

**FACULDADE VALE DO CRICARÉ
MESTRADO PROFISSIONAL EM CIÊNCIA,
TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO**

MARCIANA GONÇALVES ARANHA

**A EDUCAÇÃO INFANTIL EM JORNADA DE TEMPO INTEGRAL NO MUNICÍPIO
DE SÃO MATEUS-ES: O CURRÍCULO EM QUESTÃO**

**SÃO MATEUS-ES
2018**

MARCIANA GONÇALVES ARANHA

A EDUCAÇÃO INFANTIL EM JORNADA DE TEMPO INTEGRAL NO MUNICÍPIO
DE SÃO MATEUS-ES: O CURRÍCULO EM QUESTÃO

Dissertação apresentada à Faculdade Vale do
Cricaré para a obtenção do título de Mestre em
Ciência, Tecnologia e Educação.

Área de concentração: Educação, ciências e
tecnologia

Orientadora: Prof^a. Mestre Luana Frigulha
Guisso

SÃO MATEUS-ES
2018

Autorizada a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na publicação

Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação

Faculdade Vale do Cricaré – São Mateus – ES

A662e

Aranha, Marciana Gonçalves.

A educação infantil em jornada de tempo integral no município de São Mateus: o currículo em questão / Marciana Gonçalves Aranha – São Mateus - ES, 2018.

76 f.: il.

Dissertação (Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação) – Faculdade Vale do Cricaré, São Mateus - ES, 2018.

Orientação: prof^a. Ma. Luana Frigulha Guisso.

1. Educação infantil. 2. Educação em tempo integral. 3. Currículo. 4. São Mateus - ES. I. Guisso, Luana Frigulha. II. Título.

CDD: 371.9

Sidnei Fabio da Glória Lopes, bibliotecário ES-000641/O, CRB 6ª Região – MG e ES

MARCIANA GONÇALVES ARANHA

**A EDUCAÇÃO INFANTIL EM JORNADA DE TEMPO INTEGRAL
NO MUNICÍPIO DE SÃO MATEUS: O CURRÍCULO EM QUESTÃO**

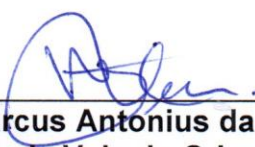
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciência, Tecnologia e Educação da Faculdade Vale do Cricaré (FVC), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ciência, Tecnologia e Educação, na área de concentração A Educação e a Inovação.

Aprovada em 14 de dezembro de 2018.

COMISSÃO EXAMINADORA



Profa. Me. Luana Frigulha Guisso
Faculdade Vale do Cricaré (FVC)
Orientadora



Prof. Dr. Marcus Antonius da Costa Nunes
Faculdade Vale do Cricaré (FVC)



Profa. Dra. Lillian Pittol Firme de Oliveira
Faculdade Vale do Cricaré (FVC)



Profa. Dra. Isabel Matos Nunes
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)

AGRADECIMENTOS

À Deus, mestre de toda a vida, Aquele que me oportunizou e me orientou nos melhores caminhos e apoiou em todos os momentos.

À minha família, pela força nos momentos difíceis, obrigada pelo imenso apoio e paciência, por compreender que eu precisava estudar.

Aos meus filhos Olavo e Rodolfo, pela compreensão dos momentos que não estive presente, pois precisava me dedicar às leituras e estudo.

Ao meu esposo Anderson, pela força, compreensão e dedicação em me apoiar em tudo que precisava e também pela compreensão pelas noites em claro. Vocês são minha fortaleza.

Aos meus pais, meus irmãos, principalmente minha mãe Nadir, que me apoiou em todos os momentos.

À minha orientadora, amiga, sábia em todos os momentos, me deu forças, mostrando-me os melhores caminhos na atuação pesquisadora.

Aos demais professores do mestrado, agradeço os saberes aprendidos que muito contribuíram para minha formação.

À todos meus colegas de trabalhos, e à todos que de alguma forma contribuíram para a realização e concretização dessa importante etapa da minha vida pessoal e profissional.

“A realidade social, objetiva, que não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens, também não se transforma por acaso. Se os homens são produtores desta realidade e se está, na ‘invasão da práxis’, se volta sobre eles e os condiciona, transformar a realidade opressora é tarefa histórica, é tarefa dos homens.” (FREIRE, 1987, p. 20)

RESUMO

ARANHA. Marciana Gonçalves. **A educação infantil em jornada de tempo integral no município de São Mateus-ES: o currículo em questão.** 2018. 77 f. Dissertação (Mestrado Profissional Ciência, Tecnologia e Educação) - Faculdade Vale do Cricaré, São Mateus, 2018.

Busca questionar e problematizar o currículo da educação infantil no município de São Mateus, e de que maneira ele atende as especificidades da educação infantil em tempo integral em prol de uma educação significativa. Objetiva compreender as concepções que os profissionais da educação infantil têm sobre a necessidade/relevância de um currículo específico para a educação infantil em tempo integral. Para tanto, considera os aportes teóricos e legais acerca da caracterização da educação infantil, os conceitos de currículo, as vertentes da educação integral e da educação infantil em tempo integral. No campo metodológico, caracteriza-se como qualitativa e participante. Na análise dos dados, possibilita-nos perceber indicações importantes do que acontece nos espaços e tempos dos CEIMs pesquisados quanto a organização e estruturação curricular. Como principais resultados, foi possível verificar que não há dentro da proposta pedagógica existente da educação infantil, as especificidades para o tempo integral. Constatou-se também, o anseio pelos profissionais pesquisados, sobre a necessidade da efetivação de um currículo de atenda as particularidades da educação infantil em tempo integral o quanto antes. Acreditamos que essa pesquisa possa contribuir no sentido de provocar discussões e diálogos tão importantes e necessários para aos que nela estão inseridos e assim futuramente contribuir no processo de elaboração e complementação de um possível currículo que atenda o tempo integral.

Palavras-chave: Educação Infantil, Educação Integral, Currículo.

ABSTRACT

ARANHA. Marciana Gonçalves. **The children's education in full time in the municipality of São Mateus-ES: the curriculum in question.** 2018. 77. Dissertation (Master's Degree in Science, Technology and Education) - Vale do Cricaré College, São Mateus, 2018.

It seeks to question and problematize the curriculum of early childhood education in the municipality of São Mateus, and how it meets the specificities of full-time child education in favor of meaningful education. It aims to understand the conceptions that educators have about the need / relevance of a specific curriculum for full-time children's education. To that end, it considers the theoretical and legal contributions about the characterization of early childhood education, curriculum concepts, the aspects of integral education and full-time child education. In the methodological field, it is characterized as qualitative and participant. In the analysis of the data, it allows us to perceive important indications of what happens in the spaces and times of the CEIMs surveyed regarding the organization and curricular structuring. As main results, it was possible to verify that there is not within the existing pedagogical proposal of early childhood education, the specificities for full time. It was also verified the longing for the professionals researched on the need to implement a curriculum that meets the particularities of full-time child education as soon as possible. We believe that this research can contribute towards provoking discussions and dialogues that are so important and necessary for those who are part of it, and so contribute in the future to the process of elaborating and complementing a possible full-time curriculum.

Key words: Early Childhood Education, Integral Education, Curriculum.

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CAIC	Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente
CECR	Centro Educacional Carneiro Ribeiro
CEIM	Centro de Educação Infantil
CIAC	Centro Integrado de Atenção a Criança
CIEP	Centro Integrado de Educação Pública
CNE	Conselho Nacional de Educação
CREI	Centro de Referências em Educação Integral
DCNEB	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil
EAD	Educação Aberta e a Distância
FVC	Faculdade Vale do Cricaré
LBA	Legião Brasileira de Assistência
LDB	Lei Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
MEC	Ministério da Educação
PME	Plano Municipal de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PROFIC	Programa de Formação Integral da Criança
RCNEI	Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil
SME	Secretaria Municipal de educação

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL	17
2.1 TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE SÃO MATEUS	21
2.2 A EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPO INTEGRAL	24
2.3 A EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL E O ASSISTENCIALISMO: APONTAMENTOS E REFLEXÕES	33
2.4 A CONCEPÇÃO DE CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	35
2.4.1 O currículo e as especificidades da educação infantil em tempo integral	38
3 ASPECTOS TEÓRICOS METODOLÓGICOS	47
3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	48
3.2 O CAMPO E OS SUJEITOS DA PESQUISA	50
3.3 INSTRUMENTO PARA PRODUÇÃO E ANÁLISES DE DADOS	50
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	53
4.1 CONCEPÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE O CURRÍCULO ESPECÍFICO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPO INTEGRAL	55
4.2 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS SOBRE O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPO INTEGRAL	59
4.3 PROPOSTAS PARA A REFLEXÃO DE UM CURRÍCULO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPO INTEGRAL NO MUNICÍPIO DE SÃO MATEUS – ES	63
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	66
REFERÊNCIAS	68
APÊNDICE A	72
APÊNDICE B	74

1 INTRODUÇÃO

A atuação pesquisadora que o mestrado oportuniza ao sujeito é de suma relevância, já que introduz o sujeito nas trilhas do conhecimento científico. O desenvolvimento da prática investigativa capacita o docente na busca por elementos teóricos e práticos, vivências, subsídios primordiais no intento de repensar a educação em busca de aprendizagens significativas e sua qualidade.

A tessitura de um texto acadêmico é repleta de desafios e a meu ver, o maior dos desafios é o começo. Assim, ao iniciar esse texto acadêmico científico, opto por trazer minha trajetória acadêmica e profissional, para situar esse trabalho no contexto de vida. Acredito que todo trabalho acadêmico deve partir das experiências do pesquisador, e parafraseando Bondía (2002, p. 21), “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca”. Enfim é aquilo que fica em nós, aquilo que nos constitui.

Daí início tecendo esse texto, e trazendo um pouco das experiências que constituiu a profissional, acadêmica e pesquisadora, na qual traz as vivências constituídas na trajetória profissional como professora da Rede Municipal de Educação de São Mateus-ES, e na trajetória acadêmica, a formação na área da educação – no curso de pedagogia. Iniciei a carreira na educação em 1996, quando ingressei no curso de Pedagogia na Universidade Federal do Espírito Santo – campus CEUNES.

Adentrar na Universidade Federal e realizar o sonho de uma formação em nível superior só foi possível por meio do processo de interiorização da educação superior, iniciada na década de 90, para garantir o compromisso firmado pelo Estado Brasileiro na década de 80 e ratificado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), pois traz a gratuidade do ensino público em todos os níveis, da gestão democrática da escola pública, da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e da autonomia universitária (BRASIL, 1996).

A partir daí três anos depois, a pedagogia literalmente entrou em minha vida quando, por meio de concurso público, comecei a lecionar para as séries iniciais do ensino fundamental, no município de São Mateus-ES.

No decorrer de minha graduação, participei de colóquios, cursos de extensão e congressos de educação. Dentre as experiências que mais marcaram o percurso

acadêmico, foi quando atuei como monitora do projeto Alforriar¹, parceria Ceunes/Petrobrás, o qual oportunizava aos funcionários a conclusão do ensino fundamental. Neste percurso da graduação, também fui monitora na biblioteca do Ceunes, oportunidade que abriu meus olhos para a importância da leitura na vida do acadêmico.

Logo após ter terminado o curso de Pedagogia, no ano de 2001, tive a oportunidade de participar do curso de especialização em Formação de Orientadores Acadêmicos para (EAD), Educação Aberta e a Distância, ofertado pela Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT em parceria com o Núcleo de Educação Aberta e a Distância na@d-UFES. Foi um ano de estudo, no qual adquiri experiência e aprendizagens riquíssimas e inesquecíveis, pois a EAD naquele tempo, era um assunto novo, que se destacava como meio de democratizar o acesso ao ensino superior. E por ser algo novo, muitos não acreditavam no ensino-aprendizagem a distância.

Este período (ano de 2001), foi um marco para a educação superior no Estado do Espírito Santo. A Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), após a criação da Coordenação de Interiorização do Ensino Superior, pela Resolução nº 04/2000, do Conselho Universitário, que estudou e sugeriu à mesma uma nova proposta de Interiorização baseada na Educação a Distância (EAD), iniciou em outubro de 2001 a oferta do curso de Pedagogia a distância (Pedagogia/EAD), em treze Centros Regionais de Educação Aberta e a Distância (CREAD's), distribuídos por todo o Estado do Espírito Santo, destinado à formação de professores efetivos das redes estadual e municipais de educação, além de criar um Núcleo de Educação Aberta e a Distância (NEAD), sediado no campus de Goiabeiras em Vitória. Para o desenvolvimento do curso, a UFES firmou convênios com os governos municipais e estadual, para alocação de recursos financeiros e humanos para o desenvolvimento do projeto, formando 13 cre@ads em todo o Estado para atender professores efetivos da rede municipal e estadual.

Nesse projeto, em 2002, por meio de processo seletivo, iniciei a atividade de orientadora acadêmica para uma turma de 35 alunas do curso de pedagogia séries iniciais, na modalidade EAD, onde atuei até 2006, no Cread de São Mateus. Insta

¹ Projeto social administrado pela Petrobras em parceria com o Ceunes, com o objetivo de elevar a escolaridade dos empregados que não completaram o ensino fundamental, com horários flexíveis, visando a contínua melhoria da qualificação de seus funcionários.

registrar que o curso de Pedagogia para as séries iniciais na modalidade EAD, no Espírito Santo, também veio atender à exigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que aprovada em 1996, na qual foi estabelecido o prazo de dez anos para que todos os professores tivessem curso superior na modalidade licenciatura plena.

Foi muito importante fazer parte desta história, e acreditar que uma nova modalidade de ensino EAD, poderia contribuir e abrir caminhos para ela ser o que é hoje: indispensável para a vida moderna, permitindo para um maior número de pessoas, oportunidade e acesso a uma formação.

Na continuidade da minha trajetória acadêmica, fiz especialização em Supervisão e Orientação Escolar a fim de ampliar minha compreensão de todo o processo que envolve a qualidade do ensino. Também realizei um curso de especialização em Arte na Educação Infantil para aprimorar e atualizar esta ferramenta que é a arte, tão fundamental no ensino infantil.

Retomando a experiência profissional, como professora da rede municipal de ensino, venho me dedicando em lecionar para a educação infantil. Neste segmento, há dois anos, tive o privilégio de conhecer uma escola em tempo integral, o que me proporcionou uma experiência ímpar nessa trajetória. A educação infantil em tempo integral vem me provocando a repensar alguns conceitos arraigados na trajetória de mais de 15 anos de atuação na educação infantil, uma vez que saí da zona de conforto na qual estava acostumada. Contudo, esta experiência está sendo primordial para o meu crescimento pessoal e profissional, e é partindo dela que venho desenhando o problema de pesquisa para o presente estudo.

A Educação Infantil na atualidade, sobretudo com a discussão da Base Nacional Curricular Comum (BNCC)² e o Plano Nacional de Educação (PNE)³, nos últimos 5 anos, vivencia uma fase de grandes mudanças e avanços. Conseqüentemente, vem nos provocando a necessidade de nos debruçar e entender com relação ao que ensinar e como ensinar e a preocupação de uma proposta curricular voltada para a Educação Infantil.

² A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo e obrigatório que deve nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino de todas as escolas públicas e privadas de educação infantil, fundamental e médio de todo o Brasil, para garantir o direito à aprendizagem e desenvolvimento pleno de todos os estudantes.

³ Lei ordinária elaborada em 26 de junho de 2014, tendo validade de 10 anos. Estabelece Diretrizes, Metas e estratégias que devem reger as iniciativas na área da educação.

São essas experiências da trajetória acadêmica e profissional, que vem nos desafiando a repensar o currículo da educação infantil em tempo integral e direcionando nossas escolhas para a composição de uma problemática de pesquisa. Nesse delineamento, é necessário apresentar a organização legal e política da educação infantil em tempo integral no Brasil, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LEI 9.394/96).

Com relação quanto a responsabilidade de se pensar currículo para a Educação Infantil, a LDB 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que trata da organização da educação nacional, em seu artigo 9º, afirma que:

A União incumbir-se-á de estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil (...) que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum.

Desse modo, cabe aos municípios em colaboração com os outros entes Federados, o estabelecimento de um currículo mínimo para a educação infantil, assegurando a formação básica das crianças. Em meio a esta trajetória, para nortear as Propostas Pedagógicas na Educação Infantil, em 1998, o Ministério da Educação (MEC), elaborou o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI). E em 2009, o Conselho Nacional de Educação (CNE), fixou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI).

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), constituiu-se um marco para se fazer reafirmar o reconhecimento e valorização da educação infantil como primeira etapa da Educação Básica.

Conjunto de referências e orientações pedagógicas que visam a contribuir com a implantação ou implementação de práticas educativas de qualidade que possam promover e ampliar as condições necessárias para o exercício da cidadania das crianças brasileiras (BRASIL, 1998, p. 13).

Neste sentido, a necessidade da análise acerca do currículo na educação infantil, provoca reflexões, pois é um tema integrante do sistema educativo e que concomitantemente, estimula a repensar sobre o que realmente é construído no cotidiano escolar.

Então, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) em seu art. 3, traz uma nova concepção de currículo para a educação infantil:

O currículo da educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (BRASIL, CNE CEB, 2009, p. 1).

Portanto, essa concepção de currículo propõe que não se constitua e nem se estabeleça um currículo como uma solução, nem como um roteiro a ser seguido, mas como um documento aberto, que esteja sempre em processo, e em movimento de construção e reconstrução.

Com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a educação infantil teve mais uma vez o seu reconhecimento como integrante da Educação Básica. Este documento, que começou a ser construído em 2015 como cumprimento de algumas metas do Plano Nacional de Educação (PNE) determina que todos os currículos das redes públicas e privadas do país, deverão conter os mesmos conteúdos essenciais, sendo uma referência única para as escolas elaborarem seus currículos particulares.

Essas discussões, que emergem dos documentos políticos e legais do Ministério da Educação (MEC), propõe que os responsáveis pelos segmentos da educação infantil, construa seus currículos garantindo a implementação de práticas educativas de qualidade, assegurando os mesmos direitos de aprender e se desenvolver, através dos eixos, nos quais se estruturam a educação infantil.

Para cumprir essa finalidade, a BNCC define que:

[...] seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento asseguram, na Educação Infantil, as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural (BRASIL, 2017, p. 35).

Nesse sentido, através da garantia desses direitos, a aprendizagem e desenvolvimento da criança deve acontecer, garantindo e potencializando, experiências que implique em interações e participações nas práticas construídas no cotidiano escolar com os mais distintos conhecimentos e bens culturais.

Dentro desta perspectiva, fui motivada a repensar as práticas pedagógicas desenvolvidas no sistema de tempo integral da educação infantil. E uma das grandes inquietações, é compreender de que modo o currículo da educação infantil existente, está atendendo as especificidades para o tempo integral, considerando a busca por

um ensino-aprendizagem significativo em conjunto com as múltiplas relações que se estabelecem nas práticas cotidianas de um Centro de Educação Infantil Municipal (CEIM) em tempo integral, seus contextos e sujeitos.

Logo, nossa proposta de investigação pretende dar visibilidade à questão do currículo e as possíveis inquietudes dos profissionais que atuam com a educação em tempo integral, sobretudo, em relação a um currículo que atenda às especificidades do ensino integral. Para compor as análises empíricas, levantamos questionamentos e indagações, a partir de nossas experiências e práticas enquanto professora de um dos CEIMs que atendem em tempo integral. Nesse sentido, entendemos que se faz necessária uma investigação com vistas a compreensão da real situação sobre o desenvolvimento do currículo nos CEIMs de tempo integral, bem como, a organização do cotidiano, as concepções e vivências dos profissionais que atuam nesse espaço.

Considerando as reflexões apresentadas, algumas questões começaram a incorporar às minhas indagações, nas quais motivaram o problema da pesquisa: De que maneira o currículo da educação infantil tem atendido as especificidades da educação em tempo integral?

Na busca por respostas ao problema enunciado, trouxeram algumas considerações e motivações investigativas que direcionaram para o objetivo geral da pesquisa que é compreender as concepções que os professores da educação infantil têm sobre a necessidade/relevância de um currículo específico para a educação infantil em tempo integral.

Quanto aos objetivos específicos, nos propomos a investigar o currículo da educação infantil de São Mateus, por meio da escuta dos profissionais envolvidos; identificar políticas públicas educacionais, bem como os aportes teóricos e metodológicos desta modalidade de ensino, no âmbito municipal; elaborar um relatório sobre as ideias, discussões e conclusões da presente pesquisa, contribuindo para futuras ações no processo de fundamentação e reflexões sobre uma possível proposta pedagógica para a educação infantil em tempo integral.

Na busca de expor os elementos que atinjam os objetivos deste estudo, a organização deste trabalho está apresentada em três capítulos.

No primeiro capítulo, estrutura-se a introdução da pesquisa, definida pelo objetivo geral e específicos, pela justificativa de analisar o currículo vivenciado pelos centros de educação infantil em tempo integral, bem como pelo problema da pesquisa.

No segundo capítulo, encontra-se o referencial teórico, considerando os aportes teóricos e legais de educação infantil, educação integral, especificidades da educação infantil em tempo integral e currículo.

No terceiro capítulo, estrutura-se a metodologia da pesquisa e suas especificidades quanto a caracterização da pesquisa, os instrumentos e técnicas para produção de dados bem como a perspectiva análise dos mesmos.

E por fim, a pesquisa apresenta a análise de dados com as respostas adquiridas mediante o contato direto com sujeitos pesquisados. Neste capítulo cada profissional teve a oportunidade de externar sua relação e experiência com a educação infantil em tempo integral, sobretudo relatar suas concepções de currículo, como ele se efetiva no cotidiano dos CEIMs e o que propõem para o mesmo. Por último, a pesquisa apresenta as considerações finais, na qual busca-se contribuir para ampliar a reflexão a respeito da importância e necessidade e um currículo que atenda as especificidades da educação infantil em tempo integral.

2 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

Para entender os aspectos legais, pedagógicos e a estrutura da educação infantil em tempo integral a partir das concepções curriculares, é preciso fazer uma abordagem social e histórica da educação. Esse breve histórico será destinado as crianças no contexto do Brasil retomando os elementos educacionais do período pré-colonial até atualidade. Em seguida, trataremos da história da Educação Infantil no município de São Mateus, seguindo da história da educação em tempo integral e da concepção de currículo na Educação Infantil.

Desse modo com mais efetividade, as reflexões e posicionamentos da pesquisa estarão mais fundamentados não de modo isolado, mas contextualizado.

A história da educação destinada as crianças no Brasil, tem sua trajetória no bojo das estruturas sociais, econômicas e políticas do país. Mediante a relação existente entre a história e a educação, é possível traçar um panorama social e histórico da educação que foi destinada às crianças no passado da história do Brasil.

Para Aranha (2006), no período do Brasil pré-colonial, ou seja, antes da chegada dos portugueses, a educação destinada às crianças indígenas era uma educação difusa, também denominada integral pois aprendiam-se os valores no cotidiano, com as práticas dos homens mais velhos, com o guerreiro, o pajé, enfim com os membros da família, aprendiam-se os hábitos e costumes e conseqüentemente os preceitos culturais de seu povo ou nação no cotidiano.

No Brasil pré-colonial é possível mencionar que ocorria uma aprendizagem integral, ou seja, que se construía nas relações, nas vivências e nas práticas sociais, as crianças aprendiam fazendo, se socializando com os demais membros da comunidade.

Na ótica da educação destinada às crianças no Brasil pré-colonial, Aranha (2006, p.35) define:

Nas comunidades tribais as crianças aprendem imitando os gestos dos adultos nas atividades diárias e nos rituais. Tanto nas tribos nômades como naquelas que já se sedentarizaram para se ocupar com a caça a pesca, o pastoreio ou a agricultura, as crianças aprendem para a vida e por meio da vida, sem que ninguém esteja especialmente destinado para a tarefa de ensinar.

Entretanto, com a chegada do colonizador português, e das relações do Brasil com sua metrópole Portugal, ocorre uma real ruptura nesse processo educacional. O

contato com novas culturas e os interesses econômicos, políticos e sociais advindos das relações entre a colônia Brasil e a metrópole pelos interesses mercantilistas, interferiram profundamente no ensino destinado às crianças. A educação difusa cede lugar à educação religiosa.

Ainda sob ótica de Aranha (2006) desde muito cedo as crianças no Brasil colonial eram educadas pelos jesuítas direcionadas para a fé católica, sendo obrigadas ao aprendizado de outra cultura, sobretudo sua língua e religião. As realidades, necessidades e interesses da infância não eram considerados, nem as brincadeiras e as especificidades da infância. Pelo contrário, repetições das crenças e obrigações com o trabalho nas lavouras, eram destinados também às crianças.

Até o século XVII no Brasil, não se estruturava uma educação específica destinada às crianças, pensar um currículo que atendesse às especificidades infantis não era uma prioridade.

Sendo assim, segundo Aranha (2006), com a expulsão dos jesuítas do Brasil realizada pelo Marquês de Pombal, a educação deixa de ser diretamente um assunto nacional e se torna responsabilidade de cada província, ou seja, do estado. Entretanto, em larga escala, às crianças era destinada uma educação ministrada por profissionais particulares e mal pagos, ou pelos padres que ainda ficaram no Brasil, essa educação acontecia nas casas dos professores ou nos pátios das igrejas. A estrutura curricular desse processo educacional era responsabilidade da própria família e dos mestres-professores.

Nesse sentido, é possível inferir que no Brasil até o contexto do século XIX não se estruturou efetivamente uma educação destinada as crianças em creches ou pré-escolas. Essa influência e percepção como necessidade, virá a partir das inquietações do Iluminismo⁴ na Europa, ou seja, da valorização das ciências e do método, inclusive no campo da educação.

A efervescência do método e dos pensadores ligados à educação, trouxeram importantes conquistas para a educação destinada as crianças no Brasil. Dentre eles, destaca-se Friedrich Froebel, que com sua pedagogia, muito influenciou na difusão dos jardins de infância espalhados pelo mundo:

⁴ Movimento intelectual que valorizava a razão para alcançar a liberdade, autonomia e emancipação. Defendiam a educação para tornar a escola leiga e função do Estado.

Sua principal contribuição pedagógica resulta da atenção para com as crianças, na fase anterior ao ensino elementar, ou seja, a educação da primeira infância. Pioneiro, fundou Kindergarten (jardins de infância), em alusão ao jardineiro que cuida da planta desde pequenina para que cresça bem, pressupondo que os primeiros anos são básicos para a formação humana (ARANHA, 2006, p. 210).

Embora exista na atualidade críticas ligadas a psicologia destinada à educação, Friedrich Froebel a partir do contexto europeu, impulsionou estudos destinados à primeira infância por meio dos estímulos da ludicidade, evidenciando a importância do jogo, da alegria e do brincar no processo de ensino-aprendizagem. Essa valorização ultrapassa a ideia de que a criança deveria ser considerada um adulto em miniatura, como um sujeito que não precisava de valorização e que não possuía perspectiva futura, desenvolvendo um valor às especificidades da criança pequena. Começou-se a atender a criança pequena como um ser que precisava ser estudado e analisado por suas características particulares. Advém também de Jean Jaques Rousseau, natural de Genebra na Suíça a inquietação do fim do século XVII de que a educação deveria ser destinada numa educação natural e cotidiana.

Entretanto, segundo Kramer (1985), só em 1908, iniciou-se a primeira creche popular dirigida a filhos de operários até dois anos, e em 1909, no Rio de Janeiro, foi inaugurado o Jardim de Infância Campos Salles. E assim, paulatinamente, foi se consolidando o contexto histórico da educação infantil no Brasil. Cria-se então, jardins-de-infância (educação infantil) para as crianças dos três aos sete anos de idade, dentre outras alterações.

Ainda de acordo com Kramer (1995), a criação do Instituto de Proteção a Assistência à Infância, a implementação do Departamento da Criança no Brasil, juntamente com o Primeiro Congresso de Proteção à Infância, forma propulsores de um novo olhar para a infância e seu papel transformador na sociedade.

Nesta breve perspectiva histórica, a partir dos anos 1930, foram criados diversos órgãos, voltados para o atendimento da criança de cunho assistencialista, como a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM), a Legião Brasileira de Assistência (LBA), Projeto Casulo, dentre outros.

Nesta mesma década, com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova⁵ e suas inquietações, é que as demandas educacionais começaram a modificar-se de

⁵ Refere-se a um documento escrito por 26 educadores, em 1932, com o título "A reconstrução educacional no Brasil: ao povo e ao governo". Circulou em âmbito nacional com a finalidade de oferecer diretrizes para uma política de educação.

modo a contagiar uma parcela significativa da sociedade. O movimento escola nova caminhou contra a educação tradicional, sugerindo que era preciso repensar a educação, e nesse cenário, repensar também a educação Infantil, na busca de uma concepção pedagógica e curricular que considerasse as realidades das crianças, com o “desenvolvimento das instituições de educação e assistência física e psíquica às crianças na idade pré-escolar (creches, escolas maternais e jardins-de-infância) e de todas as instituições pré-escolares e pós-escolares” (FARIA, 1999, p. 30).

Kuhlmann (2010), ao refletir sobre o papel da educação infantil ao longo da história do Brasil, trouxe uma reflexão de que é preciso considerar que no processo de constituição das instituições pré-escolares, infelizmente, consolidou-se devido a necessidade de criação de espaços destinados à infância vulnerável economicamente, para a manutenção do capitalismo. Assim o assistencialismo foi, de fato, concebido e entendido como uma proposta educacional específica, destinada para a subordinação das famílias e das crianças das classes populares.

Nesse sentido, sobre a criança e a infância, a crítica que se constrói no Brasil, segundo Faria (1999), é que era preciso valorizar uma nova referência de educação para a nacionalidade, com elementos do folclore, da produção cultural e artística, das brincadeiras e dos jogos infantis, considerando o contexto no qual a criança estava inserida.

Veremos, no entanto, que somente na Constituição Federal de 1988, as creches e pré-escolas passariam a compor os sistemas educacionais brasileiros. Então, oito anos depois, em 1996, foi sancionada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que veio para definir e regularizar a organização da educação brasileira.

Assim, a educação infantil passou a ser reconhecida definitivamente como primeira etapa da educação básica, como afirma o artigo 29 da LDB 9.394/96:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996, Art. 29).

Com o advento da legislação educacional que trata de todas as etapas da educação básica, evidenciando a educação infantil como primeira etapa, e conseqüentemente pela busca de uma educação de qualidade, que priorizasse as

demandas da educação, uma nova configuração foi destinada à educação infantil em especial a partir dos anos 1990, conhecida como a década da educação, na qual, difundiu temas como a luta pelo acesso à uma educação de qualidade destinada as crianças pequenas, envolvendo a sociedade, movimento de mulheres e pesquisadores em educação.

Neste contexto, vale destacar as DCNEI, quando afirmam que:

O atendimento em creche e pré-escola a crianças de zero a cinco anos de idade é definido na Constituição Federal de 1988 como dever do Estado em relação à educação, oferecido em regime de colaboração e organizado em sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. A incorporação das creches e pré-escolas no capítulo da Educação na Constituição Federal (art. 208, inciso IV) impacta todas as outras responsabilidades do Estado em relação à Educação Infantil, ou seja, o direito das crianças de zero a cinco anos de idade à matrícula em escola pública (art. 205), gratuita e de qualidade (art. 206, incisos IV e VI), igualdade de condições em relação às demais crianças para acesso, permanência e pleno aproveitamento das oportunidades de aprendizagem propiciadas (art. 206, inciso I) (BRASIL, 2013, p. 83).

Assim, para garantir suas qualidades, contextos e perspectivas curricular, é preciso que a Educação Infantil no Brasil e suas estruturas, caminhem no sentido de atendimento com qualidade de suas demandas e elementos. Considerando as necessidades de todos os sujeitos envolvidos nesse processo, inclusive no que concerne à educação infantil em tempo integral.

2.1 TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE SÃO MATEUS

Com base nos dados apresentados no livro intitulado: “Resgatando Vidas: construindo esperanças”, da autora Silvana Pinto (2005), apresentamos neste capítulo, o início da educação infantil em São Mateus, onde o mesmo, conta a história da Comunidade Nova Esperança. A autora foi professora e diretora da escola Nova Esperança durante alguns anos e se identificava com a filosofia da comunidade e sobretudo com sua história, sua trajetória, os percalços encontrados pelo caminho, no que ela se tornou e no que representa para o município.

Portanto, conhecer a história desta comunidade e de seus respectivos fundadores, é essencial para a compreensão da origem e percurso da educação

infantil no município. E neste livro, a autora relata importantes aspectos sociais e culturais do município, inclusive a origem das primeiras creches.

Como relata Pirola (2015), a história da educação infantil em São Mateus, teve início no ano de 1950, com a criação do primeiro jardim de infância do município. Em 1951, passou a ser denominado Jardim da Infância Professora Carmelina Rios, fazendo referência à primeira mateense que se diplomou normalista sendo uma das primeiras professoras de São Mateus. Era uma pré-escola que atendia somente em meio período, onde no início era mantida pela prefeitura e posteriormente, a mesma passou a ser mantida pelo Estado.

Entretanto, segundo Pinto (2005), somente alguns anos mais tarde, em 1968, que a história do início da educação infantil em tempo integral no município se consolidou, através da chegada do casal Egidio e Luigia Bordoni, que vindos da Itália, fundaram a Associação de Moradores Nova Esperança com o intuito de ajudar famílias carentes que não tinham onde morar. E Assim, às margens da BR 101 norte, o casal adquiriu uma área com recursos próprios e parcerias de famílias italianas do Movimento Oásis⁶.

Nesse sentido, Pinto afirma:

Nesta área existia uma casinha onde eram construídas telhas de cimento e ladrilhos e a marcenaria que tinha como objetivo fabricar e montar as casas para as famílias de Nova Esperança, seguindo um padrão de simplicidade, para que todos tivessem sua casa no mesmo estilo. Perto dessas oficinas, tinha também um forno onde eram feitos pães e no fundo do terreno, um córrego onde eram pescados peixes e partilhados com pão para as famílias (PINTO, 2005, p. 52).

Ainda segundo Pinto (2005), além das parceiras do Movimento Oásis, teve também parcerias com órgãos governamentais brasileiros como a Legião Brasileira de Assistência (LBA), Instituto Espírito Santense de Bem-Estar Social (IESBEM) e o Centro Brasileiro da Infância e Adolescência (CBIA), que ajudaram a promover melhores condições de vida para o casal e para as famílias que decidiram fazer parte da comunidade.

Sobre o convênio com a LBA, a autora ressalta:

⁶ Fundado na Itália, o Movimento Oásis, ligado à igreja católica, foi um movimento que propunha a espiritualidade do serviço por amor e voluntário, foi quem financiou as obras de construção de casas para abrigar estas famílias.

A LBA foi criada em 1942 e extinta em 1994, tinha por finalidade promover a implantação e execução da política nacional de assistência social, bem como orientar, coordenar e supervisionar outras entidades executoras dessa política. Em 1977 o Projeto Casulo, implantado pela Legião Brasileira de Assistência, orientava monitoras com formação em segundo grau para coordenarem atividades educacionais que conviviam com medidas de combate à desnutrição (PINTO, 2005, p.62).

Dentro desta perspectiva, a Associação oferecia cursos de alfabetização, arte culinária, marcenaria, noções de higiene, bordado, pintura, eletricitista e bombeiro hidráulico para pessoas de diversas comunidades.

De acordo com Pinto (2005), em 1968, por meio desses recursos e convênios, e apenas dois meses morando no município, Egidio e Luigia, inauguraram no bairro Santa Tereza, a primeira creche Casulo do município chamada Lar da Criança, atendendo em tempo integral.

Com o passar dos anos, e com novas parcerias de arrecadação de recursos financeiros, foram-se abrindo outras creches Casulos em São Mateus oferecendo atendimento em tempo integral. Neste período, o atendimento nas creches era centrada no assistencialismo, uma vez que a maioria das crianças eram de famílias carentes.

O nome Casulo, segundo Pinto (2005), era porque acredita-se que a criança era uma lagarta e que precisava de proteção para virar borboleta. Observa-se nessa concepção a ideia do cuidar e da assistência na educação infantil.

Por meio do convênio com a LBA, foi possível construir dentro da Associação Nova Esperança, um orfanato e também uma escola com regime de semi-internato, havendo grande procura pelas famílias, onde crianças de diversos bairros começaram a frequentar a instituição.

Pinto (2005), ressalta que havia creches Casulos administradas por Nova Esperança e creches Casulos administradas pela prefeitura. E que, nas creches Casulos administradas por Nova Esperança, a qualidade no atendimento às crianças era melhor, com fartura de materiais e também de merenda, comparadas aquelas administradas somente pela prefeitura.

Assim sendo, com o reconhecimento da comunidade mateense e recebendo repasse de verbas da LBA e outros recursos financeiros pela Associação de Nova Esperança, em 1985, a mesma passou a administrar toda a rede de educação infantil do município, firmando também, convênio com a prefeitura.

No entanto, a história toma uma nova direção, quando a LDB (Lei nº 9.393/96), define as creches e pré-escolas, como parte do sistema de ensino, e aponta para a necessidade de Diretrizes Curriculares Nacionais para orientar suas propostas pedagógicas e suas práticas cotidianas junto às crianças.

De acordo com Oliveira (2011, p. 119):

As Diretrizes de 1999 (Parecer CNE/CBE n.º 22/98 e Resolução CNE/CBE n.º 01/99) partiram da crítica às políticas públicas para a infância historicamente construídas no país, baseadas em iniciativas de assistência aos pobres e sem um caráter emancipatório, e defenderam um novo paradigma de atendimento com base na Constituição Federal de 1988, que definiu o direito à educação das crianças de zero a cinco anos de idade em instituições de Educação Infantil como um direito social não apenas dos filhos dos trabalhadores rurais e urbanos, mas também como um direito da criança.

Nesse sentido, no município de São Mateus, a partir do ano de 2001, as creches passaram a receber a denominação de Centro de Educação Infantil Municipal (CEIM). E atualmente, é somente a prefeitura que administra todos os CEIMs do município de São Mateus. O Plano Municipal de Educação do município (PME) de São Mateus, pontua:

Em 2009, a educação infantil no município, passou a ser parte integrante da Educação Básica. Assim, a municipalidade passa a receber verba do FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica. Desde então, a gestão da educação infantil passa a ser coordenada pela Secretaria Municipal de Educação.

Encerrando assim, a trajetória de uma parceria que foi tão valiosa e importante e que muito contribuiu para o crescimento da educação infantil do município de São Mateus-ES.

2.2 A EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPO INTEGRAL

Pensar as estruturas da educação em tempo integral e os modelos educacionais para compreender a ampliação da jornada escolar é uma necessidade, já que a sociedade encontra-se inserida num contexto histórico e social de constantes mudanças.

No Brasil, a educação de tempo integral vem sendo muito discutida e defendida por pesquisadores e educadores ao longo dos anos, que por meio de diversas

concepções e práticas a favor da educação integral, procuravam reorganizar e implementar esta modalidade de ensino de acordo com a suas propostas e experiências ideológicas.

Desta forma, neste capítulo, faremos uma pequena abordagem histórica para melhor compreendermos o percurso e desafios da educação integral no Brasil e assim acompanhar as realidades e mudanças de tempo e espaço na sociedade. A saber que essas transformações educacionais se devem ao fato também das transformações nos setores econômicos, sociais e político do país.

Segundo Paro (1988), por volta dos anos 1920, as discussões e propostas sobre educação começaram a se fazer presentes para destacar algumas necessidades da população a serem supridas pela educação, nos quais, anos mais tarde, apresentariam como propostas de educação em período integral. Ele destaca dois movimentos denominados por Jorge Nagle (1976) de entusiasmo pela educação e otimismo pedagógico.

Ainda de acordo com Paro (1988), o entusiasmo pela educação era voltado para a abertura de um número grande de escolas para a desanalfabetização do povo. Acreditavam que a educação iria resolver todos os problemas sociais, políticos e econômicos do país, preocupando-se somente com o quantitativo. Já o otimismo pedagógico, preocupava-se com a melhoria das condições didáticas e pedagógicas das escolas. Diferentemente do entusiasmo, o otimismo destacava-se pela ênfase na qualidade do ensino. É com esse movimento que se processa a introdução das ideias da Escola Nova⁷, contrapondo-se as ideias da escola tradicional, no âmbito da educação no Brasil.

Assim sendo, para falarmos sobre educação de tempo integral no Brasil, primeiramente, devemos nos recorrer ao movimento da Escola Nova, influenciado pelas ideias de John Dewey, filósofo norte-americano que inspirou pensadores e educadores de várias partes do mundo e que no Brasil, conquistou a intelectualidade jovem preocupada com as questões educacionais.

O movimento escolanovista, conhecido como Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, foi liderado por Anísio Teixeira, que como Dewey, defendia a educação para a construção de uma sociedade democrática. Para esses pensadores

⁷ Escola Nova foi um movimento europeu e estadunidense que propunha renovar a educação opondo-se aos métodos tradicionais de ensino e tornando a escola um instrumento de combate às desigualdades sociais.

da educação, considerados teóricos dos movimentos de valorização do homem, suas histórias, realidades e culturas, a educação é direito do sujeito. A consolidação de uma educação de qualidade deve acontecer desde as pré-escolas, oportunizando emancipação do sujeito e conseqüentemente, a melhora em sua qualidade de vida.

Segundo Ghiraldelli (2001), sob influência da escola nova, Anísio Teixeira, almejava uma escola em regime de tempo integral, pública e de qualidade, voltada para a formação do cidadão.

Ghiraldelli (2011), ressalta que para Anísio Teixeira, a escola deveria ser voltada para a formação integral do aluno, dando-lhes oportunidade de desenvolver habilidades para o trabalho e para a sociedade, dando-lhes alimentação, saúde, esporte, cultura e lazer, e para que isso acontecesse, era preciso ampliar o tempo na escola.

Assim, nos anos 1950, em Salvador, Bahia, ele implantou o Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR), composto de uma Escola-Parque e quatro Escolas-Classe, com turno e contra turno, voltadas para atender estudantes das periferias e classes populares.

Sobre esse aspecto, Paro (1988, p.191) ressalta que:

Voltando-se para a formação das camadas populares, essa proposta de educação apoia-se na concepção escolanovista segundo a qual a escola é tida como instituição em condições de contribuir para a instauração de uma ordem social democrático-liberal. Isso só é possível formando-se o cidadão, o que significa inculcar-lhe noções de direitos e deveres bem como desenvolver nos alunos valores como autonomia, iniciativa, responsabilidade, cooperação.

Desta forma, na perspectiva de Paro (1988), o CECR vislumbrava oferecer uma educação de qualidade em tempo integral, primeiramente como solução para a infância abandonada na metade do dia, mas também como finalidade de firmar valores como a responsabilidade, pensamento crítico e preparação e capacidade para o trabalho.

Anísio Teixeira (1953), em seu livro clássico, Educação não é privilégio, deixa claro suas convicções quanto educação em tempo integral:

Não se pode conseguir essa formação em uma escola por sessões, com os curtos períodos letivos que hoje tem a escola brasileira. Precisamos restituir-lhe o dia integral, enriquecer-lhe o programa com atividades práticas, dar-lhe amplas oportunidades de formação de hábitos de vida real, organizando a escola como miniatura da

comunidade, com toda a gama de suas atividades de trabalho, estudo, de recreação e de arte (p. 64).

O autor defende uma escola onde os alunos permaneçam mais tempo nas escolas, no sentido de ampliação de carga horária, ou seja, um dia completo de estudos, para que assim, tenham uma educação integral, de qualidade e para a vida.

Em meio a estas convicções, inspirados nas Escolas-Parque da Bahia, idealizado por Darcy Ribeiro nos anos 1980, no Rio de Janeiro, foram criados os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs). Durante os mandatos de Leonel Brizola, foi construído em torno de 500 CIEPs, com capacidade para 1000 alunos cada.

Como afirma a plataforma do Centro de Referências em Educação Integral (CREI), os CIEPs, atendiam crianças e adolescentes em turnos estendidos, e buscavam oferecer, além das atividades pedagógicas tradicionais, outras possibilidades educativas, recreativas e culturais e amparo assistencial, como atenção básica à saúde e alimentação completa aos estudantes. Eram localizados preferencialmente, em regiões onde havia concentração de população mais pobre.

Na mesma linha, Paro diz que:

O CIEP se propõe como uma “escola-casa” que pretendem respeitar os direitos das crianças. Assumindo como verdadeiros alguns dos supostos fatores pelos quais os alunos não permanecem nas escolas ou não obtêm rendimento adequado (desnutrição, dificuldades para a aquisição de material escolar, doenças infecciosas, deficiências de saúde – problemas dentários, visuais ou auditivos), o CIEP se propõe superar esses obstáculos mediante programas de alimentação, subsídios aos pais e programas de atendimento médico-odontológico, de modo que os alunos tenham as melhores condições para aprender. O discurso oficial não considera essa política paternalista, mas realista (PARO,1988, p.19 e 20).

Paralelamente, em outros estados, foram surgindo outras experiências e programas direcionados ao atendimento em tempo integral. Uma das experiências mais expressivas foi o Programa de Formação Integral da Criança (PROFIC), criado nos anos 1980 no estado de São Paulo.

De acordo com Ferreira (2007), foi um programa de parceria entre governo e prefeituras, com o intuito de melhorar a qualidade do ensino e reduzir os altos índices de repetência e evasão escolar.

[...] assim, o programa propunha que o aluno frequentasse normalmente as aulas na escola em que estava regularmente

matriculado, sendo que, no período do contraturno, ou seja, período alternativo ao da escolarização regular permaneceria na escola ou se dirigiria às entidades conveniadas. Lá, receberia alimentação e desenvolveria atividades complementares nas áreas de artes, esportes, lazer, pré-profissionalizantes e reforço escolar (FERREIRA, 2007, p. 45).

Nesta perspectiva, o objetivo do programa, era promover a formação integral dos alunos, especialmente daqueles de baixa renda, por meio de atividades complementares diversificadas, no contraturno e fora do espaço escolar. No entanto, o mesmo foi extinto no início dos anos 1990, por razões políticas e de gerenciamento.

Nos anos 1990, criado pelo governo federal, com o então presidente Fernando Collor, inaugurou em Brasília, o primeiro, Centro Integrado de Atenção a Criança (CIAC), que segundo Ferreira (2007), pretendia reduzir os efeitos negativos da pobreza sobre as crianças e adolescentes, que enchiam as periferias dos grandes centros urbanos do país, devido ao deslocamento da população do meio rural.

De acordo com Ferreira, o CIAC se caracterizava por:

Atendimento integrado em um mesmo local e em tempo integral; envolvimento comunitário; desenvolvimento de proteção à criança e à família; gestão descentralizada. Esse centro previa o atendimento em creche, pré-escola e ensino de primeiro grau; saúde e cuidados básicos; convivência comunitária e desportiva (FERREIRA, 2007, p. 48).

Assim sendo, foi estabelecida a meta para a criação, no país inteiro, de cinco mil CIACs, para atender a escolas de ensino fundamental em horário integral. Em decorrência do impeachment de Collor, e a nova proposta de governo, o CIAC passou a ser denominado Centro de Atenção Integral à criança e ao adolescente (CAIC).

No governo de Fernando Henrique, foi extinta a secretaria que geria os CAICs, passando para os governos estaduais e municipais esta função. No entanto, as dificuldades em relação aos problemas de gestão e manutenção por estas secretarias, acabaram aos poucos, por findar o programa.

Podemos perceber que a proposta destes programas são similares, e que os mesmos foram interrompidos ou descontinuados, descaracterizados de sua proposta original e que infelizmente, não se efetivaram como política pública educacional, na qual é de direito do cidadão.

A estas experiências e propostas sobre educação integral, somam-se várias outras, visando a melhoria da qualidade da educação. Assim sendo, retornando para

o presente, é importante destacar um programa que vem sendo desenvolvido em muitas escolas do Brasil, que é o Programa Mais Educação.

O Mais Educação é um programa voltado para a educação em tempo integral, que foi criado e implementado em 2007 por Jaqueline Moll, referência em educação integral e currículo, como um dos objetivos do, Plano de Desenvolvimento em Educação (PDE). O Texto Referência para o Debate Nacional da Educação Integral, afirma que:

O Programa Mais Educação, programa do governo federal brasileiro tem por objetivo fomentar a Educação Integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio de atividades sócio-educativas, no contraturno escolar, articuladas ao projeto de ensino desenvolvido pela escola (BRASIL, 2009, p.24).

Em vista disso, o Programa, segundo o Texto Referência (2009), tem como objetivo, ampliar a jornada escolar por meio de atividades optativas como acompanhamento pedagógico, esporte e lazer, direitos humanos, cultura e artes, cultura digital, prevenção e promoção da saúde, educação científica e educação econômica.

Segundo o caderno Passo a Passo (2011), o Programa Mais Educação foi criado como estratégia do governo federal para a promoção da ampliação da jornada escolar nas redes públicas de ensino com os objetivos também de melhorar o IDEB e motivar os alunos localizados em áreas de vulnerabilidade social a permanecer na escola sob a perspectiva de ampliar tempos, espaços e oportunidades educativas.

Para Moll (2009), essas experiências e concepções sobre educação integral até o momento, fundamentam-se em princípios político-ideológicos diversos, porém, mantêm naturezas semelhantes, em termos de atividade educativa, pois se caracterizam por uma formação mais completa possível para o ser humano.

Nesta perspectiva, percebemos que ao longo da história da educação brasileira, tendo em vista, as diferentes propostas de escola em tempo integral implementadas em nosso país, nos quais predomina a defesa e melhoria da qualidade da educação, é possível destacar aportes teóricos que elencam os desafios e as possibilidades da educação em tempo integral, e que na presente pesquisa, se direciona à educação infantil.

Ainda nessa ótica, é possível perceber no contexto da educação infantil em tempo integral, a necessidade das metodologias e práticas utilizadas nas unidades de

ensino, serem respaldadas por um currículo que compreenda as especificidades da educação em tempo integral. No campo pedagógico e administrativo, é preciso apropriar-se da concepção de que a educação integral busca a pretensão da elevação qualitativa e formativa do ensino, de educação como oportunidade não apenas de tempo integral, mas de formação integral do sujeito.

Em conformidade com essa reflexão, Moll afirma:

Educação integral é fruto de debates [...] de um projeto de educação que estimule o respeito aos direitos humanos e o exercício da democracia. Esses debates representam a valorização da pluralidade de saberes e a criação de momentos privilegiados em que se possa compreender a importância das distintas formas de conhecimento e suas expressões no mundo contemporâneo (MOLL, 2009, p. 27).

Ainda nesse prisma pedagógico, Arroyo (1988) defende que a escola nunca é espaço exclusivamente de formação, é também espaço de socialização. É um espaço sociocultural que o aluno vai experimentando a vivência individual e coletiva e construindo suas concepções de mundo.

Desta forma, dentre as principais políticas públicas voltadas para a educação integral, destaca-se a lei n. 10.172/2001, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE), que determina investimentos, diretrizes, metas, estratégias para a melhoria da educação no Brasil, desde a educação infantil até o ensino superior.

O PNE aprovado em 26 de junho de 2014, terá validade de 10 anos e estabelece 20 metas a serem atingidas nesse tempo.

No que diz respeito a educação integral dentre essas metas, destaca-se a meta 6. A mesma afirma: “Oferecer educação integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos alunos (as) da educação básica” (BRASIL, 2014, p.97).

Logo, uma das vertentes que surge como necessidade da sociedade contemporânea, é a educação em tempo integral para atender crianças e jovens, sobretudo na educação infantil, e que por meio de efetiva organização curricular e atividades articuladas com a proposta pedagógica, propiciem desenvolvimento de identidade das crianças, por meio de aprendizagens diversificadas, uma vez que a criança se desenvolve em situações de interações sociais.

Assim sendo, vale destacar a estratégia 1 da meta 6 quando define:

Promover, com o apoio da União, a oferta de educação básica pública em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento

pedagógico e multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas, de forma que o tempo de permanência dos (as) alunos (as) na escola, ou sob sua responsabilidade, passe a ser igual ou superior a 7 (sete) horas diárias durante todo o ano letivo, com a ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola (BRASIL, 2014, p. 98).

A educação em tempo integral, possui mais possibilidades em oferecer e garantir uma educação integral ao indivíduo, não se preocupando somente em aumentar o tempo na escola, mas, em construir uma educação de qualidade. Como afirma a estratégia 9 da mesma meta: “adotar medidas para otimizar o tempo de permanência dos alunos na escola, direcionando a expansão da jornada para o efetivo trabalho escolar, combinado com atividades recreativas, esportivas e culturais” (BRASIL, 2014, p. 99).

Em vista disso, Gadotti (2009, p. 38), afirma que a escola de tempo integral deve ter, entre outros objetivos:

1. Educar para e pela cidadania;
2. Criar hábitos de estudo e pesquisa;
3. Cultivar hábitos alimentares e de higiene;
4. Suprir falta de opções oferecidas pelos pais ou familiares;
5. Ampliar a aprendizagem dos alunos além do tempo em sala de aula.

Segundo o autor, esses objetivos visam melhorar o que é específico da escola, que é a aprendizagem. Ampliando assim, os espaços de aprendizagens em parceria com a comunidade.

Ainda, segundo Gadotti (2009), a escola de tempo integral deve proporcionar estudos complementares e atividades de esporte, cultura, lazer, estudos sociais, línguas estrangeiras, cuidados de saúde, música, teatro, cultivo da terra, canto, ecologia, artesanato, corte e costura, informática, artes plásticas, potencializando o desenvolvimento da dimensão cognitiva e ao mesmo tempo afetiva e relacional dos alunos, entre outras.

Em consonância a essas considerações, Moll ressalta que:

A ampliação da jornada, na perspectiva da educação integral, auxilia as instituições educacionais a repensar suas práticas e procedimentos, a construir novas organizações curriculares voltadas para concepções de aprendizagens como um conjunto de práticas e significados multirreferenciados, inter-relacionais e contextualizados, nos quais a ação educativa tenha como meta tentar compreender e modificar situações concretas do mundo (MOLL, 2009, p.41).

Consequentemente, somente a ampliação do tempo na escola, não caracteriza a educação integral. Essa ampliação do tempo, dever vir acompanhada de uma nova visão de escola, de ensino-aprendizagem, e de seu papel na sociedade.

Para Gadotti (2009, p. 29) “A educação integral é uma concepção da educação que não se confunde com o horário integral, o tempo integral ou a jornada integral”. Logo, quando se fala em educação integral entende-se um ensino que possibilita uma formação e desenvolvimento humano global, ou seja, uma formação mais completa, para o aluno enquanto pessoa e não apenas como estudante e acúmulo de conteúdos. Uma educação integral se preocupa em formar nos alunos atitudes e valores para o seu crescimento social.

Trazendo o discurso para a realidade do nosso município, é importante destacar que no Plano Municipal de Educação de São Mateus (PME) de junho de 2015, a meta de número 1 é referente a educação infantil. E na estratégia 8, da referente meta, diz respeito a educação em tempo integral: “Estimular o acesso à educação Infantil em tempo integral, para todas as crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos, conforme estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação infantil”.

Portanto, em consonância com o PNE, percebemos que o município tem perspectivas quanto ao acesso e ao estímulo quanto a educação infantil em tempo integral.

Contudo, existe a necessidade de inovações quanto ao aproveitamento da ampliação do tempo, compreendido também, como ampliação da aprendizagem, como também aos desafios relacionados a propostas pedagógicas e políticas públicas, sobretudo sob a ótica de que a educação infantil, necessita atender as demandas de um currículo diferenciado ao seu público alvo e seus saberes.

Assim, é preciso dentre as considerações da pesquisa, garantir e efetivar a elaboração de currículos e propostas pedagógicas que atendam as particularidades da educação Infantil em tempo integral.

É importante ressaltar que, nesta pesquisa, entendemos a educação integral como uma educação que promova o desenvolvimento e a formação humana em suas dimensões intelectual, física, emocional, social e cultural, que potencializam o conhecimento transformador de todos os sujeitos envolvidos

Em vista disso, o desafio frente a ampliação da jornada escolar é o desenvolvimento de uma proposta curricular para a educação infantil que atenda as

particularidades do tempo integral, considerando que a mesma garanta um tempo voltado para as peculiaridades da infância, tendo em vista a compreensão do atendimento voltado para o indivíduo em sua integralidade. Dessa forma, a permanência prolongada na escola, só faz sentido como forma de privilegiar uma educação de qualidade.

2.3 A EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL E O ASSISTENCIALISMO: APONTAMENTOS E REFLEXÕES

No Brasil, durante muitos anos, a educação infantil, tinha finalidade somente em atender crianças de baixa renda, de mães trabalhadoras, e até crianças órfãs. Desse modo, as creches eram vistas como a solução para os problemas sociais ligados a pobreza daquele período.

Conseqüentemente, o assistencialismo marcou a educação infantil de tal forma, que ainda nos dias de hoje, traz alguns reflexos desse período, principalmente no que tange a educação infantil em tempo integral.

Nesse mesmo sentido, Ferreira, Didonet ressalta que:

A incorporação das creches no sistema educacional não afastou completamente o conceito ligado à assistência social, nem a expectativa de grande número de famílias quanto ao mero cuidado. Para muitos, a creche ainda serve como local apenas para cuidar (FERREIRA, DIDONET, 2015, p. 4).

Analisando estas questões, observamos que PNE, valoriza a educação em tempo integral, quando destaca a ampliação do tempo escolar principalmente para as crianças cujas famílias são mais necessitadas ou estão em situação de vulnerabilidade, ou em situação de risco social ou pessoal. Uma vez que, na estratégia 2 da meta 6 do PNE, diz que:

Instituir, em regime de colaboração, programa de construção de escola com padrão arquitetônico e de mobiliário adequado para atendimento em tempo integral, prioritariamente em comunidades pobres ou com crianças em situação de vulnerabilidade social (BRASIL, 2014, p. 98).

Contudo, atualmente a educação infantil em tempo integral é vista como elemento fundamental ao sistema de ensino, como primeira etapa da educação

básica, e não mais como caráter assistencialista, que ajudava as famílias pobres a cuidar de seus filhos.

Hoje, a mesma promove sim, o atendimento daquelas crianças que não tem condições familiares ou sociais de serem cuidadas e mantidas em segurança dentro de seus lares, como também promove, o atendimento daquelas crianças cujos pais trabalham e não tem com quem deixar seus filhos e entendem que a escola é a melhor alternativa para os mesmos, na qual, cumpre papel imprescindível na formação humana e social da criança.

Como afirma ainda Ferreira e Didonet (2015):

Para equilibrar a educação infantil e a convivência familiar e comunitária, o tempo parcial na creche seria recomendável. Mas em vista das condições objetivas das famílias (monoparentais, em situação de vulnerabilidade, a mulher como chefe de família, trabalho extradomiciliar dos pais) para dar a atenção adequada e necessária à criança, o tempo integral (entre 7 e 10 horas diárias) vem se tornando cada vez mais requerido. Por esta razão, o PNE o considera uma estratégia na garantia do direito à educação infantil (FERREIRA, DIDONET, 2015, p. 10).

Em consonância, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB), afirmam que:

Há alguns anos, se tem constatado a necessidade de a criança, o adolescente e o jovem, particularmente aqueles das classes sociais trabalhadoras, permanecerem mais tempo na escola. Tem-se defendido que o estudante poderia beneficiar-se da ampliação da jornada escolar, no espaço único da escola, ou diferentes espaços educativos, nos quais a permanência do estudante se liga tanto à quantidade e qualidade do tempo diário de escolarização, quanto a diversidade de atividades de aprendizagens (BRASIL, 2013, p. 26).

Ainda assim, é constante haver polêmicas entre o cuidar e o educar na educação infantil, principalmente quando se trata do tempo integral, uma vez que o cuidar remete a ideia de assistencialismo e o educar, ao papel pedagógico e cognitivo.

Porém, é através destas posições antagônicas, que vão se renovando e construindo novas concepções sobre educação, nas quais se estruturam as propostas pedagógicas na educação infantil.

Entretanto, essas concepções só acontecem com o cuidar e o educar alinhados, pois eles não se separam. Consolidando a educação em tempo integral, como um espaço privilegiado pela convivência e igualdade de oportunidades

educacionais entre crianças de diferentes classes sociais e regionais, pela construção de identidades coletivas e desenvolvimento integral em todos os aspectos.

2.4 A CONCEPÇÃO DE CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ao longo da história da educação no Brasil e no mundo, abordar as questões da educação no âmbito do currículo escolar destinado às crianças, sempre se apresentou como necessidade. Essa afirmativa se justifica pela importância em conceber na educação contemporânea, as estruturas curriculares como processos participativos vivenciados no cotidiano escolar.

Assim, neste item faço uma abordagem geral sobre a teoria geral de currículo, tendo como aporte as ideias de Sacristán (2013), Silva (2004) e outros interlocutores e por fim, contextualizo com os trabalhos de Kramer (2013) e Faria (1999) que abordam sobre a concepção de currículo especificamente na educação infantil.

Em sua obra *saberes e incertezas sobre o currículo*, Sacristán (2013), define que currículo é a raiz, curso, também pode ser tratado como carreira, território demarcado ou até mesmo plano de estudos. Na educação, tudo o que se sabe, que pode ser ensinado ou aprendido, uma seleção de saberes ao longo da escolaridade, pode ser concebido como currículo. Ou seja, currículo de fato, é um processo vivenciado na escola por seus sujeitos, seus saberes e realidades.

Para Silva (2004), em sua obra *Documentos de Identidade*, apenas três correntes teóricas são necessárias para a compreensão de currículo, que são as teorias tradicional, a crítica e a pós-críticas.

Segundo o autor, nas teorias tradicionais, o entendimento de currículo era elaborar objetivos, procedimentos e métodos para se chegar a um resultado eficiente, e assim, organizar e transmitir conteúdos visando somente a formação profissional, conteúdos estes que muitas vezes incutiam um ideologia dos grupos dominantes.

Nas teorias críticas, preocupavam-se com a análise e questionamento do processo de construção do currículo, como também na escolha de seus conteúdos. Nesta teoria, o currículo era visto como disputa política e ideológica, no qual o poder está relacionado a figura do Estado e das relações entre classes sociais.

Nas teorias pós-críticas, entendem um currículo que reconheça as diferenças sociais, culturais presentes na sociedade, fazendo conexões entre o saber, identidade

e poder, entretanto, diferente da teoria crítica, esse poder é descentralizado e está espalhado por toda rede social.

Sendo assim, o autor ressalta que é fundamental compreendermos as correntes teóricas incutidas no currículo, uma vez que as mesmas, nos disponibilizam a enxergar o currículo, sem o olhar inocente de antes.

Conseqüentemente, para entender com criticidade as ideias atribuídas ao conceito de currículo, é imprescindível refletir, entre outras questões, sobre sua história, suas relações sociais e as interpretações de suas teorias.

Nesse sentido, Silva (2004) destaca que:

O currículo é concebido por relações de poder e que as teorias do currículo, quando buscam dizer o que o currículo deve ser, estão também envolvidos em questões de poder: “Selecionar é uma operação de poder. Privilegiar um tipo de conhecimento é uma operação de poder. Destacar, entre as múltiplas possibilidades, uma identidade ou subjetividade como sendo a ideal é uma operação de poder” (SILVA, 2004, p. 16).

Assim, o currículo tem ação direta de poder tanto nas relações educacionais, quanto nas relações sociais, econômicas, culturais, tecnológicas. Confirmando assim seu caráter ideológico e de dominação. Portanto, tem ação direta nas mudanças e transformações da sociedade.

Nesta perspectiva, percebemos que as relações de poder também estão presentes nos princípios e organizações nos quais as propostas curriculares são implementadas nas escolas. Para que esse poder seja percebido, como também contestado ou discutido, é fundamental, conhecer e ouvir os pontos de vistas e expectativas de todas as partes envolvidas,

Segundo Silva (2004) entre outros autores que ajudaram a desenvolver uma teorização sobre o currículo, destaca-se Bobbit, e seu livro, *The Curriculum*, escrito em 1918 nos Estados Unidos. Para Bobbit o currículo estava voltado para a economia, assim, a escola deveria funcionar da mesma forma como qualquer outra empresa, onde predominava a ideia de organização e desenvolvimento. Queria que o sistema educacional fosse capaz de especificar com precisão que resultados pretendia obter e formas de medidas que permitissem saber precisamente se eles foram realmente alcançados.

O modelo conservador de Bobbit, segundo Silva (2004), se perpetuou ao longo da história e influenciou diversos países, incluindo o Brasil.

Mas, Dewey em 1944, manifesta-se contra esta vertente tecnocrática de currículo. Dewey tinha princípios mais democráticos e progressistas. Ele achava importante, no planejamento curricular, considerar os interesses e experiências dos alunos. Assim como outros teóricos da educação no Brasil como Paulo Freire (1987) e Moacir Gadotti (2009), que buscam por uma educação de qualidade, e que concebem o currículo como práticas culturais, manifestações sociais, enfim as representações e necessidades dos sujeitos no contexto escolar.

No atual contexto, aqui no Brasil, Kramer (2013), em seu texto *Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica*, ressalta que o currículo e proposta curricular são sinônimas e não se diferenciam entre si. Devem estar alinhados aos referenciais teóricos que fundamentam as práticas vivenciadas no cotidiano escolar.

Devo esclarecer, ainda, que não estabeleço diferença conceitual entre proposta pedagógica e currículo. Compreendo, assim, currículo ou alternativa curricular de forma ampla, dinâmica e flexível, que é frequentemente a maneira como se tem concebido uma proposta pedagógica. Identifico ambos os termos, portanto, relaciono-os à vida na escola, na creche, na pré-escola. Um currículo ou proposta pedagógica assim definidos reúnem tanto bases teóricas quanto diretrizes práticas neles fundamentadas, bem como aspectos de natureza técnica que viabilizam a sua concretização (KRAMER, 2013, p. 168).

Ainda segundo Kramer (2013), uma proposta pedagógica é um caminho, não um lugar. Uma proposta pedagógica é construída no caminho, no caminhar. Portanto não indica uma resposta ou um fim. Aponta um sentido a trilhar.

O currículo para Kramer, vai além dos conteúdos, encontra-se entre o ser e o dever de ser. É um ponto de partida para as especificidades do cotidiano escolar e seus sujeitos. É preciso que as concepções de currículo se sustentem na visão de que este é um processo vivenciado nos desdobramentos do cotidiano escolar e que contribuem para o fortalecimento das identidades dos sujeitos da escola. É um instrumento de socialização e desenvolvimento para a criança.

No que concerne os princípios dos conceitos de currículo na educação infantil, é possível mencionar Faria (1999), que destaca o currículo na educação infantil como um agrupamento de experiências e vivências culturais advindas de cuidado e educação, relacionadas aos saberes do universo infantil propositalmente

selecionados e organizados no intento de gerar formações em prol do desenvolvimento cultural da humanidade a partir da infância.

2.4.1 O currículo e as especificidades da educação infantil em tempo integral

A educação infantil, vive um intenso processo de revisão e reorganização de concepções sobre as práticas pedagógicas, essenciais ao desenvolvimento integral da criança. Desta forma é indispensável os estudos e discussões à cerca de orientações das práticas que estruturam o cotidiano das instituições de educação infantil por meio dos currículos e propostas pedagógicas

Nesse sentido, compreender a educação infantil em tempo integral, é considerar as especificidades da infância na construção de um currículo significativo, partindo de sua realidade social e cultural, seus contextos e necessidades. Construindo sentidos para o aprender a partir de vivências e práticas culturais concretas.

Segundo Salles e Faria (2012) considera-se o período compreendido entre 0 a 5 anos um dos mais importantes e significativos do desenvolvimento humano, portanto nessa fase da vida, elas tem uma grande possibilidade de aprender maior que em qualquer outro momento de sua vida. Logo considerar as especificidades dessa fase da vida, é de fundamental importância, na elaboração de currículos.

A DCNEI (2013) destaca que deve-se enfatizar sobre a necessidade das creches e pré-escolas, considerando as especificidades e interesses próprios desse período de vida, quanto ao planejamento curricular.

O conhecimento científico hoje disponível autoriza a visão de que desde o nascimento a criança busca atribuir significado à sua experiência e nesse processo volta-se para conhecer o mundo material e social, ampliando gradativamente o campo de sua curiosidade e inquietações, mediada pelas orientações, materiais, espaços e tempos que organizam as situações de aprendizagem e pelas explicações e significados a que ela tem acesso.

É importante destacar, de acordo com as DCNEI (2013), que o período de vida atendido pela educação infantil caracteriza-se por marcantes aquisições: a marcha, a fala, o controle esfinteriano, a formação da imaginação e da capacidade de fazer de conta e de representar usando diferentes linguagens.

Nessa mesma perspectiva, ainda sob a ótica das DCNEI (2013), é importante ressaltar que o planejamento curricular deve assegurar condições para a organização do tempo cotidiano das instituições de educação infantil de modo a equilibrar continuidade e inovação nas atividades, movimentação e concentração das crianças, momentos de segurança e momentos de desafios na participação das mesmas, e articular seus ritmos individuais, vivências pessoais e experiências coletivas com crianças e adultos.

Assim, refletir sobre as rotinas institucionais dos CEIMs, é primordial para a organização e estruturação das experiências cotidianas vivenciadas nos CEIMs. Nesse sentido, é importante ressaltar, que no município de São Mateus, existe uma proposta pedagógica para a educação infantil sob o título de “Proposta Pedagógica, Construída a 300 mãos”, elaborada no ano de 2008 com o objetivo de direcionar e organizar o trabalho educativo nos centros de educação infantil municipal.

Esta proposta foi elaborada envolvendo todos os profissionais de educação infantil da rede municipal, através de reuniões, debates, dias de estudo e questionários, onde todos os envolvidos puderam expressar seus anseios, inquietações, necessidades, e expectativas em relação a educação infantil. Contudo, salientamos que nesta proposta, não há uma referência em particular que considere as especificidades do período integral.

Assim, vale destacar também, que no PME, na estratégia 5 da meta 1, no que se refere ao currículo diz que: “Garantir a elaboração de currículos e propostas pedagógicas que incorporem os avanços de pesquisas ligadas ao processo de ensino-aprendizagem e às teorias educacionais no atendimento da população de 0 (zero) a 5 (cinco) anos [...]”. Compreendemos então, que existe a intenção, no entanto, falta oportunidades e iniciativas, quanto à discussão e elaboração do mesmo.

Sendo assim, pensar em currículo na educação Infantil, não é só pensar no que vai ser ensinado e para quem serão ensinados os conteúdos, divididos por uma faixa etária. Hoje, o currículo precisa ser pensado e discutido, envolvendo uma intenção educativa mais clara e mais abrangente, como um processo educativo que leva a criança a interagir com todos os elementos formadores do indivíduo.

Sobre o currículo dessa etapa da educação, Salles e Faria, destacam que:

A partir dessas discussões e definições, conceituamos currículo na Educação Infantil como um conjunto de experiências culturais de cuidado e educação, relacionadas aos saberes e conhecimentos,

intencionalmente selecionadas e organizadas pelos profissionais de uma instituição de educação infantil, para serem vivenciadas pelas crianças, na perspectiva de sua formação humana (SALLES e FARIA, 2012, pag. 32).

Dessa forma, o currículo é um dos elementos da proposta pedagógica e deve estar inserido e articulado com todos os elementos da mesma. Considerando a criança como um sujeito sócio, histórico e cultural que tem opiniões e maneiras diferentes de pensar e ver o mundo que acerca, o currículo na educação infantil, deve considerar também a realidade sócio cultural das crianças e suas famílias, assim como a comunidade que a instituição está inserida, ampliando seu universo e experiências culturais.

Por sua vez, sobre currículo, Coelho e Hora (2004 p. 15), ressalta que:

Diversificar o currículo está diretamente relacionado a pesquisa de novas formas de proporcionar a aprendizagem, o que nos remete a indagações sobre a relação conteúdo-forma para as diversas áreas do conhecimento.

Assim também, o currículo na educação infantil em tempo integral, apresenta particularidades, e ao pensar nesse princípio, deve-se investigar outras formas de possibilitar a aprendizagem real e significativa. Articulando, organizando e realizando atividades diversificadas que promovam o prazer de estar na escola como também a ampliação de sua visão de mundo.

Considerar as especificidades da educação infantil em tempo integral, requer uma integração efetiva de atividades e estudos pedagogicamente planejados e articulados entre os dois turnos a fim de alinhar conteúdos e atividades ao longo de toda jornada diária.

Portanto, a organização das rotinas na educação infantil em tempo integral, devem ser organizadas de maneira a atender as necessidades das crianças. As rotinas diárias devem ser bem estruturadas atentando para: brinquedos e materiais lúdicos e pedagógicos, alimentação, banho, escovação, sono, espaço físico, infraestrutura, profissionais qualificados, áreas específicas e atividades diversificadas.

Assim sendo, quanto ao currículo da escola em tempo integral, as DCNEI, estabelece que:

O currículo da escola de tempo integral, concebido como um projeto educativo integrado, deve prever uma jornada escolar de, no mínimo, 7 (sete) horas diárias. A ampliação da jornada poderá ser feita mediante o desenvolvimento de atividades como as de

acompanhamento e apoio pedagógico, reforço e aprofundamento da aprendizagem, experimentação e pesquisa científica, cultura e artes, esporte e lazer, tecnologias da comunicação e informação, afirmação da cultura dos direitos humanos, preservação do meio ambiente, promoção da saúde, entre outras, articuladas aos componentes curriculares e áreas de conhecimento, bem como as vivências e práticas socioculturais (2010, p.125).

Esta afirmação remete ao fato de que há uma necessidade de se organizar, estruturar e elaborar um currículo para a educação infantil em tempo integral, uma vez que, o mesmo servirá como instrumento orientador na organização das experiências vividas no espaço e tempo das instituições e atividades cotidianas.

Sendo assim, vale destacar Moll, quando afirma:

Assim, faz-se necessária uma nova organização do currículo escolar, em que se priorize muito mais a flexibilização do que a rigidez ou a compartimentalização, o que não significa tornar o currículo frágil e descomprometido com a aprendizagem do conjunto de conhecimentos que estruturam os saberes escolares. É somente a partir do projeto político-pedagógico, construído coletivamente, que a escola pode orientar e articular as ações e atividades propostas na perspectiva da consecução da educação integral, baseada em princípios legais e valores sociais, referenciados nos desafios concretos da comunidade onde está inserida a escola (MOLL, 2004, p. 42).

Portanto, não existem tempos, espaços ou modelos ideais a serem seguidos, mas existem formas estruturadas de organização para um melhor aproveitamento desses espaços.

Desse modo, tendo em vista uma educação integral e em tempo integral, as atividades devem ser desenvolvidas dentro do espaço escolar, conforme a disponibilidade da escola, ou até mesmo fora dele, em espaços diferentes da cidade ou do local no qual a escola está inserida, destacando e valorizando os aspectos sócio históricos da mesma, bem como formar parcerias com órgãos ou entidades locais, sempre de acordo sua proposta pedagógica, e garantindo a participação de todos os seus sujeitos.

Atualmente, pensar sobre as rotinas diárias e a organização de tempos nos CEIMs, é fundamental para que haja sincronia entre os turnos das ações do cuidar e educar, possibilitando oportunidades para que a criança se perceba como indivíduo capaz de sentir, pensar, solucionar problemas e analisar o que ocorre consigo mesmo e à sua volta.

Para tanto, o parecer do Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Educação Básica (CNE/CEB, 2009), que orienta as DCNEI, afirma que:

O planejamento curricular deve assegurar condições para a organização do tempo cotidiano nas instituições de Educação Infantil, de modo a equilibrar a continuidade e inovação nas atividades, movimentação e concentração das crianças, momentos de segurança e momentos de desafio na participação das mesmas e articular seus ritmos individuais vivências pessoais e experiências coletivas com crianças e adultos (BRASIL, 2009, p. 91).

No que concerne a essa questão, Moll, sustenta ainda:

Nessas circunstâncias, a ampliação da jornada não pode ficar restrita à lógica da divisão em turnos, pois isso pode significar uma diferenciação explícita entre um tempo de escolarização formal, de sala de aula, com todas as dimensões e ordenações pedagógicas, em contraposição a um tempo não instituído, sem compromissos educativos, ou seja, mais voltado à ocupação do que a educação (MOLL, 2009, p. 41).

Sendo assim, articular atividades pedagógicas tradicionais com atividades diferenciadas fora da grade curricular no mesmo turno, é um desafio para superar a fragmentação e descontextualização de conteúdos e uma alternativa para se evitar uma possível tendência à preferência dos alunos por um turno à outro.

Nesta perspectiva Arroyo (2012, p. 33), afirma: “Se um turno já é tão pesado para tantos milhares de crianças e adolescentes condenados a opressivas reprovações, repetências, evasões [...], mais uma dose do mesmo será insuportável”. Portanto, a ampliação do tempo na escola muitas vezes é entendida somente como mais tempo de escolarização para as crianças ou somente como ampliar o que já se faz. Portanto, esta ampliação do tempo deve ser concebida não somente como ocupação do tempo livre, mas como oportunidade e garantia de tempos e momentos qualitativos para as crianças, garantindo a construção de novos fazeres, com ações planejadas e executadas em espaços escolares por profissionais habilitados.

Em conformidade a essas reflexões, Moll (2009), ressalta que o aumento do tempo escolar, muitas vezes tem diversas concepções quanto a organização do tempo, e em consequência disto, tem gerado processos de hiperescolarização com efeitos negativos, não apresentando os resultados desejados. Portanto a educação infantil em tempo integral, sob ótica curricular, precisa conceber que o momento da criança na instituição, é também espaço de múltiplas atividades e que por meio de um planejamento efetivo e diferenciado, esse espaço seja produtivo para a criança. Ações

como estudo dirigido, visitas à biblioteca, educação física, recreação, vídeos, dinâmicas, devem acontecer no cotidiano escolar.

Desta forma, fica evidente que promover dentro dos CEIMs de tempo integral, oportunidades educativas em diferentes espaços socioculturais além do espaço escolar, como visitas a museus, monumentos históricos, praças, supermercados, não só permitem a ampliação de novas possibilidades no ensino aprendizagem como também, firmam importante característica da educação em tempo integral com qualidade.

Outro ponto de destaque com relação a educação infantil em tempo integral, é considerar que se estabeleça políticas públicas voltadas para este público, levando em conta suas particularidades e singularidades, uma vez que, para um bom funcionamento de um CEIM em tempo integral, é preciso haver uma logística de funcionários que é muito diferente da do período parcial, considerando a criança e seu bem-estar. Por exemplo, há necessidade para a organização da educação infantil em tempo integral, de funcionários qualificados, como cuidadores, serviços gerais, psicólogo, nutricionistas, entre outros.

Nesta perspectiva, as DCNEB, reafirma que:

Os órgãos executivos e normativos dos sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios assegurarão que o atendimento dos alunos na escola de tempo integral das redes públicas possua infraestrutura adequada e pessoal qualificado (BRASIL, 2013, p. 125).

Nesse sentido, é necessário um olhar mais específico para os CEIMs de tempo integral, pois de acordo com os dados disponíveis no portal transparência da Prefeitura Municipal, grande parte dos funcionários não são efetivos, gerando uma rotatividade anual de pessoas, onde a maioria não tem um preparo nem formação para lidar com a rotina dos mesmos.

Reafirmando essas concepções, o documento Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças. (BRASIL, 2009, p.7) diz que:

Atingir, concreta e objetivamente, um patamar mínimo que respeite a dignidade e os direitos básicos das crianças, nas instituições onde muitas delas vivem a maior parte de sua infância, nos parece, nesse momento, o objetivo mais urgente.

Analisando esta reflexão, é certo afirmar que a criança pequena, dentro da escola, já está sem a mãe ou outra referência familiar o dia inteiro, é comum ficarem dependentes desse vínculo afetivo e transferir essa falta para a figura do professor. E quando a troca de professor acontece muitas vezes, a criança se depara com diferentes perfis profissionais, ficando assim, sem um referencial, sem saber qual postura seguir. Prejudicando a construção de sua identidade, e compreensão de mundo.

Sobre este prisma, Moll (2009) destaca que, na política de educação integral, a valorização profissional, deve ser garantida pelos gestores públicos, de modo a permitir dedicação exclusiva qualificada à educação. Para a autora, o professor que acompanha a mesma turma nos dois turnos, terá mais tempo na sala de aula, e conseqüentemente, mais possibilidades de acompanhar o desenvolvimento da criança de forma mais abrangente, como também, articular e contextualizar o ensino-aprendizagem iniciados e propostos por ele.

Segundo Paro (1988), superar os problemas estruturais quanto às condições de funcionamento da escola pública e centros de educação infantil e sua qualidade quanto aos aspectos, físicos, instalações prediais, merenda, remuneração, capacitação de profissionais, é um desafio. Portanto, é um desafio na proposição das políticas públicas, uma vez que os CEIMs que atendem em tempo integral, não têm estrutura física, de logística, nem de profissionais efetivos.

Assim, é preciso refletir sobre a qualidade da permanência em tempo integral da criança no espaço escolar, o que direciona ações para a necessidade da incorporação efetiva e orgânica de um currículo significativo, dotado de atividades diversificadas e estudos pedagogicamente bem planejados e acompanhados ao longo de toda a jornada escolar.

Para isso, é fundamental a construção de um currículo voltado para o reconhecimento das diversidades culturais, que valorize e considere as diferentes culturas e saberes das crianças bem como de famílias.

Sendo assim, é importante ressaltar o alinhamento e a articulação entre o RCNEI e a BNCC, quando as mesmas, em comunhão de conceitos e ideais, fazem referência ao respeito a diversidade da sociedade brasileira na construção de currículos e de propostas pedagógicas.

O primeiro e mais antigo, mas não menos atual, já se referia sobre o assunto quando afirma que:

Considerando e respeitando a pluralidade e diversidade da sociedade brasileira e das diversas propostas curriculares de educação infantil existentes, este Referencial é uma proposta aberta, flexível e não obrigatória, que poderá subsidiar os sistemas educacionais, que assim o desejarem, na elaboração e implementação de programas e currículos condizentes com suas realidades e singularidades (RCNEI, 1998, p. 14).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), segue na mesma linha de pensamento do RCNEI, quando diz que:

No Brasil, um país caracterizado pela autonomia dos entes federados, acentuada diversidade cultural e profundas desigualdades sociais, os sistemas e redes de ensino devem construir currículos, e as escolas precisam elaborar propostas pedagógicas que considerem as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes, assim como suas identidades linguísticas, étnicas e culturais (BNCC, 2017, p. 15).

Em concordância a essas concepções, Kramer (2013) já ressaltava que uma proposta pedagógica ou curricular para a educação de crianças, precisa trabalhar com as contradições e as especificidades da realidade brasileira, de cada região, estado, zona urbana ou rural.

A partir destas considerações, é notório que ao discutir ou mesmo elaborar uma proposta pedagógica para a educação infantil em tempo integral, deve-se levar em conta sua cultura, sua realidade sócio-histórico-cultural e articulá-la junto aos conteúdos e atividades diversificadas, mediante a utilização de equipamentos sociais e culturais da comunidade e o estabelecimento de parcerias com órgãos ou entidades locais.

Mediante as vertentes mais aceitas da educação contemporânea entende-se que os sujeitos aprendem de modo significativo a partir das interações entre os sujeitos e das experiências que são construídas nessas relações. Desse modo entende-se que aprender, na infância, é conhecer e reconhecer os sujeitos, suas relações, brincar e construir potencialidades. Para tanto, as ações do cotidiano da educação infantil precisam ser planejadas e bem articuladas entre todos os envolvidos no processo.

Considerando as vivências das crianças na Educação Infantil é relevante que se considerem, práticas pedagógicas que instiguem a curiosidade da criança, em práticas sociais de percepção de si no contexto social, como a solidariedade, respeito

ao outro, cooperação, organização. Ainda nessa vertente, inserem-se elementos de ações cotidianas alinhadas aos valores da vida em sociedade.

3 ASPECTOS TEÓRICOS METODOLÓGICOS

Para realizar os procedimentos metodológicos da presente pesquisa, primeiramente foi preciso buscar por conceitos que desse fundamentação e estruturação a este estudo. Analisando o que é uma pesquisa, compreendemos que a mesma significa buscar respostas para os nossos questionamentos. Pesquisa é um processo de investigação que se interessa em descobrir as relações existentes entre os aspectos que envolvem os fatos, fenômenos, situações ou coisas. Para Ander-Egg (apud, Marcone e Lakatos, 2003, p. 155) é um “procedimento reflexivo sistemático, controlado e crítico, que permite descobrir novos fatos ou dados, relações ou leis, em qualquer campo do conhecimento”.

Para corroborar a esse entendimento, vale ressaltar as considerações de Ludke e André (1986), quando destacam que para se fazer uma pesquisa, é preciso que aconteça um confronto de ideias, de informações e evidências a respeito de um determinado assunto vivido com o conhecimento científico sobre esse mesmo assunto. Assim o pesquisador parte desse problema levantado e delimita a sua própria investigação. Desse modo, quando busca esclarecimentos e respostas para as indagações do seu problema, ele através de sua pesquisa, contribui para a construção de conhecimentos sobre a realidade pesquisada, como também possibilita a busca por novas informações e descobertas.

Em meio a estas convicções, entendemos que desenvolver pesquisa no campo educacional é um caminho de possibilidades. É momento de reflexões. Oportunidades para que a educação tradicional e as práticas pedagógicas se tornem cada vez mais contextualizadas e significativas para todos os sujeitos envolvidos no processo. É um caminho possível para se pensar em como o currículo dos CEIMs, tem atendido as especificidades da educação em tempo integral.

Nesse sentido, buscamos por meio deste estudo compreender as concepções que os professores da educação infantil têm sobre a necessidade/relevância de um currículo específico para a educação infantil em tempo integral.

Desse modo, é necessário investigar e problematizar o currículo em consonância à proposta pedagógica já existente na educação infantil, partindo do significado da palavra integral, que remete a uma educação que atende o ser humano por inteiro, em todas as suas dimensões, como também, a existência de políticas

públicas voltadas para a organização, socialização e fortalecimento em relação a educação infantil em tempo integral.

Pesquisar a educação infantil em tempo integral, os desafios e possibilidades para a consolidação no campo do currículo escolar, que atenda essa especificidade da educação, será um caminho de possibilidades em prol da construção de conhecimentos e experiências significativas em espaços dialógicos e educativos.

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Esta pesquisa possui abordagem qualitativa, por acreditarmos ser esta que melhor se adequa ao foco do nosso estudo, uma vez que a mesma, muito contribui para os avanços do processo educacional em sua totalidade. A vertente qualitativa se estabelece como processo de contínua produção e análise de conhecimentos, oferecendo ferramentas eficazes para a interpretação das questões educacionais como as percepções, os conflitos, as contradições, os movimentos de todos os envolvidos no cotidiano escolar.

Segundo Gatti e André (2018, p. 9), sobre o uso dos métodos qualitativos na pesquisa, destacam que:

O uso dos métodos qualitativos trouxe grande e variada contribuição ao avanço do conhecimento em educação, permitindo melhor compreender processos escolares, de aprendizagem, de relações, processos institucionais e culturais, de socialização e sociabilidade, o cotidiano escolar em suas múltiplas implicações, as formas de mudança e resiliência presentes nas ações educativas.

Dentro desta perspectiva, segundo as autoras, a abordagem qualitativa privilegia uma compreensão da realidade das escolas a partir de uma análise mais profunda, quando a mesma, proporciona uma maior dimensão na compreensão da aprendizagem, das relações internas e externas das instituições, da compreensão histórico-cultural em que os sujeitos estão inseridos no contexto educacional e das relações dialógicas entre pesquisador e objeto pesquisado.

Assim, de acordo com essas fundamentações teóricas, trabalharemos sob a ótica qualitativa, por entendermos que a mesma nos auxiliará na percepção e compreensão das diferentes realidades e experiências vividas, seus contextos e ações nos diferentes CEIMs nos quais investiga a presente pesquisa.

Além de qualitativa, classificamos esta pesquisa como participante, pois com base em Brandão e Borges (2007), um dos princípios da pesquisa participante é partir da realidade concreta da vida cotidiana dos próprios participantes individuais e coletivos do processo, em suas diferentes dimensões e interações, nas suas experiências reais e interpretações tal como são vividas e pensadas pelas próprias pessoas com que inter-atuamos.

Assim sendo, na pesquisa participante há um envolvimento entre pesquisador e pesquisado, onde os mesmos acabam se identificando, pois todos são colaboradores e produtores do conhecimento produzido no decorrer da pesquisa. Desse modo, Santos (2012), destaca que na pesquisa participante o pesquisador não só passa a ser objeto de estudo, como também os sujeitos objetos são igualmente pesquisadores. Igualmente, pesquisador e pesquisados identificam os problemas e discutem as possíveis soluções dos mesmos.

Nessa perspectiva, entendemos que a nossa pesquisa apresenta as características de uma pesquisa participante, visto que a mesma procura identificar as origens do problema e construir no grupo possíveis soluções, ou seja pesquisador e pesquisados, juntos e unidos para a tentativa de mudanças em sua realidade, que no caso, é o ambiente de trabalho.

Triviños (1987), ressalta que a investigação participante é um tipo de pesquisa qualitativa denominada pesquisa participante ou participativa e pode prestar-se melhor a um enfoque dialético, histórico-estrutural que tenha por objetivo principal transformar a realidade que se estuda.

Tendo em vista as propostas teórico metodológicas apresentadas, que foram fundamentais para a evolução do nosso olhar como pesquisadora, esperamos ser possível estabelecer um diálogo, interligar ideias e lacunas, como também, estabelecer múltiplas possibilidades de organização das interpretações e entendimentos durante a análise de dados da pesquisa.

Em meio a estes princípios, poderemos relacionar percepções, consonâncias, coerências, conflitos e contradições que se manifestam no contexto educacional de uma escola de tempo integral, na visão de seus diferentes interlocutores. Para tanto, buscamos o pensamento de Triviños (1987) para nortear essa reflexão, quando compreendemos o que está posto oficialmente e o que é produzido na prática escolar, é possível perceber as contradições das intenções que perpassam o discurso de quem elaborou, e a prática de quem a executa.

3.2 O CAMPO E OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada no município de São Mateus, localizado no norte do estado do Espírito Santo. Neste município existem 35 Centros de Educação Infantil municipal (CEIMs), dentre os quais, 05 atendem exclusivamente em tempo integral e 05 atendem em período integral e parcial.

No entanto, considerando os objetivos do presente estudo, no que tange à compreensão das concepções que os professores da educação infantil têm sobre a necessidade/relevância de um currículo específico para a educação infantil em tempo integral, foi selecionado somente os 5 CEIMs que atendem exclusivamente em tempo integral, para ser desenvolvido o presente estudo, por estarem em total consonância com os objetivos da presente pesquisa.

De acordo com Gil (2002, p. 56) o estudo de campo pode ser desenvolvido “[...] de observação direta das atividades do grupo estudado e de entrevistas com informantes para captar suas explicações e interpretações do que ocorre no grupo”.

Sendo assim, os dados da pesquisa, foram inicialmente produzidos por pesquisa de campo, a partir da observação participante da pesquisadora, uma vez que a mesma atua em um dos CEIMs pesquisados.

Os sujeitos da pesquisa, computam 21 (vinte e um) participantes. Sendo 20 (vinte) profissionais que atuam nos 5 CEIMs que atendem em tempo integral, classificados da seguinte forma: 2 (dois) professores, 1 (um) pedagogo e 1 (um) diretor, como também, 1 (uma) Coordenadora Pedagógica que é a responsável pela educação infantil do município. Salientando que todos fazem parte do quadro efetivo do município.

Pontuamos ainda que a escolha desses dois professores participantes da pesquisa foi aleatória, ou seja, responderia quem estivesse disponível e interessado em fazê-lo.

3.3 INSTRUMENTO PARA PRODUÇÃO E ANÁLISES DE DADOS

A proposta de trabalho da pesquisa, consistiu em uma descrição qualitativa, baseada na análise de informações produzidas acerca do presente tema como os desafios, possibilidades e especificidades da educação infantil em tempo integral.

A produção e análises dos dados foram organizadas de forma a relacioná-las aos objetivos centrais da pesquisa. Os principais dados de estudos foram produzidos por meio de pesquisa de campo a partir da observação participante da pesquisadora.

A primeira etapa da pesquisa, foi realizada por meio de questionário semi-aberto (Apêndice A), aplicado a 2 professores, 1 pedagogo, e o diretor de cada um dos 5 CEIM's que atendem em tempo integral. Vale ressaltar que o questionário foi elaborado com as mesmas questões para todos estes profissionais, que computará ao todo, 20 participantes. Essa etapa correspondeu, ao primeiro objetivo específico da pesquisa, que teve o intuito de investigar o currículo da educação infantil de São Mateus, por meio da escuta envolvendo os profissionais da educação, para levantar questões necessárias ao currículo específico para o tempo integral, dentro da proposta existente.

O convite para a participação voluntária dos professores para a realização dos questionários no CEIM em que a pesquisadora atua, ocorreu durante planejamento coletivo, onde a mesma expôs a proposta da pesquisa. No entanto, nos outros CEIMs, os questionários foram entregues posteriormente, em mãos, ou com ajuda da direção, ou coordenador, quando não foi possível a entrega pessoalmente. Salientamos ainda que os mesmos atenderam aos critérios de serem professores da rede e atuarem no mínimo 1 (um) ano na educação infantil em tempo integral.

Segundo Gil (2002, p. 114) "Por questionário entende-se um conjunto de questões que são respondidas por escrito pelo pesquisado". Sendo assim, o questionário desta pesquisa, foi elaborado com perguntas semi-abertas para os professores, pedagogos e diretores, com a finalidade de colher informações no que se refere às concepções, ideias e expectativas quanto a organização do currículo na educação infantil em tempo integral. Conseqüentemente, o tempo para a realização dos questionários foi de um mês.

A segunda etapa desta pesquisa foi a realização de entrevista semi-estruturada (Apêndice B), aplicada para a coordenadora pedagógica que representa a educação infantil no município.

A entrevista foi agendada de acordo com a disponibilidade da coordenadora e realizada na Secretaria Municipal de Educação, local onde a mesma trabalha. Desse modo, foi efetuado o registro com gravador e por conseguinte, registro transcrito onde a mesma assinou como prova de sua fidedignidade.

Essa entrevista contou com um roteiro prévio (Apêndice B) a fim de investigar o que a coordenadora pensa a respeito de um currículo específico para a educação infantil em tempo integral, bem como se existe e quais os projetos, propostas, estratégias e planos em relação ao um currículo diferenciado para esta modalidade de ensino.

Conseqüentemente, esta etapa da pesquisa correspondeu ao segundo objetivo da pesquisa que foi identificar políticas públicas educacionais, bem como os aportes teóricos e metodológicos desta modalidade de ensino, no âmbito municipal.

Quanto a entrevista semi-estruturada, Triviños (1987, p. 146), afirma: “[...] que esta ao mesmo tempo que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação”.

Conseqüentemente, a partir das reflexões, investigações e conclusões destas análises, o terceiro objetivo foi alcançado, quando o mesmo propõe junto à secretaria de educação, uma complementação dentro da proposta pedagógica existente, a partir das problematizações sobre o currículo que atenda as particularidades da educação infantil em tempo integral.

Ademais, como produto final desta pesquisa, foi elaborado um relatório sobre as ideias, discussões e conclusões da presente pesquisa, o qual será enviado para a secretaria de educação do município de São Mateus-ES, a fim de contribuir para futuras ações no processo de fundamentação e elaboração de uma possível proposta pedagógica para a educação infantil em tempo integral.

Para o tratamento dos dados foi considerado o método de abordagem dialético, cujo foco é a contraposição e contradição de ideias que levam a outras ideias perspectivamente, no qual "as coisas não são analisadas na qualidade de objetos fixos, mas em movimento" (LAKATOS, 2007, p. 101).

Sendo assim a pesquisa considera a realidade e demandas dos participantes da pesquisa, inseridos nos CEIMs que atendam em tempo integral no município de São Mateus- ES.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

A relação teoria e prática é relevante para que reflexões profundas aconteçam. E no campo dessa pesquisa para que a Educação Infantil em tempo integral vivenciada no município de São Mateus- ES, possa ser analisada a partir dos posicionamentos de seus participantes, foi construído e aplicado um questionário com perguntas abertas e fechadas, bem como, realizado as entrevistas com a responsável municipal pela educação infantil.

A pesquisa teórica já evidenciou toda a estrutura, aportes legais e pedagógicos da Educação Infantil em tempo integral no Brasil. Agora, no campo empírico, os sujeitos que de fato cotidianamente possuem contato com a área pesquisada, puderam expressar suas concepções.

Na organização desse capítulo, apresento os participantes da pesquisa, fazendo uma breve apresentação da formação, idade e tempo de trabalho na educação infantil e nos CEIMs em tempo integral.

Dos 21 sujeitos participantes da pesquisa, todos são graduados em pedagogia, ou seja, 100% possuem formação no campo pedagógico. Todos os participantes disseram possuir pós-graduação, desses, 100%, 20% citaram que possuem pós-graduação ligada à educação e especificamente na educação infantil. Mediante as respostas dos entrevistados, percebe-se que todos possuem graduação em pedagogia e alguma especialização.

A partir desses dados, destaca-se que no campo legal, os profissionais estão habilitados à docência na educação infantil. Entretanto é possível observar, que uma especialização ou uma outra formação na área específica de educação em tempo integral, não foi citada. O que seria relevante, pois seria um espaço de intensificação dialógica acerca das demandas cotidianas dos CEIMs em tempo integral para que essa etapa da educação básica se efetive com qualidade considerando a diversidades desses sujeitos que permanecem um tempo maior nos CEIMs.

Sobre esse aspecto, Pacheco (2008, p. 7) ressalta que:

A formação dos educadores associados à proposta de Educação Integral é tarefa a ser construída, tanto pelos cursos de formação inicial e continuada quanto pelos sistemas e pelas próprias escolas, levando-se em conta, essencialmente, uma reestruturação na formação e valorização dos educadores, na organização das escolas e dos sistemas de ensino, na democratização e na eficiência da gestão.

A formação de professores e demais profissionais para atuarem no tempo integral da educação infantil, é de suma importância e necessidade. Em uma escola de tempo integral, a realidade é muito diferente de uma escola de tempo parcial. Os profissionais do tempo integral devem levar em conta que o tempo ampliado, representa uma ampliação de situações e oportunidades que geram aprendizagens. É preciso ter um olhar e intencionalidade pedagógica, em todas as situações vivenciadas, como também nas diversas possibilidades de saberes que existem além do espaço da sala de aula.

A tabela a seguir é representativa do tempo de serviço dos sujeitos participantes, na educação infantil e especificamente nos CEIMs em tempo integral:

Tabela 1 – Tempo de serviço dos professores na Educação Infantil e Integral

TEMPO NA EI	QUANTIDADE	INTEGRAL	QUANTIDADE
De 1 a 5 anos	4	De 1 a 5 anos	9
De 5 a 10 anos	4	De 5 a 10 anos	2
De 10 a 15 anos	2	De 10 a 15 anos	2
De 15 a 20 anos	3	De 15 a 20 anos	3
Mais de 20 anos	7	Mais de 20 anos	4

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir das entrevistas

Percebe-se que todos os entrevistados possuem alguma experiência na educação infantil em tempo integral. Essa constatação é notável no sentido de se perceber que há uma contínua atuação desses profissionais no tempo integral na educação infantil.

Assim para Pimenta (1999, p. 20), “os saberes da experiência são também aqueles em que os professores produzem no seu dia a dia, num processo contínuo de reflexão de sua prática mediatizada com seus colegas de trabalho”. Entendendo, portanto, que a prática pedagógica do professor, além dos conhecimentos formais, adquiridos em cursos de formação, é também construída no decorrer de suas experiências diárias vividas em seu trabalho, com os alunos, pais, relações com outros professores e outras realidades escolares.

Corroborando à essas concepções, também convém citar Tardif (2000, p. 234), quando afirma:

Partimos da ideia de que o tempo é um fator importante na edificação dos saberes que servem de base ao trabalho docente. [...] os saberes profissionais dos professores são adquiridas através de certos processos de aprendizagem e de socialização que atravessam tanto a história de vida quanto a carreira.

Desta forma, entendemos que o avanço da carreira do professor, ao longo dos anos, geralmente é acompanhada de um domínio maior do seu trabalho, dos alunos e das exigências que a profissão exige, logo as práticas e saberes que o professor apresenta, está diretamente ligado à sua experiência. Não podemos generalizar situações ou pessoas, mas espera-se que um professor com maior tempo de experiência, tenha mais facilidade para determinadas situações e questões apresentadas no cotidiano da sala de aula e da escola.

A seguir, subdivido o capítulo de acordo com os objetivos da pesquisa, com o cuidado para que seja realmente respondido a partir das reflexões e diálogo com a fundamentação teórica.

4.1 CONCEPÇÃO DOS PROFISSIONAIS SOBRE O CURRÍCULO ESPECÍFICO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPO INTEGRAL

Essa discussão e análise foi realizada com base nos questionários entregues aos professores, pedagogos e diretores que atuam na educação infantil em tempo integral, com a intenção de compreender as concepções que os mesmos têm sobre a necessidade/relevância de um currículo específico que contemple as necessidades da educação infantil em tempo integral.

A primeira questão apresentada aos participantes da pesquisa, foi se o currículo/proposta atual da educação infantil, é efetivado como dois momentos articulados de planejamento para o tempo integral. Dos 20 questionários entregues, 05 participantes (25%) responderam que sim e 13 participantes (65%) responderam que não. Apenas dois participantes não responderam.

A análise das respostas a essa, nos mostra que a maioria dos profissionais entendem que o currículo não se articula de modo integrado nos planejamentos. Ou seja, os turnos matutino e vespertino da educação infantil em tempo integral, não se articulam. O que sugere uma reflexão, pois existe a necessidade de uma proposta integradora que se efetive na prática. Para (Peixoto, Shuchter e Araújo, 2015, p.153) “[...] o tempo expandido não é outro tempo; continua sendo tempo de aprendizagem,

tempo de vivência do currículo. A criança assistida no ‘tempo integral’ não é outra criança; continua sendo a mesma criança que tem matrícula na instituição”.

Quando indagadas se o currículo hoje, tem atendido as especificidades para o tempo integral, 06 participantes (30%) responderam que sim e 14 participantes (70%) responderam que o currículo da escola de educação infantil em tempo integral, não tem atendido as especificidades do tempo integral.

Mediante estas respostas, observa-se a necessidade de refletir e sobretudo levantar questões sobre as especificidades de um currículo que atenda as demandas do tempo integral.

Sobre as especificidades da educação infantil em tempo integral, Moll (2011) destaca que um currículo significativo, é aquele que faz sentido para os estudantes e que é relevante porque produz aprendizagens que causam impacto na vida em comunidade.

O encontro de diferenças e de diferentes conduz a diálogos, que são experiências comunicativas indispensáveis a uma educação que se quer integral e integradora. E assim torna-se possível articular atividades de aprendizagem na escola e fora dela, construindo um currículo significativo (MOLL, 2011, p.31)

Em consonância com a autora, compreendemos que é somente a partir do projeto político pedagógico, construído coletivamente, que a escola pode orientar e articular as ações e atividades propostas na perspectiva da educação integral.

Quando questionadas sobre os desafios da educação infantil, no aspecto curricular da educação em tempo integral, as profissionais pontuaram alguns desafios que sintetizamos no quadro a seguir:

Tabela 2 - Desafios da educação infantil em tempo integral

DESAFIOS	QUANTIDADE	%
Reorganização curricular	15	75%
Quadro de funcionários	8	40%
Infraestrutura	14	70%
Dois tempos distintos na escola	4	20%
Planejamento articulado entre os dois turnos	16	80%

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir dos dados

A apuração das respostas a estes desafios presentes no CEIM de tempo integral, foram descritas e os sujeitos pesquisados puderam nos revelar que os desafios são frequentes e reprisados nos CEIMs pesquisados. Assim em destaque, apresenta-se como uma necessidade emergente, efetivar um planejamento articulado entre os dois tempos, pois 80% de seus profissionais sentem essa necessidade. Em segundo, e num percentual quase empatado, 75% e 70% dos profissionais, estão a necessidade de reorganização curricular e a infraestrutura como condições que dificultam as condições de trabalho.

Ou seja, essas demandas já estão garantidas em lei conforme já descrito no referencial da pesquisa como enfatiza a DCNEI (2009), mas, a prática desse aporte legal e pedagógico ainda não se apresenta como realidade efetiva para os sujeitos entrevistados.

Quando questionadas se o tempo de permanência que a criança fica na escola, é aproveitado de maneira eficiente, garantindo uma aprendizagem real e significativa, para uma escola de tempo integral, 13 participantes (65%) responderam que sim, enquanto que 07 participantes (35%) responderam não.

Logo percebemos que há um consenso entre a maior parte das entrevistadas de que o tempo de permanência que a criança fica na escola é aproveitado de maneira eficiente. O que pressupõe dizer que as mesmas apontam desafios e necessidades no campo anterior, mas acreditam no trabalho que é desenvolvido na atualidade em prol da educação dessas crianças, bem como percebem a relevância da educação infantil em tempo integral.

Sobre a ampliação do tempo com qualidade e significativo, Moll (2011, p. 24) destaca: “no entanto, a expansão do tempo escolar tem o potencial de incrementar a qualidade da educação, desde que essa extensão se traduza em uma conjunção qualitativa de trabalhos educativos”. Assim, entendemos que a educação integral não é sinônimo de ampliação do tempo de permanência da criança na escola, mas sim, como ampliação de momentos significativos de aprendizagens.

Entre as perguntas abertas de nosso questionário, estava a indagação de como os profissionais se embasam e respaldam, quanto ao planejamento das aulas no período integral. Analisando as respostas a esta pergunta, percebemos que os mesmos usam a proposta pedagógica existente, bem como o plano de ensino para a educação infantil, mas percebemos também que necessitam de diretrizes que norteiam a organização do planejamento articulado entre os dois períodos de aula.

A última pergunta do nosso questionário foi sobre o que poderia ser incluído no currículo da educação infantil, para garantir o direito de aprendizagem do aluno em tempo integral. Seguem algumas respostas:

“Penso que seja necessário um ensino que não seja ‘massante’, ou seja, que o currículo inclua atividades diversificadas para complemento da aprendizagem, oficinas, esportes, artes, música, dança, ou seja, o desenvolvimento integral do educando.” (PROFESSORA A)

Nesse sentido, Moll (2011, p. 24) reforça: “a formulação de uma proposta de educação integral implica ampliação qualificada de tempo, mesclando atividades educativas diferenciadas. Ao fazê-lo, contribui para a formação integral do aluno”. Pactuando com a afirmação da autora, as professoras participantes da pesquisa, também responderam:

“Aulas com projetos diferenciados, por exemplo arte, música, dança, teatro, com professores da área, construção de brinquedoteca, sala de informática, passeios e viagens.” (PROFESSORA B).

“Ter infraestrutura adequada com aulas específicas diferentes em cada turno: musicalização, língua estrangeira, dança, informática, agricultura, esportes. Com um plano de ensino e currículo próprio.” (PROFESSORA C).

“Um currículo real ser colocado em prática nas escolas de tempo integral. E que seja realmente executado.” (PROFESSORA D).

“Alinhar conteúdos para um dia e não para turnos. Criar um roteiro diário, onde a proposta será desenvolvida para a realidade daquela instituição e comunidade.” (PROFESSORA E).

Desse modo, entende-se que as declarações das professoras, pedagogas e diretoras, expõe a necessidade da estruturação de um currículo que se concretize e sobretudo, se efetive pela valorização das múltiplas habilidades de seus alunos, tendo em foco práticas pedagógicas e profissionais com formação específica. Música, dança, jogos, esportes, línguas e informática por exemplo, são atividades propostas por elas para o cotidiano escolar, oportunizando uma diversificação de atividades para uma completa formação humana, ou seja, integral. Os profissionais participantes da pesquisa, citam ainda a necessidade de que os dois tempos que compõem o período integral, articularem-se de modo dinâmico e integrado, planejando e intercalando as áreas do conhecimento no trato pedagógico para que essas, não se repitam nos dois períodos, matutino e vespertino.

Nesse sentido, Faria (1999) vai ao encontro das inquietudes postas pelos participantes da pesquisa, pois sustenta que os saberes e experiências relacionadas ao universo infantil, sejam propositalmente selecionados e organizados com o objetivo de gerar formações em prol do desenvolvimento cultural da humanidade a partir da infância. O que demonstra a potencialidade dessa etapa tão relevante da educação básica, se de fato for tida como prioridade.

Corroborando a essas ideias as DCNEI (2010, p. 125), estabelece:

[...] a ampliação da jornada poderá ser feita mediante o desenvolvimento de atividades como as de acompanhamento e apoio pedagógico, reforço e aprofundamento de aprendizagem, experimentação e pesquisa científica, cultura e artes, esporte e lazer, tecnologias da comunicação e informação, afirmação da cultura dos direitos humanos, preservação do meio ambiente, promoção da saúde, entre outras, articuladas aos componentes curriculares e áreas de conhecimento, bem como as vivências e práticas socioculturais.

Em meio a essas reflexões, concluímos que essas respostas pressupõem a ideia de que apesar das inúmeras conquistas da educação infantil em tempo integral, ainda é uma necessidade dar visibilidade à questão do currículo e as possíveis inquietudes dos profissionais que atuam com a educação em tempo integral em relação a um currículo que de fato, no cotidiano, atenda as especificidades do ensino integral e que possibilitem a ampliação do universo cultural das crianças matriculadas nesta modalidade de ensino. Portanto, a pesquisa de modo contundente, aponta a necessidade de discutir e sobretudo, construir um currículo que atenda as especificidades da educação infantil em tempo integral.

4.2 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS SOBRE O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPO INTEGRAL

Neste item, apresentaremos a análise e discussão da entrevista com a Coordenadora da educação infantil da rede municipal de São Mateus (Apêndice B), visando alcançar o segundo objetivo da pesquisa que é identificar políticas públicas educacionais, bem como os aportes teóricos e metodológicos desta modalidade de ensino, no âmbito municipal.

Esta entrevista, foi elaborada com o intuito de investigar quais as políticas, projetos e propostas que a secretaria de educação do município tem para a educação infantil em tempo integral, por meio da entrevista com a pessoa responsável pelo setor

de educação infantil. E para iniciar este diálogo, mencionaremos Peixoto, Schuchter e Araújo (2015, p. 145) quando reforçam que:

Outra questão importante é a elaboração de um projeto político pedagógico pelos órgãos que compõem os sistemas de ensino. Considerando as especificidades regionais e de cada experiência quanto à forma de atendimento, motivações e demandas desse serviço, é necessário que as Secretarias estabeleçam diretrizes para a implementação da educação infantil em jornada ampliada, 'em tempo integral'.

Em meio a este entendimento, os profissionais que atuam nos CEIMs, esperam essa atitude por parte da Secretaria de Educação, mais precisamente pelo setor de educação infantil. Faltam normativas, diretrizes e regimento comum na esfera maior, que nesse caso é a secretaria de educação, para a educação infantil em tempo integral, a fim de respaldar os CEIMs na elaboração seus respectivos projetos políticos pedagógicos.

É importante relatar que a coordenadora possui 36 anos de experiência na educação infantil, fato relevante, pois a mesma conhece por experiência própria a realidade da educação infantil no município de São Mateus-ES. Quanto ao tempo integral, a mesma relata que acompanhava de perto o trabalho no integral, pois no CEIM em que trabalhava, algumas turmas eram de período integral.

Quando questionada se existe um currículo específico para a educação infantil em tempo integral, a mesma afirma não haver um currículo elaborado especificamente, mas que há uma proposta em andamento, no entanto os desafios são muitos. Dentre esses desafios, a participante relatou:

Nós temos um problema com as áreas específicas que estão dentro da educação infantil. Temos observado que o professor muitas vezes trabalha, por exemplo, duas aulas de filosofia de manhã e as vezes, repete duas aulas de filosofia a tarde e isso é um problema muito sério que a gente tem que corrigir hoje na rede (ENTREVISTA - COORDENADORA DA EDUCAÇÃO INFANTIL).

No nosso entendimento, o professor de filosofia, educação física e artes, necessariamente poderia preparar aulas diferentes, se ele trabalha com a mesma turma e na mesma escola. Contudo, na maioria dos CEIMs, são professores diferentes. Daí percebe-se que os agentes políticos que estão à frente para direcionar as ações, transferem a responsabilidade para o professor que está na "ponta do sistema". Afirmou também na entrevista, que em reuniões com os diretores e

pedagogos “é falado para não trabalhar os mesmos campos de experiências no mesmo dia, para que a criança tenha um tempo livre”, conforme a participante explica: “É tempo integral, mas não é tempo integral dentro de sala de aula. Ela tem que ter outras atividades ao ar livre” (ENTREVISTA - COORDENADORA DA EDUCAÇÃO INFANTIL).

Portanto, não adianta apenas falar nas reuniões, e sim, enquanto Secretaria de Educação, tomar medidas mais consistentes e plausíveis, como acompanhar mais de perto os planejamentos nos CEIMs, dar apoio, orientação e supervisão para que estes planejamentos se efetuem de forma articulada.

Quando indagada se é necessário a existência de um currículo diferenciado para a educação infantil em tempo integral, ela afirma que sim, e acrescenta:

[...] a criança fica dez horas dentro de um centro de educação infantil, que é de sete da manhã até as dezessete horas. Então, com certeza precisa de ter um diferencial nessas crianças. Que ela tenha outras atividades que não seja a questão só de leitura ou de escrita, que elas tenham atividades motoras, que elas saiam do espaço da sala de aula, que elas tenham um tempo livre, que elas trabalhem com o corpo, com movimento, com jogos, com dinâmicas. (ENTREVISTA – COORDENADORA DA EDUCAÇÃO INFANTIL).

Notamos que a mesma tem consciência da necessidade de um currículo diferenciado para o integral, porém, esperamos mais ações e providências para que o mesmo realmente se concretize.

Quando questionada sobre os planos que a Secretaria de Educação tem em relação ao currículo da educação infantil em tempo integral, ela afirma que estão montando uma equipe para uma reestruturação da proposta pedagógica municipal. A mesma relata que a equipe para elaboração desse documento foi composta por representantes do conselho de educação, diretores, pedagogos, e dos professores, do integral e do campo.

[...] focou naquilo que pensou ser importante para as crianças em relação a aprendizagem, nos objetivos, como eles chamam de competências e habilidades e com isso, estamos reformulando essa proposta pedagógica e curricular também. Então o município tem essa preocupação, a secretaria de educação, através deste setor, tem essa preocupação e está já na elaboração desse trabalho.

No nosso entendimento, a discussão está mais voltada para a educação infantil em sua totalidade, todavia, é necessário um enfoque e direcionamento maior para o estudo das particularidades do tempo integral.

Quando questionada sobre os desafios quanto a infraestrutura e a funcionários, a mesma afirma que no município não há estrutura para atender a educação infantil de modo geral e que têm feito adequações ou reformas. E no período integral, é que precisa de mais adequação ainda.

Quanto a funcionários, a mesma acredita que o professor deveria ser exclusivo, acompanhando a turma nos dois períodos, mas o município ainda não tem uma política que contempla essa questão.

Neste aspecto, Moll (2011, p.39) diz que “Uma política de educação integral, pressupõe uma consistente valorização profissional, a ser garantida pelos gestores públicos, de modo a permitir dedicação exclusiva e qualificada a educação”. Em consonância à este pensamento, entendemos que o professor que acompanha a mesma turma nos dois períodos, terá mais possibilidades de acompanhar o desenvolvimento da criança de forma mais abrangente, como também em fazer articulações e intervenções dos conteúdos trabalhados.

Quando interrogada sobre o que poderia ser incluído no currículo da educação infantil para a garantia do direito a aprendizagem do aluno no tempo integral, a coordenadora respondeu:

E em se tratando do tempo integral, eu penso que a proposta de se trabalhar ateliês dentro dos CEIMs, seria algo que faria uma diferença enorme nessa aprendizagem. Esse tempo de ateliê, de espaço do brincar mais elaborado, mais organizado dentro da proposta. É o que temos escrito nessa nova proposta dentro dos campos e eixos de experiência. (COORDENADORA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO INFANTIL)

Analisando esta resposta, constatamos que a mesma deseja mudanças, e que tem pesquisado propostas de outros municípios. Porém, depende de muitas transformações das políticas voltadas para o público da educação infantil em tempo integral.

Nesse sentido, Moll (2011, p. 24) reforça: “a formulação de uma proposta de educação integral implica ampliação qualificada de tempo, mesclando atividades educativas diferenciadas. Ao fazê-lo, contribui para a formação integral do aluno”.

Nesse mesmo sentido, o PNE (2014) traz um avanço para a educação de tempo integral, colocando-a como meta a ser atingida em todo o país, em sua meta de número 6 prevê a oferta de educação em Tempo Integral para no mínimo 50% das escolas públicas e o atendimento de ao menos 25% dos estudantes de educação

básica do Brasil. Também prevê, na meta de número 1, sobre a educação infantil, o estímulo a uma educação infantil em Tempo Integral para todas as crianças de até cinco anos, como já é estabelecido, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

Corroborando com a Constituição Federal (1988) e o ECA (1990), o PNE (2014) em sua meta nº 6 indica também como responsabilidade da União, Estados, distrito Federal e Municípios, a implementação de estratégias, no sentido de promover a Educação Integral por meio de atividades pedagógicas, culturais e esportivas definindo que o tempo de permanência dos alunos na escola, durante o ano letivo, seja igual ou superior a 7 horas.

E no município de São Mateus, o Plano Municipal de Educação prevê na meta 07, a ampliação do tempo integral para toda a educação básica, corroborando assim com o que está estabelecido na Política Nacional de Educação.

4.3 PROPOSTA PARA A REFLEXÃO DE UM CURRÍCULO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPO INTEGRAL NO MUNICÍPIO DE SÃO MATEUS - ES

Este item, tem a finalidade de ampliar as muitas possibilidades de contribuir para a organização, construção e implementação de um possível currículo que atenda as especificidades da educação infantil em tempo integral, no município de São Mateus – ES.

O desafio é promover a estruturação e articulação acerca dessa realidade. Para tanto, foram pensadas estratégias que possibilitassem um processo inclusivo e participativo somente com profissionais que trabalham nesta modalidade de ensino.

Assim sendo, elencamos por ordem de organização:

- Nomeação de um “grupo de estudo” para elaboração do currículo que contemple as especificidades da educação infantil em tempo integral, considerando que o currículo deve ser uma construção coletiva.
- Roda de conversas com os profissionais que atuam nos CEIMs, a fim de sistematizar relatos, sugestões, opiniões sobre a educação integral;
- Seminário sobre educação infantil em tempo integral, envolvendo profissionais que atuam neste modalidade de ensino.

- Curso com certificação para professores, pedagogos, diretores, como também cuidadores, serviços gerais, cozinheira, sobre o cuidar/educar no tempo integral da educação infantil;
- Sistematização de uma proposta curricular a ser documentado em todas as normativas e Leis que forem necessárias para sua efetivação.

Nosso pressuposto é que o currículo é uma prática política, de escolhas, e que tem por trás das práticas e ações, um conjunto de concepções e ideias sobre a finalidade da educação, a maneira como os sujeitos aprendem, o que se deseja que eles aprendam, que tipo de homem queremos formar e para qual tipo de sociedade. Por isso, trata-se de uma prática complexa, com diversas perspectivas e pontos de vista.

O currículo é vivido permanentemente pelos sujeitos em seu processo de educação, através das condições e contextos concretos. As crianças atribuem sentido ao que nós a oferecemos: se manifestam o tempo todo: seja se submetendo, se envolvendo, resistindo, aceitando as propostas ou recusando. Nesse sentido, devemos apurar o nosso olhar: como as crianças têm recebido nossas propostas? Como tem se manifestado? Nesse sentido, nossa aposta é que as crianças também devem participar da elaboração da proposta curricular do município.

Silva (2001), um dos autores que fundamentaram nossas reflexões sobre currículo afirma:

Qual nossa aposta, qual é o nosso lado, nesse jogo? O que vamos produzir no currículo entendido como prática cultural? Os significados e sentidos, as representações que os grupos dominantes fazem de si e dos outros, as identidades hegemônicas? Vamos fazer do currículo um campo fechado, impermeável à produção de significados e de identidades alternativas? Será nosso papel o de conter a produtividade das práticas de significação que formam o currículo? Ou vamos fazer do currículo um campo aberto que ele é, um campo de disseminação de sentido, um campo de polissemia, de produção de identidades voltados para o questionamento e a crítica? Evidentemente, a resposta é uma decisão moral, ética, política de cada um/uma de nós. Temos de saber, entretanto, que o resultado do jogo depende da decisão de tomarmos partido. O currículo é, sempre e desde já, um empreendimento ético, um empreendimento político. Não há como evitá-lo (SILVA, 2001, p. 29).

Se currículo é sempre um empreendimento ético e político, é necessário um comprometimento de todas as pessoas envolvidas com a educação infantil no município de São Mateus, dada importância desse segmento e a necessidade,

colocada pelos participantes, da prescrição de um documento que contemple as especificidades da Educação Infantil de tempo integral.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo sobre as concepções do currículo em nível de educação infantil em tempo integral, se constitui o objeto desta pesquisa. Todavia, este estudo não se esgota com esta investigação e suas considerações. Pelo contrário, ela se inicia como processo de busca por novas possibilidades de transformações e mudanças para a melhoria nos campos profissional e pedagógico nos Centros de Educação Infantil em tempo integral no município de São Mateus.

Diante da realidade pesquisada, a função maior de uma escola em tempo integral, é a formação humana em seu nível mais amplo, o que inclui os conhecimentos ligados à cultura, artes, esportes, saúde, tecnologias, no entanto, a realidade encontrada, não aponta para essa concepção interdisciplinar que uma escola de educação infantil em tempo integral deve ter. Apontam na realidade, um trabalho não como um turno integrado, e sim, como dois turnos parciais distintos, com outros professores e com disciplinas repetidas. O que compromete a formação integral do aluno como direito de aprendizagem, como formadora de cidadãos críticos e participativos.

Centralizada no currículo da educação infantil em tempo integral, a pesquisa constatou que existem propósitos e intenções que ainda não foram alcançadas em relação ao tempo integral no processo educativo, pois ainda existe a necessidade em efetivar um currículo que atenda os contextos e especificidades da criança em tempo integral nos CEIMs. Desse modo, considerou como foco dialógico, reflexões sobre o currículo prescrito e o cotidiano dos dois tempos das aulas, que ainda se efetivam em quantidade significativa sem articulação pedagógica.

Em meio a estas reflexões, constatamos que, o currículo, por mais que ainda esteja associado à grade de conteúdos ou estrutura fechada a ser seguida, pode pela equipe pedagógica e corpo docente, se tornar um espaço de autonomia e intervenções. Um processo de contínuas e reflexivas ações, pautado cotidianamente pelo planejamentos e ações propositivas de seus profissionais.

Nesse sentido, quanto as indagações e inquietações básicas que deram origem aos objetivos que fundamentam esta pesquisa, foi constatado que os profissionais pesquisados almejam e concordam sobre a necessidade de um currículo específico

para a educação em tempo integral e desejam sua efetivação documentada pela Secretaria de Educação.

Quanto às políticas públicas voltadas para a educação infantil em tempo integral, foi possível perceber a boa intenção no processo de busca e pesquisa pela coordenadora de educação infantil para a elaboração e implementação de um currículo específico que atenda as particularidades da educação infantil em tempo integral, no qual segundo a mesma, já está em andamento e discussão, através de grupo de estudo.

Partindo desse pressuposto, acredito que é possível sim, a construção de um currículo, constituído em conjunto e envolvendo todos os profissionais que estão inseridos nesta realidade, no entanto, deve-se estar sempre acompanhando sua realização e execução, para não correr o risco de ficar somente na intenção ou como um sonho distante.

Por isso essa pesquisa é um convite para os profissionais da educação e toda a sociedade como espaço de sustentação teórica e reflexão empírica em prol da qualidade do currículo que é destinado às crianças que permanecem nos CEIMs em tempo integral.

Certamente há e haverá muitos desafios no processo quanto à estrutura física, políticas e econômicas enquanto educação infantil em tempo integral, no entanto, as conquistas só acontecerão se acreditarmos que é possível haver mudanças, e lutarmos por aquilo que julgamos ser o correto, que no momento, é a busca em garantir às crianças uma educação de pleno direito, de desenvolvimento integral, concebendo as crianças na sua unidade e diversidade como sujeitos competentes, ativos, sociais e de cultura.

REFERÊNCIAS

ABNT. **Diretrizes para apresentação de dissertações e teses da USP:** Universidade de São Paulo, parte I/ sistema integrado de Bibliotecas da USP; Vânia Martins Bueno de Oliveira Funaro. [et al.] 3 ed. Rev Ampl. São Paulo, SIBIUSP, 2016 (cadernos de estudos; 9).

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação: geral e Brasil.** 3 ed. rev. e ampl. São Paulo: Moderna, 2006.

ARROYO, Miguel Gonzales. **O direito ao tempo de escola. Cadernos de Pesquisa,** s.l., n. 65, p. 3-10, 1988.

ARROYO, Miguel. **O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver.** In: MOOL, Jaqueline (Org.) **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos.** Porto alegre: Penso 2012, p.33-46.

BONDÍA, J. L. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência.** Universidade de Barcelona, Espanha. Tradução de João Wanderley Geraldi. Universidade Estadual de Campinas. Departamento de Linguística. Revista Brasileira de Educação, 2002.

BRASIL, **Lei n. 9.394,** de 20 de dezembro de 1996. Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica.** Brasília, DF: 2013.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais da educação básica para a Educação Infantil.** Brasília, DF: 2013.

_____. **Crerios para um atendimento em creches que respeite os direitos da criança.** 2. Ed. Brasília, DF: 2009

_____. **Parecer CNE/CEB – Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica.. Parecer n. 20/2009.** Brasília, DF: 2009.

_____. **Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil.** Brasília, DF: 2017

_____. **Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024.** Brasília: Câmara dos Deputados. 2014 . Série Legislação.

_____. **Educação Integral: Texto Referência para o Debate Nacional.** Série Mais Educação. Ministério da Educação. Brasília, 2009. P.24.

_____. **Programa Mais Educação. Passo a Passo.** Ministério da Educação. SEB/MEC, 2011.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; BORGES, Maristela Correa. **A Pesquisa participante: um momento da educação popular**. Rev. Ed. Popular, Uberlândia, v. 6, p.51-62. Jan./dez. 2007.

Centro de referências em Educação Integral (CREI). 2016. São Paulo. Disponível em www.Educaçãointegral.org.br. Acesso em 22.05.2018.

COELHO, Ligia Marta Coimbra da Costa; HORA, Deise Martins. **Diversificação Curricular e Educação em tempo Integral**. 2004 Disponível em: <http://www.unirio.br/cch>. Acesso em 02.05.2018.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de, (1990). **Educação pré-escolar e cultura**. Campinas: Editora da Unicamp; São Paulo: Cortez, 1999.

FARIA, Vitória; SALLES, Fátima. **Currículo na Educação Infantil: diálogo com os demais elementos da proposta pedagógica**. 2ª edição, São Paulo: Ática, 2012.

FERREIRA, Luiz A. M. e DIDONET, Vital. **Educação Infantil - creches, período integral e parcial, férias**. Primeirainfancia.org.br. 2015. p.4 e p.10.

FERREIRA, Cássia Marilda Pereira dos Santos. **Escola em tempo integral: possível solução ou mito na busca da qualidade?** Londrina, 2007. Dissertação mestrado.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GADOTTI, Moacir. **Educação integral no Brasil: Inovações em Processo**. São Paulo: Paulo Freire, 2009.

GATTI, Bernardete; ANDRÉ, Marli. **A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil**. In: Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática [S.l.: s.n.], 2010. Disponível em: <http://bdpi.usp.br/item/002133855>. Acesso em 15.08.2018.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GHIRALDELLI, Paulo Jr. **Introdução à Educação Escolar Brasileira: História, Política e Filosofia da Educação** [versão prévia], 2001, p.34.

KUHLMANN JUNIOR, Moysés. **Histórias da educação infantil brasileira**. Revista Brasileira de Educação, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, n. 14, p. 5-18, maio/jun./jul./ago. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a02>>. Acesso em: 09 julho. 2018.

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 5.edição- São Paulo: Cortez, 1995.

_____. Sonia. **Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica**. In: MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa (org.). **Currículo: políticas e práticas**. 13ª ed. – Campinas, SP: Papirus, 2013. P. 165-183.

LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia científica**. 6. ed. 4. Reimpressão. São Paulo: Atlas, 2007.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARCONI, Marina de A.; LAKATOS, Eva M. **Técnica de pesquisa**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MOLL, Jaqueline. (Org.) **Educação integral: texto referência para o debate nacional**. Brasília: MEC/SECAD, 2009.

MOLL, Jaqueline. (Org.) **Caminhos para elaborar uma proposta de Educação integral em jornada ampliada**. Brasília: MEC/SECAD, 2011.

OLIVEIRA, Z. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PACHECO, Suzana M. **Proposta pedagógica. Elementos para o debate necessário**. Educação Integral. Salto para o Futuro. Ano XVIII, boletim 13 – Agosto de 2008.

PARO, Henrique Vitor et al. **Escola de Tempo Integral: desafio para o ensino público**. São Paulo: Cortez: autores associados, 1988.

_____. Henrique Vitor et al. **A escola pública de tempo integral: universalização do ensino e problemas sociais**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 65, p. 11-20, maio 1998.

PEIXOTO, Edson M.; SCHUCHTER, Terezinha M.; ARAÚJO, Vania C. **O “tempo integral na educação infantil: financiamento, gestão e projeto-pedagógico em questão**. ARAÚJO, Vania (Org.). Educação infantil em jornada de tempo integral: dilemas e perspectivas. Brasília, DF: Ministério da Educação; Vitória: EDUFES, 2015.

PIMENTA, Selma G. **Formação de professores: identidade e saberes da docência**. In: PIMENTA (Org.). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo, editora Cortez, 1999, p. 15-34.

PINTO, Silvana Maria da S. S. **Resgatando Vidas: construindo esperanças**. São Mateus: [s.n.], 1ª edição. São Mateus, ES: 2005.

PIROLA, Beatriz Barbosa. **História do Jardim Carmelina Rios**. Vitória: edição da autora, 2015.

PME. **Plano Municipal de Educação de São Mateus, ES**. Lei Complementar N. 104/2005 de 29 de junho de 2015.

SACRISTÀN, José Gimeno. **O que significa o currículo?** In: SACRISTÀN, José Gimeno (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 16, 17, 19.

SALLES, Fátima. FARIA, Vitória. **Currículo na educação Infantil: dialogo com os elementos da proposta pedagógica**. 2 edição. São Paulo: Ática, 2012.

SANTOS, Rildo F. dos. **Pesquisa Participante: o que é como se faz**. 2012. Disponível em: <http://baixadacarioca.wordpress.com/2012/03/19/pesquisa-participante-o-que-e-como-se-faz/>. Acesso em: 10 de novembro de 2018.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. Ed. 7. reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. **Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério**. Educação & sociedade, ano XXI, nº 73, dezembro, 2000, 243.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1994.

THIOLLENT, M. (1999). **Notas para o debate sobre pesquisa-ação**. In C. R. Brandão (Org.), Repensando a pesquisa participante (pp. 82-103). São Paulo: Brasiliense.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**. A Pesquisa Qualitativa em Educação. São Paulo: Atlas, 1987.

APÊNDICE - A

ROTEIRO DE QUESTIONÁRIO SEMI-ABERTO PARA PROFESSORES, PEDAGOGOS E DIRETORES:

Estou realizando uma pesquisa, cujo título é “A educação infantil em jornada de tempo integral no município de São Mateus: O currículo em questão”, para elaboração de uma dissertação de mestrado da FVC.

A pesquisa consistirá em investigar e problematizar questões sobre um currículo que atenda as especificidades da educação infantil em tempo integral no município. Obrigada pela sua colaboração.

Instituição escolar:

1 – Qual a sua formação profissional?

2 – Há quanto tempo trabalha com a educação infantil? E no tempo integral?

4 – A educação infantil em tempo integral é efetivada, quanto ao currículo, como dois momentos articulados de planejamento?

() sim () não

Ou somente como dois tempos de aula?

() sim () não

5 – Hoje, o currículo/proposta tem atendido as especificidades para o tempo integral?

() sim () não

6 – Em que você se embasa/respalda, quanto ao planejamento das aulas no período integral?

7 – O tempo de permanência que a criança fica na escola, é aproveitado de maneira eficiente, garantindo uma aprendizagem real e significativa, para uma escola de tempo integral?

() sim () não

8 – Quais os desafios da educação infantil, no aspecto curricular da educação em tempo integral?

() reorganização curricular () infraestrutura
() quadro de funcionários () dois tempos distintos na escola
() planejamento articulado entre os dois turnos

9 – É importante a oferta da educação infantil em tempo integral para o município?

() sim () não

Porque?

10 – O que poderia ser incluído no currículo da educação infantil, para garantir o direito de aprendizagem do aluno em tempo integral?

APÊNDICE - B

ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA A COORDENADORA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE SÃO MATEUS

Estou realizando uma pesquisa, cujo título é “A educação infantil em jornada de tempo integral no município de São Mateus: O currículo em questão”, para elaboração de uma dissertação de mestrado da FVC.

A pesquisa consistirá em investigar e problematizar questões sobre um currículo que atenda as especificidades da educação infantil em tempo integral no município. Obrigada pela sua colaboração.

1 – Qual a sua formação profissional?

2 – Há quanto tempo trabalha com a educação infantil? E no tempo integral?

3 – Atualmente, quantas instituições de educação infantil que atendem em tempo integral no município? Quantas crianças são contempladas?

4 – Atualmente, existe um currículo específico para a educação infantil em tempo integral no município?

5 – É necessário a existência de um currículo diferenciado para a educação infantil em tempo integral? Porque?

6 – O tempo que a criança fica na escola no tempo integral, poderia ser melhor aproveitado de maneira mais eficiente e significativa para a criança, quanto a organização curricular?

7 – Quais os planos que a SME tem em relação ao currículo da educação infantil em tempo integral?

8 – Quais os desafios quanto a infraestrutura e a funcionários que a educação infantil integral enfrenta?

9 – O que poderia ser incluído no currículo da educação infantil, para garantir o direito de aprendizagem do aluno em tempo integral?