

# Educação integral, uma proposta transformadora

*A experiência  
do Centro Municipal  
de Educação Infantil  
Professor Paulo Rosas*



Nyêdja Cariny Gomes Silva

# Educação integral, uma proposta transformadora

*A experiência  
do Centro Municipal  
de Educação Infantil  
Professor Paulo Rosas*

**Nyêdja Cariny Gomes Silva**

## Universidade Federal de Pernambuco

Reitor: Alfredo Macedo Gomes

Vice-Reitor: Moacyr Cunha de Araújo Filho

EDITORA ASSOCIADA À



### Editora UFPE

Diretor: Junot Cornélio Matos

Vice-Diretor: Diogo Cesar Fernandes

Editor: Artur Almeida de Ataíde

### Conselho Editorial (Coned)

Alex Sandro Gomes (CIn)

Carlos Newton Júnior (CAC)

Eleta de Carvalho Freire (CE)

Margarida Maria de Castro Antunes (CCM)

Marília de Azambuja Ribeiro Machel (CFCH)

### Editoração

Revisão de texto: Flávio Gonzalez

Projeto gráfico: Adele Pereira

### Catálogo na fonte

Bibliotecária Kalina Lígia França da Silva, CRB4-1408

S586e Silva, Nyêdja Cariny Gomes.

Educação integral, uma proposta transformadora [recurso eletrônico] : a experiência do Centro Municipal de Educação Infantil Professor Paulo Rosas / Nyêdja Cariny Gomes Silva. – Recife : Ed. UFPE, 2023.

Inclui referências.

ISBN 978-65-5962-186-6 (online)

1. Centro Municipal de Educação Infantil Professor Paulo Rosas – Estudo de casos. 2. Educação integral. 3. Educação infantil. 4. Prática de ensino. 5. Educação – Finalidades e objetivos. I. Título.

370.112

CDD (23.ed.)

UFPE (BC2023-044)

Esta obra está licenciada sob uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.



*A todas as crianças deste vasto mundo:  
às que foram, às que são e às que ainda serão...  
Porque a infância precisa ser honrada.*



---

## Agradecimentos

---

Agradeço ao Divino porque sempre me faz encontrar e reconhecer situações para mais aprender e pessoas de bem para me acompanhar na travessia da vida... Porque me permite ser assim desse jeito como eu sou e realizar peraltices feito criança poeta!

Agradeço aos antepassados próximos e afins porque estiveram antes por aqui a deixar inspirações e outros tesouros valiosos.

Minha gratidão a João que “derramou estrelas sobre a minha solidão” e nesses tempos me fez amá-lo ainda mais por ser exemplo de amorosidade e paciência.

À família extensiva (avó, mãe, pai, tias e tios, irmãos, primas e primos, sobrinhos e Bel, todos tão amados!) e à família encontrada (meus amigos e minhas amigas), pelo respeito, pelo apoio, pelo bem-querer. Especialmente à Martinha que, literalmente, me abria portas para estudar; à equipe da Editora UFPE, da qual felizmente faço parte, e em especial,

às companheiras Adele, Natássia e Paula; às inesquecíveis Professora Laura, Ilza e Juju; e aos coleguinhas, que é como chamo os que ganhei fazendo o mestrado.

Sou grata a todos os docentes que já tive, em especial, ao Professor Thiago Modenesi, pela orientação neste trabalho, atenção e prontidão; à Professora Dora Padilha, que docemente aceitou caminhar junto conosco e tanto contribuiu para esta pesquisa; à Professora Juliana Araújo, a quem muito admiro por tantas competências e vivacidade, e ao Professor Edvan Aguiar, que é um exemplo a ser seguido.

Agradeço imensamente à comunidade do CMEI Professor Paulo Rosas (crianças e suas famílias, educadores, demais servidores, terceirizados e estagiários) e à Professora Ana Carolina Perrusi, pelo acolhimento, pela colaboração e principalmente porque me fizeram reencontrar a esperança e ser um tanto mais feliz.

Agradeço à Escola Arco-Íris pela chuva colorida que foi minha passagem por lá, pelo afeto bom que nos liga, por ter colaborado no pré-teste das entrevistas e por tantas coisas mais. Agradeço ao Jardim Curumim, escola de educação infantil de inspiração Waldorf, pela indicação de ricas leituras. Agradeço também a todos os que disponibilizam as histórias fofas que abrem cada capítulo deste livro e à Mila linda, que me auxiliou na transcrição das entrevistas.

Sou grata aos teóricos que com dedicação construíram ideias que fortalecem trabalhos como o meu, aos pesquisadores e pesquisadoras que abrem caminhos com seus olhares e estudos, e a quem disponibiliza na internet suas impagáveis publicações porque são anjos na vida de quem estuda e garimpa materiais instrutivos.

Enfim, sou grata também aos que pensam diferente de mim porque são ouvidos num exercício difícil, mas necessário para minha evolução. 🌱

*“A primavera chegará, mesmo que ninguém mais  
saiba seu nome, nem acredite no calendário,  
nem possua jardim para recebê-la.”*

CECÍLIA MEIRELES

# Sumário

---

Apresentação	10
Para início de conversa	13
Alguns conceitos-chave: educação integral, currículo e educação infantil	25
Uma metodologia para o singular	217
Uma educação integral possível: o CMEI Professor Paulo Rosas	246
Considerações finais	319
Referências	329
Apêndices e anexos	350

---

---

## Apresentação

Falar de educação é falar de amor, de respeito, de doação, de um ato de dedicação ao outro e de compartilhamento de saberes. A autora consegue transferir toda sua admiração pela temática, apresentando o assunto de modo afetuoso, por meio de observações e vivências no Centro Municipal de Educação Infantil Professor Paulo Rosas, instituição pública de ensino recifense, lócus mais que adequado para o relato.

A obra traz como ponto central a discussão sobre a educação integral, termo muito utilizado nas últimas décadas no Brasil, mas que possui uso equivocado em alguns ambientes. A origem da educação integral nacional, os reflexos sobre as suas significações ao longo da história até os dias atuais e ainda relatos comparativos e documentos relevantes trazem bastante luz à discussão da temática. A reflexão sobre a integralização do estudo e o estudo de tempo integral embasam o referencial teórico e nos fazem refletir

também sobre o *modus operandi* da educação infantil, assim como o que deve ser observado nas/pelas escolas em suas referidas propostas.

O ponto forte da obra está na apresentação da discussão da criança como um ser único e protagonista, a partir de observações dos próprios participantes do estudo acerca da educação em um ambiente de ensino público. Por fim, não poderia deixar de mencionar a delicadeza da autora em deixar este livro mais próximo do universo lúdico infantil, quando, a cada novo capítulo, traz ilustrações sobre momentos iluminados de sabedoria em que aprendeu com as crianças. Ao leitor fica o convite para se apaixonar pela educação infantil em sua integralidade.

**Juliana Araújo**

Docente da Universidade de Pernambuco (UPE)

## Ana Luiza Aflita

Todas as noites, a avó colocava Aninha pra dormir e rezava com ela o *Pai Nosso*:

– “[...] Livrai-nos do mal, amém!”

A fala da vó emendava palavras e Aninha começou a imaginar coisas até que um dia suplicou:

– Ô, vovó, pula essa parte de ‘Malamém’, que eu tenho um medo tão grande dele!

*Ana Luiza, aos 7 anos*



---

## Para início de conversa

---

A temática da educação sempre é utilizada em discursos quando se pretende requerer a atenção da plateia, posto que se trata de um assunto essencial para todos, inclusive para quem a ela não tem acesso com a qualidade necessária ao seu desenvolvimento pessoal e profissional. Sua óbvia importância, no entanto, nem sempre é debatida com vieses que proporcionem um debate inovador e que, enfim, proponham mudanças transformadoras para os estudantes.

Pelos resultados de levantamentos e pesquisas de conhecimento público, a educação no Brasil, em grande parte, está muito longe de colaborar com a formação de sujeitos reflexivos, ativos e transformadores de realidades. Ao condicionar estudantes a uma aprendizagem esvaziada de sentido, já que quase sempre basta que sua capacidade mnemônica seja testada em provas pouco desafiadoras ou em eventos “científico-culturais” em que temáticas gerais são exploradas em seu senso mais comum, as escolas deixam de atuar

como centros de promoção do conhecimento e passam a aceitar uma condição de meras reprodutoras dele.

A situação da educação infantil aparenta ser ainda mais grave, já que nem é possível medir a aprendizagem do público-alvo por meios óbvios como provas, seminários e apresentações públicas, de modo que o ímpeto perene de educadora que se conserva na pesquisadora a impulsionou a leituras que a levaram a inquietações, redescobertas e questionamentos sobre como (e se) as crianças, na primeira etapa da Educação Básica, estão sendo estimuladas a desenvolver habilidades, valores e conhecimentos que lhes possibilitem uma formação integral, diferenciada daquela propagada pelas instituições de ensino mais tradicionais.

A crença de que, atualmente, os preceitos da política de ensino da rede municipal do Recife para a educação infantil percebem o educando como um ser múltiplo e com necessidades igualmente variadas, e em razão disso potencializam em suas orientações os aspectos físico, cognitivo, afetivo, emocional, ético, estético, social, cultural e político dos estudantes a fim de colaborar para que aprendizagens significativas sejam frequentemente conquistadas através do estímulo de práticas inovadoras/transformadoras, levou ao interesse específico de promover um estudo de caso no Centro Municipal de Educação Infantil Professor Paulo Rosas (CMEI Professor Paulo Rosas), posto que essa instituição se destaca das demais da Região Metropolitana do Recife (RMR) por sua proposta de ensino diferenciada e ainda desfruta de uma assessoria pedagógica da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

Refletir sobre educação e analisar novas formas de educar implica necessariamente em ponderar sobre paradigmas

científicos, já que eles são parâmetros para orquestrar, entre outros aspectos, o viver e o saber humanos. Assim, a contextualização acerca dos modelos clássico e inovadores da ciência ganhará espaço na discussão que ora se inicia para possibilitar melhor compreensão da proposta de estudar a educação integral como concepção capaz de contemplar os saberes necessários à formação humana para o presente e para o futuro.

Desde o século XIX, quando o pensamento newtoniano e cartesiano passou a determinar os paradigmas científico e social do mundo ocidental, os métodos educacionais visam à formação mecanicista e racional dos educandos, haja vista a visão fragmentada e reducionista de ser humano adotada por esse modelo científico. Todo o século XX permaneceu sob influência dessa visão de mundo que também se manteve como tendência para os ideais educacionais do século XXI. Ainda que se reconheçam grandes feitos advindos do paradigma newtoniano e cartesiano (revoluções industriais e tecnológicas), são notórios o avanço de sua crise e a necessidade de superá-lo, posto que seus pressupostos não correspondem mais às novas exigências históricas (BEHRENS, 2003).

Essa perspectiva de educar tem sido cada vez mais questionada por valorizar excessivamente a cognição, desconsiderar outras formas de aprendizagem e repetir padrões descontextualizados e quase sempre sem sentido para quem frequenta a escola sem reconhecer verdadeiramente o que esse espaço pode, de fato, proporcionar, além de, conforme o pensamento de Guará (2006), massificar e conter os estudantes em práticas espaçotemporais cuja perspectiva se

limita à disciplinarização, o que contribui apenas para diminuir a motivação e o interesse pela aprendizagem.

A educação integral, ao contrário, leva em consideração o desenvolvimento de habilidades fundamentais e interconectadas ao objetivo de assessorar a formação de pessoas capazes de dialogar ao invés de competir, de acolher ao invés de excluir, de naturalizar o aprendizado e potencializá-lo em todas as dimensões possíveis em vez de memorizar, reproduzir e buscar os “melhores” resultados em provas e exames diversos.

Para Behrens (2003), a ascensão de Teorias Inovadoras, tais como a Evolucionista, da Relatividade, a Quântica, das Estruturas Dissipativas e a Sistêmica, desestabilizou o conhecimento lógico-racional e as verdades objetivas do paradigma clássico da ciência. Preceitos absolutos e inquestionáveis não se sustentam mais e o fazer educacional influenciado por essas teorias precisa encontrar caminhos coerentes, propor mudanças exequíveis e colaborar com a formação de cidadãos e cidadãs que transformem a si mesmos e ao seu entorno.

O desafio educacional, portanto, inicia-se na tentativa de, sob influência dessas teorias disruptivas, definir com clareza o tipo de formação desejada para seus educandos e educadores, repensar o lugar de atuação desses atores, buscar novas formas pedagógicas e refazer todo o processo educativo. A reflexão sobre esses conceitos necessariamente deve levar a uma atuação coerente com as novas demandas sócio-históricas.

No Brasil, a educação integral foi influenciada principalmente pelo movimento da Escola Nova (décadas de 20

e 30 do século XX), cuja principal intenção era superar a perspectiva de educação meramente instrutiva, inaugurando uma concepção dos educandos como seres completos e estimulando, portanto, suas múltiplas dimensões, a fim de construir uma sociedade mais justa e igualitária. Behrens (2003), no entanto, inclui o movimento escolanovista no Paradigma Conservador de Educação, haja vista que, segundo a autora, os pressupostos da Escola Nova não conseguiram ultrapassar a ideia de reprodução do conhecimento, além de não terem sido totalmente incorporados à sociedade brasileira.

A ênfase no todo e a superação da reprodução para a produção do conhecimento leva ao surgimento do Paradigma Inovador como a nova visão de mundo e do fazer científico. Esse paradigma instiga o surgimento de novas abordagens para a educação, influencia a (re)construção de práticas pedagógicas, inspira a transformação de educandos, educadores e escolas, respeitando todas as dimensões humanas consideradas fundamentais para a aprendizagem física, cognitiva, afetivo-emocional, ética, estética, social, cultural e política. Tudo como numa grande teia capaz de agregar diferentes pressupostos de novas teorias (BEHRENS, 2003).

Para Behrens (2003), é coerente com as exigências atuais e as mudanças paradigmáticas da ciência uma “aliança” entre a visão sistêmica ou holística, a abordagem progressista e o ensino com pesquisa, inter-relacionadas pela tecnologia inovadora. Por visão sistêmica ou holística, compreende-se aquela que considera as múltiplas inteligências do educando e objetiva a formação de um profissional com habilidades e valores condignos com a contemporaneidade, que

não mais suporta a fragmentação de conhecimento. A abordagem progressista visa à transformação social por meio de práticas pedagógicas que instigam a visão crítico-reflexiva do grupo, o compartilhamento de ideias e responsabilidades e conseqüentemente uma aprendizagem significativa para todos os envolvidos. O ensino com pesquisa considera professores e alunos como produtores de conhecimento e estimula a aprendizagem por meio de investigações que levam à autonomia intelectual dos estudantes, enquanto a tecnologia inovadora diz respeito ao uso da internet e de computadores e afins como facilitadores didáticos.

Tais ideias se afinam com a proposta da educação integral, por sua intenção básica de desenvolvimento pleno do educando, de sua comunidade de origem e da sociedade como um todo, como também se refletem na construção do currículo escolar integrado.

Comumente associado apenas aos conteúdos das diversas áreas de conhecimento exigidos para a validação da educação formal, o currículo na perspectiva de formação integral dá um salto e passa a contemplar também os saberes das famílias dos estudantes e da comunidade escolar, assim como a diversificar os ambientes de aprendizagem. Assim posto, o currículo é necessariamente o resultado das interações cotidianas vivenciadas por educandos e educadores, da forma como organizam as práticas educativas para consolidar aprendizagens significativas e do modo como concebem a cultura e a sociedade onde estão inseridos (FELÍCIO, 2011). E quanto mais cedo forem acessíveis as aprendizagens do tipo *necessárias à vida*, por mais tempo o educando terá contato e fará parte dessa forma inovadora de estar no

mundo. Desse modo é que interessa perceber como a educação infantil, como primeira etapa da Educação Básica e centrada na criança, numa perspectiva de uma educação humanizadora e completa, propicia experiências a fim de garantir desenvolvimento integral às crianças.

Silva (2014) pondera acerca desse nível de educação, por ele ainda estar sendo constituído em nosso país, como também suas especificidades e tantas outras dimensões que só recentemente na história nacional passaram a ter algum reconhecimento e respaldo legal. As potencialidades da educação infantil ainda estão em fase de descoberta e a esse propósito também se presta a pesquisa ora iniciada, aliando a compreensão da criança como sujeito de direito, sujeito de conhecimento e sujeito de desejo à ideia da realização da educação integral como ferramenta para alcançar a formação requerida para novos tempos e espaços de convívio social e planetário.

A educação brasileira é um tema recorrente em pesquisas científicas, contudo a apresentação da educação integral sob a perspectiva de sua proposição como uma prática/política consistente é atual e inovadora, não só porque tira o foco da inovação apenas como o uso de ferramentas tecnológicas para incrementar a rotina das escolas e estimular os estudantes a aprender, mas principalmente porque permite enxergar o educando como um ser integral e potencialmente capaz de transformar sua condição de aprendiz, seu entorno social e, quiçá, o mundo. As pesquisas sobre a educação integral na educação infantil são escassas e, por isso, ainda mais necessárias para que cesse a atenção diminuta a esse segmento educacional, já há muito considerado

como primeira etapa da Educação Básica brasileira, mas, até o momento, indevidamente invisibilizado.

Desse modo é que surgem as perguntas de pesquisa que mobilizaram a investigadora a dissertar sobre o tema: qual concepção de educação integral é desenvolvida no CMEI Professor Paulo Rosas, e como a perspectiva adotada pela unidade de ensino colabora para a formação integral de seus educandos?

Quanto à intenção geral dos objetivos deste livro, buscou-se perceber qual a relação entre a concepção de educação integral do CMEI Professor Paulo Rosas, o currículo experienciado na instituição e os aspectos colaborativos desse processo para formação integral dos educandos. Para colaborar com a pretensão do objetivo geral, a pesquisa foi pormenorizada nos seguintes objetivos específicos:

1. Analisar a concepção de educação integral prevista no currículo do CMEI Professor Paulo Rosas;
2. Compreender quais concepções de educação integral os educadores do CMEI Professor Paulo Rosas possuem;
3. Analisar se a concepção de educação integral presente no currículo prescrito corresponde a do currículo experienciado na prática escolar do CMEI Professor Paulo Rosas.

### **Justificativa**

No Brasil, a educação de tempo integral é idealizada desde a Constituição Federal de 1988, quando a infância e a juventude brasileiras passam a ter garantia de proteção e a

educação passa a ser considerada como um direito social fundamental. Tais prerrogativas são posteriormente regulamentadas pelo Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Lei nº 8.069, de 13/07/1990) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (Lei nº 9.394, de 20/12/1996) se amplia a discussão sobre o aumento progressivo da jornada escolar como uma iniciativa para melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem no país. Já no Plano Nacional de Educação – PNE (Lei nº 13.005, de 25/06/2014), reconhece-se a ampliação do tempo diário na escola como um meio de diminuir as desigualdades sociais e aumentar a qualidade da educação a todos.

Mais do que discutir sobre o tempo de permanência na escola, as diretrizes e metas do PNE 2014-2024 trazem à baila, segundo Moll (2014), o tema da Educação Integral, que passa a ser vista como um caminho auspicioso para a efetivação de políticas públicas de educação no Brasil, sobretudo por:

- ◆ conceber o desenvolvimento pleno dos estudantes;
- ◆ mobilizar suas múltiplas dimensões para a aprendizagem;
- ◆ reconhecer que o espaço escolar, ainda que concentre parte expressiva do patrimônio cultural a ser mediado aos educandos, não deve excluir os saberes partilhados com a família, com a comunidade e com organizações da sociedade civil;
- ◆ valorizar esses diversos espaços, além da escola, como oportunos para a formação cidadã;
- ◆ comprometer-se com a permanência da contextualização e da interação no processo educacional;

- ♦ promover a formação de sujeitos críticos, autônomos e responsáveis consigo e com o meio, através da equidade de acesso à escola de qualidade e do estímulo contínuo à articulação de experiências educativas.

À semelhança da Paideia grega, a Educação Integral visa ao desenvolvimento humano através do estímulo às mais variadas dimensões do ser e por meio de problematizações sociais e culturais diversas. Como também se assemelha ao ideal jacobino da Revolução Francesa que tinha como meta o desenvolvimento das potencialidades dos indivíduos para uma formação completa (COELHO; PORTILHO, 2009).

A breve contextualização legal e histórica feita anteriormente delinea a importância da discussão sobre a Educação Integral e evidencia sua relevância para os meios acadêmicos como também para o meio profissional, sobretudo, como perspectiva de inovação no cenário educacional vigente e futuro, mesmo que seus princípios remontem a tempos antigos, posto que a formação de indivíduos capazes de atuar socioculturalmente equilibrando conhecimentos, habilidades e valores deveria ser de interesse de todos, principalmente quando se constata a falência da visão mais tradicional de educação.

Torna-se oportuno, portanto, ampliar a discussão sobre a temática, buscando, a partir de um estudo de caso no Centro Municipal de Educação Infantil Professor Paulo Rosas, localizado na zona oeste da cidade do Recife, investigar como se dá a educação de perspectiva integral nas séries iniciais da Educação Básica, sob a ótica das práticas formativas adotadas pela instituição.

A UFPE, através de uma assessoria pedagógica, colabora com o CMEI Professor Paulo Rosas e conseqüentemente com a Secretaria de Educação do Recife. Por seu intermédio, formaram-se grupos de estudos com os professores e educadores do espaço, nos quais ocorrem também debates sobre os aspectos positivos e problemáticos do cotidiano escolar a partir da realidade daqueles que os vivenciam. Além disso, a parceria é igualmente válida nos momentos de reflexão e para a (re)elaboração do projeto político-pedagógico da instituição. A colaboração da universidade, inclusive, fomenta a adesão de diversos projetos e atrai inúmeros docentes e estudantes (da própria universidade ou não) que se interessam pelo local como campo de estágio para suas pesquisas e formação. Esse diferencial foi o que nos levou a escolher o CMEI Professor Paulo Rosas como *locus* desta investigação.

Intenciona-se com este trabalho contribuir para que a educação integral possa ser ressignificada e reconhecida como uma eficaz e inovadora política pública de educação, capaz de articular conhecimentos de mundo e saberes sociais, por meio de um currículo reflexivo, crítico e inclusivo, desde a primeira infância, de modo a garantir a formação de pessoas criativas e inovadoras.

## Pedro Descobridor

Num almoço de domingo com a família toda reunida, Pedro anuncia animado que fez uma descoberta:

– Gente, eu descobri como falar sem mexer a boca!

Todos sorriram e ficaram aguardando a demonstração, mas só se ouvia o silêncio. Depois de alguns instantes, o menino questiona os adultos:

– Tá vendo? Tá vendo? Eu falei... Vocês não ouviram?

Ninguém tinha visto nem ouvido nada de especial, apenas o menino com um semblante animado e em silêncio diante da família...

Apontando para sua testa, ele disse:

– Eu falei na minha cabeça!

Ainda um pouco atônitos, pais e tios compreenderam que o menino tinha descoberto o pensamento.

*Pedro, aos 4 anos*



## **Alguns conceitos-chave: educação integral, currículo e educação infantil**

### **Concepções de Educação Integral, Escola de Tempo Integral e de Inovação Educacional**

A abordagem teórica sobre a educação integral e tempo escolar presente neste livro toma por base as concepções estabelecidas por Cavaliere (2002, 2006, 2007, 2009 e 2014), Coelho (2002, 2009, 2013, 2018), Coelho e Portilho (2009), Guará (2006 e 2009) e Moll (2012 e 2014). Essas estudiosas promovem uma aprofundada discussão sobre a educação integral, desde a sua contextualização histórica até as iniciativas mais recentes de políticas públicas de ampliação da jornada escolar nas escolas brasileiras, sem deixar de instigar reflexões acerca das inúmeras possibilidades de experiências educacionais nessa perspectiva e tendências contemporâneas para melhor compreensão e debate do tema.

De antemão, é justo expor que há vários sentidos históricos e filosóficos para o termo “educação integral” e que

difícilmente esse atributo pode ser ostentado por uma única proposta. Sobre o assunto, Gadotti (2009, p.41) se manifesta:

Há muitas maneiras de pensar a educação integral. Não há um modelo único. Ela pode ser entendida como um princípio orientador de todo o currículo, como a educação ministrada em tempo integral ou como uma educação que leva em conta todas as dimensões do ser humano, formando integralmente as pessoas.

Guará (2009), ao mencionar um levantamento em pesquisas acadêmicas sobre o tema, informa que a definição de educação integral se apresenta em diferentes perspectivas e enfoques, sendo os mais comuns:

- a. Educação integral com foco nas horas dedicadas às atividades desenvolvidas no espaço escolar, ou seja, praticamente igualando o termo à expressão “escola de tempo integral”. A estudiosa aponta essa concepção como a mais popular, principalmente no tocante às menções feitas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e pelos planos decenais de educação brasileiros quanto à necessidade de ampliação da jornada escolar diária para sete horas, como também por ter sido esta a bandeira de inúmeros críticos e defensores dos programas encabeçados por Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro;
- b. Educação integral com foco na formação integral, no desenvolvimento pleno (equilíbrio entre o desenvolvimento dos aspectos cognitivos, afetivos, psicomotores e sociais e das capacidades físicas, intelectuais, sociais e afetivas) dos estudantes.

A concepção de educação integral que a associa à formação integral traz o sujeito para o centro das indagações e preocupações da educação. Agrega-se à ideia filosófica de homem integral, realçando a necessidade de desenvolvimento integrado de suas faculdades cognitivas, afetivas, corporais e espirituais, resgatando, como tarefa prioritária da educação, a formação do homem, compreendido em sua totalidade. (GUARÁ, 2006, p. 16);

- c. Educação integral centrada no currículo escolar, cujo principal objetivo é integrar conhecimentos de maneira abrangente e em abordagens interdisciplinares e transdisciplinares.

A respeito desse enfoque, é válido mencionar o pensamento de Setubal e Carvalho (2012, p. 120):

A educação integral impõe o desafio de tratar o conhecimento de forma multidimensional, o que exige um planejamento do ensino capaz de fazer composições, as mais diversas, entre campos do conhecimento. Os conteúdos trabalhados guiam-se pelo seu significado social e por sua relevância cultural, tendo sentidos para a vida cotidiana e, ao mesmo tempo, dialogando com outros tempos e espaços da vida humana. É um conhecimento contextualizado e integrado para que os alunos percebam as múltiplas relações que dele derivam. Um conhecimento articulador para a vida relacional, para a convivência em seu meio e para se mover no mundo, ofertado com densidade e profundidade. Por isso, ancora-se numa intencionalidade político-pedagógica que firma o olhar, o sentido e o caminho que se quer imprimir na educação de crianças e adolescentes; é com esta intencionalidade que se mobiliza e costura a oferta de experiências capazes

de desenvolver habilidades cognitivas e intelectuais, afetivas, físicas, éticas e sociais.

- d. A última concepção apontada por Guará (2009) estimula a articulação da escola com agentes da comunidade para expandir as experiências de aprendizagem e do tempo dedicado aos estudos.

Ainda que haja inúmeros significados para o termo educação integral, impõe-se a necessidade de estarem fixados e claros seus elementos intrínsecos, conforme concebe Cavaliere (2014, p. 1214):

[...] ela trata o indivíduo como um ser complexo e indivisível; no âmbito escolar se expressa por meio de um currículo, também integrado, e que não é dependente do tempo integral, embora possa se realizar melhor com ele; se empenha na formação integral do indivíduo em seus aspectos cognitivos, culturais, éticos, estéticos e políticos. E, acrescentaríamos, somente é defensável, em uma versão escolarizada, se tiver como prática e horizonte um radical sentido público e democrático.

Quanto ao tempo de escola, Cavaliere (2006) faz um preâmbulo sobre o tema antes de aprofundá-lo em estudos posteriores. A autora afirma que as características de cada sistema educacional influenciam diretamente nos debates sobre o assunto e aponta vieses que contemplam aspectos quantitativos (o referencial lógico-quantitativo é, a seu ver, um dos mais prejudiciais na relação pedagógica por submeter os estudantes a tempos alheios aos seus próprios); psicológicos (ênfase no tempo e no ritmo pessoais dos educandos) e sociológicos (o tempo de escola é visto

como determinante da organização social, em geral, já que pauta até mesmo a vida familiar dos estudantes e passa a ser sua referência mais importante enquanto apenas estudam).

A estudiosa aponta ainda as dimensões do tempo na escola: a macroestrutural, que corresponde à duração obrigatória do ciclo de escolarização; a intermediária, cuja relação tem a ver com a organização da jornada e com a duração do período letivo, e, finalmente, a microestrutural, que se trata da dinâmica temporal em sala de aula. Chama a atenção também para a característica monocrônica (realização de atividades em períodos rígidos, predeterminados e inflexíveis) do tempo na escola e de como isso tem limitado as experiências humanas cujas lógicas não são apenas racionais e que por isso necessitam de um tempo de contemplação para, tal qual os gregos, estimular o ócio criativo.

Cavaliere (2007, p. 1018) considera necessário advertir que a questão “tempo de escola” é circunstancial e variante conforme o contexto histórico, cultural e local e que sobre ela atuam diversos interesses e forças, tais como os tipos familiares, a visão acerca da formação de crianças e adolescentes e ainda a “associação entre educação escolar e políticas públicas de assistência social ou de preparação para o trabalho”. A autora reflete acerca da evidente constatação de práticas escolares qualitativamente diferentes atrelarem-se à ampliação do tempo diário de permanência na escola ou em espaços sob sua responsabilidade. Ela chama a atenção, nesse ponto, para o fato de que é reducionista e até mesmo inválida a tentativa de inovar através da ampliação do tempo de escola se o interesse for pela busca de mais eficiência nos resultados escolares, em avaliações externas

ou adaptação às rotinas da vida urbana contemporânea. A ampliação do tempo de escola, portanto, só se justifica se, antes de sua implantação, uma nova lógica de utilização pedagógica das horas adicionais for planejada para modificar as experiências escolares, de modo a possibilitar vivências multidimensionais e, enfim, trazer novidades ao sistema educacional brasileiro sem forçar a sua realização numa grade curricular inflexível e desinteressante.

De modo semelhante pensa Gadotti (2009, p. 38, grifos do autor). O estudioso e seguidor das ideias de Paulo Freire (1921-1997), ao discutir sobre a educação integral no Brasil, chama de inovações educacionais as tentativas que, independentemente de ocorrerem em jornada ampliada, respeitam os objetivos de:

1. educar *para e pela* cidadania;
2. criar hábitos de estudo e pesquisa;
3. cultivar hábitos alimentares e de higiene;
4. suprir a falta de opções oferecidas pelos pais ou familiares;
5. ampliar a aprendizagem dos alunos além do tempo em sala de aula.

Assim como para a expressão “educação integral”, Cavaliere (2007) informa que há diferentes pontos de vista sobre o termo “escola de tempo integral” (ETI) que podem resultar, inclusive, em projetos de objetivos antagônicos. Para a estudiosa:

A ampliação do tempo diário de escola pode ser entendida e justificada de diferentes formas: (a) ampliação do tempo como forma de se alcançar melhores

resultados da ação escolar sobre os indivíduos, devido à maior exposição desses às práticas e rotinas escolares; (b) ampliação do tempo como adequação da escola às novas condições da vida urbana, das famílias e particularmente da mulher; (c) ampliação do tempo como parte integrante da mudança na própria concepção de educação escolar, isto é, no papel da escola na vida e na formação dos indivíduos. (CAVALIERE, 2007, p. 1016).

Cavaliere (2007) continua desenvolvendo seu ponto de vista, e as ideias-argumentos das quais se utiliza são esclarecedoras e de grande relevância para este estudo:

- a. A primeira visão sobre escola de tempo integral é assistencialista e está relacionada a projetos de desenvolvimento do país, por isso, quase sempre é atrelada ao atendimento de crianças desprivilegiadas economicamente. Ela é largamente difundida entre os populares como o tipo de escola que prioriza a ocupação do tempo e a socialização primária, em vez da promoção do conhecimento. Nas palavras de Cavaliere (2007, p. 1029), nessa visão de escola de tempo integral: “A escola não é o lugar do saber, do aprendizado, da cultura, mas um lugar onde as crianças das classes populares serão ‘atendidas’ de forma semelhante aos ‘doentes’”.
- b. A segunda visão “é a autoritária, na qual a escola de tempo integral é uma espécie de instituição de prevenção ao crime. Estar ‘preso’ na escola é sempre melhor do que estar na rua” (CAVALIERE, 2007, p. 1029). Próxima às práticas dos antigos reformatórios, nesse

tipo de escola de tempo integral, a rotina é rígida e a formação para o trabalho é uma meta, mesmo nos níveis iniciais de ensino;

- c. Na concepção democrática de escola de tempo integral, a ideia é a de que a extensão da jornada proporciona “uma educação mais efetiva do ponto de vista cultural, com o aprofundamento dos conhecimentos, do espírito crítico e das vivências democráticas” (CAVALIERE, 2007, p. 1029). Por esse ponto de vista, o domínio do conhecimento possibilita a emancipação;
- d. Para a concepção multissetorial de educação integral, a jornada diária e ampliada não precisa acontecer apenas na escola, mas também fora dela, ainda que sob sua supervisão. Para Cavaliere (2007), é um atestado de reconhecimento da limitação do Estado ou ainda de sua astúcia de se eximir da responsabilidade de ofertar educação de qualidade para os estudantes, já que a ação de setores não governamentais passa a dividir com a escola essa responsabilidade.

Explicitamente defensora da centralidade pedagógica na escola, ainda que eventualmente algumas atividades ocorram fora dela, Cavaliere (2007) enfatiza que é à escola que pertencem professores e estudantes, que ela é a referência desses últimos e que, com o compartilhamento de objetivos, com a permanente reflexão, com o diálogo constante com a comunidade, enfim, com uma prática coesa, é possível construir uma identidade única para a instituição. Assim fortalecida, a escola pode propor e realizar uma educação integral, em vez de fazer uma “oferta pulverizada” de atividades,

como ocorre no quarto modelo de escola de tempo integral, e correr o risco de ser assistencialista e ainda transformar o sistema educacional numa “terra de ninguém”.

No bojo dessas críticas e da promulgação de vários programas de governo, em 2009, Cavaliere acalora as discussões e propõe que, no Brasil, há, na verdade, dois modelos de organização para ampliação do tempo de escola:

- a. Escola de tempo integral;
- b. Aluno de tempo integral.

No primeiro, a força é centrípeta, ou seja, todos os esforços para a execução de um projeto de educação integral são absorvidos pela e para a instituição escolar, em conformidade, inclusive, com a maior parte da legislação nacional sobre o assunto. Nesse modelo:

A ênfase estaria no fortalecimento da unidade escolar, com mudanças em seu interior pela atribuição de novas tarefas, mais equipamentos e profissionais com formação diversificada, pretendendo propiciar a alunos e professores uma vivência institucional de outra ordem. (CAVALIERE, 2009, p. 53).

No segundo modelo (tendência política adotada por alguns municípios brasileiros), os impulsos pela educação integral saem da escola em direção ao seu exterior, ou seja, a força é centrífuga. Outros agentes se responsabilizam pela oferta de atividades educativas inovadoras, esvaziando a escola de seu papel fundamental.

A ênfase estaria na oferta de atividades diversificadas aos alunos no turno alternativo ao da escola, fruto

da articulação com instituições multissetoriais, utilizando espaços e agentes que não os da própria escola, pretendendo propiciar experiências múltiplas e não padronizadas. (CAVALIERE, 2009, p. 53).

Apesar de ser encarada muitas vezes como uma compensação cuja finalidade é diminuir as diferenças entre sistemas privilegiados e desprivilegiados de ensino, a jornada escolar ampliada, na opinião de Cavaliere (2014), também pode ser encarada como uma condição inicial do direito universal à educação e para estabelecer-se como tal é que tem se encaminhado, embora, nem sempre as ideias a seu respeito ganhem o respaldo legal ou mesmo a execução real de que são merecedoras. Por essa razão, torna-se necessário ampliar sua discussão a fim de, entre outras intenções, insistir por práticas/políticas públicas consistentes.

Coelho (2009, p. 93) alerta:

Nesse sentido, é importante dizer que falar sobre educação integral, para nós, pressupõe falar, também, em tempo ampliado/integral na escola: com o tempo escolar ampliado, é possível pensar em uma educação que englobe formação e informação e que compreenda outras atividades – não somente as conhecidas como atividades escolares – para a construção da cidadania partícipe e responsável.

Para alguns estudiosos, é quase impossível, ou pelo menos muito difícil, pensar em educação integral sem pressupor um tempo ampliado/integral que a possibilite [...] Segundo esses pesquisadores, entende-se que a extensão do horário deve construir o tempo qualitativo dentro da escola, ou sob sua supervisão, e, nesse sentido, esse tempo qualitativo

pressupõe uma formação mais completa para o ser humano-cidadão-aluno.

E Guará (2006) endossa a necessidade de ampliar o tempo para a Educação Básica pública, sobretudo para contemplar uma formação que possa responder aos desafios aos quais são expostos os estudantes de todas as classes sociais. Como já se sabe e se reconhece, a educação é um direito público subjetivo, então é justo que:

[...] sob o amparo da lei [...] acelerem-se as propostas de educação em tempo integral, em arranjos diferenciados de horários, metodologias e parcerias que também possam oferecer oportunidades educativas variadas para todos. (GUARÁ, 2006, p.18)

Setubal e Carvalho (2012, p. 114-115) consideram que:

Uma política efetiva de educação integral com certeza não se traduz, apenas, em aumentar o tempo de escolarização, antes significa mudar a própria concepção e o tipo de formação oferecida às novas gerações. [...] As novas gerações precisam adquirir outras habilidades no plano da sociabilidade, do exercício de valores e da participação na vida pública, além de ampliar seu repertório cultural, fluência comunicativa e o domínio de outras linguagens de forma a se sentirem competentes para acessar as riquezas da sociedade e obter ganhos de pertencimento e reconhecimento de sua cidadania. [...] Em síntese, a qualidade da educação pretendida tem a ver com a oferta educativa que contemple a totalidade das dimensões humanas, não mais estritas ao desenvolvimento cognitivo e intelectual. Quer-se humanizar o ensino e tornar a formação integral um bem pessoal e coletivo.

A educação integral, nesta pesquisa, é, pois, compreendida como aquela que reconhece a multidimensionalidade do ser e suas diversas capacidades para aprender e interagir no meio sociocultural. Tal perspectiva é adotada pela convicção de que a formação plena dos educandos é possível quando facilitada por um currículo integrado e contextualizado, que faça sentido para a comunidade escolar como um todo e que ajude a promover experiências reais de aprendizagem e influências transformadoras, independentemente se se realiza em um ou dois turnos escolares, ainda que possa se realizar melhor numa jornada escolar ampliada. Se a realização desse propósito ocorre em dois turnos, temos, pois, uma educação integral em tempo integral. Portanto, para este trabalho, utilizarei o termo Educação Integral com essa abordagem, influenciada principalmente pelas ideias de Cavaliere (2014).

Já a educação em tempo integral é entendida, aqui, como a que ocorre num período diário de cinco a sete horas, quase sempre no próprio espaço escolar, mas que não necessariamente apresenta uma proposta de relacionar atividades que se dão no turno e no contraturno escolar, ou seja, pode se dar numa jornada escolar ampliada sem ter a intenção de proporcionar aos educandos uma formação integral. Assim, as referências à educação e à escola de tempo integral (ETI) na presente pesquisa se darão redundantemente na perspectiva temporal, apenas.

A legislação nacional sobre esse assunto utilizou, por muito tempo, a expressão “escola de tempo integral” de forma pouco clara, mas com o sentido aproximado ao de uma proposta de formação plena, ou seja, como sinônimo

de “educação integral”, daí surgirem conflitos de entendimento. Até o ano de 2009, quando a ampliação do tempo escolar era mencionada nos documentos legais, não se sabia, ao certo, se realmente estava atrelada à formação integral dos estudantes. Somente, em 2010, ao regulamentar o Programa Mais Educação (PME), o governo passa a usar com maior nitidez a expressão “educação integral” da forma como a que esta pesquisa a considera. A inovadora proposição, no entanto, não era inflexível nem determinava como as escolas públicas deveriam “executar” a educação integral, de forma que é cada vez mais comum nos municípios brasileiros a adesão a uma proposta de educação batizada por Cavaliere (2009) de “Aluno de tempo integral”. Nessa concepção, como já referenciado antes, a escola permite que parceiros assumam seu papel e, portanto, distancia-se da ideia de educação integral defendida neste livro.

Maiores esclarecimentos sobre a abordagem governamental para as expressões “educação integral” e “escola de tempo integral” serão feitos na seção “Educação Integral e tempo de escola na legislação brasileira”.

A fim de continuar a discussão sobre o tema deste trabalho, é imperioso, ainda, mencionar que partilho do ideário freireano de que toda escola deve ser integral, pela responsabilidade de assessorar a formação de indivíduos capazes de atuar socialmente com responsabilidade e consciência crítica, de se relacionarem humanamente com outros indivíduos, com o meio e com o mundo, e ainda pelo caráter inovador e atemporal que essa atribuição escolar carrega. A respeito de inovação educacional, portanto, defendo a perspectiva de que ela faz parte naturalmente do fazer e do

contexto escolar, sobretudo daquelas escolas que primam, por meio de práticas criativas, pelo ensino transformador de viés emancipatório. Assim como Gadotti (2009, p. 41) a partir das ideias de O’Sullivan (2004), considero que:

Há diferentes concepções de inovação. Por “inovação educacional” entendo, neste caso, a implementação de uma mudança no sistema de ensino, com o objetivo de produzir melhoria no cumprimento de suas finalidades renovadas, em função de uma concepção emancipadora da educação. Não basta ter acesso à escola. É preciso que a criança aí permaneça, aprenda e se desenvolva integralmente. Mudanças superficiais e episódicas não afetam a melhoria do ensino e da “aprendizagem transformadora”.

As ideias de inovação e modernização na educação brasileira, no quesito políticas públicas, têm início, conforme Souza e Pinho (2016), nos anos 70, quando foram importadas experiências exitosas de aprendizagem, currículo e gestão escolar (ABRAMOVAY, 2004). A restrita compreensão de inovação educacional pelo viés exclusivamente metodológico, já naquele período, desconsiderava (e a meu ver, ainda desconsidera) contextos culturais, sociais e econômicos, assim como o fazer educacional próprio de cada instituição de ensino e, em alguns casos, já revelava a intenção mercadológica com a qual se enredou grande parte das escolas brasileiras. A inovação no ambiente escolar, quando bem compreendida, é “capaz de reordenar/mediar/negociar as interações tanto externas quanto internas, não apenas do ponto de vista das ações que gera, mas dos valores que transmite.” (ABRAMOVAY, 2004, p. 58).

Esclarecidos os principais pontos de vista acerca dos assuntos essenciais a este estudo, assim como seu viés, procedem-se às discussões.

### **Contextualização histórico-política da Educação Integral e primeiras discussões sobre tempo de escola**

No mundo ocidental, os gregos foram os primeiros a demonstrar inquietação quanto à formação humana integral. Havia, entre nobres, aristocratas e cidadãos das pólis, a mesma intenção de buscar uma formação mais completa e também uma dúvida sobre qual virtude desenvolver a fim de formar “o homem ideal”: se a contemplativa, que se remetia à educação intelectual, ou a dos ofícios, diretamente ligada à educação manual ou técnica. No entanto, a intenção de favorecer a integralidade humana fez os gregos desenvolverem sua Paideia.

Primeiramente, os helenos reconheceram a importância da educação em todas as instâncias da sociedade, e, assim, a formação do corpo e do espírito (princípio da educação integral) passou a receber atenção especial. A Paideia surge, portanto, para agregar preceitos fundamentais à vida na Grécia, como numa visão holística de educação e convivência social.

Para além das informações sobre os primeiros passos da educação integral ocorrerem na Idade Antiga, Coelho e Portilho (2009) mencionam que na Modernidade surgiram do movimento revolucionário francês duas vertentes político-ideológicas: o liberalismo e o socialismo. A primeira possuía ideais de liberdade, mas sua proposta para a educação

pouco mudava o que estava posto; a segunda buscava a transformação social e humana por meio da revolução cuja base advinha de uma educação libertadora.

É consenso entre os estudiosos do tema que, apesar de diversas correntes do pensamento educacional ao longo da história já terem se interessado por discutir a educação integral, a perspectiva e a prática adotadas pelo movimento operário de inspiração anarquista do final do século XIX parecem ter influenciado mais fortemente as experiências pedagógicas que melhor contemplaram as propostas da formação integral, ainda que nos dias de hoje esse ponto de vista seja passível de críticas e de novas reflexões.

Para os anarquistas, a liberdade é o princípio básico da vida coletiva e se constrói socialmente. É a partir desse conceito que a pedagogia libertária surge, contrapondo-se às ideias rousseauianas que embasam o liberalismo e a pedagogia não diretiva. Filósofos sociais, militantes políticos e educadores libertários, convencidos de que a educação deveria servir à desalienação da massa popular, ajudar a promover a revolução social que poria fim à dominação capitalista e proporcionar liberdade ao povo, dedicaram suas vidas a essa causa.

Segundo Gallo (2002), a utopia fundamental do irrepetível século XIX era a emancipação humana, e para os socialistas, em especial, os anarquistas, essa conquista deveria ocorrer através de uma revolução embasada numa educação renovadora. Para o estudioso, desde a ascensão da burguesia, após a Revolução Francesa, a classe trabalhadora insiste em ter garantidas melhores oportunidades por meio da educação.

O projeto anarquista, coerente com a ideia de que o proletário deve conquistar ele próprio sua liberdade, com o princípio proudhoniano de que a emancipação dos trabalhadores só pode ser obra deles mesmos, criticou implacavelmente a perspectiva ideológica da educação burguesa, rejeitando sumariamente qualquer proposta de educação oferecida pelo governo, ou que devesse em última instância ser mantida por ele. A proposta anarquista desenvolveu-se em torno da ideia de que os trabalhadores deveriam criar suas próprias escolas bem diferentes daquelas estatais ou religiosas. (GALLO, 2002, p. 14).

Pierre-Joseph Proudhon (1809-1865) é um dos mais importantes teóricos do anarquismo. Francês e autodidata, ele acreditava que, através da educação revolucionária, libertária e justa, alcançaria a igualdade e a liberdade, e logo percebeu a necessidade de promover uma revolução para que suas ideias conseguissem se realizar. Criticou o sistema burguês de ensino por não possibilitar a formação crítica necessária à nova sociedade e atacou a escola pública estatal por considerá-la como um dos principais aparelhos ideológicos do Estado.

Em suas concepções pedagógicas e filosóficas, Proudhon sempre priorizou o trabalho (pedagogia do trabalho) e revolucionou a educação por combinar a instrução literária e a científica com a prática. Tal formação politécnica garantiria a emancipação dos trabalhadores, posto que eles conheceria, além da sua função, muitas outras e seriam capazes de participar ativamente da sociedade (MORAES, 2009).

Mikhail Aleksandrovitch Bakunin (1814-1876), anarquista russo discípulo de Proudhon, também associava a

educação revolucionária à mudança social que traria a sonhada igualdade entre as classes. No intuito de garantir uma formação completa a todos, ele apregoava uma educação integral visando à liberdade na qual se aliavam o ensino teórico e o prático ou industrial. A intenção final do pensador, segundo Martins (2013), era superar a histórica e segregadora dualidade da educação, em que os privilegiados recebiam uma formação mais intelectualizada enquanto ao proletariado cabia a instrução meramente manual.

Visionariamente Bakunin valorizava o território do qual participava o/a estudante, pois considerava que o saber extrapolava a escola e as fábricas, estava na vida. Ao inaugurar pontos de vista, dava início à transformação que por sua vez estruturava a desejada revolução. Consciente de que a escola mesmo revolucionária não conseguiria sustentar a mudança de paradigmas que propunha, Bakunin estimula outras articulações sociais para extinguir o Estado e permitir que os trabalhadores educados criticamente assumissem o poder. É possível afirmar que, com seus ideais, o teórico dava início à transição do paradigma conservador, no qual são típicas a linearidade e a reprodução do conhecimento, para o paradigma emancipatório, que valoriza a produção e a construção de novos conhecimentos de forma coletiva e humanizada. Essa mudança na forma de conceber a construção do pensamento é o prenúncio das inovações educacionais como concebidas neste trabalho, e, para que elas ocorram, rupturas são imprescindíveis.

[...] para que as mudanças, nas práticas educativas, aconteçam é necessário que devamos interagir intencionalmente com os sujeitos e favorecer a interação

entre eles, de forma a termos uma ação pautada numa nova concepção. As práticas inovadoras são possibilitadoras dessas ações porque se fundamentam na dimensão ontológica, epistemológica e metodológica do conhecimento. Tais práticas evidenciam que há necessidade de rompermos com o paradigma conservador e com a prática meramente transmissiva do saber com forte tradição no ensino [...]. (SUANNO; DITTRICH; MAURA, 2013, p. 225).

Martins (2013) esclarece que as ideias anárquicas se afinam com a educação de perspectiva integral, entre outras causas, porque sua intenção era, por meio da integração de trabalhos manuais e intelectuais, colaborar para uma formação humana mais completa, estimulando os diferentes aspectos do ser: intelectual, moral, político e artístico. Tudo isso com a clara intenção de promover a revolução sociocultural iniciada pela transformação da consciência de trabalhadores e de seus filhos. Em suas palavras, os anarquistas:

[...] Defendiam que a mudança de valores, por meio da educação, é um mecanismo para desencadear a transformação da consciência humana e também uma estratégia de luta para desenvolver mentes livres e racionais que construiriam uma sociedade libertária; inclusive, por defenderem este tipo de estratégia política, foram considerados utópicos. (MARTINS 2013, p. 16).

Por iniciativa de pensadores do movimento operário de viés anarquista, ocorreram expressivas práticas pedagógicas de cunho integral, mas a sistematização do conceito de educação integral, em si, deu-se pelas mãos de um ex-médico

e educador libertário francês, que, contrário à rigidez curricular do ensino vigente à época, lançou novas bases para a pedagogia libertária: Paul Robin (1837-1912).

Além de elucidar questões teórico-conceituais da educação integral, Robin as pôs em prática ao administrar um orfanato onde pioneiramente uniu meninos e meninas numa experiência escolar diferenciada. Os estudantes partilhavam de uma educação laica, racionalista e antidogmática em que a aprendizagem mesclava o desenvolvimento de suas capacidades intelectuais, físicas e morais, além de terem estimuladas à precisão e à “delicadeza dos sentidos”, numa educação chamada de orgânica. As aulas ganhavam espaços além da escola a fim de que os estudantes pudessem acessar o máximo do conhecimento humano até então desenvolvido e se afastarem da “antieducação” criticada pelo intelectual (MARTINS, 2013, p. 21).

Na visão de Robin, a educação deveria ser desenvolvida de modo harmônico e completo para que novos cidadãos e uma nova sociedade pudessem existir. Ele combinou três aspectos para sistematizar o conceito de educação integral: intelectual (absorção de conhecimento científico e profissional através do estímulo ao aspecto racional); literário (desenvolvimento da fala, da escuta, da leitura e da escrita); e moral (estímulo a vivências sociais pautadas no senso de justiça e ética), e ainda criou propostas específicas para a educação infantil em que enfatizou a necessidade de respeitar a individualidade e a espontaneidade das crianças.

O trabalho sempre esteve no cerne das propostas anarquistas para a educação, e, segundo Cavaliere (2009, p. 42), esse atrelamento permanece relevante para pelo menos

duas vertentes contemporâneas da história da educação: “Uma está filosoficamente ligada à pedagogia ativa liberal; outra ao pensamento socialista, com muitos pontos em comum com os anarquistas”. Para a estudiosa, ainda que os conceitos de educação e trabalho tenham se transformado ao longo do século passado, a discussão que os aproxima da desalienação do indivíduo e do desenvolvimento democrático é fundamental para a concepção de educação integral nos dias de hoje.

O alemão Georg Michael Kerschensteiner (1854-1932) representa a pedagogia ativa liberal que veio a influenciar os ideais de formação cívica e moral das crianças, que deveriam se tornar cidadãos úteis ao Estado e, para tanto, deveriam “trabalhar” na minissociedade criada na “escola do trabalho”.

O aspecto mais interessante da concepção de Kerschensteiner é que, para ele, o que importa é a possibilidade de aprendizagem que o trabalho traz, a qual tanto pode estar no trabalho manual como no intelectual. [...] Essa perspectiva, formulada muito provavelmente em função de sua polêmica com o pensamento socialista, antecipa de certa forma, as atuais concepções sobre essa dicotomia. (CAVALIERI, 2009, p. 43-44).

Como já mencionado, os socialistas consideravam o trabalho produtivo como a experiência educacional por excelência, e apostavam na formação crítica e politécnica para apartar os cidadãos da alienação e possibilitar-lhes o protagonismo da transformação social. Para Cavaliere (2009), essa visão utópica de educação integral não garantiu a desalienação dos indivíduos, mesmo nas experiências reais do

socialismo. A estudiosa, no entanto, reconhece a atualidade da discussão sobre alienação e sugere uma nova abordagem para o olhar anarquista. Em suas palavras:

O conceito de trabalho social parece ter se tornado muito mais complexo em relação àquele que foi pensado pelos libertários e pelo marxismo clássico. A proposta hoje, de uma educação baseada no trabalho produtivo, teria que passar por uma revisão do próprio significado de trabalho social. Não seria principalmente através da atividade produtiva, mesmo que conjugada ao ensino técnico-científico, que as novas gerações poderiam melhor compreender e se posicionar no mundo com um mínimo de autonomia. As condições históricas, científicas e ideológicas da humanidade do próprio trabalho impõem outro tipo de experiência educativa para que se forme um indivíduo crítico. [...] Atualmente, a prioridade de um processo educativo emancipatório estaria na ampliação da capacidade de reflexão, no enfrentamento aberto, regado e refletido dos conflitos e das determinações históricas do trabalho e da existência humana. (CAVALIERI, 2009, p. 49).

Além da Paideia grega e das propostas dos revolucionários anarquistas, as ideias dos teóricos americanos John Dewey (1859-1952) e de seu sucessor William Heard Kilpatrick (1871-1965) também podem ser consideradas fundamentais para a formação humana integral, principalmente por considerarem a necessidade de educar a criança como um todo. Ambos foram responsáveis por disseminar a perspectiva de educação progressista/experimental, respectivamente nos âmbitos teórico e prático.

Por influência do evolucionismo das ciências naturais e do positivismo das ciências humanas, Dewey defendia a utilização de métodos e atitudes experimentais. Em seu pensamento, as experiências provocam modificações de comportamento e conseqüentemente aprendizagens, que podem ser conscientes ou inconscientes, mas que necessariamente modificarão outras experiências, como num ciclo natural de desafios que leva a aprendizagens variadas. Ele acreditava, portanto, que a educação é resultado de experiências reconstruídas.

Essa noção da aprendizagem através do meio, o que significa através de vivências e não da transmissão direta e meramente formal de conhecimentos, é uma das características típicas das diversas concepções de educação integral. (CAVALIERI, 2002, p. 260).

Para o filósofo e grande defensor da democracia, os estudantes devem ser constantemente expostos a situações práticas a fim de encontrar soluções para problemas que tenham surgido de suas inquietações e vivências reais, e não serem conduzidos por propostas elaboradas previamente e com intenções “preparatórias”; devem ainda compartilhar intensamente suas experiências para fortalecer as relações interpessoais e possibilitar aprendizados de diversas ordens (da ciência à vida pública e até privada).

Para melhor compreensão dessa orientação pragmatista, Cavaliere (2002) informa que há vários tipos de experiências, sendo as mais significativas aquelas chamadas “reflexivas” por estimularem pensamentos relacionais e levarem a transformações conscientes e intencionais, e é a elas que a escola mais deve se dedicar. Cavaliere (2002, p. 261) diz

que para o filósofo norte-americano John Dewey: “O projeto de escola é fundamentalmente um projeto de comunidade intersubjetiva, democraticamente estruturada, na qual se possibilitará, por meio da comunicação da experiência, a construção de alguma identidade coletiva”.

Essa microssociedade necessita dialogar frequentemente com a sociedade na qual está inserida para não sucumbir ao artificialismo nem se tornar desinteressante, para permanecer um reduto de reconstrução de experiências. Essa escola criativa proposta por Dewey se importa, pois, com o desenvolvimento humano interna e externamente, promove a transformação social através de práticas inovadoras no contexto escolar, mas não se basta nele. Não à toa inspira projetos atuais de educação integral cuja visão contempla o todo, preocupa-se com o fazer coletivo, valoriza potenciais e capacidades empreendedoras sem perder de vista o entorno e a intenção do bem-estar individual, social e planetário, promovendo a associação da inovação com a autonomia, numa verdadeira ruptura paradigmática (SOUZA; PINHO, 2016).

A escola criativa, neste novo paradigma que visa ao ensino formador e transformador, não tem como objetivo atender da forma que todas atendem, pois ela não tem como foco a ação mercadológica, não pensa só nas demandas de uma sociedade capitalista, mas prepara o aluno para a vida, desde o seu interior como um ser pensante, como um ser ativo no individual, com suas limitações, e no coletivo, com autonomia, na comunidade educativa e na sociedade geral. (SOUZA; PINHO, 2016, p. 1920).

De acordo com Yus (2002), o pedagogo William H. Kilpatrick defendia que as escolas precisavam de orientação social e atuação democrática para centrarem-se nas crianças, e propôs a inclusão de projetos para despertar o interesse e alavancar a aprendizagem delas. A concepção curricular das instituições de ensino, a utilização de métodos experimentais e práticos, as atividades cujo propósito maior era o desenvolvimento pleno dos níveis intelectual, físico e afetivo dos estudantes e as práticas pedagógicas centradas neles representam a ideologia e os princípios democráticos do estudioso e revelam também sua preocupação em perpetuar o ideário de seu mestre Dewey. Kilpatrick chegou a observar que “a falta de atenção para a educação integral da criança na educação tradicional tinha consequências no caráter, na personalidade e nos ajustes emocionais” (YUS, 2002, p.191).

O reencontro da vocação escolar era um dos maiores objetivos dos inovadores reformistas e inúmeras foram as vivências, ao redor do mundo, que propuseram experiências para a aprendizagem e compreenderam a educação como a própria vida, bem ao estilo de Dewey:

- ◆ Escolas de vida completa (Inglaterra);
- ◆ Lares de educação no campo e Comunidades escolares livres (Alemanha);
- ◆ Escola Universitária (Estados Unidos);
- ◆ Casa das crianças (Itália);
- ◆ Casa dos pequenos (Genebra);
- ◆ Escola para a vida (Bruxelas)

Guardadas as características peculiares de cada uma, essas experiências desfocaram o processo de ensino e

aprendizagem da figura do professor autoritário e do excessivo estímulo ao desenvolvimento cognitivo, típicos das pedagogias tradicionais, e buscaram articular a educação intelectual com a vida social e comunitária da escola, a fim de manter e algumas vezes criar canais de comunicação entre os conhecimentos formalizados e as experiências práticas e cotidianas da vida.

Para os reformistas, a educação deveria assumir-se como fator constituinte de um mundo moderno e democrático, em torno do progresso, da liberdade, da iniciativa, da autodisciplina, do interesse e da cooperação. As reformas nas instituições escolares visavam à retomada da unidade entre aprendizagem e educação, rompida a partir do início da era moderna, pela própria escolarização, e buscavam religar a educação à vida. (CAVALIERI, 2002, p. 252).

É Cavaliere (2002) que também esclarece sobre a utilização da noção de educação integral pelas diversas práticas educacionais reformadoras que se congregaram sob a denominação de Escola Nova.

Coelho e Portilho (2009) informam que a representação da educação integral no Brasil se deu através de três vertentes político-ideológicas: o conservadorismo, o socialismo e o liberalismo. No final do século XIX e início do século XX, acrescentam as estudiosas, interesses médico-higienistas, jurídico-policiais e religiosos avolumaram-se e somaram-se ao Movimento Integralista de 1930, cujo fundamento era o sentimento nacionalista e a intenção maior era a conservação político-social das classes. Por meio do escotismo, da educação moral e cívica, da educação física, da educação

dos sentidos e da aquisição de conhecimentos científicos, buscou-se respaldar o ensino primário e a formação entusiasta, integral e conservadora das crianças. A formação plena (física, espiritual, intelectual e cívica) era uma ideia recorrente nos discursos integralistas.

Para Coelho e Portilho (2009), as ideias socialistas sobre a educação se diversificaram, mas encontraram nos pensamentos comunista e anarquista seu viés mais representativo. A perspectiva integral de educar refletia-se no incentivo à formação teórico-prática que embasaria a revolução social pela igualdade das classes. As estudiosas noticiam duas experiências pedagógicas de cunho libertário, no Brasil, no início do século xx, uma em São Paulo (as Escolas Modernas) e outra no Rio de Janeiro (a Universidade Popular).

Já o liberalismo teve mais êxito em solo nacional e influenciou os “Pioneiros da Escola Nova” a tornarem público um manifesto que continha suas concepções e pretensões para a educação brasileira, nos idos da década de 30 do século passado. A ruptura com a pedagogia tradicional, que já não respondia, àquela altura, às demandas da sociedade, os fundamentos biopsicológicos e sociopolíticos – influência dos estudos de Jonh Dewey (1859-1952), Maria Montessori (1870-1952) e Jean Piaget (1896-1980) – que alicerçavam o paradigma escolanovista e a ênfase na atividade criadora e na liberdade do indivíduo revelaram o aspecto inovador do movimento, cujo representante mais famigerado foi o educador Anísio Teixeira (BEHRENS, 2003 ; PESTANA, 2014).

Chagas, Silva e Souza (2012) referem-se a ele como um educador utópico, cuja marca registrada era a busca pela

democracia imbuída de uma ideia peculiar sobre modernização. Para alcançar seu intento maior, ele passou a lutar pela descentralização administrativa das escolas a fim de dar-lhes autonomia, e, ao reconhecer os educandos como personagens principais do processo educativo, dar atenção especial ao desenvolvimento cultural regional e nacional e ainda ao preocupar-se ostensivamente com o planejamento didático e a formação docente, arrebatou inúmeros outros intelectuais para sua causa.

Essas ideias centrais de sua militância já revelam aspectos inovadores de sua proposta para a educação brasileira, mas, incomodado com os altos índices de evasão e repetência escolares já naquela época, propôs escolas nas quais estavam previstos rodízios entre turmas ao longo da jornada escolar como forma de democratizar as relações sociais naquele espaço. Em suas escolas experimentais, era possível ter aulas convencionais, mas também trabalhos em oficinas, brincadeiras e exercícios de expressão, além de atividades externas. Para Anísio Teixeira, a educação é um direito, não um privilégio, e por essa razão lutou ainda pelo reconhecimento social e político do educador profissional, assim como por sua valorização e também pela legitimação da área educacional no Brasil.

É preciso reconhecer ainda a influência de John Dewey para a concepção do aspecto democrático do Movimento da Escola Nova, já que o estímulo à formação global das crianças era o meio (intelectual e político) para atingir o fim, no caso, uma sociedade melhor. Além disso, Cavaliere (2002, p. 253) aponta para o fato de que as vivências democráticas experienciadas nas escolas renovadoras alicerçavam

a vida social dos educandos, além de colaborarem para sua formação cidadã. A estudiosa enfatiza ainda que as relações democráticas viabilizadas pelo espaço escolar aos estudantes dão “resultados inelimináveis” e que são “a única experiência escolar absolutamente insubstituível pelas tecnologias educacionais” (CAVALIERE, 2002, p. 253).

Apesar do prestígio do pensador norte-americano sobre o percurso de Anísio Teixeira, o brasileiro demonstrou autonomia intelectual desde o início de sua militância pela Educação Básica pública e de tempo integral brasileira.

O liberalismo deweyano forneceu a Anísio Teixeira um guia teórico que combateu a improvisação e o autodidatismo, abriu a possibilidade de operacionalizar uma política e criar pesquisa educacional no país. Anísio Teixeira não assimilou Dewey incondicionalmente. Ao contrário dele, que acreditava no pleno êxito das reformas educativas em países pouco desenvolvidos pela ausência de tradições culturais aí arraigadas, Anísio Teixeira conhecia e denunciou criticamente a força dessas tradições na sociedade brasileira. Ao contrário de Dewey, que em nenhum momento indicou na sua vasta obra, quaisquer medidas de aferição de inteligência ou de escolaridade, Anísio Teixeira aplicou-as nas escolas da rede pública na década de 30. Se Dewey permaneceu como pensador independente, não se filiando a nenhum partido, para defender a reforma do governo municipal carioca, Anísio Teixeira chegou a redigir um programa partidário. Se Dewey nunca entrou na polêmica entre escola confessional e escola pública, Anísio Teixeira mergulhou, em cheio, nela. Anísio Teixeira assumiu também a crítica deweyana dirigida tanto à

escola tradicional quanto à escola nova, o respeito ao pluralismo e a um pragmatismo temperado pela sua formação em colégios jesuítas e sua experiência na política regional. (NUNES, 2000, p. 14)

Ainda que jamais tenha utilizado o termo Educação Integral, os preceitos escolanovistas afinam-se com as discussões mais atuais sobre o assunto: ampliação do tempo escolar associado a inúmeras propostas educativas que visam ao pleno desenvolvimento dos estudantes e para além dos muros da escola. Segundo Coelho e Portilho (2009), a luta pela democratização da escola pública (universalidade do acesso à escola e crítica ao caráter excludente da escola tradicional) e pela formação humana completa (formação da inteligência, da vontade, do caráter e de hábitos de pensar, agir e conviver socialmente), atrelada à ampliação da permanência na escola pública, gratuita, laica e obrigatória, sempre foi uma pauta do educador Anísio Teixeira, e, por essa razão, sua imagem é diretamente atrelada à causa da Educação Integral em nosso país.

Na perspectiva da Escola Nova, portanto, a função social da instituição escolar deveria atender ao progresso com aspectos político-desenvolvimentistas típicos do pensamento e da ação liberal. Cavaliere (2002) reforça essa ideia ao referir-se a estudos feitos por Saviani (1989) e Gandini (1980):

Algumas análises teóricas consideram a emergência do escolanovismo como a expressão, na área educacional, da passagem do liberalismo clássico, historicamente revolucionário, para o liberalismo moderno ou conservador. [...]

A tendência escolanovista de hipervalorização do papel da educação escolar na vida dos indivíduos e da sociedade é questionada justamente porque tal valorização estaria inserida no contexto de busca da superação dos antagonismos sociais por meio da ação coletiva “equilibradora” do Estado. Dessa forma, o escolanovismo teria um sentido histórico conservador, pois adequaria a escola ao papel de diluir conflitos.

Além disso, ao questionar as práticas no interior da escola, o escolanovismo teria executado um deslocamento do eixo de preocupação do âmbito político (relativo à sociedade em seu conjunto) para o âmbito técnico-pedagógico (relativo ao interior da escola), cumprindo a função de manter a expansão da escola em limites suportáveis pelos interesses dominantes e desenvolvendo um tipo de ensino adequado a esses interesses. (CAVALIERI, 2002, p. 252-253).

Behrens (2003) também observa criticamente o que chama de Paradigma Escolanovista. Apesar de reconhecer seu caráter diferenciador para a época, sobretudo pela clara influência dos estudos de Dewey, Montessori e Piaget, ela o considera conservador. Para a estudiosa, são igualmente considerados Paradigmas Conservadores aqueles que servem à Pedagogia Tradicional e à Pedagogia Tecnicista, por não produzirem um novo conhecimento, mas, em certa medida (diferenciada para cada expressão educacional), o reproduzirem.

É ainda uma crítica de Behrens (2003) o fato de os pressupostos do Movimento Escolanovista terem sido incorporados a escolas experimentais e terem exposto, sem uma solução

eficaz, as dificuldades (falta de equipamentos, laboratório e formação docente adequada) para sua implementação em larga escala. Quanto a essa segunda observação, Cavaliere (2002) informa que, na maioria dos países ocidentais, a inspiração da Escola Nova não foi tão significativa, já que os sistemas educacionais praticamente não alteraram suas características básicas, permanecendo fortemente influenciados pelos pressupostos da pedagogia tradicional.

Apesar das contradições internas e da falta de unidade no Movimento Escolanovista, uno-me às ideias de Cavaliere (2002) ao reconhecer o intento desses pioneiros:

[...] como uma tentativa de resposta à necessidade de reformulação da escola para que a mesma pudesse realizar a tarefa democrática de acolher, em condições de igualdade, crianças com experiências sociais e culturais diversas. [...] retrospectivamente, não seria adequado esperar do movimento a antecipação de um tipo de projeto sociocultural que somente as reflexões e teorias da chamada pós-modernidade, da segunda metade do século XX, colocaram em jogo. (CAVALIERI, 2002, p. 254).

O Movimento Escolanovista também influenciou diretamente o sociólogo Darcy Ribeiro que, ao enveredar pelos caminhos da política (atuou como vice-governador nos dois mandatos de Leonel Brizola no Rio de Janeiro – 1983 a 1987 e 1991 a 1994 – e depois como senador), pôde lutar pela escola pública democrática, sempre ao lado de Anísio Teixeira, por quem foi arrebatado ideológica e intelectualmente desde o primeiro encontro, de modo que as causas de um tornaram-se as causas do outro.

Como vice-governador, seu principal projeto para a Educação Básica retomou e concretizou o ideal de escola integral proposto por Anísio Teixeira anos antes. Os Centros Integrados de Educação Pública (Cieps) revolucionaram a educação carioca, ao oferecerem estrutura física ampla (o modelo de projeto arquitetônico foi elaborado por Oscar Niemeyer), espaços para atividades culturais, artísticas, de lazer e de esportes, além de consultórios para atendimento médico e odontológico, professores e tutores em tempo integral, pois essas escolas funcionavam das 8h às 17h diariamente. Aos finais de semana, permaneciam abertos ao público a quadra, a biblioteca e o consultório. No período da manhã, os alunos tinham aulas para contemplar o currículo oficial e à tarde participavam de oficinas e estudos dirigidos, além de atividades de socialização, de comunicação, esportivas, artísticas e de lazer. Os professores e demais funcionários também recebiam formação diferenciada<sup>1</sup>.

Com a implantação dos Cieps, Darcy Ribeiro propôs a reformulação da escola, pois acreditava nela como fator de transformação social, mas recebeu muitas críticas, já que, pela discriminação positiva, foi acusado de criar duas redes de ensino no estado do Rio de Janeiro. Com o fim do segundo mandato, a política pública proposta por ele foi descontinuada e a maioria dos prédios foi subutilizada, como também foi deturpada sua intenção. Cavaliere (2007) aponta que, ao longo do tempo, a rotina dos Cieps foi se

---

1 Essa configuração era típica do I Programa Especial de Educação (PEE). No II PEE, as atividades descritas passaram a se combinar com o currículo oficial.

empobrecendo devido à falta de atividades diversificadas, e isso também colaborou para o fim do projeto.

No início de sua atuação na educação, Darcy participou do processo de elaboração da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, mas foi como senador que conseguiu aprovar a proposta de uma nova LDBEN, a Lei nº 9394/96, que também é conhecida como Lei Darcy Ribeiro.

### **Educação Integral e tempo de escola na legislação brasileira**

Predomina, na legislação e nos normativos brasileiros, clara definição sobre a educação em tempo integral, mas não ocorre o mesmo quando se trata da educação integral propriamente dita. Por educação em tempo integral entende-se aquela que ocorre comumente dentro da escola, num lapso temporal de cinco a sete horas diárias, sem necessariamente inter-relacionar atividades que se dão no turno e no contraturno escolar. Já a educação integral, conforme Silva (2018), baseia-se na concepção de um desenvolvimento pleno do ser humano e reconhece que esse desenvolvimento só é possível quando se considera que os processos de aprendizagem ocorrem de modo multidimensional – física, afetiva, cognitiva, ética, estética e política – e se articulam os diversos saberes da escola, da família, da comunidade e da região em que o indivíduo se insere.

Na documentação legal nacional, é perceptível apenas a ideia de que a educação integral se trata de uma abordagem educacional fundamentada por uma concepção filosófica e/ou prática pedagógica, e essa lacuna permitiu, ao

longo dos anos, que os governantes imprimissem a ela um caráter assistencialista. Essa perspectiva de proteção social às comunidades mais vulneráveis e economicamente excluídas se une àquela que compreende a prática da educação integral como formação escolar plena para toda a sociedade, na qual os estudantes têm múltiplas oportunidades de aprendizagem por meio da ampliação do tempo e do acesso à cultura, artes, esportes, ciências e tecnologias, entre outros.

Menezes (2009) compreende a análise da trajetória do ordenamento jurídico referente à educação integral como um poderoso recurso de análise das políticas educacionais no Brasil e propõe uma leitura crítico-reflexiva sobre tal legislação. Ela observa que o direito ao pleno desenvolvimento das pessoas está pressuposto nos principais marcos legais educacionais do país, tais como:

1. a Constituição Federal de 1988;
2. o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – Lei nº 8.069/1990;
3. a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei nº 9.394/1996;
4. o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) – Lei nº 9.424/1996;
5. o Plano Nacional de Educação (PNE) – Lei nº 10.172/2001;
6. o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) – Lei nº 11.494/2007;

7. o Programa Mais Educação (PME) – Portaria Interministerial nº 17/2007, regulamentada pelo Decreto nº 7.083/2010;
8. o Plano Metas Compromisso Todos pela Educação – Decreto nº 6.094/2007
9. o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE);
10. o Plano Nacional de Educação (PNE) – Lei nº 13.005/2014;
11. o Programa Novo Mais Educação (PNME) – Portaria nº 1.144/2016, regido pela Resolução do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação nº 17/2018.

No artigo 6º da Constituição Federal (CF) de 1988, a importância da educação é ressaltada quando ela é citada como o primeiro dos dez direitos sociais garantidos aos cidadãos brasileiros, mas, somente no artigo 205, e de forma sutil, há uma referência à Educação Integral, quando a educação é expressa como direito capaz de conduzir ao “pleno desenvolvimento da pessoa”, a fim de proporcionar-lhe condição para atuação cidadã e a possibilidade de preparação para o mundo do trabalho:

Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição. ([Redação dada pela Emenda Constitucional nº 90, de 2015](#)) [...].

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao *pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício*

*da cidadania e sua qualificação para o trabalho.* (BRASIL, 1988, grifos nossos).

A partir dessa tênue mensagem presente na Lei Maior, a educação integral pode ser compreendida como um direito de todos, conforme a visão de Menezes (2009).

Para Silva (2018), o ECA é outro dispositivo legal que colabora com a construção de uma educação integral humanizadora e inclusiva, já que prevê em seu Capítulo V que:

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao *pleno desenvolvimento de sua pessoa*, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:

I – *igualdade de condições para o acesso e permanência na escola*;

II – direito de ser respeitado por seus educadores;

III – direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;

IV – direito de organização e participação em entidades estudantis;

V – *acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.* (BRASIL, 1990, grifos nossos).

O ECA, ainda que de alguma forma repita o texto da Constituição Federal, inaugura um novo olhar para as crianças e adolescentes brasileiros e de forma específica amplia seus direitos e deveres como cidadãos. Ainda que as mudanças advindas da promulgação desses marcos legais (CF e ECA) não se constituam inovações, propriamente:

É neste panorama que o debate sobre a escola pública assume grande importância, pois se espera dela uma cultura escolar apta a lidar não só com a diversidade de seus alunos e com as desigualdades existentes

entre eles, mas, também, a contribuir para a construção de uma escola mais igualitária. Em tal processo, a existência de um clima escolar propenso à inclusão dos alunos e de suas famílias, dos valores, crenças e cultura que os cercam, trará impactos à aprendizagem. Assim, o clima positivo e o respeito à heterogeneidade cultural serão motivadores para os alunos e professores na busca de novos conhecimentos e, ao mesmo tempo, responsáveis por uma cultura escolar capaz de construir uma identidade compartilhada. (ABRAMOVAY, 2004, p. 61).

A LDBEN reitera o princípio do direito à educação integral proposto implicitamente na CF/88 e dispõe claramente sobre a progressiva ampliação do tempo escolar, diga-se de passagem, a cargo dos estabelecimentos de ensino e apenas para o Ensino Fundamental. Não explica, no entanto, como deve se dar essa jornada ampliada, mas já recomenda de forma expressa a “Valorização da experiência extraescolar” e a “Vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais”, o que evidencia um amplo progresso quanto à perspectiva de formação integral dos estudantes brasileiros, já que, pela primeira vez, é oficial o reconhecimento da cultura territorial como parte integrante de sua aprendizagem, assim como dos conhecimentos práticos e das experiências sociorrelacionais vividas por eles além dos muros da escola.

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

[...]

x – valorização da experiência extraescolar;

xI – vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais; [...]

Art. 34. A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola. [...]

§ 2º O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino.

[...]

Art. 87. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei. [...]

§ 5º Serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral. (BRASIL, 1996a).

A ideia contida no artigo 34 pode ser interpretada como imprecisa e evasiva pela utilização do advérbio “progressivamente” e do termo “a critério dos sistemas de ensino”. Com relação ao artigo 87, a falta da definição da fonte dos “esforços” envidados para a implantação da educação de tempo integral nas escolas da rede pública do Brasil é outro ponto que merece observações mais acuradas.

Menezes (2009), no entanto, avalia que a LDBEN garantiu autonomia às instituições de ensino ao mencionar que cabe a elas gerir a jornada escolar. Segundo a estudiosa, é o reconhecimento legal de que são as escolas que detêm a centralidade do processo educativo e por isso devem ser

responsabilizadas pela ampliação progressiva do tempo diário de permanência dos estudantes. Isso, no entanto, não está necessariamente atrelado à oferta de uma formação integral, mas é o indício de que, para alcançá-la nos moldes do governo, é preciso ampliar o tempo da jornada educativa.

Embora a LDB contenha determinações tanto sobre educação integral, quanto sobre a ampliação do tempo escolar (no caso, direcionado ao ensino fundamental), não se pode afirmar que a ampliação do tempo nessa legislação esteja diretamente relacionada ao objetivo da formação integral do ser humano. O estabelecimento do progressivo aumento do tempo escolar pode estar associado a outros fatores, a citar, aqueles relacionados à proteção social da criança e do adolescente e aos direitos de pais e mães trabalhadores. No entanto, a ausência de uma maior clarificação dessa legislação, em acordo com os princípios do direito, também não obstaculiza sua enunciação. (MENEZES, 2009, p. 71).

As menções à jornada ampliada e à educação integral devem constar no projeto político-pedagógico (PPP) da instituição, assim como seus objetivos e concepções de ensino e aprendizagem. Esse documento revela o compromisso das escolas com suas respectivas comunidades e também sua identidade. No PPP do Centro Municipal de Educação Infantil Professor Paulo Rosas, é possível saber sobre a caracterização e a organização da unidade escolar, sua localização espaçotemporal e contextualização sociocultural, assim como as bases legais para seu funcionamento, os princípios educativos que norteiam a prática pedagógica, além

de informações acerca da equipe e dos equipamentos disponíveis para a realização das atividades do local.

Dentro do espectro legal e com vigência decenal, podemos citar os Planos Nacionais de Educação (PNE) – Lei nº 10.172/2001 e Lei nº 13.005/2014. O primeiro PNE avança na discussão e reconhecimento da Educação Integral ao prever a ampliação progressiva do tempo escolar para a Educação Infantil e declarar na seção relativa ao Ensino Fundamental que “o turno integral e as classes de aceleração são modalidades inovadoras na tentativa de solucionar a universalização do ensino e minimizar a repetência” (BRASIL, 2001, p. 18).

**Quadro 1.** A ampliação do tempo escolar nos objetivos e metas do PNE 2001-2010

Nível de Ensino	Objetivos e Metas dispostas no PNE
Educação Infantil	18. Adotar progressivamente o atendimento em tempo integral para as crianças de 0 a 6 anos.
Ensino Fundamental	21. Ampliar, progressivamente a jornada escolar visando expandir a escola de tempo integral, que abranja um período de pelo menos sete horas diárias, com previsão de professores e funcionários em número suficiente.

Fonte: Menezes (2009, p. 73).

Ainda que urgente a necessidade de assistir o público menos favorecido economicamente, de proteger socialmente crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade

e de melhorar a qualidade da educação ofertada nas escolas públicas brasileiras, é bem-vinda a crítica que Menezes (2009) faz às expressões contidas no PNE 2001-2010, já que o texto da lei prioriza a ampliação da jornada escolar na Educação Infantil para “crianças das camadas sociais mais necessitadas”/às crianças de idades menores, das famílias de renda mais baixa, quando os pais trabalham fora de casa” contrapondo-se, pois, ao que prevê a Constituição Federal de 1988, que estabelece a igualdade de direito a todos os cidadãos brasileiros. Válida também é a menção feita pela estudiosa quanto ao veto presidencial de nove pontos ao PNE 2001-2010, sobretudo o que se refere ao repasse de recursos. Segundo a pesquisadora, o motivo principal para tal obstaculização se deu pelo fato de o PNE 2001-2010 vincular despesas públicas ao Produto Interno Bruto e isso contrariar a Lei de Responsabilidade Fiscal (Lei Complementar nº 101/2000), mas também por não indicar a fonte da receita a ser utilizada no fomento à educação dos níveis básico ao superior e isso também não estar em conformidade com o Plano Plurianual daquele período.

A redução dos recursos impede que a esfera pública, por uma questão de prioridades legais e orçamentárias, possibilite a ampliação do tempo escolar, inclusive para alunos das “classes sociais mais necessitadas”, conforme disposto no próprio PNE. (MENEZES, 2009, p. 74).

O PNE, ainda que mais enfático que a LDBEN na necessidade de implantação da educação em tempo integral, ainda permaneceu com a ideia de essa implantação se dar de forma progressiva. Também se nota que o normativo foi

impreciso na definição de responsabilidades e metas para a educação pública brasileira.

Durante a vigência do PNE 2001-2010, o Congresso Nacional aprovou dois fundos direcionados ao financiamento da educação pública: o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) – Lei nº 9.424/1996 e o Fundo de Manutenção e Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) – Lei nº 11.494/2007.

O Fundef, fundo de natureza contábil, vigorou por dez anos (1997 a 2006) e pretendia, entre outros objetivos, melhorar a qualidade da educação valorizando os docentes, visto que 60% de seus recursos se destinavam à remuneração de professores em exercício efetivo no Ensino Fundamental. A grande tentativa dessa política nacional que buscava equidade era promover justiça social, através da redistribuição de recursos aos estados em função do número de alunos matriculados no Ensino Fundamental regular público. À União cabia uma complementação, caso os estados não atingissem o percentual mínimo por aluno definido nacionalmente. Em substituição ao Fundef, foi criado o Fundeb, cujos recursos foram direcionados à educação básica pública como um todo. Esse novo fundo contábil se constituiu como aporte financeiro para matrículas em tempo integral por estado no país e 60% do seu recurso total anual é direcionado à remuneração de profissionais do magistério da Educação Básica em exercício efetivo na rede pública. O Fundeb passou a representar, portanto, a garantia real do direito à educação em tempo integral, uma vez que está associado a fontes estáveis de recursos (MENEZES, 2009).

Menezes (2009, p. 78) pondera sobre as benesses do Fundeb ao chamar a atenção para o fato de que a distribuição de recursos significativos para a educação integral se volatiliza quando se alia à falta de regulamentos detalhados sobre Educação Básica em tempo integral, posto que inúmeras ações possam ser forçosamente interpretadas como do tipo “integral” nas tentativas de ampliação do tempo de permanência dos estudantes no ambiente escolar, mesmo aquelas completamente “desconectadas dos projetos político-pedagógicos das escolas”.

O Decreto nº 6.523/2007, que dispõe sobre o Fundeb e regulamenta a lei que implantou o novo fundo, pode amenizar a crítica acima, ao explicitar o que se entendia àquela altura sobre a educação em tempo integral no Brasil:

Art. 4º Para os fins deste Decreto, considera-se educação básica em tempo integral a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total que um mesmo aluno permanece na escola ou em atividades escolares, observado o disposto no art. 20 deste Decreto. [...]

Art. 20. Será considerada educação básica em tempo integral, em 2007, o turno escolar com duração igual ou superior a seis horas diárias, compreendendo o tempo total que um mesmo aluno permanece na escola ou em atividades escolares. (BRASIL, 2007b).

As discussões sobre o tempo integral e a educação integral ainda seriam ampliadas com a promulgação da Portaria Interministerial nº 17 de 2007 e o Decreto nº 7.083 de 2010,

que instituíram o Programa Mais Educação (PME) sobre o qual trataremos mais adiante.

Outro importante fruto advindo do PNE 2001-2010 foi o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), cujo lançamento nacional ocorreu juntamente com o Plano Metas Compromisso Todos pela Educação em abril de 2007, embora o documento em si só viesse a conhecimento público em outubro do mesmo ano. O próprio Ministério da Educação (MEC) informa que a pretensão àquela altura era fazer do PDE mais do que uma

Tradução instrumental do Plano Nacional de Educação (PNE) [...] O PDE também pode ser apresentado como plano executivo, como conjunto de programas que visam dar consequência às metas quantitativas estabelecidas naquele diploma legal (BRASIL, 2007d, p. 7).

Composto por mais de quarenta programas, o PDE apresenta quatro eixos norteadores: Educação Básica; Educação Superior; Educação Profissional e Alfabetização. E seis pilares: visão sistêmica da educação; territorialidade; desenvolvimento; regime de colaboração; responsabilização e mobilização social.

Esses pilares representam um avanço significativo na busca pela melhoria da qualidade da Educação Básica ofertada no Brasil e fundamentam as formas de organização da Educação Integral.

Educação sistêmica, ordenação territorial e desenvolvimento são princípios do PDE. O enlace entre educação, território e desenvolvimento deve ser um de seus resultados. Qualidade, equidade e potencialidade

são seus propósitos. Qualidade entendida como enriquecimento do processo educacional, participação dos sujeitos e valorização das diferenças, de modo que as oportunidades educacionais se constituam em formas reais de reconhecimento e desenvolvimento das potencialidades, conhecimentos e competências. A melhoria da qualidade da educação e a redução de desigualdades relativas às oportunidades educacionais – em outras palavras, o direito de aprender – são suas razões constitutivas. (BRASIL, 2007d, p. 41)

O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação foi instituído pelo Decreto nº 6.094/2007 e tem por objetivo a melhoria da qualidade da Educação Básica num esforço conjugado entre a União, os estados, o Distrito Federal, os municípios brasileiros, as famílias e as comunidades dos estudantes. Apresenta 28 diretrizes pautadas em resultados de avaliação de qualidade e de rendimento dos estudantes, entre as quais, algumas direcionadas para a educação integral e/ou ampliação da jornada escolar.

IV – combater a repetência, dadas as especificidades de cada rede, pela adoção de práticas como aulas de reforço no contraturno, estudos de recuperação e progressão parcial; [...]

VII – ampliar as possibilidades de permanência do educando sob responsabilidade da escola para além da jornada regular;

VIII – valorizar a formação ética, artística e a educação física; [...]

XXIV – integrar os programas da área da educação com os de outras áreas como saúde, esporte, assistência social, cultura, dentre outras, com vista ao fortalecimento da identidade do educando com sua escola;

xxv – fomentar e apoiar os conselhos escolares, envolvendo as famílias dos educandos, com as atribuições, dentre outras, de zelar pela manutenção da escola e pelo monitoramento das ações e consecução das metas do compromisso;

xxvi – transformar a escola num espaço comunitário e manter ou recuperar aqueles espaços e equipamentos públicos da cidade que possam ser utilizados pela comunidade escolar;

xxvii – firmar parcerias externas à comunidade escolar, visando a melhoria da infraestrutura da escola ou a promoção de projetos socioculturais e ações educativas; [...]. (BRASIL, 2007a).

Menezes (2009) ressalta três aspectos diretamente relacionados à educação integral do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. O primeiro diz respeito à reiteração do artigo 34 da LDBEN, no qual se prevê a responsabilização das escolas quanto à centralidade nos processos pedagógicos cujo objetivo é o ensino e a aprendizagem (inciso VII). O segundo relaciona-se com a ampliação do conceito de educação integral (incisos VIII e XXVI) na perspectiva de formação integral dos indivíduos e estímulo/valorização de seus múltiplos aspectos para aprender. E, por fim, o terceiro aspecto observado pela estudiosa refere-se à integração dos estudantes com novas possibilidades de aprendizagens intra e extraescolares (incisos XXIV, XXVI e XXVII), estimulando a formação de parcerias coerentes com os valores pressupostos pelo plano político-pedagógico da escola.

Ainda no bojo das ações do PDE, encontra-se o Programa Mais Educação (PME). Tal iniciativa foi instituída pela

Portaria Normativa Interministerial (PNI) n° 17, de 24 de abril de 2007, regulamentada pelo Decreto n° 7.083, de 27 de janeiro de 2010. É o primeiro documento legal nacional que apresenta a expressão “educação integral” em substituição ao termo “escola em tempo integral”, ostensivamente utilizado na LDBEN, pelos Planos Nacionais de Educação e também no Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação.

O PME supera as visões sobre o papel da escola ao agregar “atividades de educação integral” à rotina das unidades de ensino e pode ser considerado uma proposta inovadora para a formação integral do ser humano. Na visão de Cavaliere (2014), o programa superpõe o conteúdo político-curricular da educação integral, acrescentando-lhe um conteúdo político-organizacional. A estudiosa não se furta a críticas e também avalia que o modelo proposto pelo normativo é, muitas vezes, contraditório e inexecutável na realidade das escolas brasileiras.

A arrojada proposta contou, desde o seu surgimento, com uma perspectiva intersetorial, já que houve diálogos do Ministério da Educação com os Ministérios da Cultura, do Esporte, do Meio Ambiente, do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, e da Ciência e Tecnologia, e ainda com a Secretaria Nacional de Juventude. A partir de 2010, contou também com o apoio do Ministério da Defesa (SILVA, 2018).

Art. 1º Instituir o Programa Mais Educação, com o objetivo de contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio da articulação de ações, de projetos e de programas do Governo Federal e suas contribuições às propostas, visões e práticas curriculares das redes públicas de ensino e

das escolas, alterando o ambiente escolar e ampliando a oferta de saberes, métodos, processos e conteúdos educativos. (BRASIL, 2007e).

Jaqueline Moll (2014, p. 373), uma das criadoras do programa, esclarece-o:

Através do Programa Mais Educação, [...] a ampliação do tempo foi compreendida sempre como ampliação e consolidação do direito educativo, nunca como valor *per se* [sic], no qual as velhas e enfadonhas práticas escolares tivessem que ser repetidas. Mais tempo educativo na escola (ou sob sua supervisão) para ampliação dos horizontes formativos, das experiências educativas, de abordagens culturais, estéticas, esportivas, comunicacionais, científicas, corporais, a serem recuperados em um processo de ressignificação das práticas escolares.

Tais perspectivas não se colocam como estratégias de “modernização pedagógica”, embora isso possa ser considerado, mas como referências para a conexão da escola com os novos sujeitos, que finalmente chegam para ficar e construir trajetórias educativas significativas e conectadas com projetos de vida e de sociedade.

De 2007 a 2016, através dessa estratégia indutora, o governo federal procurou ampliar a oferta do tempo integral nas escolas públicas para no mínimo sete horas diárias, organizando esse tempo em turno e contraturno, buscando a formação integral e integrada dos estudantes, entre outras iniciativas, por meio de parcerias e da entrada, na escola, de agentes educacionais que não somente professores contratados e/ou concursados. Havia também, por parte

do governo central, o interesse de estimular o surgimento de políticas públicas desse tipo em todo o país. Por educação integral e integrada, entenda-se aquela que, além de promover uma formação que abarque todas as dimensões humanas, também se importa com a manutenção de uma unidade entre as propostas educativas feitas aos estudantes.

As contribuições de outras áreas sociais e organizações da sociedade civil são bem-vindas para que se atinja o ideal da educação integral, desde que sejam amplamente discutidas pela comunidade escolar, que façam sentido para os atores daquele espaço e, principalmente, que estejam oficial e legalmente previstas no projeto político-pedagógico das redes e escolas participantes, como previsto no texto da Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007:

Art. 6º O Programa Mais Educação visa fomentar, por meio de sensibilização, incentivo e apoio, projetos ou ações de articulação de políticas sociais e implementação de ações sócio-educativas oferecidas gratuitamente a crianças, adolescentes e jovens e que considerem as seguintes orientações:

- I – contemplar a ampliação do tempo e do espaço educativo de suas redes e escolas, pautada pela noção de formação integral e emancipadora;
- II – promover a articulação, em âmbito local, entre as diversas políticas públicas que compõem o Programa e outras que atendam às mesmas finalidades;
- III – integrar as atividades ao projeto político-pedagógico das redes de ensino e escolas participantes;
- IV – promover, em parceria com os Ministérios e Secretarias Federais participantes, a capacitação de gestores locais;

- v – contribuir para a formação, a expressão e o protagonismo de crianças, adolescentes e jovens;
- vi – fomentar a participação das famílias e comunidades nas atividades desenvolvidas, bem como da sociedade civil, de organizações não-governamentais e esfera privada;
- vii – fomentar a geração de conhecimentos e tecnologias sociais, inclusive por meio de parceria com universidades, centros de estudos e pesquisas, dentre outros;
- viii – desenvolver metodologias de planejamento das ações, que permitam a focalização da ação do Poder Público em regiões mais vulneráveis; e
- ix – estimular a cooperação entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios. (BRASIL, 2007e).

Observa-se que programas de educação integral encontram apoio na legislação brasileira não somente em nível federal, mas também em níveis municipal e estadual, haja vista que em todo país vêm-se estruturando mecanismos jurídicos – tentativa de aprovação de leis locais – que amparem a criação de uma política pública de educação integral (SILVA, 2018).

Dando continuidade ao estudo da legislação relacionada à educação integral, tem-se a Lei nº 13.005/2014, que instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE), projetando diretrizes, metas e estratégias para a estruturação da política educacional brasileira de 2014 a 2024. O documento que surgiu da sociedade civil organizada possui dez diretrizes e vinte metas (com inúmeras estratégias), contempla todos os níveis e modalidades de ensino, da Educação Básica ao Ensino Superior, e busca remediar alguns dos maiores desafios da educação brasileira na última década:

[...] a universalização do acesso ao sistema educacional, em seus diferentes níveis e etapas, a permanência dos estudantes na escola ao longo de sua trajetória formativa e o aprendizado efetivo e significativo para a vida em sociedade. (MOLL, 2014, p. 372).

Superar essas adversidades corresponde ao enfrentamento da dívida histórica do Brasil com a educação e todas as desigualdades perpetuadas ao longo de nossa trajetória como sociedade. Superá-las por meio da oferta da educação integral, além de trazer uma perspectiva diferenciada e inovadora da própria concepção de educação e formação humana, ajuda a revisar o processo de ensino-aprendizagem, a alargar os pontos de vista acerca dos espaços educativos e do conhecimento a ser partilhado pelos atores educacionais e incorporado ao currículo oficial, a fomentar parcerias que promovam o intercâmbio de saberes e possibilitem formação global respeitando a multidimensionalidade de cada educando, para, assim, ressignificar as práticas escolares, estimular a empatia cognitiva, o protagonismo estudantil e o desenvolvimento da criatividade e, enfim, iniciar uma mudança de paradigmas. “A educação integral, entendida como escola de tempo completo e de formação humana integral, é condição fundamental, apesar de não ser exclusiva, para o enfrentamento das desigualdades educacionais. (MOLL, 2014, p. 379).

A meta 6 do PNE 2014-2024, considerada pelo MEC como “estruturante para a garantia do direito à Educação Básica com qualidade”, aborda a ampliação do tempo de permanência dos estudantes na escola e, a partir dela, um compromisso é imposto aos estados e municípios brasileiros, que

precisam desenvolver e implementar até 2024 suas próprias políticas públicas de educação em tempo integral, além de fazer que governantes, gestores educacionais e professores reflitam sobre o financiamento e a manutenção, como também sobre a organização dos tempos, espaços, currículos e profissionais desse “novo modelo” de escola (COELHO; ROSA; SILVA, 2018).

#### META 6

Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da Educação Básica. (BRASIL, 2014).

A iniciativa é deveras importante, mas ainda parcial, já que, na prática, nem todos os estudantes estudarão em escolas de tempo integral até o final da vigência do PNE 2014-2024. Ademais, metade das escolas públicas poderá permanecer funcionando em turnos de apenas quatro horas, mesmo que haja a oferta de jornada ampliada em outras delas.

Para promover o alcance da Meta 6, o PNE 2014-2024 apresenta nove estratégias. A primeira visa:

6.1) 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).

Coelho, Rosa e Silva (2018) selecionam quatro aspectos dessa estratégia como destaques:

1. *a valorização de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas*, como demonstrativo da ampliação da noção da educação escolar. Segundo as pesquisadoras, essa novidade expressa um balizador da educação integral, a necessidade de contemplar os múltiplos saberes para além da escola e de seu currículo oficial obrigatório;
2. *determinação da escola como instituição responsável pelo aluno, independente do espaço onde as atividades serão realizadas*. Embora esse item confirme a perspectiva da autonomia às instituições de ensino previstas na LDBEN, as estudiosas consideram que o foco sai da estrutura do ambiente escolar e passa para o sujeito-estudante;
3. *ratificação da definição de 7 horas para o termo “tempo integral”*. Nessa passagem, a credibilidade da ampliação da jornada escolar se solidifica e toda população se científica de que o tempo escolar é um grande aliado na busca por uma formação integral. Coelho, Rosa e Silva (2018) apontam outro reforço positivo desse trecho da estratégia 6.1, a congregação com a lei do Fundeb, que garante investimentos financeiros aos estados cujos alunos comprovem matrículas em tempo integral;
4. *a admissão da necessidade de ampliação da jornada do professor em uma única escola é a confirmação da valorização do educador brasileiro que, para prestar um*

serviço pleno e atender à demanda pela formação integral dos estudantes, necessita conhecê-los e de melhores condições de trabalho e de tempo para planejar e se dedicar a suas atividades.

Moll (2014), ao fazer uma leitura crítica da estratégia 6.1 do PNE 2014-2024, observa que a trajetória curricular de uma escola que se propõe à formação integral transcende seus próprios muros e impele a múltiplas aprendizagens amplamente contextualizadas e necessariamente por meio de um projeto interdisciplinar.

A segunda estratégia vem:

6.2) instituir, em regime de colaboração, programa de construção de escolas 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).

Coelho, Rosa e Silva (2018) elencam três pontos a serem observados:

1. a necessidade de aquisição de materiais para melhor organização do espaço escolar com funcionamento integral e a construção de escolas mais aparatadas para essa proposta. Ora, não existe necessariamente um modelo de prédio onde deva ser ofertada a educação integral, ainda que historicamente tenham ocorrido no Brasil experiências desse tipo. As autoras salientam, todavia, que decerto essa proposta foi feita pela consideração aos aspectos multidimensionais dos estudantes nessa modalidade;

2. *a tendência em priorizar os alunos pobres ou em vulnerabilidade social* é, como já ocorrera no PNE 2001-2010, uma questão que se contrapõe à igualdade de direito a todos os cidadãos brasileiros prevista na Lei Maior e que intriga as estudiosas, sobretudo, por considerarem que a oferta da educação em tempo integral deve ser acatada por famílias que precisam dela ou desejam-na; e
3. *a importância do regime de colaboração para essa oferta*. As autoras chamam a atenção para a falta de clareza quanto às responsabilidades de cada ente federado envolvido nesse processo.

A terceira estratégia prevê:

6.3) institucionalizar e manter, em regime de colaboração, programa nacional de ampliação e reestruturação das escolas públicas, por meio da instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, inclusive de informática, espaços para atividades culturais, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros e outros equipamentos, bem como da produção de material didático e da formação de recursos humanos para a educação em tempo integral; (BRASIL, 2014).

Os objetivos dessa estratégia se unem aos da anterior e, para Coelho, Rosa e Silva (2018), permanecem igualmente desresponsabilizando as partes envolvidas na implantação da educação integral em todo o território nacional. A “formação de recursos humanos” é, no entanto, um ponto a receber atenção, já que não se reduz à ideia de formação docente e/ou de profissionais da educação.

Na quarta estratégia, o governo apresenta a necessidade de:

6.4) fomentar a articulação da escola com os diferentes espaços educativos, culturais e esportivos e com equipamentos públicos, como centros comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus, teatros, cinemas e planetários; (BRASIL, 2014).

Na visão de Coelho, Rosa e Silva (2018, p. 520), essa estratégia busca simplesmente estreitar os laços da escola com a comunidade onde ela se insere na intenção de promover a “interação com os conhecimentos socialmente [sic] e culturalmente construídos”.

A quinta e a sexta metas visam:

6.5) estimular a oferta de atividades voltadas à ampliação da jornada escolar de alunos (as) matriculados (as) nas escolas da rede pública de educação básica por parte das entidades privadas de serviço social vinculadas ao sistema sindical, de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino;

6.6) orientar a aplicação da gratuidade de que trata o art. 13 da Lei nº 12.101, de 27 de novembro de 2009, em atividades de ampliação da jornada escolar de alunos (as) das escolas da rede pública de educação básica, de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino; (BRASIL, 2014).

Com relação à quinta estratégia, tanto Moll (2014) quanto Coelho, Rosa e Silva (2018) destacam a perspectiva política da associação entre a escola e outros espaços educacionais (estatais ou da sociedade), considerada a dimensão

pública dos investimentos dessas instituições com a clara intenção, segundo as últimas estudiosas, de favorecer a criação e a manutenção de parcerias público-privadas na oferta de serviços públicos. Coelho, Rosa e Silva (2018, p. 521) reforçam a dimensão política da sexta estratégia, comentando que, após um contexto de reforma, o governo deixa de ser o único provedor e financiador dos serviços públicos, e, quando se trata de Brasil, isso pode camuflar a “desobrigação do Estado em prover as condições adequadas para a ampliação qualitativa do tempo escolar”. Já Moll (2014) observa a sexta estratégia como um reconhecimento da qualidade educativa dos empreendimentos das organizações sociais, comunitárias e populares e dos benefícios trazidos por essas articulações, principalmente, às regiões mais vulneráveis.

A sétima e a oitava estratégias apontam para a necessidade de:

6.7) atender às escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas na oferta de educação em tempo integral, com base em consulta prévia e informada, considerando-se as peculiaridades locais;

6.8) garantir a educação em tempo integral para pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na faixa etária de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos, assegurando atendimento educacional especializado complementar e suplementar ofertado em salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em instituições especializadas; (BRASIL, 2014).

A previsão de ações afirmativas e de inclusão é, para Moll (2014, p. 376), um importante passo para a “consideração

das trajetórias sociais e históricas dessas comunidades e a pluralidade de contextos culturais”, no caso da sétima estratégia, e em relação à oitava, é de suma importância a consideração da “especificidade das populações atendidas e da necessidade de ‘reinvenção’ das possibilidades pedagógicas da organização escolar”. Coelho, Rosa e Silva (2018) ressaltam o ganho dos movimentos sociais pelos direitos da parcela da população brasileira considerada como minoria. Para elas, os estudantes indígenas, quilombolas, do campo, com transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais há muito fazem parte da Educação Básica, mas o reconhecimento de seus direitos não recebia o devido destaque nos textos legais.

A nona e última estratégia considera:

6.9) 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).

É, basicamente, a síntese de toda a meta 6 que revela a “complexidade envolvida na formulação e operacionalização de uma política educacional para a ampliação da jornada escolar em tempo integral” (COELHO; ROSA; SILVA 2018, p. 522).

Entre tantas políticas educacionais de que necessita o Brasil, o PNE 2014-2024, como lei nacional, definiu o tempo integral como prioridade e estabeleceu como objetivo maior da meta 6 a ampliação do número de matrículas em tempo integral em todo o país, reforçando o papel dos entes estaduais e municipais como corresponsáveis pela

Educação Básica brasileira. É claro que tal objetivo é demasiadamente desafiador, haja vista a dimensão geográfica de nosso país, a grandeza da abordagem proposta (diferentes níveis de escolaridade, público-alvo, culturas e instituições) e a necessidade da adesão de diferentes sujeitos para sua concretização.

Moll (2014) aponta ainda outro agente dificultador para operacionalização das estratégias traçadas no PNE 2014-2024: a realidade de muitas escolas que não possuem estrutura física nem equipe profissional adequada à oferta do tempo integral. É ainda a estudiosa que ressalta o fato de a meta 6 ser a que expressa clara e especificamente a educação integral, a ampliação da jornada escolar e a necessidade do redesenho curricular para que haja permanência, aprendizagem e desenvolvimento efetivos.

Silva (2018), remontando às ideias de Nunes (2013), considera que o enquadramento de direitos na esfera legal é apenas um passo para a transformação profunda das características estruturais da sociedade e da educação no Brasil, e que o segundo passo consiste em buscar transformar os direitos legais em prática político-social real.

Em outubro de 2016, através da Portaria nº 1.144, o governo federal instituiu o Programa Novo Mais Educação (PNME), com a justificativa de que o PME não contribuiu para a melhoria da aprendizagem, principalmente em Português e Matemática, áreas muito importantes para o currículo formal e mais fortemente medidas em avaliações externas. Na intenção de melhorar esses índices (não se sabe ao certo se para atender às demandas de organismos internacionais que permanecem insistindo em dados

quantitativos), o PNME volta suas atenções para o ensino, trazendo alterações de ordem conceitual e operacional em relação ao programa anterior. No PME, é perceptível uma natureza político-filosófica, em geral, enquanto, no PNME, há um evidente caráter mais técnico-instrumental (COELHO; ROSA; SILVA, 2018).

Moll (2014) apresenta informações de um estudo comparativo entre escolas com e sem experiência de tempo integral realizado pelo MEC, em 2012, a partir da implementação do Programa Mais Educação e das médias obtidas no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) nos anos 2007, 2009 e 2011 que refutam os argumentos apresentados pelo governo para criação do PNME. No documento *Considerações sobre a Prova Brasil e as taxas de rendimento escolar nas escolas do Programa Mais Educação*, constatou-se, segundo Moll (2014, p. 378), que:

[...] as escolas com ampliação de jornada escolar tendem a melhorar seus indicadores. Nas escolas em que a totalidade dos estudantes está em tempo integral a melhora tende a ser significativa. Portanto, em um exercício reflexivo, pode-se supor que a ampliação da jornada escolar, não como único fator determinante, pode colaborar para maior permanência na escola e melhoria dos resultados de aprendizagem.

Diante do novo contexto político brasileiro, resta-nos aguardar se o PNME será preservado e em quais condições de exigência e exequibilidade, já que a seu modo reforça a intenção do governo federal de ampliar a jornada escolar, ainda que numa perspectiva conceitual divergente do PME, ou se outro programa será criado e implementado no país.

**Quadro 2.** Principais diferenças conceituais entre os Programas Mais Educação e Novo Mais Educação

<p>Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007</p> <p>Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar.</p>	<p>Portaria nº 1.144, de 10 de outubro de 2016</p> <p>Institui o Programa Novo Mais Educação, que visa melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental.</p>
<p><b>CAPÍTULO I</b> <b>DOS OBJETIVOS</b></p> <p>Art. 1º Instituir o Programa Mais Educação, com o objetivo de <i>contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio da articulação de ações, de projetos e de programas do Governo Federal e suas contribuições às propostas, visões e práticas curriculares das redes públicas de ensino e das escolas, alterando o ambiente escolar e ampliando a oferta de saberes, métodos, processos e conteúdos educativos.</i></p>	<p><b>CAPÍTULO I</b> <b>DOS OBJETIVOS</b></p> <p>Art. 1º Fica instituído o Programa Novo Mais Educação, com o objetivo de <i>melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes, mediante a complementação da carga horária de cinco ou quinze horas semanais no turno e contraturno escolar.</i></p>
<p>Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010</p> <p>Art. 1º O Programa Mais Educação tem por finalidade contribuir para a melhoria</p>	

da aprendizagem por meio da ampliação do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escola pública, mediante oferta de educação básica em tempo integral.

§ 1º Para os fins deste Decreto, *considera-se educação básica em tempo integral a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total em que o aluno permanece na escola ou em atividades escolares em outros espaços educacionais.*

Fonte: Brasil (2007e, 2016, grifos nossos).

Pelas informações destacadas no quadro anterior, é possível perceber o que apontaram Coelho, Rosa e Silva (2018) sobre a natureza político-filosófica característica do PME ter sido vilipendiada pela proposta do PNME, que minimizou a discussão a respeito da Educação Básica de tempo integral com o intuito de contribuir para a formação integral das crianças brasileiras, ao mudar o foco do programa anterior e tratar como objetivo principal apenas a melhoria do ensino de língua portuguesa e matemática nas escolas. Essa particularidade reforça a opinião das pesquisadoras quanto ao caráter mais técnico-instrumental do programa.

## Aproximações acerca da definição de Currículo

Por acreditar que a educação integral não se efetiva apenas pelo alargamento do tempo de permanência na escola ou sob sua gerência, mas também através de uma proposta de currículo integrado cujos objetivos perpassam o compartilhamento de conhecimentos contextualizados e articulados com a vida real do educando e o desenvolvimento de suas múltiplas dimensões para aprender e intervir profunda e conscientemente para e pela coletividade, é que se torna imprescindível a esta pesquisa discutir sobre currículo.

A partir de Pacheco (2005), é perceptível a complexidade dos estudos curriculares, tendo em vista que esse campo de conhecimento não deriva de um âmbito de estudo da educação como ocorre, por exemplo, com a Psicologia Educacional que advém da Psicologia ou a Filosofia da Educação cuja origem é a Filosofia, ou mesmo o estudo de políticas e administração educacionais que surgem respectivamente das Ciências Políticas e da Administração. O estudioso considera os estudos curriculares, portanto, como uma área semipermeável de lógica interdisciplinar por ter ligações próximas não somente com os campos pedagógicos, como também com os conhecimentos gerais, mas é explícito ao declarar que só é possível reconhecê-lo como campo de conhecimento quando se reconstroem suas raízes e seus fundamentos epistemológicos.

Em suas palavras:

A especificidade do campo curricular reconhece-se na sua conexão com a prática educacional e com os contextos social e cultural nos quais está inserido. É esta

relação que serve para distingui-lo dos outros importantes domínios da educação. (PACHECO, 2005, p. 17).

Mais adiante, ele declara que:

Devido à sua natureza e dimensão pouco consensual, qualquer tentativa de definir currículo converte-se numa tarefa árdua, problemática e conflitual. Aliás, cada definição não é neutral, senão que nos define e situa em relação a esse campo. Insistir numa definição abrangente de currículo poder-se-á tornar extemporâneo e negativo, dado que, apesar da recente emergência do currículo como campo de estudos e como conhecimento especializado, ainda não existe um acordo totalmente generalizado sobre o que verdadeiramente significa. (PACHECO, 2005, p. 35).

O termo currículo, segundo Pacheco (2005), tem origem na Antiguidade, mas apareceu, pela primeira vez, num dicionário, no século XVII e referia-se a um curso em escola ou universidade. O vínculo entre os espaços educacionais e currículo é, pois, antigo e ganhou robustez ao longo dos tempos, sobretudo, quando a escola tornou-se uma instituição cultural. O estudioso chama a atenção ainda para o carácter polissêmico e os significados divergentes atribuídos ao vocábulo por, pelo menos, duas perspectivas: a tradição técnica e a tradição prático-emancipatória.

A primeira tradição sofreu a influência do ensino pitagórico que vigorou da Antiguidade Clássica à Idade Média e baseava-se no *Trivium* e *Quadrivium*, por interessar-se numa formação totalizante que abarcasse conhecimentos humanos e naturais. O *Trivium* compunha-se por disciplinas como lógica, gramática e retórica, todas relativas à linguagem

desenvolvida pelos humanos, do raciocínio lógico-dialético até o método gramatical; enquanto o *Quadrivium* possibilitava aos estudantes a compreensão da organização do mundo natural e da simbologia dos números, por meio do estudo de aritmética, astronomia, música e geometria.

Nessa perspectiva, currículo é programa, conteúdo, plano formal definido previamente, com vistas à formação de condutas igualmente formais, precisas e determinadas, antecedidas por uma expectativa de resultados.

Na tradição técnica, currículo significa o conjunto de todas as experiências planejadas no âmbito da escolarização dos alunos, vinculando-se a aprendizagem, a planos de instrução que predeterminam os resultados e valorizam os fundamentos de uma psicologia de natureza comportamentalista. (PACHECO 2005, p. 33).

Para a segunda tradição, a prático-emancipatória, o currículo só faz sentido se compreendido como a soma das intenções de um projeto educacional com suas realizações, envolvidas por uma estrutura organizacional flexível e pereneamente disponível a críticas, diálogos e discussões. Dessa forma, as experiências educativas protagonizam e direcionam a construção do currículo, a aprendizagem significativa e o cotidiano escolar como um todo.

Quer dizer, pois, que não se conceituará currículo como um plano, totalmente previsto ou prescritivo, mas como um todo organizado em função de propósitos educativos e de saberes, atitudes, crenças e valores que os intervenientes curriculares trazem consigo e que realizam no contexto das experiências e dos processos de aprendizagem formais e/ou informais. (PACHECO, 2005, p. 33).

O estudioso português também endossa que, embora discordantes, as tradições mencionadas acima não devem ter seus fundamentos completamente apartados, haja vista que as duas visões podem, certamente, contribuir para uma discussão enriquecedora sobre o que venha a ser currículo. Ele apresenta, por exemplo, como consensuais as naturezas prática e educacional do objeto de estudo do currículo e também sua metodologia interdisciplinar enquadrada nos estudos das ciências sociais e humanas.

Pesem as diferentes perspectivas e os diversos dualismos, currículo define-se como um projeto, cujo processo de construção e desenvolvimento é interativo e abarca várias dimensões, implicando unidade, continuidade e interdependência entre o que se decide em nível de plano normativo, ou oficial, e em nível de plano real, ou do processo de ensino-aprendizagem. Mais ainda, o currículo é uma prática pedagógica que resulta da interação e confluência de várias estruturas (políticas/administrativas, econômicas, culturais, sociais, escolares...) na base das quais existem interesses concretos e responsabilidades compartilhadas.

Apesar da polissemia do termo e dos inúmeros significados que pode ter dentro do sistema escolar, o currículo é um instrumento de formação, com um propósito bem definido e que, tal como uma moeda, apresenta uma dupla face: a das intenções, ou do seu valor declarado, e a da realidade, ou do seu valor efetivo, que adquire no contexto de uma estrutura organizacional. Assim, o currículo pode desvalorizar-se, pode ser cerceado na sua intencionalidade sempre que entre em jogo especulativo, cujas regras nem

sempre são explícitas, principalmente na conflituabilidade social das reformas educativas e curriculares. (PACHECO, 2005, p. 36).

Apesar de pontuar a necessidade de se aclararem os primórdios dos estudos curriculares a fim de melhor compreendê-los e situá-los, Pacheco (2005) ressalta mais de uma vez a complexidade e a ambiguidade presentes nas tentativas de definir o que é currículo, mas mais precisamente sobre o que deve conter e como deve ser organizado.

No livro *O currículo: uma reflexão sobre a prática*, Sacristán (2000) informa que, por haver diversas perspectivas a encarar o currículo, há inúmeras acepções e definições a seu respeito, mas que são cinco os entendimentos que formalmente analisam tal termo:

- a. o currículo como ponte entre a escola e a sociedade, ou seja, seu aspecto ou função social;
- b. o currículo como projeto ou plano educativo em suas mais variadas expressões;
- c. o currículo como manifestação formal e material da ideia de projeto citado acima;
- d. o currículo como um campo prático (estudos sobre a coexistência entre currículo e realidade, a interseção entre esses campos e a interação entre teoria e prática);
- e. o currículo como atividade acadêmica e passível a pesquisas sob a perspectiva das abordagens supracitadas.

Na tentativa de sintetizar algumas ideias sobre o entendimento inicial de currículo, o estudioso espanhol aponta novamente cinco atributos do vocábulo:

- a. expressão da função socializadora da escola;
- b. elemento fundamental para a compreensão da prática pedagógica;
- c. critério definidor da profissionalização de professores pelo que revela sobre a destreza dos docentes ao desenvolver a proposta curricular;
- d. amálgama de componentes: pedagógicos, políticos, prático-administrativos, de controle, e de inovação, entre outros;
- e. ponto referencial para melhora da qualidade do ensino e do aperfeiçoamento docente, para mudanças práticas, renovação escolar e inovação educacional.

Antes de formular sua primeira aproximação de definição, ele endossa que:

[...] o currículo faz parte, na realidade, de múltiplos tipos de práticas que não podem reduzir-se unicamente à prática pedagógica de ensino; ações que são de ordem política, administrativa, de supervisão, de produção de meios, de criação intelectual, de avaliação, etc., e que enquanto subsistemas em parte autônomos e em parte interdependentes geram forças diversas que incidem na ação pedagógica. (SACRISTÁN, 2000, p. 22).

Para depois definir:

Numa primeira aproximação e concretização do significado amplo que nos sugere, propomos definir o currículo como *o projeto seletivo de cultura, cultural, social, política e administrativamente condicionado, que preenche a atividade escolar e que se torna realidade dentro das condições da escola tal como se acha configurada.* (SACRISTÁN, 2000, p. 34, grifos do autor).

Ao abordar a teorização do currículo, Sacristán (2000, p. 16) dá especial atenção às instituições escolares por considerar que suas funções básicas se realizam por meio do currículo. Assim, chama a atenção para as condições de realização do currículo como também para a necessária reflexão sobre a ação educativa, no interior das escolas, em função da complexidade que o desenvolvimento e a realização do currículo trazem consigo. O especialista destaca que, para entender a missão da instituição escolar em seus diferentes níveis e modalidades, é preciso analisar tanto os conteúdos quanto as formas possíveis ao currículo, já que sua função se cumpre por meio de “seus conteúdos (culturais ou intelectuais e formativos), códigos pedagógicos e ações práticas através dos quais se expressam e modelam conteúdos e formas” (SACRISTÁN, 2000, p. 16).

Ainda que ressaltado o papel da escola, ela não decide sozinha acerca do currículo a adotar. As competências para esse fim são divididas em proporções diversas com outros agentes que se utilizam de mecanismos peculiares e distintos para demonstrarem sua força. Muitas vezes ocorrem “conflitos naturais” entre esses agentes até que o currículo se configure e se defina. São instâncias independentes que não atuam linearmente nem coerentemente, muitas vezes (SACRISTÁN, 2000).

Em suas palavras:

Podemos considerar que o currículo que se realiza por meio de uma prática pedagógica é o resultado de uma série de influências convergentes e sucessivas, coerentes ou contraditórias, adquirindo, dessa forma, a característica de ser um objeto preparado num

processo complexo, que se transforma e constrói no mesmo. Por isso, exige ser analisado não como um objeto estático, mas como a expressão de um equilíbrio entre múltiplos compromissos. E mais uma vez esta condição é crucial tanto para compreender a prática escolar vigente como para tratar de mudá-la. (SACRISTÁN, 2000, p. 102).

Na seção destinada à análise de dados, o currículo do Centro Municipal de Educação Infantil Professor Paulo Rosas foi investigado por meio da análise de conteúdo, de modo que maiores apreciações sobre ele encontrar-se-ão na parte já referida do livro.

Para Pacheco (2005), são três os contextos ou níveis de decisão curricular. O especialista explica que é nesse *continuum* que as fases do desenvolvimento do currículo aparecem:

1. político-administrativo. Representado pela Administração Central;
2. gestão. A cargo da escola e da administração regional; e
3. realização. Presentificada na sala de aula.

Sacristán (2000) comenta que são seis as fases do desenvolvimento curricular e que não se pode perder de vista em nenhuma delas a flexibilidade de perspectivas e metodologias, além da integração de conhecimentos especializados. São elas:

- a. o *currículo prescrito*: é aquele que prevê aspectos da escolaridade obrigatória e por isso serve como referência para toda a rede escolar.

[...] a prescrição de mínimos e de diretrizes curriculares para um sistema educativo ou para um nível do mesmo supõe um projeto de cultura comum para os membros de uma determinada comunidade, à medida que afeta a escolaridade obrigatória pela qual passam todos os cidadãos. (SACRISTÁN, 2000, p. 111);

- b. o *currículo apresentado aos professores*: é o que interpreta, através de mediadores curriculares, tais como os livros-texto, os conteúdos do currículo prescrito.

A prescrição curricular que o nível político administrativo determina tem impacto importante para estabelecer e definir as grandes opções pedagógicas [...], mas é pouco operativa para orientar a prática concreta e cotidiana dos professores. [...] o professor [...] tem, de fato, importantes margens de autonomia na modelação do que será o currículo na realidade. (SACRISTÁN, 2000, p. 147);

- c. o *currículo moldado pelos professores*: é a proposta elaborada pela cultura profissional dos docentes, agentes ativos e decisivos na interpretação das propostas curriculares. Praticamente sinônimo de plano de ensino ou programação pedagógica.

Essa ideia de mediação, transferida para a análise do desenvolvimento do currículo na prática, significa conceber o professor como um mediador decisivo entre o currículo estabelecido e os alunos, um agente ativo no desenvolvimento curricular, um modelador de conteúdos, condicionando, com isso, toda a gama de aprendizagens dos alunos. Reconhecer esse papel mediador tem consequências no momento de se pensar modelos apropriados de formação de professores,

na seleção de conteúdos para essa formação, na configuração da profissionalização e competência técnica dos docentes. [...] Qualquer estratégia de inovação ou de melhora da qualidade prática do ensino deverá considerar esse poder modelador e transformador dos professores, que eles de fato exercem num sentido ou noutro, para enriquecer ou para empobrecer as propostas originais. (SACRISTÁN, 2000, p. 166);

- d. o *currículo em ação*: é a própria ação pedagógica guiada pelos professores e realizada por meio de tarefas acadêmicas.

O currículo na ação é a última expressão de seu valor, pois, enfim, é na prática que todo projeto, toda ideia, toda intenção, se faz realidade de uma forma ou de outra; se manifesta, adquire significação e valor, independentemente de declarações e propósitos de partida. [...]. O currículo, ao se expressar através de uma práxis, adquire significado definitivo para os alunos e para os professores nas atividades que uns e outros realizam e será na realidade aquilo que essa depuração permita que seja. (SACRISTÁN, 2000, p. 201);

- e. o *currículo realizado*: é a expressão da interação didática entre professores e alunos, refletida pelos rendimentos dos estudantes.

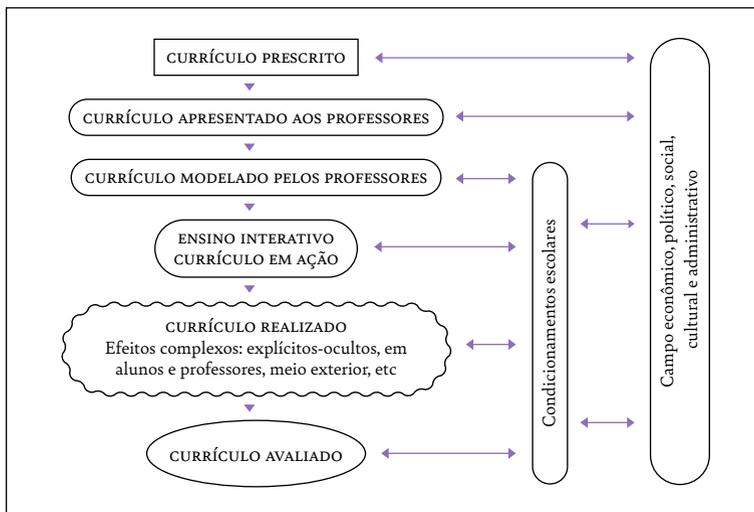
Se a validade das propostas curriculares é comprovada finalmente nas realizações práticas, o plano curricular tem a ver com a operação de dar forma à prática de ensino. Desde uma ótica processual, o plano agrupa uma acumulação de decisões que dão forma ao currículo e à própria ação; é a ponte entre a intenção e a ação, entre a teoria e a prática. (SACRISTÁN, 2000, p. 281);

- f. o *currículo avaliado*: ocorre quando os atores da interação didática são avaliados, como também os aspectos positivos e negativos da proposta curricular, a fim de estabelecer critérios para o ensino (docente) e para a aprendizagem (discente) e buscar melhorias para o dia a dia na escola.

A avaliação para o diagnóstico e o controle democrático da qualidade do ensino e do currículo distribuído pode ser vista como uma ameaça para a autonomia das partes, especialmente dos professores, mas também é o recurso para evitar a patrimonialização de uma atividade e é necessária para o funcionamento de uma sociedade democrática. (SACRISTÁN, 2000, p. 313).

A imagem a seguir contempla o pensamento do estudioso:

**Figura 1.** Níveis do processo de desenvolvimento curricular



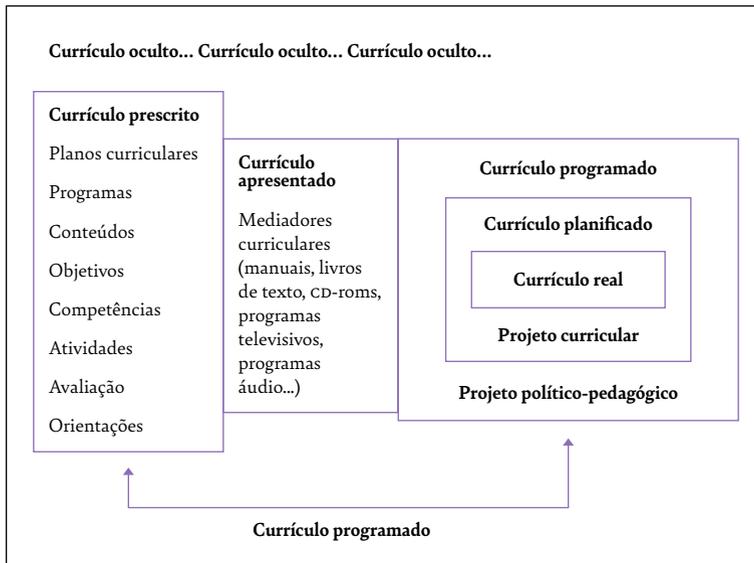
Fonte: Adaptado de Sacristán (2000, p. 105).

Já Pacheco (2005, p. 46) define assim o desenvolvimento curricular:

O desenvolvimento curricular é um processo complexo e dinâmico que equivale a uma (re)construção de decisões de modo a estabelecer-se, na base de princípios concretos, uma ponte entre a intenção e a realidade, ou melhor, entre o projeto sócio/educativo (político-pedagógico) e o projeto didático.

O teórico português continua a apresentação de suas ideias acerca do desenvolvimento curricular e, a partir de Sacristán (2000) e outros especialistas, o desenha da seguinte forma:

**Figura 2.** Fases de desenvolvimento do currículo



Fonte: Adaptado de Pacheco (2005, p. 50).

Como se pode notar, Pacheco (2005) apresenta mais uma qualificação para currículo, dessa vez, o vocábulo ganha a caracterização de oculto, e o estudioso diz que ele ocorre quando processos e efeitos não previstos no currículo prescrito fazem parte da experiência pedagógica. Em outras palavras, o que não foi previsto, mas que colabora para a formação dos educandos e também para sua interação com professores e funcionários da escola. Em suas palavras:

Sobre currículo oculto é possível identificar quatro significados principais nos discursos curriculares: expectativas não oficiais; resultados de aprendizagem não previstos; mensagens implícitas presentes na estrutura escolar; intervenção dos alunos. (PACHECO, 2005, p. 54).

Silva (2011) informa que é provável que a primeira aparição para o conceito “currículo oculto” tenha ocorrido em 1968, no livro *Life in classrooms*, de Philip Jackson, e possuía um teor funcionalista. O especialista considera que o currículo oculto ensina através de rituais, regras, regulamento e normas. Em suas palavras.

Eram as características estruturais da sala de aula e da situação de ensino, mais do que o seu conteúdo explícito, que “ensinavam” certas coisas: as relações de autoridade, a organização espacial, a distribuição do tempo, os padrões de recompensa e castigo. [...] O currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes. Precisamos especificar melhor, pois, quais são

esses aspectos e quais são essas aprendizagens. Em outras palavras, precisamos saber “o que” se aprende no currículo oculto e através de quais “meios”. (SILVA, 2011, p. 78).

Perceber o currículo oculto do CMEI Professor Paulo Rosas foi, pois, uma das pretensões colaterais desta pesquisa, haja vista que, entre o que se pretende e o que realmente se faz, estão os discursos e as ações dos atores pedagógicos de toda a comunidade escolar. Está também a formação dos estudantes e a profissionalização dos docentes e educadores em geral. Esse importante componente do cotidiano escolar revela experiências naturais não planejadas, mas reais e determinantes.

### **Teorias Curriculares: pressupostos e características**

O currículo possui duas dimensões que se revelam determinantes para sua concepção e realização: uma institucional e outra didática (PACHECO, 2005). A primeira engloba toda a organização social, política e escolar; ela é responsável pelo planejamento e pela execução do modelo de currículo que melhor atenda a um projeto de educação e de sociedade a ser difundido, e já revela um importante componente do currículo: o poder. Entenda-se poder, aqui, como a característica intrínseca às relações intra (professor/aluno e administrador/professor) e extraescolares (relações de classes sociais que envolvem ainda questões raciais, étnicas e de gênero), não somente em referência à restrição/seleção de conteúdos contidos no currículo. Já a segunda tem relação estreita com os eventos ocorridos em sala de aula.

Desse modo, é natural depreender que as teorias curriculares apresentam pressupostos e características que justificam suas opções epistemológicas, filosóficas, políticas, culturais e pedagógicas e que tais perspectivas selecionam os tipos de conhecimento a serem disseminados, assim como direcionam o tipo humano a ser formado. É natural também que essas teorias tenham se modificado com a passagem do tempo e com as mutantes demandas sociopolíticas. Sacristán (2000, p. 36) concorda que “a dinâmica curricular não se produz no vazio, mas envolve no campo político e cultural geral, do qual se costuma tomar argumentos, contribuições pretensamente científicas, valores etc.”.

Uma teoria curricular não pode ser indiferente às complexas determinações de que é objeto a prática pedagógica, nem ao papel que desempenham nisso os processos que determinam a concretização do currículo nas condições da prática, porque esse currículo, antes de um objeto idealizado por qualquer teorização, se constitui em torno de problemas reais que se dão nas escolas, que os professores têm, que afetam os alunos e a sociedade em geral. (SACRISTÁN, 2000, p. 48).

Pacheco (2005) chama a atenção para o fato de haver diversas (e até contraditórias) teorias curriculares e que isso deve ser encarado positivamente, pois a diversidade de pontos de vista acerca do assunto amplia o campo de estudo, o interesse e a importância dele. O estudioso também considera que a teoria curricular (seja ela qual for) responde a questões práticas e serve de modelo de representação do real, mas que qualquer teorização sobre currículo tem que estar diretamente ligada à prática curricular.

Em suas palavras:

A função da teoria curricular é a de descrever e compreender os fenômenos curriculares, servindo de programa para orientação das atividades resultantes da prática com vistas a sua melhoria. [...] Nesse sentido, a teoria surge como metateoria. (PACHECO, 2005, p. 79-80).

Sacristán (2000, p. 37 e 50) já havia mencionado que “as teorias do currículo são metateorias sobre os códigos que o estruturam e a forma de pensá-lo.” E que “qualquer teorização sobre currículo implica uma metateoria social e uma metateoria educativa”. Isso porque considera o currículo como um conglomerado cultural situado histórica e socialmente a serviço de uma formação prática.

Para Pacheco (2005), as teorias curriculares devem, preferencialmente, ser encaradas como perspectivas e discursos, em vez de assemelharem-se a concepções, descrições e representações, por sua complexidade e necessidade de contínua discussão. Ele acrescenta que em razão disso “não se pode falar de consenso acerca da definição de currículo” (PACHECO, 2005, p. 82). E continua:

Deste modo, a problematização do campo curricular é constante e qualquer teorização não representa mais do que um caminho possível de inteligibilização da realidade ligada a processos e práticas de educação e formação. (PACHECO, 2005, p. 83).

De modo semelhante pensa Silva (2011, p. 13-14):

[...] a utilização da palavra “teoria” está muito amplamente difundida para poder ser simplesmente

abandonada. Em vez de simplesmente abandoná-la, parece suficiente adotar uma compreensão da noção de “teoria” que nos mantenha atentos ao seu papel ativo na constituição daquilo que ela supostamente descreve. [...] a partir da noção de discurso, as definições de currículo não são utilizadas para capturar, finalmente, o verdadeiro significado de currículo, para decidir qual delas se aproxima daquilo que o currículo essencialmente é, mas, em vez disso, para mostrar que aquilo que o currículo é depende precisamente da forma como ele é definido pelos diferentes autores e teorias. Uma definição não nos revela o que é, essencialmente, o currículo: uma definição nos revela o que uma determinada teoria pensa o que o currículo é.

Silva (2011) situa as teorias curriculares no campo epistemológico social e as discrimina em três:

- ◆ teorias tradicionais: aquelas cuja marca é a da neutralidade, do cientificismo e das formalidades organizativas;
- ◆ teorias críticas: são marcadas pelo viés contestador e questionador; e
- ◆ teorias pós-críticas: tão preocupadas com as conexões entre saber, identidade e poder quanto as teorias críticas, as pós-críticas revelam um caráter mais proponente.

De acordo com Silva (2011), é o poder quem distinguirá as teorias tradicionais das teorias críticas e pós-críticas do currículo, já que sempre há um conjunto de interesses a perpassar as relações que as estabelecem, isentando-as de neutralidade.

Importa, pois, a este estudo ter esclarecidas as particularidades de cada uma das teorias para melhor compreender suas visões de mundo e conseqüentemente de conhecimento, sujeito, aprendizagem, currículo, enfim, de educação, para fortificar o esteio científico e subsidiar a análise de dados da presente pesquisa.

### *Teorias Tradicionais*

De acordo com Silva (2011), o introdutor das ideias tradicionais de currículo, no Ocidente, foi o educador norte-americano John Franklin Bobbitt (1876-1956), no início do século XX, quando o mundo viu ascender a modernidade, a industrialização, os movimentos migratórios e a massificação escolar. Àquela época, questões fundamentais à educação e ao ensino, assim como à formação profissional, começaram a fervilhar, afinal, as novidades da virada do século exigiam novas habilidades e condutas. Pela primeira vez, pressões de ordem econômica passaram a exercer grandiosa influência sobre os processos educativos e a exigir a modelagem do currículo escolar condizente com as recentes demandas socioeconômicas.

A nova dinâmica social que se firmava não encontrava respostas nos modelos de escola vigentes e uma grande dúvida pairava no ar: deve-se ajustar a educação de crianças e jovens às novas exigências sociais ou prepará-los para transformá-las? Deve-se priorizar a ordem econômica ou a preparação para a democracia?

As respostas de Bobbitt envolviam palavras como conservadorismo e eficiência e estavam influenciadas pelas

ideias do engenheiro mecânico estadunidense, Frederick Winslow Taylor (1856-1915), prestigiado por propor uma nova ordem na sociedade industrial. Embora sua intenção fosse a de transformar radicalmente o sistema educacional, o modelo proposto por Bobbitt e que influenciou não somente seu país baseava-se numa organização mecânica e burocrática, similar a uma empresa econômica, no qual os objetivos deveriam ser previamente estabelecidos e baseados nas habilidades a serem desenvolvidas para eficiente ocupação profissional futura. Desse modo, deveriam estar definidos também os resultados a que se pretendia chegar e os respectivos métodos para alcançá-los a fim de poder, inclusive, mensurá-los com precisão. Silva (2011, p. 12) afirma que:

O modelo institucional dessa concepção de currículo é a fábrica. Sua inspiração teórica é a da administração científica de Taylor. No modelo de currículo de Bobbitt, os estudantes devem ser processados como um produto fabril. No discurso curricular de Bobbit, pois, o currículo é supostamente isso: a especificação precisa de objetivos, procedimentos e métodos para a obtenção de resultados que possam ser precisamente mensurados.

Sobre o assunto, Pacheco (2005, p. 85) declara: “As características principais dessa abordagem teórica restringem-se à discussão técnica do currículo e ao forte pendor do controle burocrático tanto sobre o conhecimento quanto sobre a forma de organizá-lo”.

O viés desta pesquisa compartilha da crítica feita pelo estudioso português acerca dessa perspectiva tradicional, pelo

excesso de técnica e instrução que ela defende, pela exacerbação da racionalidade e do academicismo e ainda por estruturar-se sobre aspectos que legitimam a linearidade (dos objetivos passa aos conteúdos, desses às atividades para, enfim, chegar sem surpresas à avaliação) de um processo que ele enxerga como dinâmico e não telegrafável com previsibilidade. Para ele, as reflexões sobre currículo se dão invariavelmente na inter-relação entre fins e significados, e quando o pensamento linear atua, ocorre de os fins serem pensados antes de se atribuírem significados às ações educacionais.

Em suas palavras mais uma vez:

O currículo representa, com efeito, algo de muito planejado e que depois será implementado na base do cumprimento das intenções previstas, constituindo os objetivos, que expressam a antecipação de resultados, e os conteúdos a ensinar os aspectos fundamentais para a sua definição. (PACHECO, 2005, p. 83).

O modelo de currículo instituído por Bobbitt foi influenciado também por Ralph W. Tyler (1902-1994), outro educador norte-americano e, segundo Silva (2011), a proposta de currículo desse mentor deveria responder a quatro questões que ratificam a divisão tradicional da atividade educacional. A primeira remete-se ao currículo em si; a segunda e a terceira, ao ensino e à instrução; e a quarta, à avaliação.

- I. Que objetivos educacionais deve a escola procurar atingir?;
- II. Que experiências educacionais podem ser oferecidas que tenham probabilidade de alcançar esses propósitos?;

- III. Como organizar eficientemente essas experiências educacionais?;
- IV. E como podemos ter certeza de que esses objetivos estão sendo alcançados? (SILVA, 2011, p. 25).

Nessa perspectiva, professores e estudantes são, na verdade, objetos passivos a se acomodarem e se moldarem aos padrões determinados. Os professores executam um currículo pensado por terceiros e os estudantes recebem uma educação pautada na eficiência e na racionalidade burocrática, descontextualizada, de cunho cientificista e compartimentada que os especializa para o mundo do trabalho e assevera a reprodução de desigualdades sociais. Há, portanto, imoderada regulação da gestão e da prática docente, enquanto os estudantes voltam a ser tábulas rasas que aceitam passivamente serem preenchidos pelo conhecimento centralizado nos professores. Por essa razão, as teorias tradicionais são também chamadas de teorias curriculares da conformação e o currículo advindo delas, um instrumento de controle social.

Sacristán (2000) utiliza-se de expressões como “desarmamento intelectual de professores”, “postura acrítica, acultural e ateórica”, “pedagogia desideologizada” ao referir-se ao legado tecnológico e eficientista de Bobbitt e Tyler no campo do currículo.

Perde-se de vista a dimensão histórica, social e cultural do currículo, para convertê-lo em objeto gerenciável. A teoria do mesmo passa a ser um instrumento da racionalidade e melhora da gestão. Consequentemente, o conhecimento que se elabora dentro dessa perspectiva é o determinado pelos problemas com os quais

a pretensão da gestão eficaz se depara. (SACRISTÁN, 2000, p. 46).

Para Silva (2011), as palavras que resumem as teorias tradicionais são: ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, didática, organização, planejamento, eficiência e objetivos.

Numa perspectiva mais progressista e focada na preparação para a democracia, surge, no mesmo período, o pensamento de Dewey. Sua proposta visava à concessão de experiências práticas e permeadas por princípios democráticos aos estudantes, ou seja, sua voz destoava daquela que, de fato, influenciou a formação do currículo como campo de estudos e não teve, portanto, a mesma repercussão que Bobbitt.

Sobre a visão pragmática de Dewey, Sacristán (2000, p. 42) sentencia:

Esta perspectiva “experiencial” é uma acepção mais de acordo com a visão da escola como uma agência socializadora e educadora total, cujas finalidades vão mais além da introdução dos alunos nos saberes acadêmicos, para abranger um projeto global de educação.

Esta orientação experiencial apoia toda uma tradição moderna em educação que vem ressaltando a importância dos processos psicológicos do aluno, em contraposição aos interesses sociais e aos dos especialistas das disciplinas.

Silva (2011) observa que, apesar de dissonantes, tanto os modelos de currículo mais tecnocráticos, cujos representantes mais famosos são Bobbitt e Tyler, quanto os de teor mais progressista, como o que foi proposto por Dewey, na verdade, reagem ao modelo de currículo clássico humanista que

até então dominava as propostas educacionais baseando-se no *Trivium* e *Quadrivium*. Ainda que de tradição técnica, o modelo tecnocrático criticava o modelo clássico por considerá-lo inútil para as atividades, habilidades e conhecimentos da vida moderna. Já o modelo progressista via a proposta clássica como pouco atraente às crianças e aos jovens do início do século XX, muito distante de seus interesses e das experiências propostas para a formação democrática.

Como é também um campo de interesses e lógicas diferentes, manter o currículo apartado de suas funções social, política e cultural levou a questionamentos e posicionamentos nevrálgicos no campo dos estudos curriculares. Essa discussão deu origem, a princípio, a um dualismo existente até hoje entre as racionalidades técnicas, representativas do instrucionismo, e as racionalidades contextuais que embasaram as teorias críticas.

### *Teorias Críticas*

Os inúmeros movimentos político-sociais e culturais ocorridos durante a década de 1960 do século passado deram fôlego às críticas à vertente tradicional do currículo. Estudantes, mulheres, hippies, ex-colonos e civis, em geral, passaram a questionar e provocar o mundo a responder aos porquês e aos “porquês não” até então amordaçados pelo utilitarismo racionalista. Desconfiados do iminente descortinamento da ordem mundial vigente, estudiosos reforçaram o coro atrelando educação e ideologia e questionando, por exemplo, o que faz o currículo. Vários intelectuais desenvolveram teorias interpeladoras do *status quo* e, ainda que irmanados pela

efervescência do momento, desencontraram-se mais adiante pulverizando ideias e ideologias sobre o mesmo assunto (SILVA, 2011).

Para além de representar abordagens múltiplas sobre uma realidade que se procura olhar de outro modo, a complexidade dos estudos educacionais críticos, em que se reconhecem contradições, significa a existência de lutas por ideias e práticas associadas a uma problematização constante daquilo que fazemos e naquilo que estamos a participar. Sendo uma luta crítica e progressista, também é um momento de transgressão. (PACHECO, 2005, p. 94-95).

Explicitamente apoiador do lado crítico do currículo, Pacheco (2005) defende a ideia de que ele é um projeto interdisciplinar nascido da teoria marxista, que impunha a politização do currículo compreendido a partir de conceitos de emancipação e liberdade; a inexistência da neutralidade nas ações e nos instrumentos pedagógicos; assim como a superação das teorias de reprodução do conhecimento.

Silva (2011) faz uma minuciosa retrospectiva acerca do surgimento e da manutenção das teorias críticas em suas mais variadas orientações. O especialista evoca os estudos do filósofo marxista francês Louis Althusser (1918-1990) e sua visão sobre a conexão entre educação e ideologia. Para Althusser, por meio da escola e do currículo, o sistema capitalista permanece transmitindo seus princípios, reproduzindo seus valores e crenças, a fim de manter-se por mais tempo controlando as instituições. Segundo essa visão, a escola é um dos principais aparelhos ideológicos de Estado, por agregar por longo tempo parte expressiva da população,

e o currículo, conseqüentemente, é o meio pelo qual a ideologia se manifesta. “A escola contribui para a reprodução da sociedade capitalista ao transmitir, através das matérias escolares, as crenças que nos fazem ver os arranjos sociais existentes como bons e desejáveis” (SILVA, 2011, p. 32).

Ideias semelhantes tiveram os economistas norte-americanos Samuel Bowles (1939-) e Herbert Gintis (1940-), em seu livro *A escola capitalista na América* (1976), no qual estabelecem, também sob o viés marxista, uma correspondência entre o sistema educacional, representado pela escola, e o sistema produtivo, representado pelo local de trabalho, no sistema capitalista (SILVA, 2011). Desse ponto de vista, revelam sua compreensão de reprodução social via escolarização.

Pacheco (2005, p. 92) pondera sobre o assunto:

A teoria crítica traz à realidade curricular os lados mais ocultos das práticas e sobretudo a geografia das relações, na medida em que se torna possível olhar criticamente para as diversas relações que existem quando se pensa no conteúdo e na forma daquilo que se faz no contexto das organizações escolares. As linhas de ação dos atores curriculares são delineadas por forças mais vastas que controlam os contextos social, econômico e político.

Já os sociólogos franceses Pierre Bourdieu (1930-2002) e Jean-Claude Passeron (1930-), segundo Silva (2011), utilizando metáforas econômicas e afastando-se da ideologia marxista, colaboram para os estudos da educação ao divulgarem que, sob seu ponto de vista, a reprodução social no mundo capitalista se dava, na verdade, pela reprodução cultural. Para Silva (2011, p. 34), a cultura se converte, de fato,

em capital porque quem a possui tem vantagens materiais e simbólicas sobre os demais e assim é capaz de manter “um ardiloso mecanismo” em que “os valores, os hábitos e costumes, os comportamentos da classe dominante são aqueles que são considerados como constituindo a cultura.” Sua crítica continua:

[...] a escola não atua pela inculcação da cultura dominante às crianças e jovens das classes dominantes, mas, ao contrário, por um mecanismo que acaba por funcionar como mecanismo de exclusão. O currículo da escola está baseado na cultura dominante: ele se expressa na linguagem dominante, ele é transmitido através do código cultural dominante. As crianças das classes dominantes podem facilmente compreender esse código, pois durante toda sua vida elas estiveram imersas, o tempo todo, nesse código. É o seu ambiente nativo. Em contraste, para as crianças e jovens das classes dominadas, esse código é simplesmente indecifrável. (SILVA, 2011, p. 35).

Para contrapor-se ainda mais às teorias tradicionais, surge, no início dos anos setenta do século XX, na América do Norte, inspirado em teorias sociais e interpretativas de investigação, como a fenomenologia e a hermenêutica, o movimento da Reconceptualização do Currículo.

A tradição fenomenológica de análise de currículo é aquela que talvez menos reconhece a estruturação tradicional do currículo em disciplinas ou matérias. [...] Na perspectiva fenomenológica, o currículo não é, pois, constituído de fatos, nem mesmo de conceitos teóricos e abstratos: o currículo é um local no qual docentes e aprendizes têm a oportunidade de

examinar, de forma renovada, aqueles significados da vida cotidiana que se acostumaram a ver como dados naturais. (SILVA, 2011, p. 40).

Já a inspiração hermenêutica contribui com a possibilidade de múltiplas interpretações para os fatos, os textos e os temas de interesse de um currículo fenomenológico.

No bojo das ideias inspiradas em teorias sociais, Silva (2011) traz ainda a crítica neomarxista de Michel Apple (1946-), que considera o currículo como o reflexo dos interesses particulares das classes e dos grupos dominantes. Apple passa a questionar não somente por que um conhecimento é considerado importante em detrimento de outro e está no currículo oficial, mas quem determina tal importância. Os papéis da escola e do professor também são questionados por ele, afinal, a “distribuição do conhecimento” necessariamente os perpassa, e a mera reprodução com a qual se depara, leva-o a considerar o currículo como campo de resistência. As questões de poder e todas as suas conexões são de grande importância para esse estudioso que não apenas teoriza, mas politiza as discussões sobre currículo.

Tal como Apple, Henry Giroux (1943-) se preocupou com a rigidez das teorias de reprodução e todo seu legado na educação (SILVA, 2011). Crítico também das propostas interpretativistas do currículo, ele buscou ser alternativo em suas teorizações e, por conceber o currículo nas esferas da emancipação e da libertação, incentivou a resistência, no sentido relutante do termo, pois acreditava que, por meio da escola e do currículo, é possível aos estudantes questionarem os estereótipos da vida social e o papel dos professores e terem sua voz ouvida.

Segundo Silva (2011), através do estímulo a práticas democráticas, Giroux acreditava pôr em evidência, de forma reflexiva e transformadora, questões sociais, políticas e econômicas controladoras, que impediam professores e alunos de serem emancipados e libertos.

Silva (2011, p. 55-56) sintetiza:

O currículo é um local onde, ativamente, se produzem e se criam significados sociais. Esses significados, entretanto, não são simplesmente significados que se situam no nível da consciência pessoal ou individual. Eles estão estreitamente ligados a relações sociais de poder e desigualdade. Trata-se de significados em disputa, de significados que são impostos, mas também contestados. Na visão de Giroux, há pouca diferença entre, de um lado, o campo da pedagogia e do currículo e, de outro, o campo da cultura. O que está em jogo, em ambos, é a política cultural.

Abrasileirando a discussão, Silva (2011) traz à baila o pensamento de Paulo Freire. Embora o educador e filósofo não tenha criado nenhuma teoria sobre currículo, ao cunhar os termos “pedagogia do oprimido” e “educação bancária”, faz intensa crítica à forma como a educação era praticada a seu tempo. Ora, se professores detêm o conhecimento e são os únicos capazes de depositarem-no nas mentes vazias e passivas dos estudantes, o currículo só se concebe como algo distante, apartado da realidade e da existência dos atores da educação.

Inconformado com esse tipo de prática, Paulo Freire concebe um método de alfabetização de adultos considerando a realidade dos educandos, valorizando sua cultura e

meio social e legitimando uma nova concepção de currículo. Logo se nota que o entendimento que ele tem do ato pedagógico é dialógico e que os conteúdos programáticos são significativos para o professor e também para o estudante.

Da Inglaterra vem a Nova Sociologia da Educação (NSE) e sua crítica sociológica e histórica dos currículos existentes. Para essa linha de pensamento, importa saber o que é considerado conhecimento, não havendo pretensão de formulação de um modelo de currículo, mas, sim, a busca por conectar “os princípios de seleção, organização e distribuição do conhecimento escolar” aos “princípios de distribuição de recursos econômicos e sociais mais amplos” (SILVA, 2011, p. 67). O nome e a contribuição do sociólogo britânico Basil Bernstein (1924-2000) tem grande relevância para os questionamentos sempre atuais sobre o papel da escola no processo de reprodução sociocultural e conseqüentemente sobre o protagonismo do currículo (SILVA, 2011).

É notória a contribuição das diversas nuances das teorias críticas do currículo não somente para o campo dos estudos curriculares, mas para a educação como um todo, sobretudo, no protagonismo que fornece a professores e alunos, na importância que dá às instituições escolares e às relações de poder que se manifestam a partir da capacidade de discernimento crítico de todos os envolvidos na ação pedagógica acerca do conhecimento que será ou não contemplado no currículo a ser estudado e, principalmente o porquê e o porquê não disso.

Estar do lado crítico do currículo é olhar de um modo transformador para as práticas curriculares, sabendo-se da impossibilidade de uma mudança total e da

existência de muitos obstáculos, valorizando-se o lado marginal das escolas, cada vez mais submetidas a uma lógica de curricularização nacional, supranacional e transnacional em busca de padrões de qualidade, eficiência e eficácia. (PACHECO, 2005, p. 99).

Pacheco (2005) também concorda com a ideia de que o conhecimento escolar depende da interação entre três lados: o pessoal, o social e o cultural. Quem aprende, onde aprende e o que aprende, respectivamente. E preocupa-se com o tipo de conhecimento (oficial) que é intermediado aos estudantes, por seus contornos políticos e ideológicos, mas chama a atenção para a autonomia das escolas ao reforçar sua capacidade de receber, legitimar ou rejeitar as experiências e saberes dos estudantes e como eles podem, a partir da proposta curricular da instituição e de todas as trocas pedagógicas, submeter-se ou resistir às determinações e normas do sistema vigente.

A partir dessas ideias, é possível estabelecer um diálogo com o que propõe a educação integral tanto para os espaços educativos quanto para os educandos que neles partilham saberes e podem desfrutar, desde o início, de uma formação transformadora, capaz de auxiliar o desenvolvimento do senso crítico e analítico, e por essa razão as proposições feitas pelas teorias críticas de currículo são interessantes e, por isso, bem-vindas ao debate suscitado por este livro.

### *Teorias Pós-Críticas*

Comumente utilizado com o sentido de tempo, o termo *pós* se atrela, aqui, a uma ampliação das discussões propostas

pelas teorias críticas às conexões entre currículo, poder e ideologia. O aprofundamento de temas que tensionam as relações socioculturais e político-econômicas como assimetrias sociais; diferenças culturais, raciais, étnicas e de identidade; relações de saber-poder no âmbito escolar; multiculturalismo e questões de gênero, que até então eram silenciadas e ignoradas, vêm pressionando o mundo e, inevitavelmente, as práticas curriculares.

Já que as teorias críticas se detiveram mais ao debate sobre o poder e as diferenças causadas pelas relações de classe, as Teorias Pós-Críticas tendem a aprofundar alguns conteúdos nascidos dessas discussões e provocar ineditismos para lidar com as não tão novas causas pós-críticas.

Segundo Silva (2011), há a possibilidade de melhor compreender as Teorias Pós-Críticas e esclarecer suas demandas por meio de oito vertentes, e toda discussão acerca delas, neste trabalho, baseia-se na obra do citado autor:

1. o currículo multiculturalista;
2. as relações de gênero e a pedagogia feminista;
3. o currículo como narrativa étnica e racial;
4. a teoria *queer*;
5. o pós-modernismo;
6. a crítica pós estruturalista do currículo;
7. uma teoria pós-colonialista do currículo;
8. os estudos culturais e o currículo.

Uma questão curricular incitada por grupos culturais desprestigiados deu origem ao multiculturalismo e aos questionamentos acerca do modelo tradicional dos currículos universitários, nos Estados Unidos. A prevalência

da cultura branca, masculina, europeia e heterossexual era até então considerada comum, mas, aparentemente, sua soberania não havia sido questionada nem havia sido proposta a inclusão de figuras representativas de diversas culturas não dominantes nos currículos sob a justificativa de que nenhuma cultura pode ser considerada superior a outra.

Das várias perspectivas multiculturalistas, Silva (2011) destaca duas:

- a. a Liberal ou Humanista, cuja ideia de currículo se baseia no reforço à tolerância, ao respeito e à convivência harmoniosa entre as culturas; e
- b. a Crítica, que considera, primeiramente, a ideia anterior um tanto ingênua, já que as relações de poder que reproduzem ideias preconceituosas ainda estão presentes quando um dos lados demonstra sua “superioridade” sendo tolerante e respeitoso com o outro. Numa proposta de currículo multiculturalista crítico, é permanente a análise de processos que (re) produzem diferenças.

De acordo com Silva (2011, p. 90):

[...] o multiculturalismo nos faz lembrar que a igualdade não pode ser obtida simplesmente através da igualdade de acesso ao currículo hegemônico existente, como nas reivindicações educacionais progressistas anteriores. A obtenção da igualdade depende de uma modificação substancial do currículo existente. Não haverá “justiça curricular”, para usar uma expressão de Robert Connell, se o cânon

curricular não for modificado para refletir as formas pelas quais a diferença é produzida por relações sociais de assimetria.

Respeitada essa ideia, não mais haverá disputa por espaço no currículo, já que não mais haveria a supremacia do conhecimento único, e todos os conhecimentos advindos de todas as fontes culturais coexistirão para garantir acesso a uma aprendizagem igualitária e de qualidade.

A insistência do movimento feminista em provar que o poder da sociedade ocidental se estrutura sob a chancela do patriarcado e que não basta ter acesso às instituições dominadas por ele, mas transformá-las de modo a contemplar também os interesses das mulheres respaldou a crítica ao currículo hegemônico que, ao ignorar outras formas de desigualdade além daquelas ligadas à classe social, praticamente igualava o conceito de gênero ao de classe.

Sem ouvir as mulheres, suas pretensões, intenções e metas, não havia participação nem representatividade feminina no currículo oficial, não havia diálogo e sem ele não há partilha:

A seleção de um tipo de cultura com predomínio sobre outra induz os privilegiados, que se ligam com a cultura dominante, a adquirirem cada vez mais educação especializada, com todas as mutilações que a especialização comporta, e os menos favorecidos, ao fracasso escolar e ao distanciamento consequente do mundo cultural. (SACRISTÁN, 2000, p. 65).

Como o movimento feminista já demonstrara, a concentração das teorias críticas do currículo nas dinâmicas de classe acabou restringindo outras lutas, e a luta pela

consideração das questões étnicas e raciais como históricas e políticas no currículo foi uma delas. Ainda como no movimento feminista, primeiro houve, por parte das teorias críticas focalizadas na dinâmica de raça e de etnia, embates pelo acesso à educação para depois evidenciar uma problemática bastante séria sobre o assunto: a existência de um currículo racialmente enviesado, no qual a identidade dominante permanecia única e branca.

Na análise cultural contemporânea, a questão do racismo não pode ser analisada sem o conceito de representação. [...] A representação é sempre inscrição, é sempre uma construção linguística e discursiva dependente de relações de poder. O oposto da representação racista de uma determinada identidade racial não é simplesmente uma identidade “verdadeira”, mas uma outra representação, feita a partir de outra posição enunciativa na hierarquia das relações de poder. (SILVA, 2011, p. 103).

Até aqui, já se pôde notar que as teorias pós-críticas dão ao currículo uma dimensão mais ampla e nada utilitarista. Nessa perspectiva, o currículo ganha ares de instrumento de luta e assim o contexto passa a ser favorável, por exemplo, para enfatizar que as identidades feminina e masculina são produzidas historicamente e socialmente e não se relacionam diretamente com as estruturas biológicas, ou melhor, que não seria conjecturada que essa “ideia estranha” estivesse nos currículos não fosse pela luta *queer*.

Silva (2011, p. 109) informa que, a partir da teoria *queer*, surge a pedagogia *queer* e que suas pretensões vão desde a sexualidade ser tratada seriamente nos currículos como

uma questão de definição identitária, como também a consideração de níveis humanos e relacionais para além do individual e psicológico ao lidar com a questão, até a proposição de uma metodologia e de “um currículo que não se limita a questionar o conhecimento como socialmente construído, mas que se aventura a explorar aquilo que ainda não foi construído.”

Ainda que não seja uma teoria propriamente dita, mas a reunião de diversas áreas, as ideias pós-modernas instigam importantes implicações curriculares, a começar por sua concepção de sujeito, nada antropocêntrico como o sujeito moderno e sua ferrenha oposição às teorias críticas do currículo. Em certa medida, as teorias tradicionais e críticas, antes consideradas contrárias, passam a ser consideradas como semelhantes, tratadas com a mesma acidez pela pós-modernidade.

Tal qual o Pós-Modernismo, o Pós-Estruturalismo não aceita a ideia de sistematização e por essa razão não apresenta uma teoria para o currículo, mas faz importantes contribuições para os estudos curriculares. Através da ótica pós-estruturalista, o significado atribuído às coisas e ao conhecimento de forma geral é visto como um construto sociocultural, indeterminado e instável, o que o conecta diretamente à questão do poder e ao mesmo tempo faz estremecer a sólida base dos cânones modernos e hegemônicos e, em consequência, a rigidez curricular. Há ainda, na visão pós-estruturalista, espaço para o questionamento da noção de verdade.

A relação de poder que centralizou a teoria pós-colonial é a que ocorre entre nações, sobretudo, o embate entre a exploração econômica, quase sempre amparada pela ocupação

militar e a dominação cultural. Desse modo, sua ênfase se dá na complexidade de relações de poder entre a cultura dominante e a dominada, profundamente modificadas, e em razão disso questiona o que considera serem experiências multiculturais superficiais (mal) representadas pelas datas comemorativas (e por que não folclóricas e estereotipadas) que fazem a sociedade lembrar as minorias sem o devido respeito ao conhecimento cultural, estético e político que envolvem essas relações de poder.

Pós-colonialismo, Estudos Culturais e Currículo são vertentes que se cruzam, sobretudo, quando o trabalho discente se faz num espaço de construção de identidades marcadas por dinâmicas sociais e ideológicas e por contextos multiculturais. A plurissignificação dos projetos de aprendizagem, dentro de práticas curriculares diversificadas, implica, por um lado, a pedagogia intercultural (conhecimento dos contextos específicos dos alunos e das culturas dentro das várias civilizações históricas) e, por outro, a pedagogia crítica, pedagogia esta que só poderá ser discutida a partir de tempos, espaços e temas concretos. Nesta perspectiva, aplicar à escola as ideias de pluralismo cultural implica escutar a multiplicidade de vozes, cada vez mais organizadas nas questões do multiculturalismo, que conferem significado educativo ao que se aprende no contexto de uma *escola curricularmente inteligente* e de uma aprendizagem significativamente crítica. (PACHECO 2005, p. 101, grifos do autor)

A citação acima ajuda a arrematar a discussão sobre as Teorias Pós-Críticas embasadas em Silva (2011) e aproxima-a ao debate sobre a proposta de educação integral, ao

mesmo tempo em de certa forma prenuncia a discussão que se segue.

### **O Currículo Integrado e a proposta holística**

Estudiosos do currículo integrado, Torres Santomé (1998) e Yus (2002) partilham da mesma opinião com relação à Revolução Industrial ser o marco histórico (e também político e econômico) que deu início ao processo de fragmentação contra o qual lutam educadores progressistas de grupos ideológicos e políticos favoráveis à maior democratização social e à interdisciplinaridade e globalização curricular.

Torres Santomé (1998, p. 12-13) menciona a “desapropriação de conhecimentos e destreza dos trabalhadores” como uma das consequências da mudança no funcionamento dos sistemas de produção, a partir do início do século passado, e comenta que o “processo de desqualificação e atomização de tarefas ocorrido no âmbito da produção e da distribuição também foi reproduzido no interior dos sistemas educacionais.” O teórico cria, inclusive, uma forte comparação entre o salário que cala as vozes dos operários e as notas escolares que passam a ser muito mais relevantes do que a reconstrução cultural para os estudantes.

Os novos modos de produção e modelos de gestões empresariais, tais como o Taylorismo e o Fordismo, influenciaram os sistemas educacionais e passaram a pautar o tipo de operário que as escolas deveriam lhes fornecer. Os discursos, as ideias e os interesses da esfera econômica impregnaram a educação e, assim, as capacidades, habilidades, conhecimentos e valores elaborados na escola para a formação dos

estudantes deveriam atender a exigências determinadas por cada modelo de produção.

Os conteúdos culturais que formavam o currículo escolar com excessiva frequência eram descontextualizados, distantes do mundo experiencial de alunos e alunas. As disciplinas escolares eram trabalhadas de forma isolada e, assim, não se propiciava a construção e a compreensão de nexos que permitissem sua estruturação com base na realidade.

Desta maneira, a instituição escolar traía sua autêntica razão de ser: preparar cidadãos e cidadãs para compreender, julgar e intervir em sua comunidade, de forma responsável, justa, solidária e democrática. Na medida em que também aqui tornava-se realidade a fragmentação dos conteúdos culturais e das tarefas, os estudantes se deparavam com obstáculos bastante intransponíveis para compreender o autêntico significado dos processos de ensino e aprendizagem. Assim, nas instituições de ensino produzia-se uma distorção semelhante à do mundo produtivo. (TORRES SANTOMÉ, 1998, p. 14).

Na visão de Yus (2002, p. 13), a compartimentalização e a padronização geradas pela Revolução Industrial culminaram na “fragmentação da vida” e a educação, de modo geral, não saiu ileso de tal impacto. O estudioso menciona que o excesso de racionalismo e de academicismo somado à rigidez curricular promove a aceleração da fragmentação educacional característica da cultura ocidental, cujo pensamento dominante ainda é o analítico-cartesiano. Ele propõe como alternativa a esse quadro a adoção da visão integral ou holística.

Em suas palavras:

A tradição de organizar o currículo escolar em disciplinas, uma inércia que vem da cultura helênica e que é consagrada na institucionalização do *Trivium* e *Quadrivium*, tem seus defensores, sendo considerada como uma base objetiva para a seleção do conteúdo do currículo. Essa tradição foi reforçada a partir de teses cartesianas, que determinaram a corrente de pensamento analítico que foi o baluarte da modernidade, conhecida como “desenvolvimento”. Esse pensamento sustenta que a realidade é complexa e que para ensiná-la nada existe de melhor do que uma abordagem analítica, que supõe dividir essa realidade em partes mais ou menos homogêneas e ensiná-las como disciplinas acadêmicas, sendo preferível contar com um professor devidamente especializado. Todas as tentativas de mudar esse paradigma organizativo encontram muitas dificuldades. Por essa razão, e mesmo apesar da ciência e da filosofia reconhecerem as falhas desse enfoque, a escola ainda mantém uma estrutura fragmentada em torno dessas porções de saber. (YUS, 2002, p. 173).

Ora, as citações dos dois especialistas retratam o modelo linear-disciplinar de currículo, que é quase sempre adotado por escolas tradicionais, voluntariamente apartadas da realidade, onde a excelência se mede pela quantidade de conhecimentos expostos em avaliações pouco significativas e limitadas no quesito transposição do aprendizado para a vida real. A seleção dos conteúdos das disciplinas é, muitas vezes, arbitrária e o modo como eles se tornam conhecidos pelos alunos legitima (sem maiores esclarecimentos) o saber considerado verdadeiro e conveniente de ser adquirido. Essa maneira de organizar as experiências pedagógicas

padroniza os estudantes e os induz, inconscientemente, à reprodução acrítica e não à produção de conhecimento e à atuação diferenciada no meio social.

Essa visão alienada da realidade e da sociedade e a falta de humanização do conhecimento nas instituições de ensino desencorajam os educandos a intervir em sua comunidade local e a participar ativamente de processos capazes de transformar a realidade ao redor e de colaborar para a reconfiguração de *status quo* com os quais vão se acostumando até naturalizarem situações, no mínimo, questionáveis. Na organização linear-disciplinar, a transmissão dos assuntos relega a pesquisa, a discussão e a reflexão, ignorando problematizações interessantes entre as disciplinas. Nela, o comportamento dos estudantes assemelha-se a de clientes pouco conscientes da sociedade de consumo e acumulação, pois transforma os conteúdos escolares em mais um objeto a ser consumido com a finalidade única de passar de ano.

Torres Santomé (1998, p. 115) sintetiza:

Um sistema de ensino desvinculado da realidade ou que a apresenta de um modo tão fragmentado aos estudantes, tornando-a praticamente irreconhecível, não serve para estimular o interesse, que é o verdadeiro motor da atividade construtiva. Por isso um dos argumentos utilizados para não apresentar o conhecimento de forma disciplinar aos alunos é o distanciamento existente entre tal forma de organização e o mundo experiencial da infância.

Na tentativa de romper com essa proposta tradicional de currículo, Torres Santomé (1998) estuda os processos de

globalização e interdisciplinaridade. Ao abordar o primeiro conceito, o especialista informa que, desde o início do século XX, tornou-se comum que estudiosos da educação fundamentem seus pensamentos em ciências e disciplinas do momento, e que para a globalização não foi diferente, haja vista que o uso do termo associado à educação tomou por base as discussões da Psicologia ocorridas na época.

É um médico e educador belga, Ovide Decroly (1871-1932), quem propõe o uso do termo *globalização*, ao discutir o desenvolvimento das crianças (TORRES SANTOMÉ, 1998). A capacidade infantil de perceber a realidade de maneira global, e a partir daí ampliar interesses e aprender, pode ser considerada o ponto de partida para seus estudos. O modelo pedagógico derivado de sua psicologia tem a infância como centro, reconhece e respeita as especificidades de cada etapa dessa fase e preza pelo interesse e significatividade atribuído pela criança aos objetos, fatos e situações. Torres Santomé (1998) afirma que o pensamento de Decroly fundamentou a elaboração de novas propostas educacionais e, juntamente com as principais teorias psicológicas daquele tempo, serviu de apoio, especificamente, para a busca por modelos curriculares mais inovadores.

No rol das teorias psicológicas dominantes, está, para Torres Santomé (1998), a escola da Gestalt, que se esforça por validar a unidade e a significação das percepções humanas como condição para aprendizagem. Para os gestaltistas, experiências prévias são a base para as percepções seguintes e colaboram para que as unidades perceptivas tenham sentido e se construa uma totalidade de aprendizados significativos; a Psicologia piagetiana, que entre outras inovações,

apresentou etapas para o desenvolvimento evolutivo das crianças, valorizou a descoberta como princípio inquietante para a aquisição de novos esquemas mentais e a liberdade para as crianças aprenderem “sozinhas”. As duas teorias juntas serão “utilizadas como principais argumentos para a defesa de metodologias globalizadoras na educação infantil” (TORRES SANTOMÉ, 1998, p. 37).

O especialista espanhol cita ainda a contribuição de Lev S. Vygotsky (1896-1934) sobre o desenvolvimento intelectual infantil para as novas propostas didáticas surgidas nos anos 30. As características psicológicas peculiares a cada indivíduo, as possibilidades de aprendizagem derivadas das interações com o meio social, o papel dos adultos na elaboração e reelaboração dos conhecimentos adquiridos pelas crianças, entre outros pensamentos revolucionários, fortaleceram a proposta de educar a partir de conteúdos culturais relevantes para professores e alunos.

Quanto à interdisciplinaridade, Torres Santomé (1998) informa que seu conceito ainda não é muito claro, mas que o termo surgiu com a intenção de minimizar a influência positivista na cultura ocidental, a esterilidade da ciência excessivamente compartimentada, o mínimo diálogo entre as disciplinas escolares, o reducionismo do conhecimento e a relevância seletiva dele. Como já incomodava o limite entre os saberes do currículo escolar e já era perceptível a necessária reorganização do conhecimento no século xx, justificada ainda pela alta complexidade da sociedade desde então, a interdisciplinaridade surge como uma opção para a formação de pessoas mais flexíveis e críticas.

Como bem observa o catedrático espanhol, a aspiração pela unidade do saber perfilou toda a história do Ocidente. Desde os intentos de Platão por uma ciência unificada até os ideais de unidade nas estruturas disciplinares defendida pelos filósofos neopositivistas do Círculo de Viena, no início do século passado, buscava-se a integração do conhecimento. Entre esses dois extremos, podemos citar a tentativa de ensino integrado do *Trivium* e do *Quadrivium*; a escola de Alexandria e sua agregação de saberes por meio de uma ótica filosófico-religiosa; a Paideia grega e a aspiração de congregar todas as ciências num único conjunto; o foco de unificar o saber do Renascimento e a ideia irmã de cosmovisão (*Panshopia* ou *Pantaxia*) de João Amós Comênio (1592-1670); e a marcante defesa da condensação da diversidade de saberes e práticas do Iluminismo.

Torres Santomé (1998) chama a atenção para o fato de que não se pode deixar de observar as dimensões globais da sociedade atual e as exigências e impactos que a proporcão dessa realidade vem trazendo a todas as esferas de atuação humana, e a educação é uma das mais fundamentais entre elas. O estudioso defende, portanto, propostas curriculares integradas ou o currículo globalizado e interdisciplinar, e o classifica numa categoria “guarda-chuva”, pois acredita que por ter uma influência histórica como a citada anteriormente e por manter-se atento e crítico à revolução informativa, o currículo, a partir dessa perspectiva, é capaz de agrupar uma ampla variedade de práticas educacionais que contribuem para melhorar os processos de ensino e aprendizagem.

São suas palavras:

Concepções amplas do currículo como as que estamos mencionando, nas quais se presta atenção a tudo o que acontece nas escolas e salas de aula, oferecem maiores vantagens. Entre outras razões, porque, além de oferecermos um guia aberto para a intervenção educativa, incluem as aprendizagens que os alunos efetuam à margem das intenções do corpo docente, quer seja pelas relações de comunicação estabelecidas com seus pares, com os professores e os adultos, quer seja pelo acesso a uma maior variedade de recursos (livros, filmes, laboratórios, oficinas, visitas, excursões, etc.) que lhes proporcionam possibilidades de aprendizagem que não podemos prever totalmente. Este tipo de concepções do currículo analisam [sic] da mesma maneira não só os conhecimentos culturais selecionados e excluídos por um currículo, mas tudo aquilo que é excluído ou omitido e que, portanto, os alunos aprendem a não considerar, nem mesmo como existente, normal ou legítimo. (TORRES SANTOMÉ, 1998, p. 28-29).

A designação mais tradicional para currículo integrado é, na concepção de Torres Santomé (1998), o currículo globalizado e interdisciplinar. Ele aponta pequenas, mas permanentes polêmicas a esse respeito, e uma delas é a distinção entre interdisciplinaridade e integração. Enquanto na primeira é predominante o diálogo entre disciplinas que conservam suas bases e não dão origem a uma nova estrutura de conhecimento, a segunda busca a unidade das partes e propõe por isso a transformação das disciplinas com a pretensão de criar um plano supradisciplinar, parafraseando Basil Bernstein.

É ainda Torres Santomé (1998) quem defende a opção pedagógica pelo currículo integrado, respaldando-se na combinação de três grupos de argumentos:

1. *epistemológicos e metodológicos, relacionados com o conceito e a estrutura das ciências* – essa ideia se elucida quando se reconhece a peculiaridade das disciplinas ou áreas do conhecimento, mas potencializa-se a capacidade de análise multifocal de um problema a partir do diálogo entre elas;
2. *baseados em razões psicológicas* – sob a ótica da Psicologia Infantil, essa fundamentação enfatiza a relevância das experiências para a aprendizagem, assim como a importância do reconhecimento dos processos de aprendizagem da criança e todas as suas especificidades;
3. *alicerçados em aspectos sociológicos* – a humanização do conhecimento é o princípio desse terceiro ponto. Quanto mais os estudantes puderem perceber a realidade como espaço de atuação, quanto mais se reconhecerem sujeitos históricos e transformadores, mais estimulante será aprender a aprender e mais potencializadas serão as habilidades necessárias para uma boa escolarização, tais como a observação, a comunicação, a classificação, a organização de informações, a tomada de decisões, a capacidade de análise, de comparação, a síntese e a avaliação.

As finalidades dos projetos curriculares que trabalham com conteúdos culturais mais inter-relacionados ou integrados, para Torres Santomé (1998), são:

- ♦ manter contato com conteúdos culturais relevantes e significativos à vivência social dos estudantes para manutenção de sua curiosidade, interesse e permanência na escola, facilitando, assim, a integração em todo o sistema educacional;
- ♦ dar atenção real a conteúdos e temas de disciplinas fronteiriças, possibilitando discussões, análises e reflexões originais e efetivas;
- ♦ contribuir para o pensamento inteligente, argumentativo e interdisciplinar, desenvolvendo hábitos intelectíveis, abrangentes e éticos que valorizem o conhecimento e os saberes humanos;
- ♦ estimular o reconhecimento de valores, ideologias e interesses ao observar/analisar situações sociais e culturais diversas, percebendo a necessidade de conexão entre as áreas de conhecimento para melhor compreensão de fatos e de discursos;
- ♦ incentivar o trabalho coletivo e a cooperatividade entre professores, entre alunos e ainda entre professores e alunos;
- ♦ potencializar a capacidade de adaptação dos estudantes por meio de uma formação que estimule habilidades que lhes permitam atuar profissionalmente de modo flexível;
- ♦ instigar a criatividade e a inovação dos sujeitos aprendentes ao analisar questões reais e práticas e buscar soluções para elas.

Por tudo que já foi discutido acerca da educação integral na perspectiva de formação plena dos indivíduos e pelo que

já se apresentou sobre o currículo integrado, é óbvia a estreita relação entre eles, mas o arremate para a utilização do currículo integrado como uma forma inovadora de conceber o processo educativo pode ser lida em Torres Santomé (1998, p. 117):

A opção por projetos curriculares integrados trata de criar as condições necessárias para propiciar a motivação pela aprendizagem, ao existir uma maior liberdade para selecionar questões de estudo e pesquisa mais familiares e assuntos ou problemas mais interessantes para os estudantes. Os alunos e alunas veem então que essa atividade diária da sala de aula, os usos de metodologias científicas, estruturas conceituais, a realização de determinadas experiências, etc., servem para solucionar seus problemas na vida real. Deste modo podem chegar a compreender essa realidade cotidiana, e ir revisando e superando seus próprios conceitos errôneos sobre a realidade; têm a possibilidade de construir um novo modelo explicativo mais compreensivo, adequado e válido, mediante a estimulação de conflitos sócio-cognitivos adequados ao seu nível de desenvolvimento, graças à confrontação de suas subjetividades. Portanto, o conhecimento escolar deixa de ser algo unicamente válido para essa estranha situação de “laboratório”, que era a sala de aula de projetos e desenvolvimento curriculares mais tradicionais e disciplinares.

Como também em Yus (2002, p. 184):

Comumente se aceita que o currículo integrado é uma abordagem educativa que prepara crianças para a aprendizagem da vida. Entre aqueles que apoiam a integração do currículo, existe uma forte crença de

que as escolas devem ver a educação como um processo de desenvolvimento de habilidades requeridas para a vida no século XXI, mais do que matérias disciplinares discretas e departamentalizadas.

Na apresentação do livro *Educação Integral: uma educação holística para o século XXI*, Yus (2002) já alerta para a necessidade de mudança de paradigmas na educação, pois, enquanto os currículos permanecerem regrados e os sistemas educacionais centrados em apenas algumas potencialidades humanas dos estudantes, a restrição imperará. O estudioso continua suas observações informando que, ainda que não estejamos diante de um novo paradigma, é possível perceber reflexões de diversos âmbitos a evidenciar as deficiências do paradigma vigente, embora essas reflexões se encontrem à margem do panteão acadêmico e que, comumente, sejam tomadas como uma proposta contracultural recoberta de esoterismo. Trata-se da educação holística.

Como essa perspectiva engloba diversas abordagens, Yus (2002) informa que ainda não há uma definição universalmente aceita sobre o que seja a educação holística, mas que a proposição do termo foi feita pela primeira vez no final do século passado e considerava o aspecto global das crianças para aprenderem, assim como o princípio da interconexão entre elas e as disciplinas escolares numa tentativa de incluir diversos pontos de vista para o processo educativo. Em geral, educação holística considera:

- ♦ *a globalidade da pessoa ou a totalidade do ser* – dotado de inúmeras potencialidades, o ser humano precisa ter estimuladas suas dimensões para aprender e ter

reconhecidas suas múltiplas inteligências a partir de processos educativos diferenciados;

- ◆ *a espiritualidade, num sentido amplo e apartado de qualquer religião* – o reconhecimento dos mistérios do universo e o estado contemplativo diante deles são estimulados numa busca pela conexão com toda forma viva;
- ◆ *a inter-relação entre todos os seres animados e inanimados;*
- ◆ *o equilíbrio no sentido de conciliar diversas tendências pedagógicas na procura por um processo de ensino e de aprendizagem integral;*
- ◆ *a cooperação e a participação de toda comunidade escolar para obtenção de propósitos de maneira colaborativa;*
- ◆ *a inclusão e o estímulo às potencialidades inatas do ser humano, independente de cor, gênero e capacidades intelectuais* – todos são tratados com respeito porque são considerados iguais;
- ◆ *a experiência como meio para descobertas e abertura de horizontes* – há claramente uma forte influência dos pensamentos de Dewey acerca do estímulo ao interesse e à busca por sentido no dia a dia escolar;
- ◆ *a contextualização, por acreditar que os significados daquilo que se torna conhecido são influenciados pelas relações e conjunturas onde se passam os fatos.*

Diante dessa lista, é natural atrelar a educação holística à integral por haver pontos em comum entre elas e pelas considerações que as fundamentam, de sorte que a presente discussão busca ampliar os conhecimentos sobre o assunto, a fim de potencializar o debate sobre a adoção dessa perspectiva ao propor a educação integral como política

educacional fundamental na busca por resultados qualitativos para a área.

Entre outras intenções, a educação holística procura estimular o autoconhecimento, a autodescoberta, a imaginação, a simplicidade, a aprendizagem cooperativa e a criatividade individual e coletiva para ressaltar a autoestima e a potencialização de cada estudante, já que tais incentivos visam à formação de pessoas conscientes e capazes de bem fundamentar seu futuro. O currículo nessa perspectiva é praticamente personalizado.

Por definição, a educação holística não é possível em um sistema educacional fragmentado, em que os tempos, os espaços e os facilitadores não se comunicam, estão centrados exclusivamente na excelência de sua matéria. O holismo exige ver as conexões entre as partes, dando lugar a novas realidades impossíveis de serem observadas a partir da ótica parcial de cada matéria (YUS, 2002).

As bases pedagógicas onde se assentam o currículo integrado e a educação holística mantêm um coerente diálogo com as propostas da educação integral debatidas anteriormente, sobretudo porque, atendendo ao conceito de educação integral, também envolvem todas as dimensões da pessoa na relação educacional, avaliam o todo, importam-se com o desenvolvimento de habilidades, estimulam potencialidades e não se apegam à quantidade de conhecimento acadêmico memorizado pelos estudantes, diversificam os instrumentos para atrair a atenção e manter o interesse deles por aprender mais e mais. Além disso, o holismo e a ótica global e interdisciplinar de currículo consideram a comunidade uma extensão do ambiente de

ensino e aprendizagem, valorizam seus saberes e atrelam o sucesso da escola à sua participação/contribuição na formação dos educandos.

### **O pensamento curricular nacional para Educação Infantil**

Datam dos anos 20, conforme Lopes e Macedo (2010), as discussões iniciais sobre currículo no Brasil. Para as estudiosas, houve, no entanto, um grande e desastroso hiato sobre o assunto, já que o país importou teorizações americanas, assimilando seus modelos sem crítica ou sinalização de adequação à realidade nacional, até a década de 80, quando ocorreu o processo de redemocratização política brasileira e uma forte influência marxista preponderou sobre os estudos do currículo. Já as primeiras propostas pedagógicas/curriculares relacionadas à organização interna da escola surgem, segundo Kramer (2002), a partir dos construtos do Movimento da Escola Nova e sua busca por alternativas inovadoras para dar cada vez mais crédito ao poder da escola.

Kramer (2002) rememora que nos idos de 1970 houve a tendência, herdada da Psicologia Cognitivista do suíço Jean Piaget, para considerar o sujeito que aprende um ser ativo e o processo de construção de conhecimento como base da aprendizagem. Mas inúmeras polêmicas sobre esse processo contínuo de trocas do sujeito com o meio para ampliar seus esquemas mentais surgiram e ganharam força na década seguinte. Assim, após a Ditadura Militar, intensos debates de natureza política passaram a ocorrer nas

universidades brasileiras, culminando num embate ideológico entre acadêmicos que defendiam de um lado a Pedagogia Crítico-Social dos conteúdos e do outro a Pedagogia Libertária.

As três especialistas concordam quanto ao ressurgimento do debate sobre currículo nos anos 90. Para Lopes e Macedo (2010), nesse momento, os aspectos administrativo-científicos e a abordagem psicológica foram superados pelo enfoque nitidamente sociológico e de cunho político nos estudos do currículo, quando esse passou a ser compreendido como espaço de relações de poder. Kramer (2002) ressalta a assunção de importantes enfoques teóricos sobre currículo, pela densidade que marcou as discussões do período, sobretudo aquelas sobre epistemologia e sociologia crítica do conhecimento.

Nesse período, podemos situar como centrais as discussões sobre currículo e conhecimento [...] em periódicos da área, foram aprofundadas questões referentes às relações entre conhecimento científico, conhecimento escolar, saber popular e senso comum; aos processos de seleção de conteúdos constitutivos do currículo; às relações entre a ação comunicativa, os processos de crítica aos conhecimentos e os processos emancipatórios; a necessidade de superarmos dicotomias entre conteúdos, métodos e relações específicas da escola, sintonizadas com o entendimento mais geral do currículo como construção social de conhecimento. Ao lado das temáticas relacionadas ao conhecimento, temos o desenvolvimento de trabalhos em torno da questão da multirreferencialidade (Burnham, 1993), indicando o campo do Currículo como complexo e capaz de exigir uma

rede múltipla de referenciais para sua interpretação. (LOPES; MACEDO, 2010, p. 15-16).

No final da década de 90, as perspectivas pós-moderna e pós-estruturalista são incorporadas ao pensamento curricular que recebe também influência da multiplicidade de tendências e orientações teórico-metodológicas que se inter-relacionam, culminando no hibridismo cultural contemporâneo (LOPES; MACEDO, 2010). Essas estudiosas analisam as produções nacionais sobre currículo tomando por base três tendências: a perspectiva pós-estruturalista; o currículo em rede; e a história do currículo e a constituição do conhecimento escolar.

Sob forte relativismo e contumaz valorização das diferenças, a perspectiva pós-estruturalista polemiza os estudos curriculares por questionar, de forma cética, as ideias de emancipação e conscientização, os discursos de verdades legítimas e as narrativas parciais presentes no campo do currículo. Lopes e Macedo (2010) consideram o trabalho do pesquisador Tomaz Tadeu da Silva (1948-) como emblemático para essa tendência.

Em síntese, Silva defende que as teorizações pós-estruturalistas sejam problematizadas, tendo por referência os princípios fundamentais da Teoria Crítica da Educação e seu projeto político. Para tanto, propõe que se tenha em vista em que medida tais teorizações constituem um movimento conservador e em que medida permitem avançar na compreensão das questões referentes à dominação e poder. [...] como distinções mais fundamentais de seu trabalho podemos identificar o aprofundamento do vínculo entre saber e poder, dos processos de virada linguística, dos

vínculos entre currículo e regulação social, currículo, identidade e diferença e da epistemologia social. Permanece também muito acentuada a problematização sobre as consequências do descentramento do sujeito para o projeto educacional. (LOPES; MACEDO, 2010, p. 25-26).

Os estudos sobre o currículo em rede receberam influência de pensadores franceses e levam em consideração o cotidiano escolar e a formação de professores como duas de suas maiores bandeiras. A proposta de conhecer em rede considera igualmente importantes os conhecimentos do senso comum e da ciência, ainda que a modernidade tenha conferido a essa última um espaço privilegiado. Curiosamente, as principais bases teóricas desse movimento pouco dialogam com autores da área da educação e do currículo.

[...] Na medida em que o mundo moderno está em crise, torna-se necessário criar novas perspectivas para a tematização curricular. [...] Nesse sentido, a centralidade da razão, com seu espaço privilegiado de expressão – as ciências – passa a ser questionada. Trata-se não apenas de uma redefinição sobre quais saberes devem ser valorizados, mas também sobre a forma como se dá a tessitura social do conhecimento. (LOPES; MACEDO, 2010, p. 35-36).

A história do currículo e a constituição do conhecimento escolar se dividem em dois tipos de estudo: o do pensamento curricular brasileiro e o das disciplinas escolares. O primeiro busca compreender o campo do currículo percebendo as influências da teorização estrangeira sobre ele; enquanto o segundo vem estudando a consolidação de disciplinas escolares e seu desenvolvimento em instituições específicas.

Sob a batuta do professor Antonio Flavio Moreira (1945-), a primeira tendência de estudo de currículo busca evitar interpretações simplistas acerca da influência estrangeira, a qual o professor chama de “transferência educacional”, na produção brasileira sobre currículo (LOPES; MACEDO, 2010). O multiculturalismo e os impasses e contribuições da teoria curricular crítica na pós-modernidade também têm espaço nas contribuições acadêmicas de Moreira, assim como a hibridização, que, segundo Lopes e Macedo (2010), é a marca do campo do currículo em território nacional.

A primeira vez em que houve um debate específico sobre propostas pedagógicas ou curriculares para a educação infantil, segundo Kramer (2002), foi em 1995 e por iniciativa do MEC através da Secretaria de Educação Fundamental (SEF) e da Coordenação Geral de Educação Infantil (Coedi). A estudiosa informa que àquela altura, mais que debates, tiveram início ações inéditas acerca do assunto e relata que houve três etapas para o trabalho, cujo objetivo era mapear e analisar propostas existentes em todo o país para subsidiar estados e municípios a elaborarem e implementarem suas respectivas propostas, ou seja, definir um paradigma nacional e garantir autonomia às instituições de educação infantil brasileiras para produção conjunta de seu projeto educacional, ponderadas, é claro, suas especificidades, a fim de fomentar a evolução ora iniciada.

Com essa preocupação em mente e considerando a necessidade de avançar na implementação das diretrizes estabelecidas na Política Nacional de Educação Infantil (MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994), o Ministério da Educação e do Desporto, por intermédio da

Coordenação-Geral de Educação Infantil, definiu como ação prioritária o incentivo à elaboração, implementação e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares coerentes com as diretrizes expressas na Política e fundamentadas nos conhecimentos teóricos relevantes para a educação infantil. (BRASIL, 1996c, p. 8).

Quanto às etapas desse vultoso empreendimento, primeiramente, houve densa produção teórica por parte de renomadas pesquisadoras a fim de se obter uma resposta para a questão do momento: “o que é proposta pedagógica e currículo em educação infantil?”; depois, houve a elaboração de uma metodologia com critérios bem definidos para análise das propostas e sua futura implementação e, por fim, visitas e entrevistas *in loco*. O resultado final desse trabalho foi a publicação, em 1996, pelo MEC, do documento “Propostas Pedagógicas e Currículo em Educação Infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise”. Abaixo, apresento uma síntese das definições de cada uma das especialistas contratadas pelo MEC para fundamentar o primeiro capítulo do citado documento.

### Quadro 3. Definições para currículo e proposta pedagógica na Educação Infantil

<p>Tisuko Morchida Kishimoto</p>	<p>A estudiosa apresenta sua própria concepção sobre os termos, definindo <i>currículo</i> como “explicitação de intenções que dirigem a organização da escola visando colocar em prática experiências de aprendizagem consideradas relevantes para crianças e seus pais”; <i>programa</i> como “delineamento</p>
--	---

<p><b>Tisuko Morchida Kishimoto</b></p>	<p>de linhas de trabalho que pode ocorrer no plano mais geral (governamental ou institucional)” e <i>proposta pedagógica</i> como “explicitação de qualquer orientação presente na escola ou rede, não implicando necessariamente o detalhamento total da mesma” (BRASIL, 1996c, p. 13-14, grifos da autora).</p>
<p><b>Zilma de Moraes Ramos de Oliveira</b></p>	<p>[...] define <i>currículo educacional</i> como ‘um balizador de ações’, estando associado à orientação político-ideológica-técnica [...] Assim, considera o currículo como um roteiro de viagem coordenada por um parceiro mais eficiente: o educador ou professor. (BRASIL, 1996c, p. 14-15, grifos da autora).</p>
<p><b>Maria Lúcia de A. Machado</b></p>	<p>[...] é impossível definir o que ensinar sem uma clareza do porquê, por quem, para quem e para quê ensinar, além do quando, do como e de onde. Nesta perspectiva, a estudiosa identifica um currículo com uma série de hipóteses/ pontos de partida, um conjunto de princípios e ações. [...] para indicar o conjunto de princípios e ações que rege o cotidiano das instituições, a especialista prefere adotar o termo <i>projeto educacional-pedagógico</i>. (BRASIL, 1996c, p. 15-16, grifos da autora).</p>
<p><b>Ana Maria Mello</b></p>	<p>A pesquisadora defende o termo <i>psicopedagógico</i> como mais adequado para currículos de tempo integral e também para a faixa de 3 meses a 3 anos, mesmo em tempo parcial, porque explicita melhor a necessidade de se considerar as características do sujeito que aprende. Mello defende a ideia de <i>currículo aberto</i>. (BRASIL, 1996c, p. 17, grifos da autora).</p>

<p><b>Sônia Kramer</b></p>	<p>[...] não estabelece diferença conceitual entre proposta pedagógica e currículo, compreendendo currículo ou alternativa curricular de forma ampla, dinâmica e flexível, que é, via de regra, a maneira como se tem concebido uma proposta pedagógica. Assim, um <i>currículo ou proposta pedagógica</i> reúne tanto as bases teóricas quanto as diretrizes práticas nelas fundamentadas, bem como aspectos de natureza técnica que viabilizam sua concretização. [...] Uma proposta pedagógica expressa sempre os valores que a constituem, e precisa estar intimamente ligada à realidade a que se dirige, explicitando seus objetivos de pensar criticamente essa realidade, enfrentando seus mais agudos problemas. Precisa ser construída com a participação efetiva de todos os sujeitos – crianças e adultos, professores/educadores e profissionais não-docentes, famílias e população em geral – levando em conta suas necessidades, especificidades, realidade. Segundo a especialista, isso aponta, ainda, para a impossibilidade de uma proposta única, posto que a realidade é múltipla e contraditória. (BRASIL, 1996c, p. 18, grifos da autora).</p>
----------------------------	---

Fonte: Brasil (1996c).

Ainda que particulares, as opiniões das consultoras não são divergentes entre si. Pelo contrário, numa leitura mais aprofundada das ideias que utilizam para explicar suas posições, é possível notar que todas ampliam as concepções até então vigentes para currículo, proposta ou projeto, preocupam-se com a existência de contextualização

histórico-social por acreditarem que esse instrumento reflete valores e concepções (conceitos de infância, educação, educação infantil, conhecimento, cultura, desenvolvimento infantil, função da instituição em relação à criança, à família e à comunidade) de uma comunidade estabelecida num tempo e num lugar únicos. Outro ponto comum a todas é a importância que dão à formação dos profissionais e de todos os demais envolvidos no processo de definição e implantação desse instrumento definidor da identidade da instituição. É em relação à participação de todos os sujeitos envolvidos – educandos, educadores e demais profissionais do espaço escolar, familiares e comunidade – na elaboração e execução de um currículo, proposta ou projeto flexível que culminam as ideias de todas as especialistas (BRASIL, 1996c).

Apesar de toda essa mobilização incomum e da aparente intenção de promover a autonomia das redes educacionais e das instituições de educação infantil, em 1998, o MEC simplesmente se omitiu a reconhecer a produção acadêmica da área e todas as ações voltadas para o debate acerca de uma política plural para a educação infantil, e propôs um currículo nacional para esse nível educacional, através do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) que integrava a política dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Essa atitude gerou inúmeras críticas:

Desde 1994, a ex-coordenadora do COEDI/MEC, Angela Barreto, vinha magistralmente orquestrando uma política plural para a área, com a participação dos mais diferentes segmentos da sociedade, produzindo documentos, realizando seminários, debates

e contribuindo para o amadurecimento das pessoas envolvidas com a educação infantil brasileira (ver Barreto, Cadernos Cedes, nº 37, 1995). De repente fomos atropelados com os Referenciais... e com a troca da coordenação do COEDI. (FARIA; PALHARES, 2000, p. 2).

Sabe-se que, agora, o documento estará denominado no singular – referencial – apresentando como uma das perspectivas possíveis de se pensar a educação infantil. [...] a expressão no singular – referencial – significa, de fato, a concretização de uma proposta que se torna hegemônica, como se fosse única. (KUHLMANN JR., 2000a, p. 52).

[...] a concepção de educação infantil que de fato orienta os três volumes do RCNEI está distante das concepções presentes nos documentos publicados pela COEDI de 1994 a 1998 e que vinham sendo considerados pelas profissionais da área um avanço no encaminhamento de uma Política Nacional de Educação Infantil. [...] A leitura da versão final do RCNEI reafirma o quanto foi prematura a elaboração deste documento, uma vez que ainda persiste a necessidade de um amadurecimento da área, inclusive para saber se cabe dentro da especificidade da educação infantil um documento denominado Referencial Curricular, em função dos sentidos que o termo “currículo” carrega. (CERISARA, 2002, p. 338).

Em primeiro lugar, vale destacar que o enfoque teórico-metodológico sobre currículo ou proposta curricular, a visão sobre política pública e o papel do Ministério que tinham integrantes da equipe da COEDI e consultores situava-se na direção oposta à

do próprio MEC, comprometido com a definição de parâmetros curriculares para todos os níveis de ensino da educação básica. Esta divergência acarretou, entre outros problemas, a suspensão do material (“as carinhas”<sup>2</sup>), a mais importante contribuição do MEC à educação infantil; o documento oficial passou a ser o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, alvo de intensa controvérsia acadêmica, tanto pelo seu modo de elaboração quanto por seu conteúdo e, ainda, as formas de implementação. (KRAMER 2002, p. 70)

Palhares e Martinez (2000) comentam ainda sobre pautas que não foram abordadas pelo Referencial, tais como: a formação do professor; a formação de vínculo entre as crianças pequenas e seus cuidadores e a alta rotatividade de profissionais de creche; e a adequação do espaço físico e sua condição para bem atender o público. Cerisara (2000) aponta problemas como: as faltas de padronização no uso da terminologia oficial vigente à época e de unidade estilística do texto; problemas gramaticais e textuais, de redação e ortográficos; excesso de detalhamento e a indefinição do leitor a quem se destina o documento.

Por essas razões, o RCNEI foi considerado um “desvio da rota anterior”, cuja direção era mais coletiva e participativa e apontava para a garantia da autonomia das instituições de educação infantil, no sentido de possibilitar-lhes a elaboração de suas propostas de trabalho e de seus currículos

---

2 Enquanto coordenava os trabalhos da COEDI/MEC, Angela Barreto preparou publicações coloridas cujas capas estampavam rostinhos de crianças (PALHARES; MARTINEZ, 2000).

conforme suas especificidades locais e demandas da comunidade escolar, sem serem obrigadas a acatar “a” proposta do governo e “o” currículo imposto por ele. Assim, ainda em 1998, o MEC classificou o RCNEI, juntamente com os PCN, como não obrigatórios (AMORIM; DIAS, 2012).

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil foi apresentado como um guia de orientações para os profissionais da área e se organizou em três volumes. No primeiro deles, chamado *Introdução*, encontram-se princípios e concepções elementares para o trabalho com crianças pequenas, assim como os objetivos gerais da educação infantil brasileira e as orientações básicas e oficiais para auxiliar a elaboração dos projetos educativos dos sistemas de ensino e das instituições de educação infantil do país. Para Cerisara (2002), nesse primeiro volume, houve aparente resgate das ideias constantes nos documentos produzidos pela COEDI/MEC, de 1994 a 1998, mas, no item “Organização do Referencial Curricular Nacional para a educação infantil”, pode-se ver, conforme a especialista, declarada aproximação da concepção de educação infantil com a do Ensino Fundamental, o que, definitivamente não refletia os estudos anteriores à publicação “do” currículo.

O segundo volume, *Formação pessoal e social*, procura enfatizar que a proposta das instituições de educação infantil deve refletir a intenção de auxiliar a formação da identidade de seus educandos, assim como sua autonomia e capacidade de relacionamento. No terceiro volume, *Conhecimento de mundo*, são apresentados seis eixos de trabalho organizados em componentes curriculares: objetivos, conteúdos, orientações didáticas, orientações gerais para o professor e

bibliografia. Cerisara (2002) mais uma vez critica o RCNEI por considerar que a forma de organização e a apresentação dos conteúdos de trabalho dos dois últimos volumes se atrelam ao Ensino Fundamental, descaracterizando, pois, o público a quem deveria se destinar, ou seja, as crianças de zero a seis anos<sup>3</sup>.

Sem efeito mandatório ou obrigatório, “o” currículo foi deixado de lado e o Ministério da Educação se concentrou em elaborar a primeira edição das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para os diversos níveis e modalidades de ensino do país.

A primeira versão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) foi instituída pela Resolução nº 1, de 7 de abril de 1999, da Câmara de Educação Básica (CEB), do Conselho Nacional de Educação (CNE), e possui apenas quatro artigos, onde são apresentadas as diretrizes obrigatórias e os fundamentos norteadores das propostas pedagógicas a serem seguidos pelas instituições de educação infantil brasileiras.

Através de *Princípios Éticos, Políticos e Estéticos*, as DCNEI/1999 objetivavam o incentivo à elaboração orientada de projetos educacionais pedagógicos sem mencionar quaisquer parâmetros ou referencial para organização dos currículos

---

3 Até 2005, a educação infantil atendia crianças de zero a seis anos de idade, mas, com a alteração da LDBEN pela Lei nº 11.114/2005, tornou-se obrigatória a matrícula de crianças de seis anos no ensino fundamental. A educação infantil passou a atender, a partir de então, crianças entre zero e cinco anos (XIMENES; GRINKRAUT, 2014). Sobre o assunto, ver também a Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006 e a Lei Federal nº 11.274/2006.

das instituições de educação infantil que deveriam comprometer-se a auxiliar a formação integral das crianças com apoio de toda comunidade escolar e considerar “educar e cuidar” como o propósito básico da educação infantil, como defendiam os estudiosos da área desde os sete longos anos de embate político para promulgar a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (CERISARA, 2002; AMORIM; DIAS, 2012).

A rota parecia estar começando a voltar ao seu sentido original, e, dez anos depois, o Brasil reafirma a importância das instruções feitas em 1999 para tornar públicas as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Em 17 de dezembro de 2009, foi aprovada a Resolução nº 5, da Câmara de Educação Básica, do Conselho Nacional de Educação. Dessa vez, o documento buscou definir com clareza, através de preceitos fundamentais e objetivos, a concepção de currículo para a educação infantil nacional, reconhecer a função sociopolítica e pedagógica das instituições de educação infantil e dar identidade à primeira etapa da Educação Básica.

Diferentemente do ocorreu com o Referencial:

As novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs) foram elaboradas a partir de ampla escuta a educadores, movimentos sociais, pesquisadores e professores universitários, que expuseram suas preocupações e anseios em relação à Educação Infantil, considerando já haver conhecimento consistente acerca do que pode fundamentar um bom trabalho junto às crianças. Elas destacam a necessidade de estruturar e organizar ações educativas com qualidade, articulada com a valorização do papel dos

professores que atuam junto às crianças de 0 a 5 anos. Esses são desafiados a construir propostas pedagógicas que, no cotidiano de creches e pré-escolas, deem voz às crianças e acolham a forma delas significarem o mundo e a si mesmas. (OLIVEIRA, 2010, p. 1).

A descrição do currículo nas DCNEI/2009 se deu em meio a polêmicas, já que muitos educadores o associam a uma ideia de escolarização e de ensino de matérias escolares, ou seja, a algo pouco condizente com as propostas para as crianças pequenas.

Art. 3º 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, 2009b).

Como se pode perceber, a nova versão das DCNEI busca destacar uma função intermediadora das instituições de educação infantil, posto que nelas ocorrerá a articulação de saberes, experiências e conhecimentos que comporão o repertório sociocultural das crianças. Além desse aspecto, há também um olhar inovador acerca do acolhimento, da seleção e da avaliação desses saberes externos à escola. Impossível passar despercebida também a promoção do desenvolvimento integral dos educandos como preceito basilar do currículo da educação infantil. O artigo 8º volta à questão da formação integral em vários incisos do § 1º.

O artigo 4º apresenta a criança como centro do planejamento curricular e assim lança um desafio para as visões

mais tradicionais de ensino e educação que insistem em retirar o protagonismo do educando.

Art. 4º As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2009b).

A especificidade da educação infantil e sua incorporação à Educação Básica, como já prevista na LDBEN, são reafirmadas no artigo 5º. No artigo 6º, reaparecem os *Princípios Éticos, Políticos e Estéticos*, e no artigo 7º:

O foco do trabalho institucional vai em direção à ampliação de conhecimentos e saberes de modo a promover igualdade de oportunidades educacionais às crianças de diferentes classes sociais e ao compromisso de que a sociabilidade cotidianamente proporcionada às crianças lhes possibilite perceber-se como sujeitos marcados pelas ideias de democracia e de justiça social, e apropriar-se de atitudes de respeito às demais pessoas, lutando contra qualquer forma de exclusão social. A colocação dessa tarefa requer uma forma de organização dos ambientes de aprendizagem que, na perspectiva do sistema de ensino, é orientada pelo currículo. (OLIVEIRA, 2010, p. 3).

O artigo 9º contempla a brincadeira e as interações como eixos norteadores da proposta curricular da educação infantil e assim reconhece o potencial sublimador que essas

práticas carregam, sobretudo, na primeira infância. Assumir novos e diferentes papéis ajuda a criança a desenvolver alteridade, a perceber as reações de seus parceiros e a elaborar sua própria identidade, ou seja, brincar é uma oportunidade de desenvolver habilidades e, se isso pode ocorrer coletivamente, essa chance se potencializa ainda mais.

O artigo 10 versa sobre os procedimentos para acompanhar e avaliar o desenvolvimento das crianças e mais uma vez apresenta um caráter inovador desde a percepção das realizações infantis quanto ao seu registro.

Em 2010, através da Resolução nº 4, da Câmara de Educação Básica, do Conselho Nacional de Educação, são publicadas as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Básica (DCNGEB), nas quais a educação infantil volta a ser contemplada nos artigos 21 e 22.

O inciso I do artigo 21 diferencia a faixa etária das crianças que acessam creche e pré-escola e o artigo 22 volta a abordar a educação integral como um objetivo da educação infantil, detalhando em cinco parágrafos os preceitos e formas de articulação necessários para garantia desse direito.

Art. 22. A Educação Infantil tem por objetivo o desenvolvimento integral da criança, em seus aspectos físico, afetivo, psicológico, intelectual, social, complementando a ação da família e da comunidade. (BRASIL, 2010c).

Em dezembro de 2017, o CNE apresenta a Resolução CNE/CP nº 2 que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), cuja pretensão é a de nortear a elaboração dos currículos de todas as etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica

brasileira. Desde a promulgação da Lei nº 9.394, de 1996, uma base nacional comum já era demandada, mas, conforme Macedo (2014), a educação infantil não era contemplada. O reparo a esse silenciamento se deu na Lei nº 12.796, de 2013, que alterou a redação da LDBEN:

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. ([Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013](#)). (BRASIL, 2013).

Ainda segundo Macedo (2014), apesar das mudanças políticas ocorridas no Brasil entre os anos 90 e o início do século XXI, a centralização curricular continuou a ser compreendida como a garantia para se alcançar “qualidade social” para a educação nacional, haja vista o lançamento, em 2009, do Programa Currículo em Movimento, cujos objetivos maiores eram a atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e a elaboração de um “guia” contendo referências de conteúdo para a organização curricular da Educação Básica, a fim de garantir uma formação comum a todos os estudantes brasileiros. A autora critica profundamente a BNCC por temer que se torne um mecanismo de controle acerca do que é ensinado e aprendido nas escolas brasileiras; por tomar como modelo o *Common Core* ou Núcleo Comum americano, sobretudo pela influência de entidades políticas privadas, sofrida por ele; e por considerá-la também um atendimento explícito a exigências de

entidades privadas de educação, cujos propósitos para área podem ser altamente questionáveis.

O Núcleo Comum americano é um conjunto de indicadores para avaliação, produzido por um grupo privado e, hoje, implementado pela ampla maioria dos Estados, implementação esta incitada por uma série de financiamentos. [...] Ravitch (2013), uma defensora das políticas de testagem, vem destacando não apenas que os indicadores pioraram com a utilização do Núcleo Comum, mas que o desenho da crise que justificou sua adoção não encontra respaldo nos dados. Por fim, a autora destaca os elevados custos da produção e aplicação dos padrões e o que isso tem representado de transferência de recursos públicos para empresas privadas do setor educacional. (MACEDO, 2014, p. 1547-1548).

Lopes (2018, p. 23) partilha das mesmas ideias e se manifesta:

[...] posiciono-me de forma contrária à atual proposta de BNCC. Insisto nesse debate que para muitos é uma causa perdida – *habemus base* –, porque me parece necessário confrontar uma série de pressupostos que subjazem ao projeto da BNCC e que não vêm sendo postos em questão. Dentre eles podemos citar brevemente a insistência em um vínculo imediato entre educação e desenvolvimento econômico, a valorização do caráter salvacionista da educação (quase todos os problemas sociais são supostos como resolvidos com *mais* educação), a redução da educação a níveis de aprendizagem e ao fornecimento de garantias sociais de que *todos* os alunos e as alunas terão credenciais/padrões de aprendizado uniformes, a restrição

da crítica teórica à BNCC ao registro ideológico (sob certo registro depreciativo da ideologia), a suposição de que os docentes não sabem o que fazer nas escolas sem uma orientação curricular comum.

No Brasil, segundo Lopes (2018), há abundante normatização acerca de currículo e, quando entes federados (municípios e estados) pleiteiam orientações sobre o assunto ao Ministério da Educação, revelam seu desinteresse na produção de propostas locais, o que provoca uma natural descontextualização e uma incômoda desvinculação entre as demandas contextuais de cada escola e o currículo comum nacional. Desse relacionamento ruim surgem falácias na visão da autora:

1. como a escola, os professores e os estudantes são vistos de forma homogeneizante e negativa, os últimos, por exemplo, não apresentam características peculiares, são todos iguais, enquanto os dois primeiros não aparentam ter competência suficiente para educar, assim, todos precisam de um currículo único, justamente o que a BNCC pode suprir;
2. a desigualdade social do país tende a diminuir se todas as escolas seguirem a mesma proposta curricular e a mesma orientação pedagógica imposta pela BNCC. Ora, as desigualdades existentes nos sistemas educativos são reforçadas, principalmente, pelas más condições de trabalho em grande parte de instituições escolares, pelas condições familiares e de estudo no Brasil e ainda pelo parco investimento na carreira docente.

[...] ao se construir tal projeto, pouco se problematiza a noção de qualidade da educação. A qualidade da educação tende a ser reduzida a uma vaga noção de qualidade de ensino, de assimilação de conteúdos, ao cumprimento de expectativas de aprendizagem. Conseqüentemente, a qualidade da educação passa a ser identificada com resultados positivos nos exames nacionais e internacionais e o currículo torna-se cada vez mais dirigido pelas avaliações.

Conferindo tal centralidade à avaliação, o currículo é submetido à pretensão de medir, comparar e avaliar conhecimentos/padrões de aprendizagem para alcançar a medida/comparação/avaliação de pessoas que supostamente *dominariam* ou não tais saberes. A essa ideia de que é possível avaliar uniformemente conhecimentos/padrões de aprendizagem está incorporada a proposta de distribuir conhecimentos iguais para todos, como se conhecimento fosse um objeto, um dado, uma coisa, a ser captado, registrado e distribuído para ser medido (avaliado). (LOPES, 2018, p. 25).

Currículo, como já mencionado, precisa fazer sentido e ser fruto de uma construção coletiva. Não é preciso que todas as escolas adotem o mesmo modelo, afinal sujeitos diferentes, com diferentes experiências de vida, mobilizam saberes também diferentes, e não devem acatar discursos universalizantes e propostas unificadoras quando sua real intenção é mascarar a origem dos problemas e validar uma educação utilitarista e encomendada, como a que parece ser a proposta da BNCC, de acordo com as pesquisadoras mencionadas.

A Prefeitura do Recife, apesar de já possuir uma sólida política de ensino para a educação infantil, passou o ano de 2018 fazendo revisões para ajustá-la às exigências da BNCC e, em julho de 2019, apresentou à Rede um protótipo da nova versão. Anualmente, o CMEI Professor Paulo Rosas, através de seu corpo docente e de funcionários, em geral, reformula o Projeto Político-Pedagógico da instituição, e, como se pôde constatar, por meio das observações e entrevistas realizadas, os educadores estavam fazendo as primeiras leituras do material com empenho para considerar os pontos positivos da Base, mas também com muita atenção e cautela para apropriarem-se do que é considerado coerente com a realidade do espaço para, assim, proporem a reestruturação de seus planos de aula e projetos educativos.

## **Infância e Educação Infantil**

### *Breve histórico da Educação Infantil*

Antes mesmo de tratar da Educação Infantil propriamente dita, é interessante rememorar como as concepções de criança e de infância mudaram ao longo do tempo e como isso modificou pontos de vista, alterou a história e transformou a vida de meninas e meninos. A abordagem desse assunto, aqui, é histórica, mas, para maior profundidade sobre o tema, indica-se buscar informações na Sociologia e na Antropologia da Infância.

Na história do Ocidente, ao longo de muitos séculos, o cuidado e a educação de crianças eram estritamente domiciliares, responsabilidades exclusivas da mãe e de outras

mulheres (familiares ou não). As crianças eram consideradas adultos em miniatura e logo cedo colaboravam com as atividades domésticas a fim de aprenderem tradições, normas e regras culturais e, aos poucos, integrarem a vida social da família às quais pertenciam. As mais abastadas ainda recebiam paparcos superficiais, mas as crianças de famílias pobres ou mesmo sem família viviam de forma precária, e para criação delas foram sendo elaborados arranjos igualmente instáveis. Nas sociedades primitivas, a guarda dos pequenos ficava a cargo de parentes; na Idade Antiga, surgem as “mães mercenárias” (mulheres que vendiam serviços de guarda e cuidado dos filhos de outras mulheres), e nas Idades Média e Moderna as “rodas dos expostos” (cilindros ocos e giratórios, feitos de madeira e encravados nos muros de hospitais de caridade ou conventos, onde bebês eram abandonados sem que os responsáveis por isso precisassem se identificar) e os “lares substitutos”, ambos sob a responsabilidade de instituições religiosas ou filantrópicas que assumiam os enjeitados até que crescessem e pudessem viver dos ofícios aprendidos ao longo da “infância” (OLIVEIRA, 2002; PASCHOAL; MACHADO, 2009).

É dessa forma, envoltos pelos ideários de caridade e de favor, que surgem os primeiros cuidados de crianças fora da família, e por causa disso, por muito tempo, a concepção de educação infantil recebeu uma imagem equivocada, como a de um serviço assistencialista destinado aos mais pobres e limitado a cuidados de higiene e saúde.

Oliveira (2002) menciona que mesmo os gregos, desde cedo preocupados com a formação holística do ser, consideravam as crianças como seres selvagens que para o bem

ético e político necessitavam ser “dominadas” pela razão. O pensamento medieval inculcou à infância o peso do pecado original e a impossibilidade do reflexo divino. Mesmo os renascentistas não consideravam que a razão pudesse emergir durante a infância. A partir dos séculos XV e XVI, com a expansão comercial, no Velho Mundo, é que surgem novas visões sobre a infância, mas, ainda assim, os arranjos mais formais de atendimento a crianças pautavam suas atividades no desenvolvimento de bons hábitos de comportamento, na internalização de regras morais e valores religiosos, incluindo memorização de rezas e na instrução rudimentar de alguns ofícios. Esses serviços eram organizados basicamente por mulheres de comunidades ligadas a instituições filantrópicas que em poucos casos iniciavam a escolarização dos filhos e filhas de mineradores e outras crianças pobres e abandonadas.

A preocupação das famílias pobres era sobreviver, [...] sendo assim, os maus tratos [sic] e o desprezo pelas crianças tornaram-se aceitos como regra e costume pela sociedade de um modo geral. As mazelas contra a infância se tornaram tão comuns que, por filantropia, algumas pessoas resolveram tomar para si a tarefa de acolher as crianças desvalidas que se encontravam nas ruas. A sociedade aplaudiu, uma vez que todos queriam ver as ruas limpas do estorvo e da sujeira provocados pelas crianças abandonadas. (PASCHOAL; MACHADO, 2009, p. 80).

O ponto positivo de iniciativas como a descrita foi a diminuição da mortalidade infantil, já que os conflitos e intempéries europeus geravam condições adversas à sociedade como um todo e principalmente aos menos afortunados.

Ao final da Idade Moderna, a Europa permanecia desenvolvendo-se economicamente e algumas discussões sobre a escolarização obrigatória de crianças começaram a despontar, segundo informa Oliveira (2002). A urbanização impulsionada pela Revolução Industrial e a transformação da conjuntura familiar de patriarcal para nuclear fomentaram mudanças sociais que nos séculos XVIII e XIX culminaram com a visão da criança como um ser de necessidades e merecedor de cuidados educativos.

Paschoal e Machado (2009) listam exemplos de iniciativas europeias com perspectivas pedagógicas desde o seu início:

- ♦ a “Escola de Principiantes” ou escola de tricotar, na França, por volta do ano de 1769, foi criada por um pastor conhecido pelo nome de Oberlin. Nesse espaço, mulheres da comunidade atendiam crianças de dois a seis anos de idade, e, por meio de trabalhos manuais, passeios e leitura de histórias, estimulavam habilidades e conhecimentos (identificar letras do alfabeto e pronunciar palavras corretamente), além de aquisição de hábitos morais e religiosos;
- ♦ a escola de Robert Owen (1771-1858), importante socialista utópico, com sede na cidade de New Lanark, na Escócia, foi criada em 1816. O público atendido nessa instituição variava de bebês a jovens adultos que deveriam ter seu raciocínio e senso de julgamento desenvolvidos por meio de lições artísticas e observações da natureza;
- ♦ as salas de asilo ou *infant schools* francesas destinavam-se a crianças acima de três anos, filhos de

mulheres operárias, e sua perspectiva de educação mesclava os cuidados com a saúde à educação moral e intelectual;

- ♦ o jardim de infância do pedagogo alemão Friedrich Wilhelm August Fröbel (1782-1852), criado em 1840 e sediado em Blankenburgo, na Alemanha, intencionava oferecer educação e cuidado às crianças que o frequentavam, mas também orientações às famílias para melhor cuidarem de seus filhos.

Dessa forma, o “como ensinar” tornou-se um questionamento significativo para estudos cujo centro de interesse passou a ser as crianças, mas, apesar dessas mudanças, as mais ricas se preparavam para frequentar as escolas e adquirirem conhecimentos fundamentais a suas posições sociais, enquanto as mais pobres recebiam instruções ocupacionais e (ainda) por caridade de alguns setores das elites políticas europeias.

Kuhlmann Jr. (2000b) aponta que as instituições de cuidado a crianças maiores surgiram antes daquelas destinadas a meninos e meninas de até três anos de idade e que apesar de iniciativas como as de Fröbel, escritor de livros sobre a educação e o cuidado com bebês e fundador do jardim de infância em seu país de origem, os pequenos ainda não eram alvo de empreendimentos como esse, sobretudo porque eram alarmantes os índices de doenças e mortes de crianças menores no final do século XIX. Somente com o avanço da área médica e da microbiologia é que foi se tornando possível difundir a ideia de creche dentro e fora da Europa. Ainda assim, o seu advento no Brasil se

deu por uma via exclusivamente assistencialista, diferenciando, portanto, das iniciativas europeias (PASCHOAL; MACHADO, 2009).

No início do século XX, não só era dominante essa preocupação de encaminhar as concepções sobre a infância a um estudo mais rigoroso, científico e integrado ao exame das condições de vida da criança em uma sociedade concreta, como também os valores sociais produzidos no embate de problemas políticos e econômicos eram defendidos como metas para a educação infantil. (OLIVEIRA, 2002, p. 76).

O mundo testemunha duas grandes guerras e as mais hostis consequências à vida durante o século XX, mas, após o primeiro dos conflitos mundiais, surgem o Movimento das Escolas Novas e o conhecimento público dos estudos de Piaget, Vygotski, do filósofo, médico, psicólogo e político francês Henri Paul Hyacinthe Wallon (1879-1962) e do pedagogo e pedagogista anarquista francês Célestin Freinet (1896-1966). As teorias desses intelectuais foram gradativamente sendo apropriadas pela pedagogia e especialmente pela educação infantil. Em 1959, após a II Grande Guerra e onze anos da Declaração Universal dos Direitos Humanos, foi promulgada pela Organização das Nações Unidas (ONU) a Declaração Universal dos Direitos da Criança. Esse feito alavancou a preocupação com a situação social da criança e estimulou a expansão de serviços para a educação infantil na Europa e também nos Estados Unidos. Nesse último país, inclusive, houve, no período, ampla discussão sobre o lugar da mulher na sociedade e ainda sobre a oposição brincadeira *versus* métodos mais formais e rígidos para a

educação dos pequenos, notadamente pela influência de estudos recentes sobre a importância da estimulação precoce na infância. Ainda nos Estados Unidos, durante a década de 60, ressurgiu o “interesse” pela educação de crianças das classes populares e a ideia de uma educação compensatória (OLIVEIRA, 2002).

As duas discussões estadunidenses chegaram ao Brasil e persuadiram o pensamento nacional acerca da proposta oficial de educação infantil por muitos anos, de modo que até os dias de hoje suscitam polêmicas.

As várias descobertas científicas sobre o desenvolvimento infantil, tais como as da Psicogênese da língua escrita, da Psicolinguística e aquelas realizadas pelas já citadas Sociologia e Antropologia da Infância, segundo Oliveira (2002), permitiram maior flexibilização e inovação dos modelos de educação infantil, ainda no decorrer do século XX, de sorte que:

A atual etapa reconhece o direito de toda criança à infância. Trata-a como “sujeito social” ou “ator pedagógico” desde cedo, agente construtor de conhecimentos e sujeito de autodeterminação, ser ativo na busca do conhecimento, da fantasia e da criatividade, que possui grande capacidade cognitiva e de sociabilidade e escolhe com independência seus itinerários de desenvolvimento. A inteligência infantil, sua linguagem e suas formas de representação via desenhos, modelagens, pinturas, são cada vez mais valorizadas, também pela indústria cultural e de entretenimento, além da publicidade. Os conteúdos escolares tradicionais trabalhados com as crianças são esquadrihados pelos educadores infantis, para serem objeto

de metodologias de ensino preocupadas com a antecipação daquilo que é o “troféu” da escola: o saber. Para as crianças, cada vez mais são produzidos brinquedos educativos e literatura própria. (OLIVEIRA, 2002, p. 81).

A desnutrição generalizada de crianças, somada ao alto índice de abandono/mortalidade infantil e de acidentes domésticos, era uma das consequências do elevado número de estupros de mulheres negras, indígenas e camponesas, antecedendo os primeiros passos da educação infantil no Brasil. Esse quadro revela que em território nacional se reproduzia, com nuances próprias e aterrorizantes, a história mundial do atendimento de crianças fora da família. O sentimento filantrópico, caritativo e assistencial impulsionou alguns setores da sociedade a criarem espaços para o acolhimento e o cuidado de órfãos, filhos de ex-escravos, pobres e abandonados em geral. Assim surgiram as primeiras creches e os primeiros asilos e internatos brasileiros, entre o final do século XIX e o começo do século XX (OLIVEIRA, 2002; PASCHOAL; MACHADO, 2009).

O cenário de renovação ideológica do período republicano trouxe entendimentos diferenciados sobre questões sociais no Brasil, mas também muitas discussões polêmicas. Segundo Oliveira (2002), enquanto personalidades como Ruy Barbosa (1849-1923) clamavam pela distinção entre salas de asilo, escolas infantis e jardins de infância para melhorar o atendimento ao público infantil, havia quem se manifestasse num viés protetivo à infância pobre e considerasse o atendimento aos menos favorecidos como uma dádiva, ou

seja, apontavam o assistencialismo e a educação compensatória como os meios possíveis de “ajudar” desafortunados sociais. Esse debate incluía a isenção do governo para custear a educação de crianças. Sobre o assunto, Kuhlmann Jr. (2000a, p. 8, grifos do autor) se manifesta:

A educação assistencialista promovia uma *pedagogia da submissão*, que pretendia preparar os pobres para aceitar a exploração social. O Estado não deveria gerir diretamente as instituições, repassando recursos para as entidades.

Desde cedo, o Brasil já demonstrava sua atuação social discriminadora e forçava a população mais pobre a lançar mão de arranjos emergenciais que alimentaram um círculo vicioso de miséria e sofrimento, pois, para sair para trabalhar, grande parte das famílias operárias deixava seus filhos aos cuidados de “criadeiras ou fazedoras de anjos”, mulheres que cuidavam de crianças em troca de dinheiro, mas cujas condições de atendimento eram tão precárias que a morte de seus assistidos era frequente (OLIVEIRA, 2002).

### *Políticas de educação infantil no Brasil*

Baseada nos estudos de Kuhlmann Jr. (2000b), Oliveira (2002), Paschoal e Machado (2009) e Silva (2014), apresenta-se a seguir uma linha do tempo sobre os passos iniciais do Brasil em relação à educação infantil, até o final da década de 70, posto que os anos seguintes merecem maior destaque e serão debatidos à parte.

### Figura 3. Primeiras iniciativas pró-educação infantil no Brasil

#### Final do Século XIX

Nos anos de 1875 e 1877, foram criados, por iniciativa privada, os primeiros jardins de infância no Rio de Janeiro e em São Paulo, respectivamente. Alguns anos mais tarde, a iniciativa pública também os custeou, mas para permanecer atendendo crianças de classes sociais mais elevadas. Havia clara inspiração na experiência do alemão Fröbel nessas primeiras iniciativas brasileiras. Em 1899, um projeto particular fundou o Instituto de Proteção e Assistência à Infância (OLIVEIRA, 2002).

#### Anos iniciais do século XX

Em 1908, Belo Horizonte instituiu sua primeira escola infantil, e no ano seguinte foi criado o primeiro jardim de infância municipal do Rio de Janeiro. Em 1919, numa tentativa de prestar assistência científica à infância, por iniciativa governamental, foi criado o Departamento da Criança. Nesse período, alguns imigrantes estrangeiros que se radicaram no país fundaram escolas infantis e jardins de infância para garantirem a educação de seus filhos (OLIVEIRA, 2002).

#### Década de 20

Em 1922, o Rio de Janeiro sediou o III Congresso Americano da Criança concomitantemente ao I Congresso Brasileiro de Proteção à Infância, momento em que foi criado o Dia da Criança em solo nacional. Durante a organização do evento, o jornalista socialista Luiz Palmeira e a educadora Maria Lacerda de Moura denunciaram a demagogia em torno das propostas de políticas sociais para a infância brasileira. Um ano depois, foi criada a Inspetoria de Higiene Infantil (KUHLMANN JR., 2000b).

Em 1924, educadores interessados pelas ideias dos Movimentos das Escolas Novas fundaram a Associação Brasileira de Educação (OLIVEIRA, 2002).

Em 1931, sob a liderança da filantropa Pérola Byington (1879-1963), a Cruzada Pró-Infância possibilitou a criação de Parques Infantis na cidade de São Paulo, onde pediatras, enfermeiras, sanitaristas e cuidadoras se revezavam para assistir crianças de três a sete anos em relação à higiene, saúde e educação (moral, civismo e bons costumes). Quatro anos mais tarde, os parques passam para a gestão do Governo Federal, que direcionou os atendimentos às crianças e famílias da classe operária, com o objetivo de formar novos cidadãos brasileiros. Logo se vê que a função social sobrepôs-se à educacional, o que é razão para inúmeras críticas e a paulatina substituição por modelos mais escolarizados (SILVA, 2014).

Em 1932, tornou-se público o programa elaborado pelos escolanovistas, através do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Oliveira (2002) também informa, mas de modo sutil, que, o Movimento da Escola Nova, no Brasil, diferenciava os atendimentos de crianças de classes sociais distintas. As mais prestigiadas estavam nos jardins de infância, enquanto as dos meios populares ocupavam os parques infantis.

Kuhlmann Jr. (2000b) relata a criação do primeiro jardim oficial no Nordeste brasileiro, em 1933, em Teresina, capital do Piauí. Nesse espaço, era proporcionado a crianças de quatro a seis anos desenvolvimento artístico ao mesmo tempo em que as futuras professoras tinham seus primeiros aprendizados práticos na área, já que um ano antes da inauguração, elas participaram de um Curso de Aperfeiçoamento em Educação Infantil, no Rio de Janeiro. O estudioso também menciona que, em 1933, durante a Conferência Nacional de Proteção à Infância, o educador Anísio Teixeira já alertava para a necessidade de ampliação do olhar para a criança,

## Década de 30

chamando atenção para sua habilidade mental e capacidade de socialização, tal como para a importância dos brinquedos no desenvolvimento e na formação dos hábitos desde tenra idade.

Em 1934, funcionárias mães tiveram assegurado, pela Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), o direito à creche no local de trabalho (SILVA, 2014). No mesmo ano, o governo federal, criou a Diretoria de Proteção à Maternidade e à Infância para substituir a Inspetoria de Higiene Infantil, criada em dezembro de 1923 (KUHLMANN JR., 2000b). Na visão de Oliveira (2002), era uma forma de o governo central preservar a mão de obra que morava em locais insalubres.

Kuhlmann Jr. (2000b) noticia que o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública passa a se chamar, em 1937, Ministério da Educação e Saúde. No mesmo ano, também muda o nome da Diretoria de Proteção à Maternidade para Divisão de Amparo à Maternidade e à Infância.

## Década de 40

Oliveira (2002) reflete que, na década de 40, houve iniciativas governamentais em áreas como a saúde, a previdência e a assistência e que, mesmo sendo consideradas um “mal necessário”, as creches públicas começaram a ser planejadas como instituições de saúde mais preocupadas com a higiene das crianças. A estudiosa relata que o recém-criado Departamento Nacional da Criança (DNCR) funda a “Casa da Criança” e o discurso de combate à marginalidade e à criminalidade associado às crianças e jovens mais carentes se intensificou.

Kuhlmann Jr. (2000b) refere-se ao DNCR como responsável, no mesmo período, pelo estabelecimento de normas para o funcionamento de creches e também pela publicação de artigos e livros; o autor menciona ainda a criação de jardins de infância em praças

### Década de 40

públicas de Porto Alegre para atendimento de crianças de quatro a seis anos em meio turno. O pesquisador também menciona que, em 1949, começa a funcionar, no Instituto de Educação do Rio de Janeiro (IERJ), o Curso de Especialização em Educação Pré-Primária, e que a iniciativa consolidou a criação do Centro de Estudos da Criança para auxiliar a formação de professores especializados em educação infantil.

### Década de 50

Paschoal e Machado (2009) revelam que, na década de 50, o Brasil extinguiu a “roda dos expostos”, sendo o último país a abolir tal prática.

Em 1953, o DNCr passa a integrar o Ministério da Saúde até ser substituído pela Coordenação de Proteção Materno-Infantil, nos anos 70 (KUHLMANN JR., 2000b).

Sobre esse período, Oliveira (2002) declara que o caráter do trabalho nas creches permanece assistencial e protetoral, que as intenções mais voltadas à educação e ao desenvolvimento intelectual e afetivo das crianças são desprestigiadas, enquanto se valorizam os cuidados com a higiene e a segurança física das crianças.

### Década de 60

Para Silva (2014), a década de 60 se caracteriza pela intensa procura pelos serviços de cuidado às crianças fora da família e pela pulverização pelo país de várias modalidades de atendimento (públicas, privadas, filantrópicas e comunitárias) com várias denominações (creches, parques infantis, jardins de infância, escolas maternais, pré-escolas), mas sem qualquer supervisão pelos órgãos públicos competentes.

Oliveira (2002) pontua a LDBEN de 1961 e o ganho com a inserção dos jardins de infância no sistema de ensino, enquanto Kuhlmann Jr. (2000b) destaca a Conferência Latino-Americana sobre a Infância e a

Juventude no Desenvolvimento Nacional, promovida pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) em 1965, e a simplificação das exigências básicas feitas a instituições educacionais a partir dela. O estudioso ainda comenta sobre o Plano de Assistência ao Pré-Escolar, do DNCR, de 1967, como uma iniciativa também influenciada pela referida conferência. A medida implantou, por meio de igrejas de variadas denominações, os *Centros de Recreação* para atender crianças de dois seis anos.

Nesse período, tem início a Ditadura Militar no Brasil e, após 1964, as políticas adotadas em nível federal continuavam a divulgar a ideia assistencial de creches e pré-escolas para crianças carentes. O governo não se responsabilizava pela oferta de serviços desse tipo e apenas “ajudava” algumas entidades que trabalhavam na área. No máximo, ocorreram programas emergenciais de baixo custo e desenvolvidos por pessoas leigas ou mesmo voluntárias. Houve bastante influência do tecnicismo e de ideias norte-americanas e europeias, por isso, além das compensações orgânicas, a ordem passou a ser aplacar também as carências culturais, ou seja, a educação compensatória foi ainda mais utilizada como o caminho possível para superar as parcas condições sociais sem, contudo, haver uma reflexão crítica a respeito da realidade brasileira. Palavras como carência, marginalização e privação cultural foram ostensivamente empregadas nos discursos oficiais, assim como a estimulação precoce e a preparação para alfabetização importadas das terras do Tio Sam. Paralelamente a tudo isso, iniciativas particulares influenciadas por estudos médicos e psicológicos para o desenvolvimento de múltiplos aspectos da criança passaram a atender a demanda da classe média e alta do país (OLIVEIRA, 2002).

## Década de 70

Na década de 70, intensificaram-se os movimentos pró-creches e pré-escolas por diversos segmentos sociais (trabalhadores do campo, grande parte dos operários imigrantes, mulheres de classe média que adentravam o mercado de trabalho) e a distinção entre ricos e pobres na oferta de educação: as crianças pobres eram atendidas na perspectiva de superação de carências e deficiências e as ricas eram estimuladas a desenvolver criatividade e sociabilidade. Tanta pressão fez com que governantes de todas as esferas expandissem a oferta de atendimento a crianças pequenas no sistema público, e as críticas quanto ao segregacionismo social começassem a ser ouvidas, afinal, as crianças pobres também deveriam se preparar para ingressarem na educação formal. A iniciativa de admissão ao chamado 1º grau, no entanto, deu-se de forma radical e provocou a substituição de escolas de educação infantil por escolas preparatórias (OLIVEIRA, 2002; SILVA, 2014).

Em 1974, o Ministério de Educação e Cultura criou o Serviço de Educação Pré-Escolar e, em 1975, a Coordenadoria de Ensino Pré-Escolar. Em 1977, a Legião Brasileira de Assistência (LBA) criou o Projeto Casulo com intuito de massificar a educação pré-escolar, e para competir com essa iniciativa o governo federal fundou o Movimento Brasileiro de Alfabetização, o conhecido MOBRAF (OLIVEIRA, 2002).

No final dos anos 70, incentivados pela Unicef, movimentos sociais implantam creches comunitárias em vários municípios do país.

Fontes: Kuhlmann Jr. (2000b); Oliveira (2002); Paschoal e Machado (2009) e Silva (2014).

Durante o processo de redemocratização da nação, nos anos 80, movimentos operários, sindicais, populares, feministas, organizações civis e não governamentais, pesquisadores e a comunidade acadêmica uniram forças para sensibilizar a sociedade a aplacar desigualdades. A intenção, entre outras, era fazer valer o direito de mulheres se inserirem no mercado de trabalho e participarem da vida política do país, de trabalhadoras e trabalhadores terem condições igualitárias de acesso a creches da rede pública para seus filhos (ao menos ampliação e garantia da oferta de vagas) sem precisar recorrer a medidas alternativas e inseguras como a das “mães crecheiras”, “creches domiciliares”, “lares vicinais” ou programas estruturados apenas com recursos comunitários e a ampliação do acesso da população pobre às escolas de 1º e 2º graus, assim como sua permanência, para garantir aprendizagem básica e condição de concorrência no mercado de trabalho, no futuro (OLIVEIRA, 2002; SILVA, 2014).

Instituições filantrópicas e comunitárias se espalhavam pelo país, mas, além de serem insuficientes para a demanda, o povo exigia subsídios governamentais para ampliação do número de vagas e melhores condições de atendimento nas creches públicas, ao que o governo respondeu com supressão de recursos para as escolas alfabetizadoras como única possibilidade, e inúmeras críticas se somaram àquelas que questionavam a educação compensatória e discriminatória destinada às crianças pobres, marginalizando-as cada vez mais cedo, e a permanência de práticas de recreação e assistencialismo ainda presentes nas instituições públicas que, ainda por cima, limitavam as oportunidades de qualificação de seus empregados e empregadas.

Quadros teóricos, de um lado, e iniciativas práticas, de outro, possibilitavam que fosse colocada em questão a abordagem da privação ou carência cultural, então defendida por documentos oficiais do governo federal que definiam as crianças como carentes, deficientes, imaturas, defasadas. Ao contrário, estudos contemporâneos da antropologia, da sociologia e da psicologia ajudaram a entender que às crianças foi imposta uma situação desigual; combater a desigualdade e considerar as diferenças é tarefa difícil embora necessária se a perspectiva que se objetiva consolidar é democrática, contrária à injustiça social e à opressão. Assim, ao mesmo tempo em que começaram a ter sua especificidade respeitada, as crianças passaram a ser consideradas – ao longo destes 30 anos – cidadãs, parte de sua classe, grupo, cultura. Assistência, saúde e educação passaram a ser compreendidas como direito social de todas as crianças. (KRAMER, 2006, p. 799-800).

Oliveira (2002, p. 115) reporta que, em 1986, com a inclusão de novas políticas para a educação infantil na elaboração do Plano Nacional de Desenvolvimento, o ideário do governo começou a absorver discretamente a concepção da creche como uma responsabilidade não somente da mulher ou da família. A estudiosa relata que:

Marcou o período ainda um grande questionamento político, feito pelos educadores, acerca da possibilidade de o trabalho realizado em creches e pré-escolas alicerçar movimentos de luta contra desigualdades sociais. Retomou-se a discussão das funções da creche e da pré-escola e a elaboração de novas programações pedagógicas que buscavam romper com

concepções meramente assistencialistas e/ou compensatórias acerca dessas instituições, propondo-lhes uma função pedagógica que enfatizasse o desenvolvimento linguístico e cognitivo das crianças. (OLIVEIRA, 2002, p. 115).

Em 1988, com a promulgação da Constituição Federal (CF), as crianças brasileiras de zero a seis anos tornaram-se sujeitos de direito, foi garantida a todas elas a frequência em instituições educacionais, sendo o atendimento à educação infantil considerado, a partir de então, um dever do Estado, um direito da criança e uma opção da família: “[...] O dever do Estado para com a educação será efetivado mediante a garantia de oferta de creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade” (BRASIL, 1988, artigo 208, inciso IV).

Apesar dos ganhos, ainda era senso comum, nos anos 90, atrelar a creche a um espaço de prestação de favor, por isso as discussões passaram a incorporar a qualificação dos cuidadores como um preceito para melhorar a imagem dos espaços para além do aspecto físico-estrutural e garantir a qualidade da educação ofertada. A qualidade do atendimento à criança pequena tornou-se, portanto, o ponto principal nos meios acadêmicos, pois alguns prejuízos no desenvolvimento infantil estavam evidentemente atrelados às lacunas da baixa qualidade dos serviços até então prestados (SILVA, 2014).

Em 1990, a Lei nº 8.069, de 13 de julho, dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e insere esse público no mundo dos direitos humanos, concretizando as conquistas já explicitadas na CF/1988.

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

Parágrafo único. Os direitos enunciados nesta Lei aplicam-se a todas as crianças e adolescentes, sem discriminação de nascimento, situação familiar, idade, sexo, raça, etnia ou cor, religião ou crença, deficiência, condição pessoal de desenvolvimento e aprendizagem, condição econômica, ambiente social, região e local de moradia ou outra condição que diferencie as pessoas, as famílias ou a comunidade em que vivem. ([Incluído pela Lei nº 13.257, de 2016](#))

[...]

Art. 54. É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente:

[...]

IV – atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a cinco anos de idade; ([Redação dada pela Lei nº 13.306, de 2016](#)). (BRASIL, 1990).

Para Ferreira (2000, p. 184):

O ECA estabeleceu um sistema de elaboração e fiscalização de políticas públicas voltadas para a infância, tentando com isso impedir desmandos, desvios de verbas e violações dos direitos das crianças. Serviu ainda como base para a construção de uma nova

forma de olhar a criança: uma criança com direito de ser criança. Direito ao afeto, direito de brincar, direito de querer, direito de não querer, direito de conhecer, direito de sonhar. Isso quer dizer que são atores do próprio desenvolvimento.

Entre os anos de 1993 e 1996, graças ao trabalho desenvolvido pela Coordenação de Educação Infantil (Coedi), à época ligada à Secretaria de Educação Fundamental do MEC e sob o comando da professora Angela Maria Rabelo Ferreira Barreto, houve a publicação de um extenso material conhecido como os “cadernos” que estampavam em suas capas “carinhas” de crianças:

- ◆ 1994 – Educação Infantil no Brasil: situação atual;
- ◆ 1994 – Política nacional de educação infantil;
- ◆ 1994 – Por uma política de formação do profissional de educação;
- ◆ 1995 – Critérios para um atendimento, em creches, que respeite os direitos fundamentais das crianças;
- ◆ 1996 – Propostas Pedagógicas e Currículo em Educação Infantil.

Cerisara (1999, p. 18) além de listá-los, depõe que:

Todos esses materiais foram produzidos a partir do debate com educadores e pesquisadores da área, no sentido de caminhar na definição de uma Política Nacional de Educação Infantil que atendesse às deliberações legais e, ao mesmo tempo, estabelecesse diretrizes pedagógicas para uma política de recursos humanos visando à melhoria da qualidade do trabalho junto às crianças de 0 a 6 anos em instituições educativas.

Após longas e desgastantes discussões em defesa de um novo modelo de educação infantil no Brasil, feitas por vários segmentos da sociedade, e uma tumultuada tramitação no Congresso Nacional, em 20 de dezembro de 1996, foi promulgada a Lei nº 9.394, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. A LDBEN, em seus artigos 29, 30 e 31, divide a história da educação infantil brasileira por reconhecê-la como a primeira etapa da Educação Básica, depois por desvinculá-la terminantemente da Secretaria de Assistência Social e incorporá-la às responsabilidades do Ministério da Educação, e ainda por fazer novas exigências quanto à formação dos profissionais que atendiam crianças pequenas em creches de todo país.

A partir desta lei, as creches deveriam, então, migrar da Secretaria de Assistência Social para os sistemas municipais de educação. Essa orientação gerou resistências, discussões e divergências. Isso ocorreu porque, de um lado, as instituições que atendiam em regime de creche possuíam grande conhecimento quanto à atenção e cuidado a esta faixa etária – embora com pouca experiência quanto à área pedagógica – e não concordavam com a inserção das creches na educação, sob o risco de escolarização precoce da criança. Do outro lado, as pré-escolas que tinham uma considerável experiência na área pedagógica de trabalho com a criança pequena (mas pouquíssimo conhecimento das especificidades e cuidados da criança desta faixa etária), estavam preocupadas com a desvalorização dos profissionais e dos ambientes educacionais, que poderiam se transformar em espaços assistenciais. (SILVA, 2014, p. 21-22).

Para Kuhlmann Jr. (2000a), o conflito maior mesmo era o de classes porque às crianças de baixa renda ainda era ofertado um atendimento assistencial e às crianças de classe alta um serviço educacional de aprimoramento intelectual, voltado para o desenvolvimento dos aspectos cognitivos, emocionais e sociais.

Em 1998, o MEC publicou dois documentos: “Subsídios para o credenciamento e o funcionamento das instituições de educação infantil” e o “Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil”, cujos objetivos, na visão de Paschoal e Machado (2009), eram respectivamente contribuir para a formulação de diretrizes e normas da educação da criança pequena em todo o país e auxiliar a implementação de práticas educativas de qualidade nos Centros de Educação Infantil. No mesmo ano, o Conselho Nacional de Educação, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. O RCNEI e as DCNEI já foram alvos de ampla discussão no capítulo relativo a currículo.

Em 1999, foi a vez de a Câmara de Educação Básica do CNE estabelecer as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, no intuito de direcionar medidas colaborativas para a formação relevante e qualificada em favor desses profissionais.

Em 2001, o MEC torna público o Plano Nacional de Educação, por meio da Lei nº 10.172, de 9 de janeiro. São, ao todo, 26 metas para a educação infantil, dentre as quais, a de número 18, que trata especificamente do tema central desta pesquisa e fundamenta, junto com as metas 1 e 23, a possibilidade de alcance das demais.

1. Ampliar a oferta de educação infantil de forma a atender, em cinco anos, a 30% da população de até 3 anos de idade e 60% da população de 4 e 6 anos (ou 4 e 5 anos) e, até o final da década, alcançar a meta de 50% das crianças de 0 a 3 anos e 80% das de 4 e 5 anos. [...]

18. Adotar progressivamente o atendimento em tempo integral para as crianças de 0 a 6 anos. [...]

23. Realizar estudos sobre custo da educação infantil com base nos parâmetros de qualidade, com vistas a melhorar a eficiência e garantir a generalização da qualidade do atendimento. (BRASIL, 2001)

A primeira trata da questão nevrálgica da educação infantil até os dias de hoje, ou seja, a ampliação da oferta desse serviço, que, infelizmente, ainda não foi atingida. Os considerados altos custos para tamanha abrangência são apontados como a causa para falta de êxito dessa meta, mascarando, na verdade, a falta de vontade que infecta a imensa maioria da classe política deste país.

A meta número 18 podia ser considerada uma quimera desde a publicação do PNE em 2001, já que nem de longe a educação infantil parece ser a menina dos olhos dos sistemas de governo e nunca recebeu os devidos subsídios para funcionar com a dignidade necessária para o público que nela trabalha e que dela precisa. Como o atendimento em tempo integral é também uma proposta para o Ensino Fundamental e as crianças de seis anos passam a ser incorporadas por ele, é natural (infelizmente) que o público da educação infantil diminua e que o alcance da meta se dê (quando muito) apenas na primeira parte da segunda etapa da Educação Básica.

Para que a meta 23 tivesse sucesso e o conjunto de metas consideradas primordiais para o pleno alcance do PNE 2001-2010 fosse um sucesso completo, seria fundamental, antes de tudo, definir claramente quais são os parâmetros de qualidade intentados pelo governo e, em seguida, a execução de um mapeamento para constatar a realidade de funcionamento das instituições de educação infantil no Brasil. Mesmo considerando o empenho de várias esferas do poder público, sabe-se que as metas não foram atingidas até o final da vigência do PNE em 2010.

A Lei nº 13.005/2014, que aprovou o atual PNE com vigência até 2024, possui 14 artigos e um anexo com 20 metas e 254 estratégias que abarcam todos os níveis, etapas e modalidades da educação brasileira, como também os temas da formação e da valorização do magistério, da gestão e do financiamento educacionais. O PNE 2014-2024 regulamenta o artigo 214 da Constituição Federal e suas proposições presumem o regime de colaboração entre os sistemas para se realizarem.

Barbosa e outros (2014, p. 508) consideram importante que, ao interpretar a normativa, o Estado seja concebido de “modo amplo, reconhecendo a correlação de forças, sem dicotomizar sociedade civil e política”, tendo em vista que, até sua homologação pela Presidência da República, o PNE 2014-2024 passou por várias versões e inúmeros debates envolvendo essas duas partes, sem contudo se furtrar a sociedade civil organizada de uma postura vigilante “na tentativa de assegurar concepções, princípios e ações em favor de uma educação pública, laica, gratuita e de qualidade” (BARBOSA *et al.*, 2014, p. 506).

No período 2009-2010, realizaram-se conferências municipais, regionais, distrital e estaduais, preparatórias para a Conferência Nacional de Educação (Conae/2010). Esta mobilizou múltiplos atores sociais, tendo por finalidade analisar as políticas educacionais na interface com o cumprimento das metas do PNE 2001, no intuito de submeter ao debate social a constituição do Sistema Nacional de Educação (SNE) – antiga e cara reivindicação de educadores brasileiros – com base no preceito constitucional de regime de cooperação e colaboração entre os entes federados. A Conae deliberou bases e diretrizes para um novo PNE [...] Porém, o MEC encaminhou uma proposta de PNE ao Congresso Nacional sem submetê-la à apreciação das entidades que participaram da Conae/2010, demonstrando profunda desvalorização do papel dessas entidades no percurso de militância e de luta em defesa da educação pública no Brasil. (BARBOSA *et al.*, 2014, p. 508).

Diante do contexto apresentado, já era de se esperar que o resultado da publicação do novo Plano Nacional de Educação não agradasse a todos que se envolveram em sua preparação, sobretudo em relação à meta 1, que, com suas respectivas 17 estratégias, é a que se refere efetivamente ao direito de acesso à educação infantil. A frustração se deu pelo fato de a normativa ser, de certo modo, “repetitiva” quanto ao percentual mínimo de atendimento já descrito no PNE anterior, assim como pelo nível de exigências relacionado às metas sobre formação, valorização docente e financiamento público da educação. O ponto de inovação ocorre, no entanto, na apresentação das estratégias para o

alcance da universalização pretendida para a educação infantil (XIMENES; GRINKRAUT, 2014).

Meta 1: universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE. (BRASIL, 2014).

Há outras metas que tangenciam a primeira, e saber do que se trata é importante para o acompanhamento das pautas relacionadas à educação infantil, contudo, pela temática desta pesquisa, apenas as metas 1 e 6 foram analisadas com profundidade, tendo sido essa última extensamente debatida no capítulo referente à educação integral. De todo modo, a seguir está a lista elaborada por Barbosa e outros (2014) abrangendo as metas que se relacionam com a primeira. São elas:

- 2 (universalização do Ensino Fundamental de nove anos);
- 4 (educação especial);
- 6 (educação em tempo integral);
- 7 (qualidade da Educação Básica, em todas as etapas e modalidades);
- 15 e 16 (política nacional de formação dos profissionais da educação);
- 17 e 18 (valorização dos profissionais do magistério da Educação Básica);
- 19 (gestão democrática); e
- 20 (ampliação do investimento público em educação).

Barbosa e outros (2014) alertam para o fato de que, mesmo tendo sido incorporada à Educação Básica desde 1996, a educação infantil é apartada desse conjunto no texto da estratégia 15.6 do PNE 2014-2024. Nesse ponto em específico, o texto faz menção a estratégias das metas 2 e 3 (2.1, 2.2, 3.2, e 3.3) que dizem respeito, só e respectivamente, ao Ensino Fundamental e ao Ensino Médio. Os estudiosos chamam a atenção para a manutenção da vigilância e da crítica de toda a sociedade para que “deslizes” como esse não descaracterizem a importância da definição de políticas educacionais que devem colaborar para efetivação de uma política de Estado para a educação infantil, marcada historicamente por medidas emergenciais e provisórias. Tal ocorrência pode ter sido parte do processo de construção do plano, já que os mesmos pesquisadores indicam a mudança da redação do Projeto de Lei (PL) nº 8.035/2010, que aprovou o PNE mais recente para o plano propriamente dito. O PL, quando se referia a crianças de quatro e cinco anos, utilizava a expressão “atendimento escolar” e, quando tratava de crianças de zero a três anos, utilizava a expressão “educação infantil”. Essa diferença possivelmente revela o perigoso entendimento de que crianças maiores devem ter uma educação preparatória para o Ensino Fundamental, mas, felizmente, o texto final do PNE 2014-2024 emprega o termo “educação infantil” para referir-se a todas as crianças de zero a cinco anos.

Ximenes e Grinkraut (2014, p. 86) consideram que:

Apesar da timidez de propósitos da Meta 1 em relação às crianças de 0 a 3 anos, suas estratégias apontam a possibilidade de se avançar na ampliação da garantia desse direito, bem como nas condições de

permanência e de qualidade da oferta. Tal afirmação sustenta-se no conteúdo de várias das 17 estratégias estabelecidas nessa meta, as quais, se implementadas, poderão no fim das contas garantir o atendimento de toda a demanda manifesta, superando-se o patamar mínimo de 50% da população na referida faixa etária. Destacam-se nesse sentido as estratégias relacionadas ao acesso, à expansão das redes públicas, ao levantamento de demanda e à busca ativa.

A partir dessa perspectiva, tem-se as estratégias 1.1 e 1.5 que dizem respeito à expansão da oferta de vagas em regime de colaboração. Na primeira, menciona-se a atenção às particularidades de cada local, mas, ao mesmo tempo, almeja-se um padrão nacional de qualidade:

1.1) definir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, metas de expansão das respectivas redes públicas de educação infantil segundo padrão nacional de qualidade, considerando as peculiaridades locais;

1.5) manter e ampliar, em regime de colaboração e respeitadas as normas de acessibilidade, programa nacional de construção e reestruturação de escolas, bem como de aquisição de equipamentos, visando à expansão e à melhoria da rede física de escolas públicas de educação infantil. (BRASIL, 2014).

Sobre a estratégia 1.5 e pensando na precariedade com a qual convive a educação infantil em diversos municípios do Brasil, Barbosa e outros (2014, p. 512) destacam dois aspectos:

[...] a inserção de normas de acessibilidade, que não constava do PL n° 8.035, de 2010, e a possibili-

dade de tornar o atual Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância) uma política de Estado, deixando de ser ação restrita a um mandato governamental. [...] considera-se a relevância de continuidade do Proinfância com a participação das universidades públicas, núcleos de pesquisa e pesquisadores nas ações de acompanhamento e formação de profissionais da educação infantil.

A ideia de articulação no intuito de potencializar as condições para ampliar a oferta de vagas aparece na 1.7: “articular a oferta de matrículas gratuitas em creches certificadas como entidades beneficentes de assistência social na área de educação com a expansão da oferta na rede escolar pública” (BRASIL, 2014).

A inclusão das ideias de acessibilidade (1.5) se une a uma proposta inovadora acerca da possibilidade de diminuir ou mesmo equilibrar a disparidade histórica entre ricos e pobres quanto ao acesso democrático às creches, embora o texto ainda admita um percentual (in)aceitável de crianças sem acesso à educação:

1.2) garantir que, ao final da vigência deste PNE, seja inferior a 10% (dez por cento) a diferença entre as taxas de frequência à educação infantil das crianças de até 3 (três) anos oriundas do quinto de renda familiar *per capita* mais elevado e as do quinto de renda familiar *per capita* mais baixo. (BRASIL, 2014).

Quanto ao aspecto prospectivo, as cinco metas apresentadas a seguir o representam bem:

1.3) realizar, periodicamente, em regime de colaboração, levantamento da demanda por creche para a população de até 3 (três) anos, como forma de planejar a oferta e verificar o atendimento da demanda manifesta;

1.4) estabelecer, no primeiro ano de vigência do PNE, normas, procedimentos e prazos para definição de mecanismos de consulta pública da demanda das famílias por creches; [...]

1.14) fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso e da permanência das crianças na educação infantil, em especial dos beneficiários de programas de transferência de renda, em colaboração com as famílias e com os órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância;

1.15) promover a busca ativa de crianças em idade correspondente à educação infantil, em parceria com órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, preservando o direito de opção da família em relação às crianças de até 3 (três) anos;

1.16) o Distrito Federal e os Municípios, com a colaboração da União e dos Estados, realizarão e publicarão, a cada ano, levantamento da demanda manifesta por educação infantil em creches e pré-escolas, como forma de planejar e verificar o atendimento. (BRASIL, 2014).

As estratégias 1.3 e 1.16 guardam semelhanças entre si pela determinação e regulamentação das responsabilidades impostas aos entes públicos quanto ao levantamento e publicação da demanda manifesta. Ao mesmo tempo em que na primeira o advérbio “periodicamente” flexibiliza a

realização do levantamento do número de interessados pelas vagas disponíveis nas creches, na última, o PNE é imperioso quanto à publicação anual da mencionada verificação. Para Ximenes e Grinkraut (2014, p. 88), o intuito legal dessa determinação é “analisar a efetividade das políticas de promoção do acesso e possibilitar a atualização do planejamento nesse campo”.

Em suas palavras:

Previu-se também a promoção da busca ativa de crianças em idade correspondente à educação infantil, tendo como propósitos: a) instrumentalizar as políticas de universalização da pré-escola, possibilitando que sejam alcançadas aquelas crianças em situação de vulnerabilidade e exclusão, e b) enfrentar as desigualdades socioeconômicas no acesso à creche, por meio do estímulo à matrícula e frequência por parte das crianças dos estratos mais pobres. Nesse sentido, essa é uma estratégia complementar à meta de equalização já analisada (Estratégia 1.2). (XIMENES; GRINKRAUT, 2014, p.88):

Com relação às estratégias 1.14 e 1.15, Barbosa e outros (2014, p. 512) consideram que:

O conteúdo dessas estratégias parece-nos positivo quanto à intersetorialidade e o caráter complementar que, em princípio, não permitem a substituição da creche por modelos alternativos de atendimento. Sua contradição, entretanto, está na ênfase da intersetorialidade para as crianças de 0 a 3 anos de idade, o que pode indicar a separação entre o tipo de serviço para as menores de 3 anos e para as crianças de 4 e 5 anos já inclusas na escolaridade obrigatória,

conforme orientação dominante do Banco Mundial e outros organismos multilaterais para a primeira infância nos países em desenvolvimento. Percebe-se a permanência de uma concepção assistencialista de educação infantil para a faixa etária de creche, mantendo a cisão entre cuidado/assistência e educação.

A intersectorialidade está presente também na estratégia 1.12:

implementar, em caráter complementar, programas de orientação e apoio às famílias, por meio da articulação das áreas de educação, saúde e assistência social, com foco no desenvolvimento integral das crianças de até 3 (três) anos de idade. (BRASIL, 2014).

A avaliação da primeira etapa da Educação Básica é abordada na estratégia 1.6, que, harmonizada com a estratégia 1.13, enfatiza os aspectos peculiares da educação infantil:

1.6) implantar, até o segundo ano de vigência deste PNE, avaliação da educação infantil, a ser realizada a cada 2 (dois) anos, com base em parâmetros nacionais de qualidade, a fim de aferir a infraestrutura física, o quadro de pessoal, as condições de gestão, os recursos pedagógicos, a situação de acessibilidade, entre outros indicadores relevantes;

1.13) preservar as especificidades da educação infantil na organização das redes escolares, garantindo o atendimento da criança de 0 (zero) a 5 (cinco) anos em estabelecimentos que atendam a parâmetros nacionais de qualidade, e a articulação com a etapa escolar seguinte, visando ao ingresso do(a) aluno(a) de 6 (seis) anos de idade no ensino fundamental. (BRASIL, 2014).

Com relação à estratégia 1.6, segundo Barbosa e outros (2014, p. 514), houve rica mudança da concepção ideológica e consequentemente de sua redação quando comparada ao PL n° 8.035, de 2010, aprovado anteriormente:

Foi retirada a proposta de empregar instrumento nacional de avaliação, passando a prever a utilização de parâmetros nacionais de qualidade, a periodicidade e sistematicidade dessa avaliação, numa perspectiva de acompanhamento processual, em consonância com a estratégia 1.13 que defende as especificidades da educação infantil. [...] portanto a avaliação somente pode ocorrer de modo participativo, aberto e democrático.

As estratégias 1.8 e 1.9 mencionam que para a educação infantil almeja-se o atendimento por profissionais graduados, e para que isso ocorra paulatinamente torna-se necessário estreitar laços com espaços de promoção do saber e formação profissional.

1.8) promover a formação inicial e continuada dos(as) profissionais da educação infantil, garantindo, progressivamente, o atendimento por profissionais com formação superior;

1.9) estimular a articulação entre pós-graduação, núcleos de pesquisa e cursos de formação para profissionais da educação, de modo a 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. (BRASIL, 2014).

As estratégias 1.10 e 1.11 também dialogam com a estratégia 1.5 e com a meta 4 do PNE 2014-2024 e exigem sensibilização de toda a equipe escolar, assim como capacitações mais frequentes e assertivas, formação apropriada de educadores e de diversos outros profissionais atuantes nas instituições, adequada infraestrutura física, ampliação do acervo de leitura e estudo para todos os atores educacionais, inclusive familiares, aquisição e manutenção de materiais didáticos e equipamentos facilitadores do processo educativo, ou seja, que nas creches, realmente ocorra a indissociabilidade entre a função educativa, o cuidado e a atenção.

1.10) fomentar o atendimento das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas na educação infantil nas respectivas comunidades, por meio do redimensionamento da distribuição territorial da oferta, limitando a nucleação de escolas e o deslocamento de crianças, de forma a atender às especificidades dessas comunidades, garantido consulta prévia e informada;

1.11) priorizar o acesso à educação infantil e fomentar a oferta do atendimento educacional especializado complementar e suplementar aos(as) alunos(as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, assegurando a educação bilíngue para crianças surdas e a transversalidade da educação especial nessa etapa da educação básica. (BRASIL, 2014).

A última estratégia (1.17) da meta 1 está claramente articulada à meta 6 do PNE 2014-2024 que estipula a oferta de educação em tempo integral para, no mínimo, 50% das

escolas públicas, a fim de atender, pelo menos, um quarto dos alunos da Educação Básica. “1.17) estimular o acesso à educação infantil em tempo integral, para todas as crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos, conforme estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil” (BRASIL, 2014).

Ora, se a proposta curricular para a educação infantil do país for praticada como está prevista nas DCNEI/2009, é preciso mais do que estimular as matrículas em creches, mas militar pelo acesso à educação infantil em tempo integral para todas as crianças brasileiras.

### **Educação infantil e(m) tempo integral: reflexões necessárias ao debate sobre educação integral**

Atenção diminuta, reflexões escassas, tema emergente... Essas são algumas das expressões usadas por pesquisadores da educação integral na educação infantil ao constatarem a necessidade de mais estudos que facilitem a compreensão acerca, por exemplo, da institucionalização da infância; da inclusão da educação infantil na Educação Básica; da universalização de acesso às vagas de creches e pré-escolas; das motivações e desafios em torno da ampliação do tempo de permanência das crianças nessas instituições; da distinção entre oferta de educação infantil em turnos prolongados e educação integral efetivamente; e da organização e implementação de propostas que viabilizem políticas públicas para essa fase da educação. Também são frequentes a leitura de ideias que expõem a invisibilização da primeira infância brasileira e a constatação de argumentos datados para

justificar a trajetória da educação integral, mas, para outro segmento da Educação Básica, o Ensino Fundamental. Para essa etapa, sobram estudos, enquanto, para a educação infantil, faltam.

Barbosa, Richter e Delgado (2015, p. 99) mencionam, por exemplo, sua dificuldade em encontrar produções acadêmicas cuja discussão sobre a educação integral contemplasse a educação infantil ou mesmo o tempo integral, como se a escola de educação infantil fosse interpretada como inevitavelmente de tempo/educação integral, o que revela, para as pesquisadoras, um problema quanto à concepção de educação a ser realizada em tempo integral com crianças pequenas. Em suas palavras:

Não há, explicitamente, definição de projetos pedagógicos que sustentem uma concepção de Educação Infantil que ultrapasse o dilema entre cuidar ou educar – assistir ou instruir – que faça jus à intenção formativa de “educar” bebês e crianças pequenas em tempo integral. (BARBOSA; RICHTER; DELGADO, 2015, p. 99).

Araújo (2015) endossa a discussão ao estampar a falta de um programa de âmbito federal consolidado para a educação infantil, ainda que alguns aspectos do extinto Programa Mais Educação pudessem inspirar iniciativas para essa fase da Educação Básica. Para a estudiosa, a ênfase de algumas ações isoladas ocorre apenas na ampliação do tempo de permanência das crianças nas instituições que se encontram em áreas socialmente vulneráveis.

Logo, é importante realizar pesquisas que incitem reflexões e práticas sobre a educação de perspectiva integral para

crianças pequenas a fim de que se tornem claras as concepções e sólidos os fundamentos dessa proposta. Educar integralmente desde a educação infantil é garantir verdadeiramente o preceito básico dessa etapa, ou seja, a humanização do ser. Na escola ou em outros ambientes de aprendizagem, através da relação com outras crianças e com os adultos, o entusiasmo pelo aprendizado vai ocorrendo naturalmente, assim como o desenvolvimento das potencialidades e habilidades individuais e dos vínculos coletivos tão necessários à vida social harmônica para que se estabeleçam boas relações na vida cidadã. Afinal: “a educação integral não se confunde com a escolarização. A escola não é a única instituição que pode desabrochar potencialidades humanas” (GADOTTI, 2009, p. 40). Tudo isso, sem a necessidade do uso de estímulos tecnológicos (considerados pelo senso comum como inovações) que nessa fase podem tolher a formação de várias capacidades humanas como a criatividade, tão valiosa para a trajetória de todos os seres (GUERRA, 2019).

No prefácio do livro de Moacir Gadotti, *Educação integral no Brasil: inovações em processo* (2009), há a seguinte afirmação que ratifica o pensamento anterior:

[...] aprender faz parte da vida e que, por isso mesmo, pode e deve ser algo prazeroso e desafiador que, no final das contas, vai ter significados importantes na vida de cada pessoa. E para que assim seja, exige-se a adoção de procedimentos e metodologias inovadoras, diferenciadas, mais criativas, que trabalhem com as múltiplas dimensões da nossa humanidade, ainda pouco exploradas num currículo formalista e, na maioria das vezes, meritocrático. (PADILHA, 2009, p. 11-12).

A escolarização precoce e o desenvolvimento integrado da criança são dois polos que revelam o conflito contemporâneo existente entre as orientações educativas para a infância e, no Brasil, pode-se dizer que têm origem nas práticas também polarizadas de assistência e instrução datadas do final do século XIX e início do século XX, como já descrito na seção “Infância e Educação Infantil”. O processo de institucionalização da educação de bebês e crianças brasileiros se distinguiu desde o início também pelo tempo de permanência desse público nos espaços extradomésticos. Para as crianças das classes populares, o atendimento (com ênfase higiênico-sanitarista) ocorria o dia inteiro, e para as crianças das classes média e alta, em apenas um turno, mas com perspectiva instrucionista.

Araújo (2015, p. 21) vem mencionar que, pelo “mérito da necessidade”, os desfavorecidos se tornam alvos privilegiados do tempo integral (mas apenas do tempo, já que as crianças pobres não recebiam instrução educacional, sendo amparadas e não preparadas pela sociedade). A estudiosa insiste que os efeitos da tradição assistencialista ainda se perpetuam em nossa sociedade e colaboram negativamente para o debate sobre os propósitos da educação de crianças, seja porque políticas públicas populistas apelam ou porque as famílias cujos pais trabalham fora o dia inteiro reivindicam, ou ainda porque a antecipação da escolarização interessa à (cada vez mais competitiva) sociedade atual. A conclusão a que se chega é a de que é tênue a experiência da educação infantil como primeira etapa da Educação Básica, sobretudo pela falta de clareza daqueles que demandam ampliação do tempo de permanência das crianças nas

creches e pré-escolas e, principalmente, pela inconsistência teórico-metodológica das propostas de algumas unidades de “educação infantil”. A pesquisadora considera que, por causa disso, o sentido da educação infantil como primeira etapa da Educação Básica tem se desvirtuado e provocado contradições em seus objetivos. Ela aponta as divergências entre os tipos (e qualidades) de trabalho em uma mesma rede de ensino ou até em uma mesma instituição como um dos fatores responsáveis pela fragmentação das formas de acesso e permanência das crianças nas instituições (tempo parcial *versus* tempo integral), juntamente com a imediatez típica das “responsabilidades” públicas ao formalizar o direito das crianças à educação.

Sarmiento (2015, p. 69-70) arremata brilhantemente a discussão com o seguinte pensamento:

Existe um consenso muito alargado no espaço internacional e nas entidades metarreguladoras da educação sobre os benefícios da educação da infância, mas convém atermo-nos à prudência indispensável para considerarmos que isso só é assim se o interesse superior da criança for efetivamente prevalecente, isto é, se a institucionalização da infância corresponder à afirmação dos direitos da criança e se inserir num projeto de emancipação humana.

O professor português pesquisa há anos sobre a infância (culturas, protagonismo e alteridade) e é respeitado como importante interlocutor entre estudos europeus e brasileiros sobre o assunto. Ele aponta a necessidade do olhar sério e comprometido com a educação infantil como alicerce para as bases que devem legitimar essa etapa da educação

e elenca, em 2015, por meio de dados de pesquisas internacionais financiadas pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), alguns dos efeitos positivos de uma educação infantil bem feita: desempenho cognitivo e performance acadêmica diferenciados ao final da primeira etapa da Educação Básica e posteriormente; bem-estar infantil; redução das desigualdades entre as crianças; solidariedade geracional e intergeracional; respeito pela diversidade e pelos princípios democráticos; naturalização da igualdade de gênero, por exemplo e, em geral, no desenvolvimento econômico e social. Campos e outros (2011) reforçam que o impacto positivo é ainda mais evidente para as crianças de nível socioeconômico mais baixo. O resultado desse tipo de pesquisa poderia convencer a classe política de que o investimento na infância é fundamental para o progresso de toda a sociedade e, ainda que muito já se tenha evoluído, no caso brasileiro, por exemplo, algumas diretrizes teóricas não se concretizam na prática que mantém a assistência social acima da educação, principalmente para as creches.

O cenário assistencialista nacional muda um pouco a partir da redemocratização política iniciada nos anos 80 e dos ganhos legais do final dessa década e dos anos seguintes: a Constituição Federal (BRASIL, 1988, art. 208, IV; art. 227; art. 7º, XXV), o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996). A educação infantil passa a ser concebida como uma ação política integrada, atrelada a um sistema educativo, organizado em escolas públicas que

a ofertariam prioritariamente em turno integral (BARBOSA; RICHTER; DELGADO, 2015).

A escolha de denominar de Educação Infantil a primeira etapa da Educação Básica se deu para sublinhar uma diferença com relação à ideia de ensino constante nas demais etapas, marcando a opção por uma dimensão educativa integral, que evidencia a necessidade de considerar os bebês e as crianças pequenas como um todo na intencionalidade pedagógica de atender às suas especificidades e de promover sua inserção na esfera pública. (BARBOSA; RICHTER; DELGADO, 2015, p. 98).

Para manutenção de sua oferta com a qualidade necessária à vivência plena da infância, a educação infantil passa a contar com o regime de colaboração entre os entes federados e com as políticas de financiamento. Como primeira etapa da Educação Básica, participa do Fundeb e garante mais uma nova fonte de recursos aos municípios, principais responsáveis pela oferta do serviço público de educação de crianças de zero a cinco anos no Brasil. Peixoto, Schuchter e Araújo (2015, p. 128) também consideram pertinente a menção às políticas em nível micro, tais como a elaboração de projetos político-pedagógicos por parte das instituições educacionais em articulação com os órgãos oficiais (princípio da intersetorialidade, ou relação harmoniosa entre o poder público, a gestão escolar, as famílias e a comunidade) para dar qualidade ao tempo (expandido ou não) das vivências sugeridas às crianças, possibilitar experiências significativas, ser, portanto, coerente com a proposta da educação infantil de perspectiva integral.

É preciso articulação entre as unidades de ensino, as diferentes Secretarias e outros órgãos, famílias e sociedade de uma forma geral para que os objetivos, metas e ações previstos nos projetos político-pedagógicos sejam efetivamente garantidos. A ampliação da jornada na educação infantil requer a construção de uma pedagogia que respeite a criança como um ser integral e que assegure a construção de contextos educativos humanizantes. (PEIXOTO; SCHUCHTER; ARAÚJO, 2015, p. 146).

Ainda no âmbito das políticas públicas, para Aquino (2015), a institucionalização da educação de crianças pequenas gerou (mais) um paradoxo em solo nacional: pela obrigatoriedade de oferta de vagas e garantia do direito de acesso, ocorre a desejada expansão, mas a um custo muito alto para o público infantil, como a restrição do tempo de oferta das práticas de brincar e do cuidado integrado ao educar.

Em suas palavras, a polêmica questão:

Nesse sentido, indagamos como se produzirá essa Política de Educação Infantil em Tempo Integral articulada à educação básica, uma vez que parece estar ocorrendo muito mais uma contaminação da educação infantil pelo ensino fundamental do que o inverso, como desejávamos. Para muitos, a integração da educação infantil ao sistema de ensino e a passagem da criança de seis anos para o ensino fundamental poderia provocar mudanças nas concepções e práticas da escola fundamental, daí a ideia de contaminação. Mas, ao que temos assistido é uma intensificação do modelo escolar de currículo disciplinar e sem espaços para brincadeiras, vivências e expressão das crianças e suas culturas, não só na pré-escola mas também na creche.

A proposta de inserir a educação infantil no programa já existente como estratégia para incrementar o debate sobre o caráter de educação integral e incentivar os poderes municipais a ofertar jornada estendida nas creches e pré-escolas, pode se constituir em mais uma armadilha, operando contrariamente. Se tal proposta se fizer nos moldes do programa já existente para o ensino fundamental, parece desconsiderar a própria identidade da educação infantil, constituída tanto por sua origem e trajetória histórica como pela legislação vigente que estabelece como finalidade dessa etapa a promoção do desenvolvimento integral da criança e da educação complementar à família. (AQUINO, 2015, p. 171).

Sobre a obrigatoriedade de matrícula e de frequência nas pré-escolas, sutilmente mencionadas na citação acima, Peixoto, Schuchter e Araújo (2015) e Aquino (2015) receiam que isso signifique a escolarização da educação infantil e, conseqüentemente, o abandono de suas premissas básicas e tradicionais, como o cuidar e o educar, o encolhimento do tempo de infância e dos espaços para o desenvolvimento das culturas infantis e da identidade da infância; que surjam distorções e rupturas entre a creche e a pré-escola, e ainda privilégios a essa última em função da diferença quanto à obrigatoriedade de matrícula.

O desprezo pela creche se evidencia ainda pela intensificação de discursos e de práticas de segmentação do educar e cuidar, com a grande ênfase que tem se dado ao desenvolvimento cognitivo e às aprendizagens escolares das crianças, em detrimento de outras dimensões e experiências. A fragilização do princípio de educar-cuidar como um binômio

indissociável também se verifica com a obrigatoriedade de matrícula das crianças a partir dos quatro anos de idade, tornando a segmentar creche e pré-escola. (AQUINO, 2015, p. 162).

Após o estabelecimento de políticas específicas para a educação infantil, sua inserção como primeira etapa da Educação Básica, a oferta prioritária em jornada ampliada, a obrigatoriedade de matrícula a partir dos quatro anos de idade (Lei nº 12.796/2013) e a meta 1 do PNE 2014-2024 de universalizar a oferta de vagas, era de se esperar o aumento da demanda pela matrícula de crianças em creches e pré-escolas, porém, entre os especialistas, é unânime a preocupação quanto à progressiva diminuição dos números relativos à educação infantil em virtude das quase sempre precárias condições estruturais e de recursos de muitos municípios brasileiros, responsáveis diretos pela oferta das matrículas públicas da educação infantil; do acesso antecipado ao Ensino Fundamental (encurtando, portanto, a educação infantil); e da eterna e infeliz invisibilização das crianças brasileiras de zero a três anos frequentadoras de instituições de educação infantil.

A necessidade de políticas articuladas entre os entes federados para atendimento às crianças de zero a cinco anos de idade é cada vez mais evidente, sobretudo quando a intenção é expandir e manter a oferta de vagas nas creches e pré-escolas como garantia do direito das crianças à educação, mas a desigualdade de condições dos municípios (às vezes até entre municípios da mesma unidade federativa), além de expor suas fragilidades políticas, administrativas e financeiras, evidencia a falta de organização

típica do Estado brasileiro, a relação custosa com a União e, o que é pior, um direito desigual ao acesso, à permanência e à qualidade nas unidades de educação infantil (PEIXOTO; SCHUCHTER; ARAÚJO, 2015).

A essa altura da discussão, é perceptível que o processo de universalização da educação da infância está em curso no Brasil, mas atravessado por inúmeros conflitos e diversas contradições, já que, ao tentar definir as “formas organizacionais dos estabelecimentos educativos, a configuração das modalidades de atendimento, a orientação pedagógica, os períodos de frequência e duração da jornada diária ou semanal”, estão presentes “visões de mundo, ideologias educacionais e perspectivas pedagógicas muito diferenciadas”. A falta de consenso não é restrita ao nosso país, ainda que as realidades estrangeiras estejam alcançando outros (e mais elevados) níveis de compreensão sobre educação de crianças pequenas (SARMENTO, 2015, p. 60). Aquino (2015) chama atenção, no entanto, para o fato de o Brasil usar parâmetros de um único grupo (a classe média urbana) na tentativa de garantir o direito de todos os outros, perpetuando (como é de praxe, infelizmente) um modelo de sociedade desigual.

Sobre o assunto, Araújo (2015, p. 23-24) também se manifesta:

[...] num contexto onde as lutas pela universalização da educação infantil reatualizam debates e colocam em xeque a capacidade de os governos municipais promoverem novas interlocuções públicas em torno da educação infantil como primeira etapa da educação básica, o que percebemos é um quadro ainda eivado de disparidades onde a negação de direitos expõe as evidências de uma cidadania inconclusa.

Os dados do censo educacional realizado no país em 2018 e divulgados este ano pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), apresentados a seguir, referem-se à matrícula inicial ou primeira fase da coleta do Censo Escolar, na educação infantil (creches e pré-escolas), do Ensino Regular das redes estaduais e municipais, urbanas e rurais em tempo parcial e integral.

Segundo Maurício (2015), o crescente interesse da sociedade civil pela ampliação da jornada escolar, acrescido da visibilidade internacional que dados desse tipo (mesmo estando bem distantes da educação integral) causam, fez com que, a partir de 2009, o Inep passasse a publicar nos resultados do Censo Escolar, atestando o número de matrículas em jornada de sete horas ou mais. No ano seguinte, houve a discriminação entre as matrículas em tempo integral e aquelas que apresentavam atividades complementares às sete horas da jornada ampliada. Em 2012, houve, por parte do Inep, instruções e seção específicas para a coleta de dados relativos às matrículas em tempo integral.

Como se vê na Tabela 1, em 2018, havia 6.248.983 matrículas na educação infantil, no Brasil, sendo 1.735.321 em tempo integral, ou seja, apenas 27,77% da população total que, segundo a meta 1 do PNE 2014-2024, já deveria ter sido alcançada desde 2016. Não é possível saber o percentual desses números correspondente a creches e pré-escolas que oferecem educação integral aos estudantes, sendo perceptíveis apenas as que trabalham em jornada prolongada. Como diria Maurício (2015, p. 111), “a ampliação do tempo por si só não garante uma aproximação cada vez maior com um trabalho em torno de um eixo pedagógico”.

**Tabela 1.** Quantitativo de matrículas em creches e pré-escolas, em 2018, no Brasil

Brasil	Educação Infantil			
	Creche		Pré-escola	
	Parcial	Integral	Parcial	Integral
Estadual Urbana	907	1.879	41.375	1.478
Estadual Rural	894	23	8.363	35
Municipal Urbana	797.221	1.309.049	2.856.097	345.381
Municipal Rural	172.485	50.819	636.313	26.657
Estadual e Municipal	971.507	1.361.770	3.542.148	373.551

Fonte: Inep (2019).

Conforme os dados dispostos na página eletrônica [www.cidadaorecifense.com.br](http://www.cidadaorecifense.com.br), a cidade do Recife dispõe de 66 Centros Municipais de Educação Infantil, distribuídos em 39 bairros de todas as zonas geográficas do município. Nessas unidades, segundo o principal instrumento de coleta de informações da Educação Básica, o Censo Escolar, estudam 17.366 bebês e crianças, sendo 5.776 o total de matrículas em tempo integral, o que corresponde em termos percentuais a apenas 33,26% do público-alvo, ou seja, também distante do ideal almejado pela meta 1 do PNE 2014-2024, mas levemente melhor que a realidade nacional.

A tabela 2 revela e detalha melhor os números:

**Tabela 2.** Quantitativo de matrículas na Educação Infantil, em 2018, na cidade do Recife

Recife	Educação Infantil			
	Creche		Pré-escola	
	Parcial	Integral	Parcial	Integral
Estadual Urbana	0	0	66	0
Estadual Rural	0	0	0	0
Municipal Urbana	308	5.544	11.216	232
Municipal Rural	0	0	0	0
Estadual e Municipal	308	5.544	11.282	232

Fonte: Inep (2019).

Ao fixar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Conselho Nacional de Educação, por meio da Câmara de Educação Básica, definiu que creches e pré-escolas:

[...] se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social. (BRASIL, 2009, art. 5º).

As DCNEI definem o que são as instituições de educação infantil, mas essas unidades têm ideologias educacionais distintas, o que não é ruim, já que cada proposta pode

atender a diferentes famílias e suas intenções para educar seus filhos, mesmo que, na visão aqui exposta, algumas práticas não assessoram a formação das crianças pequenas de modo a garantir seu desenvolvimento integral, como previsto em lei e como, de fato, merecem todas as crianças. Segundo Sarmiento (2015, p. 72-73), há, pelo menos, quatro modelos paradigmáticos de educação infantil:

- a. “a tradição assistencialista, filantrópica e caritativa”, que procura amparar crianças pobres e desprotegidas, em geral, ao mesmo tempo em que garante às famílias trabalhadoras os cuidados básicos de seus filhos, enquanto passam o dia fora. Desse modo, os modelos iniciais de creche para crianças desvalidas ainda se perpetuam e para boa parte da população são o sinônimo do serviço de que precisam e que é ofertado pelo Estado;
- b. a inspiração escolanovista, “orientada para o desenvolvimento da ação pedagógica a partir das motivações, dos interesses, das práticas lúdicas e da criatividade das crianças”. Até hoje inspiram jardins de infância e escolas ao ar livre;
- c. a pretensão instrucional é “centrada em atividades de ensino – aprendizagem”, atualmente, estimuladas por tecnologias instrucionais que promovem o modelo pedagógico da instituição e que visam à preparação da criança para os processos transmissivos e avaliativos da escola, antecipando-os na educação infantil,
- d. a inspiração que configura “a educação da infância e uma ‘pedagogia da educação infantil’” associa

educação e cuidado, ouvindo a criança e promovendo sua cidadania. Essa orientação “não se materializa em nenhuma forma institucional específica” e é a que mais se aproxima do que tem sido discutido, nesta pesquisa, sobre educação integral na educação infantil. Ela também dialoga perfeitamente com o pensamento de Barbosa, Richter e Delgado (2015, p. 113) de que “não há um modelo a ser prescrito. A responsabilidade da tarefa está em não haver modelo (de humanização) a seguir ou perseguir. A escola para e com crianças pequenas pode ser polimórfica” ao refletir sobre a tarefa de fazer uma escola de tempo integral sustentada por uma proposta de educação integral na educação infantil.

De acordo com Barbosa, Richter e Delgado (2015, p. 106-107), no Brasil, especificamente, há três modelos de escolas de educação infantil que trabalham em jornada ampliada:

- a. o modelo assistencial de escola, protetivo ou de contenção ainda está “vinculado à ideia de superação da pobreza e de compensação das ‘deficiências’ sociais e culturais”, a serviço, em tempo integral, de famílias trabalhadoras ou em risco social. É uma instituição que “cumprir o papel de ocupação do tempo, de abrigo, de higiene” e descumprir o papel “de espaço de conhecimento, de relação com o saber, de interação com o mundo”;
- b. o modelo de escolarização e recreação é considerado pelas estudiosas um dos mais frequentes nas escolas infantis brasileiras. A proposta pedagógica desse tipo

- de escola é dividida em dois turnos (em um deles ocorrem atividades ditas pedagógicas e no outro, atividades recreativas) e com equipes profissionais também distintas. “[...] a ausência de integração, continuidade, articulação entre projetos e pessoas” dificulta a compreensão das crianças quanto ao que lhes é ofertado;
- c. o modelo da escolarização cuja “ênfase está na transmissão de conteúdos e na produção de resultados”, mesmo que não haja relação entre as atividades propostas nos dois turnos e as produções exigidas sejam desconectadas ou não se complementem. Nesse tipo de instituição, a criança se resume a ser apenas estudante.

Os desafios para a compreensão da integralidade da criança e conseqüentemente da proposta de educação integral com ou sem jornada ampliada são inúmeros. Peixoto, Schuchter e Araújo (2015), ao refletirem sobre práticas educativas qualitativamente diferenciadas em jornadas ampliadas, apontam, por exemplo, a produção conjunta do projeto político-pedagógico como um problema. Os pesquisadores também comentam sobre a formação de professores e demais educadores atuantes nas instituições com jornada ampliada ser um dos obstáculos de difícil transposição para a educação infantil de perspectiva integral no Brasil. Há várias pessoas atuando nesses espaços nem sempre devidamente capacitadas para as funções e especificidades do tipo de trabalho que exercem diariamente.

Em Recife, para citar um exemplo, só se exige a conclusão do Ensino Médio para assessorar as professoras e seus auxiliares e, conseqüentemente lidar com os cuidados de

que necessitam os bebês e as crianças de cada centro municipal de educação infantil. Após dois anos na função, os estagiários são obrigados a procurar outros espaços para atuarem, ou seja, mal se “moldam” às necessidades do público e do local, não podem mais continuar; além dessa imposição legal, o valor monetário recebido não compensa o trabalho extenuante ao qual são expostos, e comumente eles encontram outros locais de estágio para serem melhor recompensados. Assim, contribuem para outra questão delicada e alarmante nas unidades de educação infantil que atuam em tempo integral: a rotatividade de cuidadores e a (frágil) formação de vínculo com as crianças.

Araújo (2015, p. 37-38) expõe o que pensa sobre tal adversidade:

Essa questão talvez possa ser explicada pela naturalização com que a oferta do tempo integral foi se processando historicamente na educação infantil, sobretudo nas creches, e pelo forte apelo político e social que se circunscreve a essa experiência sem o devido debate e deliberação conjunta dos profissionais que atuam nas unidades de educação infantil.

Esse cenário acaba dando uma configuração conflituosa à experiência do tempo integral, sobretudo em se tratando da existência de profissionais da carreira do magistério reproduzindo, e não codividando, as mesmas funções de trabalho com outros profissionais integrantes do quadro de servidor municipal com formação e vínculos de contratação diferenciados, como assistentes ou auxiliares de educação infantil, estagiários e contratados temporários. Além disso, são evidentes as diferenças da carga horária, do

regime de trabalho e da remuneração dos professores em relação aos demais funcionários que atuam diretamente com as crianças.

Apesar de já existirem realidades nacionais de práticas educativas que se aproximam da proposta de educação integral para a educação infantil, alguns pontos instigam permanentes reflexões e críticas e precisam se manter assim para que a educação das crianças brasileiras seja compreendida como uma responsabilidade de todos. Barbosa, Richter e Delgado (2015) apontam três fatores ou “pedras no caminho” que ainda travancam uma política de tempo integral como educação integral com bebês e crianças na educação infantil. São eles:

1. articulação entre políticas públicas e formação integral;
2. integralidade pedagógica do projeto educativo; e
3. integralidade das relações no tempo e nos espaços.

Com relação ao primeiro tópico, as autoras chamam a atenção para uma questão básica: para se educar integralmente, há de haver a consciência da força e da responsabilidade da coletividade e o compartilhamento de conhecimentos e práticas de diversas esferas para que ocorram articulações entre diferentes campos e isso propicie, de fato, a garantia dos direitos de proteção, provisão e educação das crianças. Sendo assim, a saúde pública, a assistência social, o saneamento, a educação, a justiça e a cultura, a partir de seus conhecimentos técnicos e científicos, devem reestruturar suas políticas de atuação e colaborar para a construção de instituições que respeitem os saberes e fazeres das crianças, suas culturas e expressões, suas formas de aprender e de

estar no mundo. Reconhecer a criança como protagonista de sua história é, portanto, um feliz e seguro primeiro passo em direção a sua formação plena.

Na educação infantil, o diálogo entre diferentes campos de conhecimentos e distintas experiências no e com o mundo constituem a condição de uma educação integral, aqui concebida como acesso tanto ao direito à educação quanto ao direito a viver os tempos da infância, ou seja, comprometida com a absoluta singularidade de aprender a partilhar a experiência temporal – geracional e intergeracional – de coexistir no mesmo mundo. (BARBOSA; RICHTER; DELGADO, 2015, p. 101-102).

O reconhecimento da necessidade de políticas articuladas pode até ser considerado óbvio, mas, diante dos insucessos das tentativas brasileiras, reivindicá-las insistentemente não será uma má ideia, ainda mais se considerarmos que integrar os três entes federativos, as diferentes secretarias ou ministérios, os poderes executivo e legislativo, apesar de complexo, pode trazer ganhos generosos a todos, afinal, um dos princípios básicos da educação é compartilhar informação, conhecimento.

As próprias autoras arrematam a discussão:

A ênfase na articulação entre políticas públicas como componente da formação integral no ambiente das escolas da infância modifica o modo como concebemos a educação infantil e fazemos acontecer projetos pedagógicos com e para bebês e crianças pequenas. [...] significa redimensionar a articulação entre políticas públicas de modo que elas contemplem expectativas em torno de uma experiência educacional

planejada e realizada por um grupo de adultos reunidos em torno de um interesse comum: oferecer melhor acolhida às crianças num mundo de grande complexidade. Nesse sentido, implica ainda afirmar a característica que define e torna a Educação Infantil diferenciada das demais etapas da Educação Básica. Ou seja, significa intencionalmente promover uma educação integral que considere, nas práticas cotidianas, a atenção pela cultura, pela saúde, pela justiça e pela assistência social na educação e no cuidado das crianças pequenas tanto como meta das políticas públicas, mas principalmente como modo de vida no dia a dia do coletivo da escola. (BARBOSA; RICHTER; DELGADO, 2015, p. 104-105).

Sobre o segundo tópico, Barbosa, Richter e Delgado (2015) comentam que um número elevado de instituições funciona sem um projeto político-pedagógico e, quando possuem e trabalham em jornada ampliada, nem sempre fazem adequações para atender à nova proposta pedagógica, para redefinirem conteúdos e as atividades do contraturno, para reconfigurarem a estrutura administrativa da unidade e para justificarem a necessidade de ampliação da jornada escolar, ou seja, para adaptarem ideologicamente sua proposta de trabalho. O funcionamento de escolas assim é semelhante ao de estabelecimentos comerciais que, “sob nova direção”, mantêm os mesmos serviços. Não há integralidade pedagógica porque não há entendimento da importância disso ou porque funcionar à moda antiga ainda cai bem em alguns âmbitos, como o educacional, para algumas pessoas.

Quanto ao terceiro tópico, as autoras debatem sobre a escola na perspectiva de a formação integral estar aberta

ao mundo e reconhecer outros espaços como educativos e propulsores de conhecimento e cultura. Ela é responsável por assessorar as crianças a reinterpretar e revalorizar o patrimônio, de modo a fazer parte dele, a reconhecê-lo como parte constituinte de si e de sua comunidade.

Esse encontro vital exige intencionalidade pedagógica, mas também consideração pela imprevisibilidade no seu acontecer. A tarefa é unir, re-unir, ligar e re-ligar adultos e crianças em torno de experiências que os signifiquem no coletivo. [...]

Ao mesmo tempo, educação e cultura nos mobilizam e nos situam em um conjunto de valores, crenças e comportamentos, nos deslocam de hábitos e nos fazem pertencer a um coletivo. Significa dizer – e compreender – que o modo como acolhemos e educamos bebês e crianças pequenas na creche e na pré-escola está profundamente atrelado à experiência compartilhada entre adultos e crianças de produzir cultura. Assim, a Educação Infantil acontece e se realiza plenamente ligada à vida cotidiana das crianças, à inserção do seu corpo no mundo como participante que se singulariza nas narrativas e práticas sociais e culturais do seu grupo. A escola da infância pode contribuir para a escuta dos tempos individuais e favorecer a experiência de viver tempos coletivos. Com cuidado e atenção. (BARBOSA; RICHTER; DELGADO, 2015, p. 109-110).

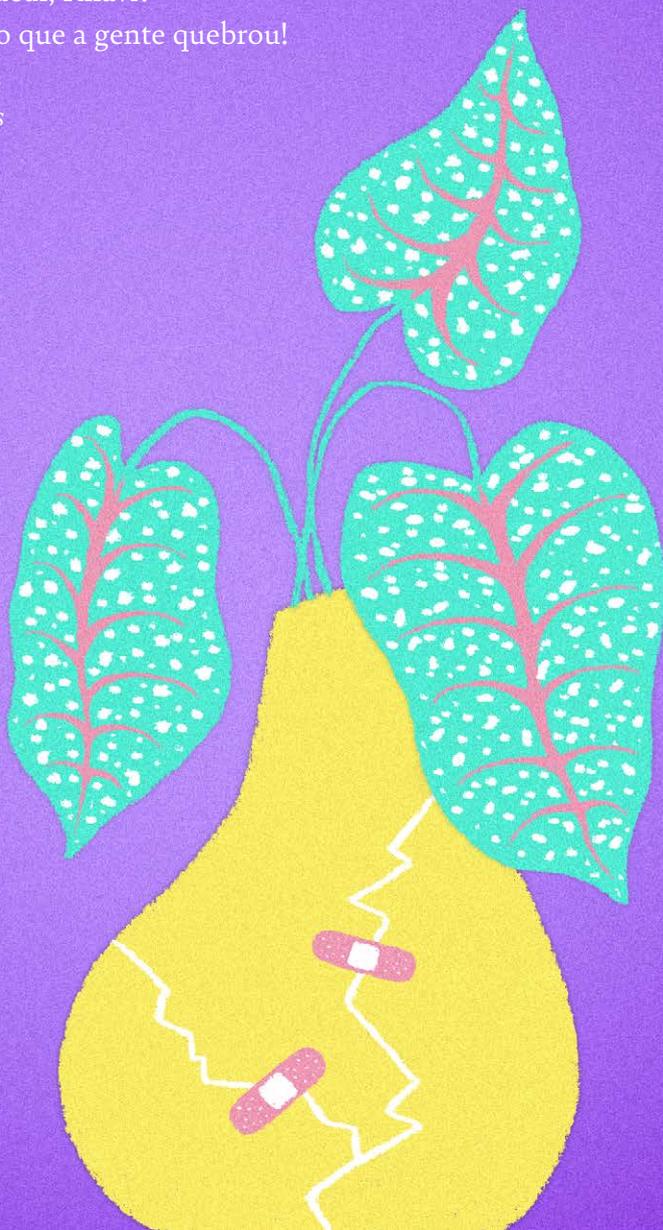
Superar a racionalidade científica é um dos objetivos da mudança paradigmática a que a educação de perspectiva integral se propõe, mas, para que essa mudança se constituía em inovação, ela precisa, necessariamente, transformar algo.

E, para o caso específico do Brasil, oponentes antigos como a visão protetiva aos mais necessitados ainda são entraves às conquistas que ajudarão a embasar cada vez mais a característica disruptiva da educação integral. Os desafios impostos a essa “nova” forma de educar as crianças são diversos, desde os administrativos (orçamentários e financeiros) até os de formação de profissionais, enredados em (más) vontades políticas restritas ao alcance de metas para estrangeiro ver, entremeados pelo desejo da redescoberta do fogo por meio de um *tablet* ou coisa que o valha. Ora, os movimentos políticos interferem sobremaneira nos processos educativos, como já discutimos até agora, mas é soberana a vontade do povo, e quanto mais o brasileiro tiver acesso a debates como os que foram fomentados nesta pesquisa, mais se certificará de que algumas escolas têm transformado algumas crianças e que elas têm poder para transformar o mundo, como já disse o mestre Paulo Freire.

## Rhavi Prático

- Mamãe, isso é perdoar!
- O que é perdoar, Rhavi?
- É consertar o que a gente quebrou!

*Rhavi, aos 4 anos*



## Uma metodologia para o singular

### Orientação epistemológica e natureza da pesquisa

Epistemologicamente atrelado ao pensamento construtivista, por considerar que a criação de significados resulta da interação social com a intersubjetividade, ou seja, que os significados são criados e compartilhados coletivamente (SACCOL, 2009; CRESWELL, 2010), o paradigma desta pesquisa é interpretativo, de lógica indutiva. Os procedimentos metodológicos que orientaram a realização deste estudo tomam por base as ideias de André (2013), Bardin (2004), Bauer (2010), Flick (2009), Franco (2008), Gaskell (2010), Gil (2011), Godoy (1995a, 1995b, 2006), Mazzotti (2006), Moraes (1999), Richardson (2009), Triviños (2017) e Yin (2005), haja vista tratar-se de uma pesquisa qualitativa de carácter descritivo com o uso do método de estudo de caso e a análise de conteúdo como técnica para análise de dados. A Figura 4 elucida a concepção da pesquisa ora apresentada.

**Figura 4.** Diferentes níveis de definição da pesquisa

<p><b>Ontologia</b> Forma de entender como são as coisas</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Realismo</li> <li>◆ Interação sujeito-objeto</li> <li>◆ Idealismo</li> </ul>
<p><b>Epistemologia</b> Forma de entender como o conhecimento é gerado</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Objetivista</li> <li>◆ Construtivista</li> <li>◆ Subjetivista</li> </ul>
<p><b>Paradigma de pesquisa</b> Instancia filosófica que informa a metodologia de pesquisa</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Positivismo e Pós-Positivismo</li> <li>◆ Interpretativismo</li> <li>◆ Interacionismo Simbólico</li> <li>◆ Fenomenologia</li> <li>◆ Hermenêutica</li> <li>◆ Teoria Crítica</li> <li>◆ Feminismo</li> <li>◆ Pós-modernismo</li> </ul>
<p><b>Método</b> Estratégia, plano de ação ou desenho de pesquisa</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Estudo de Caso</li> <li>◆ Pesquisa-ação</li> <li>◆ Etnografia</li> <li>◆ Pesquisa Documental</li> <li>◆ Experimentos</li> <li>◆ Pesquisa Levantamento (Survey ou enquête)</li> <li>◆ <i>Grounded Theory</i></li> </ul>
<p><b>Técnica de coleta e análise de dados</b> Técnicas e procedimentos para coletar e analisar dados</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Amostragem</li> <li>◆ Questionários</li> <li>◆ Entrevistas</li> <li>◆ Observação participante ou não-participante</li> <li>◆ Focus Group</li> </ul>

### Técnica de coleta e análise de dados

Técnicas e procedimentos  
para coletar e analisar dados

- ◆ Análise de Estatística
- ◆ Análise de Conteúdo
- ◆ Análise do Discurso
- ◆ *Story telling*

Fonte: Saccol (2009, p. 255), baseada em Crotty (1998); Burrell e Morgan (1979); Orlikowski e Baroudi (1991); Benbasat, Goldstein e Mead (1987); Yin (2001); Kallinikos (2004); Searle (1995); e Dreyfus (1994).

Com a intenção principal de compreender e analisar as concepções teóricas do corpo gestor e docente do CMEI Professor Paulo Rosas acerca da educação integral, currículo e educação infantil e de que forma essa concepção colabora para a formação integral dos educandos, optou-se pela abordagem qualitativa, sobretudo por seu caráter interpretativo facilitar a percepção, ainda que parcial, do que pensam os participantes, já que tal particularidade busca compreender o fenômeno social levando em conta a perspectiva de quem dele faz parte (SACCOL, 2009). A vantagem da flexibilidade (utilização de diferentes métodos) que essa abordagem permite ao pesquisador faz dela consistente academicamente, posto que pressupõe a triangulação metodológica como critério de confiabilidade para a pesquisa. Já o caráter descritivo alicerça o estudo qualitativo por considerar as informações advindas desses participantes para indicar o que e como pensam sobre o tema.

As pesquisas qualitativas são quase sempre a escolha mais corriqueira para estudos pertinentes às áreas do conhecimento que englobam relações de caráter humano e social, como a educação. Mas, segundo Triviños (2017), sua

popularidade na área educacional, na América Latina, cresceu a partir somente da década de 70 do século passado, e, mesmo assim, ainda tentando inserir-se cientificamente à base de medições e quantificações para fazer frente às desconfianças por parte de pesquisadores das ciências exatas e naturais. Flick (2009) considera que o crescente interesse pela pesquisa qualitativa se deu, particularmente, pelos estudos das relações sociais terem ganhado relevância conforme as esferas da vida se multiplicavam. O estudioso explica que, diante dessa pluralização, novas sensibilidades foram sendo exigidas para os estudos das questões humanas e que “conceitos sensibilizantes” tornaram-se mais necessários que teorias prévias para a abordagem de contextos sociais.

A referida transformação da pesquisa qualitativa é legitimada pela falsa crença de que os critérios positivistas de validade conferem autenticidade aos resultados da pesquisa que é imediatamente visualizada por uma terceira pessoa. No entanto, os testes mais poderosos de validade disponíveis ao pesquisador quantitativo, tais como a amostragem aleatória e a estatística inferencial, não estão imunes à manipulação por pesquisadores desonestos. Em vez de ser um marco de autenticidade, as técnicas utilizadas para procurar validade são um meio de evitar o risco da autodecepção. Ainda que as técnicas possam ser relatadas, sua aceitação implica certo grau de confiança na integridade do pesquisador. Isso não significa que os resultados da pesquisa deveriam ser imediatamente aceitos, o ônus cai sobre o pesquisador que deve convencer sua audiência de que seus resultados são válidos. (RICHARDSON, 2009, p. 102).

Richardson (2009) chama atenção mais de uma vez para o fato de a pesquisa qualitativa ainda enfrentar questionamentos sobre validade e confiabilidade e ressalta a divergência de parâmetros entre ela e a pesquisa quantitativa como o ponto principal para valorizar cada uma de acordo com seus princípios e extinguir de uma vez por todas a rivalidade científica entre elas. O estudioso enfatiza que o investigador qualitativo precisa sempre convencer o leitor de sua integridade e que para tanto precisa tratar as convicções subjetivas coletadas da mesma forma que os resultados científicos sociais, ainda que para ele a validade de seu trabalho se relacione com o fato de as informações coletadas expressarem, com a mínima interferência do processo de pesquisa, a visão dos sujeitos, ou seja, a autenticidade das opiniões.

Triviños (2017) considera que é mais fácil caracterizar genericamente a pesquisa qualitativa do que conceituá-la, visto que as bases teóricas dela é que permitem uma melhor definição de suas propriedades intrínsecas. O especialista indica que há dois enfoques para as posições qualitativas: o enfoque subjetivista-compreensivista, que privilegia os aspectos conscienciais e subjetivos dos atores; e o enfoque crítico-participativo com visão histórico-estrutural, que parte da noção dialética de que para transformar a realidade é preciso conhecê-la.

De toda forma, é unânime a ideia de que a pesquisa qualitativa considera que o fenômeno em questão “pode ser melhor compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte, devendo ser analisado numa perspectiva integrada”. Desse modo, o pesquisador deve ir a campo em busca de dados que permitam entender a dinâmica do caso, a fim de

“captar’ o fenômeno em estudo a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas, considerando todos os pontos de vista relevantes” (GODOY, 1995b, p. 21).

Para Godoy (1995a, p. 58) a pesquisa qualitativa:

Parte de questões ou focos de interesses amplos, que vão se definindo à medida que o estudo se desenvolve. Envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo.

A especialista elenca algumas características básicas dos estudos denominados qualitativos, embora reconheça que há entre eles grande diversidade. Triviños (2017) partilha das mesmas ideias:

- ◆ o ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é indispensável nessa tarefa, sendo, portanto, o principal instrumento de seu próprio trabalho;
- ◆ a pesquisa qualitativa é descritiva, ou seja, é relevante aos pesquisadores o domínio da palavra escrita para elaborar o quadro referencial onde estão inseridos os humanos e os fenômenos observados;
- ◆ os significados dados pelas pessoas às coisas e à vida são a preocupação essencial do investigador que, numa visão ampla do fenômeno que está sendo estudado, considera importantes todos os dados da realidade, olhando-os holisticamente;

- ♦ o enfoque das pesquisas é indutivo porque não há hipóteses estabelecidas *a priori*, nem preocupação em reduzir os dados ou evidências coletados em variáveis que corroborem ou neguem tais suposições.

Por reconhecer a complexidade da realidade e a multiplicidade de dimensões presentes no fenômeno em questão, assim como o contexto em que se situa, por dar à pesquisa um enfoque exploratório e descritivo, por desejar apreender o fenômeno de maneira ampla e por manter a pesquisa aberta às descobertas, o método usado nesta investigação foi o estudo de caso. Trata-se, pois, de uma estratégia empírica utilizada para a investigação de um fenômeno contemporâneo, em seu ambiente natural e contexto real, possibilitando a análise profunda de um problema que requer uma compreensão holística (YIN, 2005). Ao investigar qual a concepção de educação integral da equipe pedagógica do CMEI Professor Paulo Rosas e “como” essa compreensão tem colaborado para a formação de crianças, deparamo-nos com um evento com pouca possibilidade de controle, mas de grande valia às discussões atuais sobre educação, típico dos fenômenos cujas investigações ocorrem por meio de estudos de caso.

Yin (2005) classifica o estudo de caso em dois tipos:

- a. Causais/exploratórios: casos que oportunizam a enumeração de elementos que podem levar o pesquisador a identificar probabilidades de generalização naturalística<sup>4</sup> (“alternativa à generalização baseada

---

4 Para melhor compreensão do termo, ver Stake (1978).

em amostras consideradas representativas de uma população” (MAZZOTTI, 2006, p. 648);

- b. Descritivos: casos que proporcionam ao pesquisador a descrição de fenômenos contemporâneos em seu ambiente natural e contexto real.

A consonância entre o paradigma interpretativista e o método escolhido para o presente estudo revela-se mais uma vez, haja vista que o interpretativismo pressupõe que a pesquisa ocorra no(s) local(is) onde o fenômeno de interesse acontece.

Segundo Yin (2005), a generalização sempre foi uma consideração que causou polêmicas acerca do uso do estudo de caso como estratégia de pesquisa. “Para ele, se não se pode generalizar a partir de um único caso, também não se pode generalizar com base em um único experimento” (MAZZOTTI, 2006, p. 646).

Em suas palavras:

O estudo de caso há muito foi (e continua a ser) estereotipado como o parente pobre entre os métodos de ciência social. Os pesquisadores que realizam estudos de caso são vistos como se tivessem rebaixado o nível de suas disciplinas acadêmicas. Os estudos de caso também têm sido denegridos, como se tivessem precisão (ou seja, quantificação), objetividade e rigor insuficientes. Esse estereótipo dos estudos de caso, que começou no século XX, continua no século XXI [...]. (YIN, 2005, p. 11).

Um erro fatal que se comete ao realizar estudos de caso é conceber a generalização estatística como método de generalizar os resultados do estudo. Isso

ocorre porque os casos que você utiliza não são “unidades de amostragem” e não devem ser escolhidos por essa razão. De preferência, os estudos de caso individual devem ser selecionados da mesma forma que um pesquisador de laboratório seleciona o assunto de um novo experimento. (YIN, 2005, p. 54).

Na 3ª edição de seu livro *Estudo de caso: planejamento e métodos*, de 2005, o reconhecido especialista no método deste trabalho descreve ainda três situações para melhor empregar o estudo de caso. A primeira se dá quando o caso em pauta é crítico e é indicada para testar uma hipótese ou teoria anteriormente apresentada. A segunda ocorre se o fato é extremo ou único. E a terceira é adequada para situações em que o fenômeno estudado seja, até aquele momento, inédito/inabordado pela ciência. Tratar-se-ia, portanto de um caso revelador.

Segundo os estudiosos considerados para embasar a escolha desta pesquisa pelo método do estudo de caso, essa estratégia metodológica deve apresentar uma particularidade que mereça ser investigada e também considerar previamente os vários aspectos comuns ao fenômeno estudado, de modo a permitir que o estudo utilize procedimentos diversos para analisar a situação aprofundadamente. Assim:

Com sua própria história, única, o caso é uma entidade complexa operando dentro de vários contextos – físico, econômico, ético, estético e outros. O caso é singular, mas tem subunidades, diferentes grupos, situações, enfim, uma concatenação de domínios que não são apreendidos com facilidade. A compreensão holística do caso exige o exame dessas complexidades. (MAZZOTTI, 2006, p. 647).

De acordo com André (2013, p. 97):

Se o interesse é investigar fenômenos educacionais no contexto natural em que ocorrem, os estudos de caso podem ser instrumentos valiosos, pois o contato direto e prolongado do pesquisador com os eventos e situações investigadas possibilita descrever ações e comportamentos, captar significados, analisar interações, compreender e interpretar linguagens, estudar representações, sem desvinculá-los do contexto e das circunstâncias especiais em que se manifestam. Assim, permitem compreender não só como surgem e se desenvolvem esses fenômenos, mas também como evoluem num dado período de tempo.

### Caracterização do *locus* e do *corpus* de pesquisa

Por contar com uma diferenciada parceria com a Universidade Federal de Pernambuco, o CMEI Professor Paulo Rosas, localizado na zona oeste da cidade do Recife, destaca-se entre os demais da rede municipal tanto pela educação das crianças quanto por ser campo de estágio para diversas formações acadêmicas, assim como pela proposta pedagógica influenciada pelo modelo educacional Reggio Emilio e suas “salas-ambiente” ou “ateliês”, espaços temáticos convidativos à socialização entre crianças e ao desenvolvimento de diversas competências por meio de estímulos específicos mas nunca estanques.

As “salas-ambiente” diariamente são utilizadas por todas as turmas, exceto pelo Berçário, num esquema de rodízio de atividades, conforme o planejamento semanal. Elas são quatro: Movimento, Faz de Conta, Arte, Letras e Números,

e também se prestam a ser a referência de um grupo específico de estudantes. A Sala de Movimento acolhe o Grupo 1 (crianças entre 1 e 2 anos), a de Faz de Conta o Grupo 2 (crianças de 2 a 3 anos), a de Arte recebe o Grupo 3 (crianças de 3 a 4 anos) e a de Letras e Números é a referência em turnos distintos para turmas diferentes, o Grupo 4 (crianças de 4 a 5 anos) pela manhã e o Grupo 5 (crianças de 5 a 6 anos) à tarde.

A Sala de Movimento, como o próprio nome revela, sugere atividades para expressão e maturação corporal e estimula movimentos diversos para que as crianças possam desenvolver a sua motricidade adequadamente. A Sala de Faz de Contas convida à imersão no mundo mágico e lúdico da imaginação e nela há mobílias e brinquedos que remetem a diferentes universos de convivência social, e por isso estimulam a fantasia das crianças rapidamente, além de ajudá-las no processo de autorreconhecimento. Na Sala de Arte, a presença de diversos materiais expressivos entusiasma as crianças e desenvolve sua criatividade e também a concentração. Experimentações, imersões, apreciação e observação são atividades possíveis e corriqueiras nesse espaço. A Sala de Letras e Números é um convite às linguagens, pois nela há muitos livros e jogos que se prestam a estimular as habilidades relativas à comunicação e matemática.

Atualmente, a instituição que se afigura como *locus* desta pesquisa tem 131 crianças matriculadas e funciona em tempo integral (das 7h às 18h) para as turmas do Berçário ao Grupo 3, e em turno parcial para os Grupos 4 e 5, (das 7h às 12h e das 13h30 às 17h30, respectivamente), conforme o quadro a seguir.

**Quadro 5.** Turmas e horários do CMEI Professor Paulo Rosas

Grupos	Números de turmas	Números de crianças	Faixas etárias	Horários
Berçário	01	16	0 a 1 ano	Integral
G1	01	21	1 a 2 anos	Integral
G2	01	21	2 a 3 anos	Integral
G3	01	21	3 a 4 anos	Integral
G4	01	26	4 a 5 anos	Parcial
G5	01	26	5 a 6 anos	Parcial

Fonte: Projeto Político-Pedagógico do CMEI Professor Paulo Rosas (2019).

O corpo docente conta com nove professoras efetivas. Com exceção de apenas uma, que é licenciada em Geografia, as demais são formadas em Pedagogia. Uma ocupa o cargo de gestora da unidade, duas foram readaptadas e trabalham no apoio pedagógico e na secretaria, enquanto as outras seis são responsáveis pelas turmas anteriormente descritas. Há também uma psicóloga responsável pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Existe ainda uma comissão composta por profissionais de diversas formações que representam a Gerência de Educação Infantil da Prefeitura do Recife, atual Divisão de Educação Infantil, a Gerência da Alimentação Escolar e a Universidade Federal de Pernambuco. Desde 2012, a UFPE criou o cargo de Coordenador de Ações Pedagógicas para acompanhar atividades e projetos de ensino, pesquisa e

extensão realizados no CMEI, como também propor e conduzir empreendimentos para melhorar e divulgar a prática pedagógica da instituição.

Atualmente, o CMEI Professor Paulo Rosas tem 12 Auxiliares de Desenvolvimento Infantil (ADIs) efetivos e 15 estagiários ocupando a mesma função, dois Agentes de Apoio ao Desenvolvimento Escolar Especial (AADEE), além de mais 14 estagiários que colaboram como apoiadores da educação inclusiva. Nos Quadros 6 e 7, é possível visualizar a quantidade de ADIs e AADEEs efetivos por turma e suas respectivas formações profissionais.

**Quadro 6.** ADIs efetivos por turma e suas formações profissionais

Turma	Quantidade de ADIs	Formação
Berçário	03	Licenciatura em Matemática Pedagogia Licenciatura em Química (em curso)
G1	04	Licenciatura em Ciências Biológicas Design Pedagogia Bacharelado em Ciências Contábeis
G2	03	Pedagogia Bacharelado em Fonoaudiologia Pedagogia (em curso)
G3	02	Pedagogia Licenciatura em Ciências Sociais (em curso)

Turma	Quantidade de ADIS	Formação
G4	0	_____
G5	0	_____

Fonte: a Autora (2019), baseada no Projeto Político-Pedagógico do CMEI Professor Paulo Rosas (2019).

**Quadro 7.** AAEDEs efetivos por turma e suas formações profissionais

Turma	Quantidade de AAEDE	Formação
G3	01	Letras (em curso)
G4	01	Mestrado em Educação
G5	01	Mestrado em Educação

Fonte: a Autora (2019), baseada no Projeto Político-Pedagógico do CMEI Professor Paulo Rosas (2019).

O nome do CMEI é uma homenagem ao ex-professor da UFPE Paulo da Silveira Rosas, falecido em 2003. Nascido, em 1930, na cidade de Natal, aos 21 anos, Paulo Rosas, já encantado pela Psicologia, mudou-se para Recife, mas, como àquela época, na cidade, ainda não existiam cursos de graduação na área, ele estudou Filosofia na Universidade Católica de Pernambuco. Declaradamente apaixonado também pela Educação e preocupado com questões sociais, atuou, de 1960 a 1964, ao lado de educadores como Paulo Freire, no Movimento de Cultura Popular, cuja intenção era

massificar a alfabetização de adultos e fomentar consciência política na classe trabalhadora. Não se tem notícia de que tenha trabalhado com educação infantil propriamente, mas o duplo amor pela Psicologia e pela Educação fê-lo atuar no Ensino Médio e no Superior, tendo se destacado, nesse último, como criador e coordenador de cursos, institutos e centros de pesquisa.

Bauer e Aarts (2010) esclarecem que o termo *corpus* ainda não é amplamente empregado na metodologia de pesquisas sociais como é nas pesquisas feitas por linguistas, por exemplo, mas que vem desses últimos a lição incorporada pela pesquisa qualitativa quanto ao tratamento dado à seleção de textos, entrevistas e outros materiais utilizados como fontes importantes para o pesquisador fundamentar seu trabalho. Ainda influenciados pelos linguistas, os teóricos afirmam que as principais etapas para elaboração de um *corpus* de pesquisa são:

1. seleção prévia;
2. análise da variedade;
3. ampliação do *corpus* de dados até sua saturação.

Com a intenção de compreender as concepções teóricas e práticas envolvendo a educação integral dessa específica unidade de ensino sob a ótica de seus educadores, foram realizadas entrevistas pessoais (gravadas após concordância dos participantes) com os funcionários efetivos e assessores da instituição, no próprio ambiente de trabalho (Apêndices A e B), posteriormente transcritas e analisadas. Foi utilizado o critério de saturação para definir o número limite de entrevistados, já que, ainda em conformidade com Bauer e

Aarts (2010), não há um tamanho ideal para essa parte do trabalho, apenas há que se cuidar que os elementos possuam relevância, homogeneidade e sincronicidade, ou seja, que se trate de um tema teoricamente interessante e coletado a partir de um único ponto de vista, que materiais textuais, como transcrições de entrevistas não se misturem com imagens, por exemplo, e que a “colheita” dos dados se dê num lapso temporal compatível com sua própria estabilidade e capacidade de referência comunicativa.

Nesse sentido, o *corpus* de pesquisa foi composto por adultos com idade a partir de 18 anos, de ambos os sexos e capacitados a transmitirem as informações requeridas pela pesquisadora. Ao todo, foram entrevistadas 12 pessoas, dez do sexo feminino e duas do sexo masculino (Apêndice C).

### Plano de coleta de dados

Godoy (2006) destaca dos pensamentos de Yin (2005) que a coleta de dados para um estudo de caso pode ser feita, principalmente, a partir de seis fontes de evidência (documentos, registros em arquivos, entrevistas, observação direta, observação participante e artefatos físicos), reunidas em três grupos principais: observação, entrevistas e documentos. Como o estudo de caso qualitativo possibilita a triangulação de dados como estratégia de validação do estudo, nesta pesquisa foram utilizadas três ferramentas: entrevistas, observação e análise documental.

Acerca da triangulação de dados, Triviños (2017, p. 138) explica que seu objetivo básico é “abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco em

estudo” e que não se concebe o estudo de um fenômeno social sem considerar suas raízes históricas, significados culturais e vinculações com a macrorrealidade social, o que, segundo o estudioso, não facilita a execução da pesquisa qualitativa. Para aproximar-se desses dados essenciais e manter ativa a movimentação intelectual, assim como a flexibilidade para conduzir o processo da pesquisa, o investigador deve lançar mão de pelo menos três fontes de evidência: a entrevista e a observação, por serem processos/produtos elaborados por ele, e os documentos, por serem elementos produzidos pelo meio. Para Triviños (2017, p. 152), os instrumentos de coleta de dados que apoiam a visão do pesquisador são a “teoria em ação”.

Como são fundamentais os critérios de qualidade, validade e confiabilidade da pesquisa interpretativa, a triangulação de dados, ou seja, o cruzamento de informações coletadas de diferentes formas e em diferentes fontes, ocorreu por meio dos dados obtidos através das ferramentas descritas a seguir. Nesse sentido, elas se apresentam como técnicas de coleta de dados metodologicamente adequadas com a presente proposta de investigação.

### *Entrevista*

A entrevista é, normalmente, a principal via para captação de evidências que revelem os significados atribuídos pelos participantes ao caso investigado. Richardson (2009) a considera uma comunicação bilateral, uma importante técnica que permite o desenvolvimento de uma estreita relação entre pessoas. Desse modo, foram realizadas entrevistas individuais semiestruturadas com gestores, professores, ADIs,

AADEES e assessores do CMEI Professor Paulo Rosas com a intenção de compreender suas ideias conceituais acerca da educação integral com perspectiva de formação integral e a forma como trabalham para alcançar tal intento.

Na visão de Gaskell (2010, p. 65), a entrevista qualitativa:

Fornecer os dados básicos para o desenvolvimento e a compreensão das relações entre os atores sociais e sua situação. O objetivo é uma compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e motivação, em relação aos comportamentos das pessoas em contextos sociais específicos.

Gaskell (2010) menciona também a noção de partilha advinda da utilização dessa técnica, já que há uma nítida negociação/exploração de realidades, percepções e conhecimentos, uma troca de ideias e significados na interação causada pela entrevista.

A entrevista semiestruturada pressupõe uma conversação entre informante e pesquisador, em que esse último se utiliza de um roteiro com perguntas básicas apoiadas em teorias e algumas hipóteses sobre o tema de pesquisa que podem ser complementadas, eventualmente, por outras questões inerentes às circunstâncias da entrevista. Por essa caracterização mais flexível, as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas. O objetivo da entrevista semiestruturada é compreender os significados atribuídos pelos entrevistados às questões e situações atinentes ao tema de interesse (GODOY, 2006).

Triviños (2017) frisa a importância da presença do investigador desde a concepção das perguntas (o estudioso

ressalta que a interpelação não surge apenas das teorias que influenciam o investigador, mas também de todas as informações colhidas por ele sobre o fenômeno que o interessa) até o momento de aplicação da entrevista para que o informante se sinta livre e alcance a espontaneidade necessária ao enriquecimento da investigação. Por manter a presença consciente e atuante do pesquisador e, ao mesmo tempo, permitir a relevância do informante, a entrevista semiestruturada favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade, tanto dentro de sua situação específica como de situações de dimensões maiores.

Em relação à delimitação do número de participantes, foi utilizado o critério de saturação, de modo que foram realizadas entrevistas até que se percebeu que as informações obtidas estavam se repetindo. As entrevistas foram gravadas com o intuito de serem posteriormente transcritas para dar maior objetividade e facilitar a etapa seguinte do trabalho, a análise de conteúdo. Os participantes foram identificados por códigos alfanuméricos (E1, E2...) correspondentes à ordem de realização da entrevista, à qual somente a pesquisadora teve acesso.

### *Observação*

Quanto à observação, foi do tipo não participante (Apêndice D). O uso desse recurso ajudou na obtenção de informações não verbalizáveis, conceituais (percebidas na prática), procedimentais e atitudinais. O distanciamento e a não interação colaboram para que esteja garantida a objetividade e

também a isenção do observador. Para Godoy (2006), a observação é uma técnica de coleta de dados essencial ao caso qualitativo, já que através dela é possível apreender aparências, eventos e comportamentos que comumente/conscientemente não são expressos pelos participantes. Assim como a entrevista (e combinado a ela), a observação deve realizar-se no ambiente natural e de modo informal.

A observação tem um papel essencial no estudo de caso. Quando observamos, estamos procurando apreender aparências, eventos e/ ou comportamentos. A observação pode ser de caráter participante ou não-participante. Quando o pesquisador atua apenas como espectador atento, temos o que se convencionou chamar de observação não-participante. Baseado nos objetivos da pesquisa e num roteiro de observação, o investigador procura ver e registrar o máximo de ocorrências que interessam ao seu trabalho. (GODOY, 1995b, p. 27).

Flick (2009) reforça que a observação permite ao pesquisador descobrir como algo efetivamente funciona e que a triangulação com outras fontes de dados empodera a pesquisa qualitativa por intensificar a expressividade das informações reunidas. Richardson (2009), por sua vez, elenca outras vantagens dessa técnica de coleta de dados classificada tradicionalmente como um método qualitativo de investigação:

- ♦ a possibilidade de obter a informação no momento em que o fato ocorre;
- ♦ a presença do investigador e não de outrem no local da pesquisa;

- ♦ o testemunho de aspectos do comportamento humano que não poderiam ser demonstrados e satisfatoriamente estudados de outra forma;
- ♦ o nível de exigência para o sujeito objeto do estudo é menor, se comparado a outras formas de coleta de dados; e
- ♦ o meio mais imediato de estudar um fenômeno.

### *Análise documental*

O acesso a documentos, sejam eles pessoais, legais, administrativos, formais ou informais, para utilização na pesquisa, na visão de Godoy (1995b), revela a flexibilidade da abordagem qualitativa que estimula a imaginação e a criatividade dos investigadores a explorar novos enfoques em seus estudos. A análise de documentos permite ao pesquisador aprofundar o conhecimento do contexto e do fenômeno pesquisado, posto que eles complementam informações obtidas por outras fontes e fornecem base para triangulação dos dados, anteriormente citada como critério para validar a pesquisa que se utiliza do estudo de caso, como é a presente.

Além de uma rica fonte de dados, é também uma fonte natural e não reativa, ou seja, é comum que, no início de qualquer pesquisa, a primeira ideia de apuração de dados ocorra através da busca por documentos. E, ao analisá-los, quase sempre, o pesquisador não corre o risco de incorrer na alteração de informações durante a sua investigação. A procura por novas interpretações e/ou conhecimentos complementares por meio do reexame e do tratamento analítico de documentos estrutura e caracteriza a pesquisa documental. Para Bardin (2004, p. 40), “a análise documental é uma fase

preliminar da constituição de um serviço de documentação ou de uma base de dados”, cujo objetivo é representar de modo original o conteúdo do documento a fim de facilitar a obtenção máxima de informações (aspecto quantitativo) com o máximo de pertinência (aspecto qualitativo).

[...] acreditamos que a pesquisa documental representa uma forma que pode se revestir de um caráter inovador, trazendo contribuições importantes no estudo de alguns temas. Além disso, os documentos normalmente são considerados importantes fontes de dados para outros tipos de estudos qualitativos, merecendo, portanto, atenção especial.

Como comumente pensamos que o trabalho de pesquisa sempre envolve o contato direto do pesquisador com o grupo de pessoas que será estudado, esquecemos que os documentos constituem uma rica fonte de dados. (GODOY, 1995b, p. 21).

Gil (2011, p. 147) pondera que do ponto de vista científico são documentos quaisquer objetos conseguidos indiretamente que possam contribuir para a investigação, pois:

[...] são capazes de proporcionar ao pesquisador dados em quantidade e qualidade suficiente para evitar a perda de tempo e o constrangimento que caracterizam muitas das pesquisas em que os dados são obtidos diretamente das pessoas.

O estudioso considera ainda outras vantagens da utilização da análise documental em pesquisas qualitativas e afirma que tradicionalmente são os registros cursivos, como os que foram usados para esta pesquisa, aqueles com maior potencial informativo:

- ♦ possibilitar conhecimento do passado;
- ♦ investigar processos de mudança social e cultural;
- ♦ permitir a obtenção de dados a baixo custo ou a custo zero;
- ♦ evitar constrangimento de sujeitos.

Desse modo e também por fazer parte dos pressupostos do estudo de caso, foi realizada a análise dos seguintes documentos: Política de Ensino da Rede Municipal do Recife para Educação Infantil que contempla a proposta curricular para essa etapa da educação (versões 2015 e 2019 - no prelo<sup>5</sup>) e Projeto Político-Pedagógico do CMEI Professor Paulo Rosas.

### Procedimentos de análise dos dados

A etapa final do método da pesquisa diz respeito à análise dos dados. Nessa fase, as informações coletadas por meio das entrevistas, observações e da análise documental foram analisadas em conformidade com o referencial teórico que alicerçou a pesquisa e favoreceu sua exitosa conclusão.

### *Análise de conteúdo*

A princípio influenciada pelo cientificismo positivista, a análise de conteúdo era utilizada com enfoque quantitativo

---

5 À época da pesquisa, o documento da Política de Ensino estava sendo revisada em diferentes aspectos: texto, normatização e diagramação. Assim, a versão analisada, de 2019 (RECIFE, 2019b) não corresponde totalmente à que foi publicada em 2021 (RECIFE, 2021), e que pode ser encontrada em: <http://www.recife.pe.gov.br/efaerpaulofreire/content/educa%C3%A7%C3%A3o-infantil-pol%C3%ADtica-de-ensino-rmer-2021>.

e objetivo. Basicamente, dava-se por um cálculo simples e neutro da frequência de certas características do conteúdo presente em comunicações orais e escritas apenas. Esse uso restrito que desconsiderava o conteúdo latente das referidas comunicações passou a ser alvo de críticas, e a pressão pela ampliação da interpretação dos dados encontrados foi aumentando, de modo que o viés qualitativo característico do modo atual de utilização dessa técnica ganhou espaço e se solidificou cientificamente.

Para Bardin (2004, p. 37), a análise de conteúdo é:

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

A própria autora, no entanto, reconhece que tal conceito é incompleto na tentativa de definir a especificidade da análise de conteúdo e menciona a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente de recepção), como a grande intenção desse procedimento. Sobre o assunto, Franco (2008) comenta que esse conjunto de técnicas tem sido cada vez mais requisitado justamente por produzir inferências acerca de dados obtidos por intermédio de entrevistas e observações ou mesmo de documentos.

Richardson (2009) acredita que, pela natureza científica da análise de conteúdo, sua eficácia, sua precisão e seu rigor se revelam, sobretudo, na melhor compreensão

dos discursos presentes em textos escritos, e nisso também concordam Bauer (2010) e Gaskell (2010). Esses últimos, inclusive, definem a análise de conteúdo como uma técnica para produzir, de maneira objetivada, inferências de um texto.

Além da inferência, Bardin (2004) cita a superação da incerteza e o enriquecimento da leitura como objetivos dos métodos da análise de conteúdo, já que, conforme seus pensamentos, não há transparência nos fatos sociais e é necessário manter uma postura crítica e vigilante diante das comunicações para conseguir transpor seus significados imediatos. Essa forma de pensar é o que leva Franco (2008) a debater sobre a polêmica entre conteúdo manifesto e conteúdo latente. A análise de conteúdo, portanto, intenciona encontrar o que está nas entrelinhas.

Para Godoy (1995b, p. 23), segundo a perspectiva de Bardin, a análise de conteúdo:

Consiste em um instrumental metodológico que se pode aplicar em discursos diversos e a todas as formas de comunicação, seja qual for a natureza do seu suporte. Embora na sua origem a análise de conteúdo tenha privilegiado as formas de comunicação oral e escrita, não exclui outros meios de comunicação. Qualquer comunicação que veicule um conjunto de significações de um emissor para um receptor pode, em princípio, ser decifrada pelas técnicas de análise de conteúdo. Ela parte do pressuposto de que, por trás do discurso aparente, simbólico e polissêmico, esconde-se um sentido que convém desvendar.

A organização da análise de conteúdo para Bardin (2004) envolve três fases:

1. pré-análise. Essa etapa tem por objetivo sistematizar as ideias iniciais do pesquisador para operacionalizar o desenvolvimento total do trabalho. É comum abranger sub etapas:
  - a. a leitura flutuante, cujo intuito é aproximar o investigador de diversos materiais sobre o tema estudado, estimulando-o a perceber o contexto e outros aspectos importantes dos documentos a fim de que fluam suas primeiras impressões e expectativas;
  - b. a escolha dos documentos, que pode ser feita *a priori* ou não, mas sempre deve se pautar pelas regras de exaustividade (os documentos devem ser completamente analisados de modo a que sejam percebidas suas mensagens), representatividade (a amostra de documentos deve conter elementos que dignifique a representar os demais), homogeneidade (o material escolhido precisa ter sido obtido através de técnicas idênticas), e pertinência (o material selecionado deve atender completamente aos objetivos previstos para a pesquisa);
  - c. a formulação de hipóteses ou afirmações provisórias acerca do que o investigador se propõe a verificar e de objetivos ou delineamento da finalidade geral da pesquisa;
2. exploração ou análise do material. Com o material devidamente preparado, o investigador vai administrar, nessa longa fase, as decisões tomadas anteriormente e efetuar a análise, propriamente;

3. tratamento dos resultados obtidos e interpretação. Nessa etapa, o investigador já deve dispor de resultados significativos e pode propor inferências e fazer interpretações em conformidade com seus objetivos de pesquisa.

Richardson (2009, p. 234) declara que “toda análise de conteúdo supõe a desagregação de uma mensagem em seus elementos chamados unidades de registro”. Tais unidades são consideradas como a base da análise de conteúdo e se prestam a processos futuros de classificação. Franco (2008) esclarece que há dois tipos dessas unidades de análise, as de registro e as de contexto. As primeiras dizem respeito à menor parte do conteúdo e podem ser de diferentes tipos, sendo o tema a unidade de significação com maior utilização em estudos, como o presente, que pretende perceber motivações, opiniões, atitudes e crenças dos sujeitos e documentos que se configuram como objetos de estudo. As unidades de contexto ajudam a caracterizar as unidades de registro e podem ser obtidas a partir de dados que explicitem características, condições e especificidades várias das comunicações orais, escritas ou simbólicas utilizadas na análise de conteúdo. Franco (2008, p. 47) menciona que a unidade de contexto é “a parte mais ampla do conteúdo a ser analisado, porém, é indispensável para a necessária análise e interpretação dos textos a serem decodificados”.

Ainda sobre as categorias, Moraes (1999, p. 11) diz que podem ser:

[...] palavras, frases, temas ou mesmo os documentos em sua forma integral. [...] No processo de transformação de dados brutos em unidades de análise é

importante ter em conta que estas devem representar conjuntos de informações que tenham um significado completo em si mesmas. Devem poder ser interpretadas sem auxílio de nenhuma informação adicional.

Em razão desses pensamentos é que a técnica também serviu à análise dos dados coletados não só por meio de entrevistas e de documentos, mas também das observações. O esforço da pesquisadora foi duplo, conforme já salienta Godoy (1995b), ao buscar primeiro entender o sentido da comunicação explícita nos documentos analisados, e posteriormente ao buscar outras significações em todas elas.

## Pedrinho Fofó

- Vovó, adivinha uma coisa que começa com “A” e com “V”...
- Não sei, Peú!
- AMO VOVÓ!

*Pedrinho, aos 6 anos*



## Uma educação integral possível: o CMEI Professor Paulo Rosas

Para responder ao problema e aos objetivos propostos neste estudo, foram realizadas análises documentais, observações e entrevistas, cujos dados foram interpretados à luz da técnica da análise de conteúdo proposta por Bardin (2004), seguidas à risca as cinco etapas de realização recomendadas por Moraes (1999, p. 10):

1. preparação das informações coletadas;
2. transformação do conteúdo em unidades;
3. classificação das unidades em categorias;
4. descrição; e
5. interpretação.

Como já mencionado na descrição pormenorizada da análise de conteúdo, o tema (obtido por critérios semânticos, e para a análise que se inicia intitulada “conceitos basilares”) foi estabelecido como a unidade de significação da

análise dos dados, por ser indicado a estudos, como este, que pretendem perceber motivações, opiniões, atitudes e crenças dos sujeitos e documentos. Dele se originaram as categorias temáticas criança, educação infantil, educação integral e currículo.

Três das quatro categorias temáticas são palavras-chave deste estudo e, portanto, foram escolhidas *a priori*. A categoria criança surgiu a partir da coleta de dados. Dentre elas a mais expressiva é a educação integral, afinal permeia todas as discussões feitas até o momento por estar diretamente ligada ao tema central da pesquisa. A confirmação dessas categorias se deu em conformidade com os critérios sugeridos por Moraes (1999, p. 15):

- a. validade: a adequabilidade e a pertinência da categoria, ou simplesmente sua validade, revelam-se na capacidade de ela representar “todos os aspectos significativos do conteúdo investigado e dos objetivos e problemas da pesquisa”;
- b. exaustividade: as categorias precisam abarcar todo o conteúdo considerado significativo para os objetivos da análise;
- c. homogeneidade: a organização das categorias precisa atender a um critério ou princípio único de classificação;
- d. exclusividade: Moraes (1999, p. 15) é direto: “Um mesmo dado não pode ser incluído em mais de uma categoria”; e
- e. objetividade: tal critério diz respeito à clareza utilizada para a classificação do conteúdo. Moraes (1999)

menciona a impossibilidade de essa classificação ser afetada quando o conjunto de categorias atende a esse critério.

### O conteúdo manifesto e o conteúdo latente dos documentos

Para atender a demanda do primeiro objetivo específico, ou seja, analisar a concepção de educação integral prevista no currículo do CMEI Professor Paulo Rosas, antes mesmo de explorar o Projeto Político-Pedagógico da unidade, recorremos às Políticas de Ensino da Rede Municipal do Recife para a Educação Infantil, já que a instituição está inserida nessa rede e, ainda que mantenha características próprias, não é independente dela. Assim, a resposta à primeira inquietação específica da pesquisa se deu via análise documental.

Os documentos *Política de Ensino da Rede Municipal do Recife para a Educação Infantil*, que contempla a proposta curricular para essa etapa da educação (versões 2015 e 2019, no prelo), e *Projeto Político-Pedagógico do CMEI Professor Paulo Rosas* foram escolhidos *a priori* e a seleção respeitou as regras de exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência, conforme a recomendação de Bardin (2004) ao descrever as subfases da primeira etapa do supracitado método. Nesses documentos, estão explicitadas as concepções ideológicas da RMER e do CMEI Professor Paulo Rosas acerca das categorias temáticas deste estudo. Reafirmo, neste ponto, que será dada maior ênfase à análise da categoria educação integral por ser ela a que responde precisamente ao primeiro objetivo específico do trabalho.

Na versão de 2015 do documento *Política de Ensino da Rede Municipal do Recife para a Educação Infantil*, a Prefeitura da Cidade do Recife (PCR), através de sua Secretaria de Educação, informa que a capital pernambucana demonstra inovação ao construir uma Política de Ensino que contempla temáticas diferenciadas para a primeira etapa da Educação Básica e ainda por pretender

[...] implementar uma política educacional integrada, e que articule as unidades educacionais para a renovação, inovação e resposta ao complexo desafio de aprender e ensinar, criando uma cultura de compartilhamento, com ênfase nas relações humanas e na educação de qualidade. (RECIFE, 2015, p. 11).

Pautado em normativos, tais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, as várias Diretrizes Curriculares Nacionais, os Planos Nacionais de Educação e os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, assim como em renomados estudiosos da área, o referido material não tem caráter impositivo e também objetiva assessorar os educadores da Rede na construção de um trabalho pedagógico significativo que colabore para o processo de desenvolvimento e formação humana dos bebês e das crianças matriculados nas unidades de ensino do município.

A Política de Ensino da RMER de 2015 traz ainda uma explanação sobre a construção histórica e social da educação infantil no Brasil e na cidade do Recife, antes de explicitar os princípios, concepções, fundamentos teóricos e filosóficos sobre os quais a Rede assenta sua prática pedagógica. As diversas experiências e linguagens relativas à primeira

etapa da Educação Básica também são amplamente discutidas, até ser apresentada a proposta curricular, baseada em interações e na brincadeira, cujas matrizes estavam, à época, organizadas pelos eixos: as crianças, a oralidade e a escrita; linguagens da Arte; conhecimento lógico-matemático; ambiente natural e social; diversidade e valorização das diferenças; e Tecnologias; pelos Direitos de aprendizagem; pelos Objetivos; pelos Conteúdos/Saberes e pelas Atividades por bimestre. A figura 5 se refere ao primeiro eixo.

**Figura 5.** Organização curricular da RMER para a Educação Infantil em 2015

PROPOSTA CURRICULAR EDUCAÇÃO INFANTIL				LEGENDA						
Creche   Pré-escola				▲ Iniciar atividade neste bimestre						
EIXOS	DIREITOS DE APRENDIZAGEM	OBJETIVOS	CONTEÚDOS/SABERES	ATIVIDADES POR BIMESTRE						
				SERVIÁRIO	GRUPO I	GRUPO II	GRUPO III	GRUPO IV	GRUPO V	
As crianças, a oralidade, a leitura e a escrita <i>continua</i>	Relacionar-se com o outro em situações cotidianas, expressando-se adequadamente e compartilhando responsabilidades e conhecimentos em grupo.	Expressar sentimentos, desejos e fatos cotidianos de forma a ser entendido pelo grupo.	A linguagem como possibilidade de comunicação e expressão de sentimentos, desejos e ideias.	▲	●	●	●	●	●	●
		Ampliar as possibilidades de comunicação e expressão.	Ampliação de vocabulário.	▲	●	●	●	●	●	●
		Desenvolver a linguagem oral através das interações e brincadeiras.	Uso da linguagem oral, para conversar e brincar.	▲	●	●	●	●	●	●
		Relacionar-se progressivamente com o outro.	Participação e interesse em situações que envolvam a relação com o outro.	▲	●	●	●	●	●	●
		Desenvolver a autonomia, respeitando as regras sociais.	Escolha de brinquedos e espaços para brincar; familiarização com a imagem do corpo, assumindo ações de cuidado e bem-estar.	▲	●	●	●	●	●	●

Fonte: Recife (2015, p. 109).

É com a ideia de promover vivências nas quais as crianças aprendam a se expressar e a se relacionar socialmente

que a perspectiva assistencialista vai ficando cada vez mais no passado da história da educação infantil em Recife:

A ideia da creche, como espaço educativo, vai-se ampliando e várias ações são implementadas, a exemplo da inserção de professores(as) no berçário, fato pioneiro nas creches públicas do Brasil, e professores(as) – animadores(as) culturais no segundo turno desses espaços, somando-se as lotações já existentes nos grupos maiores.

As creches passam das experiências de cuidados e se constituem em locais de aprendizagens significativas por intermédio de vivências lúdicas. (RECIFE, 2015, p. 22).

No referido documento, a infância é compreendida como uma categoria histórica, sobretudo pelas mudanças conceituais às quais está exposta, se considerada a diversidade de contextos sócio-históricos nos quais crianças distintas usufruem dela. Já a criança é basicamente definida como um sujeito histórico e de direitos, capaz de elaborar sua própria história e participar ativamente de seu desenvolvimento pessoal e social. A educação infantil é reconhecida como primeira etapa da Educação Básica, e toda ação educativa a ela vinculada tem caráter pedagógico e intuito de desenvolver as dimensões sociais, afetivas, emocionais e cognitivas da criança, ou seja, seu desenvolvimento integral.

Ao utilizar as ideias de teóricos que consideram a pessoa em sua integralidade e o desenvolvimento das diversas dimensões humanas, assim como os preceitos de normativas como as DCNEI/2009, a Política de Ensino da RMER de 2015

revela sua tendência de conceber a educação infantil principalmente como integral, tal qual Moll (2014), ao:

- ◆ conceber o desenvolvimento pleno dos estudantes;
- ◆ mobilizar suas múltiplas dimensões para a aprendizagem;
- ◆ reconhecer que o espaço escolar, ainda que concentre parte expressiva do patrimônio cultural a ser mediado aos educandos, não deve excluir os saberes partilhados com a família, com a comunidade e com organizações da sociedade civil.

Ao explicar sobre a matriz curricular, a Secretaria de Educação de Recife também se revela influenciada pelas ideias das DCNEI/2009 e, por conseguinte, próxima às concepções de educação integral na visão de Moll (2014):

- ◆ valorizar diversos espaços, além da escola, como oportunos para formação cidadã;
- ◆ comprometer-se com a permanência da contextualização e da interação no processo educacional;
- ◆ promover a formação de sujeitos críticos, autônomos e responsáveis consigo e com o meio através da equidade de acesso à escola de qualidade e do estímulo contínuo à articulação de experiências educativas.

A matriz curricular da educação infantil é composta por um conjunto de práticas, articulando as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico, do meio em que vive e das relações entre elas e os(as) educadores(as), e entre as crianças de seu meio social.

*Toda e qualquer proposta curricular deve ser flexível, ou seja, as instituições de educação infantil devem estar organizadas de forma a favorecer e valorizar a autonomia das crianças e, para que isso ocorra, as atividades devem estar expostas de forma que levem as crianças ao desenvolvimento integral ativo. Cabe aos (às) educadores (as), portanto, propiciar situações de aprendizagens coletivas e/ou individuais orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento dos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. (RECIFE, 2015, p. 108, grifos nossos).*

É possível, pois, relacionar essa passagem da política de ensino 2015 com as ideias de Yus (2002) sobre currículo integrado e educação holística que também consideram a comunidade como uma extensão do ambiente pedagógico, valorizando seus saberes e sua contribuição na formação dos educandos.

O documento, portanto, considera o currículo como uma das principais ferramentas pedagógicas que oportunizam aos estudantes a ampliação de experiências de cunho ético e estético; a promoção de novos e diversificados conhecimentos; e o acesso a bens culturais, por exemplo. A perspectiva de educação das instituições de educação infantil, o perfil de estudante que elas ajudam a formar e outras concepções político-ideológicas devem constar no currículo, assim como constam também na, digamos, variante oculta desse poderoso instrumento. A Secretaria de Educação de Recife estimula a prática do currículo oculto por também considerá-lo, tal qual Pacheco (2005) e Silva (2011), um potente instrumento de aprendizagem coletiva, no qual, normas e valores do ambiente escolar são passados na interação

entre professor(a), estudante e escola, sem que todo esse conhecimento/valor esteja expresso em documentos oficiais da instituição.

Sobre a versão de 2019 da *Política de Ensino da Rede Municipal do Recife para a Educação Infantil*, ainda não publicada, sabe-se que resulta de estudos e discussões ocorridos em 2018 sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e de aprofundadas análises comparativas com a Matriz Curricular da Rede, com o intuito de identificar afinidades entre tais documentos, a fim de ter estabelecida uma orientação que atendesse às exigências da nova normativa nacional e ao mesmo tempo perpetuasse os avanços já consolidados pela educação municipal do Recife para, enfim:

[...] promover uma educação emancipadora, fundamentada nos seus quatro pilares (aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver juntos, e aprender a ser), e orientar a gestão educacional e pedagógica, quanto aos rumos a serem trilhados pela Rede de Ensino do Recife. (RECIFE, 2019b, p. 14, no prelo).

Como já explicitado, o viés político no qual se ampara a perspectiva de educação da Rede acredita no currículo enquanto práxis, e foi fundamental, segundo esta análise, para preservar alguns aspectos positivos conquistados pela educação infantil da cidade do Recife, como, por exemplo, a manutenção do ciclo de alfabetização até o 3º ano do Ensino Fundamental, enquanto a BNCC encurta em um ano esse prazo. Ao contrariar tal determinação, a RMER não se furta a garantir ao estudante, até o final do 2º ano (como orienta a BNCC), os conhecimentos para uma leitura competente, mas

evita a retenção precoce dessa criança já no início de sua escolarização formal.

Isso pode ser interpretado como um ato preventivo aos prejuízos causados pela repetência escolar, mas também e principalmente a firmeza de entendimento de que a educação infantil recifense é pautada no brincar, por acreditar que ele é essencial à natureza humana e típico da infância, momento em que a brincadeira é a forma potencial de interação com o mundo social, a linguagem-mor da expressividade da criança, a forma eleita para desenvolver autoconhecimento, autonomia, criatividade, para aprender e se informar, para se formar como elemento de uma cultura, enfim, para não antecipar sem necessidade a escolarização. Tal interpretação aproxima mais uma vez a Política de Ensino recifense com a proposta de formação integral já debatida na seção *Alguns conceitos-chave: educação integral, currículo e educação infantil* desta pesquisa.

É importante mencionar que a versão 2019 da Política de Ensino da RMER não invalida sua versão anterior, a complementa, tendo em vista que se trata de um aprofundamento sobre a proposta curricular da RMER, atendo-se, portanto, com profundidade, ao debate sobre a categoria de estudo currículo, sem deixar de mencionar/reiterar ao longo do texto a compreensão da Rede sobre as demais categorias, congregadas nesta parte da análise sob o tema “conceitos basilares”.

Ao longo do documento, são evidenciadas as aproximações da matriz curricular da cidade com as dez competências sinalizadas pela BNCC, e a nova versão da proposta curricular para a educação infantil com as reformulações

atinentes ao normativo nacional é apresentada. Os Eixos foram substituídos por *Campos de experiências*, intitulados conforme os preceitos das DCNEI/2009. Em Recife, são cinco: o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Os direitos de aprendizagem foram complementados com o termo desenvolvimento, e agora, o expressar, o explorar, o conviver, o conhecer-se, o participar e o brincar são *Direitos de aprendizagem e desenvolvimento*.

Os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, conforme disposto na Matriz curricular, assumem diferentes intencionalidades educativas, ou seja, há um significado distinto para cada direito, conforme o campo de experiência de atuação, num entendimento de que nenhum direito exerce mais importância sobre outro, e estão entrelaçados nas vivências significativas, considerando a indissociabilidade do cuidar e educar, como ações promotoras do desenvolvimento integral da criança. (RECIFE, 2019b, p. 23, no prelo).

O campo Conteúdos/Saberes foi rebatizado para *Sugestões de Vivências* na tentativa de manter a coerência com a concepção dos novos *Campos de experiências*, e as Atividades por bimestre foram revisadas para *Bimestres*. Houve ainda a mudança de alguns objetivos, mas a ideia de integração, flexibilidade e convivência respeitosa com a diversidade se mantém no propósito de educar crítica e integralmente o pequeno cidadão recifense. Na Figura 6, a nova configuração da proposta.

**Figura 6.** Organização curricular da RMER para Educação Infantil em 2019

EU, O OUTRO E NÓS				EM FASE DE NORMALIZAÇÃO E DIAGRAMAÇÃO					
CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS	DIREITOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO	SUGESTÕES DE VIVÊNCIAS	BIMÊSTRES					
				BEBÊS 0 a 1 ano e 6 meses		CRIANÇAS BEM PEQUENAS 1 ano e 6 meses a 3 anos e 11 meses		CRIANÇAS PEQUENAS 4 anos a 5 anos e 11 meses	
				BERCÁRIO	GRUPO I	GRUPO II	GRUPO III	GRUPO IV	GRUPO V
<b>O EU, O OUTRO E NÓS</b> (Ambiente natural e o social; a diversidade e a valorização das diferenças; tecnologia).	<b>CONVIVER</b> com crianças e adultos em pequenos e grandes grupos; reconhecer e respeitar as diferentes identidades, e pertencimento étnico-racial, de gênero e de religião.  <b>BRINCAR</b> com diferentes parceiros; envolver-se em variadas brincadeiras, e jogos de regras; reconhecer o sentido do singular, do coletivo, da autonomia, e da solidariedade, constituindo as culturas infantis.	(EEO05). Identificar diferenças e semelhanças nas formas de organização social.  (EEO06). Conhecer e/ou reconhecer a existência das normas sociais de convivência (casas/sua/ escola/comunidade).	Oportunidades de se ver diante do espelho, para o conhecimento de si mesmo.  Observação de suas características físicas, e das outras crianças, com respeito às diferenças.  Experiências sensoriais e visuais, com objetos de diversas texturas e cores.  Massagem corporal, com atenção no olhar, passando segurança e afeto para a criança.	IA	AAAA	AAAA	AAAA	AAAA	AAAA
				IA	AAAA	AAAA	AAAA	AAAA	AAAA
<b>O EU, O OUTRO E NÓS</b> (ambiente natural e o social; a diversidade e a valorização das diferenças; tecnologia).	<b>PARTICIPAR</b> das situações do cotidiano, tanto daquelas ligadas ao cuidado de si e do ambiente, como das	(EEO07). Desenvolver atitudes coletivas e individuais para a manutenção e preservação do ambiente escolar, e	Usar seu próprio corpo, brincando com as mãos, pés e dedos.  Uso de tapetes e móveis, com	IAAA	AAAA	AAAA	AAAA	AAAA	

Fonte: Recife (2019b, p. 29).

Ao comparar as duas versões da *Política de Ensino da Rede Municipal do Recife para a Educação Infantil*, percebe-se, de imediato, o sentido complementar que a mais recente traz em relação à primeira. O documento de 2015 é extenso e abarca amplas discussões sobre a educação infantil, incluindo as propostas curriculares para essa etapa do ensino básico, e estava em vigor até o começo de 2019, quando a PCR divulgou em sua página eletrônica as mudanças básicas já feitas no documento e uma versão preliminar da proposta curricular que agregará a Política de Ensino de 2019 ainda não publicada, mas em fase final de revisão e diagramação.

Desse modo, depreende-se que a cidade do Recife já se encontrava muito bem amparada seja legal, seja academicamente quanto aos pressupostos básicos que circundam a educação infantil integral e sua oferta de qualidade. Ao longo de 2018, foi sendo elaborada e validada, em um processo dialógico, uma adequação à normativa nacional mais recente para conseguir manter a “identidade” da proposta da RMER. A versão que se encontra no prelo cumpre, portanto, muito bem sua função de apresentar aos educadores, servidores, pais, estudantes e cidadãos recifenses o novo currículo da educação infantil. Trata-se de um documento não só reformulado, mas atual, bem embasado, inovador e de perspectiva integral.

Antes de apresentar as considerações sobre o CMEI Professor Paulo Rosas a partir de seu Plano Político-Pedagógico, a análise da categoria educação integral nas Políticas de Ensino da RMER para Educação Infantil é apresentada no Quadro 8.

O Projeto Político-Pedagógico ou PPP é um documento com respaldo legal. Ele é “exigido”, mas, muitas vezes, inexistente nas escolas brasileiras de forma geral. Nele devem constar os princípios ideológicos da unidade de ensino acerca da sua visão sobre o processo educacional, seus atores, seu propósito; a participação da comunidade escolar; a forma e as regras de funcionamento da escola; suas propostas, prioridades e perspectivas; os valores da instituição, enfim, sua identidade.

**Quadro 8.** Análise da categoria temática “educação integral” nas Políticas de Ensino da RMER para Educação Infantil

Tema	Categoria	Unidade de Registro	Unidade de Contexto	
			2015	2019
Conceitos Basilares	Educação Integral	<p>Respeito à história prévia;</p> <p>Prática pedagógica integradora;</p> <p>Atendimento às múltiplas necessidades e potencialidades da criança;</p> <p>Melhor qualidade educacional e desenvolvimento global da criança</p>	<p>“Quando a criança chega à creche ou pré-escola, traz consigo toda uma história anterior, construída a partir de suas vivências, grande parte delas pautadas em atividades lúdicas de seu cotidiano.” (p. 39).</p> <p>“As práticas pedagógicas procuram acontecer de forma a não fragmentar o indivíduo, e sim possibilitar experiências que favoreçam a compreensão e inserção no mundo.” (p. 46).</p>	<p>“A Política de Ensino estabelece o compromisso com uma educação que abre espaço para os conhecimentos e para as referências que os(as) estudantes trazem de seu contexto social e cultural, compromisso este que os(as) ajude a incorporar os conhecimentos disciplinares e as experiências escolares vividas, proporcionando condições de se tornarem pessoas que saibam propor,</p>



		<p>com a participação da família.</p>	<p><i>“Percebe-se que o princípio norteador das ações das instituições de Educação Infantil é o atendimento integral às necessidades e potencialidades físicas, psicológicas, intelectuais, sociais e culturais da criança.” (p. 56).</i></p> <p><i>“Em suma, quando se envolve a família na dinâmica da creche ou pré-escola, [...], contribui-se para uma educação de melhor qualidade para as crianças, na medida em que os aspectos afetivos, cognitivos e motores serão abordados conjuntamente pelos distintos contextos de desenvolvimento.” (p. 59).</i></p>	<p><i>debater, argumentar, decidir, construindo novos significados para o local, onde vivem seus direitos, e os saberes das diferentes culturas.” (p. 20).</i></p>
--	--	---------------------------------------	--	--

Fonte: a Autora (2019), baseada em Biagini (2013, p. 96).

O CMEI Professor Paulo Rosas felizmente possui PPP e ele revela (com certa timidez) algumas proposições básicas elencadas acima. É “algo” que faz parte do cotidiano da instituição, frequentemente ouve-se alguém se remeter a alguma passagem dele para respaldar uma ação ou sentir-se acolhido pelo fato de sua ideia estar prevista no documento. A cada ano, todos os servidores da escola se reúnem e o revisam. Separados estrategicamente em grupos, eles refletem sobre temas específicos e listam o que funcionou e o que não deu certo sobre aquele aspecto para, em seguida, compartilhar com os demais e juntos reelaborarem o material e redigirem o planejamento institucional para o próximo ano. É mais que um documento a ser folheado na secretaria, é um ente e vive!

Alguns pontos do PPP do CMEI Professor Paulo Rosas, no entanto, podem ser reformulados para os anos vindouros. Como se trata de um documento revelador da identidade institucional, ainda que não lhe faltem as características elementares da unidade escolar, não se deve considerar que se “conhece” o lugar pelo material. Faltam mais embasamento e maior clareza com relação às concepções que fundamentam a prática pedagógica e os ideais do CMEI. Não há falta de transparência, mas nem tudo se mostra, por isso a menção à timidez, feita anteriormente.

A forma de apresentação dos princípios educativos que norteiam a proposta da instituição também não se parece muito com ela, principalmente por referendar-se a partir de frases retiradas de uma pesquisa realizada há dez anos com pais e mães de ex-alunos da escola. Há reconhecimento de que nesse ínterim muita coisa mudou, mas esse “retrato” da

época em que o espaço iniciava as atividades aponta justamente para o que já passou. Ora, espera-se que um documento revisto anualmente consiga renovar seu acervo de opiniões dos familiares das crianças com relativa tranquilidade, até porque a presença deles é naturalizada, diária e bem-vinda a qualquer tempo.

Através da leitura do material, o leitor fica sabendo da história da fundação do espaço, sua localização, a forma de organização e os princípios que orientam as atividades pedagógicas da unidade. Nele, são apresentadas as famigeradas “salas-ambiente” inspiradas nos “ateliês” do modelo educacional Reggio Emilia e as criativas propostas/provoações de cada uma. É possível saber quantos, quem são e o que fazem os adultos que trabalham no CMEI, como também informações acerca de sua estrutura e logística para funcionamento diário. Fica-se sabendo da gestão participativa, outra característica marcante do lugar e também da comissão idealizada pela UFPE que acompanha e assessora a escola.

O *Projeto Político-Pedagógico do CMEI Professor Paulo Rosas* foi o terceiro documento analisado nesta pesquisa e nele encontram-se as definições sobre as categorias temáticas em foco: criança, educação infantil, educação integral e currículo.

Vamos encontrar ideias semelhantes às presentes nas Políticas de Ensino da Rede Municipal do Recife para Educação Infantil para todas as categorias, mais particularmente para as duas primeiras, o que é natural, já que a unidade educacional pesquisada faz parte da Rede. Natural

também é a presença de particularidades do *locus* de pesquisa, haja vista tratar-se da análise de seu PPP.

[...] o CMEI Professor Paulo Rosas reconhece a *criança* como *sujeito de direitos em processo de desenvolvimento* [...]. Nessa perspectiva, listamos alguns princípios considerados essenciais para o desenvolvimento do trabalho pedagógico: [...]

Considerar a *crianças* e adultos como *construtores de conhecimento*. (RECIFE, 2019a, p. 19, grifos nossos).

Mais adiante, em conformidade com a LDBEN, o documento expressa o que a instituição considera como objetivo da educação infantil: “promover o *desenvolvimento integral da criança, em seus aspectos socioafetivo, emocionais, cognitivos e motores*.” (RECIFE, 2019a, p. 21, grifos nossos).

Mesmo com uma vivência peculiar do processo educacional, curiosamente o *Projeto Político-Pedagógico do CMEI Professor Paulo Rosas* não menciona, por exemplo, o reconhecimento das múltiplas dimensões humanas a serem desenvolvidas integralmente na educação infantil quando tangencia algumas discussões sobre a ideia de educação integral na perspectiva debatida neste trabalho. Isso reforça a ideia já mencionada de que o documento carece de revisão para refletir com mais nitidez a prática diária da escola.

Quanto à categoria currículo, em nenhum instante, a menção no PPP pareceu se aproximar de uma sistematização como propõe a Rede em suas Políticas de Ensino. Mas o currículo dessa escola é quase palpável e vivenciado por todos, do porteiro à gestora, isso, no entanto, mais uma vez, de forma curiosa, não se revela tão expressamente no material.

**Quadro 9.** Análise da categoria temática “educação integral” no Projeto Político-Pedagógico do CMEI Professor Paulo Rosas

Tema	Categoria	Unidades de Registro	Unidades de Contexto
<p>Conceitos Basilares</p>	<p>Educação Integral</p>	<p>Compartilhamento de saberes, práticas e significados entre a comunidade escolar;</p> <p>Gestão democrática pela qualidade da educação escolar oferecida às crianças com articulação da instituição com a comunidade;</p> <p>Direito a experimentar;</p> <p>Interação da criança com o mundo para aprender e ensinar;</p> <p>Força da construção coletiva.</p>	<p>“Esse caráter de diálogo e de compartilhamento de saberes, práticas, significados entre todas as pessoas da comunidade escolar, ao longo desses anos, tem sido uma marca do CMEI Professor Paulo Rosas que, desde sua fundação, tem buscado assegurar que estes valores continuem presentes na nossa prática cotidiana. Assim, constantemente, buscamos estudar, trocar ideias, refletir, avaliar e vivenciar novas experiências, nos constituindo como um verdadeiro espaço de <i>aprendizagem contínua para adultos e crianças.</i>” (p. 3).</p> <p>“O Conselho Escolar [...]. Tendo como competência garantir a <i>gestão democrática da unidade, zelando pela qualidade da educação escolar oferecida às crianças, garantindo a articulação da instituição com a</i></p>



*comunidade, acompanhando e fiscalizando a aplicabilidade dos recursos financeiros e a proposta pedagógica.” (p. 12).*

*“[...] a ação educativa do CMEI tende a permitir que a criança tenha direito a experimentar todas as brincadeiras, todos os brinquedos, fantasias e cores, independente do sexo.” (p. 16).*

*“Consideramos que a criança interage com o mundo em diversos espaços da nossa sociedade e nessa interação aprende e ensina.” (p. 17).*

*“[...] entendemos que existe um processo individual de perceber o mundo que é enriquecido na interação com o outro, no contexto coletivo.” (p. 19).*

Fonte: a Autora (2019), baseada em Biagini (2013, p. 96).

A essa altura da análise, algumas percepções advindas das observações realizadas no CMEI Professor Paulo Rosas como parte do processo de coleta de dados deste trabalho já começam a se revelar e parece-me justo que se diga que a crítica feita ao PPP ocorre porque muitas ações testemunhadas e que revelam características peculiares do espaço, seus fundamentos e concepções não aparecem nele. Quero dizer com isso que mais vi do que li e espero fazer jus à instituição e sua prática até o final deste livro.

Torres Santomé (1998), ao aludir ao projeto educacional escolar, diz tratar-se de um comprometimento com as experiências acumuladas por toda a humanidade e mais concretamente com a sociedade na qual se vive. O estudioso de currículos sintetiza sua ideia sobre o assunto dizendo que o processo de refletir sobre o que deve constar no currículo de uma escola e, em termos mais amplos, em seu projeto é uma espécie de reinterpretação do legado cultural humano. Assim, se o PPP exhibe a identidade da escola, o currículo a vive, de forma que pode ser mais bem contemplado no documento do CMEI.

No Quadro 10, é possível comparar as concepções da RMER e do CMEI Professor Paulo Rosas acerca das categorias temáticas criança, educação infantil, educação integral e currículo, por meio de suas unidades de registro, que, no dizer de Moraes (1999), foram “unitarizadas” para a realização da análise de conteúdo dos documentos.

**Quadro 10.** Síntese da compreensão da Política de Ensino da RMER para Educação Infantil (versões 2015 e 2019, no prelo) e do Projeto Político-Pedagógico do CMEI Professor Paulo Rosas acerca dos conceitos basilares da pesquisa

Documento		Política de Ensino da RMER para Educação Infantil 2015 e 2019 – no prelo	Projeto Político-Pedagógico do CMEI Professor Paulo Rosas
Compreensão			
Conceitos Basilares	Criança	Autora e coautora de sua história e desenvolvimento; Sujeito de direitos.	Sujeito de direitos em processo de desenvolvimento; Construtora de conhecimento.
	Educação Infantil	Primeira etapa da Educação Básica; Educação emancipadora; Formação integral do indivíduo; Vivências coletivas que favoreçam à expressão da criança.	Desenvolvimento integral da criança.
	Educação Integral	Respeito à história prévia do(a) estudante; Prática pedagógica integradora;	Compartilhamento de saberes, práticas e significados entre a comunidade escolar; Gestão democrática pela qualidade da educação escolar oferecida às crianças com articulação da instituição com a comunidade;



<b>Documento</b>		<b>Política de Ensino da RMER para Educação Infantil 2015 e 2019 – no prelo</b>	<b>Projeto Político-Pedagógico do CMEI Professor Paulo Rosas</b>
<b>Compreensão</b>			
<b>Conceitos Basilares</b>	<b>Educação Integral</b>	Atendimento às múltiplas necessidades e potencialidades da criança; Melhor qualidade educacional e desenvolvimento global da criança com a participação da família.	Direito a experimentar; Interação da criança com o mundo para aprender e ensinar; Força da construção coletiva.
	<b>Currículo</b>	Sistematização dos esforços pedagógicos, concepções teóricas, ideológicas e políticas da unidade educacional; Coração da escola; Documento que contempla conhecimentos a serem aprendidos, visão sobre estudantes, educação e projeto de sociedade.	Promoção de socialização do conhecimento entre as crianças e de desafios para o desenvolvimento de suas múltiplas dimensões; Ação e construção da comunidade escolar para atender as necessidades da criança.

Fonte: a Autora (2019), baseada em Biagini (2013, p. 99).

A análise documental, primeira parte da análise dos dados, encerra-se com a constatação de que a RMER firma seus propósitos através de Políticas de Ensino que se complementam e prestigiam as normativas nacionais para a educação infantil, preservando o que tem se mostrado exitoso. Assim também consegue contemplar as discussões sobre o eixo temático desta pesquisa, os “conceitos basilares”, e colaborar para sua ampliação, visto que congrega pesquisadores, especialistas e teóricos sobre o assunto de grande relevância no cenário mundial e nacional. Quanto ao Projeto Político-Pedagógico do CMEI Professor Paulo Rosas, trata-se de um documento que a seu modo reflete as orientações das Políticas de Ensino da RMER enquanto também informa sobre questões que lhe são atinentes e importantes para sua prática diária e para o conhecimento da comunidade escolar. Pode, contudo, desenvolver mais suas ideias e ser ainda mais identitário.

Os três documentos, a bem da verdade, não são explícitos em informar sua concepção de educação integral e nem se a contemplam formalmente, porém, como é característico da análise de conteúdo esmiuçar as entrelinhas, foi possível perceber que tanto as Políticas de Ensino da RMER quanto o PPP do CMEI Professor Paulo Rosas tendem a conceber a educação integral como aquela que mira a formação integral dos estudantes por meio de um currículo que integre diversos conhecimentos e variadas abordagens com o intuito de promover o desenvolvimento pleno dos educandos, ou seja, uma combinação de dois enfoques propostos por Guará (2009) ao tentar definir educação integral.

## Nas entrelinhas das entrevistas

Para compreender quais as concepções de educação integral possuem os educadores do CMEI Professor Paulo Rosas foram realizadas entrevistas individuais semiestruturadas gravadas com 12 representantes da equipe educacional do espaço (gestão, professoras, ADIS, AAEDES e assessoria da UFPE). Os participantes foram identificados por códigos alfanuméricos (E1, E2...) correspondentes à ordem de realização da entrevista, à qual somente a pesquisadora teve acesso, e responderam, inicialmente, a perguntas de ordem pessoal (nome, idade, gênero) e profissional (nível de escolaridade, tempo de atuação profissional na educação infantil e no CMEI Professor Paulo Rosas e a motivação para sua atuação profissional) para melhor caracterização do *corpus* de pesquisa (Apêndice C), embora, por motivos de manutenção do sigilo, nem todas as informações prévias à gravação das entrevistas constem no referido suplemento.

Como bem afirma Godoy (2006), a entrevista semiestruturada tem por finalidade compreender os significados atribuídos pelos entrevistados às perguntas e situações relativas ao tema de interesse da pesquisa, de sorte que o roteiro da entrevista utilizado continha 11 perguntas elaboradas pela pesquisadora e apoiadas em teorias e algumas hipóteses sobre o tema estudado, mas, por se tratar de um instrumento flexível para coleta dos dados, outros questionamentos relativos a curiosidades ou necessidades de clareza inerentes às circunstâncias da entrevista surgiram eventualmente, não havendo, portanto, uma padronização de alternativas nas respostas obtidas.

A gravação das entrevistas ocorreu após consentimento escrito de todos os participantes e com a intenção de facilitar o trabalho posterior da pesquisadora, já que, por serem gravadas, as respostas podem ser acessadas quantas vezes forem necessárias para dar melhor qualidade à transcrição e à análise realizadas em seguida. A normatização de transcrição seguiu as orientações de Preti (1999) para a análise de textos orais. No Anexo B, encontra-se um quadro contendo os principais sinais e seus significados correspondentes utilizados para a transcrição do material coletado nas entrevistas.

Com relação à delimitação do número de participantes, foi utilizado o critério de saturação, de modo que foram realizadas entrevistas até que se percebeu que as informações obtidas estavam se repetindo. Bauer e Aarts (2010) consideram que não há um tamanho ideal de entrevistas a se observar para um trabalho qualitativo, mas os elementos coletados devem apresentar relevância, homogeneidade e sincronicidade, como mencionado anteriormente na seção “Caracterização do *locus* e do *corpus* de pesquisa”.

Para compreender quais concepções de educação integral possuem os educadores do CMEI Professor Paulo Rosas, considerou-se pertinente ouvir sobre suas rotinas de trabalho e o que pensam sobre uma rotina ideal, sua opinião sobre a jornada escolar ampliada e a divisão de atividades ao longo do dia, sobre como classificam o CMEI a partir da provocação feita por Cavaliere (2009) com relação aos dois modelos de organização para ampliação do tempo de escola no Brasil, assim como suas ideias acerca das demais categorias temáticas deste trabalho: criança, educação infantil e currículo.

Diferentemente da análise documental, nesta segunda etapa da análise de dados, cada categoria terá um quadro-síntese próprio, onde suas Unidades de Registro (URs) serão apresentadas, não havendo, portanto, um quadro-síntese coletivo contemplando a compreensão dos 12 entrevistados sobre todas as categorias, sob pena de dificultar o entendimento dos leitores devido à extensão que essa representação ilustrativa teria.

Como todas as categorias foram examinadas pela técnica da análise de conteúdo, para chegar às URs da categoria currículo, por exemplo, foram exploradas as respostas de seis perguntas da entrevista relativas à proposta para formação integral feita pelos participantes, seu pensamento sobre o que a formação no CMEI proporciona às crianças, assim como o que consideram que sejam conhecimentos, habilidades e valores fundamentais dessa formação oportunizada pela instituição. Já as URs da categoria educação integral receberam, com exclusividade, pela imposição do segundo objetivo específico deste estudo e ainda por sua magnitude temática, uma classificação, um “agrupamento” das respostas dos participantes em opções, processo respaldado por Richardson (2009), o que justifica o quadro que ilustra a síntese da compreensão dos entrevistados sobre essa categoria ter uma aparência diferente dos demais quadros-síntese.

Além da análise de conteúdo, a interpretação dos dados obtidos através das entrevistas também se deu pelas observações realizadas no CMEI Professor Paulo Rosas. Feitos os esclarecimentos quanto à segunda parte da análise de dados, vamos a elas.

Considerada como essencial na educação infantil por ajudar a criança a se organizar, estabelecer relações temporais e adquirir segurança para suas vivências, a rotina do CMEI é diferenciada e intensa. Todos os dias, a partir das 7h, as crianças são acolhidas em suas salas de referência por ADIs e estagiários com música, brinquedos e brincadeiras para, logo em seguida, recepcionarem a professora e fazerem com ela uma roda para dar início às atividades do dia.

Por volta das 8h, as turmas começam a se dirigir ao refeitório (a turma do G1 é a primeira a chegar porque as crianças menores demoram mais para concluir sua refeição) e tomar assento no espaço destinado a cada sala (por uma questão de organização da unidade escolar, cada sala recebe a refeição num espaço “delimitado”). Entre 8h30 e 8h45, ocorre o *Bom dia*, momento integrativo onde todos se reúnem para ouvir e contar histórias, saber sobre curiosidades dos lugares do mundo, ouvir, cantar e teatralizar músicas, comemorar a chegada das estações do ano, entre outras propostas interativas. A turma responsável pelo *Bom dia*, ao seu final “grita” a brincadeira do “Boca de forno” para que os demais colegas informem para onde seguirão, e cada turma vai para uma das “salas-ambiente” ou qualquer outro espaço da escola, desde que haja disponibilidade e não conflitue com a programação de outra turma. Às 9h30, é servido um lanche.

Após o lanche, as turmas voltam para sua sala de referência e continuam as atividades planejadas para o dia, ao mesmo tempo em que tem início o banho (com exceção das turmas do G4 e do G5 que ficam na unidade apenas

por um turno). Às 11h20, no máximo 11h30, todos se re-encontram novamente no refeitório para almoçarem. Em seguida, direcionam-se para a escovação dos dentes e são convidados a repousar em suas salas já transformadas em “dormitório” (cada criança tem colchonete e roupa de cama próprios). A manhã termina e ocorre a troca de educadores. Às 13h30, tem início a rotina da tarde com momentos idênticos aos ocorridos pela manhã e final programado para 17h30. O berçário segue o mesmo horário, porém há significativas adaptações devido à peculiaridade do ritmo dos bebês.

Em geral, mesmo sendo trabalhosa, os educadores gostam da rotina porque consideram que ela colabora para o desenvolvimento dos pequenos, é organizadora, estruturante e interessante para as crianças, além de apresentar momentos de expansão e contração em comunhão com os movimentos orgânicos. O que falta para ser ideal para um terço dos entrevistados é melhorar a estrutura que possibilita atividades na área externa e fora do espaço escolar. Outro desejo para uma rotina ideal são os momentos de formação continuada e formação da equipe de trabalho. A percepção final acerca das falas dos participantes sobre o dia a dia no CMEI Professor Paulo Rosas é a de que ele não está distante da rotina ideal de trabalho porque o que acontece lá todos os dias é pensado para a criança e a partir do seu olhar para as coisas, de sorte que quem trabalha para elas se cansa pela intensidade de atenção e movimentos, mas não proporia grandes mudanças por reconhecer que essa rotina garante felicidade, bem-estar e aprendizagens significativas aos pequenos estudantes.

Assim, já é possível notar que, no CMEI Professor Paulo Rosas, a criança é o centro de tudo. O respeito a esse público e a suas famílias (porque não é possível pensar em educação sem envolvê-las e isso se intensifica para a educação infantil) se revela no cuidado com a limpeza e higiene dos espaços que se transformam em ambientes acolhedores, nos modos de cumprimentar quem chega ou vai embora, na forma de oferecer mais comida ou água, nas atividades que, mesmo planejadas previamente, atendem a demandas momentâneas da turma e tomam rumos surpreendentes, na postura corporal de agachar-se para ficar na altura da criança e poder olhar em seus olhos para ouvi-la de verdade o tempo que for necessário porque “se você reparar, sempre tem alguém conversando com uma criança aqui” (E2). De fato, recordo com clareza a primeira cena do primeiro dia de observação: uma criança aparentemente chateada sai da sala e todos os adultos (todos mesmo) que cruzaram com ela estabeleceram algum contato, perguntado o que tinha havido para ela estar ali e daquele modo, até que, na segunda tentativa, uma AADDE insistiu por algumas palavras e o semblante do rosto da criança mudou e ela se convenceu de que era melhor voltar para junto dos colegas.

A necessidade infantil de ter suas inteligências, emotividades e habilidades percebidas e ouvidas para serem desenvolvidas se satisfaz melhor quando as crianças são escutadas, e a escuta atenta é uma das primeiras maneiras de se honrar a infância. Essa missão (que deveria ser de todos os adultos para todas as crianças), quando bem executada, ajuda o futuro, mas também reeduca a criança interior dos adultos que quase sempre as sufocam por terem se acostumado ao

silenciamento da infância com frases como: “...e criança tem querer, por acaso?!”

E5 declara que os princípios da liberdade e do respeito são insistentemente construídos e permeados por diálogos reflexivos entre adultos e crianças e entre crianças e crianças do CMEI:

As crianças têm liberdade para fazer escolhas o tempo todo de qual brinquedo que vai brincar, está tudo acessível para elas, até de qual espaço vai explorar. [...] Então, assim, a gente tem uma coisa que é muito importante, que eu brigo muito, que é a escuta. É importante você ouvir, a criança precisa ter voz. E essa é uma das competências que a gente desenvolve, até mesmo no adulto que está trabalhando. Então, se eu consigo ouvir essa criança, eu estou dizendo para ela que ela também pode ouvir o colega: “escute o que o seu colega está falando, ele está pedindo o brinquedo emprestado, e agora, o que você vai fazer? Você vai poder emprestar?” - Ah, não, agora não. “Ah, agora você está brincando, tudo bem, ele vai esperar. Quando você terminar de brincar, você pode?” Porque também tem isso, o outro que também quer o brinquedo precisa entender que o outro está brincando. Eu não vou tomar, eu vou esperar o tempo dessa criança e o outro vai dar um jeito de ser feliz de outra forma, né?

Após a análise para identificar conteúdos latentes e manifestos em suas respostas, é possível conhecer como cada entrevistado enxerga a criança, no Quadro 11.

**Quadro 11.** Compreensão dos entrevistados acerca da categoria temática “criança”

Tema	Categoria	Unidade de Registro		
Conceitos Basilares	Criança	E1 – Ser em desenvolvimento a quem são apresentadas múltiplas experiências para que apreenda o mundo.	E2 – Ser inteligente e em formação, capaz de participar ativamente das atividades propostas ou que propõe.	E3 – Ser em formação.
		E4 – Ser em desenvolvimento.	E5 – Sujeito de direitos e de querer, centro das ações da educação infantil.	E6 – Indivíduo de direitos e de deveres que deve ser plenamente desenvolvido.
		E7 – Pessoas curiosas e capazes de aprender através de todos os sentidos.	E8 – Sujeito de direito, ser social, ser construtor da sua história.	E9 – Sujeito de direitos com ritmo próprio.
		E10 – Ser em desenvolvimento.	E11 – Pessoa curiosa com potencial a ser desenvolvido através de inúmeras experiências que façam sentido para ela.	E12 – Indivíduos com corpos e histórias próprias que estão em desenvolvimento e processo de humanização.

Fonte: a Autora (2019).

O reconhecimento da criança como ser social e inteligente em desenvolvimento, como possuidora de uma história que permanecerá sendo construída por ela mesma (com as devidas orientações, obviamente), como sujeito de direitos e deveres e de querer, e como aprendente nato e repleto de potencialidades a serem desenvolvidas com significado real num processo de humanização revela o nível de sensibilidade da equipe do CMEI Professor Paulo Rosas com relação ao público ao qual servem. As declarações manifestas corroboram para a interpretação de que educar para esses educadores não é apenas transmitir informações e estimular a cognição, mas ajudar a dar sentido às coisas do mundo, é aproximar-se delas, apropriar-se delas para tentar compreendê-las e, quem sabe, mudá-las, transformá-las, se for preciso. Educar nessa perspectiva é reconhecer as múltiplas inteligências e dimensões humanas para aprender e se comunicar com (e no) mundo, é ser integral desde o começo.

Ainda sobre as crianças e sua forma liberta e significativa de estar no CMEI, de se relacionarem com as pessoas que estão lá, de reconhecer o sentido e a essência do que lhe propõem seus educadores, E12 faz a seguinte declaração:

Elas transitam no CMEI com uma liberdade apaixonante, porque elas sabem onde tem cada coisa, elas sabem o nome de todo mundo, eu sou reconhecida por todas as crianças, independente da sala, não são só os meus alunos que me reconhecem enquanto adulto em uma relação de confiança e de segurança. Então, assim, eu tenho uma relação afetiva, um vínculo, todos os professores com todas as crianças do CMEI. Então, nessa comunicação delas, nessa forma de se relacionar, elas estão me dizendo que elas sabem que todos aqui

estão para cuidar delas e para garantir que elas estejam bem, e que elas vão poder contar com todos, né? Então, elas têm uma relação linda com o porteiro, elas têm uma relação linda com as cozinheiras, com a lavanderia, e isso é um conteúdo fundamental, você perceber e valorizar todos os seres que estão ali trabalhando para o seu bem, e eu sinto que elas reconhecem isso.

Após esse depoimento, é conveniente mencionar que o comprometimento e a qualidade da formação docente (e dos demais profissionais que também educam) parecem colaborar fortemente para que a experiência de educação ofertada no CMEI Professor Paulo Rosas se aproxime cada vez mais da que acreditamos ser integral, mas o reconhecimento de que essa educação não existe sem formação adequada é igualmente apropriado e está presente nos discursos de alguns entrevistados, devendo se tornar mais uma causa a ser abraçada e pesquisada.

“Então, acho que tudo começa na Educação Infantil, eu não vejo nada começando depois” (E11). Essa citação poderia ter sido feita por Sarmiento (2015) ou Campos e outros (2011), cujos estudos utilizados para o desenvolvimento desta pesquisa demonstram o impacto positivo da educação infantil na vida das crianças e de suas famílias, primeiramente, e para a sociedade em geral, depois e para sempre. Ora, quanto mais sério e comprometido for o olhar para a educação infantil, mais forte será o alicerce que vai legitimá-la como primeira etapa da Educação Básica e como momento “pedagógico” fundamental para o processo de humanização que poderia ser sinônimo de desenvolvimento integral nas normativas brasileiras e, mais que isso, na prática diária das unidades de ensino.

Parte significativa da sociedade ainda aposta na escolarização e no ensino sistematizado de matérias como a proposta a ser seguida desde os primeiros contatos da criança com a instituição escolar, sem medir as consequências da precoce exposição dos pequenos a um sistema que se assemelha ao fabril ao fornecer produtos feitos “em série” para uma atuação social mediana e pouco impactante. No polo oposto, estão os que defendem o desenvolvimento integrado da criança, o brincar livre como essência do aprendizado e a garantia à criança de viver sua infância.

E1 e E8 ponderam, respectivamente, sobre o assunto:

Então o papel da Educação (Infantil) não é esse currículo fechado, tanto que não há processos de avaliação, há registros, porque o que a gente faz é um acompanhamento para esse desenvolvimento da criança, por isso que a gente disponibiliza muitas experiências. Não é algo sistematizado como o Fundamental [...] aqui é a experiência, para eles se reconhecerem, se localizarem como uma pessoa que está no mundo. O que a gente traz são as experiências e as múltiplas linguagens. (E1).

A gente sente, às vezes, cobranças das famílias para as crianças aprenderem, ter tarefinha... Visto que o CMEI, também, ele não está na visão de algumas escolas de Educação Infantil [...] no CMEI a gente não trabalha dessa forma, entendeu? Com essa alfabetização tão precoce das crianças. Então, eu vejo que o CMEI, assim, luta muito contra isso, porque as famílias querem, porque é o que elas veem lá fora, aí acabam pressionando meio que a gente, sabe? (E8).

E3 comenta sobre a naturalização do aprendizado no CMEI, sobre a disponibilização intencional de materiais provocativos diversos e de sua surpresa ao perceber o potencial das crianças:

Bom, eu posso dizer que, quando eu cheguei aqui, eu me espantava, né, com várias coisas, e do poder que essa criança é capaz na Educação Infantil de fazer, sabe? Então, assim, é... Desde o início é possibilitada a essa criança que ela sempre tenha acesso aos livros, a textos, né, de diversos gêneros, e que esse conhecimento nunca é negado para essa criança, desde o berçário, sabe? Acho que o mais importante é isso, que esse conhecimento ele nunca é negado e, ao mesmo tempo, é respeitado o tempo dessa criança, né? De... de receber essa informação, de enfrentar um circuito de movimento, e que é oferecido esse desafio constante a essa criança desde o berçário até o Grupo 5, né?! (E3).

E2 comenta que: “É o tempo todo brincadeira aqui, na realidade. Eles aprendem muito brincando...”. E E9 complementa: “Eu acho que a gente deveria brincar ainda mais com eles, porque é na brincadeira que se aprendem muitas coisas”.

Mas essa não é a única polêmica para a forma de realização da educação infantil em nosso país: a questão do tempo de permanência das crianças nas unidades escolares também incomoda os que pensam com naturalidade na jornada de dia inteiro para a educação infantil. Para Barbosa, Richter e Delgado (2015), no Brasil, notadamente, coexistem três modelos básicos de escolas de educação infantil que trabalham em jornada ampliada:

- a. o modelo assistencial protetivo de escola (pensado para a população em vulnerabilidade social);

- b. o modelo de escolarização e recreação (manhã e tarde servem a propósitos quase sempre desintegrados);
- c. o modelo da escolarização no qual a criança se resume a ser apenas estudante.

Entre os educadores do CMEI, o pensamento sobre a jornada de dia inteiro também diverge. Mais da metade considera que ela é cansativa para adultos e crianças, enquanto há quem reconheça esse cansaço para ambos, mas também admita a possibilidade de realizar atividades com mais tranquilidade na jornada ampliada. Há ainda quem considere o dia inteiro no espaço escolar cansativo apenas para o adulto, sendo, pois, muito bom para a criança, e quem sinta o cansaço, mas não se sinta à vontade para opinar. Por fim, dois entrevistados ponderam que, sendo bem estruturado e planejado, o tempo integral é relevante sem sequer mencionar cansaço.

Quando solicitados a expor como distribuiriam as atividades num único dia letivo, dez dos 12 respondentes dizem que a forma como o CMEI Professor Paulo Rosas realiza essa proposta é ideal, por ser pautada no brincar e não distinguir o que é pedagógico do que é lúdico, por exemplo. Além disso, elogiam o sistema de rodízio entre os “ateliês” como forma de as crianças terem inúmeras habilidades desenvolvidas e ainda se divertirem com a mudança de ambiente, e os educadores se esforçarem para ultrapassar seus limites de formação ao planejar atividades que estimulam diversas competências. Um dos entrevistados propõe que o dia inteiro seja, na verdade, dividido entre escola e família, e outro que o dia seja bem segregado entre sistematização e

recreação/oferta de atividades complementares, destoando totalmente dos demais parceiros de trabalho.

E11, após comentar sobre a qualidade do tempo parcial nos Grupos 4 e 5 e a disponibilidade da equipe docente para mantê-la, arremata a discussão: “Eu acho que é o que a gente tenta, né? É não fragmentar tanto os tempos, né, e os espaços, no sentido de tratar como um todo, e a criança como um todo que precisa de várias coisas”.

Como já discutido na seção *Alguns conceitos-chave: educação integral, currículo e educação infantil* e agora evidenciado pela análise dos dados obtidos na prática, os obstáculos para o entendimento da integralidade da criança e, por conseguinte, da proposta de educação integral com ou sem jornada ampliada são numerosos e perpassam debates sobre práticas educativas qualitativamente diferenciadas, por exemplo.

Pesquisadores como Peixoto, Schuchter e Araújo (2015), ao refletirem sobre a qualidade do tempo em instituições de jornada ampliada, endossam um tema já sinalizado na análise sobre a categoria temática criança: a formação de professores e demais educadores atuantes nas instituições de educação infantil. Nem sempre quem trabalha nesses espaços tem a capacitação devida para exercer diariamente suas funções ou ainda, a exemplo da situação dos estagiários nos centros municipais de Recife, quando se apropriam (por volta de dois anos em formação) de um conhecimento básico, devem, por força de lei, procurar outro espaço para estagiar.

Em suma, a análise dos conteúdos manifestos e não manifestos nas entrevistas e percebidos durante as observações rendeu as informações compiladas no Quadro 12 sobre a categoria temática educação infantil.

**Quadro 12.** Compreensão dos entrevistados acerca da categoria temática “educação infantil”

Tema	Categoria	Unidade de Registro		
Conceitos Básicos	Educação Infantil	E1 – Experiências com múltiplas linguagens que visam assessorar o desenvolvimento da criança através de uma rotina organizadora e fluida, tendo o brincar como essência.	E2 – Formação integral da criança associada à formação cidadã e aos cuidados com higiene e alimentação.	E3 – Desenvolvimento integral da criança, por meio de experiências significativas, do brincar livre e de estímulos a sua expressão para que se torne cidadã(o) crítica(o) e atuante.
		E4 – Desenvolvimento afetivo, social e pessoal da criança.	E5 – Ampliação das capacidades da criança através de oportunidades diversas para que ela viva sua infância.	E6 – Desenvolvimento de habilidades e potencialidades da criança, conforme preveem os normativos legais, e através de estímulos diversos e do respeito à infância.
		E7 – Desenvolvimento integral com respeito à pureza da infância.	E8 – Desenvolvimento integral, conforme determinam os normativos nacionais	E9 – Desenvolvimento social e motor associado ao cuidado.



Conceitos Básicos	Educação Infantil		e locais, através de propostas pedagógicas que se traduzam no preceito educar-cuidar.	
		E10 – Desenvolvimento motor, lúdico e cognitivo associado ao cuidado.	E11 – Formação humana e desenvolvimento integral por meio de atividades diversas que estimulem a criatividade, a autoestima e facilitem a aquisição de hábitos para que a criança, no futuro, atue socialmente de forma empática.	E12 – Desenvolvimento integral da criança através de vivências ricas, diversificadas e com perspectiva humana, social, emocional para facilitar as descobertas e estimular a vontade de aprender, sempre valorizando as expressões da criança.

Fonte: a Autora (2019).

É por meio do currículo que as instituições escolares realizam suas funções básicas, posto que nele devem ser encontrados os fundamentos para a realização das ações educativas que delas transbordam. É complexo e não se restringe a ser um documento onde estão prescritos conteúdos (culturais ou intelectuais e formativos), aos quais normalmente é associado de forma imediata. O currículo de uma escola também se revela nas ações práticas do dia a dia (SACRISTÁN, 2000).

Quando questionados sobre quais conhecimentos, habilidades e valores embasam a formação proporcionada pelo CMEI Professor Paulo Rosas e o que ela, de fato, intenciona, os entrevistados afirmaram que não é simples e nem é comum fazer a distinção entre um aspecto e outro porque a proposta de educação que vivenciam não se fragmenta, é flexível e considera a participação ativa das crianças. Essa talvez seja a melhor explicação para o fato de que uma resposta se emendava na outra e parecia se confundir com a anterior ou antecipar a próxima.

Mesmo com tudo “misturado”, foi possível entender com clareza que as crianças do CMEI são sempre estimuladas a:

- ♦ reconhecerem-se como indivíduos para reconhecerem com mais facilidade seus colegas, a fim de desenvolverem boas relações. Isso se reflete em gestos simples, como o de estender a mão para o colega e brincar de roda com mais facilidade, ou ainda quando ocorrem atritos e sempre há uma intervenção educativa para fazê-los refletir sobre suas reações e um aprendizado a ser tirado da situação;

- ♦ a se expressar para aprimorarem sua comunicação. O contato com a leitura, o processo de letramento e de apropriação da linguagem escrita, por exemplo, é naturalizado para que os futuros leitores já consigam ler o mundo ao seu redor e dar sentido ao que vivenciam no presente;
- ♦ a naturalizar a diversidade compreendendo que ela faz parte do que cada um é e do que todos juntos também são;
- ♦ a prestar atenção no outro e a cuidar dele para que todos sejam felizes e vivam em harmonia. Quando uma criança machuca alguém intencionalmente ou não, depois de ser confortada por um adulto, é convidada a cuidar de quem sofreu sua reação.

Há outros exemplos a serem dados, mas a pretensão é expor que, de fato, os conhecimentos se misturam com as habilidades (motoras, sociais/relacionais, cognitivas, emocionais, entre outras) e com os valores insistentemente reforçados no dia a dia da escola e a qualquer momento oportuno para aprender a empatia e o respeito, por exemplo.

E1 arremata:

A gente tá sempre procurando aproveitar todos os momentos, do pico maior de raiva até da brincadeira mais tranquila, apresentar diversas habilidades, tanto sociais como cognitivas, diversas. A gente procura isso, é a cultura da escola. A cultura dessa escola é isso, os profissionais trabalham para aproveitar o momento. Todo momento é passível de aprendizado, desde aqueles de muita briga, que a princípio pode parecer que a gente está desesperado, mas a gente

diz que agora é o momento de reconhecer o amigo, a questão do cuidado com o corpo do amigo, não é só o dele, a empatia... Então são diversas coisas. Eu acho que vai nisso do teu tema. A formação integral é isso, é a formação do homem que vai devir, né? Que vai viver em sociedade. (E1).

De fato, à educação não se furtam momentos para construir, instruir, formar, refletir. Ela também não escapa às exigências e impactos da nova realidade global à qual tem se lançado a sociedade atual. A educação é, na verdade, uma das esferas de atuação humana mais fundamentais e influentes nesses novos tempos. Torres Santomé (1998) acredita em propostas curriculares integradas ou no currículo globalizado e interdisciplinar por sua ampla variedade de práticas educacionais para contribuir para a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem.

Para concluir uma das fases da análise de conteúdo da categoria currículo, foram consideradas também as respostas sobre o que proporciona a formação do CMEI Professor Paulo Rosas e quais as propostas de cada entrevistado para um currículo ideal para a formação integral. Sobre a primeira, foram ouvidas expressões como educação de qualidade com respeito à infância; tempo e disponibilidade para ouvir crianças e adultos; estímulo à autonomia e à cidadania crítica e responsável; atenção e cuidado para um e para todos; liberdade para brincar e se expressar; e alegria/felicidade. Quanto à segunda, um entrevistado não responde porque considera complicado, outro proporia um currículo com atividades pedagógicas e lúdicas separadas, enquanto dez dos 12 entrevistados dizem novamente que a forma como

o CMEI realiza sua proposta já se aproxima muito do que proporiām como currículo para a formação integral.

E10 diz:

Eu acho que a gente já trabalha aqui, visse? Não sei se você já viu o PPP daqui, é muito bom. Tem acesso, se você quiser, acho que ele deixa você ver, eu acho que a gente já faz isso... [...] Mas eu acho que a gente contempla, visse? De certa forma. Lógico que com toda a dificuldade, é normal, né? Do dia a dia, mas acho que a gente contempla. (E10).

E6 completa:

[...] a gente já tem um currículo que contribui para esse desenvolvimento integral [...]. Se eu for pensar num currículo específico para a Educação Infantil, eu vou pensar também na adaptação de cada comunidade. Exemplo: é diferente a minha comunidade, a Paulo Rosas é diferente de uma comunidade ribeirinha. É que esse currículo, ele vai acontecer da mesma forma, mas vai haver adaptações, porque eu preciso também trazer essa cultura desse espaço para essa criança. (E6).

Numa proporção obviamente diferenciada, Yus (2002) comenta sobre a adequabilidade de propostas curriculares. Ele alerta, na verdade, para a necessidade de mudança de paradigmas na educação, a fim de aplacar as restrições comuns aos currículos regradados que atendem a sistemas educacionais centrados em apenas algumas potencialidades dos estudantes. O estudioso defende a educação holística como uma via a ser utilizada para se chegar ao citado novo paradigma porque ela procura estimular o autoconhecimento, a auto-descoberta, a imaginação, a simplicidade, a aprendizagem

cooperativa e a criatividade individual e coletiva para ressaltar a autoestima e as potencialidades de cada estudante, preceitos relegados nas propostas tradicionais de currículo.

A seguir, no relato de E7, um exemplo da participação ativa das crianças, da flexibilidade docente e do currículo, da vivacidade do CMEI:

Hoje foi um dia bem, bem, bem assim. O que eu pensei, que o segundo momento foi realizado no primeiro, e a palavra estável<sup>6</sup> que eu tinha trazido para: que eu trouxe para o grupo era a palavra “família”, e as crianças queriam descobrir como se escrevia pipoca. [...] Porque aí, “pipoca” teve dois Ps, que Pedro também tem P, e aí eu perguntei se usava o “pi” para escrever “Pedro” e o “po” para escrever “Pedro”, e eles: “Não! Você vai ter que escrever PEDro, PEDro”, eu disse: “o PE, como é que eu começo o PE?” E aí uma faz “com E, né, com E”, eu disse: “ah, verdade, eu vou usar o E, mas eu preciso de outra letra antes do E”, aí o próprio Pedro diz: “o P”. E aí, a gente vai trabalhando na descoberta junto com eles. Com sentido, com significado. Então, teve um planejamento que foi replanejado em função das próprias crianças. (E7).

Após a realização da análise de conteúdo do que foi explicitado e também do que permaneceu implícito nas respostas dadas pelos entrevistados sobre a categoria currículo aliada às observações feitas *in loco*, foi elaborado o Quadro 13.

---

6 “É aquela palavra que as crianças vão ter contato por mais de um dia, ela fica exposta. As crianças vão refletir sobre essa escrita, sobre o som que compõe essa escrita... Não é mais aquele caminho do ba-be-bi-bo-bu, pa-pe-pi-po-pu, é um caminho de analisar os sons daquela palavra, né?” (E7).

**Quadro 13.** Compreensão dos entrevistados acerca da categoria temática “currículo”

Tema	Categoria	Unidade de Registro		
Conceitos Basilares	Currículo	<p>E1 – Conjunto de experiências repleto de conhecimentos entrelaçados e contextualizados com diversas áreas de estudos, que acompanha diretrizes e é construído coletivamente (inclusive com pais da escola) e com respeito à experiência e formação dos educadores.</p>	<p>E2 – Proposta flexível com atividades integradas, diversificadas e divertidas que incluem artes e esportes, na qual não há distinção entre pedagogia e ludicidade.</p>	<p>E3 – Vivência de conhecimentos e valores que devem ser compartilhados entre a escola e a família.</p>
		<p>E4 – Experiências e vivências interligadas pelo brincar que acompanham as diretrizes legais e proporcionam conhecimentos diversos que facilitam a expressão comunicativa da criança, como nas práticas de leitura, escrita e letramento.</p>	<p>E5 – Proposição flexível de vivências conectadas pelo brincar livre, sem distinção entre pedagógico e lúdico, construída coletivamente para colaborar com a formação humana.</p>	<p>E6 – Proposta de troca de saberes na qual tudo que é vivenciado é considerado pedagógico e que deve ser adaptável às realidades de diversas comunidades.</p>



		<p>E7 – Conjunto de experiências construídas junto com as crianças, flexível, adaptável, vivo e que atenda aos normativos legais.</p>	<p>E8 – Documento que acompanha as diretrizes e no qual são previstas atividades pedagógicas e lúdicas a serem trabalhadas separadamente.</p>	<p>E9 – Algo “fixo” que não contempla as atividades para bebês.</p>
		<p>E10 – Conjunto de práticas que devem somar conhecimentos e valores fundamentais ao bom convívio social.</p>	<p>E11 – Práticas de educação que mesclam conhecimentos formais, exigidos por lei, saberes e valores da comunidade e da sociedade que devem ser vivenciados por estudantes e professores porque ambos se educam no dia a dia.</p>	<p>E12 – Proposta fluida de troca de experiências, conhecimentos e saberes com o outro e com o mundo, na qual, educar e cuidar são indissociáveis.</p>

Fonte: a Autora (2019).

As análises sobre as categorias temáticas criança – educação infantil e currículo realizadas a partir das entrevistas e das observações respaldam a análise acerca da categoria temática educação integral sobre a qual se pretendeu saber quais concepções possuem os educadores do CMEI Professor Paulo Rosas.

Por muito tempo, a documentação legal nacional não respaldou a educação integral propriamente dita como o fez para a educação em tempo integral. A falta de clareza e de fundamentos sobre o assunto permitiu ao oportunismo político brasileiro imprimir um caráter assistencialista a ela, não muito diferente do que ocorreu à educação infantil, de modo que é comum a associação desta última à ideia de creche como local onde pais e mães trabalhadores deixam seus filhos em segurança e em tempo integral. Recentemente essa perspectiva de proteção social às comunidades mais vulneráveis e economicamente excluídas passou a dividir espaço com a prática da educação integral como formação escolar plena. É de se esperar, portanto, que haja alguma “confusão” por parte da população e até mesmo no meio educacional acerca da distinção entre essas duas formas.

Por educação em tempo integral entende-se aquela que ocorre comumente dentro da escola, numa jornada diária entre cinco e sete horas, sem necessariamente inter-relacionar as atividades ocorridas nos turnos de funcionamento da unidade de ensino. Já a educação integral, conforme Silva (2018), baseia-se na concepção de desenvolvimento pleno do educando, ser multidimensional capaz de

articular, com orientação pedagógica, os diversos saberes da escola, da família, da comunidade e da região em que esse indivíduo se insere.

Aos 12 entrevistados foi solicitado que descrevessem o que é educação integral, e, a partir das respostas, teve início a análise de conteúdo para essa categoria. Após várias leituras do material coletado a fim de superar incertezas e enriquecer o nível de inferências para os textos, foram depreendidas as bases das unidades de registro. E, após essa fase, houve, conforme Richardson (2009), uma classificação das URs em cinco opções:

1. formação que reconhece a multidimensionalidade do ser e colabora para o seu pleno desenvolvimento;
2. educação em tempo integral, mas que reconhece a multidimensionalidade do ser e colabora para o seu pleno desenvolvimento;
3. educação em tempo integral;
4. educação em tempo integral com participação familiar na unidade de ensino; e
5. proposta educacional que contempla currículo formal e atividades ligadas a artes, cultura e esportes, além de colaborar com a formação de valores para um melhor convívio social.

O Quadro 14 individualiza as URs para cada entrevistado, a fim de deixar evidente qual a ideia de cada um a respeito de educação integral e responder com clareza e precisão ao segundo objetivo específico desta pesquisa.

**Quadro 14.** Compreensão dos entrevistados acerca da categoria temática “educação integral”

Tema	Categoria	Unidade de Registro	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10	E11	E12	
Conceitos Básilares	Educação Integral	Formação que reconhece a multidimensionalidade do ser e colabora para o seu pleno desenvolvimento.	X				X		X	X			X	X	
		Educação em tempo integral, mas que reconhece a multidimensionalidade do ser e colabora para o seu pleno desenvolvimento.						X							
		Educação em tempo integral.			X							X			



Tema	Categoria	Unidade de Registro	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10	E11	E12
Conceitos Básilares	Educação Integral	Educação em tempo integral com participação familiar na unidade de ensino.				X						X		
		Proposta educacional que contempla currículo formal e atividades ligadas a artes, cultura e esportes, além de colaborar com a formação de valores para um melhor convívio social.		X										

Fonte: a Autora (2019).

Sobre a primeira opção, defendida por metade dos educadores do CMEI Professor Paulo Rosas, Guará (2006, p. 16) comenta:

A concepção de educação integral que a associa à formação integral traz o sujeito para o centro das indagações e preocupações da educação. Agrega-se à ideia filosófica de homem integral, realçando a necessidade de desenvolvimento integrado de suas faculdades cognitivas, afetivas, corporais e espirituais, resgatando, como tarefa prioritária da educação, a formação do homem, compreendido em sua totalidade.

Guará (2006) considera que a segunda opção faz menção à LDBEN e aos planos decenais de educação brasileiros que passam a reforçar a necessidade de ampliação da jornada escolar diária. Não coincidentemente, E6 reforçou várias vezes a necessidade de amparo legal nesse aspecto para a educação infantil ao longo de sua entrevista.

Com relação à terceira opção, feita por dois educadores, educação integral não se distingue de educação em tempo integral. Conforme Cavaliere (2007), é um pensamento comum a quem acredita que a extensão da jornada proporciona uma educação mais efetiva. Quanto à quarta opção, os respondentes consideraram que a participação familiar direta na rotina escolar (auxílio na hora da alimentação e contribuição em propostas pedagógicas, por exemplo) faz a diferença no dia a dia das crianças e isso reforça suas ideias sobre educação integral completa.

O enfoque da última opção, educação integral centrada num currículo escolar integrador e abrangente, guia-se pelo significado sociocultural atribuído ao conteúdo e não à

toa foi a opção feita por um educador cujas experiências de trabalho social redefiniram sua formação acadêmica e decisão pela atuação profissional ligada às crianças. Em seu discurso, também é muito comum a utilização de expressões que se remetem ao campo semântico do social: “contribuo com o sono das crianças”, “[...] eu trabalho construindo com eles coletivamente qual a proposta do dia”, “[...] no diálogo a gente constrói o que a gente vai fazer de tarde”.

Do que foi expresso e do que se manteve nas entrelinhas das respostas dos entrevistados foi elaborado o Quadro 15, que apresenta a análise de conteúdo da categoria temática educação integral. Nele aparecem dois tipos de unidade de análise, as de registro e as de contexto. Franco (2008, p. 47) diz que as unidades de contexto (UCs) ajudam a caracterizar as unidades de registro e, segundo seu entendimento, as UCs dizem respeito à “parte mais ampla do conteúdo a ser analisado, porém é indispensável para a necessária análise e interpretação dos textos [...]”.

Como já era previsível a aparição de respostas envolvendo a educação integral com a questão temporal, seja pela diversidade de perspectivas epistemológicas, seja pelos debates públicos ou acadêmicos sobre o assunto, também foi solicitado aos entrevistados que emitissem sua opinião sobre a consideração de realização da educação integral apenas em tempo integral. Nesse momento, os educadores se dividiram entre a ideia de que é possível promover a educação integral em turno parcial e a ideia de que é possível promover a educação integral em um único turno, mas com mais tempo na unidade de ensino. E1, E3, E5, E7, E9, E10, E11 e E12 acreditam que a qualidade do tempo importa

**Quadro 15.** Análise da categoria temática “educação integral” nas entrevistas

Tema	Categoria	Unidade De Registro	Unidade De Contexto
<p>Conceitos Básilares</p>	<p>Educação Integral</p>	<p>Formação que reconhece a multidimensionalidade do ser e colabora para o seu pleno desenvolvimento.</p>	<p>E1: “A Educação Integral [...] é um processo que envolve diversas dimensões, diversas formações e diversas pessoas, por isso ele é muito complexo.”</p> <p>E5: “[...] diversos campos da constituição do sujeito. Então, existe o lado emocional, existe o lado psicológico, existe o lado cognitivo”.</p> <p>E7: “quando você define a Educação Integral, você define... Algo muito mais amplo, tá? Você define um ambiente num espaço que consiga garantir o desenvolvimento integral, né? [...] precisa ser integral também na relação com esse respeito à integralidade.”</p> <p>E8: “Existe a educação em TEMPO integral e existe a Educação INTEGRAL. Eu acho que a Educação Integral, que eu vejo nessa forma, nessa visão dessa ideia de <i>ver a criança como um todo</i>, né?”</p>



<p>Conceitos Básicos</p>	<p>Educação Integral</p>	<p>Formação que reconhece a multidimensionalidade do ser e colabora para o seu pleno desenvolvimento.</p>	<p>E11: “[...] eu imagino que seja uma <i>educação que considere o todo, né? Esse ser humano como um todo e essas necessidades como um todo, esses desejos como um todo, a criança como um todo, né? [...] você pode ter escolas com tempo parcial muito mais integrais do que escolas com tempo integral, entendeu?”</i></p> <p>E12: “[...] <i>enxergar o ser humano em sua integralidade. É reconhecer que nele há todos esses aspectos, né? Emocionais, sociais, cognitivos, motores... É enxergar com ele, ao mesmo tempo, que todas essas dimensões estão dialogando e que, em dado momento, uma vai se sobrepor à outra, vai dialogar com a outra de forma que nem sempre a gente pode ver enquanto educador, enquanto adulto que está assistindo a criança se desenvolvendo. Essa é a imagem que eu tenho.</i>”</p>
		<p>Educação em tempo integral, mas que reconhece a multidimensionalidade do ser e colabora para o seu pleno desenvolvimento.</p>	<p>E6: “[...] <i>o ganho da Educação Infantil de forma integral é para que essa criança, realmente a gente possa desenvolvê-la plenamente, como diz a lei, plenamente porque você vai desenvolver tudo. Se fosse só no único horário, eu acho que talvez a gente... A gente ia ter que escolher. [...], só que para uma criança menor de três anos. Já a de quatro anos, eu já não acredito tanto no integral no tempo todo.</i>”</p>



<p>Conceitos Básilares</p>	<p>Educação Integral</p>	<p>Educação em tempo integral.</p>	<p>E3: “Educação Infantil, ela de forma integral, eu vejo que meio, que pode ser até exagero, mas eu vejo meio que como <i>um massacre para essa criança, sabe? [...]</i> eu concordo que essa criança precisa ter esse tempo com a família, como momento de formação, mesmo, familiar, de valores familiares, que é importante também para essa criança. <i>Porque, às vezes, a criança, ela só carrega o valor ensinado na escola. E a família?</i>”</p> <p>E9: “as crianças passam aqui nove horas do dia, elas passam aqui nove horas do dia, <i>de segunda à sexta, só encontram as famílias acho que no final de semana, e isso é um pouco ruim, entendesse? [...]</i> eu acho que as crianças tinham que ter um contato maior também com a família, entendesse?”</p>
		<p>Educação em tempo integral com participação familiar na unidade de ensino.</p>	<p>E4: “Então, eu acho que a <i>criança estar num espaço bem acolhida, um espaço seguro para ela</i>, que ela se sinta bem, se sinta confiante, como eu falei no início, se sinta feliz, <i>que a família possa participar</i>, porque não pode romper, criar um muro, né?” [...]<i> eu acho que a gente tem mais tempo de desenvolver uma Educação Integral no tempo integral.</i>”</p>



Conceitos Básicos	Educação Integral		E10: “[...] a Educação Infantil aqui como uma parte de <i>socialização, de integração entre as crianças, entre a gente, entre as famílias, no geral... Infantil integral, com as famílias, com a comunidade entre eles, né? Tudo</i> ”.
		Proposta educacional que contempla currículo formal e atividades ligadas a artes, cultura e esportes etc., além de colaborar com a formação de valores para um melhor convívio social.	E2: “ <i>Uma Educação Integral integraria aqueles currículos formais, vamos dizer: matemática, português, ciências, geografia, história, sociologia, MAIS a questão de artes também, de cultura, de esportes... Além da questão dos valores também, das questões humanas, de convívio, de relações sociais. Em tempo integral, eu acho que é só a questão do tempo mesmo, né?</i> ”

Fonte: a Autora (2019).

mais que sua quantidade, enquanto E2, E4, E6 (somente para crianças até três anos) e E8 admitem que a extensão do tempo ajuda na proposição e execução de mais atividades. Ainda que as respostas apresentem nuances divergentes, a opinião geral é a de que a educação integral não precisa ocorrer necessariamente em tempo integral.

Sobre o assunto também há diferença de opinião entre as principais pesquisadoras brasileiras. Cavaliere (2014) já encarou a jornada ampliada como compensatória, mas também como uma condição inicial do direito universal à educação. Já Coelho (2009, p. 93), respaldada por outros estudiosos, fala da extensão do horário escolar como a possibilidade de garantir melhor qualidade de tempo para uma formação mais completa. Logo, ela acredita na possibilidade de realização da educação integral em tempo integral porque:

[...] com o tempo escolar ampliado, é possível pensar em uma educação que englobe formação e informação e que compreenda outras atividades – não somente as conhecidas como atividades escolares – para a construção da cidadania partícipe e responsável.

Desse modo é que se reforça a necessidade de ampliação de pesquisas e trabalhos que deem abertura para discussões como as que têm se realizado ao longo deste livro, pois, quanto mais se falar sobre o assunto, espera-se que mais rapidamente se perceba a importância de uma política efetiva de educação integral, e não apenas com o aumento do tempo de permanência na escola diariamente, mas principalmente quanto à formação proposta por ela. Formação das novas gerações de estudantes, mas também dos professores porque a

grande pretensão defendida até o momento é a da humanização do ensino e uma possibilidade viável para isso se dará quando a formação integral se tornar um bem pessoal e coletivo ao qual todos indistintamente deverão ter acesso.

Com base em Cavaliere (2009), a última pergunta da entrevista solicitava dos participantes que “classificassem” o CMEI Professor Paulo Rosas entre duas opções, mas foi lhes dada a oportunidade de, não considerando nenhuma das alternativas como uma resposta possível, criar outra:

Opção 1 – Escola de tempo integral, onde todos os esforços para execução de um projeto de educação integral são absorvidos pela e para a instituição escolar, ou seja, cuja força é centrípeta; e

Opção 2 – Aluno de tempo integral, modelo no qual os impulsos pela educação integral saem da escola em direção ao seu exterior e, assim, outros agentes se responsabilizam pela oferta de atividades educativas e onde a força é, em vista disso, centrífuga.

A resposta foi unânime. Todos garantem que o CMEI é uma unidade escolar que consegue realizar sua proposta pedagógica sem delegar a terceiros seu papel fundamental. E8 menciona que a força do CMEI vem do que chama de “Cultura Paulo Rosas”. É importante que se diga que os educadores não se consideram autossuficientes, pelo contrário, oito deles verbalizaram expressamente que parcerias de qualidade são bem-vindas porque sozinhos têm dificuldades de manter a proposta e até mesmo de melhorá-la. Outros expuseram sua opinião com relação à assessoria da UFPE e sobre o tipo de parceria que desejam.

Em suas palavras:

[...] a gente tem uma possibilidade muito rica de ter algumas interações, porque a gente está dentro da universidade. Então, como a gente recebe muitos estudantes de outras áreas, a gente termina sendo um espaço aberto a receber conhecimento do que tá circulando aí fora [...] (E4).

É centrípeta, mesmo. [...] a parceria com a Universidade não é o motor que faz com que as coisas funcionem e como elas funcionam. Esse motor está, sem dúvida nenhuma, nos profissionais que estão aqui. (E5).

A Universidade precisa da gente para beber dessa fonte, porque a gente faz o que se estuda na teoria, a gente faz a teoria virar prática. Porque essa experimentação que a gente faz da Educação Infantil, a gente tá colocando em prática o que diz a teoria. (E6).

Eu acho que a gente consegue cumprir bem diante das condições ofertadas. [...] A gente não tem essas parcerias não, né, é o grupo da casa. Nossa parceria seria a UFPE [...] E a gente chegou num momento em que a gente se tornou local de formação também, e serviço. Algumas creches, antes de inaugurar, elas vieram fazer o processo de formação conosco. (E7).

[...] a gente consegue resolver bem. A gente, como funcionário mesmo [...] Mas eu acho que toda ajuda é bem-vinda, mas ela consegue se manter. Mas eu acho que com ajuda seria legal também. Não digo muito de banco... (E9).

Eu acho que parceiros, eu acho que são sempre bem-vindos, é muito bom quando você tem alguém para compartilhar e para você crescer e para somar,

né, para APRENDER. Agora, o problema é a qualidade desses parceiros. O que é que esses parceiros têm para me oferecer. Porque nem sempre o que vem é fruto realmente de uma necessidade que o coletivo deliberou como sendo uma necessidade, mas é algo que vem imposto de fora, que não atende nenhuma necessidade, não houve nenhuma consulta, nenhuma conversa entre os pares na escola para que parcerias eles gostariam de estabelecer. (E11).

### Interpretações inferenciais a partir das observações

Para analisar se a concepção de educação integral presente no currículo prescrito corresponde a do currículo experienciado na prática escolar do CMEI Professor Paulo Rosas e ter respostas para o terceiro e último objetivo específico deste livro, foram realizadas entrevistas semiestruturadas e observações do tipo não participante, de 22 de agosto a 20 de setembro de 2019, das 7h às 17h. A intenção da técnica da observação era obter dados conceituais, procedimentais e atitudinais e perceber divergências e convergências entre o discurso e a prática dos participantes da pesquisa com relação às propostas curriculares da unidade escolar.

Antes de prosseguirmos, é válido rememorar que, conforme as ideias de Sacristán (2000), currículo prescrito é aquele que prevê aspectos da escolaridade obrigatória e serve como referência para toda a rede escolar. No caso desta pesquisa, trata-se das Políticas de Ensino da RMER. O currículo experienciado corresponde, pois, à própria ação pedagógica guiada pelos professores e embasada pelo Projeto Político-Pedagógico da instituição. O ensejo foi aproveitado, e, à luz

da análise de conteúdo, os “não ditos” significativos e percebidos foram considerados como o currículo oculto do CMEI.

Sobre esse currículo que ensina através de rituais, regras e regulamentos, e só pode ser notado na prática, seguem as ideias de dois estudiosos:

Sobre currículo oculto é possível identificar quatro significados principais nos discursos curriculares: expectativas não oficiais; resultados de aprendizagem não previstos; mensagens implícitas presentes na estrutura escolar; intervenção dos alunos. (PACHECO, 2005, p. 54).

Eram as características estruturais da sala de aula e da situação de ensino, mais do que o seu conteúdo explícito, que “ensinavam” certas coisas: as relações de autoridade, a organização espacial, a distribuição do tempo, os padrões de recompensa e castigo. [...] O currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes. Precisamos especificar melhor, pois, quais são esses aspectos e quais são essas aprendizagens. Em outras palavras, precisamos saber “o que” se aprende no currículo oculto e através de quais “meios”. (SILVA, 2011, p. 78).

Na Política de Ensino para a Educação Infantil de 2015, a Secretaria de Educação do Recife estimula a prática do currículo oculto por também considerar, assim como Pacheco (2005) e Silva (2011), sua potência no processo de ensino-aprendizagem e na transmissão, via interação coletiva, de normas e valores da instituição escolar sem que nenhum documento oficial do lugar revele tais princípios.

É nesses parâmetros que nos três documentos analisados (Política de Ensino da RMER para a Educação Infantil – versões 2015 e 2019 (no prelo) – e o Projeto Político-Pedagógico do CMEI Professor Paulo Rosas) não há menção explícita quanto a suas concepções de educação integral, nem se essa ideia permeia as práticas educativas da Rede e em consequência do CMEI. Porém, como é típico da análise de conteúdo examinar também os “não ditos”, foi possível perceber que tanto as Políticas de Ensino da RMER quanto o PPP do CMEI Professor Paulo Rosas tendem a conceber a educação integral com o intuito de formar plenamente os estudantes utilizando-se de um currículo amplo e integrativo. A escolha por teorias que consideram a pessoa em sua integralidade e o desenvolvimento das diversas dimensões humanas para justificar seu pensamento para a educação infantil assim como o embasamento em normativos legais como as DCNEI/2009 confirmam essa tendência nas Políticas de Ensino da RMER. Já o CMEI evoca a LDBEN para reforçar que seu objetivo, ao oferecer o serviço de educação infantil à comunidade, é o de “promover o *desenvolvimento integral da criança, em seus aspectos socioafetivos, emocionais, cognitivos e motores*” (RECIFE, 2019a, p. 21, grifo nosso).

No quadro a seguir, é possível visualizar a concepção de educação integral presente no currículo prescrito representado pela Política de Ensino da RMER para a Educação Infantil (versões 2015 e 2019, no prelo) e no currículo experienciado na prática escolar do CMEI Professor Paulo Rosas através do que informam o PPP e os educadores entrevistados. Dessa forma resumida, a demanda do terceiro objetivo específico desta investigação é atendida.

**Quadro 16.** Síntese da compreensão acerca da categoria temática “educação integral” da Política de Ensino da RMER para a Educação Infantil (versões 2015 e 2019, no prelo), do Projeto Político-Pedagógico do CMEI Professor Paulo Rosas e de seus educadores

		<b>UNIDADES DE REGISTRO</b>	
<b>CATEGORIA</b>	<b>Política de Ensino da RMER para a Educação Infantil 2015 e 2019, no prelo</b>	<b>Projeto Político-Pedagógico do CMEI Professor Paulo Rosas</b>	<b>Educadores do CMEI Professor Paulo Rosas</b>
<b>Educação Integral</b>	<p>Respeito à história prévia do(a) estudante;</p> <p>Prática pedagógica integradora;</p> <p>Atendimento às múltiplas necessidades e potencialidades da criança;</p> <p>Melhor qualidade educacional e desenvolvimento global da</p>	<p>Compartilhamento de saberes, práticas e significados entre a comunidade escolar;</p> <p>Gestão democrática pela qualidade da educação escolar oferecida às crianças com articulação da instituição com a comunidade;</p>	<p>Formação que reconhece a multidimensionalidade do ser e colabora para o seu pleno desenvolvimento;</p> <p>Educação em tempo integral, mas que reconhece a multidimensionalidade do ser e colabora para o seu pleno desenvolvimento;</p> <p>Educação em tempo integral;</p>



<p>Educação Integral</p>	<p>criança com a participação da família.</p>	<p>Direito a experimentar; Interação da criança com o mundo para aprender e ensinar; Força da construção coletiva.</p>	<p>Educação em tempo integral com a participação familiar na unidade de ensino;  Proposta educacional que contempla currículo formal e atividades ligadas a artes, cultura e esportes, além de colaborar com a formação de valores para um melhor convívio social.</p>
--------------------------	---	--	--

Fonte: a Autora (2019), baseada em Biagini (2013, p. 99).

As constatações acerca da concepção de educação integral advindas das observações, como é comum às práticas, extrapolam o que está previsto no PPP do CMEI Professor Paulo Rosas, para qual já foram feitas sugestões para melhor redação e expressão de ideologias diversas.

Diariamente, o acolhimento das crianças e de suas famílias é feito com muita educação e simpatia pelos funcionários aos quais foi atribuída essa tarefa. Nas salas de referência com tapetes e brinquedos, o *bom dia* e o *boa tarde* são quase sempre cantados (em geral há música para todas as situações: saudar pessoas, alongar o corpo, sair da sala, lavar as mãos...). Em rodas, as crianças são ouvidas sobre como foi seu sono e seu início de dia e mesmo quem não fala encontra um jeito próprio de se comunicar com os adultos que lhe oferecem olhos e ouvidos receptivos. Mesmo para as crianças bem pequenas, é “repassada” a agenda do dia (com as maiores é mais evidente a participação e intervenção delas) para que todos saibam o que está previsto e se organizem a partir dali. Alguns entrevistados comentaram sobre a importância do respeito ao horário de chegada, justamente pelo senso organizativo que essa agenda causa. É dessa forma que tudo começa todos os dias.

Então, mesmo que esse adulto não fale nada, o ambiente, é importante que o ambiente fale por si. E aí, por isso que as educadoras, elas disponibilizam na sala, né, às vezes chocalho, carrinho, bola, a gente bota uns pneus... Então, vai criando um ambiente do brincar que possibilite à criança. Se a criança não quiser dar bom dia, por exemplo, ao educador, e vai logo pegar o chocalho, ele pode, e a educadora vai buscar ele depois, vai alcançá-lo e dar bom dia: “tudo

bom? Como é que você está? Dormiu bem?” E conversar, né? É muito importante esse contato olho no olho, esse contato de reconhecimento, né? Ele perceber que foi reconhecido, que foi identificado, enxergado. (E12).

Nem sempre a gente consegue fazer a roda de conversa, porque a gente ainda tem uma dificuldade muito grande junto às famílias de estarem nesse horário de 7h30. Às vezes a gente está fazendo a roda e as famílias estão chegando, e atrapalha a nossa conversa muito. (E5).

O espaço físico do CMEI, apesar de ser frequentemente alvo dos sonhos de ampliação de crianças e educadores, é um espaço amplo com salas que comportam relativamente bem todas as turmas. Há climatização e janelões em todos os ateliês, mas nenhum possui quadro-negro, o que não impede nenhuma sistematização (os educadores se valem do chão e usam giz ou de pedaços de papel fixados posteriormente na parede). A estrutura “logística” é a mesma para todas as salas: estantes de alvenaria onde são guardados os materiais de uso diário, armários de madeira para acomodar bolsas e outros pertences dos estudantes e dos educadores e mesas com cadeiras em duas das quatro salas-ambiente.

Há duas entradas para acesso ao prédio térreo: a principal por uma via movimentada pelo tráfego de veículos, e a outra pelo *campus* da UFPE, nos fundos do CMEI. Na área externa, há um jardim e uma horta de ervas, ambos necessitando de manutenção (assim mesmo, as crianças os frequentam e são constantemente estimuladas a observar os pequenos bichos do local, pegar e cheirar as ervas e reparar

o crescimento das mudas de plantas, por exemplo) Na parte interna, à esquerda de quem entra, há um *hall*, onde estão dispostas as mesas e cadeiras do refeitório e onde se realizam as reuniões de equipe e com as famílias; cozinha; três despensas para material educativo, de limpeza e alimentos; lavanderia; solário; uma pequena sala para funcionários e quatro banheiros para adultos. Em frente ao portão principal, mas na parte de trás do CMEI, encontra-se o disputado parquinho. À direita, estão a secretaria/sala de direção, a sala dos professores, a sala de recursos multifuncionais, a sala do atendimento educacional especializado, a biblioteca, o berçário (com lactário e fraldário próprios), as quatro salas-ambiente (salas de aula) e os dois banheiros infantis com chuveiros.

Espaços se transformam em ambientes e também educam...

O pátio é o local de passagem para chegar ao refeitório e seguir para sala, né? E aí isso era um espaço. Aí, a gente pega esse espaço e transforma em um ambiente. As atividades ficam na altura da criança para integração da criança com a atividade dela, ou do outro. As atividades falam o que elas produziram. O que seria apenas o corredor de acesso vira o local de contação de história, o local de bater futebol, o local de conversar com os amigos, então... O espaço se transforma num ambiente. (E7).

Há música ao sair para tomar as refeições, e, nos momentos de encontro no pátio, é comum ouvir as crianças cantarolando, dançando, algumas assobiando as canções e saindo de lá com as músicas na cabeça para o resto do dia.

Há sempre muita interação entre todos: as crianças e seus colegas de turma e também das outras salas, os irmãos e primos que se encontram, os diálogos entre adultos e crianças (eles se falam muito) e entre adultos e adultos... O entrosamento da “Família Paulo Rosas” (ouvi algumas vezes as crianças falando exatamente assim) é visível e admirável, mas há conflitos e muitos, afinal, as crianças estão aprendendo a lidar com suas emoções e elas são intensas. Brigas, choros, “surtos desorganizadores”, comportamentos inadequados para o local e para o convívio, agressões físicas, reações desproporcionais, reincidências para o que já foi listado... Acontece de tudo e, em razão disso, os momentos de reflexão e algumas vezes de perda do direito são frequentes (no CMEI as crianças não são castigadas ou expostas em “cantinhos do pensar”; em vez disso, elas perdem o direito de continuar o que estavam fazendo, se forem agressivas ou se desrespeitarem alguém, algum acordo/combinado).

Aqueles que por alguma razão se comportam mal são alertados sobre a necessidade do cuidado com o outro, sobre a importância do bom convívio e ainda sobre as consequências para cada ato, são exigidos a se repararem com, no mínimo, um pedido de desculpas e sempre cuidando de quem foi vítima de sua ação. Os educadores são firmes com as crianças que necessitam desse tipo de intervenção, mas, ao mesmo tempo, exalam carinho e cuidado por elas: “nessa escola a gente cuida das pessoas”; “Nessa escola cuidamos dos amigos. Você tem que chamar um adulto ou ser firme com o colega e dizer que não pode bater”; “Aqui nessa escola não se bate no amigo. Aqui se cuida das pessoas”; “Quem não sabe brincar perde o direito”; “Gente nervosa

precisa descansar”; “Tudo é de todos e por isso não é preciso brigar!”

Através dessa postura dos educadores, o cuidado se torna mais do que uma palavra no CMEI, pois caracteriza a equipe e revela a intenção de educar integralmente. Num dos diálogos entre adultos e crianças, ouvi uma AADDE insistir pacientemente que a criança experimentasse o alimento de seu prato para não ficar sem comer. Ela falava (e a escrita limitará a profundidade do fato): “Confie em mim”, e a criança confiou, comeu tudo e ainda agradeceu pela insistência doce que a fez superar a dificuldade por experimentar coisas novas. Estava disponível para tentar outra vez comer algo diferente da sua dieta habitual, estava pronta também para vencer suas inseguranças em outras áreas, para se fortalecer e se superar. Não eram só colheradas de feijão, arroz e carne cozida (que ela pensava se tratar de fígado bovino) que a criança comia, eram colheradas de reforço positivo, de fortalecimento de imagem, de reconhecimento de capacidades, de autoconfiança.

Foi frequente testemunhar a atenção ao desenvolvimento integral das crianças do CMEI na hora da alimentação. Foram impactantes a autonomia e a habilidade refinada de crianças menores de dois anos ao se alimentarem sozinhas, ao servirem-se de canela para comer suas papinhas, ao levantarem-se da mesa para pedir mais e, ao final, levarem seus pratos para o local determinado para o recolhimento posterior deles.

No refeitório, a gente se organiza de forma que todas as crianças estejam sendo acompanhadas na alimen-

tação, que elas percebam isso, que não estão sozinhas, que estão sendo vistas se precisar de ajuda, mas também a gente estimula que eles comam sozinhos, no tempo deles, né? Criando uma relação leve. “Eu posso te ajudar, mas você já está tão esperta! Você já come tão bem sozinho, essa sua mão é tão forte que você nem precisa! Olha só, olha como o seu colega está conseguindo, olha, ele pegou na colher desse jeito, tenta, vê se você consegue também”. Então, a gente vai tecendo esse diálogo com eles para que eles fortaleçam essa autoimagem e essa autoconfiança de que eles podem, sim, realizar essas tarefas, que o corpo dele já está pronto, mas que, de vez em quando, quando precisar de ajuda também, de um carinho, de um cuidado, vai ter. (E12).

Também há situações em que, mesmo se tratando de crianças maiores, por alguma razão peculiar, elas resistem a se alimentar, mas são sempre cuidadas com muita atenção para não perderem nutrientes nem aprendizados.

Na minha sala tinha, vários que não comem, se recusam a comer, aí eu fico com todos eles e em geral consigo convencê-los a partir de histórias, de conversa, de narração de... De combinação de mágica... Aí eu consigo dar a comida. Adquiri essa habilidade e não sabia que tinha, de convencimento. E aí eu alimento essas crianças. (E6).

Se estiverem no final de uma atividade e a sala em poucos minutos receberá outra turma, as crianças são sinalizadas e rapidamente se mobilizam para arrumar o ambiente, organizar os materiais por setor (há cestinhas para guardar brinquedos, bonecas, há o espaço das bolas e dos bambolês,

o espaço dos jogos e dos livros). Dificilmente alguém não colabora com a arrumação da sala porque todos adoram ser parabenizados no final por terem deixado tudo organizado para a próxima turma. Também é comum ouvir os adultos dizerem às crianças o que aprendem com elas, numa atitude gentil de reconhecimento e de respeito por sua inteligência e colaboração.

Enfim, a experiência das observações e da realização de entrevistas que facilitaram a análise das concepções teóricas e práticas do CMEI Professor Paulo Rosas sobre educação integral foi intensa e emocionante porque participar de um processo educativo como o do CMEI com crianças pequenas requer olhar sempre atento, já que lá o aprender é fluido e está em todos (lugares e pessoas), requer compromisso porque se está diante de pessoas que só aprenderão a ser humanos com a intermediação de adultos que cultivam sua criança interior, que se autoeducam, que assumem a responsabilidade de educar e cuidar de todas as crianças. Requer também refletir sobre caminhos e espinhos, requer atualização e utilização de metodologias que incluam a presença e a participação das crianças. Aquele centro municipal de educação infantil, sob a ótica desta pesquisa, faz mais do que educação integral na perspectiva da formação do ser multidimensional. Aquela escola transforma corações e mentes.

## Bebel Poliglota

Após um tombo o pai vai acudir a filha. Aflito, pergunta se ela se machucou e ela engolindo o choro responde misturando línguas:

– “*Não! Não! Acabou Chorare, papai!*”.

*Bebel Gilberto, filha de João Gilberto e Miúcha, quando menina. Essa história real deu título a uma das canções mais famosas do grupo Novos Baianos.*



## Considerações finais

De que são feitas as escolas no Brasil? As primeiras imagens de algumas matérias jornalísticas podem revelar prédios semelhantes a presídios, com muros altos, muitas grades e pessoas aleatórias falando sobre coisas quase sempre problemáticas e de difícil superação. Nessas matérias, provavelmente, aparecerão expressões como “futuro ameaçado” ou outras ainda mais escatológicas, afinal, os espaços para aprender são diariamente rotulados como um circo de horrores repleto de atrações como violência contra o professor, déficits de aprendizado e atenção, falta de materiais ou manutenção básica, alunos desmotivados, professores doentes ou em falta. Ainda que sejam reais, não devem ser tomadas como únicas, assim como não devem ser consideradas resolutivas apenas as escolas que sucumbiram às viagens intergalácticas da educação como mercadoria para atrair atenção e desejo de seus clientes e colaboradores.

Sonhei que sonhava com outras cenas, onde apareceriam pessoas miúdas e graúdas insistentemente sorridentes e com um brilho no olhar igual ao de quem acabou de ter uma grande e feliz ideia.... Por isso, se me perguntarem “De que são feitas as escolas no Brasil?”, eu direi quase como quem afronta: de pessoas. As graúdas honram as miúdas que aprendem com o exemplo a fazer o mesmo, num ciclo sem fim que harmoniza o frágil equilíbrio do convívio entre humanos. Mas eu não falaria de futuro, quer dizer, é cansativa a ideia de o Brasil ser o país do futuro e de a educação ser o próprio. Essa ideia já foi tão usada que virou balela na boca de quem sequer reflete que educação não é privilégio. Eu falaria, eu falarei de presente, de educação integral acontecendo em escolas que inovam (e transformam) porque olham o educando por inteiro. Eu falaria, eu falarei, tal qual poeta, que, nessas escolas, as crianças são convidadas diariamente a realizar “a difícilíssima dangerousíssima viagem de si a si mesmo [...] descobrindo em suas próprias inexploradas entranhas a perene, insuspeitada alegria de con-viver.” (DRUMMOND DE ANDRADE, 1973, p. 29).

Sobre educação integral, é importante que se reforce a ideia de que não é um modelo predefinido nem uma metodologia a ser aplicada, felizmente não há uma padronização de vivências com perspectiva de formação integral, ainda que haja preceitos fundamentais para a sua realização exitosa. Nela, os campos do conhecimento são integrados numa proposta curricular dinâmica e que conta com a participação dos educandos, cujas múltiplas dimensões são consideradas na relação interativa com o saber, que, aliás, extrapola o academicismo e as exigências legais, agregando saberes

das famílias e das comunidades que embala(ra)m a história do ser que aprende e está na escola para mais aprender e desenvolver valores e atitudes que transformem seu entorno.

No Brasil, ainda hoje, é comum o pensamento de que a educação integral deve se firmar para combater a pobreza e a desigualdade. Primeiramente, suspeito que essas ideias estejam, na verdade, referindo-se à educação de tempo integral, essa sim um modelo maciçamente implantado na rede nacional pública de ensino como forma de manter em relativa segurança a população socialmente vulnerável durante grande parte do dia. O Brasil é um país de tantas ambiguidades, equívocos e incoerências que aceitamos sem necessidade de muitas explicações essa contenção de crianças ainda que não haja propostas reais de aprendizado em grande parte das escolas em tempo integral brasileiras e que o termo discriminação positiva seja usado para reparar injustiças sociais.

Se vista como um valor a ser incorporado às políticas públicas de educação para todos, como uma forma de possibilitar aprendizagens significativas, prestigiar os conhecimentos populares integrando-os aos formais e academicamente reconhecidos, incentivar a ação criativa de estudantes e professores, integrar tempos, espaços, conteúdos e pessoas, a ampliação da jornada escolar, por exemplo, deixará de ser sinônimo da educação integral, porque essa proposta inovadora de reconhecimento e desenvolvimento pleno do ser não deve estar atrelada ao tempo que a criança passa na escola, mas à escola, aquela mesma feita de pessoas, preferencialmente engajadas e conscientes de seu papel de eternos aprendentes.

Ainda é preciso debater mais sobre o assunto para que a sociedade civil perceba sua importância e ele se torne

reconhecidamente uma demanda coletiva, e não apenas representativa. Até que a educação integral se torne prioridade de pauta e enfim uma proposta de política pública e não apenas uma política de governo facilmente destituída de sua essência, a exemplo do Programa Mais Educação que recentemente foi minimizado como reforço escolar para duas disciplinas, muita tensão e pressão ocorrerão. O que já tem acontecido é o questionamento do paradigma newtoniano-cartesiano e a sua visão fragmentada e reducionista de ser humano por suas práticas estarem se mostrando cada vez mais limitadas às novas demandas e necessidades da sociedade global, de sorte que têm surgido e ganhado força teorias, concepções e experiências de inovação educacional (não me refiro à perspectiva metodológica que em algumas experiências já se mostra como uma prática genuinamente tradicional com a pequena diferença de utilizar ferramentas tecnológicas adoradas pela pós-modernidade).

A ideia de inovação educacional da qual partilho é a que faz parte naturalmente do fazer e do contexto escolar, sobretudo daquelas instituições que estimulam práticas criativas, preocupam-se com o fazer coletivo, valorizam potenciais e capacidades empreendedoras sem perder de vista o entorno e a intenção do bem-estar individual, social e planetário, promovendo a associação da inovação com a autonomia, numa verdadeira ruptura paradigmática (SOUZA; PINHO, 2016). A inovação presente na proposta da educação integral incita a transformação de pessoas e realidades.

A partir de inquietações como a que abre este fim e os desassossegos acerca do pensamento e da ação de educadores sobre a educação integral na educação infantil, primeira

etapa da Educação Básica, um “recorte” a partir de uma experiência local faz surgir o problema desta pesquisa: qual concepção de educação integral é desenvolvida no CMEI Professor Paulo Rosas e como a perspectiva adotada pela unidade de ensino colabora para a formação integral de seus educandos?

O CMEI Professor Paulo Rosas é conhecido por praticar uma educação diferenciada por meio de uma proposta pedagógica inovadora e por receber da Universidade Federal de Pernambuco uma assessoria que a diferencia ainda mais. Assim, perceber qual a relação entre a concepção de educação integral dessa unidade de educação infantil, o currículo experienciado por ela/nela e os aspectos colaborativos desse processo para a formação integral dos educandos tornou-se o objetivo geral desta pesquisa. Para alcançar a resposta para tamanha ousadia, foram traçados três objetivos específicos:

1. analisar a concepção de educação integral prevista no currículo do CMEI Professor Paulo Rosas;
2. compreender quais concepções de educação integral possuem os educadores do CMEI Professor Paulo Rosas; e
3. analisar se a concepção de educação integral presente no currículo prescrito corresponde a do currículo experienciado na prática escolar do CMEI Professor Paulo Rosas.

Para atender ao primeiro objetivo específico, realizou-se uma análise de conteúdo, à luz de Bardin (2004), dos documentos Políticas de Ensino da Rede Municipal do Recife para a Educação Infantil (2015 e 2019, no prelo), já que a

instituição está inserida nessa Rede, e o Projeto Político-Pedagógico da própria unidade. Categorias de análise foram eleitas e, por meio da investigação típica à técnica de análise de dados escolhida, foram encontradas concepções semelhantes sobre elas nos três documentos, ainda que nenhum deles tenha sido explícito quanto a sua concepção de educação integral. As interpretações inferenciais levam a crer que tanto a RMER, através das Políticas de Ensino, quanto o CMEI Professor Paulo Rosas, por meio do seu PPP, tendem a conceber a educação integral como aquela que mira a formação integral dos estudantes utilizando-se de um currículo reflexivo, crítico e integrativo. Essa concepção é um amálgama entre duas óticas de entendimento da educação integral brasileira proposta por Guará (2009) ao realizar um levantamento sobre estudos acadêmicos a respeito do tema.

O segundo objetivo específico foi alcançado mediante a realização da análise de conteúdo de entrevistas individuais semiestruturadas gravadas com 12 representantes da equipe educacional do espaço (gestão, professoras, ADIS, AADEES e assessoria da UFPE) e também de observações feitas *in loco*. A conclusão acerca do intento foi a seguinte: seis entrevistados concebem a educação integral como formação que reconhece a multidimensionalidade do ser e colabora para o seu pleno desenvolvimento; um acredita da mesma forma, mas crê que esse projeto só se realiza em tempo integral; dois entendem educação integral como a que se realiza em tempo integral, outros dois pensam de forma semelhante, mas acrescentam a participação ativa da família para que a educação integral se realize de fato; e um concebe educação integral como uma proposta educacional que contempla

currículo formal e atividades ligadas a artes, cultura e esportes, além de colaborar com a formação de valores para um melhor convívio social.

A resposta para o terceiro e último objetivo específico desta pesquisa foi conseguida principalmente por meio da interpretação inferencial de observações do tipo não participante feitas na unidade escolar, e constatou-se que as práticas superam o que está previsto no PPP do CMEI Professor Paulo Rosas, de sorte que as concepções teóricas e práticas mantêm um bom diálogo. Para o desenvolvimento de competências, valores e habilidades requeridos para escolarização futura e para a formação das crianças, ratifica-se que a intencionalidade pedagógica da instituição deve se revelar de forma coerente nas propostas de atividades desenvolvidas diariamente, ou seja, que apresente integralidade curricular para que haja também qualidade no tempo junto com esses(as) estudantes, seja ele expandido ou não. Dessa forma, a almejada formação integral do sujeito não será apenas uma previsão constante no projeto político-pedagógico da instituição e validada como meta no currículo proposto, mas, sim, uma realidade construída por inteiro, como é essencial à integralidade.

A síntese dos dados que atendem aos três objetivos específicos responde, pois, ao objetivo geral, ou seja, a relação entre a concepção teórica de educação integral do CMEI e seu currículo experienciado é real, dialógica e significativa, e colabora para a formação integral dos estudantes lá matriculados porque aquelas crianças, primeiramente, são enxergadas como sujeitos de direito, autoras de suas histórias e a quem é viabilizado o desenvolvimento pleno de

suas dimensões físicas, cognitivas, afetivo-emocionais, sociais, culturais e políticas. Por serem o centro das ações pedagógicas do local e para quem tudo é pensando, por serem ouvidas em suas demandas de seres em formação, as crianças têm sua infância honrada e garantida naquele espaço, de modo que, se o grande objetivo da educação infantil é ajudar no processo de humanização das crianças, todos os aspectos, incluindo o educar e o cuidar, da proposta do CMEI Professor Paulo Rosas colaboram para formação integral de seus educandos.

As limitações relativas à coleta de dados deste estudo consistem, principalmente, na possível influência na objetividade da pesquisa pela inevitável interação com as crianças que, curiosas e afáveis, faziam perguntas, pediam colo, ofereciam comidinhas imaginárias, sobretudo quando foram naturalizando a nova presença e se sentindo seguras. De todo modo, como essa era uma situação previsível, as entrevistas com os educadores, além de favorecerem a busca por respostas inerentes à investigação, contribuíram para a redução de subjetividade, ainda que possa ter havido omissão de informações e distorção (para mais e para menos) de fatos. Para minimizar essas questões, fez-se uso das interpretações inferenciais características da análise de conteúdo e também da triangulação de dados, típica aos estudos de caso qualitativos na visão de Triviños (2017). Considero também como limitação o fato de não ter ouvido familiares de egressos e dos estudantes atuais a fim de ampliar o entendimento acerca dos aspectos colaborativos da formação integral proporcionada às crianças pelo CMEI, ainda que ela já se perceba no presente. Outro ponto limitador é que os

resultados apresentados não podem ser generalizados, visto que se trata de um estudo de caso, no qual são refletidas apenas as características da instituição estudada.

Como sugestão para futuros estudos sobre o tema, propõe-se que a formação dos educadores seja contemplada a fim de confirmarem-se (ou não) suspeitas acerca da dificuldade de vivenciar a educação integral pela falta ou limitação de formação (inicial ou continuada) profissional, assim como se recomenda um estudo multicaso que possibilite a comparação entre o CMEI Professor Paulo Rosas e outros centros municipais de educação infantil de Recife, incluindo, portanto, a opinião dos familiares na investigação para que sejam possíveis generalizações e assim se obtenha acesso ao quadro da situação fidedigna da educação infantil na RMER.

A realização deste estudo colaborou, primeiramente, para o esclarecimento acerca do que é a educação integral e de suas concepções mais corriqueiras à realidade nacional, assim como para diferenciá-la da educação de tempo integral, fortalecendo os argumentos para torná-la uma política pública real e acessível a todos. A partir da compreensão da educação integral como proposta inovadora e transformadora de realidades desde a educação infantil, assim como sua realização por meio de um currículo integrador, flexível e crítico, o estudo também cooperou para ampliar o debate sobre o assunto e confirmar a possibilidade de realização da educação integral ao tornar pública a prática do CMEI Professor Paulo Rosas, uma unidade de ensino da RMER.

Possibilitar um olhar atencioso à educação, aos educadores e às crianças, e conceder dignidade e respeito à prática diária de humanização típica de uma educação infantil

séria e comprometida com o desenvolvimento da pessoa completa também figuram como contribuições deste estudo. No entanto, se o mais perene dos contributos for o de manter acesa a esperança no poder revolucionário da educação (sem adjetivos como integral ou infantil, por exemplo) e na certeza de que é possível realizá-la, terá valido a pena permanecer esperando primaveras.

## Referências

ABRAMOVAY, Miriam (org.). *Escolas inovadoras: experiências bem-sucedidas em escolas públicas*. Brasília, DF: Unesco, 2004.

AMORIM, Ana Luisa Nogueira de; DIAS, Adelaide Alves. Currículo e Educação Infantil: uma análise dos documentos curriculares nacionais. *Espaço do Currículo*, João Pessoa, v. 4, n. 2, p. 125-137, set. 2011/mar. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec/article/view/12330>. Acesso em: 13 jun. 2019.

ANDRÉ, Marli. O que é um Estudo de Caso Qualitativo em Educação? *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/7441/4804>. Acesso em: 18 maio 2019.

AQUINO, Ligia Leão de. Educação infantil em tempo integral: infância, direitos e políticas de educação infantil. In: ARAÚJO, Vania Carvalho de (org.). *Educação infantil em jornada de tempo integral: dilemas e perspectivas*. Brasília, DF: Ministério da Educação; Vitória: Edufes, 2015. p. 161-179.

ARAÚJO, Vania Carvalho de. O “tempo integral” na educação infantil: uma análise de suas concepções e práticas. In: ARAÚJO, Vania Carvalho de (org.). *Educação infantil em jornada de tempo integral: dilemas e perspectivas*. Brasília, DF: Ministério da Educação; Vitória: Edufes, 2015. p. 17-56.

BARBOSA, Ivone Garcia; ALVES, Nancy Nonato de Lima; SILVEIRA, Telma Aparecida Teles Martins; SOARES, Marcos Antônio. A educação infantil no PNE- Novo plano para antigas necessidades. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, DF, v. 8, n. 15, p. 505-518, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/456>. Acesso em: 5 ago. 2019.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; RICHTER, Sandra Regina Simonis; DELGADO, Ana Cristina Coll. Educação Infantil: tempo Integral ou educação integral? *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 31, n. 4, p. 95-119, out./dez. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v31n4/1982-6621-edur-31-04-00095.pdf>. Acesso em: 6 ago 2019.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2004.

BAUER, Martin. W. Análise de conteúdo clássica: uma revisão. In: BAUER, M. W; GASKELL, G. *Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som: Um manual prático*. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 189-217.

BAUER, Martin. W.; AARTS, Bas. A construção do *corpus*: um princípio para a coleta de dados qualitativos. In: BAUER, M. W; GASKELL, G. *Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som: Um manual prático*. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 39-63.

BEHRENS, Marilda Aparecida. *O paradigma emergente e a prática*. 3. ed. Curitiba: Champagnat, 2003.

BIAGINI, Liane. *As Ouvidorias Públicas nas Instituições de Ensino Superior: a experiência da Universidade Federal de Pernambuco*. 2013.

Dissertação (Mestrado em Gestão Pública) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/11387>. Acesso em: 16 jun. 2019.

BRASIL. [*Constituição (1988)*]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em: 2 abr. 2019.

BRASIL. Câmara dos Deputados. *Projeto de Lei nº 8.035, de 20 de dezembro de 2010a*. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2010. Disponível em: [https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra?codteor=831421&filenome=PL+8035/2010](https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=831421&filenome=PL+8035/2010). Acesso em: 11 ago. 2019.

BRASIL. *Decreto n.º 6.523, de 13 de novembro de 2007b*. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), regulamenta a Lei 11.494, de 20 de junho de 2007. Brasília, DF: Presidência da República, 2007. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6253.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6253.htm). Acesso em: 11 maio 2019.

BRASIL. *Decreto n.º 7.083, de 27 de janeiro de 2010b*. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Brasília, DF: Presidência da República, 2010. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm). Acesso em: 9 abr. 2019.

BRASIL. *Decreto n.º 6.094, de 24 de abril de 2007a*. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Brasília, DF: Presidência da República, 2007. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm). Acesso em: 11 maio 2019.

BRASIL. *Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006*. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília, DF: Câmara dos Deputados e Senado Federal, 2006. Disponível: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc53.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc53.htm). Acesso em: 9 ago. 2019.

BRASIL. *Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009a*. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao *caput* do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Brasília, DF: Câmara dos Deputados e Senado Federal, 2009. Disponível: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm). Acesso em: 9 ago. 2019.

BRASIL. *Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001*. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2001. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm). Acesso em: 25 mar. 2019.

BRASIL. *Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005*. Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Brasília, DF: Presidência da República, 2005.

Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Lei/L11114.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11114.htm). Acesso em: 13 ago. 2019.

BRASIL. *Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006*. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília, DF: Presidência da República, 2005. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm). Acesso em: 16 ago. 2019.

BRASIL. *Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007c*. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - Fundeb, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2007. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm). Acesso em: 25 mar. 2019.

BRASIL. *Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2013. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm). Acesso em: 18 ago. 2019.

BRASIL. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em: 25 mar. 2019.

BRASIL. *Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016*. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), o Decreto-Lei nº 3.689, de 3 de outubro de 1941 (Código de Processo Penal), a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, a Lei nº 11.770, de 9 de setembro de 2008, e a Lei nº 12.662, de 5 de junho de 2012. Brasília, DF: Presidência da República, 2016. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2016/Lei/L13257.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13257.htm). Acesso em: 18 ago. 2019.

BRASIL. *Lei nº 13.306, de 4 de julho de 2016*. Altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente, a fim de fixar em cinco anos a idade máxima para o atendimento na educação infantil. Brasília, DF: Presidência da República, 2016. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2016/Lei/L13306.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13306.htm). Acesso em: 13 ago. 2019.

BRASIL. *Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2001. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm). Acesso em: 22 mar. 2019.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996a*. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 22 mar. 2019.

BRASIL. *Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996b*. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – Fundef e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9424.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9424.htm). Acesso em: 4 maio 2019.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Básica. *Política nacional de educação infantil*. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006. Disponível: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pol\\_inf\\_eduinf.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pol_inf_eduinf.pdf). Acesso em: 6 ago. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Política Nacional de Educação Infantil*. Brasília, DF: MEC, 1994. Disponível: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002610.pdf>. Acesso em: 6 ago. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Subsídios para o credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil*. Brasília, DF: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1998a. v. 1. Disponível: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume\\_I.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume_I.pdf). Acesso em: 6 ago. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Subsídios para o credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil*. Brasília, DF: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1998b. v. 2. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume\\_II.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume_II.pdf). Acesso em: 6 ago. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução CNE/CEB nº 05, de 17 de dezembro de 2009b*. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC/CNE/CEB, 2009. Disponível em: [http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005\\_2009.pdf](http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf). Acesso em: 13 ago. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução CNE/CEB nº 01, de 07 de abril de 1999*. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC/CNE/CEB, 1999. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao\\_ceb\\_0199.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_ceb_0199.pdf). Acesso em: 15 jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010c*. Define diretrizes curriculares nacionais gerais para a Educação Básica. Brasília, DF: MEC/CNE/CEB, 2010. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_10.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf). Acesso em: 13 ago. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. *Resolução CNE/CP nº 02, de 22 de dezembro de 2017*. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília, DF: MEC/CNE/CP, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE\\_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf). Acesso em: 21 jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. *Indicadores da qualidade na educação infantil*. Brasília, DF: MEC/SEB, 2009c. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/indic\\_qualit\\_educ\\_infantil.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/indic_qualit_educ_infantil.pdf). Acesso em: 8 ago. 2019.

BRASIL. *Plano de Desenvolvimento da Educação, de 25 de abril de 2007d*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2019.

BRASIL. *Portaria Interministerial n.º 17, de 24 de abril de 2007e*. Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar. Brasília, DF: Ministério da Educação, Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, Ministério dos Esportes, Ministério da Cultura, 2007. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais\\_educacao.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf). Acesso em: 9 abr. 2019.

BRASIL. *Portaria nº 1.144, de 11 de outubro de 2016*. Institui o Programa Novo Mais Educação que visa melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2016-pdf/49131-port-1144mais-educ-pdf/file>. Acesso em: 19 abr. 2019.

BRASIL. *Programa Mais Educação: passo a passo*. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passoapasso\\_maiseducacao.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passoapasso_maiseducacao.pdf). Acesso em: 9 abr. 2019.

BRASIL. *Programa Novo Mais Educação: caderno de orientações pedagógicas*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70831-pnme-caderno-de-orientacoes-pedagogicas-pdf/file>. Acesso em: 9 abr. 2019.

BRASIL. *Propostas pedagógicas e currículo em educação infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise*. Brasília, DF: MEC/SEF/DPEF/COEDI, 1996c. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002460.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2019.

BRASIL. *Referencial curricular nacional para educação infantil*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei.pdf>2019. Acesso em: 14 jul. 2019.

BRASIL. *Resolução do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação nº 17, de 20 de agosto de 2018*. Prorroga o prazo estabelecido no § 2º do art. 11 da Resolução CD/FNDE nº 17, de 22 de dezembro de 2017, do Conselho Deliberativo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, que dispõe sobre o Programa Novo Mais Educação. Brasília, DF: Presidência do Conselho Deliberativo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/legislacao/>

resolucoes/2018/resolucao-no-17-de-agosto-de-2018/view. Acesso em: 19 abr. 2019.

BRASIL.. Ministério da Educação. *Documento final da Conae*. Brasília, DF: MEC, 2010. Disponível em: [http://pne.mec.gov.br/images/pdf/CONAE2010\\_doc\\_final.pdf](http://pne.mec.gov.br/images/pdf/CONAE2010_doc_final.pdf). Acesso em: 18 ago. 2019.

CAMPOS, Maria Malta; BHERING, Eliana Bahia; ESPOSITO, Yara; GIMENES, Nelson; ABUCHAIM, Beatriz; VALLE, Raquel; UNBEHAUM, Sandra. A contribuição da educação infantil de qualidade e seus impactos no início do ensino fundamental. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 15-33, jan./abr. 2011. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/28269>. Acesso em: 13 ago. 2019.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira? *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/LYGC8CQ8G66G6vrdJkcBjwL/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 jan. 2019.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Em busca do tempo de aprender. *Cadernos Cenpec*, São Paulo, v.1, n. 2, p. 91-101, 2006. Disponível em: <https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/130>. Acesso em: 12 jan. 2019.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Escola pública de tempo integral no Brasil: filantropia ou política de estado? *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1205-1222, out./dez. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Qg3Kydrq3nNyMJqYFrpkWcv/>. Acesso em: 7 maio 2019.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. *Em Aberto*, Brasília, v. 22, n. 80, p. 51-63, abr. 2009. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2418>. Acesso em: 7 maio 2019.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Tempo de escola e qualidade na educação pública. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100 – Especial, p. 1015-1035, out. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/VMNgFmGk5vW4dyYZ7796WzH/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 7 maio 2019.

CERISARA, Ana Beatriz. A produção acadêmica na área da educação infantil a partir da análise de pareceres sobre o Referencial Nacional da Educação Infantil: primeiras aproximações. In: FARRIA, Ana Lúcia Goulart; PALHARES, Marina Silveira (org.). *Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios*. Campinas: Autores Associados, 2000. p. 19-50.

CERISARA, Ana Beatriz. Educar e cuidar: por onde anda a educação infantil? *Perspectiva*, Florianópolis, v. 17, n. 1, p. 11 - 21, jul./dez. 1999. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10539>. Acesso em: 17 ago. 2019.

CERISARA, Ana Beatriz. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil no contexto das reformas. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, p. 326-345, set. 2002. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 12 jul. 2019.

CHAGAS, Marcos Antonio M. das; SILVA, Rosemaria J. Vieira; SOUZA, Sílvio Claudio. Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro: contribuições para o debate atual. In: MOLL, Jaqueline (org.). *Caminhos da educação integral no Brasil: direitos a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 72-81.

COELHO, Ligia Martha Coimbra Costa (org.). *Educação integral: história, políticas e práticas*. 1. ed. Rio de Janeiro: Rovel, 2013.

COELHO, Ligia Martha Coimbra Costa. História(s) da educação integral. *Em Aberto*, Brasília, DF, v. 22, n. 80, p. 51-63, abr. 2009.

Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2420>. Acesso em: 7 maio 2019.

COELHO, Ligia Martha Coimbra Costa; CAVALIERE, Ana Maria Villela (org.). *Educação brasileira e(m) tempo integral*. Petrópolis: Vozes, 2002.

COELHO, Ligia Martha Coimbra Costa; PORTILHO, Danielle Barbosa. Educação integral, tempo e políticas públicas: reflexões sobre concepções e práticas. In: COELHO, Ligia Martha C. C. (org.). *Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo*. Petrópolis: DP et ali; Rio de Janeiro: Faperj, 2009. p. 89-100.

COELHO, Ligia Martha Coimbra Costa; ROSA, Alessandra Victor Nascimento; SILVA, Luisa Figueiredo do Amaral e. Plano Nacional de Educação, Programa Mais Educação e Novo Programa Mais Educação: entre perspectivas e desafios. *Revista COCAR*, Belém, v. 12. n. 23, p. 510-533, jan./jun. 2018. Disponível em: <https://periodicos.uempa.br/index.php/cocar/article/view/1738>. Acesso em: 1º mar. 2019.

CRESWELL, J. W. *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

DRUMMOND DE ANDRADE, Carlos. *As Impurezas do Branco*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1973.

FARIA, Ana Lúcia Goulart; PALHARES, Marina Silveira (org.). *Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios*. Campinas: Autores Associados, 2000.

FELÍCIO, Helena Maria dos Santos. A instituição formal e a não-formal na construção do currículo de uma escola de tempo integral. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 27, n. 3, p. 163-182, dez. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/5557VtBp8mNXj-GLqXgYV6Wc/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 8 jan. 2019.

FERREIRA, Maria Clotilde Rossetti (org.). *Os fazeres na educação infantil*. São Paulo: Cortez, 2000.

FLICK, Uwe. *Introdução à Pesquisa Qualitativa*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRANCO, Maria Laura P. B. *Análise de conteúdo*. 3. ed. Brasília, DF: Liber Livro, 2008.

GADOTTI, Moacir. *Educação Integral no Brasil: inovações em processo*. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009. Disponível em: [http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/bitstream/handle/7891/3079/FPE\\_PTFE\\_12\\_076.pdf](http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/bitstream/handle/7891/3079/FPE_PTFE_12_076.pdf). Acesso em: 21 jun. 2019.

GALLO, Silvio. A educação integral numa perspectiva anarquista. In: COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa; CAVALIERE, Ana Maria Villela (org.). *Educação Brasileira e(m) tempo integral*. Petrópolis: Vozes, 2002.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, M. W; GASKELL, G. *Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som: Um manual prático*. 8. ed., Petrópolis: Vozes, 2010. p. 64-89.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

GODOY, Arilda Schmidt. Estudo de caso qualitativo. In: GODOI, Christiane Kleinübing *et al.* (org.). *Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais: paradigmas, estratégias e métodos*. São Paulo: Saraiva, 2006. p. 115-146.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. *Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, mar./abr. 1995a. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rae/v35n2/a08v35n2.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2019.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa Qualitativa Tipos Fundamentais. *Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, maio/jun. 1995b. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/20595/SO034-75901995000300004.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 10 jul. 2019.

GUARÁ, Isa Maria F. Rosa. É imprescindível educar integralmente. *Cadernos Cenpec*, São Paulo, v.1, n. 2, p. 15-24, 2006. Disponível em: <https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/168>. Acesso em: 8 jan. 2019.

GUARÁ, Isa Maria F. Rosa. Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e além da escola. *Em Aberto*, Brasília, DF, v. 22, n. 80, p. 65-81, abr. 2009. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2419>. Acesso em: 6 maio 2019.

GUERRA, Melanie Gesa Mangels. Possibilidade de humanização da escola, o diálogo e a educação integral. In: BACH JR., Jonas (org.) *A educação Waldorf no século XXI*. Curitiba: Lohengrin, 2019. p. 7-21. Disponível em: <http://faculdaderudolfsteiner.com.br/wp-content/uploads/2019/09/eBOOK-Educacao-Waldorf-Seculo-XXI-6-setembro.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). *Resultados finais do Censo Escolar (redes estaduais e municipais): Censo Escolar 2018*. Brasília, DF, Inep, 2019. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/notas\\_estatisticas/2018/notas\\_estatisticas\\_censo\\_escolar\\_2018.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_estatisticas_censo_escolar_2018.pdf). Acesso em: 26 ago. 2019.

KRAMER, Sônia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: Educação Infantil E/É Fundamental. *Educação & Sociedade*. Campinas, v. 27, n. 96 – Especial, p. 797-818, out.

2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Vc4sdh6Kw-CDyQPvGGY8Tkmn/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 ago. 2019.

KRAMER, Sônia. Propostas pedagógicas ou curriculares de educação infantil: para retomar o debate. *Pró-posições*, Campinas, v. 13, n. 2, p. 65-82, maio/ago. 2002. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643954/11410>. Acesso em: 13 jun. 2019.

KUHLMANN JR., Moysés. Educação infantil e currículo. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart; PALHARES, Marina Silveira (org.). *Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios*. Campinas: Autores Associados, 2000a. p. 51-66.

KUHLMANN JR., Moysés. Histórias da educação infantil brasileira. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 14, p. 5-18, maio/jun./jul./ago. 2000b. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a02>. Acesso em: 15 ago. 2019.

LABORATÓRIO DE DADOS ABERTOS BRASIL. *Cidadão Recifense*. [Portal de internet]. Disponível em: <http://www.cidadaorecifense.com.br>. Acesso em: 22 ago. 2020.

LOPES, Alice Casimiro. Apostando na produção contextual do currículo. In: AGUIAR, Márcia Angela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes (org.). *A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas*. Recife: Anpae, 2018. p. 23-27. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2019.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (org.). *Currículo: debates contemporâneos*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. *Revista*

*e-Curriculum*, São Paulo, v. 12, n. 3, p.1530-1555, out./dez. 2014. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/21666>. Acesso em: 21 jul 2019.

MARTINS, Angela Maria Souza. A educação integral segundo a pedagogia libertária. In: COELHO, Ligia Martha Coimbra Costa (org.). *Educação integral: história, políticas e práticas*.1. ed. Rio de Janeiro: Rovel, 2013. p. 15-29.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Educação integral e(m) tempo integral na educação infantil: possibilidade de um olhar inovador. In: ARAÚJO, Vania Carvalho de (org.). *Educação infantil em jornada de tempo integral: dilemas e perspectivas*. Brasília, DF: Ministério da Educação; Vitória: Edufes, 2015. p. 89-122.

MAZZOTTI, Alda Judith Alves. Usos e abusos dos estudos de caso. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. 129, p. 637-651, set./dez. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/BdSdmX3T-sKkF3Q3X8Xf3SZw/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 maio 2019.

MENEZES, Janaina Specth. Educação integral & tempo integral na educação básica. In: COELHO, Ligia Martha C. C. (org.). *Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo*. Petrópolis: DP et alii; Rio de Janeiro: Faperj, 2009.

MERRIAM, Sharan B.; TISDELL, Elizabeth J. *Qualitative research: a guide to design and implementation*. 4. ed. San Francisco: Jossey-Bass, 2016.

MOLL, Jaqueline (org.). *Caminhos da educação integral no Brasil: direitos a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012.

MOLL, Jaqueline. O PNE e a educação integral: desafios da escola de tempo completo e formação integral. *Revista Retratos da Escola*,

Brasília, DF, v. 8, n. 15, p. 369-381, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/447>. Acesso em: 1º mar. 2019.

MORAES, José Damiro. Educação integral: uma recuperação do conceito libertário. In: COELHO, Ligia Martha C. C. (org.). *Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo*. Petrópolis: DP et alii; Rio de Janeiro: Faperj, 2009.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. *Revista Educação*, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4125089/mod\\_resource/content/1/Roque-Moraes\\_Analise%20de%20conteudo-1999.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4125089/mod_resource/content/1/Roque-Moraes_Analise%20de%20conteudo-1999.pdf). Acesso em: 28 maio 2019.

NUNES, Clarice. Anísio Teixeira entre nós: a defesa da educação como direito de todos. *Educação & Sociedade*, ano XXI, n. 73, dez. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/tkVFzhPRWL-jXZQ89XcqCBD/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 3 maio 2019.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. O Currículo na Educação Infantil: o que propõem as novas Diretrizes Nacionais? In: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO- PERSPECTIVAS ATUAIS, 1., 2010, Belo Horizonte. *Anais [...]*. Belo Horizonte: FFCLRP-USP; ISE Vera Cruz, 2010. p. 1-14. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=7153-2-1-curriculo-educacao-infantil-zilma-moraes&category\\_slug=dezembro-2010-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7153-2-1-curriculo-educacao-infantil-zilma-moraes&category_slug=dezembro-2010-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 12 jul. 2019.

OLIVEIRA, Zilma Moraes Ramos. *Educação infantil: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Docência em Formação).

PACHECO, José Augusto. *Escritos curriculares*. São Paulo: Cortez, 2005.

PADILHA, Paulo Roberto. Educar em todos os cantos. In: GADOTTI, Moacir. *Educação Integral no Brasil: inovações em processo*. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009, p. 7-20. Disponível em: [http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/bitstream/handle/7891/3079/FPF\\_PTF\\_12\\_076.pdf](http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/bitstream/handle/7891/3079/FPF_PTF_12_076.pdf). Acesso em: 21 jun. 2019.

PALHARES, Marina Silveira; MARTINEZ, Cláudia Maria Simões. A Educação Infantil: uma questão para o debate. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart; PALHARES, Marina Silveira (org.). *Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios*. Campinas: Autores Associados, 2000. p. 5-18.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado; MACHADO, Maria Cristina Gomes. A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. *Revista HISTEDBR Online*, Campinas, n. 33, p. 78-95, mar.2009. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639555>. Acesso em: 3 ago. 2019.

PEIXOTO, Edson Maciel; SCHUCHTER Terezinha Maria; ARAÚJO, Vania Carvalho de. O tempo integral na educação infantil: financiamento, gestão e projeto político-pedagógico em questão. In: ARAÚJO, Vania Carvalho de (org.). *Educação infantil em jornada de tempo integral: dilemas e perspectivas*. Brasília: Ministério da Educação; Vitória: Edufes, 2015. p. 122-160.

PESTANA, Simone Freire Paes. Afinal, o que é educação integral? *Revista Contemporânea de Educação*, v. 9, n. 17, jan./jun. 2014. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view-File/1713/1562#:~:text=A%20educa%C3%A7%C3%A3o%20integral%20reconhece%20a,junho%20de%202014%20e%20circunst%C3%A2ncia>. Acesso em: 20 dez. 2018.

PRETI, Dino (org.). *Análise de textos orais*. 4. ed. São Paulo: Humanitas, 1999.

RECIFE. *Projeto Político-Pedagógico do Centro Municipal de Educação Infantil Professor Paulo Rosas*. Recife, 2019a.

RECIFE. Secretaria de Educação. *Política de ensino da educação infantil da rede municipal do Recife*. Recife: Secretaria de Educação, 2015.

RECIFE. Secretaria de Educação. *Política de ensino da educação infantil da rede municipal do Recife*. Recife: Secretaria de Educação, 2019b. No prelo.

RECIFE. Secretaria de Educação. *Política de ensino da educação infantil da rede municipal do Recife*. Recife: Secretaria de Educação, 2021.

RICHARDSON, Roberto Jarry. *Pesquisa social: métodos e técnicas*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

SACCOL, Amarolinda Zanela. Um retorno ao básico: compreendendo os paradigmas de pesquisa e sua aplicação na pesquisa em Administração. *Revista de Administração da UFSM*, Santa Maria, v. 2, n. 2, p. 250-269, maio/ago. 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reaufsm/article/view/1555>. Acesso em: 18 maio 2019.

SACRISTÁN, José Gimeno. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Para uma agenda da educação da infância em tempo integral assente nos direitos da criança. In: ARAÚJO, Vania Carvalho de (org.). *Educação infantil em jornada de tempo integral: dilemas e perspectivas*. Brasília, DF: Ministério da Educação; Vitória: Edufes, 2015. p. 57-88.

SETUBAL, Maria Alice; CARVALHO, Maria do Carmo Brant de. Alguns parâmetros para a educação integral que se quer no Brasil. *Em Aberto*, Brasília, DF, v. 25, n. 88, p. 113-124, jul./dez. 2012.

Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3089>. Acesso em: 20 dez. 2018.

SILVA, Maria Cristiani Gonçalves. A educação integral: a escola como direito na perspectiva da humanização e da cidadania. *Filosofia e Educação*, Campinas, v. 10, n. 1, p. 136-153, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8652002>. Acesso em: 9 abr. 2019.

SILVA, Simone Oliveira de Andrade. A educação infantil no Brasil: desenvolvimento e desafios ao longo da história. *Cadernos Cenpec*, São Paulo, v. 4, n. 1, p. 16-35, 2014. Disponível em: <https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/280>. Acesso em: 13 maio 2019.

SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SOUZA, Kênia Paulino de Queiroz; PINHO, Maria José de. Criatividade e Inovação na escola do século XXI: uma mudança de paradigmas. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, São Paulo, v. 11, n. 4, p. 1906-1923, out./dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/6636>. Acesso em: 21 jun. 2019.

STAKE. Robert E. The Case study method in social inquiry. *Educational Researcher*, v. 7, n. 2, p. 5-8, 1978.

SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; DITTRICH, Maria Gloria; MAURA, Maria Antônia Pujol. (org.). *Resiliência, criatividade e inovação: potencialidades transdisciplinares na educação*. Goiânia: UEG; América, 2013.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo. *Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 2017.

XIMENES, Salomão; GRINKRAUT, Ananda. Acesso à educação infantil no novo PNE: parâmetros de planejamento, efetivação e exigibilidade do direito. *Cadernos Cenpec*, São Paulo, v. 4, n. 1, p. 78-101, jun. 2014. Disponível em: <https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/272>. Acesso em: 5 ago. 2019.

YIN, R. K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

YUS, Rafael. *Educação Integral: uma educação holística para o século XXI*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

## Apêndice e anexos

### APÊNDICE A

#### Termo de consentimento livre e esclarecido (para maiores de 18 anos ou emancipados)

Convidamos o(a) Sr.(a) para participar como voluntário(a) da pesquisa: EDUCAÇÃO INTEGRAL, UMA PROPOSTA TRANSFORMADORA: A EXPERIÊNCIA DO CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL PROFESSOR PAULO ROSAS, sob a responsabilidade da pesquisadora NYÊDJA CARINY GOMES SILVA, cujo endereço profissional é Av. Acadêmico Hélio Ramos, 20, CDU, Recife, PE, e *e-mail* NYEDJACARINY@GMAIL.COM. O estudo está sob orientação do Prof. Dr. Thiago Vasconcellos Modenesi (Unifg) e coorientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Auxiliadora Soares Padilha (UFPE).

A entrevista poderá ser gravada, se houver concordância do entrevistado, no entanto, a gravação, evidentemente, torna os dados obtidos mais precisos e facilita o trabalho

posterior da pesquisadora. Vale ressaltar que os sujeitos citados na pesquisa serão identificados por códigos alfanuméricos (E1, E2 etc.) correspondentes à ordem de realização da entrevista, aos quais somente a pesquisadora tem acesso, de modo a não haver qualquer possibilidade de relação das respostas com as pessoas responsáveis por elas.

Apenas quando todos os esclarecimentos forem dados e haja concordância de vossa parte com a realização do estudo, pedimos que assine duas vias deste documento. Uma via lhe será entregue e a outra ficará com a pesquisadora responsável. Todas as suas dúvidas podem ser esclarecidas com a responsável por esta pesquisa.

A decisão de participar ou recusar-se é vossa. Caso não aceite participar, não haverá nenhum problema, desistir é um direito que lhe assiste, bem como será possível retirar o consentimento em qualquer fase da pesquisa, também sem nenhuma penalidade.

### **Informações sobre a pesquisa**

*Objetivo Geral:* Perceber qual a relação entre a concepção de educação integral do Centro Municipal de Educação Infantil Professor Paulo Rosas (CMEI Professor Paulo Rosas), o currículo experienciado na instituição e os aspectos colaborativos desse processo para formação integral dos educandos.

#### *Objetivos específicos*

1. analisar a concepção de educação integral prevista no currículo do CMEI Professor Paulo Rosas;

2. compreender quais concepções de educação integral possuem os educadores do CMEI Professor Paulo Rosas;
3. analisar se a concepção de educação integral presente no currículo prescrito corresponde à do currículo experienciado na prática escolar do CMEI Professor Paulo Rosas.

Eu, \_\_\_\_\_ ,  
RG nº \_\_\_\_\_ declaro ter sido informado(a) dos  
termos deste documento, concordo em participar como  
voluntário do projeto de pesquisa anteriormente descrito e  
autorizo a gravação da entrevista por mim concedida.

Recife, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_\_\_.

---

Assinatura do(a) participante

---

NYÊDJA CARINY GOMES SILVA

## APÊNDICE B

### Roteiro de orientação para entrevista\*

#### **Centro Universitário Guararapes (Unifg)**

#### **Mestrado Profissional em Inovação e Desenvolvimento**

*Título do trabalho:* Educação integral, uma proposta transformadora: a experiência do Centro Municipal de Educação Infantil Professor Paulo Rosas

*Mestranda:* Nyêdja Cariny Gomes Silva

*Orientadores:* Prof. Dr. Thiago Vasconcellos Modenesi e Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Auxiliadora Soares Padilha.

*Objetivo geral do estudo:* Perceber qual a relação entre a concepção de educação integral do Centro Municipal de Educação Infantil Professor Paulo Rosas, o currículo experienciado na instituição e os aspectos colaborativos desse processo para a formação integral dos educandos.

---

\* A entrevista poderá ser gravada, se houver concordância do entrevistado, no entanto, a gravação, evidentemente, torna os dados obtidos mais precisos e facilita o trabalho posterior da pesquisadora. Vale ressaltar que os sujeitos citados na pesquisa serão identificados por códigos alfanuméricos (E1, E2 etc.) correspondentes à ordem de realização da entrevista, à qual somente a pesquisadora tem acesso, de modo a não haver qualquer possibilidade de relação das respostas com as pessoas responsáveis por elas.

*Objetivo deste instrumento:* compreender quais as ideias conceituais de gestores, professores e educadores, em geral, do CMEI Professor Paulo Rosas acerca da educação integral com perspectiva de formação integral e a forma como trabalham para alcançar tal intento.

### **Roteiro de Entrevista**

Data: \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_

Nome: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_ Gênero: \_\_\_\_\_

Formação/nível de escolaridade: \_\_\_\_\_

Tempo de atuação profissional em educação infantil: \_\_\_\_\_

Tempo de atuação profissional no CMEI Prof. Paulo Rosas:

\_\_\_\_\_

Motivo(s) que levou/levaram à atuação profissional: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Quais os objetivos da Educação Infantil?

1. Descreva um dia da sua rotina de trabalho.
2. Agora, descreva uma rotina de trabalho ideal. Desde o primeiro contato com as crianças até o momento de se despedir delas.
3. Conte-me sobre o que o CMEI Prof. Paulo Rosas busca ofertar aos estudantes.
4. A partir da sua experiência de trabalho, durante a formação no CMEI Prof. Paulo Rosas:

- a. Quais conhecimentos são fundamentais para as crianças aprenderem?
  - b. Quais habilidades são estimuladas como essenciais para as crianças adquirirem?
  - c. Quais os principais valores transmitidos às crianças?
5. Como descreveria a uma pessoa que trabalhe em uma área diferente da sua o que é “Educação Integral”?
  6. Algumas pessoas consideram que só é possível fazer uma Educação Integral se ela for realizada em tempo integral. Qual a sua opinião sobre isso?
  7. Pensando em você e também nas crianças, o que acha da jornada escolar de dia inteiro?
  8. Suponha que se aproxima uma reunião com toda a comunidade escolar para discutir sobre o currículo ideal para uma formação integral e ficou sob sua responsabilidade apresentar uma proposta. Qual seria ela?
  9. A partir de sua proposta de currículo, dê exemplos de como distribuiria em dois turnos as atividades de um único dia letivo.
  10. Para você, o CMEI Prof. Paulo Rosas é um espaço que se adaptou às novas tarefas sociais da escola, com profissionais diversificados que possibilitam experiências diferenciadas de educação, ou é um espaço que oferta, em turno alternativo, diversas experiências fora dos padrões escolares tradicionais, por meio de agentes que não necessariamente fazem parte da unidade de ensino?

## APÊNDICE C

### *Corpus de pesquisa*

Entrevistado	Ocupação	Gênero	Tempo de trabalho em Educação Infantil
E1	Agente de Apoio ao Desenvolvimento Escolar Especial	F	6 meses
E2	Auxiliar de Desenvolvimento Infantil	M	7 anos
E3	Auxiliar de Desenvolvimento Infantil	F	7 anos
E4	Gestão	F	20 anos
E5	Professora	F	22 anos
E6	Auxiliar de Desenvolvimento Infantil	F	13 anos
E7	Professora	F	16 anos
E8	Professora	F	10 anos
E9	Auxiliar de Desenvolvimento Infantil	M	4 anos

<b>Entrevistado</b>	<b>Ocupação</b>	<b>Gênero</b>	<b>Tempo de trabalho em Educação Infantil</b>
E10	Auxiliar de Desenvolvimento Infantil	F	9 anos
E11	Coordenadora de ações pedagógicas	F	34 anos
E12	Professora	F	7 anos

## APÊNDICE D

### Roteiro de orientação para observações

#### **Centro Universitário Guararapes (Unifg)**

#### **Mestrado Profissional em Inovação e Desenvolvimento**

*Título do trabalho:* Educação integral, uma proposta transformadora: a experiência do Centro Municipal de Educação Infantil Professor Paulo Rosas

*Mestranda:* Nyêdja Cariny Gomes Silva

*Orientadores:* Prof. Dr. Thiago Vasconcellos Modenesi e Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Auxiliadora Soares Padilha

*Objetivo geral do estudo:* Perceber qual a relação entre a concepção de educação integral do Centro Municipal de Educação Infantil Professor Paulo Rosas, o currículo experienciado na instituição e os aspectos colaborativos desse processo para a formação integral dos educandos.

*Objetivo deste instrumento:* obter informações não verbalizáveis dos tipos conceituais, procedimentais e atitudinais.

Este roteiro de orientação para as observações é livremente baseado em: MERRIAM, Sharan B.; TISDELL, Elizabeth J. *Qualitative research: a guide to design and implementation*. 4. ed. San Francisco: Jossey-Bass, 2016.

## Roteiro de orientação para observações

Observação n° \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_

### 1. O ambiente físico e externo da escola

	Descrição das observações	Comentários da observadora
Em geral, como é?		O que pensa sobre o que está presenciando? Como se sente/se comporta?
Como é o entorno da escola?		
Há objetos, brinquedos e/ou outros recursos ao redor (frente, trás, laterais) da edificação?		

## Roteiro de orientação para observações

Observação n° \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_

### 1. O ambiente físico e interno da escola

		Descrição das observações	Comentários da observadora
<i>Entrada principal e hall</i>	Como é?		O que pensa sobre o que está presenciando? Como se sente/se comporta?
	Há mobiliário? Qual(is) e qual(is) seu(s) estado(s) de conservação?		
	Como é a mobilidade nesse espaço?		

## 2. As pessoas

		Descrição das observações	Comentários da observadora
<b>Entrada principal e hall</b>	Quem está na cena e quais seus papéis no CMEI?		O que pensa sobre o que está presenciando? Como se sente/se comporta?
	Como se dá a interação entre os frequentadores desse espaço?		
	Como aparenta ser a comunicação entre as pessoas que circulam nesse ambiente?		

### 3. As Atividades

		Descrição das observações	Comentários da observadora
<b>Entrada principal e hall</b>	O que está acontecendo?		O que pensa sobre o que está presenciando? Como se sente/se comporta?
	Como as pessoas interagem entre si durante a atividade?		
	Há uma sequência ou ordem a ser seguida nesta atividade? Se sim, qual(is)?		
	Há normas ou regras estruturando esse momento? Se sim, quais?		
	Quando e como essa atividade começou?		
	Quanto tempo durou?		

#### 4. As Conversas

		Descrição das observações	Comentários da observadora
<b>Entrada principal e hall</b>	Qual é o conteúdo das conversas?		O que pensa sobre o que está presenciando? Como se sente/se comporta?
	Quem fala com quem?		
	Alguém ouve? Quem?		
	Há silêncios significativos?		
	Expressões extralinguísticas (“caras e bocas”) compõem o diálogo?		

## 5. Fatores sutis

		Descrição das observações	Comentários da observadora
<b>Entrada principal e hall</b>	Há ocorrência de: Atividades informais e/ou não planejadas?		O que pensa sobre o que está presenciando? Como se sente/se comporta?
	Gestos e/ou comportamentos significativos?		
	Ações discretas, mas decisórias?		
	Discursos velados?		
	Comunicações não verbais?		

## Roteiro de orientação para observações

Observação nº \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_\_

### 1. O ambiente físico e interno da escola

		Descrição das observações	Comentários da observadora
Sala de Professores(as)	Como é?		O que pensa sobre o que está presenciando? Como se sente/se comporta?
	Há mobiliário? Qual(is) e qual(is) seu(s) estado(s) de conservação?		
	Como é a mobilidade nesse espaço?		

## 2. As pessoas

		Descrição das observações	Comentários da observadora
Sala de Professores(as)	Quem está na cena e quais seus papéis no CMEI?		O que pensa sobre o que está presenciando? Como se sente/se comporta?
	Como se dá a interação entre os frequentadores desse espaço?		
	Como aparenta ser a comunicação entre as pessoas que circulam nesse ambiente?		

### 3. As Atividades

		Descrição das observações	Comentários da observadora
Sala de Professores(as)	O que está acontecendo?		O que pensa sobre o que está presenciando? Como se sente/se comporta?
	Como as pessoas interagem entre si durante a atividade?		
	Há uma sequência ou ordem a ser seguida nesta atividade? Se sim, qual(is)?		
	Há normas ou regras estruturando esse momento? Se sim, quais?		
	Quando e como essa atividade começou?		
	Quanto tempo durou?		

#### 4. As Conversas

		Descrição das observações	Comentários da observadora
Sala de Professores(as)	Qual é o conteúdo das conversas?		O que pensa sobre o que está presenciando? Como se sente/se comporta?
	Quem fala com quem?		
	Alguém ouve? Quem?		
	Há silêncios significativos?		
	Expressões extralinguísticas (“caras e bocas”) compõem o diálogo?		

## 5. Fatores sutis

		Descrição das observações	Comentários da observadora
Sala de Professores (as)	Há ocorrência de: Atividades informais e/ou não planejadas?		O que pensa sobre o que está presenciando? Como se sente/se comporta?
	Gestos e/ou comportamentos significativos?		
	Ações discretas, mas decisórias?		
	Discursos velados?		
	Comunicações não verbais?		

## Roteiro de orientação para observações

Observação nº \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_\_

### 1. O ambiente físico e interno da escola

		Descrição das observações	Comentários da observadora
Biblioteca	Como é?		O que pensa sobre o que está presenciando? Como se sente/se comporta?
	Há mobiliário? Qual(is) e qual(is) seu(s) estado(s) de conservação?		
	Como é a mobilidade nesse espaço?		

## 2. As pessoas

		Descrição das observações	Comentários da observadora
Biblioteca	Quem está na cena e quais seus papéis no CMEI?		O que pensa sobre o que está presenciando? Como se sente/se comporta?
	Como se dá a interação entre os frequentadores desse espaço?		
	Como aparenta ser a comunicação entre as pessoas que circulam nesse ambiente?		

### 3. As Atividades

		Descrição das observações	Comentários da observadora
<b>Biblioteca</b>	O que está acontecendo?		O que pensa sobre o que está presenciando? Como se sente/se comporta?
	Como as pessoas interagem entre si durante a atividade?		
	Há uma sequência ou ordem a ser seguida nesta atividade? Se sim, qual(is)?		
	Há normas ou regras estruturando esse momento? Se sim, quais?		
	Quando e como essa atividade começou?		
	Quanto tempo durou?		

#### 4. As Conversas

		Descrição das observações	Comentários da observadora
Biblioteca	Qual é o conteúdo das conversas?		O que pensa sobre o que está presenciando? Como se sente/se comporta?
	Quem fala com quem?		
	Alguém ouve? Quem?		
	Há silêncios significativos?		
	Expressões extralinguísticas (“caras e bocas”) compõem o diálogo?		

## 5. Fatores sutis

		Descrição das observações	Comentários da observadora
Biblioteca	Há ocorrência de: Atividades informais e/ou não planejadas?		O que pensa sobre o que está presenciando? Como se sente/se comporta?
	Gestos e/ou comportamentos significativos?		
	Ações discretas, mas decisórias?		
	Discursos velados?		
	Comunicações não verbais?		

## Roteiro de orientação para observações

Observação n° \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_

### 1. O ambiente físico e interno da escola

		Descrição das observações	Comentários da observadora
Sala de recursos multifuncionais	Como é?		O que pensa sobre o que está presenciando? Como se sente/se comporta?
	Há mobiliário? Qual(is) e qual(is) seu(s) estado(s) de conservação?		
	Como é a mobilidade nesse espaço?		

## 2. As pessoas

		Descrição das observações	Comentários da observadora
Sala de recursos multifuncionais	Quem está na cena e quais seus papéis no CMEI?		O que pensa sobre o que está presenciando? Como se sente/se comporta?
	Como se dá a interação entre os frequentadores desse espaço?		
	Como aparenta ser a comunicação entre as pessoas que circulam nesse ambiente?		

### 3. As Atividades

		Descrição das observações	Comentários da observadora
Sala de recursos multifuncionais	O que está acontecendo?		O que pensa sobre o que está presenciando? Como se sente/se comporta?
	Como as pessoas interagem entre si durante a atividade?		
	Há uma sequência ou ordem a ser seguida nesta atividade? Se sim, qual(is)?		
	Há normas ou regras estruturando esse momento? Se sim, quais?		
	Quando e como essa atividade começou?		
	Quanto tempo durou?		

#### 4. As Conversas

		Descrição das observações	Comentários da observadora
Sala de recursos multifuncionais	Qual é o conteúdo das conversas?		O que pensa sobre o que está presenciando? Como se sente/se comporta?
	Quem fala com quem?		
	Alguém ouve? Quem?		
	Há silêncios significativos?		
	Expressões extralinguísticas (“caras e bocas”) compõem o diálogo?		

## 5. Fatores sutis

		Descrição das observações	Comentários da observadora
Sala de recursos multifuncionais	Há ocorrência de: Atividades informais e/ou não planejadas?		O que pensa sobre o que está presenciando? Como se sente/se comporta?
	Gestos e/ou comportamentos significativos?		
	Ações discretas, mas decisórias?		
	Discursos velados?		
	Comunicações não verbais?		

## Roteiro de orientação para observações

Observação nº \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_\_

### 1. O ambiente físico e interno da escola

		Descrição das observações	Comentários da observadora
Berçário	Como é?		O que pensa sobre o que está presenciando? Como se sente/se comporta?
	Há mobiliário? Qual(is) e qual(is) seu(s) estado(s) de conservação?		
	Como é a mobilidade nesse espaço?		

## 2. As pessoas

		Descrição das observações	Comentários da observadora
Berçário	Quem está na cena e quais seus papéis no CMEI?		O que pensa sobre o que está presenciando? Como se sente/se comporta?
	Como se dá a interação entre os frequentadores desse espaço?		
	Como aparenta ser a comunicação entre as pessoas que circulam nesse ambiente?		

### 3. As Atividades

		Descrição das observações	Comentários da observadora
Berçário	O que está acontecendo?		O que pensa sobre o que está presenciando? Como se sente/se comporta?
	Como as pessoas interagem entre si durante a atividade?		
	Há uma sequência ou ordem a ser seguida nesta atividade? Se sim, qual(is)?		
	Há normas ou regras estruturando esse momento? Se sim, quais?		
	Quando e como essa atividade começou?		
	Quanto tempo durou?		

#### 4. As Conversas

		Descrição das observações	Comentários da observadora
Berçário	Qual é o conteúdo das conversas?		O que pensa sobre o que está presenciando? Como se sente/se comporta?
	Quem fala com quem?		
	Alguém ouve? Quem?		
	Há silêncios significativos?		
	Expressões extralinguísticas (“caras e bocas”) compõem o diálogo?		

## 5. Fatores sutis

		Descrição das observações	Comentários da observadora
Berçário	Há ocorrência de: Atividades informais e/ou não planejadas?		O que pensa sobre o que está presenciando? Como se sente/se comporta?
	Gestos e/ou comportamentos significativos?		
	Ações discretas, mas decisórias?		
	Discursos velados?		
	Comunicações não verbais?		

## Roteiro de orientação para observações

Observação nº \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_

### 1. O ambiente físico e interno da escola

		Descrição das observações	Comentários da observadora
Sala ambiente de Movimento (sala de referência do Grupo 1)	Como é?		O que pensa sobre o que está presenciando? Como se sente/se comporta?
	Há mobiliário? Qual(is) e qual(is) seu(s) estado(s) de conservação?		
	Como é a mobilidade nesse espaço?		

## 2. As pessoas

Sala ambiente de Movimento (sala de referência do Grupo 1)		Descrição das observações	Comentários da observadora
	Quem está na cena e quais seus papéis no CMEI?		O que pensa sobre o que está presenciando? Como se sente/se comporta?
	Como se dá a interação entre os frequentadores desse espaço?		
	Como aparenta ser a comunicação entre as pessoas que circulam nesse ambiente?		

### 3. As Atividades

		Descrição das observações	Comentários da observadora
Sala ambiente de Movimento (sala de referência do Grupo 1)	O que está acontecendo?		O que pensa sobre o que está presenciando? Como se sente/se comporta?
	Como as pessoas interagem entre si durante a atividade?		
	Há uma sequência ou ordem a ser seguida nesta atividade? Se sim, qual(is)?		
	Há normas ou regras estruturando esse momento? Se sim, quais?		
	Quando e como essa atividade começou?		
	Quanto tempo durou?		

#### 4. As Conversas

		Descrição das observações	Comentários da observadora
Sala ambiente de Movimento (sala de referência do Grupo 1)	Qual é o conteúdo das conversas?		O que pensa sobre o que está presenciando? Como se sente/se comporta?
	Quem fala com quem?		
	Alguém ouve? Quem?		
	Há silêncios significativos?		
	Expressões extralinguísticas (“caras e bocas”) compõem o diálogo?		

## 5. Fatores sutis

		Descrição das observações	Comentários da observadora
Sala ambiente de Movimento (sala de referência do Grupo 1)	Há ocorrência de: Atividades informais e/ou não planejadas?		O que pensa sobre o que está presenciando? Como se sente/se comporta?
	Gestos e/ou comportamentos significativos?		
	Ações discretas, mas decisórias?		
	Discursos velados?		
	Comunicações não verbais?		

## Roteiro de orientação para observações

Observação nº \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_\_

### 1. O ambiente físico e interno da escola

		Descrição das observações	Comentários da observadora
Sala ambiente do Faz de Conta (sala de referência do Grupo 2)	Como é?		O que pensa sobre o que está presenciando? Como se sente/se comporta?
	Há mobiliário? Qual(is) e qual(is) seu(s) estado(s) de conservação?		
	Como é a mobilidade nesse espaço?		

## 2. As pessoas

		Descrição das observações	Comentários da observadora
Sala ambiente do Faz de Conta (sala de referência do Grupo 2)	Quem está na cena e quais seus papéis no CMEI?		O que pensa sobre o que está presenciando? Como se sente/se comporta?
	Como se dá a interação entre os frequentadores desse espaço?		
	Como aparenta ser a comunicação entre as pessoas que circulam nesse ambiente?		

### 3. As Atividades

		Descrição das observações	Comentários da observadora
Sala ambiente do Faz de Conta (sala de referência do Grupo 2)	O que está acontecendo?		O que pensa sobre o que está presenciando? Como se sente/se comporta?
	Como as pessoas interagem entre si durante a atividade?		
	Há uma sequência ou ordem a ser seguida nesta atividade? Se sim, qual(is)?		
	Há normas ou regras estruturando esse momento? Se sim, quais?		
	Quando e como essa atividade começou?		
	Quanto tempo durou?		

#### 4. As Conversas

		Descrição das observações	Comentários da observadora
Sala ambiente do Faz de Conta (sala de referência do Grupo 2)	Qual é o conteúdo das conversas?		O que pensa sobre o que está presenciando? Como se sente/se comporta?
	Quem fala com quem?		
	Alguém ouve? Quem?		
	Há silêncios significativos?		
	Expressões extralinguísticas (“caras e bocas”) compõem o diálogo?		

## 5. Fatores sutis

		Descrição das observações	Comentários da observadora
Sala ambiente do Faz de Conta (sala de referência do Grupo 2)	Há ocorrência de: Atividades informais e/ou não planejadas?		O que pensa sobre o que está presenciando? Como se sente/se comporta?
	Gestos e/ou comportamentos significativos?		
	Ações discretas, mas decisórias?		
	Discursos velados?		
	Comunicações não verbais?		

## Roteiro de orientação para observações

Observação n° \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

### 1. O ambiente físico e interno da escola

		Descrição das observações	Comentários da observadora
Sala ambiente de Arte (sala de referência do Grupo 3)	Como é?		O que pensa sobre o que está presenciando? Como se sente/se comporta?
	Há mobiliário? Qual(is) e qual(is) seu(s) estado(s) de conservação?		
	Como é a mobilidade nesse espaço?		

## 2. As pessoas

		Descrição das observações	Comentários da observadora
Sala ambiente de Arte (sala de referência do Grupo 3)	Quem está na cena e quais seus papéis no CMEI?		O que pensa sobre o que está presenciando? Como se sente/se comporta?
	Como se dá a interação entre os frequentadores desse espaço?		
	Como aparenta ser a comunicação entre as pessoas que circulam nesse ambiente?		

### 3. As Atividades

		Descrição das observações	Comentários da observadora
Sala ambiente de Arte (sala de referência do Grupo 3)	O que está acontecendo?		O que pensa sobre o que está presenciando? Como se sente/se comporta?
	Como as pessoas interagem entre si durante a atividade?		
	Há uma sequência ou ordem a ser seguida nesta atividade? Se sim, qual(is)?		
	Há normas ou regras estruturando esse momento? Se sim, quais?		
	Quando e como essa atividade começou?		
	Quanto tempo durou?		

#### 4. As Conversas

		Descrição das observações	Comentários da observadora
Sala ambiente de Arte (sala de referência do Grupo 3)	Qual é o conteúdo das conversas?		O que pensa sobre o que está presenciando? Como se sente/se comporta?
	Quem fala com quem?		
	Alguém ouve? Quem?		
	Há silêncios significativos?		
	Expressões extralinguísticas (“caras e bocas”) compõem o diálogo?		

## 5. Fatores sutis

		Descrição das observações	Comentários da observadora
Sala ambiente de Arte (sala de referência do Grupo 3)	Há ocorrência de: Atividades informais e/ou não planejadas?		O que pensa sobre o que está presenciando? Como se sente/se comporta?
	Gestos e/ou comportamentos significativos?		
	Ações discretas, mas decisórias?		
	Discursos velados?		
	Comunicações não verbais?		

## Roteiro de orientação para observações

Observação nº \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

### 1. O ambiente físico e interno da escola

	Descrição das observações	Comentários da observadora
Sala ambiente de Letras e Números (sala de referência dos Grupos 4 e 5)	Como é?	O que pensa sobre o que está presenciando? Como se sente/se comporta?
	Há mobiliário? Qual(is) e qual(is) seu(s) estado(s) de conservação?	
	Como é a mobilidade nesse espaço?	

## 2. As pessoas

Sala ambiente de Letras e Números (sala de referência dos Grupos 4 e 5)		Descrição das observações	Comentários da observadora
	Quem está na cena e quais seus papéis no CMEI?		O que pensa sobre o que está presenciando? Como se sente/se comporta?
	Como se dá a interação entre os frequentadores desse espaço?		
	Como aparenta ser a comunicação entre as pessoas que circulam nesse ambiente?		

### 3. As Atividades

		Descrição das observações	Comentários da observadora
Sala ambiente de Letras e Números (sala de referência dos Grupos 4 e 5)	O que está acontecendo?		O que pensa sobre o que está presenciando? Como se sente/se comporta?
	Como as pessoas interagem entre si durante a atividade?		
	Há uma sequência ou ordem a ser seguida nesta atividade? Se sim, qual(is)?		
	Há normas ou regras estruturando esse momento? Se sim, quais?		
	Quando e como essa atividade começou?		
	Quanto tempo durou?		

#### 4. As Conversas

		Descrição das observações	Comentários da observadora
Sala ambiente de Letras e Números (sala de referência dos Grupos 4 e 5)	Qual é o conteúdo das conversas?		O que pensa sobre o que está presenciando? Como se sente/se comporta?
	Quem fala com quem?		
	Alguém ouve? Quem?		
	Há silêncios significativos?		
	Expressões extralinguísticas (“caras e bocas”) compõem o diálogo?		

## 5. Fatores sutis

		Descrição das observações	Comentários da observadora
Sala ambiente de Letras e Números (sala de referência dos Grupos 4 e 5)	Há ocorrência de: Atividades informais e/ou não planejadas?		O que pensa sobre o que está presenciando? Como se sente/se comporta?
	Gestos e/ou comportamentos significativos?		
	Ações discretas, mas decisórias?		
	Discursos velados?		
	Comunicações não verbais?		

## ANEXO A

### Carta de anuência Nº39/2019



SECRETARIA DE EDUCAÇÃO  
DIRETORIA EXECUTIVA DE GESTÃO PEDAGÓGICA  
ESCOLA DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES DO RECIFE PROFESSOR PAULO FREIRE  
FORMAÇÃO COMPLEMENTAR  
TEIAS – REDE DE MESTRES E DOUTORES

#### **CARTA DE ANUÊNCIA Nº 39/2019**

Recife, 15 de agosto de 2019.

Informamos que NYÉDJA CARINY GOMES SILVA, estudante do curso de Mestrado Profissional em Inovação e Desenvolvimento (MPID), modalidade presencial, do Centro Universitário Guararapes – UNIFG, com projeto de dissertação "**EDUCAÇÃO INTEGRAL, UMA PROPOSTA TRANSFORMADORA: A EXPERIÊNCIA DO CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL PROFESSOR PAULO ROSAS**" esta autorizada a desenvolver pesquisa no CMEI Prof. Paulo Rosas, com o objetivo geral de "perceber qual a relação entre a concepção de educação integral do centro municipal de educação infantil professor Paulo rosas, o currículo experienciado na instituição e os aspectos colaborativos desse processo para formação integral dos educandos".

A pesquisa será qualitativa de caráter descritivo com uso do método de estudo de caso, e ocorrerá mediante a realização de observações, nos turnos da manhã e tarde, das atividades pedagógicas desenvolvidas nas salas e demais ambientes da unidade, com duração de no mínimo 50 min e no máximo 1h30 em cada espaço. Também serão realizadas entrevistas com os/as diferentes profissionais que atuam na unidade entre gestores/as, professores/as, Auxiliares de Desenvolvimento Infantil e membros da comissão de assessoria Pedagógica da Universidade Federal de Pernambuco / UFPE. A pesquisa ocorrerá no período compreendido entre 22 de agosto a 20 de setembro de 2019.

Para realização da pesquisa será necessário autorização por escrito dos/as envolvidos/as ou de seu/suas responsáveis aceitando participar da mesma. Todas as ações metodológicas da pesquisa, incluindo a proposição de uso de materiais pedagógicos, devem ser realizadas em articulação com o planejamento dos/as docentes da/s turma/s e a Política de Ensino da RMER (<http://www.recife.pe.gov.br/efaer/paulofreire/politica-de-Ensino>). Salientamos que para as ações de filmagens e/ou fotografias, o/a pesquisador/a deverá solicitar autorização individual por escrito, com data e assinatura dos indivíduos/responsáveis envolvidos no referido estudo e entregar à gestão da unidade educacional cópias xerocadas dessas autorizações.

Escola de Formação de Educadores do Recife Professor Paulo Freire- EFER  
Rua Real da Torre, 299 Cep.50.610-000  
Fone: 33555855 ( TEIAS )

O projeto está sob orientação do Prof. Dr. Thiago Vasconcellos Modenesi e Coorientação da Profa. Dra. Maria Auxiliadora Soares Padilha.

Ressaltamos que o/a referido/a pesquisador/a se compromete a atuar de acordo com as normas éticas da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, conforme Resolução CNS/CONEP nº. 466/2012 e com toda a normatização da Rede Municipal de Ensino (<http://www.portaldaeducacao.recife.pe.gov.br/>) e (<https://www.cepe.com.br/prefeituradiario/>), estando ciente de que todas as ações metodológicas da pesquisa devem ser previamente acordadas com a coordenação e gestão das unidades lócus de pesquisa, de modo a respeitar o fluxo das atividades realizadas, a carga horária dos/as docentes, os dias letivos dos/as estudantes e a Política de Ensino da RMER.

O/A pesquisador/a garante que, sempre que solicitado/a, pela Rede Municipal de Ensino do Recife (RMER), fornecerá informações acerca de sua pesquisa, que não trará nenhuma despesa para esta rede e que está ciente de que o descumprimento de qualquer orientação exposta nesta carta confere, à RMER, o direito de suspender o efeito da anuência a qualquer tempo e sem nenhum ônus. Por fim, o/a pesquisador/a está ciente que toda a ação desenvolvida em seu estudo, que vier a ferir as normas éticas da comissão Nacional de Ética em Pesquisa serão respondidas pelo/a pesquisador/a.

Recomendamos que, caso o/a pesquisador/a seja professor/a efetivo/a da Prefeitura do Recife, se inscreva na TEIAS - Rede de Mestres e Doutores da Secretaria de Educação, de modo a divulgar sua pesquisa e conhecer a produção dos demais pesquisadores da Rede Municipal do Recife ([redeteias.recife@gmail.com](mailto:redeteias.recife@gmail.com)), bem como acesse a Política de Ensino da Secretaria de Educação da Cidade do Recife através do link: <http://www.recife.pe.gov.br/efae/paulofreire/politica-de-Ensino>

Atenciosamente,

  
Nyrlice Marília Alves da Silva  
Mat. 82619-9  
Coordenação Rede Teias  
Professor Paulo Freire  
TEIAS - Rede de Mestres e Doutores

De acordo:   
NYÉDJA CARNY GOMES SILVA

Contatos:  
E-mail:

Escola de Formação de Educadores do Recife Professor Paulo Freire- EFER  
Rua Real da Torre, 299 Cep.50.610-000  
Fone: 33555855 ( TEIAS )

## ANEXO B

### Normatização para transcrição de textos orais

Ocorrências	Sinais	Exemplificação
Incompreensão de palavras ou segmentos	( )	do nível de... ( ) nível de renda nominal...
Hipótese do que se ouviu	(hipótese)	(estou) meio preocupado (com o gravador)
Truncamento (havendo homografia, usa-se acento indicativo da tônica e/ou timbre	/	e comé/e reinicia
Entonação enfática	maiúscula	porque as pessoas reTÊM moeda
Prolongamento de vogal e consoante (como s, r)	:: podendo aumentar para ::: ou mais	ao emprestarem os... éh ::: ...o dinheiro
Silabação	-	por motivo de tran- sa-ção
Interrogação	?	e o Banco... Central... certo?
Qualquer pausa	...	são três motivos... ou três razões... que fazem com que se retenha moeda... existe uma... retenção

Ocorrências	Sinais	Exemplificação
Comentários descritivos do transcritor	((minúscula))	((tossiu))
Comentários que quebram a sequência temática da exposição; desvio temático	- - - -	...a demanda de moeda - - vamos dar essa notação - - demanda de moeda por motivo
Superposição, simultaneidade de vozes	ligando as linhas	A. na casa da sua irmã B sexta-feira? A. fizeram lá B. cozinham lá?
Indicação de que a fala foi tomada ou interrompida em determinado ponto. Não no seu início, por exemplo.	(...)	(...) nós vimos que existem...
Citações literais ou leituras de textos, durante a gravação	“ “	Pedro Lima... ah escreve na ocasião...”O cinema falado em língua estrangeira não precisa não precisa de nenhuma baRREIra entre nós”...

Fonte: Preti (1999, p. 11-12).

*Título* Educação integral, uma proposta transformadora:  
a experiência do Centro Municipal de Educação  
Infantil Professor Paulo Rosas

*Autoria* Nyêdja Cariny Gomes Silva

*Formato* E-book (PDF)

*Tipografia* Bely (texto)  
Utopia (títulos)

*Desenvolvimento* Editora UFPE



Rua Acadêmico Hélio Ramos, 20, Várzea, Recife-PE  
CEP: 50740-530 | Fone: (81) 2126.8397  
editora@ufpe.br | editora.ufpe.br

