15min
15h15-15h30	MP	MP	MP	MP	MP	15min
15h30-16h30	MS	MS	MS	MS	MS	1h
16h30-17h00	MC	MC	MC	MC	MC	30min
Jornada diária	-	-	-	-	-	9h

Fonte: elaborado pela autora (2021).

<b>RESUMO DA JORNADA DE TEMPO INTEGRAL- EMEI 9</b>		
<b>ATIVIDADE</b>	<b>DIVISÃO DO TEMPO DIÁRIO (horas e minutos)</b>	<b>DIVISÃO DO TEMPO SEMANAL (horas e minutos)</b>
MC	3h45min	18h45min
MS	2h	10h
MED	2h	10h
MP	1h15min	6h15min
<b>TEMPO TOTAL</b>	<b>9h</b>	<b>45h</b>

**Quadro 13:** Rotina diária da EMEI 10

HORÁRIO	2° FEIRA	3° FEIRA	4° FEIRA	5° FEIRA	6° FEIRA	Quantidade de tempo
8h00- 8h30	MC	MC	MC	MC	MC	30min.
8h30- 9h00	MED	MED	MED	MED	MED	30min
9h00- 10h00	MS	MS	MS	MS	MS	1h
10h00-10h30	MED	MED	MED	MED	MED	30min
10h30-11h00	MP	MP	MP	MP	MP	30min
11h00-11h30	MC	MC	MC	MC	MC	30min
11h30-13h00	MC	MC	MC	MC	MC	1h30min
13h00-13h30	MC	MC	MC	MC	MC	30min
13h30-14h00	MED	MED	MED	MED	MED	30min
14h00-14h15	MC	MC	MC	MC	MC	15min
14h15-14h30	MP	MP	MP	MP	MP	15min
14h30-14h45	MED	MED	MED	MED	MED	15min
14h45-15h00	MP	MP	MP	MP	MP	15min
15h00-15h15	MED	MED	MED	MED	MED	15min
15h15-15h30	MP	MP	MP	MP	MP	15min
15h30-16h30	MS	MS	MS	MS	MS	1h
16h30-17h00	MC	MC	MC	MC	MC	30min
Jornada diária	-	-	-	-	-	9h

Fonte: elaborado pela autora (2021).

<b>RESUMO DA JORNADA DE TEMPO INTEGRAL- EMEI 10</b>		
<b>ATIVIDADE</b>	<b>DIVISÃO DO TEMPO DIÁRIO (horas e minutos)</b>	<b>DIVISÃO DO TEMPO SEMANAL (horas e minutos)</b>
MC	3h45min	18h45min
MS	2h	10h
MED	2h	10h
MP	1h15min	6h15min
<b>TEMPO TOTAL</b>	<b>9h</b>	<b>45h</b>

**Quadro 14:** Rotina diária da EMEI 11

HORÁRIO	2° FEIRA	3° FEIRA	4° FEIRA	5° FEIRA	6° FEIRA	Quantidade de tempo
8h00- 8h15	MC	MC	MC	MC	MC	15min.
8h15- 8h45	MED	MED	MED	MED	MED	30min
8h45- 09h05	MC	MC	MC	MC	MC	20min
09h05-09h30	MED	MED	MED	MED	MED	25min
09h30-10h30	MS	MS	MS	MS	MS	1h
10h30-11h00	MP	MP	MP	MP	MP	30min
11h00-11h15	MC	MC	MC	MC	MC	15min
11h15-11h30	MC	MC	MC	MC	MC	15min
11h30-13h00	MC	MC	MC	MC	MC	1h30min
13h00-13h15	MC	MC	MC	MC	MC	15min
13h15-13h50	MED	MED	MED	MED	MED	35min
13h50-14h05	MC	MC	MC	MC	MC	15min
14h05-14h20	MC	MC	MC	MC	MC	15min
14h20-15h20	MS	MS	MS	MS	MS	1h
15h20-16h00	MP	MP	MP	MP	MP	40min
16h00-16h30	MED	MED	MED	MED	MED	30min
16h30-17h00	MC	MC	MC	MC	MC	30min
Jornada diária	-	-	-	-	-	9h

Fonte: elaborado pela autora (2021).

<b>RESUMO DA JORNADA DE TEMPO INTEGRAL- EMEI 11</b>		
<b>ATIVIDADE</b>	<b>DIVISÃO DO TEMPO DIÁRIO (horas e minutos)</b>	<b>DIVISÃO DO TEMPO SEMANAL (horas e minutos)</b>
MC	3h50min	19h10min
MS	2h	10h
MED	2h	10h
MP	1h10min	5h50min
<b>TEMPO TOTAL</b>	<b>9h</b>	<b>45h</b>

**Quadro 15:** Rotina diária da EMEI 12

HORÁRIO	2° FEIRA	3° FEIRA	4° FEIRA	5° FEIRA	6° FEIRA	Quantidade de tempo
8h00- 8h30	MC	MC	MC	MC	MC	30min.
8h30- 9h10	MS	MS	MS	MS	MS	40min
9h10- 09h25	MC	MC	MC	MC	MC	15min
09h25-10h00	MED	MED	MED	MED	MED	35min
10h00-10h45	MP	MP	MP	MP	MP	45min
10h45-11h05	MC	MC	MC	MC	MC	20min
11h05-13h00	MC	MC	MC	MC	MC	1h55min
13h00-13h30	MC	MC	MC	MC	MC	30min
13h30-14h00	MED	MED	MED	MED	MED	30min
14h00-14h40	MP	MP	MP	MP	MP	40min
14h40-14h55	MC	MC	MC	MC	MC	15min
14h55-15h20	MC	MC	MC	MC	MC	25min
15h20-16h00	MED	MED	MED	MED	MED	40min
16h00-16h30	MS	MS	MS	MS	MS	30min
16h30-17h00	MC	MC	MC	MC	MC	30min
Jornada diária	-	-	-	-	-	9h

Fonte: elaborado pela autora (2021).

<b>RESUMO DA JORNADA DE TEMPO INTEGRAL- EMEI 12</b>		
<b>ATIVIDADE</b>	<b>DIVISÃO DO TEMPO DIÁRIO (horas e minutos)</b>	<b>DIVISÃO DO TEMPO SEMANAL (horas e minutos)</b>
MC	4h40min	23h20min
MS	1h10min	5h50min
MED	1h45min	8h45min
MP	1h25min	7h05min
<b>TEMPO TOTAL</b>	<b>9h</b>	<b>45h</b>

**Quadro 16:** Rotina diária da EMEI 13

HORÁRIO	2° FEIRA	3° FEIRA	4° FEIRA	5° FEIRA	6° FEIRA	Quantidade de tempo
8h00- 8h20	MC	MC	MC	MC	MC	20min.
8h20- 9h00	MP	MP	MP	MP	MP	40min
9h00- 09h30	MED	MED	MED	MED	MED	30min
09h30-09h45	MC	MC	MC	MC	MC	15min
09h45-10h30	MS	MS	MS	MS	MS	45min
10h30-11h10	MS	MS	MS	MS	MS	40min
11h10-11h30	MC	MC	MC	MC	MC	20min
11h30-11h40	MC	MC	MC	MC	MC	10min
11h40-13h00	MC	MC	MC	MC	MC	1h20min
13h00-13h20	MC	MC	MC	MC	MC	20min
13h20-14h15	MS	MS	MS	MS	MS	55min
14h15-14h30	MC	MC	MC	MC	MC	15min
14h30-14h45	MC	MC	MC	MC	MC	15min
14h45-15h45	MP	MP	MP	MP	MP	1h
15h45-16h15	MED	MED	MED	MED	MED	30min
16h15-17h00	MC	MC	MC	MC	MC	45min
Jornada diária	-	-	-	-	-	9h

Fonte: elaborado pela autora (2021).

<b>RESUMO DA JORNADA DE TEMPO INTEGRAL- EMEI 13</b>		
<b>ATIVIDADE</b>	<b>DIVISÃO DO TEMPO DIÁRIO (horas e minutos)</b>	<b>DIVISÃO DO TEMPO SEMANAL (horas e minutos)</b>
MC	4h	20h
MS	2h20min	11h40min
MED	1h	5h
MP	1h40min	8h20min
<b>TEMPO TOTAL</b>	<b>9h</b>	<b>45h</b>

**Quadro 17:** Rotina diária da EMEI 14

HORÁRIO	2° FEIRA	3° FEIRA	4° FEIRA	5° FEIRA	6° FEIRA	Quantidade de tempo
8h00- 8h30	MS	MS	MS	MS	MS	30min.
8h30- 9h15	MS	MS	MS	MS	MS	45min
9h15- 09h30	MC	MC	MC	MC	MC	15min
09h30-11h00	MED	MED	MED	MED	MED	1h30min
11h00-11h30	MC	MC	MC	MC	MC	30min
11h30-13h00	MC	MC	MC	MC	MC	1h30min
13h00-13h45	MED	MED	MED	MED	MED	45min
13h45-14h45	MP	MP	MP	MP	MP	1h
14h45-15h00	MC	MC	MC	MC	MC	15min
15h00-15h15	MC	MC	MC	MC	MC	15min
15h15-16h00	MS	MS	MS	MS	MS	45min
16h00-16h30	MP	MP	MP	MP	MP	30min
16h30-16h45	MC	MC	MC	MC	MC	15min
16h45-17h00	MC	MC	MC	MC	MC	15min
Jornada diária	-	-	-	-	-	9h

Fonte: elaborado pela autora (2021).

<b>RESUMO DA JORNADA DE TEMPO INTEGRAL- EMEI 14</b>		
<b>ATIVIDADE</b>	<b>DIVISÃO DO TEMPO DIÁRIO (horas e minutos)</b>	<b>DIVISÃO DO TEMPO SEMANAL (horas e minutos)</b>
MC	3h15min	16h15min
MS	2h	10h
MED	2h15min	11h15min
MP	1h30min	7h30min
<b>TEMPO TOTAL</b>	<b>9h</b>	<b>45h</b>

**Quadro 18:** Rotina diária da EMEI 15

HORÁRIO	2° FEIRA	3° FEIRA	4° FEIRA	5° FEIRA	6° FEIRA	Quantidade de tempo
8h00- 8h15	MC	MC	MC	MC	MC	15min.
8h15- 8h30	MED	MED	MED	MED	MED	15min
8h30- 09h10	MS	MS	MS	MS	MS	40min
9h10-9h15	MC	MC	MC	MC	MC	5min
9h15-9h30	MC	MC	MC	MC	MC	15min
9h30-10h10	MED	MED	MED	MED	MED	40min
10h10-11h05	MS	MS	MS	MS	MS	55min
11h05-11h10	MC	MC	MC	MC	MC	5min
11h10-11h20	MC	MC	MC	MC	MC	10min
11h20-11h35	MC	MC	MC	MC	MC	15min
11h35-13h00	MC	MC	MC	MC	MC	1h25min
13h00-13h15	MC	MC	MC	MC	MC	15min
13h15-13h30	MED	MED	MED	MED	MED	15min
13h30-14h30	MED	MED	MED	MED	MED	1h
14h30-14h40	MC	MC	MC	MC	MC	10min
14h40-14h55	MC	MC	MC	MC	MC	15min
14h55-15h50	MS	MS	MS	MS	MS	55min
15h50-16h25	MP	MP	MP	MP	MP	35min
16h25-16h35	MC	MC	MC	MC	MC	10min
16h35-17h00	MC	MC	MC	MC	MC	25min
Jornada diária	-	-	-	-	-	9h

Fonte: elaborado pela autora (2021).

<b>RESUMO DA JORNADA DE TEMPO INTEGRAL- EMEI 15</b>		
<b>ATIVIDADE</b>	<b>DIVISÃO DO TEMPO DIÁRIO (horas e minutos)</b>	<b>DIVISÃO DO TEMPO SEMANAL (horas e minutos)</b>
MC	3h45min	18h45min
MS	2h30min	12h30min
MED	2h10min	10h50min
MP	35min	2h55min
<b>TEMPO TOTAL</b>	<b>9h</b>	<b>45h</b>

**Quadro 19:** Rotina diária da EMEI 16

HORÁRIO	2° FEIRA	3° FEIRA	4° FEIRA	5° FEIRA	6° FEIRA	Quantidade de tempo
8h00- 8h20	MC	MC	MC	MC	MC	20min.
8h20- 8h45	MP	MP	MP	MP	MP	25min
8h45- 09h00	MC	MC	MC	MC	MC	15min
9h00-10h00	MS	MS	MS	MS	MS	1h
10h00-10h30	MED	MED	MED	MED	MED	30min
10h30-10h45	MC	MC	MC	MC	MC	15min
10h45-11h15	MP	MP	MP	MP	MP	30min
11h15-11h40	MC	MC	MC	MC	MC	25min
11h40-13h00	MC	MC	MC	MC	MC	1h20min
13h00-13h30	MC	MC	MC	MC	MC	30min
13h30-14h40	MS	MS	MS	MS	MS	1h10min
14h40-14h55	MC	MC	MC	MC	MC	15min
14h55-15h10	MC	MC	MC	MC	MC	15min
15h10-16h00	MP	MP	MP	MP	MP	50min
16h00-16h30	MED	MED	MED	MED	MED	30min
16h30-17h00	MC	MC	MC	MC	MC	30min
Jornada diária	-	-	-	-	-	9h

Fonte: elaborado pela autora (2021).

<b>RESUMO DA JORNADA DE TEMPO INTEGRAL- EMEI 16</b>		
<b>ATIVIDADE</b>	<b>DIVISÃO DO TEMPO DIÁRIO (horas e minutos)</b>	<b>DIVISÃO DO TEMPO SEMANAL (horas e minutos)</b>
MC	4h05min	20h25min
MS	2h10min	10h50min
MED	1h	5h
MP	1h45min	8h45min
<b>TEMPO TOTAL</b>	<b>9h</b>	<b>45h</b>

**Quadro 20:** Rotina diária da EMEI 17

HORÁRIO	2° FEIRA	3° FEIRA	4° FEIRA	5° FEIRA	6° FEIRA	Quantidade de tempo
8h00- 8h30	MC	MC	MC	MC	MC	30min.
8h30- 9h20	MP	MP	MP	MP	MP	50min
9h20- 9h30	MC	MC	MC	MC	MC	10min
9h30-10h15	MED	MED	MED	MED	MED	45min
10h15-11h15	MS	MS	MS	MS	MS	1h
11h15-11h35	MC	MC	MC	MC	MC	20min
11h35-12h00	MC	MC	MC	MC	MC	25min
12h00-13h00	MC	MC	MC	MC	MC	1h
13h00-13h15	MC	MC	MC	MC	MC	15min
13h15-14h30	MS	MS	MS	MS	MS	1h15min
14h30-15h00	MC	MC	MC	MC	MC	30min
15h00-15h20	MC	MC	MC	MC	MC	20min
15h20-15h50	MC	MC	MC	MC	MC	30min
15h50-16h20	MC	MC	MC	MC	MC	30min
16h20-17h00	MC	MC	MC	MC	MC	40min
Jornada diária	-	-	-	-	-	9h

Fonte: elaborado pela autora (2021).

<b>RESUMO DA JORNADA DE TEMPO INTEGRAL- EMEI 17</b>		
<b>ATIVIDADE</b>	<b>DIVISÃO DO TEMPO DIÁRIO (horas e minutos)</b>	<b>DIVISÃO DO TEMPO SEMANAL (horas e minutos)</b>
MC	5h10min	25h50min
MS	2h15min	11h15min
MED	45min	3h45min
MP	50min	4h10min
<b>TEMPO TOTAL</b>	<b>9h</b>	<b>45h</b>