

UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO

Marla Maria Debastiani Maffi

POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL E ESCOLA EM  
TEMPO INTEGRAL: ENTRE A FORMULAÇÃO LEGAL E  
A PRÁTICA COTIDIANA

Passo Fundo  
2009

Marla Maria Debastiani Maffi

**POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL E ESCOLA EM  
TEMPO INTEGRAL: ENTRE A FORMULAÇÃO LEGAL E  
A PRÁTICA COTIDIANA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação – PPGEDU, da Faculdade de Educação, da Universidade de Passo Fundo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Professora Dra. Rosimar Serena Siqueira Esquinsani.

Passo Fundo  
2009

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a Prof. Dra. Rosimar Serena Siqueira Esquinsani, minha orientadora, pela dedicação e disponibilidade para discutir minhas preocupações de pesquisa.

Agradeço a Universidade de Passo Fundo, pela concessão da bolsa que viabilizou financeiramente meu curso de mestrado.

Faço um agradecimento especial aos professores doutores Cleonice Tomazetti, Jaime Giolo e Telmo Marcon pela leitura crítica do texto, sobretudo pelas sugestões realizadas por ocasião do processo de qualificação do mesmo. Sem a intervenção de vocês teria sido impossível chegar a este resultado.

Agradeço aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação, pela interação que favoreceu meu crescimento intelectual.

Gostaria também de agradecer, de modo especial, aos professores, funcionários e alunos da escola *lócus* da pesquisa pela colaboração.

*“O verdadeiro lugar de nascimento é  
aquele em que lançamos, pela primeira vez,  
um olhar inteligente sobre nós mesmos”*

Marguerite Yourcenar

## **RESUMO**

O texto aponta resultados de uma pesquisa que objetivou verificar a plausibilidade da política de tempo integral para escolas de educação infantil, levantando potenciais e limites de tal política, caminhando entre a formulação legal e a prática cotidiana na realidade de um município localizado no norte sul-rio-grandense. A metodologia adotada pode ser considerada qualitativa e incidiu sobre o procedimento da observação participante, realizada no contexto de uma escola municipal de Educação Infantil que recebeu o nome fictício de 'Amarela', tendo em vista que, no método da observação participante, o pesquisador coleta dados e informações através da interação e observação das situações da vida cotidiana de um grupo. Os instrumentos da pesquisa foram as memórias e caderno de campo produzidas pela pesquisadora no processo de interação diário e sistemático com os sujeitos de pesquisa: a comunidade escolar afeta a esta escola, ao longo do ano de 2008. Inicialmente, foram destacadas categorias de análise, entre as quais a rotina caracterizou-se como base de discussões. Como conclusão, o relatório de pesquisa aponta que não basta ampliar o tempo de permanência discente na escola, se este tempo não se fizer acompanhar por um consistente projeto educativo, que permita colocar a centralidade da organização escolar no setor pedagógico, ou seja, nos interesses e necessidades da criança, sobrepondo-os aos interesses de racionalização financeira das administrações e do caráter 'crecheiro' historicamente marcado pelo assistencialismo.

Palavras-chave: educação infantil – escola em tempo integral – estudo de caso

## **ABSTRACT**

The text points resulted of a research that objectified to verify the relevancy of the politics of integral time for schools of infantile education, raising potential and limits of such politics, walking between the practical legal formularization and daily in the reality of a city located in the north the Rio Grande do Sul State. The adopted methodology can be considered qualitative and happened on the procedure of the participant comment, carried through in the context of a municipal school of Infantile Education that received the fictitious name from 'Yellow' , in view of that in the method of the participant comment the searching collection given and to information through the interaction and comment of the situations of the daily life of a group. The instruments of the research had been the memories and notebook of field produced by the researcher in process of the daily and systematic interaction with the research citizens: the pertaining to school community affects to this school, throughout the year of 2008. Initially categories of analysis had been detached, between which the routine was characterized as base of quarrels. As conclusion, the research report points that is not enough to extend the time of learning permanence in the school, if this time if not to make to follow for a consistent educative project, that allows to place the axle of the pertaining to school organization in the pedagogical sector, that is, in the interests and necessities of the child, overlapping them it the interests of financial rationalization of the administrations and the character 'small day-care center' historically marked for the assistencial character

**Key Words:** infantile education - school in integral time - study of case

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1:</b> Descrição da rotina das crianças atendidas .....	85
<b>Quadro 2:</b> Descrição dos elementos para a comparação entre o turno regular e o tempo integral.....	86
<b>Quadro 3:</b> Caracterização da escola <i>lócus</i> da pesquisa.....	90

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS**

CME – Conselho Municipal de Educação

EMEI – Escola Municipal de Educação Infantil

PME – Plano Municipal de Educação

RME – Rede Municipal de Ensino

RCNEI - Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

RS – Rio Grande do Sul

SME – Secretaria Municipal de Educação

SEMAS - Secretaria Municipal de Assistência Social

SEMCAS - Secretaria Municipal da Criança e Assistência Social



## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>10</b>
<b>1 A RESPONSABILIDADE DE CUIDAR E EDUCAR A INFÂNCIA: MARCOS LEGAIS.....</b>	<b>19</b>
<b>2 UMA HISTÓRIA RECENTE: A EDUCAÇÃO INFANTIL NA REDE DE ENSINO PESQUISADA.....</b>	<b>23</b>
2.1 A educação infantil no município foco dos estudos: breve caracterização.....	25
2.2 Sobre a escola <i>lócus</i> da pesquisa... ..	27
2.3 A organização da escola.....	29
<b>3 POLÍTICAS PARA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA PAUTA DE DISCUSSÕES.</b>	<b>30</b>
<b>4 AS ROTINAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....</b>	<b>38</b>
4.1 Os diferentes tipos de rotinas.....	40
<b>5 TEMPO INTEGRAL: LIMITES E POSSIBILIDADES .....</b>	<b>46</b>
5.1 Tempo integral e educação integral: apontamentos para discussão .....	56
5.2 Onde está a inovação da escola em tempo integral? O protagonismo docente no processo de formação continuada .....	62
5.3 Quando a crítica se faz necessária .....	72
<b>À GUIA DE UMA CONCLUSÃO .....</b>	<b>75</b>
<b>FONTES DOCUMENTAIS.....</b>	<b>83</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>84</b>
ANEXO 1: Rotina de atendimento .....	85
ANEXO 2: Elementos para a comparação entre o turno regular e o tempo integral.....	86
ANEXO 3: Caracterização da escola <i>lócus</i> da pesquisa .....	87

## INTRODUÇÃO

*“E há que se cuidar do broto  
Pra que a vida nos dê  
Flor e fruto”.*

Milton Nascimento

O que leva alguém a sair do conforto de sua casa e empenhar-se em deslocamentos, aulas, tarefas, pesquisas e inúmeras leituras? O que motiva alguém a expor-se ante uma banca de avaliação, expor sua produção, seu pensamento e, em última instância, os seus medos? Por qual razão alguém pode intentar ir além da escolaridade obrigatória e suficiente para o desempenho de suas atividades profissionais remuneradas?

Não vejo outra resposta que não a ancorada no espírito atinente à própria docência, pois:

Fala-se hoje, com insistência, no professor pesquisador. No meu entender o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescente à de ensinar. **Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa.** O que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador (FREIRE, 1997, p. 32) (grifos meus).

Dito desta forma, coloco desde já minha crença no professor como pesquisador e foi, com este espírito, que me empenhei no desenho da pesquisa que segue relatada, cuja idéia inicial nasceu da necessária revisão sobre a história da educação infantil em uma rede

municipal de ensino<sup>1</sup>, assinalada durante anos por uma concepção assistencialista e sanitarista para as creches, e compensatória e preparatória para as pré-escolas. Mas, para fazer tais reflexões, foi necessário que meu 'eu' pesquisadora acompanhasse meu 'eu' professora e que ambas, plasmadas na escrita do texto, acreditassem que a pesquisa é o par dialético atinente à docência:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquisa para constatar e constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 1997, p. 32).

Como professora, tenho acompanhado políticas educacionais para a educação infantil que nada mais são do que medidas secundárias para problemas graves da educação: a falta de vagas, de profissionais com formação adequada para atender essa faixa etária e, o que é mais crítico, a prioridade de racionalização financeira quando se trata do tema.

A institucionalização da educação infantil no município foco do trabalho é relativamente recente. No ano de 2001, as 23 creches municipais até então tratadas como assistência social, passam da administração da Secretaria Municipal da Criança e Assistência Social - que recebe nova denominação, passando a chamar-se Secretaria Municipal de Assistência Social -, para a administração da Secretaria Municipal de Educação.

Esta ação política, entretanto, poderia ser realizada das mais diversas formas, desde o repasse da função que as creches até então exerciam, qual seja, a guarda/cuidado puro e simples das crianças, que beirava um assistencialismo; até um trabalho consistente do ponto de vista pedagógico, visando a aprendizagem e o desenvolvimento da criança de zero a (então) seis anos mantida sob os cuidados do poder público municipal.

A opção feita por ocasião desta 'passagem' parece ter acenado para a mescla destas duas concepções: cuidar (como já ocorria nas creches), com o educar (banhado por idéias de inovação pedagógica)<sup>2</sup>.

---

1 Ainda que seja um tanto óbvia a rede de ensino a qual me refiro, não mencionarei o nome do município atinente a este estudo em momento algum do trabalho, por considerar que, apesar de legítimos meus esforços de pesquisa e do fato de não retirar uma afirmação das que seguem, para mencionar o nome do município eu precisaria de uma autorização especial do próprio prefeito, o que não é o caso.

2 Jornal Diário da Manhã, "Novas orientações às coordenadoras das escolas de educação infantil", 09/03/2004, p.04.

Se a política educacional - entendida como parte da política social -, for vista enquanto “o atendimento de parcela das reivindicações dos grupos subalternos” (ABREU, 1993, p. 06), como elemento de acomodação social, de ajuste, a **educação infantil** é um setor-chave, pois garante a presença do trabalhador (da mãe trabalhadora, em especial) ao emprego, ao mesmo tempo que garante o ‘cuidado’ da sua prole.

Neste sentido, é preciso entender a institucionalização e publicização da educação infantil considerando-a como uma prática socialmente demandada por segmentos da classe trabalhadora, especialmente as mulheres.

Contudo, esta passagem traz em seu bojo, além de questões materiais específicas, toda uma representação simbólica acerca do que fazer com a criança confiada a uma creche: apenas cuidar para que a mãe possa trabalhar? Atender? Suprir lacunas da família (como alimentação balanceada)? Educar? Ou ocupar-se de todas as tarefas descritas? Como se não bastasse, a escola de educação infantil, proporcionalmente mais do que uma creche assistencial, precisa estar amparada em uma infra-estrutura específica, uma infra-estrutura cara, que exige altos investimentos, sobretudo no espaço físico.

É importante considerar alguns impasses identificados na "passagem" das creches para a Secretaria de Educação. Esta passagem não foi tranqüila. Se, por um lado, não foi palco de conflitos ou divergências, também não foi de fácil adaptação, em razão do caráter marcadamente (e unicamente) assistencial impingido ao trato com a infância.

Praticamente não existem políticas articuladas e complementares entre si no que diz respeito à infância para além do ‘confinamento’ de grupos etários em espaços ainda inapropriados para tal situação. Além do mais, vivemos, hoje, momento de definições e redefinições na lei que deu origem a uma série de conquistas para as crianças (LDBEN 9496/96) e que produziram outros significados para esta etapa educacional assim como novas configurações para a formação profissional para este nível (TOMAZZETTI, 2009).

Focando a realidade do município sede das pesquisas, a infância foi confiada e confinada às creches, que sempre atuaram no âmbito da Assistência Social. Esta, por sua vez, atendia a uma demanda qualificada pelo pouco poder aquisitivo, de uma forma assistencialista e paternalista.

Contudo, no momento em que as creches, por força de lei, assumiram prioritariamente o caráter educativo, passaram a atender a duas demandas: o cuidar e o educar, em uma perspectiva não mais paternalista ou assistencialista, mas de emancipação das classes sociais às quais historicamente as creches sempre atenderam.

Na verdade, por quem, onde e como a infância – sobretudo dos filhos das classes populares -, seria atendida era, até o final dos anos 1980, apenas um mero detalhe. Tal 'detalhe', contudo, se asseverou e passou à protagonista com a identificação da infância como fase importante no desenvolvimento humano.

A Constituição Federal de 1988, por exemplo, avança em relação ao tratamento da infância, na medida em que garante o estabelecimento da responsabilidade do poder público – do Estado – para com a Educação Infantil (art. 208, inciso IV); a garantia o direito dos trabalhadores, homens e mulheres, à assistência gratuita aos filhos e dependentes, desde o nascimento até os seis anos de idade (art. 7º, inciso XXV); bem como a atribuição aos municípios, com a cooperação técnica e financeira da União e do Estado, a responsabilidade pela manutenção de programas de Educação Infantil e de Ensino Fundamental (art. 30, inciso VI)

A Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em seu artigo 4º-IV, confirmou que o atendimento gratuito em creche e pré-escola é dever do Estado. Deixou claro também, que o atendimento a essa faixa etária está sob a incumbência dos municípios (art.11-V), determinando que todas as instituições de Educação Infantil, públicas e privadas, estejam inseridas no sistema de ensino. Como parte integrante da primeira etapa da educação básica, a Educação Infantil foi dividida em creche (zero a três anos) e pré-escola (quatro a seis anos), conforme artigo 30-I e II da LDB/96. Não colocou a Educação Infantil como ensino obrigatório, como no caso das crianças a partir dos seis anos de idade, mas reconheceu a sua importância ao defini-la como a primeira etapa da educação básica e como direito de toda a criança de zero a cinco anos de idade, sempre que seus pais ou responsáveis assim o desejarem ou necessitarem.

Portanto, ao ser integrado ao sistema regular do ensino, como direito da criança, o atendimento em creche e pré-escola passou a ser, em contrapartida, um dever do Estado. A dimensão desse direito é universal, independente de classe social, diversidade cultural ou diferenças regionais.

Por tradição, pertencer à categoria de instituição educativa é tarefa mais fácil para a pré-escola do que para a creche, historicamente assistencial, mesmo que ambas atendam crianças da mesma faixa etária; as diferenças repercutem nas suas estruturas, formas de funcionamento, qualificação dos profissionais, no modo de se relacionarem com as famílias e, principalmente, nos seus conceitos e funções (SOUSA, 2000, p. 18).

Todavia, a passagem da infância confiada à Assistência Social para a Secretaria responsável pela educação, não vem acompanhada apenas de questões formais e legais, mas de uma nova concepção de infância; da necessidade de uma nova instituição, destinada não apenas à guarda, mas também à educação desta infância; bem como de um projeto pedagógico para esta instituição.

Tal mudança exige mais do que condições legais e objetivas. Exige um novo olhar para a infância, um olhar que aborde a infância como um momento especial da vida, não apenas para o cuidado, mas sobretudo para o ato de educar.

Muitos estudos vêm mostrando a importância desse período para o lançamento dos alicerces de um desenvolvimento integral, sadio e harmonioso da criança, do jovem e do adulto. A produção acadêmica sobre o tema tem aumentado, bem como também a consciência da necessidade de uma política de educação infantil, integrada e articulada nas três esferas de governo: União, estados e municípios (FONSECA, 1999, p.198).

Toda esta alteração exige do poder público municipal políticas que até então não eram empenhadas, trazendo modificações que vão desde o organograma interno da Secretaria Municipal de Educação até as novas formas de referência/linguagem à educação de crianças de 0 a (então) 6 anos.

Dentre as novas políticas que foram acionadas, uma chama a atenção: a escolarização da infância em tempo integral, entendida como o atendimento do mesmo grupo discente das 7h30min às 18h.

Ocorre que um projeto de escolarização em tempo integral transcende o simples confinamento de crianças ao longo de mais de dez horas diárias. Pode ser um projeto bem intencionado, uma ação de política educacional que transforme as estruturas e o modelo até então concebido para a escolarização da infância mas, para isso, precisará de algo mais do que a mudança do nome ou a citação no Projeto Político Pedagógico da escola.

Sendo assim, pergunto: quais são as especificidades do atendimento em tempo integral? Quais são as necessidades da criança? Tal sistemática não seria um 'vício' de organização das antigas creches, que atendiam as necessidades sociais dos pais e não os anseios e necessidades pedagógicas das crianças? É bom para a criança ficar tanto tempo confinada em uma escola? As escolas têm propostas pedagógicas que atentem para a

especificidade do tempo integral? Além disso, as escolas têm infra-estrutura e condições materiais de atender adequadamente a infância em um projeto de tempo integral?

Desta forma, conduzi minha investigação pela necessidade de responder a, no mínimo, três questões. Em primeiro lugar, a escolarização da infância em tempo integral corresponde, por parte dos gestores municipais, a uma visão ontológica da infância, da forma como está sendo desenvolvida no município em questão?

Uma segunda questão diz respeito a um paradoxo: acredito que a escola em tempo integral não pode ser vista apenas como um canal para acomodar a rotina da família ou as atividades e necessidades desta. Por outro lado, pergunto: há políticas de assistência social que respondam às necessidades da família em relação à criação dos filhos (locais de cuidado coletivo, políticas de nutrição e saúde para locais de alto risco e vulnerabilidade social, etc...)?

Já, a terceira questão é propositiva na medida em que pergunta: é possível desenvolver políticas educacionais em diferentes planos (macro: governo; meso: instituição; micro: sala de aula) que afetem positivamente a rotina do Tempo Integral na EMEI, visando o “educar”?

Partindo das indagações referidas, a pesquisa objetivou **verificar a plausibilidade da política de tempo integral para escolas de educação infantil, levantando potenciais e limites de tal política na realidade de um município**; procurando ainda apontar em quais momentos uma política educacional de escolas de educação infantil em tempo integral “toca” o chão da escola constituindo-se, de fato, em uma opção de qualidade.

Para responder as indagações expressas acima, a metodologia adotada pode ser classificada como qualitativa, extraída através do procedimento da observação participante, no contexto de uma escola municipal de Educação Infantil que recebeu o nome fictício de 'Amarela', a fim de garantir o anonimato às situações descritas.

Nesta linha, ficou garantida a inserção total da pesquisadora na pesquisa, sendo mesmo partícipe legítima das ações, capaz de refletir sobre sua participação e ser objeto e, ao mesmo tempo, sujeito de pesquisa.

Tal abordagem metodológica permitiu que a pesquisadora se aproximasse do ambiente e dos sujeitos pesquisados, permitindo interpretações e análises paralelas ao romper com a neutralidade e a objetividade a priori determinadas pelas pesquisas tradicionais.

Ainda sobre o enfoque qualitativo, importa salientar que concordo com Minayo quando diz que a pesquisa qualitativa:

[...] trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores, atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (1999, p. 21).

De outra maneira, os dados na pesquisa qualitativa são, em boa medida, subjetivos, de interpretação individual, pois residem no espaço mais íntimo dos sujeitos: suas interpretações.

Quanto ao procedimento de pesquisa e para fins de organização, foi adotada a definição de Becker (1997), entendendo que no método da observação participante o pesquisador coleta dados e informações através da interação e observação das situações da vida cotidiana de um grupo, ou seja, a observação participante supõe a interação entre o pesquisador e o pesquisado.

Neste sentido, a observação participante configura-se como:

O processo no qual um investigador estabelece um relacionamento multilateral e de prazo relativamente longo com uma associação humana na sua situação natural com o propósito de desenvolver um entendimento científico daquele grupo (MAY, 2004, p. 177).

Trata-se de examinar o cotidiano 'por dentro' da instituição escolar, buscando entender os movimentos dos sujeitos, suas razões e intenções. Na observação participante, há um princípio de interação entre o pesquisador e o pesquisado, de modo que ambos “[...] são afetados pela cena social, o que acontece nela e como as pessoas, incluindo eles mesmos, atuam e interpretam nas suas situações sociais, o que justifica o termo participante” (MAY, 2004, p. 181).

Entretanto, ao trabalhar com esta proposta metodológica, o maior desafio do pesquisador será manter-se a uma distância segura, onde a credibilidade de quem pesquisa esteja protegida, pois o contato direto com o fenômeno examinado deve ocorrer sem que haja um demasiado envolvimento do pesquisador (MINAYO, 1999).

Os instrumentos da pesquisa foram as memórias e Diário de campo produzidos pela pesquisadora no processo de interação diário e sistemático com os sujeitos de pesquisa: a comunidade escolar afeta a esta escola, ao longo do ano de 2008. Em sua versão final, o diário de campo constituiu-se em 165 registros afetos a iguais 165 dias de observação.



O diário de campo, “como o próprio nome já diz, é um instrumento da rotina do trabalho que estamos realizando. [...] Nele, diariamente, podemos colocar nossas percepções, questionamentos e informações que não são obtidas através da utilização de outras técnicas” (MINAYO, 1999). O diário de campo constituiu-se como o referencial do cotidiano, o espaço do registro refletivo.

E o desafio da abordagem qualitativa reside justamente em buscar interagir no contexto escolar onde se explicitam e se acham implícitas as verdades provisórias, buscando a construção e o desvelamento crítico da realidade pois, como refere Chizzoti (1992), o corpo teórico se constrói através de “*pedaços do cotidiano*”.

O cotidiano não pode ser pensado como conceito neutro, indiferente, desprovido dessas injunções ideológicas como se fosse um lugar homogêneo a todas as experiências humanas. E a equivocidade do conceito, seu conteúdo, o significado que encerra decorrem de algumas posições epistemológicas que privilegia, ou não, as realidades vividas pelos sujeitos e encontra nelas relevância científica, política, social ou nada disso (p. 88).

Das observações e registros foram pinçadas as categorias de observação (quais perguntas serviriam de parâmetro para observação), tais categorias são anunciadas (trabalhadas) no corpo do texto e são as seguintes: a) rotinas; b) trabalho pedagógico; c) reações da comunidade escolar (pais, alunos e professores).

Na seqüência, foi elaborada a análise da recorrência de dados; quantas vezes se repetem determinadas situações, a fim de evidenciar uma tendência daquele grupo, não generalizável, mas aplicável àquele contexto de observação.

Em alguns momentos ainda, sobretudo para registrar a história recente da educação infantil na rede analisada, lancei mão de fontes documentais, essenciais para a narrativa a qual me detinha.

Feita a triangulação de dados, advindos da pesquisa participante e da revisão de literatura, foi elaborado o relatório de pesquisa (dissertação).

Como roteiro de exposição, o texto ora apresentado, foi organizado em quatro momentos/movimentos. O **primeiro** momento localiza minimamente o debate em relação à Educação Infantil, sobretudo do ponto de vista legal.

Já, em um **segundo** momento, são tangenciadas algumas maneiras como a rede municipal em questão pensa a Educação Infantil, sobretudo abordando como organizou sua rede de escolas em relação a esta etapa da educação básica.

No **terceiro** momento, são elaboradas reflexões sobre assuntos pertinentes à educação infantil em tempo integral, tais como rotinas e organização do tempo e dos espaços institucionais.

Em um **quarto** momento/movimento, são apontados os limites e possibilidades do Tempo Integral, tendo como elemento central de análise a aplicação do tempo integral na realidade examinada.

Para a conclusão, reservo-me à prerrogativa de elaborar sugestões acerca das possibilidades de escolarização pública em tempo integral.

## 1 A RESPONSABILIDADE DE CUIDAR E EDUCAR A INFÂNCIA: MARCOS LEGAIS

*“Filhos da sensatez, justiça e muito amor  
Netos de boa herança, frutos da sã loucura  
Fortes, sadios, lindos, pretos, brancos ou índios. Os meninos do Brasil pedem para desfilar. Os meninos do Brasil, têm a cara do Brasil, o jeitinho do Brasil”.*

Gonzaguinha

Tomando como parâmetro a legislação máxima, a Constituição Federal em 1988, reconhece o direito da criança de ser atendida em creches e pré-escolas e estabelece como dever do Estado essa oferta e atendimento. Ainda, no art.227, define:

É dever da Família, da Sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, exploração, violência, crueldade e opressão.

Certamente, esse foi um avanço fundamental, pois amplia e assegura os direitos da criança independentemente de sua origem, raça, cor, sexo, ou necessidade educacional especial, inscrevendo-se em um processo histórico que localiza a “infância como construção social em relação às condições estruturais que organizavam a vida dos sujeitos” (TOMAZZETTI, 2006, p. 113).

Já, em 1990, o ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8069/1990), na mesma lógica de proteção e institucionalização da infância, ratifica os dispositivos enunciados na Constituição, garantindo os direitos das crianças através de lei especial.

Buscando a construção de uma nova concepção para a educação das crianças de 0 a 6 anos, o MEC (Ministério da Educação e Cultura) teve papel de destaque. Realizou vários seminários e debates com a participação de diferentes segmentos e organizações sociais e publicou, em 1994, o documento Política Nacional de Educação Infantil, que define os princípios e diretrizes que devem nortear as ações pedagógicas do cuidar e do educar e, sobretudo, estabelece os seguintes objetivos: expandir a oferta de vagas para a criança de zero a seis anos; fortalecer, nas instâncias competentes, a concepção de educação infantil; promover a melhoria da qualidade do atendimento em creches e pré-escolas.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) foi promulgada em 1996 e estabeleceu definitivamente o vínculo entre o atendimento às crianças de zero a seis anos e a educação. Na condição de primeira etapa da Educação Básica (título V, capítulo II, seção II), a Educação Infantil tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da sociedade.

De acordo com a LDB, no título IV, artigo 11, a responsabilidade da Educação Infantil é dos municípios:

Os municípios incumbir-se-ão de: [...] oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento de ensino.

A formação dos profissionais que atuam na educação infantil e a avaliação enquanto processo sistemático e contínuo são igualmente questões abordadas e definidas na LDB. Assim, o art. 62 apresenta:

A formação de educadores para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em cursos de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

Além disso, estabelece que os profissionais terão ingresso exclusivamente por concurso de provas e títulos e que terão acesso à formação continuada, a período reservado para estudos, planejamento e avaliação, bem como, condições adequadas de trabalho.

Com relação à avaliação, define que seu acompanhamento e registro têm objetivos de diagnóstico e não de promoção ou retenção. O art.31 dispõe que “na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registros do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental”.

Foi estabelecido também, um prazo de três anos, a contar da data de publicação da LDB, para que as creches e pré-escolas existentes ou que viessem a ser criadas se integrassem ao respectivo sistema de ensino.

O documento Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação Infantil, publicado em 1998, contém sugestões de critérios de qualidade que servem de referência para a elaboração das regulamentações específicas para a Educação Infantil.

Outro avanço significativo propiciado pelo MEC, ainda em 1998, foi a distribuição às escolas de todo país, o documento Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RNCEI) dando, assim, continuidade a uma política do governo brasileiro que visa traçar parâmetros curriculares nacionais à creche e à pré-escola.

O RNCEI apresenta no primeiro volume uma reflexão sobre o atendimento da Educação Infantil no Brasil e uma discussão sobre as concepções de criança, de educação e do profissional que atua neste nível de ensino. No segundo, trata da Formação pessoal e social e, no terceiro, apresenta os diferentes conteúdos presentes em Conhecimento do mundo. Ainda, o Referencial visa auxiliar o professor de Educação Infantil no seu trabalho, apontando metas de qualidade para garantir o desenvolvimento integral das crianças de 0 a 6 anos.

Diferentemente do RNCEI, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil foram aprovadas (Resolução CNE/CEE nº1 de 07/04/1999) estabelecendo, em seu art. 3º:

Os princípios Éticos da Autonomia, da Responsabilidade, da Solidariedade e do Respeito ao Bem Comum;  
Princípios Políticos dos Direitos e Deveres de Cidadania, do Exercício da Criticidade e do Respeito à Ordem Democrática;  
Princípios Estéticos da Sensibilidade, da Criatividade, da Ludicidade e da Diversidade de Manifestações Artísticas e Culturais

Ainda, instituiu a nomenclatura instituições de Educação Infantil, para designar creches, pré-escolas, classes e centros de Educação Infantil e define a faixa etária de 0 a 6 anos como o delimitador das matrículas nas instituições de Educação Infantil.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de docentes da Educação Infantil, dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal foram instituídas em 1999 e trazem uma concepção atualizada e coerente de formação quanto aos fundamentos teóricos, quanto à visão de educação e princípios de cidadania.

O CNE também ocupou-se com a vinculação das instituições de Educação Infantil aos sistemas de ensino, aprovando em 2000, as Diretrizes operacionais para a Educação Infantil. Esse documento enfoca também aspectos pertinentes à qualidade de atendimento expressos na proposta pedagógica, no regimento escolar, na política de formação de professores, nos espaços físicos e recursos materiais.

Dando continuidade na ampliação da qualidade na Educação Infantil, o MEC, em 2005, apresenta os documentos: Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de 0 até 6 anos à educação, Parâmetros Nacional de infra-estrutura para instituições de Educação Infantil e Parâmetros Básicos de infra-estrutura para instituições de Educação Infantil. Cabe, no entanto, a cada sistema de ensino, adequar as sugestões apontadas nos referidos documentos à realidade da sua região e às suas instituições de Educação Infantil.

No sentido de definir uma legalidade para a educação infantil igual ou equivalente à atribuída aos demais níveis de ensino, muitos esforços foram empregados, revelando engajamento de movimentos sociais e organizações educacionais pelos direitos das crianças.

Reafirmando essa intenção, o MEC, juntamente com os sistemas de ensino e a sociedade civil organizada, coordena um processo de discussão das políticas educacionais, configurando uma ação democrática que se pronuncia em defesa dos direitos da criança.

Embora muitas políticas públicas visam agregar ao ensino à igualdade de condições para o acesso e permanência da criança na escola, ainda o atendimento na Educação Infantil não pode ser considerado ideal.

Para a efetivação desses direitos na prática, muitos desafios devem ser enfrentados: os índices de mortalidade e de trabalho infantil, os maus tratos, a violência, o abuso, o abandono e a fome que atingem as crianças brasileiras, bem como, a ausência de uma definição precisa dos recursos que devem ser destinados e aplicados na Educação Infantil, seja em infra-estrutura, materiais didático-pedagógicos, brinquedos, alimentação, formação e capacitação dos profissionais.

## 2 UMA HISTÓRIA RECENTE: A EDUCAÇÃO INFANTIL NA REDE DE ENSINO PESQUISADA

*“A dimensão política da educação se cumpre à medida em que ela se realiza enquanto prática especificamente pedagógica”*

Saviani, D.

Sobretudo nas últimas duas décadas, a Educação Infantil (enquanto desígnio, instituição, orientação e proposta) atravessou um extenso e duradouro processo de transformação. Se antes as instituições responsáveis pela fase inicial do processo de escolarização da infância constituíam-se por um caráter eminentemente atrelado à assistência social, atualmente é consenso que essas instituições são um assunto para ser tratado no âmbito da Educação.

Na esteira da afirmação anterior, tal processo fez-se (faz-se?!) sentir no município analisado onde, em 2001, a SME (Secretaria Municipal de Educação) assumiu a Educação Infantil, que até então estava sob a batuta da SEMCAS (Secretaria Municipal da Criança e Assistência Social).

Nessa passagem de responsabilidade, veio junto um investimento necessário<sup>3</sup> para a adequação dos espaços e dos profissionais que atuariam nas creches, bem como uma justificada mudança de enfoques e rumos no setor educacional e nas ações encetadas pelo município, que antes atendia apenas ao ensino fundamental.

Assim, se algumas prioridades de governos anteriores junto a SME foram postas à margem (ESQUINSANI, 2004), isto deve-se ao necessário atendimento às escolas de educação infantil, que passam, então, a demandar recursos, investimentos, políticas e ações

---

<sup>3</sup> No primeiro ano (2001), por exemplo, a SME alega a contratação de cerca de 200 funcionários para atender a demanda de 2000 alunos. Fonte: “Rede municipal de ensino contempla toda a comunidade”, Jornal Diário da Manhã, 01 e 02 de dezembro de 2001, Caderno Especial.

especiais para tal campo de atuação, o que gera, em última instância, uma concentração de esforços (profissionais, por exemplo) sobre tal assunto.

Em 2002, a SME já coordenava 23 creches, atendendo crianças de zero a seis anos, que permanecem na creche em tempo integral sendo que lá recebem alimentação “[...] supervisionada por uma nutricionista”, “uma médica pediatra presta atendimento periódico em todas as creches”, “o quadro de pessoal que atende as creches é qualificado”, além do que “todas as creches recebem material pedagógico, como jogos, livros infantis e de formação, sugestão de atividades, brinquedos que desenvolvem as habilidades de aprendizagem das crianças”. Tudo isto porque, segundo a SME, “uma das metas da administração [...] é garantir a qualidade na educação infantil”<sup>4</sup>.

Nesse sentido, a preocupação era fazer das creches um espaço “[...] mais pedagógico e nem tanto assistencialista”<sup>5</sup>, de forma que as crianças recebessem “[...] um atendimento de primeira qualidade, seja na alimentação escolar, [no] atendimento pedagógico e psicológico”<sup>6</sup>.

Aqui encontra-se fortemente presente (e expresso nas reportagens publicizadas pelos jornais locais) a inversão da lógica da creche enquanto um ‘depósito’ de crianças. O cunho dado por esta administração às creches, ao que tudo indica, foi mais pedagógico e menos assistencialista.

A idéia pareceu assentar-se em reverter – no município – a história da educação infantil, marcada por uma concepção assistencialista e sanitarista para as creches, e compensatória e preparatória para as pré-escolas; assinalada ainda pelo baixo nível de profissionalização e de formação dos seus profissionais; pela falta de compreensão da especificidade do trabalho pedagógico para a faixa etária que atende; além das inúmeras questões relacionadas aos espaços físicos, vínculo empregatício (voluntariado, terceirização etc), convênios, captação e distribuição de verbas entre outras<sup>7</sup>.

---

4 Os trechos em destaque foram retirados da reportagem: “Prefeitura atende aproximadamente 1300 crianças em 23 creches”, *Jornal O Nacional*, 30 de agosto de 2002, p.10.

5 “Atendimento de qualidade é prioridade nas creches”, *Jornal O Nacional*, 11 de outubro de 2002, p.08.

6 “Atendimento de qualidade é prioridade nas creches”, *Jornal O Nacional*, 11 de outubro de 2002, p.08.

7 Fontes: Reunião com Diretores das Escolas Municipais marca início do Ano Letivo, *Diário da Manhã*, 19/02/2003, p.02; *O Nacional*, Secretaria Municipal de Educação promove reunião com coordenadores pedagógicos, 28/02/2003, p.03; *O Nacional*, Uma equipe que acredita na Educação Municipal, 01/04/2003, p. 07; Rede Municipal de Ensino é referência nacional, *Diário da Manhã*, 08/05/2003, p. 07.



## 2.1 A educação infantil no município foco dos estudos: breve caracterização

O Conselho Municipal de Educação do município analisado, em sua Resolução nº 01, de 01 de outubro de 2003, fixa normas para a oferta da Educação Infantil no Sistema Municipal de Ensino. Este documento prevê, no que diz respeito a instituições públicas, o atendimento de crianças de zero a seis anos em Escolas ou Centros de Educação Infantil, em turno parcial ou integral (Art. 5º). As referidas escolas devem contar com um profissional, no exercício da função de diretor, com habilitação na área de Pedagogia – Educação Infantil, Pedagogia – Séries Iniciais e Normal Superior. O seu corpo docente deve ser constituído por educadores com formação em Pedagogia – Educação Infantil, Pedagogia – Séries Iniciais, Normal Superior ou em nível Médio Magistério (Art. 15º).

A adequação dos espaços físicos está prevista nos Artigos 17, 18 e 19, que determinam a exclusividade desses espaços para o uso das turmas de Educação Infantil, devendo ser organizados de forma a viabilizarem o funcionamento dos vários setores, propiciando a aprendizagem e o desenvolvimento da criança, respeitando suas necessidades de proteção e segurança.

À mantenedora (SME) cabe o acompanhamento e assessoramento pedagógico para as escolas sob sua responsabilidade (Art. 6º). Constam ainda nesse documento, orientações a respeito da Proposta Pedagógica, traduzidas no Regimento Escolar (Art. 7º).

A rede pública municipal, no ano de 2008, contava com 26 escolas de Educação Infantil, com cerca de 1.400 crianças matriculadas e 78 turmas de Pré-Escola (4 a 6 anos) que funcionam junto às Escolas Municipais de Ensino Fundamental e atendem aproximadamente a 1.500 crianças. Estas instituições localizam-se em bairros da periferia da cidade zona rural (Núcleo de Educação Infantil, 2008).

Todavia, ainda que não seja nenhuma novidade, no município foco dos estudos apenas 35% das crianças de 0 a 05 anos são atendidas em escolas de educação infantil (públicas ou privadas), sendo que apenas 21% em escolas mantidas pelo poder público municipal (PME, 2006).

Em dados mais recentes é possível perceber que a demanda por vagas nas escolas de educação infantil é da monta de cerca de duas mil crianças<sup>8</sup>. Tal demanda acaba gerando uma pressão política por vagas.

---

<sup>8</sup> Em dados levantados no ano de 2009 pelo Conselho Municipal de Educação, registrou-se que 1.938 crianças estão esperando por vagas em escolas de educação infantil (Ata no. 05/2009, CME).

As escolas de Educação Infantil em funcionamento, ainda não estão adequadas a todas as exigências da Resolução nº. 01 do Conselho Municipal, sendo que as providências necessárias para que se efetive a legalização passam por reparos ou adaptações na estrutura física, construção de espaços (refeitório, solário, sala de atividades múltiplas, sala de professores, lavanderia, sala administrativa), suprir a necessidade de equipamentos (lixeiras com tampas, berços, trocador de fraldas, roupas de cama, utensílios de cozinha, eletrodomésticos, recipiente para guardar mamadeiras), adequar espaço ao ar livre com arborização, plantio de grama e instalação de praças de brinquedos. Também muitas turmas de Pré-Escola das Escolas de Ensino Fundamental precisam adequar-se à Resolução no que diz respeito às condições físicas (salas de aula apropriadas, mobiliário, instalações sanitárias adequadas à faixa etária e instalação de praça de brinquedos) (Núcleo de Educação Infantil, 2008).

Cabe constar também, que as escolas de educação infantil necessitam, para sua legalização e funcionamento de acordo com as diretrizes da educação infantil, de documentos que orientem o trabalho pedagógico da escola (Projeto Político Pedagógico, Plano de Atividades, Regimento...), bem como disponibilizar à ação pedagógica dos professores e das crianças subsídios didático-metodológicos, jogos, brinquedos e o que mais se fizer necessário.

O quadro de pessoal das escolas está sendo adequado à Resolução. As diretoras possuem sua função reconhecida sendo efetivas do quadro municipal. A função de atendente que atualmente é composta - em grande parte - por funcionárias cooperativadas, está sendo reestruturada, com exigência de formação mínima em Magistério para todos os níveis, e com o concurso houve o ingresso de noventa professores efetivos com escolarização exigida em lei.

O Setor de Educação Infantil da Divisão de Educação da Secretaria Municipal de Educação conta com três professoras efetivas e uma estagiária que se responsabilizam pela coordenação deste nível de ensino. Nesta equipe, a formação é em nível superior e pós-graduação na área da educação.

Cada uma das escolas de Educação Infantil tem suas especificidades. Porém, compartilham de angústias no que diz respeito ao trabalho com crianças pequenas. Variadas práticas vêm sendo exercidas nos cotidianos escolares e, em suas falas, as profissionais demonstram a ânsia por uma atuação coerente com os preceitos legais e que envolva e privilegie as características da infância no que se refere à aprendizagem e desenvolvimento.

Apesar da graduação oferecer suporte para a atuação na área, o conhecimento é aperfeiçoado a cada instante, situações novas/inesperadas aparecem e requerem reflexão e

estudo. É preciso buscar respaldo em estudos já realizados, bem como se apropriar das novas formas de pensar a educação que vêm se apresentando no cenário da infância.

Nesta linha de raciocínio, o município foco dos estudos é pródigo na elaboração e aplicação de programas de formação docente continuada, sendo que recentemente foi implantado um programa oficial para formação dos professores, intitulado *Programa de Formação Continuada de Gestores e Educadores*; que foi elaborado pela Secretaria Municipal de Educação, e implementado na correlata Rede de Ensino ainda no ano letivo de 2007, sendo avaliado e reaplicado no ano de 2008 (Caderno do Programa de Formação Continuada, 2008), bem como reavaliado, redimensionado e reaplicado em 2009.

## **2.2 Sobre a escola *locus* da pesquisa...**

A escola 'Amarela' fica em um dos maiores bairros do município, distando cerca de 15 minutos do centro da cidade. Tal singularidade faz com que o tráfego de veículos seja intenso, bem como favorece uma grande circulação de pessoas que não são moradores das redondezas.

A partir desta localização 'quase' central, a comunidade dispõe de uma boa infraestrutura, com canalização de água e rede elétrica, telefones públicos e particulares, ruas pavimentadas e serviço de transporte coletivo eficiente. Além disso, devido à localização do bairro, a comunidade tem fácil acesso a supermercados, postos de gasolina, lojas de roupas, de calçados, de móveis e de eletrodomésticos, livrarias, farmácias, padarias, escolas públicas de Ensino Fundamental, CAIS e hospitais.

As residências apresentam, na maioria, estrutura básica satisfatória. No entanto, as casas localizadas próximo dos “trilhos” não apresentam condições favoráveis de habitação.

O serviço de coleta de lixo é realizado três vezes na semana pela parte da tarde. Grande parcela da comunidade exerce atividades junto a empresas possuindo, assim, vínculo e direitos trabalhistas. As famílias são descendentes das etnias italiana, alemã e negra. Participam das igrejas Católica, Evangélica, Universal do Reino de Deus e Espírita.

O número de pessoas não alfabetizadas é pequeno e restringe-se aos mais velhos. Contudo, outros problemas sociais demandam atenção, como o uso abusivo do álcool e de drogas ilícitas e um crescente número de mães adolescentes.

A estrutura física da escola é muito precária, sendo que consta de: sala administrativa, cozinha, refeitório, lavanderia e banheiro para adultos, três salas de aula, um fraldário, banheiro para crianças com três vasos sanitários, três pias e um chuveiro. Conta ainda, com telefone público no interior da Escola. O pátio da Escola é muito pequeno, porém, todo pavimentado. Não há brinquedos como balanço, escorregador, carrossel. Por esse motivo, as crianças (autorizadas pelos pais) brincam na pracinha do Bairro que fica próxima da Escola.

A Escola atende uma turma de Berçário, com crianças de 6 meses a 2 anos, uma turma de Maternal com crianças de 2 anos a 4 anos e uma turma de Jardim com crianças de 4 anos a 6 anos.

A equipe de profissionais da Escola é formada por uma coordenadora (que assume as funções de direção da unidade educativa), duas professoras efetivas, quatro recreacionistas, uma servente e uma cozinheira. Apenas uma das recreacionistas possui formação específica para atuar na Educação Infantil.

O horário de funcionamento da Escola é das 7h30min às 18h, sendo que a maioria dos alunos freqüentava, em 2008, a organização dos espaços e tempos por tempo integral.

São servidas quatro refeições diárias: café da manhã, almoço e lanches no turno da tarde (Lanche I e Lanche II). A alimentação é fornecida pela Prefeitura Municipal através de empresa terceirizada e supervisionada pela Divisão de Nutrição da Secretaria Municipal de Educação. O cardápio é elaborado por uma Nutricionista ligada a referida empresa que presta serviços à Prefeitura Municipal.

Quanto à pracinha onde as crianças brincam, a mesma fica a uns cem metros da escola e, para chegar até o local, é preciso atravessar uma rua muito movimentada. A pracinha é da comunidade e está em péssimo estado. Os brinquedos não são muitos e não há segurança para o uso dos mesmos. A praça é aberta, pois a tela de proteção foi destruída, constituindo-se em um local perigoso, pois é de livre acesso a qualquer pessoa, a qualquer momento. Há também animais como cachorros e cavalos que transitam por perto. O pátio da escola, apesar de pequeno, é todo pavimentado e até comportaria alguns brinquedos (tipo plástico), mas a prefeitura não providenciou.

Das famílias que residem no Bairro, dezesseis moram neste local há mais de três anos, oito entre um ano e três anos e duas faz menos de um ano que residem no local. Os motivos mais destacados como fatores determinantes para a família ter fixado residência no bairro foram: aluguel mais acessível, compra da casa, proximidade dos familiares, oportunidade de trabalho e facilidade para estudar.

### 2.3 A organização da escola

A Escola Municipal de Educação Infantil ‘Amarela’ foi instituída oficialmente pelo Decreto n.º 112 de 31 de julho de 2008, ainda que já existisse enquanto creche. A EMEI em questão segue, em seus princípios de organização e gerenciamento do cotidiano, os princípios e políticas instituídas pela Secretaria Municipal de Educação.

Neste sentido, o Projeto Político Pedagógico da escola é outorgado pela mantenedora, sendo igual para todas as 26 EMEIs da rede municipal. No PPP estão reguladas as rotinas das escolas, como por exemplo, os horários e a organização das classes (número de alunos e professores por turmas e faixas etárias, mobiliário, etc...). Ainda, no PPP estão legitimados os dispositivos pedagógicos para a consolidação da política de tempo integral, como a descrição dos objetivos, conteúdos a serem desenvolvidos, metodologia e avaliação das práticas pedagógicas desenvolvidas sistematicamente naquele espaço.

Ainda estão regulamentados dentro do Projeto Político Pedagógico outorgado para as escolas de educação infantil todos os projetos que serão desenvolvidos compulsoriamente pelas escolas, como o projeto de alimentação; o projeto de valores; bem como o curso de formação para os pais (as temáticas são coletivas para todas as escolas).

A escola ‘amarela’ tem uma diretora indicada pela Secretaria de Educação, professora efetiva com formação em Pedagogia<sup>9</sup>. No berçário, há funcionárias cooperadas (terceirizadas), que atendem exclusivamente aquela faixa etária. Nos níveis mais avançados de escolarização, as turmas são confiadas a quatro professoras (sendo duas efetivas), que se revezam nas turmas. Há ainda uma auxiliar para serviços gerais e uma cozinheira, ambas funcionárias de empresas que prestam serviços à Prefeitura (o detalhamento desta organização pode ser acompanhado no quadro: Caracterização da escola *locus* da pesquisa)

---

9 Lei complementar nº 158 de 02 de maio de 2006 - cria a função de diretor de escola de educação infantil e a gratificação correspondente. Em relação a formação do diretor, diz a lei: “Art. 1o. § 1º - A função de Diretor de Escola de Educação Infantil deverá ser exercida por professor do quadro efetivo do Município que será designado pelo Prefeito Municipal, após a indicação da Secretaria Municipal de Educação, que observará a titulação específica para o exercício da função. § 2º - Exige-se como condição para que o professor seja designado para a função de Diretor de Escola em Educação Infantil a conclusão de curso de Licenciatura em Pedagogia - Educação Infantil ou Pedagogia - Séries Iniciais, ou em nível médio na modalidade normal”.

### 3 POLÍTICAS PARA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA PAUTA DE DISCUSSÕES

*“Saiba: todo mundo foi neném  
Einstein, Freud e Platão também  
Hitler, Bush e Saddam Hussein  
Quem tem grana e quem não tem  
Saiba: todo mundo teve infância  
Maomé já foi criança  
Arquimedes, Buda, Galileu  
e também você e eu”.*(Saiba)

Arnaldo Antunes

A idéia de infância apresenta-se de forma heterogênea no interior de uma mesma sociedade e em diferentes épocas. É uma noção historicamente construída, que sofre influências legais, culturais e, portanto, tem se modificado ao longo dos tempos.

Do ponto de vista da ciência que estuda o desenvolvimento humano, a infância é o período de crescimento que vai do nascimento até a puberdade. De acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente, criança é a pessoa até os doze anos de idade. A Constituição Federal de 1988 estabelece um caráter diferenciado para a compreensão da infância: os pequenos passam a serem sujeitos de direitos e em pleno desenvolvimento desde seu nascimento.

Assim, pode-se caracterizar infância como uma produção social e histórica e não, simplesmente, uma fase biológica e natural de um processo de crescimento que passa para a adolescência e, depois, para a vida adulta.

A pedagogia compreende a infância mediante eixos analíticos, habitualmente postados, cada qual, como única representação válida da realidade. Ocorre que, sob tal pretensão da racionalidade onipotente, esquece-se, por vezes, de ouvir a criança naquilo que ela pensa sobre si própria. Existe uma cultura pensada para a infância. A expressão de tal cultura advém por práticas familiares, pela escolarização formal,

pelos meios de comunicação de massa, pelas artes, e até pela cultura acadêmica. Devem existir, porém, crianças capazes de contar de si, de ser protagonistas e narradores de seu próprio relato. Ouvir essa voz parece-nos ser condição inarredável para levar adiante o discurso moderno; este – pode-se dizer – traz consigo a virtude de reconhecer que pouco ainda sabemos sobre a frágil, poderosa e promissora condição de ser criança... (KUHLMANN Jr, 2002, p. 58).

Sendo um sujeito único e em pleno e constante desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo e emocional, a criança possui uma natureza singular que a caracteriza como ser que sente e pensa o mundo de um jeito muito próprio, o jeito da infância. No processo de construção do conhecimento, utiliza as mais diferentes linguagens e exerce a capacidade que possui de ter idéias e hipóteses originais sobre aquilo que busca desvendar.

Assim, a criança também compõe a sociedade, estando em permanente processo de humanização, num contexto que apresenta diversidade sócio-econômico-cultural. Tal diversidade na escola de educação infantil necessita ser respeitada, orientada, escutada em seus anseios e curiosidades, para que as crianças possam viver sua infância brincando, sonhando, imaginando.

Compreender, conhecer e reconhecer o jeito particular das crianças serem e estarem no mundo é o grande desafio da educação infantil.

A idéia de infância, como se pode concluir, não existiu sempre, e nem sempre da mesma maneira. Ao contrário, ela aparece com a sociedade capitalista, urbano-industrial, na medida em que mudam a inserção e o papel social da criança na comunidade. Se, na sociedade feudal, a criança exercia um papel produtivo direto (“de adulto”) assim que ultrapassava o período de alta mortalidade infantil na sociedade burguesa ela passa a ser alguém que precisa ser cuidada, escolarizada e preparada para uma atuação futura (KRAMER, 1992, p. 19).

Ao revistar a trajetória histórica da Educação Infantil, é possível constatar que foi necessária uma longa caminhada, para que as especificidades e particularidades das crianças e da infância fossem ressignificadas e reconhecidas na perspectiva de forjar políticas que garantissem os direitos fundamentais desta 'nova' criança, entendendo-a como um ser social e histórico, que necessita ser valorizada, respeitada e entendida como cidadão-criança.

Entretanto, os grandes esforços empreendidos e as conquistas consolidadas na superação, tanto do caráter assistencialista, quanto da visão compensatória e de preparação para o ensino formal, não podem exercer o efeito de bálsamo que leve à perda de uma visão crítica sobre a situação. Da mesma forma, dificuldades e limitações na consecução plena dos

direitos da criança podem fomentar a letargia desprovida de estímulo e iniciativas de mudanças.

O reconhecimento de que avançamos palpavelmente nos últimos anos e de que há muito ainda a caminhar, coloca-nos diante do desafio de consolidar este novo conceito de criança, reconhecida como sujeito de direitos, no momento de elaborar e executar políticas educacionais para esta fase da vida.

O período de infância pressupõe qualidade de vida, proteção, educação ontológica, enfim, o direito de ser criança:

Nos últimos anos, grande parte dos discursos pedagógicos e sociais sobre a infância têm enfatizado a melhora da “qualidade de vida” das crianças. Os riscos da sociedade atual (basicamente urbana, com condições e ritmos de vida muito adaptados às necessidades infantis) acabam afetando as condições de vida das crianças e tornando-as vulneráveis a suas principais patologias (solidão, monotonia, dependência do consumismo, empobrecimento de experiências diretas, etc.) (ZABALZA, 1998, p. 18).

Politicamente, no entanto, o investimento social e estatal nesta etapa da vida tem sido visto como elemento de acomodação social, de ajuste, sendo um setor-chave, pois garante a presença do trabalhador (da mãe trabalhadora) ao emprego, ao mesmo tempo que garante o ‘cuidado’ da sua prole.

Neste sentido, é preciso entender a institucionalização (e publicização) da educação infantil considerando-a como uma prática socialmente demandada por segmentos da classe trabalhadora, especialmente as mulheres.

A escola não possui recursos para enfrentar sozinha o desafio de construir um “novo mundo” para as crianças, mas constitui um recurso social básico que fará parte de uma rede mais ampla capaz de ir avançando na direção de melhorar as condições de vida infantis (ZABALZA, 1998, p. 18).

De outra forma, a escola sozinha não é capaz de resolver problemas relacionados à vulnerabilidade e risco social em comunidades (sobretudo) periféricas, mas pode ser uma parte articulada de uma rede de proteção à infância e consecução da cidadania.

Cabe-nos salientar ainda, que o tempo de infância é reduzido, para uma grande parcela de crianças, em função da passagem precoce ao mundo dos adultos, que cobram



comportamento que elas ainda não estão preparadas para assumir. Numa sociedade com tantas desigualdades e diversidades culturais, muitas delas sofrem maus-tratos, abusos, violência física e psicológica e convivem com cenas de violência, de competição demasiada, de preconceito, de indiferença, de falta de diálogo e desprovida de valores éticos.

Também, do ponto de vista pedagógico, há uma tendência sutil em transformar as escolas de educação infantil em cópias reduzidas das escolas de ensino fundamental, tirando do tempo de infância a ludicidade, o afeto, a alegria, as interações e construções coletivas espontâneas.

A cada instrução precoce que se quer inculcar-lhes cria-se um vício no fundo de seus corações, professores insensatos pensam realizar maravilhas tornando-as más para ensinar-lhes o que é bondade; e depois nos dizem gravemente: assim é o homem. Sim, é o homem que vocês fizeram (CERIZARA, 1990, p. 97).

Trata-se de lapidar um novo olhar para a infância, um olhar que aborde a infância como um momento especial da vida, não apenas para o cuidado mas, sobretudo, para o ato de educar.

Muitos estudos vêm mostrando a importância desse período para o lançamento dos alicerces de um desenvolvimento integral, sadio e harmonioso da criança, do jovem e do adulto. A produção acadêmica sobre o tema tem aumentado, bem como também a consciência da necessidade de uma política de educação infantil, integrada e articulada nas três esferas de governo: União, estados e municípios (FONSECA, 1999, p. 198).

Políticas educacionais elaboradas a fim de concretizar uma educação que ofereça às crianças chances efetivas de crescimento cidadão podem desaguar em propostas pedagógicas escolares significativas, responsáveis, coerentes e desafiadoras e que concretizam uma escola democrática e digna...

A criança pequena é “competente” no duplo sentido de “situação de entrada” e de “propósitos de saída”: ao entrar na escola já traz consigo vivências e destrezas (competências de diversos tipos e com diferentes níveis de evolução) que a escola aproveitará como alicerces do seu desenvolvimento. Ao deixar a escola de educação infantil deve possuir um repertório de experiências e destrezas mais amplo, rico e eficaz, que expresse o trabalho educativo realizado durante os primeiros anos

de escolaridade. Não se trata apenas de que a criança seja feliz e esteja sendo cuidada durante esses anos. Trata-se de fazer justiça ao seu potencial de desenvolvimento durante os anos que são cruciais. Ou seja, de colocar em andamento os seus recursos para enriquecê-los, de percorrer com ele um ciclo de desenvolvimento de capacidades e construção de recursos operacionais que não teria ocorrido (pelo menos nesse nível de perfeição) sem a atenção especializada que é oferecida pela escola infantil (ZABALZA, 1998, p. 20).

Faz-se necessário, assim, atentar para políticas (e ações de gestão) que assegurem um trabalho pedagógico no âmbito das instituições escolares cujo foco seja a ampliação do espaço de conhecimento e intervenção, enriquecendo as experiências das crianças e aproveitando vivências e destrezas trazidas à escola como alicerces para o seu desenvolvimento.

Deparamos uma vez mais com o princípio básico para a educação: **considerar as crianças em sua situação concreta, levar em conta suas particularidades, e atentar não só para as desigualdades naturais, mas também para as sociais.** Dessa forma, a educação não poderá nunca se reduzir a um esquema rígido ou a um modelo único: ela deverá variar de acordo com os indivíduos. Antes de agir é preciso conhecê-los (CERIZARA, 1990, p. 62).

As ações de política e gestão para a Educação Infantil precisam considerar que o caráter pedagógico do trabalho não está na operação em si, mas na postura que assume o educador no trabalho que realiza. Como mediador entre a criança e mundo sócio-cultural, o educador deve organizar a ação tendo como referência as finalidades da educação infantil, os conhecimentos a serem socializados e o processo de desenvolvimento humano, específico dessa faixa etária. Nesse contexto, o educador tem a função de organizar interações dialógicas, de registrar e avaliar as situações vivenciadas pelo grupo, desenvolvendo uma reflexão que envolva a teoria e a prática e que verse sobre os desafios, necessidades, convicções e possibilidades na Educação Infantil.

A idéia de profissionalismo docente e das exigências inerentes à função não exclui a necessidade fundamental de relação criança-adulto, visto que, qualquer possibilidade de educação passa pelo estabelecimento de vínculos afetivos que conduzem a níveis de segurança, independência e autonomia progressivas, ao prazer, à capacidade de enfrentar e assumir riscos, a oportunidades de expressão emotiva.

A atenção à dimensão emocional constitui um recurso que aliado à capacidade de se impor, de se estabelecer limites e de manter a estabilidade dos contatos, sustenta situações de interação entre adulto e criança e permitem criar novos significados e dar sentido a novas

aprendizagens, bem como, exigem uma certa flexibilidade nas estruturas de funcionamento das escolas de Educação Infantil.

Não é mais aceitável conviver com uma escola onde os alunos, ao entrarem, 'pendurem' no cabide imaginário das convenções protocolares sua auto-estima e sua alegria em se conhecer, suas mágoas e suas frustrações. Ou a escola também é um centro de convivência social, ou nem mesmo pode ser considerada como tal (ANTUNES, 2002, p. 62-63).

Aliado a isso, o ambiente de escola de Educação Infantil deve ser estimulante, capaz de facilitar possibilidades criativas de ação e integração, ampliando as vivências e contribuindo para a consolidação de experiências. Esse cenário deve conter materiais seguros, atrativos, de alta qualidade ou descartáveis dos mais variados tamanhos, formas, cores, visto que o crescimento infantil é um processo global e interligado que exige intervenções para ampliar e reforçar as bases de um desenvolvimento equilibrado.

Esse caráter pedagógico e lúdico deve estar ancorado em propósitos institucionais definidos que garantem, além de condições de organização, espaços para iniciativas de modificações e oportunidades de expansão de experiências.

Com a finalidade de compartilhar critérios educacionais que facilitem a adaptação das crianças aos novos contextos, que ajudem o desenvolvimento harmônico das suas capacidades e que atendam possíveis dificuldades, é preciso buscar canais de comunicação entre escola e família em uma perspectiva de colaboração e de confiança.

Durante o primeiro ciclo de educação infantil, os pais e as educadoras precisam estar de acordo nos aspectos essenciais, como os hábitos alimentares, os ritmos diários, o controle das necessidades básicas, etc... Além do mais, é preciso que a criança perceba que está em dois contextos que não são estranhos entre si. Também é preciso que os professores e os familiares possam compartilhar as angústias, as dúvidas, os questionamentos que surgem no decorrer do processo de desenvolvimento das crianças, sobretudo nos primeiros anos de vida (BASSEDAS; HUGUET; SOLÉ, 1999, p. 53).

A partir dessas premissas e baseada em um clima de respeito e valorização mútuos, pode-se estabelecer uma relação construtiva e combinar estratégias concretas e alcançáveis.

Essa nova cultura de educação exige renovado repertório de competências profissionais onde o educador deve sentir-se protagonista, construtor do seu trabalho e do seu aperfeiçoamento.

A competência visada aqui pode ser construída ou ampliada através de um projeto de formação continuada para professores. Ele representa uma estratégia de auto-formação, fundamentada em uma análise acurada dos limites, necessidades e desafios que o educador encontra em seu trabalho. Um projeto de formação continuada pode reforçar uma cultura de cooperação, de pesquisa, de auto-avaliação de competências e uma oportunidade de enriquecer e instrumentar uma prática reflexiva. Saber analisar e explicitar sua prática não se limita em um aprender a descrever, explicar e justificar o que faz. Exige uma tomada de consciência, uma troca de idéias, um clima de confiança que permite interiorizar posturas e procedimentos. Constitui-se num investimento formativo que, certamente, produzirá benefícios em todos os níveis. Se a formação for baseada nas necessidades institucionais, o resultado da formação refletirá significativamente na qualidade do funcionamento da escola. Sendo assim, um projeto formativo para professores garante a autonomia, o desenvolvimento de competências, a capacidade para estabelecer relações e, sobretudo, representa um desafio.

Enfrentar desafios exige coragem, conhecimento, planejamento e posicionamento. Eles nos conduzem ao redimensionamento de idéias, de papéis, de teorias e práticas que transformam objetivamente intenções honrosas em ações concretas. Tornar concretas as definições legais e transformar sonhos individuais ou coletivos em realidade, legitima a educação infantil como uma prática pedagógica que promove um movimento social em direção ao bem comum. Na perspectiva do cuidar e educar, entra em cena a necessidade de um profissional qualificado para entender esta nova demanda. Não basta mais trocar fraldas ou dar mamadeiras, mas educar neste processo ou através deste processo.

Admirável capacidade humana essa de aprender com os outros da mesma espécie e de se adaptar aos mais variados ambientes e situações. Estranho pensar que ela se funde em nossa extrema imaturidade motora ao nascer, que nos faz depender dos outros por longos anos. Em contraposição, nossa rica expressividade ao nascer, favorece nossa comunicação com os outros. Aqueles que nos cuidam medeiam nossas relações com o mundo (ROSSETTI-FERREIRA, 2003, p. 10).

Se há uma mudança no perfil profissional de quem trabalha na instituição que cuida da Educação Infantil, o que dizer dos seus princípios de gestão e das políticas educacionais que a condicionam?

Minimamente tais princípios de gestão e políticas educacionais precisam estar atrelados aos mesmos referenciais de cuidar e educar, procurando escapar da armadilha licenciosa de que gestar uma instituição dedicada à educação infantil é apenas organizar os recursos administrativos ou cuidar para que cada um cumpra o seu “papel”.

Assim, há pelo menos três significados que precisam estar dispostos na elaboração de políticas e de princípios de gestão para uma instituição com este perfil:

[...] o **significado político** [da política social] implica a vontade de governar de forma descentralizada, oferecendo aos cidadãos (neste caso, aos pais) mais poder e democracia nas decisões. O **significado cultural** corresponde às oportunidades de trocas entre os trabalhadores de creche, pais e comunidade local, através dos quais os trabalhadores de creche e os pais não só socializam e compartilham seus problemas, recursos e estratégias, como também contribuem para a disseminação de concepções culturais relativas à educação das crianças e às necessidades sociais das famílias. Os serviços tornam-se assim instrumentos de conscientização, promoção e crescimento cultural, em questões gerais relevantes para as crianças. O **significado pedagógico** implica a necessidade de um plano educacional bem elaborado, que seja voltado não para uma criança abstrata, mas para crianças que são uma complexa combinação de suas características psicológicas e do contexto social e cultural onde seu desenvolvimento ocorre (GHEDINI, 1998, p. 205-206).

Da mesma forma, a relação família X escola não pode perdurar como assistencial, mas como parceiros colaborativos no desenvolvimento daquela criança, fim último (e mais caro) das duas instituições, pois “sempre que duas instituições se encontram [...] inevitavelmente colocam em marcha uma dinâmica complexa de interação, para mostrar que cada uma tem um papel inestimável” (GHEDINI, 1998, p. 206).

Desta maneira, acompanhar políticas educacionais forjadas para uma nova configuração de infância e de atendimento a esta infância significa aventar possibilidades e limites de algo que não é novo, mas que apresenta facetas até então desconsideradas por muitos.

#### 4 AS ROTINAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

*“A pobre criança que nada sabe, que não pode nada, nem nada conhece, não está a vossa mercê? (...) Sem dúvida ela deve fazer só o que deve, porém deve querer só o que vós quereis que ela faça”.*

Jean-Jacques Rousseau

Hodiernamente, vivemos o processo de institucionalização da infância. Em nenhum outro momento da história da educação houve a projeção ou concretização de um número tão grande de políticas voltadas para instituições dedicadas ao cuidado e à educação de crianças pequenas.

Tal institucionalização, advinda em grande medida pelas demandas do mundo do trabalho, somou-se à construção histórica da infância enquanto

[...] resultado de um processo complexo de produção de representações sobre as crianças, de estruturação dos seus quotidianos e mundos de vida e, especialmente, de constituição de organizações sociais para as crianças (SARMENTO, 2004, p. 11).

A infância passa a ser objeto de pesquisas e de políticas educacionais, cada vez mais encharcadas por uma perspectiva pedagógica, retirando das instituições destinadas à infância, o caráter de mero espaço para cuidado coletivo.

Nesta perspectiva, uma estruturação das rotinas na escola de Educação Infantil, a fim de dar conta dos princípios mínimos da educação de crianças pequenas, consubstancia-se em uma política eminentemente pedagógica e de longo alcance.

Tal idéia banha-se na definição antropológica sobre a infância, segundo a qual:

[...] as crianças devem ser consideradas uma população ou um conjunto de populações com pleno direito (científico), com seus traços culturais, seus ritos, suas linguagens, suas 'imagens-ações' ou, menos preciso no tempo e no espaço, com suas estruturas e seus 'modelos de ações' etc. (JEVEAU, 2005, p. 385).

Criar rotinas significa facilitar o aprendizado concreto através da vivência empírica e repetida / habitual. O regramento cotidiano, o estabelecimento de horários e locais apropriados para determinadas tarefas possibilitam, não apenas a organização de referenciais para a criança, como permite também que o professor desenvolva observações pertinentes sobre os hábitos e atitudes infantis, bem como a melhor forma de interferir (quando necessário).

Organizar o cotidiano das crianças na Escola Infantil pressupõe pensar que o estabelecimento de uma seqüência básica de atividades diárias é, antes de mais nada, o resultado da leitura que fazemos do nosso grupo de crianças, a partir, principalmente, de suas necessidades. É importante que o educador observe o que as crianças brincam, como estas brincadeiras se desenvolvem, o que mais gostam de fazer, em que espaço preferem ficar, o que lhes chama mais atenção, em que momento do dia estão mais tranqüilos ou mais agitados (BARBOSA; HORN, 2001, p. 68).

Todavia, para que o cotidiano infantil não seja engessado precisa pautar-se por dois princípios metodológicos: o brincar e a interação.

a) Brincar: o ato de brincar deve constituir-se na metodologia, por excelência, não apenas para forja de conceitos sócio-históricos, mas para todo trabalho com Educação Infantil.

O brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal da criança. No brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que a realidade [...] sendo, ele mesmo, uma grande fonte de desenvolvimento. [...] o brinquedo fornece ampla estrutura básica para mudanças das necessidades e da consciência. A ação na esfera imaginativa, a criação das intenções voluntárias e a formação dos planos da vida real e motivações volitivas – tudo aparece no brinquedo, que se constitui, assim, no essencialmente, através da atividade de brinquedo (VIGOTSKY, 1994, p. 134-135).

A brincadeira é uma atividade social relevante, vinculada ao desenvolvimento dos conceitos essenciais da área (tempo-espço-grupo), pois “no brinquedo a criança cria uma situação imaginária”. (VIGOTSKY, 1999, p. 123), capaz de vinculá-la afetiva e praticamente às estruturas sociais, espaciais e temporais do mundo “real”.

b) Investir na interação: por mais que possa parecer redundante (já que os princípios mencionados acima envolvem, obrigatoriamente, interações qualitativas), faz-se oportuno sublinhar a interação como elemento de aprendizagem. Pois, segundo Vigotsky, “o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam”, (1994, p. 115).

A interação proporciona o desenvolvimento de estruturas mentais, tornando-se pois, condição para a formação das qualidades tipicamente humanas. (VIGOTSKY, 1994).

As rotinas, de fato, incorporadas ao cotidiano da escola de Educação Infantil, favorecem aspectos essenciais para o desenvolvimento da criança, tais como a orientação em relação ao tempo-espço; a distinção de diferentes momentos (e os procedimentos adequados/esperados para cada momento); favorecem ainda a independência, a autonomia, a socialização e a construção da noção de limite.

#### **4.1 Os diferentes tipos de rotinas...**

As rotinas na Educação Infantil vão além de um aglomerado de repetições. Elas possuem um sentido pedagógico que estrutura toda atividade educativa da escola.

A rotina representa, também, a estrutura sobre a qual será organizado o tempo didático, ou seja, o tempo de trabalho educativo realizado com as crianças. A rotina deve envolver os cuidados, as brincadeiras e as situações de aprendizagens orientadas. A apresentação de novos conteúdos às crianças requer sempre as mais diferentes estruturas didáticas, desde contar uma nova história, propor uma técnica diferente de desenho até situações mais elaboradas, como, por exemplo, o desenvolvimento de um projeto, que requer um planejamento cuidadoso com um encadeamento de ações que visam a desenvolver aprendizagens específicas. Estas estruturas didáticas contêm múltiplas estratégias que são organizadas em função das intenções educativas expressas no projeto educativo, constituindo-se em um instrumento para o planejamento do professor (RCNEI, 1998, p. 54-55).



Isto porque as rotinas são momentos de interação que envolvem fundamentalmente a mediação do professor, pois “é necessário que a mediação humana se interponha entre o indivíduo e o meio físico, e isso ocorre através das pessoas, dos grupos e de todas as relações culturais” (HORN, 2004, p.17).

Nesta direção, há, na escola de Educação Infantil, pelo menos quatro tipos de atividades rotineiras organizadas para o desenvolvimento integral das crianças: as atividades coletivas; as atividades de cuidado pessoal; as atividades dirigidas e, por fim, as atividades livres.

Por *atividades coletivas* entendo as atividades que envolvem organização e regimento coletivo, como guardar brinquedos, fazer fila para um passeio, etc. Já as *atividades de cuidado pessoal* envolvem elementos como a higiene, a troca de vestuário ou o 'soninho'.

Após o almoço, os mais novos foram com duas cuidadoras para o fraldário. Trocadas as fraldas, as meninas colocaram um CD com canções de ninar. Das seis crianças, duas dormiram rapidamente. Outras três precisaram de carinho (toque corporal), aconchegando-se e dormindo com o passar de alguns minutos. Já um dos bebês não conseguiu dormir. Ficou o tempo todo se revirando no berço, brincando com uma boneca de pano, tentando levantar em pé agarrando-se às grades do berço, balbuciando sílabas... (Diário de campo, 09/06/2008).

Ainda, nas atividades coletivas podem ser incorporadas as chamadas rodas de conversa, ou hora da novidade, onde os alunos são incentivados a falar livremente sobre assuntos que lhes interessam naquele momento. Em geral, os assuntos versam sobre as condições familiares dos mesmos, mostrando o quanto o universo particular vem (involuntariamente) para dentro da escola.

Hoje a [...] me contou que o pai arranhou outra namorada, me disse toda animada que a mãe apelidou a nova namorada do pai de 'Donatela', em alusão a uma personagem da novela das oito da Globo. Fico pensando sobre como contornar eventuais comentários da aluna, já que mãe, pai e namorada moram na mesma rua. Vou tentar evitar atritos, mas penso que a mãe poderia ter excluído a filha dos comentários sobre a nova namorada do pai, ao menos da parte do apelido (Diário de Campo, 28 de agosto de 2008)

Esta manhã um pequeno (04 anos) me contou que a mãe e o pai brigaram esta noite, e que ele ouviu a briga do quarto onde estava com os irmãos. De manhã, quando ele levantou, viu que a mãe estava dormindo no sofá (Diário de campo, 09/10/2008).

As *atividades dirigidas* são atividades que envolvem a condução e intervenção direta da professora responsável pela turma, que coordena e propõe os elementos de interação através daquela atividade. Fazem parte de tal modalidade as brincadeiras de faz-de-conta; os jogos e brincadeiras sensório-motoras; atividades de motricidade e movimento; os jogos coletivos, canções, contação de histórias...

As crianças começaram a brincar de 'pãozinho' com a professora. Pedi para entrar na brincadeira. Comecei 'amassando' os 'pãezinhos' (fazendo as crianças rolares pelo chão). Depois colocamos (eu e a professora da turma), os 'pãezinhos' no forno (simulamos um forno com colchonetes). Depois de alguns instantes, retiramos os colchonetes, dizendo que iríamos tirar os 'pãezinhos' do forno. Todos eles esperavam nossas ações com olhares atentos e risos discretos, para não estragarem a brincadeira, afinal, 'pãozinho' não fala... Foi muito divertido! (Diário de campo, 29/04/2008)  
Depois de vinte minutos, percebi que as crianças estavam irritadas. Não queriam mais brincar com massinha de modelar. Alguns ameaçavam ingerir o produto. Outros já tinham colocado a massinha de modelar até no cabelo. A maioria deles procurava, por conta própria, outra atividade. A professora, entretanto, insistia na idéia. Fiquei pensando se a docente havia feito um planejamento adequado (Diário de campo, 19/08/2008).

Da mesma forma, podem ser consideradas atividades dirigidas aquelas afetas ao registro que segue, onde a ênfase recai sobre conceitos elaborados pelos alunos a partir de um filme, por exemplo, que precisam ser explorados para o trabalho com valores e envolvem toda a turma:

Ao terminar o filme batem palmas, a professora pergunta ao grupo sobre o filme: - o que vocês acharam do Stitch? ... O Stitch mostra alguma coisa boa? Porque fizeram dele uma experiência só para o mal? ... Porque ele se identifica com o patinho feio? E a família dele como era? (Diário de campo, 28/08/2008)  
Após, a professora faz perguntas sobre a história: "Pessoal, onde o cabrito perdeu o óculos dele? Será que tinha muitas árvores ou uma só? Onde foi que eles estavam conversando? Ah! Deixa eu perguntar: quem é a mãe do cabrito?" Todos: "A cabra." "E quem é o pai do cabrito?" "É o cabrito", respondem. "Não, é o bode", diz a professora, complementando: Então, vamos desenhar sobre o que aconteceu? (Diário de campo, 04/09/2008).

Por sua vez, as *atividades livres* são caracterizadas pelo uso de espaços coletivos (sala de aula, pátio, parquinho, solário...), onde cada criança explora o ambiente de acordo com suas necessidades, sem a interferência direta do professor, mas caracterizando-se igualmente como rotina, pois há um tempo e um espaço delimitado para isto.

Pedi licença para entrar em uma turminha de crianças com quatro anos. A professora estava em sua classe, cercada por três crianças, recortando figuras. Uma das crianças estava no chão, brincando com um carrinho amarelo. Outras duas se ocupavam olhando propagandas de uma rede de supermercados. Outra, com a mão na boca, chegou perto de mim e me convidou para sentar com ela. Não sabia direito do que ela estava brincando. Na verdade entendi que esta criança esperava que eu dirigisse/propusesse alguma brincadeira. Como não propus nada, apenas fiquei sentada esperando o que ela faria, a menina começou a me mostrar objetos espalhados pela sala, em uma tentativa de que eu pegasse algum dos objetos e propusesse uma brincadeira (Diário de campo, 21/10/2008).

Todavia, quaisquer classificações impingidas às atividades de rotinas devem indicar uma aproximação entre as dimensões sociais e educacionais do atendimento com uma atenção especial às necessidades da criança e visando associá-las a padrões de qualidade. Padrões esses que precisam considerar as crianças nos seus contextos sociais e culturais, bem como, nas variadas interações e práticas sociais.

Educar significa, portanto, proporcionar situações de cuidado, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural” (RCNEI, 2001, p. 23).

Outro aspecto importante a ser considerado na nomenclatura e organização das atividades de rotina diz respeito ao caráter lúdico que deve transpassar toda a educação infantil, tendo em vista que...

A brincadeira é o lugar da socialização, da administração da relação com o outro, da apropriação da cultura, do exercício da decisão e da invenção. Mas tudo isso se faz segundo o ritmo da criança e possui um aspecto aleatório e incerto. Não se pode organizar, a partir da brincadeira, um programa pedagógico preciso. Aquele que brinca pode sempre evitar aquilo que não gosta. Se a liberdade caracteriza as aprendizagens efetuadas na brincadeira, ela produz também a incerteza quanto aos resultados. De onde a impossibilidade de assentar de forma precisa a aprendizagem na brincadeira. Este é o paradoxo da brincadeira espaço de aprendizagem fabuloso e incerto (WAJSKOP, 2001, p. 31).

Desta feita as rotinas, além de tangenciadas pelo ato de brincar, procuram o equilíbrio entre o cuidar e o educar, proporcionando o desenvolvimento da identidade, de um auto-conceito positivo e de respeito às características pessoais. Nesse processo de cuidado e aprendizagem, as crianças vão sentindo-se capazes de identificar suas necessidades e priorizá-las, assim como atendê-las de forma adequada. Na mesma lógica, vão também interagindo com os outros e dominando diferentes habilidades e competências.

Assim, cuidar da criança é sobretudo dar atenção a ela como pessoa que está num contínuo crescimento e desenvolvimento, compreendendo sua singularidade, identificando e respondendo às suas necessidades. Isto inclui interessar-se sobre o que a criança sente, pensa, o que ela sabe si e sobre o mundo, visando à ampliação deste conhecimento e de suas habilidades, que aos poucos a tornarão mais independente e mais autônoma (RCNEI, 2001, p. 25).

Entretanto, se as rotinas ‘cortam’ as iniciativas ou os momentos das crianças. Estas rotinas carregam em si o germe que limita qualquer proposta pedagógica, pois não há centralidade na criança, mas no professor e na instituição.

Chegou a hora de mais um lanche... é o segundo lanche da tarde. Não faz nem duas horas que as crianças lancharam e já devem lancher novamente. Como dizem os pais: depois que elas entram na escola, engordam, ficam ‘coradas’ (Diário de campo, 13/05/2008).

A preocupação exacerbada com a alimentação remete, por um lado, à assistência social e à idéia de que toda a criança de periferia, indistintamente, passa fome. Por outro lado, há uma organização rígida em relação aos lanches e refeições, onde as professoras precisam interromper o trabalho do turno da tarde duas vezes, sem exceções, pois há um lanche às 14 h 30 min e outro às 16 h 30 min (Diário de campo). “Eu não quero comer, eu quero ficar fazendo meu trabalhinho! Essa é a fala de [...] às 16 h 25 min quando a professora solicita que todos parem o que estão fazendo para lavar as mãos e fazer o segundo lanche da tarde” (Diário de campo, 28/04/2008)

Em alguns momentos, também foi possível perceber que a rotina não era tomada como um ato (também) pedagógico, mas como uma estratégia de dominação e disciplinamento das crianças, ou como um paliativo para a falta de um planejamento pedagógico mais coeso.

As crianças guardam o material nas caixas de brinquedos e depois voltam para suas mesas em silêncio, uma a uma. Parecem robzinhos. É tão desproporcional com o meu conceito de infância! Por outro lado, entendo a prô. Se todas elas sentirem-se livres para proceder conforme os seus desejos, a sala viraria uma algazarra! Ou não! Opa, me trai! Não consigo ver criança desconectada de movimento (Diário de campo, 03/07/2008).

Hoje estou chateada. A aula assistida parece que não fluiu. A professora é uma excelente profissional, mas, do meu ponto de vista, está insistindo em canções repetidas, como se fosse a 'senha' para um outro momento do trabalho que parece não chegar nunca. Os alunos cantam até 'enjoar'. Talvez eu é que precise ter mais paciência com as famosas repetições da infância (Diário de campo, 24/09/2008).

De outra forma, o planejamento das rotinas também encontra obstáculos na falta de recursos físicos e materiais para um trabalho com qualidade. Apesar de todo o esforço da mantenedora em providenciar formação continuada e ainda que pese o fato de que os profissionais que atuam na escola apresentam um aparente compromisso com a prática pedagógica que desenvolvem, há limites físicos que impelem para um trabalho que pode deixar a desejar.

Que alegria! Parou de chover e o pátio secou. Podemos ir lá fora! Essa alegria é contagiante após três dias de "enclausuramento". Organizamos as turmas para que saiam uma de cada vez, circulem o pátio e voltem (pois não há espaço físico para liberar todos os alunos juntos). Nada mais era atrativo dentro das quatro paredes, o que eles queriam mesmo era poder correr, pular, respirar ar puro... (Diário de campo, 25/09/2008).

Ontem recortamos flores de papel para enfeitar a sala e 'ladear' a exposição dos trabalhos das crianças do jardim. Ficaram tão mimosas! Hoje, que decepção! O mofo e a umidade 'desgrudaram' as flores da parede (Diário de campo, 01/08/2008).

Apesar de haver momentos onde o planejamento é o elemento central tanto em nível de instituição, pois há momentos semanais e mesmo diários previstos para o planejamento das atividades; quanto em nível de rede municipal, haja visto o projeto de formação continuada oficializado (tema sobre o qual me debruçarei adiante), os professores da escola tem dificuldade em perceber três ênfases no ato de planejar: a) o fato de que o pedagógico deve sobrepor-se e acompanhar atos de mero cuidado; b) o fato de que o planejamento deve considerar que somos uma instituição que trabalha sob a denominação de tempo integral, ou seja, nosso planejamento precisa conduzir para práticas que reafirmem esta dimensão; e, c) o fato que trabalhamos com limitadíssimos recursos.

## 5 TEMPO INTEGRAL: LIMITES E POSSIBILIDADES

*“- Por favor, pode me dizer que caminho devo tomar para sair daqui? - perguntou Alice.  
- Isso depende muito de onde você quer ir - respondeu o gato.  
- Isso pouco importa - disse Alice.  
- Então não importa que caminho você tome.”*  
(trecho de “Alice no País das Maravilhas”)  
Lewis Carroll

Há um ditado latino atribuído a Sêneca e que diz o seguinte: *“Ignoranti quem portum petat, nullus suus ventus est”*, o que seria em tradução livre o seguinte: Quem não sabe a que porto se dirige, não tem vento favorável. Da mesma forma, quando a educação é pensada apenas como uma propaganda barata e popular, não há como se chegar a bom termo.

Tais citações antecipam meu olhar sobre a educação em tempo integral expressa na realidade estudada: uma propaganda desprovida de investimentos em qualidade que não sejam os esperados dos próprios professores. Daí minha descrença em qualidade unilateral: a qualidade da escola está associada, diretamente, à qualidade dos investimentos realizados na rede de escolas.

Isto porque:

[...] a qualidade não é um dado de fato, não é um valor absoluto, não é adequação a um padrão ou a normas estabelecidas a priori e do alto. Qualidade é transação, isto é, debate entre indivíduos e grupos que têm um interesse em relação à rede educativa, que têm responsabilidade para com ela, com a qual estão envolvidos de algum modo e que trabalham para explicitar e definir, de modo consensual, valores, objetivos, prioridades, idéias sobre como é a rede (...) e sobre como deveria ou poderia ser (BONDIOLI, 2004, p. 14).

Tentando ser mais clara, expresso, a seguir, um conceito sobre o sentido da educação:

A educação, enquanto fenômeno, se apresenta como uma comunicação entre pessoas livres em graus diferentes de maturação humana, numa situação histórica determinada. Por isso se define como papel das instituições educacionais: “Ordenar e sistematizar as relações homem-meio para criar as condições ótimas de desenvolvimento das novas gerações, cuja ação e participação permita a continuidade e a sobrevivência da cultura e, em última instância, do próprio homem”. Portanto, o sentido da educação, a sua finalidade, é o próprio homem, quer dizer sua promoção (SAVIANI, 1984, p. 51).

Não tenho dúvidas acerca da qualidade do trabalho desenvolvido na escola Amarela, a despeito de eventuais falhas ou contradições. Porém, em relação aos investimentos do erário, fico em dúvida. Quando a escola Amarela foi criada, como uma creche assistencial, seu espaço físico já era inapropriado. Depois, ascendendo ao nível de escola de Educação Infantil (e, por conseguinte, aumentando o número de alunos e complexificando a tarefa educativa), o espaço continua o mesmo.

De outra forma, nem todas as responsáveis por turmas na escola são professoras efetivas. Há 60% de funcionárias cooperadas, com tênues vínculos empregatícios (e não que não haja concurso público para professor de educação infantil).

Para compor um cenário mínimo, ainda há um projeto de escolarização em tempo integral que está (no mínimo) pouco claro para os professores que estão envolvidos com a escola de Educação Infantil. Se os docentes não sabem exatamente por qual razão é bom para o aluno estar na escola em tempo integral, sobram as respostas óbvias dadas pela assistência social.

Uma prô questiona por que temos que matricular crianças em tempo integral. Respondemos (eu e outra prô) que é bom para elas ficarem mais tempo na escola. “Fazendo o quê?” Pergunta a professora. E prossegue dizendo: “os alunos tinham que ficar pelo menos um turno em casa... Ora veja, quando a mãe cuida do filho? A gente sabe mais da vida deles do que as próprias mães!” (Diário de campo, 11/02/2008).

A educação em tempo integral constitui-se, entretanto, em mais do que ‘guarda’ integral. Constitui-se em fator fundamental para a construção de uma sociedade alicerçada na

inclusão social e no bem-estar de seus membros. Conceituar educação integral requer, inicialmente, considerar o aluno como sujeito multidimensional (cognitivo, corpóreo, afetivo, social). Essa dimensão biopsicossocial prevê um sujeito que necessita satisfazer suas necessidades básicas, mas também que busca outras realizações através da interação em diferentes contextos (família, escola, sociedade).

Nesse sentido, a criança deve ser vista e pensada como um sujeito inteiro, que tem necessidades, aspirações e possibilidades, agregando à educação caráter democrático e propiciando, assim, a formação de sujeitos críticos, autônomos, participativos e com competências para o exercício de uma autonomia progressiva. A escola em tempo integral deve ser entendida como educação integral e não unicamente como ampliação do tempo em que a criança permanece na escola.

A ampliação do tempo de permanência na escola, se entendida como necessária a um projeto pedagógico de escolarização integral, traz consigo a possibilidade de transformação do processo ensino-aprendizagem, bem como auxilia no desenvolvimento integral da criança nos aspectos físico, cognitivo, afetivo e psicomotor.

Pensar a escola de tempo integral como oportunidade para aprendizagens significativas e desafiadoras é fundamentar o trabalho pedagógico na lógica da cidadania e da emancipação.

Nesta ótica, a escola de tempo integral requer espaços potencialmente educativos, situações enriquecidas de significado, projetos condizentes com a realidade, educadores conscientes e atuantes.

A vulnerabilidade e os riscos sociais que afetam diretamente as crianças já poderiam se constituir em justificativas plausíveis para a oferta da escola de tempo integral. No entanto, há também a questão educativa que ganha mais espaço quando se amplia o tempo, pois educar ultrapassa a transmissão de conteúdos e a aquisição de novos saberes. Educar, portanto, deve ser o espaço de socialização, de vida plena.

Nesse sentido, a escola de tempo integral propicia o atendimento do cuidado (alimentação, higiene, repouso) e da educação (esporte, músicas, arte, socialização, comunicação...) da criança. Oferece ainda, possibilidade de problematização da realidade dos alunos, atendendo a questões fundamentais sem a preocupação excessiva com o tempo.

Os espaços e as atividades ofertadas têm a intencionalidade educativa e, portanto, podem ser revestidas de caráter exploratório, prazeroso e social.

Mães trabalhadoras, que atualmente alcançam ascensão no mercado de trabalho, também encontram na escola de tempo integral a possibilidade de ver seus filhos bem



atendidos enquanto trabalham, pois a rua com sua insegurança e perigos, apresenta para a criança atrativos, que muitas vezes, a família e a escola não tem.

Enfrentamos uma contradição: famílias que têm meios para proporcionar um ambiente desafiador de aprendizagem, através do acesso a diversos espaços culturais, matriculam seus filhos em instituições de educação infantil (públicas ou privadas) enquanto outras, com recursos limitados (econômicos e culturais), encontram dificuldades em conseguir vagas para os filhos na Educação Infantil.

Ainda, com relação ao tempo diário de permanência na escola, é comum ouvirmos comentários afirmando que a criança fica muito mais tempo na escola do que com a família e que isso é prejudicial à sua formação. Cabe-nos refletir: essa opinião se estende também para a criança de classe alta que frequenta a escola desde bebê? Essa não seria uma visão preconceituosa?

A política de organizar escolas de Educação Infantil em tempo integral é, na realidade pesquisada, festejada como uma conquista. Conquista e validação do plano de governo da administração que a colocou em prática, pois trata-se de uma proposta histórica de determinada sigla político-partidária. Conquista de uma imensa gama de mães trabalhadoras que, na ausência de outra política social para auxílio no cuidado com a prole, enxerga na escola o lugar de guarda para as crianças enquanto está no trabalho.

Pergunto, entretanto, se tal organização para a escola de educação infantil trata-se de uma conquista também para a criança. Presa a uma rotina onde pouco ou nada muda ao longo dos meses, a criança vincula-se mais à instituição escola do que à instituição família pois, “descontadas as 8 horas de sono mínimas e sendo muito otimista, a criança passa 6 horas com seus familiares em momentos de interação” (ESQUINSANI, 2009, p.159) e 10 horas na escola de educação infantil.

Nesta mesma direção, Tomazzetti questiona o seguinte ponto:

[...] o ingresso cada vez mais cedo dos indivíduos em instituições escolares, a diminuição do tempo em que a criança passa com os adultos mais significativos do ponto de vista afetivo (pai/mãe) e a incorporação, em consequência, de maior carga afetiva no desempenho nessas instituições “secundárias” [escolas] explicitam o que temos entendido por inversão dos processos de socialização primária e secundária (2006, p.115).

Inúmeros momentos do diário de campo comprovam que, ao menos na realidade analisada, tal premissa de inversão dos processos de socialização primária e secundária, aparece com força. Passo a narrar dois (dentre outros) momentos significativos:

O [...] fez xixi na calça pela terceira vez esta semana, apesar dos seus cinco aninhos. Sinto-o mais distante do que de costume. Conversei com ele para ver se havia algo acontecendo e, qual foi minha surpresa quando descobri que ele estava com ciúmes do colega novo que chegou na turma (Diário de campo, 18/03/2008).

Novamente a [...] está no colo da professora. Tudo bem que ela é pequena. Mas não sai do colo da prô! A professora parece que fica feliz com esse apego exagerado. Ontem ela me relatou que a [...] não quis 'dar os braços' para a mãe, quando esta veio buscá-la. Queria ficar com a prô! (Diário de campo, 04/06/2008).

Desta forma, a criança, desde cedo, é entregue (por necessidade familiar) a uma instituição de guarda e educação. Apega-se a professora/cuidadora em grande medida pela falta de outras referências naquele momento. Ocorre que se esta escola vai educá-la integralmente ou simplesmente suprir suas necessidades básicas e afetivas? Vai realizar as duas tarefas, os dois movimentos? Tomará para si, além da tarefa educativa, a tarefa de assistência social (suprindo lacunas do estado) e a tarefa de colocar-se, em alguma medida, afetivamente no lugar da família?

Nessa mesma linha de raciocínio, Vitor Paro aponta que “[...] o adjetivo integral ainda não diz respeito à extensão do período diário de escolaridade e sim ao papel da escola em sua função educativa” (1988, p. 190).

Assim, não basta colocar os alunos na escola, aos cuidados de profissionais minimamente qualificados, se não houver um projeto pedagógico cuja centralidade seja a formação ontológica da criança. [...] a caracterização da instituição de educação infantil como lugar de cuidado-e-educação, adquire sentido quando segue a perspectiva de tomar a criança como ponto de partida para a formação das propostas pedagógicas (KUHLMANN Jr. 2003, p. 60).

Importa frisar que uma rotina engessada, pesada e massificadora, ao invés de servir de âncora para o cotidiano da educação infantil, servirá para desperdiçar capacidades e oportunidades de aprendizagem, além da energia das crianças. Horas intermináveis de 'soninho', ou televisão em demasia, fragilizam o potencial educativo destas rotinas, por exemplo.

De outro modo, há todo um planejamento em função do aluno que frequenta o tempo integral: manhã com atividades voltadas à motricidade fina; iniciação ao letramento (para alunos na faixa etária dos 04 aos 05 anos), contação de histórias, etc... sendo que o turno da tarde fica restrito às atividades mais lúdicas, como brincadeiras e rodas cantadas. Assim, a criança que vai pela parte da manhã não participa de atividades lúdicas e as que vão à tarde praticamente não têm atividades de motricidade e letramento, pois toda a rotina é feita em razão dos alunos do tempo integral (Diário de campo).

Sobre o mesmo exemplo, importa frisar que o planejamento não é feito de maneira integrada, mas elaborado a partir de uma realidade que não é unânime na escola: o tempo integral. De outra forma, mesmo que todos os alunos frequentassem a EMEI em tempo integral, o planejamento elaborado dividindo as tarefas entre rotinas mais ‘pesadas’ pela parte da manhã e atividades leves, como brincadeiras e cantigas à tarde, denota que se pensa por turnos de trabalho, e não em um trabalho orgânico.

Hoje fiquei chateada. A mãe do [...] foi levá-lo à escola de pantufas. Observei o calçado inusitado às 7 h 30 min da manhã e perguntei se ela havia machucado o pé, ou talvez esquecido de trocar o sapato, ou ainda, quem sabe, voltaria para casa a fim de trocar o calçado depois de levar o filho à escola. Ela responde que estava de pantufas porque estava em casa, de férias, e havia saído apenas para levar o filho para a “creche”, pois queria descansar e a criança não parava nunca, quando ela estava em casa. Nada havia de preocupação com a educação/formação do menino. A única preocupação da mãe era com o seu próprio conforto e sua própria necessidade. Ocorre que talvez nem tivesse percebido isso, se o [...] não tivesse ficado na porta da escola, chorando aos berros, querendo retornar para casa com a mãe! (Diário de campo, 21/07/2008).

A mãe da [...] disse hoje que achava um absurdo que a filha não ficasse na escola no turno da tarde, para que a professora fizesse um curso de formação. Absurdo achei eu, pois esta mãe não trabalha. Não se trata de não ter com quem deixar a filha, mas de não desejar ficar com a filha (Diário de campo, 22/09/2008).

Assim, a EMEI não é vista como uma escola em tempo integral, mas como um lugar onde as crianças ficam confiadas enquanto os pais assumem outros compromissos que poderiam ser protelados ou simplesmente descansam. Não há, por parte da maioria dos pais, a preocupação com um projeto pedagógico de tempo integral, mas a preocupação com o cuidar.

A mãe do [...] veio dizer que, a partir da próxima semana, o filho passaria para o turno da manhã. Foi explicado que não tinha condição de mudar o turno assim... de

uma hora para outra, pois a escola tem pouco espaço físico, que há uma legislação que impede que as turmas tenham muitos alunos, que não é bom para ele ficar trocando de turma, no meio do processo pedagógico, etc... Aliás, é um fenômeno comum os pais de alunos que estudam em apenas um turno solicitarem a troca de turno a todo instante, sendo que as razões são de distintas ordens, como por exemplo: se é frio quer de tarde, se mudou de emprego quer de manhã, se o vizinho estuda de tarde quer ir também... Não consideram o processo da criança, o envolvimento com a prô, com os colegas (Diário de Campo, 09 de março de 2008).

Tais solicitações são constantes na escola, além das solicitações que vêm dos pais que possuem os filhos no tempo integral: é muito comum eles dizerem que os filhos “[...] ficarão só até as três horas [...] depois devem ir para casa”. (Diário de campo, 07/11/2008). Há uma dificuldade premente para que os pais entendam que os filhos estão na escola, que há horários, regras para serem seguidas.

Além do mais, muitos pais incorporam o discurso da comiserção em relação a sua situação social, a despeito dos processos pedagógicos vivenciados pelos filhos, condicionando a escola aos seus amores e sabores e não a um trabalho pedagógico, como no relato a seguir.

A mãe do [...] veio fazer queixa da professora. Disse que a professora batia no menino (acho difícil que tal relato tenha procedência, conheço o trabalho da prô em questão). Perguntada sobre qual seria a saída encontrada pela mãe, ela responde: “passar ele só para manhã, pois a prô é outra”. Tudo bem, então ele começa às sete e meia e vai até o meio-dia. “Mas eu almoço no serviço e saio às duas horas, só posso buscar ele as duas e meia”. “Ele pode ficar na casa de um parente, então. Não há ninguém que possa vir buscá-lo ao meio-dia?” “Tem só minha sogra, mas não quero que ele fique na casa da minha sogra”. “Pra mim tem que ser assim: eu trago ele de manhã e busco as duas e meia!”. Ponderou-se que não é possível abrir uma matrícula e ‘meia’, que ele precisa frequentar o tempo integral ou a opção de apenas um turno, que não há como abrir exceção, ao que a mãe responde: “Então deixa como tá!” “Mas não é possível mudar ele de prô, só tem uma turma de jardim”. “Tudo bem, ele gosta muito da [...]”, responde a mãe. “Mas a prô não batia nele?” “Ele mente muito...” (Diário de campo, 10/03/2008).

Tal percepção seria uma herança do assistencialismo? Comodismo? Pouca inserção da escola na comunidade e vice-versa? Descrença na possibilidade pedagógica/educativa do trabalho com crianças pequenas? Talvez todos estes fatores juntos.

Ainda com a filha no colo, o pai aproximou-se da professora e disse para a menina: “vai com a tata, [...]”. A professora esticou os braços para receber a aluna, convidando-a: “vem com a professora, [...]”. O pai ainda deu um último conselho

para a menina: “se comporta, ta? É a tia que vai cuidar de ti!” (Diário de campo, 11/02/2008).

A mãe fez-se presente na reunião de pais. Ao ser chamada para conversar sobre a filha, dirigiu-se à professora: “então você que é a ‘babá’ da minha filha?” (Diário de campo, 15/02/2008).

A criança se depara com duas culturas instituídas: de um lado o planejamento da escola, feito para recheiar dois turnos de trabalho e, de outro lado, os pais que ainda vêm a escola como a antiga creche e, o que é mais delicado, como um espaço que pouco tem de seu, de identidade com a comunidade, mas um espaço de representação da presença física do estado, representado pelo poder municipal:

Hoje solicitou-se à cada pai ou responsável que viesse buscar as crianças, que enviasse amanhã, pelos pequenos, alguns materiais específicos, como barbante, fita mimososa, papéis de presente, etc... alguns pais comentaram que os materiais pedidos para as crianças, para confecção de presentinhos para as mães, deveriam vir do prefeito! (Diário de Campo, 08/05/2008).

Neste sentido, qual a interpretação que a própria comunidade faz acerca da escola de Educação Infantil? Uma instituição de cuidado coletivo? A presença do estado? O que há de pedagógico na escola de educação infantil na visão da comunidade e dos administradores municipais?

A caracterização da instituição de educação infantil como lugar de cuidado-e-educação adquire sentido quando segue a perspectiva de tomar a criança como ponto de partida para a formulação da propostas pedagógicas. Adotar essa caracterização como se fosse um dos jargões do modismo pedagógico esvazia seu sentido e repõe justamente o oposto do que se pretende. A expressão tem o objetivo de trazer à tona o núcleo do trabalho pedagógico conseqüente com a criança pequena. Educá-la é algo integrado ao cuidá-la (grifo do autor) (KUHLMANN Jr, 2003, p.60).

A criança deveria ser o ponto de partida tanto do planejamento institucional (e o é, ao menos do ponto de vista pedagógico, na escola analisada); quanto das políticas de adequações e ajustes por parte da mantenedora (?); quanto da própria família, que pode e merece um atendimento qualitativo na escola pública de Educação Infantil, mas também precisa lapidar um outro olhar sobre a escola.

Fiquei assustada com o que presenciei hoje... O [...] teve febre alta, vômito e diarreia. A prô fez o primeiro atendimento mas, conforme orientação, a família foi comunicada, afinal não pode-se tomar a iniciativa de levar uma criança ao pronto socorro, por exemplo, sem ter ao menos a ciência dos pais. Os pais não foram localizados. Ao ser comunicada pela escola que o neto estava vomitando muito e apresentava diarreia e febre a avó diz: 'quem foi que autorizou a me ligar? Quem deu o meu número? Não quero ser incomodada [...] vocês recebem para cuidar dele, se virem!' O que exatamente somos, para esta avó? (Diário de campo, 28/07/2008).

E entender que a instituição de educação infantil tem atribuições diferenciadas em relação a um local de simples guarda e cuidado coletivo seria, a meu ver, a principal lapidação de olhar que proponho.

A mãe vem conversar a respeito dos “piolhos” da filha. Sugere em tom de “repreensão” que uma atitude seja tomada: suspender os alunos que tem piolhos. Na continuação da conversa, argumentou-se que se essa medida for adotada a filha dela também não vai poder frequentar a escola enquanto estiver com piolhos. A mãe fica enfurecida: “mas a minha filha é diferente”, diz em voz alta. “Afinal ela pegou piolho aqui, porque vocês não cuidaram direito dela”, responde. “Pra que eu pago imposto, se não é para vocês fazerem isso?” Juro que não sabia se respondia, chorava ou ria [...] (Diário de campo, 16/05/2008).

Há uma lógica claramente assistencialista e paternalista nos dois relatos acima, frutos não apenas de políticas elaboradas com estes tons, mas também de um ‘receio’ em confrontar a comunidade e seus olhares em relação a escolas de educação infantil.

De outra forma, a escola em tempo integral é vista por alguns como um fator para atendimento exclusivo das necessidades da família:

Já passa das 18 h. A criança está cansada e chora com medo de ficar na escola, já que todos os coleguinhas já foram embora. A professora acalma a menina dizendo que ficará com ela até os pais chegarem. A mãe chega às 18 h e 25 min e diz: “cheguei em casa e vi que o pai não tinha vindo buscá-la”. Motivo: esquecimento. Como um pai pode esquecer da filha? Fiquei com pena da prô... e ela, não tem horário? Não tem família? Não precisa chegar cedo em casa? (Diário de campo, 07/10/2008).

Paradoxalmente, se não existem outras políticas sociais que facilitem a organização da vida de famílias em situação de alto risco e vulnerabilidade social, como renegar tal necessidade assistencial?

A mãe do [...] mandou um bilhete. Explica de forma bem educada e humilde que está mandando a criança ainda doente para à escola porque já faltou dois dias o trabalho. Solicita ainda, que se possível, seja dado bastante líquido para a criança e uma alimentação leve. Caso fique “ruim”, pede que a escola ligue para o número indicado. Entende-se perfeitamente a situação. Ela está preocupada com o filho, com a possibilidade de perder o emprego e ainda demonstra saber que o melhor era deixar a criança em casa até que melhorasse completamente. Mas a professora da criança não pensa assim. Ficou indignada com o fato. Disse que se fosse filho dela ela faltaria o emprego sim! Fácil falar quando a estrutura é outra... (Diário de campo, 20/10/2008)

Oportuno mencionar que, do meu ponto de vista e pelos momentos que passei na escola *locus* da pesquisa, não é sobrecarregando a escola de Educação Infantil que se resolvem mazelas sociais. Cria-se uma ciranda perigosa: não se criam programas sociais que protejam e apoiem comunidades em situação de risco e vulnerabilidade social. Por outro lado, espera-se que a escola de educação infantil seja, na comunidade, a presença constante do poder público, que não se faz sentir de outra forma (apenas pela escola, isolada). Completando a ciranda, a escola não recebe nenhum tipo de investimento diferenciado para realizar sequer o seu papel educativo, que dirá este duplo papel educativo e social. Não é esperar demais de um único lado?

A escola de educação infantil é, sem dúvida, espaço de interação e desenvolvimento fundamental para a constituição da criança como ser social, e quanto mais a família depende desta instituição, mais ela se torna “obrigatória” para a criança. Ademais, o entrave é construir rotinas que considerem a criança como centro e objetivo maior de todo o trabalho desenvolvido, e em sua estrutura de vida dispõe para receber seus filhos no mundo e oferecer-lhe para que se torne humano.

## 5.1 Tempo integral e educação integral: apontamentos para discussão

*“O valor das coisas não está no tempo em que elas duram, mas na intensidade com que acontecem”.*

Fernando Pessoa

Esquadrinhando minimamente a legislação, é possível referir em diferentes textos legais a educação integral, a começar pela Constituição de 1988 que diz, em seu artigo 6º.: “São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção integral ao ser humano”. Assim, quando falamos em educação integral estamos definindo, por tabela, a consecução de um princípio constitucional.

Os direitos sociais (entre eles entendo o direito à educação) competem, segundo a mesma legislação, tanto a sociedade, quanto a família, mas também (ou sobretudo?) ao estado, pois que no Art. 205, a Constituição menciona: “ A Educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade e sua qualificação para o trabalho”.

O Estatuto da Criança e do Adolescente/ECA – Lei no. 8.069, de 13 de julho de 1990, introduz mudanças significativas em relação à legislação anterior, o chamado Código de Menores, instituído em 1979. Crianças e adolescentes passam a ser considerados cidadãos, com direitos pessoais e sociais garantidos, desafiando governos municipais a implementarem políticas públicas especialmente dirigidas a esse segmento.

No estatuto está expressa a garantia, entre outras, que:

A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade (Art. 3º.).

Nesta mesma linha:



É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (Art. 4º).

Desta feita, tenho consciência de que o processo de escolarização em tempo integral também é uma maneira de evitar que as crianças fiquem expostas a distintos riscos sociais, como o trabalho infantil; a violência; o abuso, dentre outras questões, pois como garante o ECA, em seu art. 5º “Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punindo na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais”.

A Lei de Diretrizes e Bases para Educação, nos seus artigos 34 e 87, também discorre sobre o aumento progressivo da jornada escolar para a jornada em tempo integral. Ainda que dedicada ao ensino fundamental, a premissa pode ser levantada também em relação a Educação Infantil pois que há mais de dez anos a educação em tempo integral é acalentada como uma solução plausível para a escolarização de contingentes populacionais.

Segundo a lei 9.394/96:

A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola

parágrafo 2º: O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino (Art. 34).

[...]

parágrafo 5º - Serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral (Art. 87).

De igual sorte, a ampliação do tempo de permanência do aluno na escola está expresso nas metas do Plano Nacional de Educação (Lei Federal nº. 10.172/2001), onde consta:

21 – Ampliar, progressivamente a jornada escolar visando expandir a escola de tempo integral, que abranja um período de pelo menos sete horas diárias, com previsão de professores e funcionários em número suficiente.

22 – Prover, nas escolas de tempo integral, preferencialmente para crianças das famílias de menor renda, no mínimo duas refeições, apoio às tarefas escolares, a prática de esportes e atividades artísticas, nos moldes do Programa de Renda Mínima (hoje Programa Bolsa família) associado a Ações Sócio-Educativas.

Assim, de acordo com a interpretação legal, educação integral está associada também ao chamado tempo integral, ou à dilatação da permanência do aluno na escola.

Entretanto, qualidade pedagógica não se dá por repetição ou acúmulo, mas por projetos coadunados. Assim, faz-se mister definir, minimamente, o que seria educação integral (para a realidade) na escola de Educação Infantil.

De acordo com Moll (2004, p. 107): “aprender significa estar com os outros, implica acolhida, implica presença física e simbólica, implica ser chamado pelo nome, implica sentir-se parte do grupo, implica processos de colaboração, implica ser olhado”. Aprender com qualidade significa estar em um local coletivo e sentir-se partícipe deste local, sentir-se pertencente a um grupo.

Se aprender é estar junto e participar, a educação integral necessita sim, de presença na escola, de estar naquele espaço, de fazer amigos, de elaborar relações e aprendizagens a partir das interações. Eis a razão pela qual a educação integral não pode se dar alheia ao grupo, mas dentro do grupo.

Do meu ponto de vista, educar integralmente implica em elaborar tarefas, processos, interações, rotinas, etc... que possibilitem a consecução, por parte do aluno, de um conjunto encadeado e sistemático de diversos e diferentes conhecimentos desde o berçário.

Na medida, educar integralmente significa ter

[...] o desenvolvimento humano como horizonte (...), a necessidade de realização das potencialidades de cada indivíduo para que possa evoluir plenamente com a conjugação de suas capacidades, conectando as diversas dimensões do sujeito (cognitiva, afetiva, ética, social, lúdica, estética, física, biológica) (GUARÁ, 2006, p.16).

Trata-se de ir além de jogos, brincadeiras ou rotinas planejadas para dois turnos entremeados por refeições. Educação integral necessita de um olhar acurado, que a pronuncie...

Na perspectiva de compreensão do homem como ser multidimensional, a educação deve responder a uma multiplicidade de exigências do próprio indivíduo e do contexto em que vive. Assim, a educação integral deve ter objetivos que construam relações na direção do aperfeiçoamento humano. [...] A educação, como constituinte do processo de humanização, que se expressa por meio de mediações, assume papel

central na organização da convivência do humano em suas relações e interações, matéria-prima da constituição da vida pessoal e social (GUARÁ, 2006, p.16).

E é a partir desta concepção de educação integral que o tempo integral deveria ser organizado, pois com o tempo escolar dilatado é perfeitamente possível pensar nesta educação integral que englobe não apenas a informação, mas também a formação. Deste modo, não dá para pensar em racionalidade de recursos humanos ou financeiros para a alocação em escolas de tempo integral, sob pena de este restringir-se apenas ao tempo integral e não, propriamente, a educação integral. Trata-se de um investimento!

De outra maneira, há muito tempo, vezes se erguem, esporádicas e, às vezes, solitárias, em torno da escola em tempo integral como espaço para a educação integral. Sabe-se que algumas experiências de escolarização em tempo integral têm mostrado fôlego para superar as barreiras da escolarização congestionada em turnos sucessivos de alunos, aglomerados não em dias letivos, mas em meios dias letivos (TEIXEIRA, 1994) e apresentar propostas qualitativas de educação pública.

E a escola primária, reduzida na sua duração e no seu programa, e isolada das demais escolas do segundo nível, entrou em um processo de simplificação e de expansão de qualquer modo. Como já não era a escola da classe média, mas verdadeiramente do povo, que passou a buscá-la em uma verdadeira explosão de matrícula, logo se fez de dois turnos, com matrículas independentes pela manhã e pela tarde e, nas cidades maiores, chegou aos três turnos e até, em alguns casos, a quatro (TEIXEIRA, 1994, p. 161-162).

Aliás, o primeiro educador brasileiro a defender a idéia da escola de turno integral como possibilidade qualitativa da escola pública foi o baiano Anísio Spínola Teixeira. Anísio foi o primeiro educador a discutir a possibilidade (e concretizar tal proposta) de escolas em turno integral para educar a população.

Otávio Mangabeira, então governador da Bahia em fins da década de 1940, solicitou ao seu Secretário de Educação e Cultura, Anísio Spínola Teixeira, que elaborasse um sistema escolar para resolver a crescente demanda por vagas nas escolas públicas.

A solicitação coincide com a necessidade de (re) pensar a escola aos moldes do que a sociedade urbana e industrial nascente precisava, o que envolvia novos currículos, novos programas e novos docentes. Anísio respondeu à solicitação do governador com os olhos voltados para um projeto novo, apresentando a primeira célula do Centro de Educação

Popular (o modelo de Salvador) (TEIXEIRA, 1994). Para ele, este Centro, denominado **Centro Educacional Carneiro Ribeiro** – CECR, deveria ser a primeira demonstração da passagem da escola de poucos para a escola de todos.

Tal centro deveria oferecer à criança, ao longo do ano letivo regular, dias inteiros em atividades divididos em dois períodos: um de instrução seguindo o currículo escolar, nas chamadas Escolas Classe, e o outro período em trabalhos, educação física, atividades sociais e artísticas, na chamada Escola Parque. A idéia era de que o Centro funcionasse como um semi-internato, recebendo os alunos às 7 h 30 min e devolvendo-os às famílias às 16 h 30 min.

O projeto capitaneado por Anísio Teixeira constitui-se na primeira experiência brasileira de educação pública em escolas de turno integral, sendo que, ao longo da história da educação brasileira, outras experiências foram vivenciadas no Brasil.

Também mereceram destaque, como experiências de escolarização em tempo integral, os **Ginásios Vocacionais** organizados em São Paulo (década de 1960). Os Ginásios Vocacionais duraram 8 anos, de 1962 a 1969, sendo que ao longo do período foram implantadas seis unidades, sendo uma na capital (São Paulo) e em cinco cidades do interior: Americana, Batatais, Rio Claro, Barretos e São Caetano do Sul. Os Ginásios Estaduais Vocacionais foram instituições de ensino em tempo integral para jovens de ambos os sexos, com idade de ingresso entre 11 e 13 anos (ROVAI, 2005).

Retomando a figura e o legado de Anísio Teixeira, importa dizer que o educador baiano marcou de forma indelével o cenário educacional brasileiro e, entre seus sucessores intelectuais, figura Darcy Ribeiro, mentor das escolas de tempo integral, projetadas e executadas em diferentes momentos e em diferentes esferas por governos liderados pelo partido de Leonel Brizola, para o qual Darcy fora figura de forte influência.

Os **Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs)** por exemplo, foram construídos e implantados no estado do Rio de Janeiro nas duas gestões do governador Leonel Brizola, através do Programa Especial de Educação (I PEE, de 1983 a 1986, e II PEE, de 1991 a 1994). Em dois governos (1983-1986 e 1991-1994) foram constituídas 507 unidades (RIBEIRO, 1995).

Na década de 1990, o governo de Fernando Collor de Mello (primeiro presidente eleito pelo voto direto, após um longo período de exceção), edificou como projeto de escola pública em tempo integral os chamados CIACs. Os **Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (Ciacs)**, programa federal implantado em vários estados brasileiros a partir de 1991 (DI GIOVANI: SOUZA, 1999).

Os CIACs foram instituídos em 1991 pelo governo Collor como parte do “Projeto Minha Gente”, inspirados no modelo dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), do Rio de Janeiro, implantados na gestão de Leonel Brizola. O objetivo era prover a atenção à criança e ao adolescente, envolvendo a educação fundamental em tempo integral, programas de assistência à saúde, lazer e iniciação ao trabalho, entre outros<sup>10</sup>.

Em 1991, foi inaugurado o primeiro prédio, em Paranoá. Em 1992, os Centros Integrados de Apoio à Criança - CIACs passam a se chamar **Centros de Atenção Integral à Criança e aos Adolescentes - CAICs**. sendo que o que era para ser uma rede de 5 mil estabelecimentos de ensino e assistência se limitou a 444 escolas<sup>11</sup> que, em tese, pouco diferiram de uma escola regular.

Experiências de escolarização em tempo integral também ocorrem sazonalmente tanto em nível federal, quanto estadual, passando por experiências regionalizadas, focalizadas em diversos municípios brasileiros, como Apucarana/PR (adm, 2005-2008) e Pato Branco/PR (adm. 1997-2000); Chapecó/SC (adm. 2005-2008); Canela/RS (adm. 2001-2004 e adm. 2005-2008); Passo Fundo/RS (adm.2005-2008).

Via de regra, estas experiências locais têm em comum a referência aos Cieps (que acabaram por receber o status de experiência mais conhecida), bem como a idéia de que educação em tempo integral caracteriza-se, basicamente, pela dilatação do tempo de permanência do aluno na escola.

---

<sup>10</sup> MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. "CIACs (Centros Integrados de Atendimento à Criança)" (verbete). *Dicionário Interativo da Educação Brasileira* - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2002.

<sup>11</sup> Correio Braziliense “Educação integral: uma idéia abandonada”, 02 de junho de 2002.

## 5.2 Onde está a inovação da escola em tempo integral? O protagonismo docente no processo de formação continuada

*“Ninguém nega o valor da educação e que um bom professor é imprescindível. Mas, ainda que desejem bons professores para seus filhos, poucos pais desejam que seus filhos sejam professores. Isso nos mostra o reconhecimento que o trabalho de educar é duro, difícil e necessário, mas que permitimos que esses profissionais continuem sendo desvalorizados. Apesar de mal remunerados, com baixo prestígio social e responsabilizados pelo fracasso da educação, grande parte resiste e continua apaixonada pelo seu trabalho”*

Paulo Freire

A reorganização, no início da década, da estrutura escolar das escolas públicas municipais de educação infantil do município analisado implicou, por certo, em uma redefinição do trabalho docente, como ponto fundamental<sup>12</sup>. O desenvolvimento do professor e da escola conjuntamente são elos comuns de processos dialéticos e históricos, onde o compromisso constitui-se como instrumentos para a mudança.

Neste sentido, em face da educação infantil organizada em tempo integral, afirmo que a experiência me permitiu evidenciar que a grande inovação não reside na política institucional de escolarização em tempo integral, mas nas políticas de formação docente continuada e no protagonismo que os professores evidenciaram a partir desta formação.

Meu ponto de apoio é o entendimento da formação continuada como "[...] um processo dinâmico por meio do qual, ao longo do tempo, o profissional vai adequando sua formação à exigência de sua atividade profissional" (ALARCÃO, 1998, p. 100), ou seja, a prática pedagógica em qualquer espaço educativo e nomeadamente, nas escolas da rede municipal, precisa ser constantemente redimensionada, através do investimento na formação continuada

---

12 Houve, por exemplo, um concurso público editado em 2005 e que abriu 90 vagas para professores que atuariam exclusivamente com a educação infantil. Dessas vagas, nenhuma foi destinada, inicialmente, para atuação em berçários. Apenas no decurso de quatro anos, com a prorrogação da validade do concurso acima referido e o ingresso de novos docentes, o quadro começou a mudar. Contudo, é interessante observar que as vagas para atuação em EMEIs eram exclusivamente destinadas para o trabalho com turmas de Maternal II e Jardim de Infância, sendo praticamente vedado o ingresso de professor efetivo em turmas do berçário. Entretanto, atualmente, completo o quadro de servidores efetivos nas turmas referidas, é possível (não sem alguma negociação), ingressar como professor efetivo para atuar em turmas do berçário (ESQUINSANI, 2009).

dos sujeitos responsáveis pela atividade-fim de uma rede de escolas, ou pela condução do processo de ensino-aprendizagem: os professores.

A questão da escolarização, enquanto enfoque microestrutural, se encontra mais na metodologia de trabalho que na política institucional que a denomina como integral ou regular. Isto porque tal nomenclatura acaba desempenhando, na realidade analisada, um papel mais político que pedagógico, ou seja, não é utilizada como um recurso metodológico de reorientação do processo de ensino-aprendizagem, mas sim como propaganda de cuidado à infância, com um cunho eminentemente assistencial. A quem cabe, pois, transformar a escola de educação infantil em um espaço de cuidar-educar integral? Ao professor!

Nesta direção, concordo que “o sentido de mudar a escola só terá validade para quem vive a escola se as pequenas experiências cognitivas, estéticas, afetivas e sociais, produzidas nos inúmeros ‘nichos de criação’<sup>13</sup> construídos nas dobras da escola, puderem ser compartilhados por seus protagonistas”(MOLL, 2004, p.110). Ainda corrobora, com esses pressupostos Moll (2004) ao referir que

É preciso que se aclare, [...], que não entendemos os atores da cena escolar, sobretudo o conjunto de profissionais da educação como passivos espectadores desses cenários históricos e políticos. Apesar das molduras, há (e sempre houve) muito de criação e recriação no interior das escolas. Inúmeros professores, sós ou acompanhados de outros, nas dobras da cena escolar, produziram projetos, ações e reações que permitiram a muitos alunos um ambiente escolar de diálogo, de aprendizagens, de singularizações. Exatamente a partir da perspectiva dessas expectativas dessas expressivas ações coletivas (ou individuais) (des)rupturadoras é que se coloca um dos maiores desafios em relação as mudanças na escola e, portanto, em relação ao seu sentido: se o que imaginamos poder “mudar” a cultura escolar é apresentado como solução igual para todos ao mesmo tempo, projetando-se os mesmos resultados, então não rompemos com a matriz político-epistemológica da mesmidade que colaborou para mergulhar a escola na crise atual. É esse o ponto de inflexão da grande maioria de reformas educacionais realizadas no Brasil” (p.104).

Nesse sentido, Nóvoa considera que um necessário investimento ao professor se faça valer “*através de um trabalho de flexibilidade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de identidade pessoal. Por isso é tão importante a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência*” (NÓVOA, 2002, p.58). Entende o autor que o “saber de referência” se encontra estritamente ligado à experiência e à identidade do professor.

---

13 A autora propõe “Nichos de criação” como expressão da presença de pequenos grupos de professores ou mesmo professores individualmente com seus alunos, como ou sem apoio das estruturas de poder da escola, e que inventam práticas significativas de aprender e de conviver no cotidiano escolar” (MOLL, 2004, p.110).

Ainda, destaca o papel das práticas de formação coletivas na contribuição para a autonomia e a emancipação profissional. Para o autor, a formação do professor se produz no esforço de inovação e de procura dos melhores caminhos para a transformação do ambiente de ensino, no qual a autonomia e o trabalho em equipe podem ser concretizadas. Nessa visão, a prática do professor adquire papel “produtores de sua profissão” (NÓVOA, 2002), pois é fundamentada nela que poderá refletir, criando, experimentando, corrigindo e construindo novas realidades e perspectivas em seu *locus* de atuação.

Desta forma, concorda-se com Nóvoa, que é importante compreendermos os atores sociais no interior do seu contexto e o contexto como construção destes, para quem

[...] sabemos hoje que não basta mudar o profissional; é preciso mudar também os contextos em que ele intervém. Isto é, da mesma maneira que a formação não se pode dissociar da produção do saber, também não se pode alhear de uma intervenção no terreno profissional. As escolas não podem mudar sem o empenhamento dos professores; e estes não podem mudar sem uma transformação das instituições em que trabalham. O desenvolvimento profissional dos professores tem que estar articulado com as escolas e os seus projetos (NÓVOA, 2002, p.60).

Confere-se ao professor a responsabilidade de julgar ou elaborar os modos de intervenção educativa considerados adequados. Predomina o referencial da prática e da experiência no intuito de formar sujeitos. Essa concepção revela uma atividade racional fundada em determinados saberes. Estabelece, ademais, alguns dos elementos da abordagem da "reflexão-na-ação", ou do sujeito reflexivo, que caracteriza os enfoques mais recentes no estudo da prática docente.

Conceber o trabalho docente como atividade eminentemente reflexiva, por outro lado, abre o caminho para identificar e caracterizar a racionalidade de um processo que se manifesta no fazer de um sujeito social, cuja ação é orientada por objetivos educacionais, ao mesmo tempo específicos de determinado momento e gerais em relação ao processo como um todo.

De modo diferente, a atividade pedagógica é concebida como técnica orientada por valores que se confrontam na esfera da subjetividade e na esfera da objetividade, características da cultura da modernidade. O docente em sala de aula orienta-se, em geral, por dois tipos de saberes. Por normas de cunho mais subjetivo, não necessariamente dadas no pensamento científico, mas estabelecidas a partir de fins valorativos e de interesses específicos dados à educação e um saber moral e prático. Para tanto, o professor, ao avaliar,



interpreta o que vê do aluno, o que observa, com base em suas concepções individuais. Nenhuma avaliação é neutra, mas sempre subjetiva, atrelada aos conhecimentos, à emoção de quem avalia, porque é interpretação.

A importância da política de investimento na formação docente continuada, é enfatizada por André (1995), respaldando a questão da vivência educativa de novas ações.

O fundamento básico dessa estratégia de capacitação é o seguinte: se queremos formar um professor que seja sujeito consciente, crítico, atuante e tecnicamente competente é preciso dar condições, na sua formação, para que ele vivencie situações que o levem a incorporar essas habilidades e esses comportamentos (p. 115).

Porém, como salienta a autora, não basta acreditar que isoladamente estas estratégias metodológicas poderão assegurar as mudanças qualitativas no ensino brasileiro.

Se por um lado reconhecemos o valor de tal estratégia para a melhoria da qualidade do ensino, uma vez que leva a uma reflexão profunda sobre o trabalho docente e a uma busca coletiva de modificação da própria ação, por outro lado sabemos que por si só não garante essa qualidade. Não podemos nos esquecer nem dos sérios problemas estruturais que enfrenta o ensino no nosso país, nem das condições institucionais/organizacionais que afetam a ação escolar diária. Não seríamos, portanto, ingênuos em acreditar que uma simples mudança no processo de capacitação docente iria isolada e mecanicamente melhorar a qualidade da educação escolar, mas também não podemos deixar de admitir o seu peso significativo na busca dessa qualidade (ANDRÉ, 1995, p. 06).

Historicamente a rede de ensino examinada tem elaborado e implementado políticas de formação docente continuada. Em princípio, desde 1993, (ESQUINSANI, 2004) os governos municipais comprometem-se com projetos, programas, ou mesmo ações isoladas de formação docente continuada.

Conjunturalmente, os anos 90 trouxeram mudanças no cenário educacional, seja pela inspiração da Constituição Federal de 1988; seja pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos - concretizada em março de 1990, em Jomtien, na Tailândia e que marcou uma nova etapa nos debates sobre a educação básica, ajustando-a às necessidades do mundo

moderno -, levantou a bandeira da formação docente como peça importante na qualidade da educação.

Na realidade examinada, tal política tem sido vista como uma obrigação do administrador público, que confere ao professor e a oferta de formação continuada a responsabilidade pelo sucesso escolar, haja vista que o mesmo, depois da formação inicial e introduzido no mercado de trabalho, se vê muitas vezes abandonado, deslocado, impotente diante do contexto no qual trabalha. Neste ponto, a formação docente continuada é utilizada tanto com o objetivo de renovar e ampliar seu estoque de conhecimentos ou para responder aos desafios atuais.

Desta feita, foi elaborada uma análise mínima do Programa Oficial para Formação dos Professores, intitulado *Programa de Formação Continuada de Gestores e Educadores*; elaborado pela Secretaria Municipal de Educação e implementado na correlata Rede de Ensino ainda no ano letivo de 2007, sendo avaliado e reaplicado no ano de 2008. Este programa envolve preferencialmente o professor que está atuando em escolas municipais e tem sido responsável por bons resultados na educação infantil

Politicamente, os professores são sempre o foco central de políticas que visam a qualidade da educação, tamanha sua inserção social e por serem, em última instância, os responsáveis pelo sucesso escolar de seus alunos, pois “os professores são muito visados pelos programas governamentais como agentes centrais da mudança nos momentos de reforma. São considerados os principais responsáveis pelo desempenho dos alunos, da escola e do sistema” (OLIVEIRA, 2003, p. 32).

No que concerne especificamente ao *Programa de Formação Continuada de Gestores e Educadores* e seus respectivos sub-programas, o mesmo foi iniciado em 2007, sendo que a metodologia básica proposta abrangeu a constituição de grupos de estudos, onde, tomando-se a prática como um objeto de estudo e reflexão, buscou-se articular, dialeticamente, teoria e prática, num processo permanente de ação-reflexão-ação.

O Programa foi desenvolvido em sub-programas com o objetivo de favorecer o envolvimento e a discussão das especificidades de cada segmento da rede. Os sub-programas foram assim definidos: (Re) significando Saberes na Educação Infantil e Ensino Fundamental, voltado preferencialmente para professores que atuam diretamente em sala de aula com turmas do Ensino Fundamental e da Educação Infantil; Gestão Educacional, destinado às equipes diretivas das escolas municipais; Escolarização em Tempo Integral, voltado para professores e gestores que atuam em escolas de tempo integral; Educação Inclusiva – Direito à diversidade, apoiado pelo Ministério da Educação / MEC, envolvendo educadores

interessados em discutir a escola inclusiva; Assessoria Técnico-pedagógica às escolas municipais, caracterizada pela visita, acompanhamento e assistência permanente às escolas; Centro Municipal de Atendimento ao Educando – CEMAE, possibilitando a formação e a discussão de aspectos referentes ao cotidiano dos educadores atuantes no referido centro e; Informática Educativa, direcionada aos docentes que atuarão (ou já atuam) junto aos laboratórios de informática das escolas municipais.

No sub-programa (Re) Significando Saberes na Educação Infantil e Ensino Fundamental, o trabalho desenvolveu-se, ainda através de grupos de estudos e reflexões, conforme o Nível de Ensino. Na Educação Infantil, os grupos de estudos, organizados por área de conhecimento, trabalharam, basicamente, na construção de uma Proposta Curricular para a educação infantil tendo como horizonte duas situações contextuais: as escolas organizadas em regime de tempo integral e o olhar para processos de escolarização das crianças pequenas, que diferencie a antiga creche assistencial da escola de educação infantil.

Na experiência vivenciada durante o primeiro ano do programa, reafirmou-se a importância de alguns princípios metodológicos construídos e vivenciados em experiências anteriores de formação, a saber: relação teoria e prática, o grupo e a memória. Na avaliação realizada no final do ano, a maioria dos professores considerou satisfatória a metodologia adota no Programa de Formação e sugeriu a continuidade do mesmo em 2008.

Sendo assim, a Prefeitura Municipal organizou, através da Secretaria Municipal de Educação, o Programa de Formação de 2008, embasado nos mesmos princípios metodológicos do programa de 2007, o qual foi efetivado por meio de sub-programas. Em relação ao sub-programa (Re) significando Saberes, houve a ênfase temática relacionada ao currículo, ensino e aprendizagem.

Além dos grupos de estudos, o referido Programa ofereceu Formação Complementar por meio de Cursos, Seminários, Jornada, Fóruns, Oficinas, conforme necessidade dos educandos e gestores e/ou do contexto educativo.

Para fazer uma leitura mais atenta dos referenciais teóricos que se supõem presentes no *Programa de Formação Continuada de Gestores e Educadores*, bem como elaborar a necessária crítica, recorre-se a Antonio Nóvoa, uma das maiores autoridades atuais sobre formação docente, que pondera que qualquer programa, projeto ou curso de formação docente deve cuidar para não cair em dois erros: ser uma enciclopédia de cursos e palestras; ou ser o programa oficial do governo e, portanto, mal-visto pelos professores a quem ele deveria se destinar.

Sobre a primeira consideração, é importante destacar que as diferentes oportunidades oferecidas aos professores para sua qualificação expressam, no limite, a intenção da administração pública em investir na qualificação docente. Claro que apenas cursos não justificam o título de formação continuada. É preciso possibilitar também o processo de reflexão sobre o conteúdo destes cursos e palestras, haja visto que

A formação não se constrói por acumulação (de cursos de conhecimento ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexão crítica sobre práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa a dar estatuto ao saber da experiência (NÓVOA, 1992, p. 38).

Assim, a formação docente deve considerar contextos, situações, cotidiano das escolas, saberes do professor, etc, pois não se trata de um processo simples de acumulação de conhecimentos.

Por outro lado, é preciso atenção também para a segunda consideração: um programa de formação fechado que seja proporcionado por uma administração pública aos professores e ela subordinados, pode dar um caráter de oficialidade ao programa, em detrimento ao processo de formação em si. Nesta linha, Nóvoa expressa que

[...] a formação continuada tende a articular-se em primeira linha com os objetivos do sistema, nomeadamente com o desenvolvimento da reforma. É uma visão inaceitável, uma vez que não concebe a formação continuada na lógica do desenvolvimento profissional dos professores e do desenvolvimento organizacional das escolas (1992, p. 39).

É preciso, nesta linha de raciocínio, cuidar para que o programa oficial de formação docente continuada não seja “um esforço para impor novos saberes ditos ‘científicos’” (NÓVOA, 1992, p. 27) e, por assim dizer, um esforço para impor unilateralmente o ponto de vista do governo municipal sobre as ciências ou a prática pedagógica.

Ainda, seguindo o raciocínio do autor português, quando se investe em um programa oficial de formação docente continuada, é preciso estar alerta para que os cursos e oportunidades formativas que serão oferecidos “promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonista na implementação das políticas educativas” (NOVOA,

1992, p.27), profissionais que possam assumir a condução de suas aulas e atividades docentes com segurança e autonomia, sem dependerem de receitas para fazer isso.

Pela leitura do Caderno do Programa de Formação Continuada percebe-se, nitidamente, o esforço em centrar a formação em dois aspectos: a teoria e a prática. Assim, os encontros em sua maioria, foram elaborados para atenderem a estas duas dimensões, sendo que nos aspectos práticos foram propiciados enfoques metodológicos, técnicas, estratégias de ensino; bem como disponibilizadas sugestões para os professores (sites, livros, filmes...), além de momentos para estudo de um referencial teórico.

A professora [...] socializou o encontro de formação do qual ela participou esta semana. Relatou que a assessora iniciou pelo trecho de um filme “Tarzan”, vinculando este filme com o processo de hominização. Depois trabalhou algumas lâminas que falavam sobre o conceito de hominização que, segundo o relato da professora, é que nós, seres humanos, aprendemos a ser 'gente' porque convivemos com outras pessoas... Se fossemos criados por lobos ou gorilas (como no caso do filme), nos comportaríamos como tais. Tal afirmação gerou polêmica entre as colegas [...] Falou, por fim, que a assessora relatou diversas sugestões de como trabalhar 'geografia' (construção de noções espaciais com as crianças, sugerindo diversas atividades (Diário de Campo, 30/10/2008).

Parece, no entanto, que um dos grandes desafios do *Programa de Formação Continuada de Gestores e Educadores* foi, justamente, conciliar a teoria e a prática em um momento de práxis pedagógica, procurando não separar os dois momentos, ainda que em algumas memórias seja possível perceber que os professores desejam mais destaque na ‘prática’ (entendida como técnicas e estratégias de sala de aula).

O roteiro do Programa objetivava contemplar justamente o interesse dos professores, sobretudo ao prever que, por meio de grupos de estudos seria contemplado...

[...] o aprofundamento teórico dos seguintes eixos: conhecimento epistemológico (quem ensina, como ensina, o que ensina; quem aprende, como aprende, o que aprende), currículo, metodologia, avaliação, relações humanas (relações de poder na escola, indisciplina), objetivando a relação dos mesmos com as práticas pedagógicas escolares (Caderno do Programa de Formação Continuada, 2008).

Nesta linha de raciocínio, é perfeitamente palpável a condição de melhoria da prática docente dos participantes do curso de formação. Os registros a seguir testemunham minimamente tal melhoria:

Na verdade, há uma série de dispositivos que precisam ser revistos aqui na escola... Planejar integralmente é mais do que 'passar' a turma para a professora do turno seguinte fazendo relatos pontuais enquanto almoça. Hoje assisti a duas professoras conversando: uma que já estava terminando o seu horário de trabalho e outra que assumiria a turma dentro de alguns minutos. A primeira fazia um relato para a segunda, enquanto mastigava seu almoço. Em tal relato mencionava dados como: o que o [...] havia feito; as atividades que desenvolveu; no que a [...] tinha se saído melhor; que o [...] teve um pouco de febre, etc... Precisamos refletir sobre o planejamento (Diário de campo, 12/03/2008).

Hoje estou feliz... há cerca de três meses acompanhei, boquiaberta, duas professoras 'planejando' durante o almoço mesmo (apesar de haver na escola um horário definido para tal atividade). Constatei que o planejamento era embasado em considerações pontuais sobre o desempenho dos alunos. Hoje, o teor da conversa era outro... e no espaço apropriado e não durante a refeição. Elas investigavam oralmente quais seriam as habilidades que deveriam desenvolver com a turma durante esta semana, estabeleciam metas a médio prazo, organizavam-se mentalmente de forma a não quebrar a sequência dos estímulos e atividades desenvolvidos com a turma. Pensei: não é que o curso de formação está surtindo efeito? Não é que a escola assim será, de fato, integral? (Diário de campo, 26/05/2008).

Outra análise possível dos documentos recolhidos diz respeito ao fato de que os sub-programas não se constituíam em um acumulado linear de cursos e assuntos. Cada sub-programa tinha um propósito específico e se destinava a um público-alvo: ou professores que atuavam no ensino fundamental; ou professores que atuavam na educação infantil; ou ainda gestores de escolas, etc... Não se tratava de um amontoado de cursos, mas de cursos específicos pensados ou destinados para um público certo, a fim de refletir questões pertencentes ao cotidiano de atuação daquele grupo.

Cada sub-programa foi elaborado levando em consideração as necessidades mais imediatas do grupo de educadores para os quais ele se dirigia, ou seja, havia uma intencionalidade explícita. Neste sentido, cada sub-programa tinha diversos assessores externos, um para cada tipo de necessidade, assunto tratado, por exemplo: uma doutora em educação, especialista em arte-terapia para trabalhar com a área de arte; uma professora com larga experiência em matemática, para trabalhar esta área, etc.

Cada participante dos sub-programas, participantes dos encontros mensais de formação, são responsáveis por socializar, no âmbito escolar, o que foi tratado e/ou encaminhado no encontro. Isto porque os professores, para participação nos encontros, foram

divididos em grandes grupos que concentram seus estudos em torno de grandes áreas temáticas: área das sócio-históricas; ciências naturais; matemática; movimento; arte e linguagem. Ao retornar dos encontros, cada professor é responsável por trazer para o grupo o que estudou, de forma que cada professor, além dos estudos centrados na área temática que frequenta, acaba tendo uma idéia mínima do que é tratado nos demais encontros de formação.

Uma das professoras que trabalha aqui na escola fez hoje, durante o momento dedicado ao planejamento, o relato do encontro de formação que ela participou ontem. Socializou informações com as colegas e disse que a palestrante falou coisas que ela ainda não tinha pensado, sobretudo sobre o aluno ser o parâmetro para ele mesmo, a fim de garantir que o aluno seja integralmente considerado. Fiquei feliz em ouvir tal afirmação. Espero que esta idéia permaneça latente e ativa dentro da escola. Que cada criança seja considerada integralmente, tanto para fins de avaliação quanto de planejamento (Diário de campo, 07/04/2008).

Para finalizar a análise mínima sobre o Programa oficial de formação continuada e o protagonismo que se espera do professor, registro minha estranheza ante ao fato de que o tempo integral em formação é visto como diferente da formação nas escolas de Educação Infantil, dando a entender que tal situação poderia ser provisória ou, então, que não se trata de um compromisso de gestão investir na formação docente para o trabalho específico ante aos desafios do tempo integral em escolas de Educação Infantil.

Uma professora me perguntou hoje qual a diferença entre tempo integral e turno integral. Também não sabia! Liguei para minha orientadora de mestrado, esclareci minha dúvida e expliquei para a professora que tempo integral é um conceito, uma idéia política, um projeto de escola, sendo que turno integral pode ser apenas o atendimento de alunos em dois turnos regulares pretensamente unificados (mas não por um projeto integral). A professora me disse que uma colega do ensino fundamental tinha participado de um encontro sobre a temática e me perguntou porque nós também não discutíamos o tema. Novamente não sei responder... só que dessa vez não posso perguntar para a orientadora! (Diário de campo, 06/05/2008).

Investir em políticas de formação docente continuada para professores que trabalhem (também) em escolas organizadas em tempo integral é, seguramente, uma política importante para garantir que a educação seja um processo qualitativo. Neste sentido, faz-se mister um investimento contínuo, como o que vem ocorrendo na rede analisada, haja visto que a

formação continuada é “um processo que necessita de tempo. Um tempo para refazer identidades, para acomodar inovações, para assimilar mudanças” (NÓVOA, 1992, p.16).

Concordo, assim, com a afirmação de Nóvoa, quando se refere à qualidade na educação. Conforme o autor português: “não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, sem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores” (1992, p. 09): Por outro lado, não há experiências exitosas de escolarização contando-se apenas com a figura do professor, desprovido de outros investimentos necessários, como recursos materiais e espaço físico adequado. Nada se faz sem o professor. Mas não é possível (nem lícito) esperar tudo dele!

### 5.3 Quando a crítica se faz necessária

A trajetória de idas e vindas da escola em tempo integral tem deixado lacunas nos princípios de estruturação de tal modelo de escola, pois não há uma orientação única, ficando a organização em tempo integral a cargo das redes e sistemas de ensino que, via de regra, tem pautado sua organização em boas intenções, mais em uma racionalidade financeira que, ou não expande o modelo, criando “ilhas de excelência”; ou, quando expande tal modelo para um maior número de discentes, o faz em caráter precário, com poucos recursos financeiros, mas apostando todas as ‘fichas’ no planejamento pedagógico interno de cada escola (ESQUINSANI, 2008).

A experiência examinada suscitou também reflexões sobre os limites da organização escolar em tempo integral, que podem ser resumidos em dois pontos: o investimento necessário e a organização do tempo na escola em ‘tempo integral’.

Em relação ao **primeiro ponto**, é importante frisar que a escola pública em tempo integral é onerosa, portanto depende de uma opção política clara. A escola em tempo integral demanda mais recursos físicos e humanos para o atendimento ao mesmo número de discentes. Do ponto de vista de uma racionalidade de gestão calcada na maximização do atendimento, a escola em tempo integral representa um ‘desperdício’, pois em termos de vagas, comporta exatamente a metade do número de atendimentos de uma escola em turnos regulares.

Tal situação é o caso da rede de ensino em tela. São insuficientes os recursos financeiros destinados para a escola em tempo integral. Desta feita, o maior trunfo da organização recai sobre os professores envolvidos com a escolarização em tempo integral, compelidos a desenvolver um planejamento interdisciplinar (ESQUINSANI, 2008).



Este é um dilema a ser solucionado: ou aposta-se em uma escola com tempo dilatado e com referenciais qualitativos para um grande número de crianças (mas não todas, é bem verdade!), ou se prioriza um atendimento razoável para um número maior de alunos.

Entretanto, se a opção política ampara-se no quesito qualidade (em detrimento de questões burocráticas ou financeiras), o limite aparente para a escola em tempo integral constituir-se em uma opção de qualidade para redes e sistemas públicos de ensino, passa a residir em encaminhamentos metodológicos, que dizem unicamente respeito à prática pedagógica. Espera-se do professor algo como sacerdócio. Qualidade unilateral.

Assim, e como um **segundo ponto** a ser ilustrado, a simples dilatação do tempo de permanência do aluno na escola não tem o condão de resolver isoladamente todos os problemas sociais. Ou seja: não há como garantir que a escola em tempo integral resolva mazelas históricas do nosso sistema social e de escolarização. Tais questões precisam de atitudes pontuais, como um investimento em questões metodológicas, pois o aluno envolvido no processo de escolarização em tempo integral não pode ser submetido a 'mais do mesmo'.

Isto porque a idéia da organização do tempo escolar não é um dado 'natural', mas um elemento político de aceitação social, que reflete as ambições de uma dada sociedade, sociedade esta que credita à escola a guarda de suas crianças em razão proporcional aos interesses, prioridades e exigências do mundo adulto.

Por outro lado, confundir permanentemente assistência social com o papel da escola não funciona como uma justificativa. Há a necessidade de investimentos estruturais em comunidades (sobretudo) de periferia urbana. Mas esperar que a escola cumpra sozinha esta dupla função é, no mínimo, uma incompreensão do sentido pedagógico da unidade educativa.

Não é possível que, em nome de um assistencialismo, se assuma qualquer modelo de escola como algo razoável para a população em situação de risco e vulnerabilidade social, isto é concordar com uma educação assistencial a qual...

Uma educação que parte de uma concepção preconceituosa da pobreza e que, por meio de um atendimento de baixa qualidade, pretende preparar os atendidos para permanecer no lugar social a que estariam destinados. Uma educação bem diferente daquela ligada aos ideais de cidadania, de liberdade, igualdade e fraternidade (KUHLMANN Jr, 2001, p. 182).

E, de fato, uma educação integral, no sentido de ontológica, não combina com a acepção de assistencial expressa acima. Trata-se de estabelecer a justa medida entre o cuidar (assistencial) e o educar (pedagógico).

Segundo o RCN para a Educação Infantil (1998, p. 23) educar significa

[...] propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural.

O RCN para a Educação Infantil (1998, p. 24), também destaca que:

A base do cuidado humano é compreender como ajudar o outro a se desenvolver como ser humano. Cuidar significa valorizar e ajudar a desenvolver capacidades. O cuidado é um ato em relação ao outro e a si próprio que possui uma dimensão expressiva e implica em procedimentos específicos.

Desta maneira, fica patente a inter-relação entre o cuidar e educar que, se aceita o assistencialismo como parte deste binômio – até porque a maior parte das comunidades periféricas terá, exclusivamente na escola, a assistência social desejada -, não exclui o educar (em condições).

## À GUIA DE UMA CONCLUSÃO

*“Com efeito, algumas plantinhas assemelham-se estranhamente à salsa e a cebolinhas mais que a flores. Todos os dias me vem a tentação de podá-las um pouco para ajudar a crescer, mas permaneço na dúvida entre as duas concepções de mundo e da educação: se deixar agir de acordo com Rousseau e deixar obrar a natureza que nunca se equivoca e é fundamentalmente boa ou ser voluntarista e forçar a natureza introduzindo na evolução a mão esperta do homem e o princípio da autoridade”.*

GRAMSCI, Antônio. *Cartas do Cárcere*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 1978, p.128.

De certa forma, concluir um trabalho de pesquisa implica fazer escolhas. É complexo escolher os aspectos de um todo, que até então parecia uníssono, para privilegiá-los na leitura final. Implica, ainda em escolher o recorte pelo qual será contado o último capítulo de uma história.

Estas não são escolhas fáceis. Elas dependem, e muito, da subjetividade do pesquisador, do que ele se propõe a narrar e quais as leituras que ele próprio faz do que viu, ouviu e leu. Implica ainda uma triangulação entre a pesquisa empírica, as leituras teóricas e a citada subjetividade, instaurando um ponto de vista que até então não estava presente.

Justamente por isto, toda conclusão depende do olhar de quem conclui, das “evidências” que têm em mãos para privilegiar este ou aquele fato e da vontade de fazê-lo. Justamente por isso, uma conclusão, assim como quase todo o trabalho, depende de quem a redigiu. Outra pessoa, em outro momento, escreveria de forma diversa.

Na rota desenhada para a pesquisa, o papel social da escola de educação infantil sempre tomou a dianteira das reflexões. Da mesma forma que a dúvida desenhada por Gramsci e que serve de epígrafe a este texto, também me deparei com a seguinte indagação vinda, em grande medida, da etapa de qualificação do presente relatório de pesquisa: o que é pior, colocar uma criança em um espaço sem condições de favorecer uma educação de fato integral, ou deixá-la ‘ao natural’, ao sabor da rua e seus mandos e desmandos?

De fato, quais os interesses que são atendidos pela escolarização da infância em tempo integral? Qual o projeto pedagógico que está por trás desta escolarização?

Desse modo, o reconhecimento das creches e pré-escolas como parte do sistema educacional, na Constituição e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, pode ser caracterizado como a superação de um obstáculo necessário. Se a creche passa a fazer parte do sistema educacional do país, ela deixa de ser apresentada como alternativa para pobres incapazes, para ser posta como complementar à ações da família, tornando-se uma instituição legítima e não um simples paliativo. Mas não é por isso que as instituições se tornam educacionais, elas sempre o foram e continuarão sendo, onde quer que estejam. A passagem para o sistema educacional não representa de modo algum a superação dos preconceitos sociais envolvidos na educação da criança pequena (KUHLMANN Jr, 2001, p.204.).

A visão pedagógica no trabalho da maior parte das instituições de Educação Infantil é recente, visto que, esta atribuição ficou por longo período da história, restrita às escolas privadas, frequentadas pelos filhos de famílias abastadas.

Este caráter recente para a escolarização da infância faz com que a política educacional proposta para organização do trabalho nas escolas de Educação Infantil seja ainda objeto de controvérsias. Como não trocar as fraldas dos bebês ou dar-lhes o alimento na hora da refeição, só porque a proposta é baseada no “educar”? Basta rejeitar a função de “cuidado” para que a educação de fato aconteça? Podemos dissociar educar e cuidar no trabalho com a Educação Infantil?

A substituição da nomenclatura assistencial para educacional não se constitui garantia de superação ou avanço da qualidade de atendimento, assim como, desprezar a função de guarda e proteção é, sem dúvida, uma ameaça à segurança das crianças e um entrave à ação educativa. Educar e cuidar, portanto, são indissociáveis. Uma não pode ser excluída em função da outra.

Defendo, assim, que “a ampliação do ‘tempo escolar’ precisa vir acompanhada de uma nova visão de escola e de seu papel social” (SILVA, 2002, p.169), ou seja, não basta mudar a

nomenclatura de uma instituição para qualificar o tempo escolar [...] se a lógica permanece a mesma da assistência, trata-se pois de uma instituição de cuidado social, e não uma escola de educação infantil.

A impressão que fica é, para a organização da escola de educação infantil em uma proposta de tempo integral, há a prioridade, a prevalência da economia dos recursos do erário; em segundo lugar, a organização (assistencialista, paternalista) da vida familiar dos adultos vinculados à criança; depois vem, hierarquicamente, a vida funcional dos professores; e por fim... a criança (seus desejos, sonhos, necessidades, o que é melhor para ela), pois “hoje quando se coloca a proposta de tempo integral, as questões sociais tendem a sobrepor-se à dimensão pedagógica.” (PARO, 1988, p. 192).

Importa apontar para a conclusão de que não basta ampliar o tempo na escola, se este tempo não se fizer acompanhar por um consistente projeto educativo, que permita colocar a centralidade da organização escolar no setor pedagógico, ou seja, nos interesses e necessidades da criança, sobrepondo-os aos interesses de racionalização financeira das administrações e do caráter 'crecheiro' historicamente marcado pelo assistencialismo.

No município estudado, algumas políticas educacionais voltadas para a educação infantil apresentaram-se como meritórias e exitosas, como o *Programa de Formação Continuada de Gestores e Educadores*, sub-programa (Re) significando Saberes na Educação Infantil e Ensino Fundamental (Caderno do Programa de Formação Continuada, 2008), que reforça o protagonismo docente na consecução da escola de qualidade. Outras políticas, entretanto, apresentaram-se controversas e questionáveis, como a alocação de profissionais sem qualificação adequada para atuação em turmas do berçário (ESQUINSANI, 2009).

Da mesma forma, a política educacional que prevê medidas para a escolarização da infância em tempo integral também apresenta-se paradoxal. Se de um lado garante proteção e assistência aos filhos de mães trabalhadoras, por outro lado carece de indicativos institucionais que garantam que a escola em tempo integral será mais do que um nome: será um projeto pedagógico para educação ontológica.

Mas há um projeto de escolarização em tempo integral em nível da administração municipal. Diriam os mais otimistas, prova disso é o desenvolvimento do programa institucional de formação docente continuada intitulado (Re) significando Saberes na Educação Infantil e Ensino Fundamental. Concordo! Há esta boa-vontade política! Todavia, minha indagação ganha mais força ainda com esta constatação: se há boa-vontade política, porque ela não se estende para aspectos administrativos, como espaço físico adequado e aquisição de jogos e materiais pedagógicos que favoreçam o trabalho dos educadores? Porque

se espera que o professor encampe uma bandeira política, desprovida de condições materiais ou da construção de um projeto coletivo?

Desconheço o profissional da escola analisada que não desejaria engajar-se em um projeto de escolarização integral em tempo integral... se fosse convidado a assim proceder.

A escolarização da infância em tempo integral implica na assunção do risco de eliminar e/ou modificar alguns mecanismos já instituídos (como os turnos de trabalho isolados e autônomos, o papel subordinado do pedagógico ante o administrativo, a racionalização de recursos financeiros e humanos, etc...), construindo novas alternativas de ofertar a escolarização pública.

Nesta linha de raciocínio a administração pública, se discursivamente prima pela educação, também o deve fazê-lo em ações e políticas efetivas que garantam uma educação qualitativa de fato, pois:

[...] um dos principais papéis reservado à educação consiste, antes de mais, em dotar a humanidade da capacidade de dominar o seu próprio desenvolvimento. Ela deve, de fato, fazer com que cada um tome o seu destino nas mãos e contribua para o progresso da sociedade em que vive, baseando o desenvolvimento na participação responsável dos indivíduos e das comunidades (DELORS, 1998, p. 82).

Uma política educacional e, de sobremaneira, uma política de tempo integral não se materializa apenas com intenções e propagandas. Se do ponto de vista do discurso social a escola em tempo integral é absolutamente defensável, tal discurso não sustenta-se como justificativa plausível para a aplicação de qualquer modelo de escola em tempo integral. A qualidade de uma experiência de escolarização em tempo integral advém, em grande medida, do caráter inovador de sua proposta pedagógica. Se não há uma clara intenção pedagógica, simplesmente propagandear uma suposta inovação pela condição de assistência a alunos nos turnos da manhã e tarde, não tem o condão de transformar em integral uma proposta pedagógica, além de ser enganoso e proselitista.

Nesta linha de raciocínio Kuhlmann Jr, por exemplo, aponta que algumas decisões no campo da política para educação infantil foram utilizadas “muitas vezes, como forma de justificar novas propostas que, por sua vez, não chegavam a alterar significativamente as características próprias da concepção educacional assistencialista” (2003, p.56), ou seja, nada de novo na prática, apenas no nome.

Reafirmo, assim, a urgência da temática pesquisada pela necessidade de construirmos possibilidades para a educação em tempo integral das crianças menores de seis anos. Necessária porque nem nós, nem nossas crianças tem hoje, melhor alternativa de complementaridade à educação realizada na família do que a creche/pré-escola, seja porque as famílias assumem hoje configurações bastante distintas daquelas em que nós nascemos (e que devam conta da primeira infância de seus filhos em contatos íntimos com um número maior de familiares), seja porque é fora da família que crianças encontram crianças para produzirem as infâncias atualmente (TOMAZZETTI, 2009).

Acredito firmemente na escola em tempo integral! Os estímulos proporcionados e as interações sociais que ocorrem dentro das relações formais em uma escola superam qualitativamente, em muito, quaisquer outras relações tecidas em outros espaços, como a rua, o clube ou mesmo a família. Ocorre que não posso compactuar com a mera propaganda político-institucional da escola em tempo integral. Apenas mencionar discursivamente que as escolas atendem alunos nos turnos da manhã e tarde, sem fornecer condições materiais e mesmo simbólicas para a efetiva qualidade, trata-se de uma simples propaganda.

A crítica faz-se em analogia ao processo de lentidão e burocracia em relação às demandas das escolas e das comunidades, jamais em relação as mesmas ou ao atendimento pedagógico em tempo integral.

## REFERÊNCIAS

- ABREU, Haroldo. A trajetória e o significado das políticas públicas: um desafio democrático. *Revista Proposta*, n.º. 59 – dezembro / 1993, Rio de Janeiro: FASE, 1993.
- ALARCÃO, Isabel. Formação continuada como instrumento de profissionalização docente. In: *CAMINHOS de profissionalização do magistério*. Campinas: Papirus, 1998.
- ANDRÉ, Marli E.D. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus, 1995.
- ANTUNES, Celso. *Novas maneiras de ensinar, novas formas de aprender*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- AZEVEDO, Janete M. Lins de. *A Educação Como Política Pública*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.
- BARBOSA, Maria Carmen S. e HORN, Maria da Graça S. *Organização do Espaço e do Tempo na Escola Infantil*. In: CRAIDY, Maria e KAERCHER, Gládis E. (orgs.). *Educação infantil: pra que te quero?* Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 65-79.
- BASSEDAS, Eulália; HUGUET, Teresa; SOLÉ, Isabel. *Aprender e ensinar na educação infantil*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- BECKER, Howard S. *Métodos de pesquisa em Ciências Sociais*. 3.ed. São Paulo: Hucitec, 1997.
- BONDIOLI, A. *O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação: a qualidade negociada*. Campinas: Autores Associados, 2004.
- BRASIL, *Referencial curricular nacional para a educação infantil* / Ministério da Educação Fundamental.-Brasília: MEC/SEF, 2001.3v.:IL.
- CERIZARA, Beatriz. *Rousseau: a educação na infância*. São Paulo: Scipione, 1990.
- CHIZZOTTI, Antonio. O Cotidiano e as pesquisas em educação. In: FAZENDA, Ivani (Org.) *Novos enfoques de pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 1992.
- DELORS, Jacques. (org.) *Educação: Um Tesouro a Descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez / Brasília: MEC/UNESCO, 1998.



ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira. *As leituras de uma prática: a análise das políticas públicas no âmbito da educação municipal – um estudo de caso*. Tese de doutorado. Universidade do Vale do Rio dos Sinos / UNISINOS, 2004.

\_\_\_\_\_. Quem educa nossos bebês? Política de recursos humanos para turmas de berçário. *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 18, n. 31, p. 33-42, jan./jun. 2009, pp. 155-162.

FONSECA, João Pedro da. A Educação Infantil. In: MENESES et al. *Estrutura e Funcionamento da Educação Básica*. São Paulo: Pioneira, 1999.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GHEDINI, Patrizia Orsola. Entre a experiência e os novos projetos: a situação da creche na Itália. In: ROSEMBERG, Fúlvia; CAMPOS, Maria Malta (org). *Creches e pré-escolas no hemisfério norte*. São Paulo: Cortez, p. 189-210, 1998.

GUARÁ, Isa Maria F. Rosa. É imprescindível educar integralmente. *Caderno CENPEC*, nº. 2, 2º. semestre, 2006. p. 15-24

HORN, Maria da Graça Souza. *Sabores, cores, sons, aromas*. A organização dos espaços na educação infantil. Porto alegre, Artmed, 2004.

JAVEAU, Claude. Criança, infância(s), crianças: que objetivo dar a uma ciência social da infância? In: *Educação e sociedade*, V. 26, mai./ago, 2005, p. 379-389.

KRAMER, Sonia. *A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*. São Paulo, Cortez, 1992.

KUHLMANN Jr., Moysés. *Infância e Educação Infantil: uma abordagem*. 2.ed. Porto Alegre: Mediação, 2001, 210p.

\_\_\_\_\_; FREITAS, Marcos Cezar de (org.) *Os Intelectuais na história da infância*. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. Educação Infantil e Currículo. In: FARIA, Ana Maria Goulart de; PALHARES, Marina Silveira (Orgs.). *Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios*. 4. ed. rev. amp. Campinas: Autores Associados, 2003. p. 51-65.

MAY, Tim. *Pesquisa social: Questões, métodos e processos*. 3.ed. Porto Alegre, Artemed, 2004.

MINAYO, Maria C. S. (org.) *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, Vozes, 1999.

MOLL, Jaqueline (Org.). *Ciclos na escola, tempos na vida: criando possibilidades*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

NÓVOA, Antonio. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, Antonio. *Os Professores e a sua formação*. Lisboa: Nova Enciclopédia, publicações Dom Quixote, 1992.

\_\_\_\_\_. *Formação de Professores e Trabalho Pedagógico*. Lisboa, Educa, 2002.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As Reformas educacionais e suas repercussões sobre o trabalho docente. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.). *Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

PARO, Vitor. *Escola de Tempo Integral: Desafio para o Ensino Público*. São Paulo: Cortez, 1988.

REDIN, Euclides. *O espaço e o Tempo da criança: se der tempo a gente brinca!* Porto Alegre: Mediação, 1998. 85p (Cadernos Ed. Infantil.v.6)

ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. A necessária associação entre educar e cuidar. Porto Alegre: Artmed. *Revista Pátio Educação Infantil*. Ano I nº 1 abril/ julho, 2003, p. 10-12.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou da Educação*. Rio de Janeiro, Difel, 1979.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. In: *Educação e sociedade*, v. 26, mai./ago, 2005, p. 361-378.

SAVIANI, Dermeval. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 4 ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1984.

SILVA, Yrlla Ribeiro de Oliveira Carneiro da. A proposta de alfabetização dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs). In: COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa; CAVALIERE, Ana Maria Villela (Orgs.). *Educação brasileira e(m) tempo integral*. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 168-181.

SOUSA, Ana Maria Costa de. *Educação Infantil: proposta de gestão municipal*. 2ª ed. Campinas: Papirus, 2000.

TOMAZZETTI, Cleonice Maria. Contribuições da concepção multi/intercultural para a formação de professores da infância. *Revista Espaço Pedagógico*. v.13, no. 02, Passo Fundo, p.110-124, jul/dez, 2006.

\_\_\_\_\_. Parecer referente a defesa de dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação – UPF/Passo Fundo, 2009 (mimeo).

VIGOTSKY, Lev S. *A formação social da mente*. Tradução: José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna e Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

WAJSKOP, Gisela. *Brincar na pré-escola*. 5 ed., São Paulo: Cortez, 2001. – (Coleção Questões da Nossa Época: v. 48).

ZABALZA, Miguel A. *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

## **FONTES DOCUMENTAIS**

Ata nº. 05/2009, de 08 de julho de 2009, Conselho Municipal de Educação.

Caderno do Programa de Formação Continuada de Gestores e Educadores, Secretaria Municipal de Educação, Prefeitura Municipal, administração 2005-2008 (mimeo.).

Jornal O Nacional

Jornal Diário da Manhã

Levantamentos Estatísticos, Núcleo de Educação Infantil, Coordenadoria de Educação, Secretaria Municipal de Educação do município pesquisado, 2008.

Plano Municipal de Educação, 2006.

ANEXOS

## ANEXO 1: Rotina de atendimento

### ROTINA DE ATENDIMENTO (Das 07:30 às 18:00 - Diário de Campo/2008)

Pode-se dizer que não temos atividades em que ocorre só “cuidado”, pois procura-se em todas as atividades envolver o educar.

Exemplos:

- a) Hora das refeições: bons hábitos alimentares, mastigação, postura correta, manuseio de talheres, uso do guardanapo, servir-se e comer o necessário, evitar sobras, respeito ao ambiente e aos colegas.
  - b) Escovação e higiene: importância de uma boa escovação, orientação de como proceder a escovação, evitar o consumo exagerado de água (fechar a torneira enquanto escova), lavar as mãos com sabonete, guardar de forma organizada toalha, copo e escova na sua mochila (responsabilidade).
  - c) Dar a descarga após as necessidades, limpar-se bem, lavar as mãos.
  - d) Incentivo e orientação para que a criança consiga trocar suas roupas sozinha.
  - e) Substituição da mamadeira pelo copo.
  - f) Retirada de fraldas.
- Recesso escolar: período entre o Natal e o Ano Novo.
  - Férias escolares (janeiro): para as crianças que efetivamente os pais “podem”, “conseguem” ou (em alguns casos) querem ficar com elas.
  - Janeiro: férias das professoras efetivas.
  - Reorganização das turmas no mês de janeiro para que as professoras Cooperadas atendam as crianças que não tiraram férias.
  - Festas comemorativas: Carnaval, Páscoa, Festa Junina, Dia das crianças, Dia do Gaúcho, Natal .Nestas festas organiza-se teatro, danças, roupas especiais, lanches diferenciados, pequenos presentes, participação das crianças e professoras.
  - Passeios: pelas imediações da Escola, outros locais (CTG, portal da literatura, zoológico, teatro, cinema...)
  - Observa-se que as crianças estão mais calmas e realizam as brincadeiras livres ou dirigidas com mais tranquilidade, após o soninho (atividades da tarde).
  - Para as atividades de escrita, desenhos, colagens, construções, o turno da manhã é mais adequado.
  - Após o segundo lanche algumas crianças demonstram ansiedade para a chegada dos pais.
  - Após o segundo lanche é inviável realizar atividades que exijam envolvimento e concentração. Logo as crianças começam a sair. Realiza-se neste horário: pequenos filmes, músicas, brinquedos, livrinhos...
  - Sempre que “necessário” há toques corporais de agrados, de colo e de atenção.
  - Quando se machucam recebem os cuidados necessários conforme o caso.
  - Quando adoecem (febre, vomito...) os pais são imediatamente comunicados.

**Quadro 1: Descrição da rotina das crianças atendidas**

**Fonte:** Diário de campo (2008)

**ANEXO 2: Elementos para a comparação entre o turno regular e o tempo integral**

<b>Elementos para a comparação entre o turno regular e o tempo integral</b>		
<b>ASPECTO</b>	<b>TURNO INTEGRAL</b>	<b>TURNO REGULAR (manhã ou tarde)</b>
<b>HORÁRIO</b>	- entrada: 7:30 às 8:00 - saída: 17:00 às 18:00	Turno da manhã: - entrada: 7:30 às 8:00 - saída: 12:00 às 12:30 Turno da tarde: - entrada: 13:00 às 13:30 - saída: 17:00 às 18:00
<b>DOCENTE</b>	- Uma professora em cada turno; (assim, uma turma passa por duas professoras em um dia)	-Uma professora em cada turno/turma
<b>DESCANSO</b>	- das 12h 15min às 13h30min.	- Não há hora do descanso.
<b>REFEIÇÕES</b>	-café – 8h; -almoço – 11h30min; -lanche I- 14h30min; -lanche II -16h30 min.	Turno da manhã: café- 8h; Almoço: 11h30 min. Turno da tarde: Llanche I- 14h30min; Lanche II- 16h 30 min.
<b>TRABALHO PEDAGÓGICO</b>	-Turno da manhã: organização prioriza atividades que exigem maior atenção e concentração; -Turno da tarde: organização prioriza brincadeiras, músicas, danças, rodas cantadas, atividades livres no pátio...	- As crianças que frequentam apenas um turno são prejudicadas porque o planejamento e o trabalho pedagógico contemplam as particularidades do turno integral, ou seja, são voltadas para as necessidades de quem fica o dia todo na escola. Assim, a criança que frequenta apenas o turno da tarde, realiza tão somente atividades lúdicas (brincadeiras, jogos, dança, rodas cantadas, etc...).
<b>Nº DE ALUNOS</b>	23 alunos	11 alunos

**Quadro 2: Descrição dos elementos para a comparação entre o turno regular e o tempo integral**

Fonte: Diário de campo (2008)

### ANEXO 3: Caracterização da escola *locus* da pesquisa

#### Caracterização da escola *locus* da pesquisa

Das famílias, 22 são constituídas pelo pai, pela mãe e pelos filhos cujo número varia entre 01 e 05. Assim temos: 08 famílias com 03 filhos, 08 com 02 filhos, 02 com 05 filhos, 01 com 04 filhos e 05 com 01 filho. Duas famílias são constituídas pela mãe e 02 filhos.

Considerando o estado civil dos pais pode-se afirmar que 07 são separados, 12 têm união estável, 06 são casados e uma é viúva.

Os pais das crianças exercem profissões como: inspetor de qualidade (02), consultor e promotor de vendas (01), pintor (02), pedreiro (01), metalúrgico (03), auxiliar de escritório (01), comerciante (05), mecânico (03), operador de máquinas (02) e eletricista (03). Apenas um pai não está atuando na sua profissão porque está com problemas de saúde que o impossibilitam de exercer a função.

Quanto ao nível de escolaridade dos pais constata-se que: 02 não são alfabetizados, 02 possuem o Ensino Fundamental, 04 possuem o Ensino Médio e os demais não concluíram o Ensino Fundamental.

As mães exercem as seguintes funções: doméstica (09), cozinheira (01), vendedora (03), comerciária (01), auxiliar de sanificação (01). As demais são do lar ou estão desempregadas.

Uma mãe não é alfabetizada, 04 possuem o Ensino Médio, 08 possuem o Ensino Médio incompleto, 03 têm o Ensino Fundamental e 10 não concluíram o Ensino Fundamental.

O sustento da família está sob a responsabilidade dos pais, sendo que é o pai ou a mãe ou ambos que trabalham. Doze das famílias têm renda aproximada de 01 a 03 salários mínimos, três até 01 salário mínimo e onze mais de 03 salários mínimos. Duas famílias recebem Bolsa Escola.

Todas as famílias têm o SUS como Plano de Saúde e apenas três recebem acompanhamento de Agente de Saúde.

As moradias são na maioria próprias (14) ou cedidas (07) e são de alvenaria ou mistas. Dezesete moradias têm 05 peças, seis têm 06 peças, duas têm mais de 06 peças e uma tem 01 peça.

Em todas as casas há água encanada e luz elétrica. Apenas uma família não tem chuveiro e nem quarto para os filhos.

Das famílias, vinte e cinco têm rádio, televisão e geladeira. Quatro famílias têm aparelho de CD, duas têm freezer, cinco possuem carro, uma tem moto, dezesseis têm telefone, quatro adquirem revistas e livros. Constatasse também, que nenhuma família tem computador ou assinatura de jornal. Uma família não possui rádio, televisão e geladeira.

Leite, pão, arroz, feijão e carne (frango, bovina, suína) são os alimentos mais consumidos. Um pequeno número (05 famílias) destacou as frutas, as verduras e os ovos como alimentos mais ingeridos.

A refeição que reúne a maior parte da família é a janta e são o café, o almoço e o jantar as refeições realizadas em casa pelas famílias. Apenas duas, destacaram o lanche da tarde como outra refeição servida.

A preparação das refeições é realizada pela mãe (em 22 famílias) e pelo pai ou outro familiar em apenas quatro das famílias.

Bronquite (05), hipertensão (02), gripes (08), pneumonia (02) e diabetes (01) foram os problemas de saúde levantados como os mais frequentes nas famílias.

Quando as crianças estão doentes, vinte e um pais consideram que a alternativa mais viável é deixá-las em casa e avisar a escola. Cinco pais levantam a possibilidade de levar a criança à escola e avisar a professora.

Com relação ao item deficiência, vinte e duas famílias afirmaram que não há incidência na família. Uma tem um familiar com deficiência visual e outra um deficiente físico.

Considerando as cinco prioridades da família por ordem de importância obtivemos: saúde (25), trabalho (24), família (22), educação (18), habitação (12).

Das trinta e cinco crianças matriculadas na Escola de Educação Infantil 'Amarela' temos: seis entre 06 meses e 02 anos; dezesseis entre 02 anos e 04 anos; treze entre 04 anos e 06 anos.

Brincar é a atividade principal de todas as crianças e assistir televisão está entre a preferência de vinte e seis crianças.

As brincadeiras são realizadas com irmãos (20), sozinhas (08) e com o pai, mãe ou familiar (08).

Doze crianças dormem sozinhas no seu quarto, doze ainda dormem no quarto dos pais e onze dormem com os irmãos.

Os pais informaram que as crianças gostam de ir a Escola e que não precisam argumentar para levá-las.

As famílias apresentam algumas considerações com relação ao trabalho realizado pela Escola. Dentre elas destaca-se:

- Os pais têm confiança em deixar as crianças na Escola (35) porque, segundo 15 pais, eles são bem cuidados, brincam e aprendem, porque a escola atende as crianças com carinho (12), porque os filhos desenvolvem a criatividade e aprendem a ser responsáveis e dividir (11), porque a coordenadora é uma pessoa correta e de confiança (02), porque a coordenadora é responsável e dedicada (02), porque as professoras são boas (05). Uma família ainda destacou que a Escola tem substituído a ausência dos pais e é como segunda família para os filhos;

- As responsabilidades das professoras são de cuidar para que os filhos não se machuquem (14), alimentá-los (12), educar e orientar (10), mantê-los limpos (04), dar carinho (03), brincar (03), impor limites (02) e formar o caráter (01);

- As crianças são mandadas à Escola, pois os pais precisam trabalhar (18), porque acham bom para os filhos (10) ou porque ajuda na alimentação e cuidados com a criança (05);

- As expectativas para a formação dos filhos são de que a Escola ensine a conviver (11), eduque (10), desenvolva valores (08), ensine a ser responsável (06) e contribua para a formação integral da criança (02);

- As maiores dificuldades na educação dos filhos são a questão dos limites (13), a falta de respeito dos filhos com os familiares (11), a teimosia (08), a dificuldade de distinguir o certo do errado (07), a pouca organização (02). Uma família colocou ainda, que considera "tudo" muito difícil na educação dos filhos;

- A alimentação oferecida pela Escola é boa (23), muito boa (02) e ótima (01). Cinco famílias sugerem uma maior utilização de legumes, frutas e verduras como forma de complementar a alimentação que não é adquirida pela família. Destacam ainda, a importância do incentivo a uma alimentação variada para o desenvolvimento de bons hábitos alimentares e uma vida mais saudável;

- A natação foi a atividade que dezenove pais gostariam que a Escola oferecesse aos filhos. A seguir, destacaram a ginástica (11) e o futebol (10). Três famílias sugeriram ainda, dança ou balé;

- O horário da Escola é muito bom para vinte e um pais e bom para quatro. Uma família gostaria que o horário se estendesse até às 18h30min. Uma família sugere também que haja atendimento à noite para as crianças cujos pais trabalham neste horário;

- Os horários disponíveis para participar de eventos na Escola durante a semana foram: para os pais no período da noite (24), para as mães no turno da tarde (18) e a noite (08). Para outro responsável a tarde (01) e a noite (01);

- As férias são necessárias para as crianças na opinião de vinte e três pais e desnecessárias para três famílias. Sugerem trinta dias (15 pais), quarenta e cinco dias (08 pais) e quinze dias (01 pai) para as férias escolares. Duas famílias gostariam que as férias dos filhos fossem no período das férias de trabalho dos pais;



1 - A participação dos pais influencia no funcionamento da Escola na opinião das vinte e seis famílias. Consideram que opinando e sugerindo (16), participando de reuniões (15), colaborando (10), participando de eventos (08) e providenciando a eliminação dos piolhos (02) é a forma mais adequada para os pais ajudarem a Escola.

2 - Os pais gostariam de receber maiores informações sobre assuntos como: relacionamento familiar (12), saúde (10), infância (10), drogas (08), segurança (07) e trabalho.

Além das sugestões já mencionadas os pais ainda destacaram a necessidade de:

- um parquinho no pátio da Escola (23);
- ampliação da infra-estrutura da Escola (20);
- aquisição de jogos e brinquedos (10);
- adoção de uniforme (08);
- mais segurança (02);
- realização de passeios (01);
- acompanhamento de médicos e dentistas (01);
- distribuição de remédios para piolhos (01).

A equipe de profissionais da Escola de Educação Infantil “Amarela” é formada por: 01 coordenadora; 01 servente; 01 cozinheira; 02 professoras que atuam com crianças de Berçário; 02 professoras que atendem o Maternal; 02 professoras que atendem uma turma de Jardim.

A coordenadora possui curso Normal à nível de Ensino Médio, Pedagogia Séries Iniciais como Graduação e Especialização em Alfabetização.

Há três professoras com Curso Normal, duas com Ensino Médio e uma cursando a oitava série do Ensino Fundamental.

A cozinheira e a servente possuem o Ensino Médio.

Seis profissionais residem próximo da Escola, uma reside no Bairro Alexandre Záchia, uma na Cohab I e outra no Bairro Valinhos.

A cozinheira trabalha na Escola há cinco anos e uma professora do Berçário há quatro anos. As demais profissionais iniciaram suas atividades na Escola a partir do ano de 2005.

Dois funcionários são solteiras, uma mantém união estável e seis são casadas. Três dependem exclusivamente do trabalho para manter suas despesas e as demais contam com o auxílio do marido ou dos pais.

O relacionamento entre os colegas de trabalho é considerado bom para todas as profissionais. Com a comunidade escolar também há um bom relacionamento reforçado pelo fato de que algumas funcionárias já conhecerem alguns pais.

Segundo sete profissionais, os cursos de formação não oferecem suporte teórico para a atuação na Educação Infantil. Buscam em bibliografia específica, na força de vontade, no empenho e dedicação o suporte para realização de suas funções.

Buscar a realização pessoal e ajudar as crianças no processo de aprendizagem são os principais objetivos que os profissionais da Escola desejam alcançar no desempenho do seu trabalho.

As expectativas dos profissionais com relação à Escola são de que ela possa ser uma via de acesso à formação integral da criança (07) e um ambiente de paz, amor e harmonia para crianças e profissionais (05).

Consideram que há uma certa distância entre o que esperam da Escola e o que a Escola oferece pois, falta conscientização de alguns profissionais a respeito de suas funções, possibilidades e limitações. E também porque a Escola não apresenta infra-estrutura e materiais que possibilitem mais atividades diversificadas.

Na visão da equipe os alunos precisam, sobretudo de atenção, compreensão e carinho especialmente pelo fato de permanecerem mais tempo na Escola do que com os pais.

Entendem que a agressividade de alguns alunos é consequência do convívio familiar que muitas vezes não proporciona diálogo, limites e atenção.

Destacam a dificuldade financeira, o pouco conhecimento, os desajustes familiares e o alcoolismo como os principais problemas sociais que atingem as famílias dos alunos da Escola.

O trabalho pedagógico e as demais atividades da Escola podem se tornar ainda melhores se forem proporcionadas mais atividades recreativas e que estimulem a criança para que a mesma amplie sua auto-confiança, autonomia e criatividade. Aliado a estes aspectos, ainda ressaltam a importância de se adquirir mais jogos, brinquedos e material didático. Também a ampliação da Escola e a construção de uma pracinha são fundamentais para tornar o ambiente propício à atividades dinâmicas e diversificadas.

**Quadro 3: Caracterização da escola *locus* da pesquisa**

**Fonte:** Diário de campo (2008)

M187p Maffi, Marla Maria Debastiani  
Políticas de educação infantil e escola em tempo integral :  
entre a formulação legal e a prática cotidiana / Marla Maria  
Debastiani Maffi. – 2009.  
89 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de  
Passo Fundo, 2009.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Rosimar Serena Siqueira  
Esquinsani.

1. Educação de crianças. 2. Professor – Formação. 3. Política  
educacional. 4. Educação integral. I. Esquinsani, Rosimar Serena  
Siqueira, orientadora. II. Título.

CDU: 372.3

Bibliotecária responsável Schirlei T. da Silva Vaz - CRB 10/1364