

*UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL
PRÓ- REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO*



*DEJAIR DA ROSA BENTO
EDUCAÇÃO INTEGRAL NA PRÉ- ESCOLA:
Um estudo sobre a iniciativa de Bento Gonçalves/RS*



BENTO GONÇALVES

2024

DEJAIR DA ROSA BENTO

EDUCAÇÃO INTEGRAL NA PRÉ- ESCOLA:

Um estudo sobre a iniciativa de Bento Gonçalves/RS

Dissertação de Mestrado apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em Educação –
Curso de Mestrado da Universidade de Caxias
do Sul.

Orientadora Profa. Dra. Cristiane Backes
Welter

BENTO GONÇALVES

2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade de Caxias do Sul
Sistema de Bibliotecas UCS - Processamento Técnico

B478e Bento, Dejour da Rosa
Educação integral na pré-escola [recurso eletrônico] : um estudo sobre a iniciativa de Bento Gonçalves/RS / Dejour da Rosa Bento. – 2024.
Dados eletrônicos.
Dissertação (Mestrado) - Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2024.
Orientação: Cristiane Backes Welter.
Modo de acesso: World Wide Web
Disponível em: <https://repositorio.ucs.br>
1. Educação pré-escolar - Bento Gonçalves (RS). 2. Educação integral. 3. Educação. I. Welter, Cristiane Backes, orient. II. Título.
CDU 2. ed.: 373.2(816.5BENTO GONÇALVES)

Catálogo na fonte elaborada pela(o) bibliotecária(o)
Carolina Machado Quadros - CRB 10/2236

“Educação Integral na Pré-escola: um Estudo sobre a Iniciativa de Bento Gonçalves/RS”

Dejair da Rosa Bento

Dissertação de Mestrado submetida à Banca Examinadora designada pela Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: Processos Educacionais, Linguagem, Tecnologia e Inclusão.

Caxias do Sul, 03 de outubro de 2024.

Dra. Cristiane Backes Welter (presidente - UCS)

Dra. Andréia Morés (UCS)

Participação por videoconferência

Dra. Maria Carmen Silveira Barbosa (UFRGS)

AGRADECIMENTOS

Quero agradecer ao Tiago por me apoiar e incentivar nesta jornada, mesmo entendendo que talvez nada seja transformado. Por ele ter paciência inesgotável e também por me apresentar uma realidade “cruel”, mas real da educação e mesmo assim, continuar acreditando no meu “sonho” de mudar e ser um professor apaixonado.

Agradeço às amigas queridas Bete, Evi e Tai que sempre me incentivaram a continuar meus estudos e por acreditarem no meu potencial. Um agradecimento especial a Minéia que além de me dar incentivo a trilhar esse caminho acadêmico, esteve bem pertinho na correção e revisão desta pesquisa, uma professora e escritora com um olhar sensível.

Agradeço também aos meus colegas de trabalho da Secretaria de Educação de Bento Gonçalves, que me encorajaram a participar da seleção para ingressar no Mestrado, em especial a Livia com quem disputei uma das vagas (mas que entrou também e que virou minha colega, como nos tempos de escola). A Secretária de Educação e a Coordenadora Pedagógica que souberam entender minhas necessidades (de redução de carga horária) e aos demais professores da rede que se alegraram com minha opção pelo estudo e a pesquisa.

Aos professores tão sensíveis do PPGEDU, com os quais tive a oportunidade de aprender e trocar algumas ideias. Em especial à minha orientadora Cristiane, que tranquilamente foi me conduzindo nesta viagem, com calma, com paciência (acho que não dei muito trabalho), mas exigindo o que precisava para cada etapa da nossa pesquisa. As professoras Maria Carmen Barbosa e Andréa Morés pela gentileza em ler meu trabalho e colaborar com minha jornada acadêmica.

E por último agradeço a minha família, que, mesmo de longe, não tão longe, (Porto Alegre) sem entender o que significa estar no Mestrado, sempre se orgulhou da minha caminhada.

Enfim, agradeço por ter tido saúde, coragem e persistência para chegar até aqui, na certeza de que fiz o melhor que pude neste momento.

RESUMO

Esta dissertação apresenta um estudo sobre a educação integral na pré-escola. Direcionada às crianças de 4 e 5 anos, a pré-escola faz parte da etapa da Educação Infantil e, neste trabalho, nosso foco voltou-se à iniciativa de oferecer esta etapa em tempo integral nas Escolas de Ensino Fundamental do município de Bento Gonçalves-RS. Esta pesquisa está vinculada ao PPGEDU-UCS, na linha de pesquisa em Processos Educacionais, Linguagem, Tecnologia e Inclusão. O objetivo geral desta pesquisa foi compreender a concepção de educação integral das Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEF) e como esta concepção pode favorecer a pré-escola em tempo integral. Os objetivos específicos foram identificar nas políticas e nos documentos do município orientações sobre educação integral e em tempo integral nas EMEF; analisar nos documentos das escolas e do município e como se configura o tempo, o espaço e o currículo para a pré-escola de tempo integral da EMEF; verificar nos documentos das escolas e nos documentos do município qual o tempo das crianças e dos professores na pré-escola de tempo integral da EMEF. Como delineamentos metodológicos, a pesquisa foi empreendida através de pesquisa documental, utilizou-se a Abordagem do Ciclo de Políticas proposto por Stephen Ball abordando três contextos: o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática. Foi utilizada para a análise dos documentos a Análise de Conteúdo proposta por Bardin(1977). O referencial teórico que sustentou a pesquisa foi baseado em Barbosa (2006), Kramer (2006, 2007), Moll (2023). Como concepção de Educação Integral da EMEF pré-escola de Bento Gonçalves encontramos que existe na Proposta Pedagógica e no Regimento Escolar das escolas a menção sobre a finalidade da educação como sendo o pleno desenvolvimento de todos os alunos, não referindo-se apenas as crianças da pré-escola. Inferimos que a concepção de educação e currículo que constam nas PP das escolas dialogam com as orientações da Base Nacional Comum Curricular, propondo o processo de ensino-aprendizagem por competências e habilidades, respeitando essas aprendizagens para a Educação Infantil, por meio dos campos de experiências e os direitos de aprendizagem e desenvolvimento proposto para esta etapa. Atrelado a isso aparece de forma explícita a identificação das escolas com os 4 pilares da educação (aprender a ser, aprender a conhecer, aprender a fazer e aprender a conviver) que foram apresentados em 1998, como parte do Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI: Educação: um tesouro a descobrir, organizado por Jacques Delors. Compõe essa concepção de educação integral os aspectos relacionados ao espaço físico das escolas que ainda são insuficiente para contribuir com uma educação integral em tempo integral, sendo basicamente formados por salas de aulas. Um dos achados mais importantes desta pesquisa foi de que o tempo oferecido e verificado na MC das escolas é inferior ao estabelecido nas legislações, ou seja, encontramos na MC das escolas uma carga horária de 5.6 horas diárias, não condizente com o que orientam a Lei 14.640 de 2023, o PNE (2014), o PME (2015) e a Resolução do CME n. 054 de 2023, que o tempo mínimo de permanência das crianças na escola deve ser igual ou superior a 7 horas diárias. O último aspecto que compõe essa concepção de educação integral foi o tempo das crianças e dos professores que fazem parte da pré-escola em tempo integral de Bento Gonçalves. Na perspectiva das crianças esse tempo servirá se for utilizado para brincar mais, explorar mais, conhecer-se mais, aprender mais, conviver mais e com diferentes pessoas e para expressar-se mais. Está previsto nas propostas pedagógicas das escolas que participaram deste trabalho, que as crianças vivam suas infâncias e tenham experiências

diversificadas ao longo da jornada escolar. Em relação aos professores, vimos que existem muitas atribuições a esse cargo e muitas responsabilidades com o processo educativo das crianças. Nos documentos das escolas não está prevista a carga horária dos professores que atuam na pré-escola em tempo integral. Isso nos sugere que ainda estejam cumprindo cargas horárias fracionadas em mais de uma escola o que muitas vezes torna o trabalho docente desgastante e desvinculado de uma proposta de educação integral. Uma concepção de educação integral em tempo integral deve prever e viabilizar professores também em tempo integral. Acreditamos que assim terão mais tempo para planejar, mais tempo para conhecer e conviver com as crianças, mais tempo para escutar e brincar com as crianças, mais tempo para pensar, discutir e buscar alternativas para uma educação integral em tempo integral que seja de qualidade e que promova a equidade para todos.

Palavras-Chave: Educação Integral, Tempo Integral, Pré-escola.

ABSTRACT

This dissertation presents a study on full-time pre-school education. Aimed at children aged 4 and 5, pre-school is part of the Early Childhood Education stage and, in this work, our focus was on the initiative to offer this stage full-time in Primary Schools in the municipality of Bento Gonçalves-RS. This research is linked to the PPGEDU-UCS, in the research line Educational Processes, Language, Technology and Inclusion. The general aim of this research was to understand the conception of integral education in Municipal Elementary Schools (EMEF) and how this conception can favor full-time preschool. The specific objectives were to identify guidelines on comprehensive and full-time education in EMEF in the municipality's policies and documents; analyze in school and municipal documents how time, space and curriculum are configured for EMEF's full-time preschool; check in school documents and municipal documents how long children and teachers spend in EMEF's full-time preschool. The research was carried out through documentary research, using the Policy Cycle Approach proposed by Stephen Ball, addressing three contexts: the context of influence, the context of text production and the context of practice. The content analysis proposed by Bardin (1977) was used to analyze the documents. The theoretical framework underpinning our research was based on Barbosa (2006), Kramer (2006, 2007), Moll (2023). As for the concept of Comprehensive Education in Bento Gonçalves pre-schools, we found that the Pedagogical Proposal and the School Rules of the schools mention the purpose of education as being the full development of all students, not just pre-school children. We infer that the concept of education and the curriculum in the schools' PPs are in line with the guidelines of the Common National Curriculum Base, proposing a teaching-learning process based on competencies and skills, respecting this learning for Early Childhood Education, through fields of experience and the learning and development rights proposed for this stage. Linked to this is the explicit identification of schools with the 4 pillars of education (learning to be, learning to know, learning to do and learning to live together) that were presented in 1998 as part of the Report to UNESCO of the International Commission on Education for the 21st Century: Education: a treasure to be discovered, organized by Jacques Delors. This conception of comprehensive education includes aspects related to the physical space of schools, which are still insufficient to contribute to full-time comprehensive education, and are basically made up of classrooms. One of the most important findings of this research was that the time offered and verified in the MC of schools is less than that established in the legislation, that is, we found in the MC of schools a workload of 5.6 hours per day, which is not in line with the guidelines of Law 14.640 of 2023, the PNE (2014), the PME (2015) and the CME Resolution No. 054 of 2023, which state that the minimum time children spend at school must be equal to or greater than 7 hours per day. The last aspect that makes up this conception of comprehensive education was the time of the children and teachers who are part of the full-time preschool in Bento Gonçalves. From the children's perspective, this time will be useful if it is used to play more, explore more, get to know each other more, learn more, socialize more and with different people, and express themselves more. The pedagogical proposals of the schools that participated in this work foresee that children live their childhoods and have diverse experiences throughout the school day. Regarding teachers, we

saw that there are many duties for this position and many responsibilities with regard to the educational process of children. The school documents do not specify the workload of teachers who work full-time in preschool. This suggests to us that they are still working split hours in more than one school, which often makes teaching work exhausting and disconnected from a proposal for comprehensive education. A concept of comprehensive full-time education must foresee and enable full-time teachers to also work full-time. We believe that this way they will have more time to plan, more time to get to know and spend time with the children, more time to listen and play with the children, more time to think, discuss and seek alternatives for a full-time, comprehensive education that is of quality and that promotes equity for all.

Key words: Full-day education, Full-time education, Pre-school.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Percurso metodológico

Figura 2: Abordagem do Ciclo de Políticas.

Figura 3: Elementos-Chave do Contexto de Influências Internacionais

Figura 4: Elementos-chave Contexto de Influências Nacionais PNE.

Figura 5: Elementos-chave- influências do Programa Escola em Tempo Integral.

Figura 6: Elementos-chave - influências para educação integral de Bento. Gonçalves.

Figura 7: Elementos-chave no contexto da produção de texto.

Figura 8: Elementos -chave - pré-escola na legislação.

Figura 9: Linha do Tempo da Pré-Escola no Brasil.

Figura 10: Elementos-chave - Pré-escola a partir dos teóricos.

Figura 11: Síntese dos elementos-chave das Categorias de Análise.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Situando Contextos, Documentos e Conteúdos.

Quadro 2: Diretrizes do PNE.

Quadro 3: Metas do PNE de 1 a 10.

Quadro 4: Metas do PNE de 11 a 20.

Quadro 5: Estratégias da meta 6 do PNE.

Quadro 6: Metas de 1 a 10 do PME.

Quadro 7: Metas de 11 a 20 do PME -Bento Gonçalves

Quadro 8: Estratégias de 6.1 a 6.7 da meta 6 PME -Bento Gonçalves

Quadro 9: Estratégias de 6.8 a 6.15 da meta 6 - PME- Bento Gonçalves.

Quadro 10: Relatório da Revisão das DCNEI.

Quadro 11: Funções da pré-escola.

Quadro 12: Descrição das Escolas.

Quadro 13: Matriz Curricular.

Quadro 14: Carga horária das escolas e orientação do CME.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

EMEF- Escola Municipal de Ensino Fundamental

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CME- Conselho Municipal de Educação

CF - Constituição Federal

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

PME - Plano Municipal de Educação

PNE - Plano Nacional de Educação

SMED - Secretaria Municipal de Educação

PP - Proposta Pedagógica

RE - Regimento Escolar

MC - Matriz Curricular

SUMÁRIO

1. A CHEGADA NA ESTAÇÃO E A ESCOLHA DO TRAJETO: UMA INTRODUÇÃO.....	14
2. EMBARCANDO NO TREM: DESTINO METODOLÓGICO CONFIRMADO	23
2.1 ABORDAGEM DO CICLO DE POLÍTICAS.....	27
3. INICIANDO A VIAGEM: ESTAÇÃO - CONTEXTO DE INFLUÊNCIA: TRILHOS QUE NOS LEVAM A EDUCAÇÃO INTEGRAL.....	34
3.1 INFLUÊNCIAS INTERNACIONAIS: UNESCO.....	36
3.2 INFLUÊNCIAS NACIONAIS.....	43
3.3 CONTEXTO HISTÓRICO: INFLUÊNCIAS QUE PERPASSAM OS TEMPOS.....	54
3.4 DESENHO DO CONTEXTO DE INFLUÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO INTEGRAL EM BENTO GONÇALVES.....	69
4. ESTAÇÃO - CONTEXTO DA PRODUÇÃO DE TEXTO: EDUCAÇÃO INFANTIL ENTRE LEIS E TEORIAS.....	69
4.1 PRÉ-ESCOLA NA PRODUÇÃO DE TEXTO DO MUNICÍPIO DE BENTO GONÇALVES.....	71
4.2 PRÉ-ESCOLA: UM OLHAR A PARTIR DA LEGISLAÇÃO.....	83
4.3 PRÉ-ESCOLA: UM OLHAR A PARTIR DE TEÓRICOS.....	93
5. ESTAÇÃO: CONTEXTO DA PRÁTICA: ANÁLISE DOS DADOS.....	107
5.1 ANÁLISE DOS DADOS.....	115
5.2 CATEGORIA 1: TEMPO E CURRÍCULO NA PRÉ-ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL.....	118
5.3 CATEGORIA 2: TEMPO E ESPAÇO INTEGRAL NA PRÉ-ESCOLA.....	128
5.4 CATEGORIA 3: O TEMPO, AS CRIANÇAS E OS PROFESSORES NA PRÉ-ESCOLA INTEGRAL.....	135

6. A CHEGADA AO DESTINO, MAS NÃO AO FINAL: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	151
REFERÊNCIAS.....	160
APÊNDICE A.....	165

**1. A CHEGADA NA ESTAÇÃO E A ESCOLHA DO
TRAJETO: UMA INTRODUÇÃO**



Fonte: <https://destinosdosul.com/wp-content/uploads/2017/08/1f64f-dsc07984.jpg>

A presente dissertação tem por objetivo compreender a concepção¹ de educação integral das Escola Municipal de Ensino Fundamental² (EMEF) e como esta concepção pode favorecer a pré-escola³ em tempo integral em Bento Gonçalves/RS, a partir dos documentos de seis⁴ escolas que implementaram essa iniciativa. Também fizeram parte desta pesquisa documentos de abrangência internacional, nacional e municipal que serão analisados ao longo do trabalho.

Bento Gonçalves⁵, localiza-se na Encosta Superior do Nordeste do Rio Grande do Sul, a 124 quilômetros da capital Porto Alegre. A cidade possui um relevo bastante acidentado, caracterizado por escarpas e vales e uma rica rede hidrográfica, sendo cortada por vários arroios. O principal rio é o Rio das Antas. Tem uma população estimada (01/07/2021 - IBGE): 123.090 habitantes, área territorial (IBGE): 272,287 Km², altitude: 690 m, data de emancipação: 11 de outubro de 1890, clima: subtropical de altitude, meses mais frios: junho e julho (médias mínimas 8°C | médias máximas 17°C), meses mais quentes: janeiro e fevereiro (médias mínimas 17°C | médias máximas 26°C).

A cidade de Bento Gonçalves é conhecida como 'Capital Brasileira da Uva e do Vinho'. É reconhecida pela força de sua economia e por ser um importante polo industrial e turístico do sul do Brasil. O enoturismo, o turismo de negócios e eventos, e a diversidade de roteiros turísticos que a cidade oferece, levam o nome de Bento Gonçalves aos quatro cantos do país.

Na educação, a rede municipal de ensino conta com 48 escolas sendo uma escola de ensino médio e fundamental, uma escola de tempo integral, uma escola especial que atende estudantes surdos e autistas e 22 escolas de ensino fundamental, 24 de educação infantil, com mais de 519 professores que atendem inclusive educação especial e

¹Conforme Matos e Jardimino (2016) no artigo: *Os conceitos de concepção, percepção, representação e crença no campo educacional: similaridades, diferenças e implicações para a pesquisa*, concepção é entendida como a maneira como as pessoas percebem, avaliam e agem com relação a um determinado fenômeno.

² Na rede municipal de Educação de Bento Gonçalves existem Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEF) que atendem crianças de 4 anos até os 10 anos de idade (da pré-escola ao 5º ano), Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEF) que atendem crianças de 4 anos aos 14 anos de idade (da pré-escola ao 9º ano).

³ Conforme a Base Nacional Comum Curricular -BNCC - (Brasil, 2017), a Educação Infantil é organizada em três grupos por faixa etária, a pré-escola é um dos três grupos etários e corresponde às crianças pequenas de 4 anos a 5 anos e 11 meses.

⁴ Foram analisados os documentos de 6 (seis) escolas. A escolha das escolas se deu pelos critérios: ter Proposta Pedagógica e Regimento Escolar aprovados e ter iniciado o atendimento em tempo integral para a pré-escola no ano de 2023.

⁵Informações retiradas do portal do Cidadão-Município de Bento Gonçalves. Disponível em: <https://www.bentogoncalves.rs.gov.br/site/conteudos/5330-h1span-sty> Acesso em: 19 de out de 2024.

educação de adultos, para um público total de 9 288 alunos em 2022. (Qedu)⁶. Conforme dados retirados do site Qedu.org.br, o município conta com uma taxa de aprovação de 93,4% nos anos iniciais do ensino fundamental, 88,5% nos anos finais e 94,2% no ensino médio, a taxa de reprovação nos anos iniciais de 6,3%, no anos finais de 9,3% e no ensino médio de 2,9%.

Neste estudo, o objeto escolhido foi a educação integral em tempo integral na pré-escola, etapa da Educação Infantil que faz parte da educação básica e que se efetiva também na Escola de Ensino Fundamental. Educação integral é entendida como aquela que acontece na escola independente do tempo e, que se propõem a oferecer experiências e vivências, às crianças, adolescentes e jovens, visando favorecer o desenvolvimento humano global. Uma educação acolhedora e diversificada, que oferece e amplia o repertório cultural, esportivo, artístico, relacional e de conhecimentos das diferentes áreas aos estudantes. Educação Integral em Tempo Integral aquela que amplia o tempo de permanência dos estudantes, que garanta as aprendizagens e reinvente o modo de organização dos tempos, espaços e lógicas que presidem os processos escolares, que olhe e transforme os currículos. Esses conceitos serão aprofundados no capítulo 3 na seção 3.3.

Esta pesquisa está vinculada à linha de pesquisa *Processos educacionais, linguagem, tecnologia e inclusão* do Programa de Pós Graduação em Educação PPGEDU-UCS, que tem como objetivos problematizar, analisar e compreender fenômenos presentes nos processos educativos na perspectiva da interação e da transformação, focalizando sujeitos que aprendem a conhecer e a aprender, por meio do diálogo e da interrogação, como seres humanos, sociais e culturais. Nesse sentido, acolhe e desenvolve investigações voltadas a contextos educacionais formais e não formais, especialmente, relacionados à formação de professores, à linguagem, à infância, à educação especial e inclusiva, à aprendizagem e ao ensino de língua e de literatura, à cultura digital e às tecnologias.

Para tanto, a pesquisa intitulada “ Educação integral na pré-escola: um estudo sobre a iniciativa de Bento Gonçalves/RS” vincula-se à linha de pesquisa acima citada, pelo fato

⁶ Informações retiradas da Plataforma QEdu. Disponível em: <https://qedu.org.br/municipio/4302105-bento-goncalves/censo-escolar> Acesso em 19/12/2023.

de realizar uma investigação voltada ao contexto educacional com foco nos processos educacionais que permeiam as infâncias, pois, para compreender a concepção de educação integral nas EMEF, este estudo também utilizou as Propostas Pedagógicas (PP), o Regimento Escolar (RE) e a Matriz Curricular (MC) das escolas de Bento Gonçalves/RS.

Pesquisar uma temática complexa como a educação e seus muitos desdobramentos, nesse caso, a política e as iniciativas do município de Bento Gonçalves para implementar a educação integral em tempo integral para as crianças da pré-escola na Escola de Ensino Fundamental, foi um grande desafio. Desafio esse que novamente ganha visibilidade e espaço nas agendas governamentais, por exemplo com a criação do Programa Escola em Tempo Integral

No entanto, decidir por um tema de pesquisa e o trajeto a ser percorrido requer certa implicação, coragem, motivação e discernimento para preservar a postura de pesquisador sem, contudo, perder a essência do professor que busca respostas para suas inquietações nessa tarefa desafiadora que é a educação. Fazer essa escolha não foi tarefa fácil, no entanto, tomar decisões e percorrer caminhos desafiadores me acompanham desde a minha infância.

Sou o caçula de uma família constituída de oito filhos. Minha mãe era costureira e meu pai, autônomo. Convivi com meus pais pouco tempo da vida deles. Com meu pai, convivi apenas 9 meses. Ele teve um enfarto em casa e não resistiu. Com minha mãe, convivi por 12 anos, quando veio a falecer por complicações respiratórias. Nasci e vivi em Porto Alegre até meus 29 anos. Minha infância foi agradável, brinquei e me diverti na rua da minha casa, com amigos e vizinhos.

Meu percurso intelectual iniciou já nos primeiros anos de escola. Sempre gostei de estudar e da escola. Segui meus estudos, mesmo convivendo com adversidades: uma família pouco letrada, com poucas condições socioeconômicas e morando em um bairro periférico da capital gaúcha. Fui convivendo e acompanhando minha irmã, meus sobrinhos e meus amigos contemporâneos iniciarem um ano letivo e pouco a pouco desistirem, e eu firme no meu propósito de continuar meus estudos. Concluí o Ensino Médio e meu próximo passo foi cursar uma faculdade. Parecia um sonho, já que ninguém da minha família tinha ido tão longe assim.

No ano de 2001, ingressei no curso de licenciatura plena em Educação Física no Centro Universitário La Salle, em Canoas. Escolhi essa área pois me identificava com os esportes e jogos e por ter tido boas referências. Foi então que comecei a me interessar pela educação. A Educação Física abria muitas possibilidades de atuação: treinamento, atividade física, ginásticas, esportes, recreação, mas o que me chamou a atenção e despertou meu interesse foi a possibilidade de atuar no ambiente escolar. Tive professores inspiradores, que atuavam diretamente nas escolas públicas e particulares com os alunos e isso me interessava. Ler sobre educação, didática, metodologias e como melhorar a escola estavam no meu radar e isso me aproximava cada vez mais da escola.

Cumpri minha parte na educação básica, depois continuei na educação superior, avançando para uma especialização na área escolar. Mais recentemente realizei uma segunda especialização em psicomotricidade, e todos esses caminhos me trouxeram à Universidade de Caxias do Sul. Chego ao Mestrado em Educação após ter percorrido um caminho pouco provável devido a minha origem familiar.

Aspiro dar conta de um desejo que me acompanha desde a faculdade, onde conheci professores, mestres e doutores que me incentivaram a estudar e seguir uma trajetória acadêmica, mas fui pegando outras rotas e me distanciando da pesquisa e da academia.

Mais recentemente, fui desafiado a trabalhar em uma escola de Educação Infantil no Município de Bento Gonçalves. Ao aceitar o desafio, deparei-me com uma realidade com a qual sempre me identifiquei e, por isso, tornou-se agradável desde o início. Estar com crianças sempre me abasteceu: as crianças me dão energia e também uma alegria muito grande.

Atuei como professor de Educação Física em creches e escolas de Ensino Fundamental e minha facilidade em me comunicar e estabelecer relações com as crianças levaram-me a coordenar e ser vice-diretor de uma Escola de Educação Infantil. Vivenciei as rotinas intensas da Educação Infantil junto às crianças e também aos professores e funcionários. Fui, ao longo do tempo, estudando e aprofundando-me cada vez mais no universo infantil. Apoiei-me principalmente em Maria Montessori, pois verifiquei, na Proposta Pedagógica da escola, uma inspiração nessa médica que se especializou em pedagogia e neuropsiquiatria infantil. A partir dessa descoberta, desafiei-me a estudar a obra e a vida dessa autora. Comecei, então, um percurso investigativo no qual procurei

conhecer e aprofundar-me no Método Montessori. É importante esclarecer que a escola citada não adotava o método Montessori como orientador de suas práticas pedagógicas cotidianas, uma vez que, estava claro no documento que era uma inspiração, assim como se inspiraram na teoria de Jean Piaget.

Enfrentei alguns obstáculos devido à falta de conhecimento da equipe da escola sobre essa abordagem. Foi possível perceber, nas primeiras conversas com as professoras, que elas não sabiam que a escola tinha inspiração Montessoriana em sua PP. Essa constatação me levou a inferir que as professoras não participaram da construção da PP da escola. No entanto, ao perguntar à diretora da escola, esta me disse que tinha utilizado Maria Montessori somente como uma referência.

Sendo assim, a partir da constatação da falta de conhecimento das professoras e funcionárias, fui, aos poucos, inserindo nas reuniões da equipe diretiva, nas reuniões pedagógicas, nas sessões de estudos e nas reuniões gerais o que Maria Montessori falava sobre criança, o ambiente e o educador e como poderíamos inserir suas proposições no nosso cotidiano. Foi então que convenci a diretora da escola a trocar o mobiliário das salas de aula, que, de acordo com Montessori, devem ser adequados ao tamanho das crianças. Em seu livro “A descoberta da criança” (2017), Maria Montessori nos diz:

Comecei, pois, a estudar um padrão de mobília escolar que fosse proporcionada à criança e que correspondesse à sua necessidade de agir inteligentemente. Mandei construir mesinhas de formas variadas, que não balançassem, e tão leves que duas crianças de quatro anos pudessem facilmente transportá-las; cadeirinhas, de palha ou de madeira, igualmente bem leves e bonitas, e que fossem uma reprodução, em miniatura, das cadeiras dos adultos, mas proporcionadas às crianças. (Montessori,2017,p. 53-54)

E, assim, seguimos, pouco a pouco, transformando o ambiente físico para as crianças e, concomitantemente, fui apresentando textos, livros e vídeos para estudar com as professoras e funcionários. Além disso, fomos adquirindo alguns materiais propostos por Maria Montessori (2017), como, por exemplo: o quadro de laços, os cilindros, os encaixes planos, caixa de som, as letras de lixa, o alfabeto móvel. Foram três anos imersos na bibliografia de Maria Montessori, o que me ajudou a fazer transformações significativas no jeito de olhar para as crianças daquela escola. Naquele momento, já fazia minhas primeiras pesquisas, pois, ao investigar a PP da escola, ao conversar com as professoras e funcionárias, encontrei um problema a ser respondido.

Na metade do ano de 2021, ainda em meio à pandemia da COVID-19, fui convidado a compor a equipe da Secretaria de Educação (SMED). Era a segunda vez que juntava-me à equipe da administração do município para pensar a educação de um outro lugar. Foi então que assumi como a pessoa de referência da Educação Infantil do município, ficando, assim, próximo a todas escolas de Educação Infantil e, conseqüentemente, próximo às crianças. Faço parte da equipe que pensa e propõe alternativas e práticas para a rede municipal de ensino. Nesse sentido, minha ligação com a temática escolhida para esta pesquisa surgiu a partir de uma iniciativa da SMED de oferecer educação em tempo integral para as crianças da pré-escola.

Para tanto, o município ampliou a oferta de vagas em tempo integral para a pré-escola, com o intuito de alcançar a meta número 6 do Plano Nacional de Educação (PNE)⁷ e do Plano Municipal de Educação (PME)⁸, que é “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), estabelecendo, nesse caso, que a pré-escola de algumas escolas de Ensino Fundamental seria em tempo integral. Assim, a municipalidade além de querer alcançar a meta número 6 do PNE e do PME, assumiu o compromisso de garantir o direito dessas crianças da pré-escola, ao acesso a uma escola pública de qualidade e em tempo integral, isto é, com uma jornada ampliada de atendimento, proporcionando o cuidar e educar, enquanto seus responsáveis trabalham.

Para tanto, ao lançar-me nesta jornada, aspiro poder contribuir epistemologicamente e principalmente no campo da prática educacional. Sei que, de alguma forma, meus esforços chegarão às escolas e meu desejo é que sirvam de inspiração para quem está lá, no chão da escola, e de motivação para quem deseja aprofundar e/ou continuar essa jornada de pesquisa.

Dessa forma, a escolha pela temática de pesquisar a educação integral na EMEF do município de Bento Gonçalves/RS, justifica-se pelas minhas inquietações, experiências pessoais e profissionais vivenciadas ao longo dos últimos anos na educação do município.

⁷ Lei Federal nº 13.005/2014, de 25 de junho de 2014 - É aprovado o Plano Nacional de Educação - PNE, com vigência por 10 (dez) anos, a contar da publicação desta Lei, na forma do Anexo, com vistas ao cumprimento do disposto no art. 214 da Constituição Federal.

⁸ Lei Municipal nº 5948, de 02 de junho de 2015- É instituído o Plano Municipal de Educação-PME, contendo a proposta educacional para o Município de Bento Gonçalves, definindo metas e estratégias. Parágrafo único. O Plano Municipal de Educação terá duração de 10 (dez) anos, a contar da vigência desta Lei.

Para tanto, a presente pesquisa buscou **compreender a concepção de educação integral das Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEF) e como esta concepção pode favorecer a pré-escola em tempo integral**. Como objetivos específicos, temos: identificar nas políticas e nos documentos do município orientações sobre educação integral e em tempo integral nas EMEF; analisar nos documentos das escolas e do município como se configura o tempo, o espaço e o currículo para a pré-escola da EMEF; verificar nos documentos das escolas e nos documentos do município qual o tempo das crianças e dos professores na pré-escola de tempo integral da EMEF. Sendo assim, esse trabalho apresenta, nas páginas que seguem, uma viagem investigativa, fazendo uma analogia ao trem Maria Fumaça⁹ e seu trajeto, desde a Estação de Bento Gonçalves, onde o estudo iniciou e é apresentado nesta introdução, passando pelas estações de Garibaldi, Carlos Barbosa e retornando a Bento Gonçalves, usando este passeio, que é uma das atrações turísticas mais visitadas da região, para compartilhar com o leitor todo o percurso desta pesquisa.

Dando continuidade à viagem, ainda na estação de Bento Gonçalves, apresento o segundo capítulo, o qual denominei como: **“Embarcando no trem: destino metodológico confirmado”**. Neste capítulo, apresento as escolhas metodológicas para realizar a pesquisa. Optamos neste estudo pela pesquisa qualitativa, utilizamos a abordagem teórico-metodológica do ciclo de políticas de Ball (2021) e para a análise e discussão dos dados a Análise de Conteúdo proposta por Bardin (1977).

O trem segue em direção ao município de Garibaldi, nesse trajeto apresento o terceiro capítulo intitulado: **“Iniciando a Viagem: Estação - Contexto de Influência: Trilhos que nos levam a Educação Integral”**. Neste trajeto até a próxima parada, apresentamos o contexto de influência do Ciclo de Políticas. Neste capítulo

⁹ Utilizamos nos inícios de cada capítulo uma foto do trem Maria Fumaça e das estações situadas nos Municípios de Bento Gonçalves, Garibaldi e Carlos Barbosa, municípios que fazem parte do roteiro do passeio turístico. O passeio turístico de trem a vapor é uma memorável atração na Serra Gaúcha, na Região Uva e Vinho. Os turistas são recepcionados na estação de Bento Gonçalves com uma deliciosa degustação de vinho e suco de uva branco. Ao soar o sino, todos embarcam nesta viagem repleta de alegria e que traduz o jeito de ser dos imigrantes italianos. São 23 quilômetros de agradável percurso com duração média de 2 horas. Durante o passeio, a festa é conduzida por atrações típicas italianas e gaúchas. A recepção em Garibaldi acontece ao som de música gaúcha e italiana, enquanto todos degustam espumante moscatel e suco de uva tinto. Novo embarque, com destino ao final do passeio. A Giordani Turismo recepciona os turistas na cidade de Carlos Barbosa com um show de música italiana. Neste momento, todos se encontram e confraternizam embalados pela música, alguns passageiros dizem adeus, enquanto outros embarcam no passeio de retorno. Fonte: Disponível em: <https://www.giordaniturismo.com.br/grupoGiordani?id=mariafumaca> Acesso em 09/12/2023.

contextualizamos documentos orientativos sobre a compreensão de educação integral que escolhemos como sendo uma possível influência na implementação da pré-escola em tempo integral nas escolas de Bento Gonçalves. A próxima parada será na estação do município de Garibaldi. Nesta estação, apresento o quarto capítulo: **Estação - Contexto da Produção de Texto: Educação Infantil entre leis e teorias**. Aqui apresentamos a Educação Infantil, com foco na pré-escola, a partir dos documentos oficiais orientadores desta etapa da educação básica, bem como, a partir de teóricos que nos ajudaram a compreender a pré-escola e como esta se constitui em um espaço voltado às infâncias na Escola de Ensino Fundamental.

A próxima parada será na estação do município de Carlos Barbosa, no qual apresento o quinto capítulo: **Estação - Contexto da Prática: Análise dos dados**. Neste capítulo é apresentada a análise e discussão dos dados coletados nos documentos das escolas participantes do estudo.

No sexto capítulo, intitulado: **“A chegada ao destino, mas não ao final: algumas considerações finais”**, sinalizo percepções e sugestões dessa viagem pela educação integral na pré-escola de Bento Gonçalves. Nele pontuo especialmente evidências das implicações do tempo e do lócus escolhidos para essa integralidade da formação humana a partir das concepções manifestadas nos contextos de influência, de produção do texto e da prática.

Assim, após a apresentação do estudo, convido os leitores, professores e comunidade em geral a fazer este passeio a bordo do trem Maria Fumaça. Desejo que escolham um bom lugar neste trem, para juntos olharmos em profundidade, mesmo que neste trajeto curto, para a educação integral em tempo integral na pré-escola das Escolas de Ensino Fundamental de Bento Gonçalves.

**2. EMBARCANDO NO TREM:
DESTINO METODOLÓGICO CONFIRMADO**



Fonte: <https://destinosdosul.com/2017/08/28/estacoes-da-maria-fumaca-i-bento-goncalves>

Ao iniciar um percurso de pesquisa, diferentes caminhos se apresentam: escolher o tema, encontrar o objeto de estudo, traçar os objetivos, buscar os referenciais teóricos e, obviamente, dias e noites de leituras e de escrita. Esses elementos são validados e sustentados por um método de pesquisa. Diante dessa premissa, buscou-se, através deste estudo, encontrar as possíveis respostas para o problema proposto: o que é educação integral na pré-escola em tempo integral nas Escolas de Ensino Fundamental de Bento Gonçalves? Para tanto, o método de pesquisa é fundamental para que o percurso investigativo nos leve, da maneira mais precisa e coerente possível, a responder aos nossos questionamentos.

Pode-se definir pesquisa, conforme Gil (2008), como o processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico. De acordo com o mesmo autor:

O objetivo fundamental da pesquisa é descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos. A partir dessa conceituação, pode-se, portanto, definir pesquisa social como o processo que, utilizando a metodologia científica, permite a obtenção de novos conhecimentos no campo da realidade social. Realidade social é entendida aqui em sentido bastante amplo, envolvendo todos os aspectos relativos ao homem em seus múltiplos relacionamentos com outros homens e instituições sociais. Assim, o conceito de pesquisa aqui adotado aplica-se às investigações realizadas no âmbito das mais diversas ciências sociais, incluindo Sociologia, Antropologia, Ciência Política, Psicologia, Economia etc. (Gil, 2008, p. 26)

Nessa perspectiva, buscamos em Gil (2008) embasamento para sustentar e nos ajudar no aprofundamento do tema desta pesquisa. Segundo o autor, a ciência tem como objetivo fundamental chegar à veracidade dos fatos. Nesse sentido, não se distingue de outras formas de conhecimento. O que torna, porém, o conhecimento científico distinto dos demais é que tem como característica fundamental a sua verificabilidade. Ao propor como objetivo compreender a concepção de educação integral em Bento Gonçalves é indispensável que busquemos informações fidedignas a respeito deste tema.

Para que um conhecimento possa ser considerado científico, torna-se necessário identificar as operações mentais e técnicas que possibilitam a sua verificação. Ou, em outras palavras, determinar o método que possibilitou chegar a esse conhecimento. Pode-se definir método como caminho para se chegar a determinado fim. E método científico como o conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos adotados para se atingir o conhecimento (Gil, 2008).

Esta pesquisa enquadra-se nas de tipo exploratórias que têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores (Gil,2008).

De todos os tipos de pesquisa, estas são as que apresentam menor rigidez no planejamento. Habitualmente envolvem levantamento bibliográfico e documental, entrevistas não padronizadas e estudos de caso. Procedimentos de amostragem e técnicas quantitativas de coleta de dados não são costumeiramente aplicados nestas pesquisas. Pesquisas exploratórias são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar uma visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato (Gil, 2008). Esse tipo de pesquisa é realizado especialmente quando o tema escolhido é pouco explorado e torna-se difícil formular hipóteses precisas e operacionalizáveis sobre ele. Muitas vezes, as pesquisas exploratórias constituem a primeira etapa de uma investigação mais ampla. Quando o tema escolhido é bastante genérico, tornam-se necessários seu esclarecimento e delimitação, o que exige revisão da literatura, discussão com especialistas e outros procedimentos. O produto final desse processo passa a ser um problema mais esclarecido, passível de investigação mediante procedimentos mais sistematizados.

À medida em que buscamos responder o problema “o que é a educação integral na pré-escola no município de Bento Gonçalves/RS?”, entendemos estar cumprindo com os requisitos da pesquisa exploratória e com a construção do conhecimento, sobretudo, para a epistemologia da educação.

Nesse sentido, utilizamos neste trabalho os dados coletados por meio da pesquisa documental. Essas fontes documentais são capazes de proporcionar ao pesquisador dados em quantidade e qualidade suficientes para evitar a perda de tempo e o constrangimento que caracterizam muitas das pesquisas em que os dados são obtidos diretamente das pessoas (Gil, 2008). Para tanto, os dados analisados nesta dissertação foram encontrados quando direcionamos nossos olhares para o Relatório da Unesco, o PNE, a Lei 14.640, aprofundados no contexto de influências, no capítulo 3, a Lei Municipal 3.159, o PME e as Resoluções do CME, analisados no contexto da produção de texto, no capítulo 4 e para as Propostas Pedagógicas, Regimentos Escolares e Matrizes Curriculares das Escolas, documentos nos quais nos debruçamos por meio da Análise de Conteúdo, proposta por

Bardin (1977) aprofundados no capítulo 5, tornando possível encontrarmos algumas respostas que nos aproximam de uma visão geral e também estreita do objeto de pesquisa escolhido.

A partir da Análise de Conteúdo desses documentos, realizada ao longo dos contextos apresentados neste trabalho, foi possível fazer inferências de como pensam, quais concepções de educação, qual filosofia adotam e quais sujeitos/estudantes/crianças/alunos as escolas querem formar ou pelo menos, têm a intenção de contribuir para que se tornem pessoas com condições de participar de forma crítica e cidadã da sociedade e das comunidades às quais pertencem.

Sendo assim, a Figura 1 representa o percurso metodológico utilizado nesta pesquisa.

Figura 1- Percurso Metodológico



Fonte: Elaborada pelo autor (2023)

Nesse percurso, exibido na Figura 1, utilizamos a imagem do trem, como já mencionado na introdução, para ilustrar esse trajeto. Ao fazer alusão ao trem Maria Fumaça, mostramos a locomotiva puxando os vagões, nos indicando o tipo de pesquisa, que tipo de material utilizamos para coleta de dados e como analisamos. Fez parte desse percurso metodológico a Abordagem do Ciclo de Políticas, proposta por Stephen Ball, que é representado na Figura 1 como os trilhos onde o trem vai deslizando, ou seja, essa abordagem, de certa maneira, vai guiando a metodologia da pesquisa.

Para melhor compreensão do leitor, a seguir apresentamos com mais detalhes a Abordagem do Ciclo de Políticas e, ao longo do texto, aprofundaremos os contextos escolhidos para esta investigação.

2.1 ABORDAGEM DO CICLO DE POLÍTICAS

Inicialmente, cabe esclarecer que a política é definida superficialmente como uma tentativa de resolver um problema. Segundo Ball, Maguire e Braun (2021), essa resolução de problemas é, por vezes, feita por meio da produção de textos de políticas como legislações ou outras prescrições e inserções voltadas local ou nacionalmente à prática. Para além de solucionar um problema específico, entendemos que as políticas devem orientar e apontar caminhos para dar conta de questões sociais amplas e que, de fato, possam beneficiar o maior número de pessoas, levando em consideração os contextos aos quais se destinam.

Nessa perspectiva, entendemos que as escolas são um lugar onde as políticas educacionais irão se materializar, e o que nelas ensinamos-aprendemos não têm um fim em si mesmo, mas estão a serviço de homens e mulheres que vão constituindo-se socioculturalmente dentro de uma sociedade política e economicamente organizada, mas com possibilidade de ser reorganizada (Henz, 2012). De acordo com Ball, Maguire e Braun (2021, p.26),

As políticas não são simplesmente ideacionais ou ideológicas, elas também são muito materiais. As políticas raramente dizem-lhe exatamente o que fazer, elas raramente ditam ou determinam a prática, mas algumas mais do que outras estreitam a gama de respostas criativas. Isso é em parte porque os textos de políticas são tipicamente escritos em relação a melhor de todas as escolas possíveis, escolas que só existem na imaginação febril de políticos, funcionários públicos e conselheiros e em relação a contextos fantásticos.

Pensar uma política perfeita e sem relação direta com a realidade, isto é, sem uma relação com a prática, parece-nos um equívoco. Os textos das políticas não podem simplesmente ser implementados, eles têm de ser traduzidos a partir do texto para a ação, colocados em prática em relação à história e ao contexto, com os recursos disponíveis. (Ball; Maguire; Braun, 2021).

Entretanto, pensar uma política educacional que alcance um país inteiro, como por exemplo, o Programa Escola em Tempo Integral¹⁰, certamente apresentará limitações. Tais limitações situam-se nas questões de espaços, de número professores, de materiais, de gestão e, sobretudo, financeiras. É imperativo, como defende Ball, Maguire e Braun (2021), saber como as escolas fazem política, especificamente sobre como as políticas tornam-se vivas e atuantes (ou não) nas escolas.

Desse modo, pensando que a política educacional se materializa em uma prática educativa na escola, lembramos o que nos explica Freire (1995, p. 96):

Não há prática educativa, como de resto nenhuma prática, que escape a limites. Limites ideológicos, epistemológicos, políticos, econômicos, culturais. Creio que a melhor afirmação para definir o alcance da prática educativa em face dos limites a que se submete é a seguinte: *não podendo tudo, a prática educativa pode alguma coisa*. Essa afirmação recusa, de um lado, o otimismo ingênuo que tem na educação a chave das transformações sociais, a solução para todos os problemas; de outro, o pessimismo igualmente acrítico e mecanicista de acordo com o qual a educação, enquanto supraestrutura, só pode algo depois das transformações infraestruturais.

Diante da complexidade das políticas e, em especial as políticas voltadas a educação integral em tempo integral, buscamos, apoiados em Ball, Maguire e Braun (2021), trilhar esse percurso de investigação entendendo que a política é complexamente codificada em textos e artefatos e é decodificada (e recodificada) de forma igualmente complexa. De acordo com Taylor *et al.* (1997 *apud* Ball; Maguire; Braun, 2021), nós precisamos observar a política em ação, traçando como as forças econômicas e sociais, as instituições, as pessoas, os interesses, os eventos e as oportunidades interagem, bem como as questões de poder devem ser investigadas.

Assim, esta dissertação utilizou a Abordagem do Ciclo de Políticas, entendendo-a como um movimento heurístico significando algo flexível. É como uma possibilidade de descobrir algo que seja relevante, é algo tentativo, não é algo fechado, não é algo que não possa ser adaptado que não possa ser mudado. Esta abordagem foi apresentada por Stephen Ball e que, segundo Mainardes (2006, p. 49), apresenta a seguinte definição:

¹⁰ Lei Nº 14.640, de 31 de julho de 2023 que institui o Programa Escola em Tempo Integral, no âmbito do Ministério da Educação, com a finalidade de fomentar a criação de matrículas na educação básica em tempo integral.

Essa abordagem destaca a natureza complexa e controversa da política educacional, enfatiza os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais. É importante destacar desde o princípio que este referencial teórico analítico não é estático, mas dinâmico e flexível.

A Abordagem do Ciclo de Políticas constitui-se num referencial analítico útil para a análise de programas e políticas educacionais e essa abordagem permite a análise crítica da trajetória de programas e políticas educacionais desde sua formulação inicial até a sua implementação no contexto da prática e seus efeitos (Mainardes, 2006). Essa abordagem foi apresentada inicialmente pelos autores como um ciclo contínuo constituído por três contextos principais: o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática. Esses contextos estão inter-relacionados, não têm uma dimensão temporal ou sequencial e não são etapas lineares.

Cada um desses contextos apresenta arenas, lugares e grupos de interesse e cada um deles envolve disputas e embates (Bowe *et al.*, 1992). Em 1994, a partir de uma série de críticas feitas à abordagem, no livro *“Education reform: a critical and post-structural approach”* (*Reforma educacional: uma abordagem crítica e pós-estrutural*), Ball (1994) expandiu o ciclo de políticas acrescentando outros dois contextos ao referencial original: o contexto dos resultados (efeitos) e o contexto da estratégia política. O quarto contexto do ciclo de políticas - o contexto dos resultados ou efeitos - preocupa-se com questões de justiça, de igualdade e de liberdade individual. A ideia de que as políticas têm efeitos, em vez de simplesmente resultados, é considerada mais apropriada. Nesse contexto, as políticas deveriam ser analisadas em termos do seu impacto e das interações com desigualdades existentes (Mainardes, 2018).

O último contexto do ciclo de políticas é o contexto de estratégia política. Esse contexto envolve a identificação de um conjunto de atividades sociais e políticas que seriam necessárias para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política investigada. Segundo Ball (1994), esse é um componente essencial da pesquisa social crítica e do trabalho daqueles que Foucault chama de “intelectuais específicos”, o qual é produzido para uso estratégico em embates e situações sociais específicas.

Em uma entrevista publicada em 2009, Stephen Ball sugeriu que esses dois últimos

contextos podem ser explorados dentro dos contextos primários. O contexto dos resultados/efeitos está relacionado ao contexto da prática, e o contexto das estratégias políticas pode ser explorado no contexto de influência (Mainardes; Marcondes, 2009 *apud* Mainardes, 2018).

Nesta pesquisa, utilizamos três contextos da abordagem do ciclo de políticas, que estão representados na Figura 2.

Figura 2 - Contextos do Ciclo de Políticas



Fonte: Elaborada pelo autor (2024)

Entendemos que a Abordagem do Ciclos de Políticas segue um fluxo contínuo e que durante esse fluxo os contextos se entrelaçam, se encontram e se complementam, possibilitando uma análise e aprofundamento das políticas educacionais. Nesse caso, a educação integral em tempo integral da pré-escola da escola de Ensino Fundamental. Nesse sentido, a presente pesquisa se relaciona com esta abordagem, pois entendemos que as políticas educacionais de tempo integral na Educação Brasileira são permeadas por disputas e sofrem interpretações, reinterpretações, traduções e são rearranjadas quando chegam de fato na escola, além de apresentarem limitações.

Sendo assim, utilizamos a pesquisa documental para o levantamento de dados e posterior análise do conteúdo sobre a concepção desta política no município de Bento Gonçalves/RS. Para tanto, encontramos na Abordagem do Ciclo de Políticas, convergências teórico-metodológicas para nos ajudar a responder aos nossos questionamentos, tendo em vista, nossa escolha pelos documentos que influenciam, que

são produzidos e que são orientadores de uma educação integral em tempo integral. A análise dos documentos se deu por meio da Análise de Conteúdo proposta por Bardin (1977). Nessa etapa da pesquisa, já de posse dos documentos escolhidos, exigiu-se atenção ao que dizem os textos e como estes nos ajudaram na elaboração de possíveis respostas aos objetivos da investigação.

No Contexto de Influência escolhemos o Relatório da Unesco: *“Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação”*. A escolha por utilizar esse relatório se deu pelo fato de compreendermos que as decisões políticas, sejam direcionadas para a educação ou para outras áreas, sofrem influências internacionais e globais que acabam aparecendo tanto nos discursos, nas disputas, nos textos das políticas até chegar à prática, ou seja, nas Escolas. A escolha pelo PNE (BRASIL, 2014) se justifica por ser nesta lei de abrangência nacional que encontramos, na meta 6, que trata da Educação de Tempo Integral. Também escolhemos a Lei 14.640 de julho de 2023, que institui o Programa Escola em Tempo Integral, que visa induzir a criação de matrículas na educação básica em tempo integral. A análise desses documentos será detalhada no capítulo 3.

No contexto da produção de texto, que será aprofundado no capítulo 4, escolhemos quatro documentos de abrangência municipal. O primeiro é o PME (BENTO GONÇALVES, 2015), por tratar assim como o PNE, das orientações sobre a Educação do município, expresso na meta 6, que trata da Educação em Tempo Integral. O segundo documento é Resolução CME 051/2023, que regulamenta a oferta de Educação Infantil para o Sistema Municipal de Educação de Ensino de Bento Gonçalves. A Resolução CME 054/2023, que dispõe sobre a oferta de Educação em Tempo Integral no Sistema Municipal de Ensino de Bento Gonçalves e, por último, nesse contexto a Lei Municipal 3.159/2001 que cria o Sistema Municipal de Ensino, que estabelece as diretrizes para a Educação no Município de Bento Gonçalves.

No terceiro contexto utilizado nesta pesquisa, o contexto da prática, escolhemos os documentos que orientam diretamente a comunidade escolar. A PP, que é o documento que expressa, a partir do diagnóstico da situação escolar, as diretrizes do processo ensino-aprendizagem, define os rumos da Escola, explicitando os fundamentos que orientam a sua prática e propõe objetivos a alcançar visando minimizar problemas identificados no diagnóstico. A PP é o instrumento norteador das práticas educativas

desenvolvidas na Escola, pois expressa seus valores, em termos de educação, conhecimento, currículo e avaliação. O RE é o documento que normatiza a organização administrativa-pedagógica e o funcionamento do estabelecimento de ensino, com base na legislação vigente, de forma a assegurar o alcance dos objetivos educacionais a que se propõe. O RE é a tradução legal de todas as decisões tomadas pela comunidade escolar ao descrever, esclarecer, definir e fixar sua Proposta Pedagógica. O RE deve ser redigido de modo objetivo, para tornar-se um documento simples, confiável e de fácil entendimento, por parte de toda a comunidade escolar. A MC é o documento aprovado pelo CME que, através de solicitação da SMED, mostra a organização dos componentes curriculares e suas respectivas cargas horárias para todas as etapas da educação básica, nesse caso, a Educação Infantil. É nesse contexto que nos debruçamos para extrair, por meio da Análise de Conteúdo, as possíveis respostas aos objetivos desta dissertação.

No Quadro 1, apresentamos os três contextos da Abordagem do Ciclo de Políticas utilizados neste trabalho, os respectivos documentos utilizados e os conteúdos que foram analisados em cada um dos contextos.

Quadro 1 - Situando Contextos, Documentos e Conteúdos.

CONTEXTO	DOCUMENTO	CONTEÚDO ANALISADO
Contexto de Influência	UNESCO, PNE, Lei 14.640/2023 Portaria 1.495/ 2023	Capítulos 3 e 7 Meta 6
Contexto da Produção de Texto	PME, Resolução CME 051/2023, Resolução CME 054/2023, Lei Municipal 3.159/2001	Meta 6 Art. 2º e Art.32º Art. 3º e Art. 4º Art. 3º
Contexto da Prática	Proposta Pedagógica, Regimento Escolar, Matriz Curricular	Princípios filosóficos; Princípios epistemológicos; Concepção de educação e currículo; Fins da educação; Filosofia da escola; Objetivos da Escola; Objetivos da educação infantil; Componentes curriculares; Carga horária de cada componente e total

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

O Quadro 1 mostra, de forma sintética, a organização didática que utilizamos para cada contexto nesta dissertação. Embora estejam separados, entendemos que a Abordagem do Ciclo de Políticas, como já sinalizamos na Figura 2, é tomada aqui como um fluxo contínuo, sem necessariamente ser fixo e permanente, isto é, que apresenta um movimento.

A seguir, aprofundaremos a nossa busca por respostas aos nossos questionamentos. Para isso, apresentaremos cada um dos contextos utilizados nesta pesquisa, tendo em vista que, embora estejam didaticamente separados, os contextos movimentam-se formando relações e conectando-se ora de forma linear ora de forma transversalizada para traduzir como as políticas são vivas e atuantes nas escolas.

**3. ESTAÇÃO - CONTEXTO DE INFLUÊNCIA:
TRILHOS QUE NOS LEVAM A EDUCAÇÃO
INTEGRAL**



Fonte: <https://www.tripadvisor.com.br>

Neste capítulo aprofundaremos o contexto de influência proposto na Abordagem do Ciclo de Políticas. Também aqui é onde discutiremos e serão trazidos os elementos que entendemos ser importantes, quando pensamos na implementação da pré-escola em tempo integral nas escolas de Ensino Fundamental.

O contexto de influência é onde normalmente as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos. É nesse contexto que grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado. Atuam nesse contexto as redes sociais dentro e em torno de partidos políticos, do governo e do processo legislativo. É também nesse contexto que os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política (Mainardes, 2006).

Nesse contexto, escolhemos¹¹ o relatório da Unesco¹² “Reimaginar Nossos Futuros Juntos: um novo contrato para educação”, lançado em 2022, o Plano Nacional de Educação, vigência 2014-2024 (BRASIL, 2014) e por último, Lei Federal nº 14.640 de 31 de julho de 2023 que instituiu o Programa Escola em Tempo Integral, no âmbito do Ministério da Educação. Iniciamos nossas reflexões pelo Relatório da Unesco e, em seguida, nossas reflexões se voltam ao PNE. Destacamos aqui que outros documentos e relatórios poderiam fazer parte deste contexto e contribuir para nossa pesquisa, como por exemplo os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS)¹³. Esta Agenda 2030,

¹¹ Escolhemos para análise nesta dissertação além do Relatório da UNESCO, políticas importantes para a educação do país: o PNE e a Lei 14.640. Nossa escolha se deu pelo fato de serem duas legislações que trazem em seus textos uma no caso do PNE o compromisso com a ampliação da oferta de educação em tempo integral nas escolas públicas e no caso da Lei 14.640 o fomento para a criação de vagas em tempo integral.

¹² Este Relatório é o resultado do trabalho coletivo da Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação, instituída pela UNESCO em 2019. Reconhecendo o empenho e as contribuições de todos os membros do nosso grupo diversificado e distribuído em termos geográficos, eu gostaria de agradecer em particular a António Nóvoa, embaixador de Portugal junto à UNESCO, que presidiu o comitê de pesquisa e redação da Comissão. As propostas apresentadas em “Reimaginar nossos futuros juntos” surgem de um processo global de participação e construção conjunta, o qual mostrou que a criatividade, a perseverança e a esperança são abundantes em um mundo de incerteza, complexidade e precariedade cada vez maiores. Em particular, são examinados os futuros das seguintes questões temáticas relevantes, que devem ser repensadas: sustentabilidade; conhecimento; aprendizagem; professores e o ensino; trabalho, habilidades e competências; cidadania; democracia e inclusão social; educação pública; e ensino superior, pesquisa e inovação. Nos últimos dois anos, o trabalho da Comissão foi delineado pela pandemia da COVID-19, e os membros da Comissão estavam perfeitamente cientes sobre os desafios enfrentados por crianças, jovens e estudantes de todas as idades que se depararam com o fechamento prolongado das escolas. É aos estudantes e professores cujas vidas foram interrompidas pela COVID-19, bem como aos esforços notáveis daqueles que têm tentado garantir o bem-estar, o crescimento e a continuidade da aprendizagem em circunstâncias difíceis, que dedicamos o relatório “Reimaginar nossos futuros juntos”.

¹³ Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável são um apelo global à ação para acabar com a pobreza, proteger o meio ambiente e o clima e garantir que as pessoas, em todos os lugares, possam desfrutar de paz

estabelece 17 objetivos¹⁴ e 169 metas associadas que são integradas e indivisíveis.

3.1 INFLUÊNCIAS INTERNACIONAIS: UNESCO

O Relatório da Unesco “Reimaginar Nossos Futuros Juntos: um novo contrato para educação” deve se fundamentar nos direitos humanos e se basear em princípios de não discriminação, justiça social, respeito à vida, dignidade humana e diversidade cultural. Deve abranger uma ética de cuidado, reciprocidade e solidariedade. Deve fortalecer a educação como um esforço público e um bem comum (UNESCO, 2022). Nesse documento nossas lentes se voltaram para os capítulos três e sete. A escolha por esses dois capítulos foi por entendermos uma aproximação com o tema desta dissertação. Conceitos chave destacados nesses capítulos (espaços e tempos, currículos, pedagogias, aprendizagem ao longo da vida, cultura e tecnologias) também são conceitos presentes em propostas direcionadas a Educação Integral em Tempo Integral.

No capítulo três do relatório, intitulado: “*Pedagogias de cooperação e solidariedade*”, está exposto que para Reimaginar o futuro juntos precisamos de pedagogias¹⁵ que promovam a cooperação e a solidariedade, isto é:

Pedagogias de cooperação e solidariedade devem ser baseadas em princípios compartilhados de não discriminação, de respeito à diversidade e de justiça reparadora, além de concebidas a partir de uma ética do cuidado e da reciprocidade. Por necessidade, elas exigem aprendizagem participativa, colaborativa, problematizadora, interdisciplinar, intergeracional e intercultural. Tais pedagogias se nutrem e contribuem para os conhecimentos comuns e perduram ao longo da vida, reconhecendo as oportunidades únicas de cada idade e cada nível educacional (UNESCO, 2022, p.48).

Ao tratar dos percursos pedagógicos em todas as idades e fases, o relatório aponta que as pedagogias cooperativas e participativas são relevantes para todos os níveis de educação, bem como para todos os ambientes educacionais, tanto formais como informais.

e de prosperidade. Estes são os objetivos para os quais as Nações Unidas estão contribuindo a fim de que possamos atingir a Agenda 2030 no Brasil.

¹⁴ Dentre os objetivos, destacamos o ODS 4: Educação de qualidade: Assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos.

¹⁵ Entendemos por Pedagogias de cooperação e solidariedade aquelas, conforme sugeridas por Formosinho e Oliveira-Formosinho (2019) como práticas pautadas na liberdade, evidenciando diálogo no contexto do desenvolvimento participativo.

Além disso, essas pedagogias podem estar presentes em qualquer fase da vida, embora as oportunidades de colaboração e construção conjunta pedagógica variem de acordo com as diferentes fases de crescimento e desenvolvimento humano (UNESCO, 2022). Para tanto, a ênfase aqui está em apoiar os fundamentos da primeira infância: a curiosidade e a atenção, próprias das crianças, que são exemplos para pessoas de todas as idades. O que exige um compromisso com o potencial desse período de emergência para o novo que deve caracterizar a Educação Infantil.

Segundo o relatório, quando fala da Educação Infantil deixa claro a importância que deve ser dada para esta etapa da educação básica,

A educação infantil de qualidade deve ser uma prioridade para todas as sociedades. Os primeiros anos da vida humana são um período de considerável plasticidade e desenvolvimento cerebral, fase em que ocorre um notável desenvolvimento físico, cognitivo, social e emocional. Um expressivo acervo de pesquisas educacionais aponta para a importância da educação infantil como uma base fundamental de toda aprendizagem e desenvolvimento futuros (UNESCO, 2022, p. 54).

As orientações contidas no relatório são importantes para essa pesquisa, pois apresentam uma aproximação com a temática investigada e por entendermos que, dentro da perspectiva da Abordagem do Ciclo de Políticas, influenciam esse contexto. As visões e os princípios apresentados no Relatório são apenas um ponto de partida, e traduzi-los e contextualizá-los é um esforço coletivo. Muitos pontos de luz já existem, e este Relatório tenta captá-los e construir a partir deles; não é um manual nem um plano de ação, mas uma abertura para um diálogo vital.

Diálogo esse que pode ganhar uma dimensão ampliada quando pensamos e colocamos em prática uma educação de qualidade, com início na Educação Infantil, primeiramente nas creches para crianças de 0 a 3 anos, seguindo com as crianças de 4 e 5 anos na pré-escola, numa escola de tempo integral. Isto é, com uma jornada diária de pelo menos 7 horas e que ofereça condições para que as crianças se desenvolvam integralmente, como já mencionado anteriormente: física, emocional, cognitiva e socialmente, podendo se relacionar com o lugar e com os outros seres vivos.

Para ampliar ainda mais nossa reflexão e nos apoiar nesta investigação, buscamos

no capítulo sete, intitulado: “*Educação em diferentes tempos e espaços*”, desse mesmo documento da UNESCO, uma possível influência para a política de educação integral na pré-escola nas escolas de Ensino Fundamental em Bento Gonçalves. Nossa percepção é que uma educação integral em tempo integral deve ser vista a partir de um novo contrato social para a educação, devendo, assim, aproveitar e ampliar oportunidades educacionais enriquecedoras que acontecem ao longo da vida e em diferentes espaços culturais e sociais (UNESCO, 2022).

O Relatório apresenta um princípio fundamental que é o direito à educação para todos ao longo da vida. Esse princípio reconhece que, assim como a aprendizagem nunca acaba, a educação deve ser ampliada e enriquecida em todos os tempos e espaços, o que de fato se aproxima do que prevê uma educação que se diz integral. Conforme o Relatório,

Este princípio tem vastas implicações para todos os níveis da sociedade e nossa vida coletiva – para nossas comunidades, cidades, vilas e pequenas localidades, para nosso ethos nacional e sistemas culturais, e para nossas comunidades regionais e internacionais. Trabalho, cuidado, lazer, atividades artísticas, práticas culturais, esportes, vida cívica e comunitária, ação social, infraestrutura, engajamento digital e midiático – tudo isso são oportunidades de aprendizagem potencialmente educacionais, pedagógicas e significativas para nossos futuros compartilhados, entre inúmeras outras. Um novo contrato social para a educação deve ver a necessidade e o valor de culturas dinâmicas de aprendizagem em todos os tempos e espaços (UNESCO, 2022, p.104).

Tendo em vista uma educação integral e em tempo integral, o Relatório nos dá pistas ao sugerir que é necessário oferecer aprendizagens em todos os tempos e espaços, o que significa dizer que além da escola, outros espaços da cidade devem também cumprir esse papel. Acreditamos que poderemos ter essa aprendizagem para todos, ao longo da vida, em todos os espaços e tempos se conseguirmos garantir, inicialmente uma educação em tempo estendido nas escolas, o que de fato pode ampliar e qualificar as aprendizagens e o modo de como olhamos para os territórios que ocupamos.

O Relatório ainda destaca que uma de nossas tarefas é ampliar nosso pensamento sobre onde e como a educação acontece, traz para a discussão a visão de cidade educadora, para repensarmos os sistemas educacionais. Segundo o Relatório, a “cidade” é uma metáfora para um espaço que engloba todas as possibilidades e potenciais, especialmente porque estão interconectados. Parte-se da ideia de que precisamos pensar

de forma integral a riqueza e a diversidade dos espaços e os esforços sociais que apoiam a educação, bem como quem está envolvido (UNESCO, 2022).

Neste capítulo, nos chamou a atenção a ênfase dada à primeira infância¹⁶, com atenção até mesmo voltada para recém-nascidos e bebês, e para adultos ao longo da vida. No primeiro caso, a educação infantil é vista como um momento educacional essencial por si só, embora ainda seja muitas vezes vista como uma preparação “pré-primária” para a escolarização.

Faz referência aos modelos de educação com base no “formato escolar”, que, muitas vezes, acabaram prevalecendo na forma de educar crianças e adultos, reduzindo a possibilidade de formas diferentes e distintas de educação. É certo que existe uma longa tradição de resistência a esta extensão do “formato escolar” a grupos com idades e características específicas, que, por isso mesmo, devem ter processos e estruturas educacionais diferentes.

De acordo com o Relatório e corroborando com o que também acreditamos ser importante para a educação integral e em tempo integral das crianças,

No caso da educação infantil, essa tradição está bem consolidada, com a adoção de diferentes estratégias educacionais, fortemente focadas na valorização da experimentação e do bem-estar, bem como nas dimensões afetiva, sensorial e relacional. Muitos até acreditam que a transformação da escola, do ponto de vista de uma nova organização de espaços e tempos, deve se inspirar nos modelos mais abertos e flexíveis de educação infantil (UNESCO, 2022, p. 105).

Nesse sentido, o Relatório “Reimaginar nossos futuros juntos” nos convoca a trabalharmos juntos com o objetivo de forjar um novo contrato social para a educação, que possa atender às necessidades futuras da humanidade e do planeta. Este Relatório propôs prioridades e fez recomendações para a construção deste novo contrato, alicerçado em dois princípios fundamentais: uma visão ampliada do direito à educação ao longo da vida e o fortalecimento da educação como um bem público e comum (UNESCO, 2022).

¹⁶ A Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, desde 2007, elegeu a primeira infância como a sua causa. Sua proposta é transformar a vida das crianças do nascimento até os 6 anos, principalmente as mais vulneráveis, abrindo caminho para um futuro com mais perspectivas e um país com mais equidade. Essa é a primeira infância. É a janela em que experiências, descobertas e afetos são levados para o resto da vida.

Assim, o Relatório examinou cinco dimensões¹⁷ para mudanças necessárias para construir um novo contrato social para a educação. Entendemos que essas cinco dimensões aproximam-se dos objetivos desta investigação, isto é, para compreender o que é educação integral em tempo integral, neste caso específico, na pré-escola, precisamos transformar a pedagogia. Esta deve ser baseada nos princípios de cooperação e solidariedade, substituindo antigos modos de exclusão e competição individualista. A pedagogia deve promover a empatia e a compaixão e deve construir as capacidades dos indivíduos para trabalharem juntos para transformar a si mesmos e ao mundo.

Outra dimensão a ser perseguida são os currículos, que precisam ser concebidos em relação a dois processos vitais que sustentam a educação: a aquisição de conhecimento como parte do patrimônio comum da humanidade e a criação coletiva de novos conhecimentos e novos futuros possíveis. Ao olhar para 2050, precisamos ir além das visões tradicionais de currículos como simplesmente uma grade de disciplinas escolares e, em vez disso, reimaginá-las por meio de perspectivas interdisciplinares e interculturais que permitam aos estudantes aprender e contribuir para os conhecimentos comuns da humanidade (UNESCO, 2022).

A terceira dimensão é a dos professores. Estes têm um papel único a desempenhar na construção de um novo contrato social para a educação por meio de sua profissão. Eles são os principais organizadores, reunindo diferentes elementos e ambientes à medida que trabalham de forma colaborativa para ajudar a aumentar o conhecimento e as capacidades dos estudantes. Para a efetivação de uma educação integral em tempo integral, necessitamos de professores dedicados também em tempo integral e que essa jornada seja realizada em uma única escola, pois assim, terão tempo para conhecer seus estudantes, a comunidade e realizar um acompanhamento de boa qualidade das aprendizagens dos estudantes.

É preciso pensar que nenhuma tecnologia ainda é capaz de substituir ou superar a necessidade de bons professores. Ao olhar para 2050, é essencial que deixemos de tratar o ensino como uma prática solitária que depende de um único indivíduo para orquestrar uma aprendizagem eficaz. Em vez disso, o ensino deve se tornar uma profissão

¹⁷ A parte II do Relatório, “Renovar a educação”, defende a criação de novos conceitos e a renovação da educação em cinco dimensões fundamentais: pedagogia, currículos, ensino, escolas e a ampla gama de oportunidades educacionais ao longo da vida e em diferentes espaços culturais e sociais. Cada uma dessas cinco dimensões discute e inclui princípios para orientar o diálogo e a ação para renovar a educação.

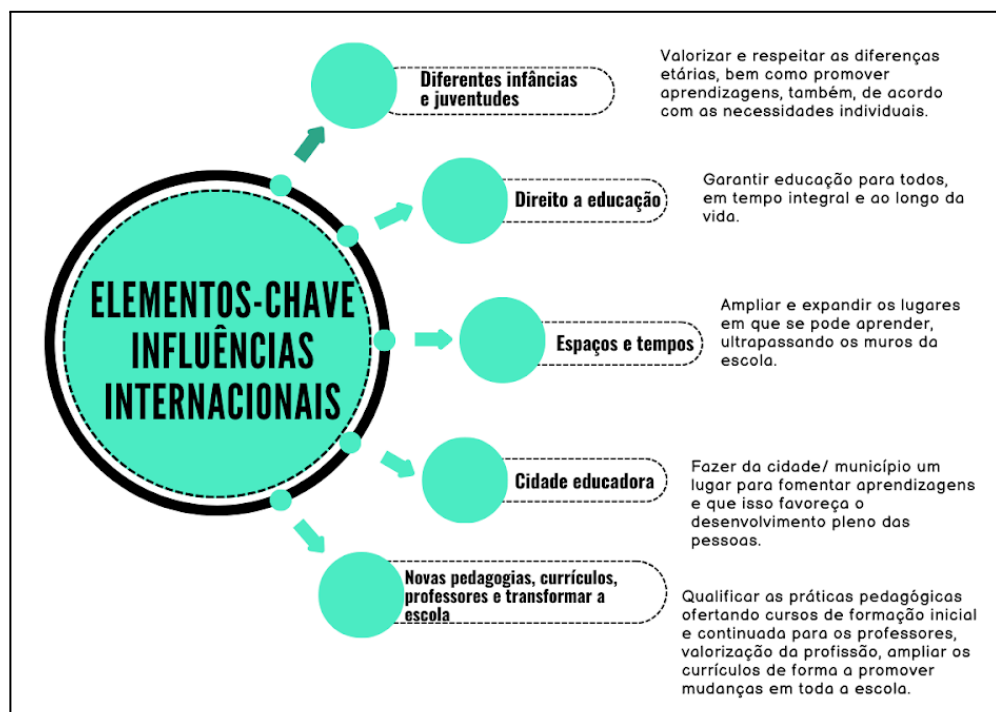
colaborativa, na qual o trabalho em equipe garante uma aprendizagem significativa do estudante.

A quarta dimensão diz respeito a proteger e transformar as escolas. Para que as escolas continuem sendo os ambientes mais essenciais da sociedade, quatro prioridades devem orientar esse trabalho: I - as escolas devem ser protegidas como espaços onde os estudantes encontram desafios e possibilidades que não estão disponíveis em outros lugares, II - as arquiteturas, espaços, horários, cronogramas de aulas e agrupamentos de estudantes nas escolas devem ser reimaginados e elaborados para desenvolver as capacidades dos indivíduos para trabalharem juntos, III - as tecnologias digitais devem ter como objetivo apoiar o que acontece nas escolas; em suas interações atuais e previsíveis, elas não são substitutas apropriadas para instituições formais e físicas de aprendizagem, IV - as escolas devem modelar os futuros a que aspiramos, garantindo os direitos humanos e tornando-se exemplos de sustentabilidade e neutralidade de carbono (UNESCO, 2022).

A última dimensão analisada pelo documento diz respeito à Educação em diferentes tempos e espaços. Nesse sentido, o documento nos alerta de que uma de nossas grandes tarefas é ampliar o pensamento sobre onde e quando a educação acontece, expandindo-a para mais tempos, espaços e etapas da vida. Precisamos entender todo o potencial educacional que existe na vida e na sociedade, desde o nascimento até a velhice, e conectar a multiplicidade de locais e as possibilidades culturais, sociais e tecnológicas que muitas vezes se sobrepõem e que existem para fazer avançar a educação.

Encontramos até aqui elementos chave e que nos dizem muito sobre as influências internacionais em relação às concepções de educação integral. Destacamos as grandes chaves que nos provocaram a pensar a educação integral em tempo integral, diante dos olhares da UNESCO e que também encontramos em outras pesquisas como os documentos da OCDE, Banco Mundial e outros, e que são indutores de políticas educacionais. Na figura abaixo, apresentamos esses elementos-chave:

Figura 3 - Elementos-Chave do Contexto de Influências Internacionais



Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Conforme mostrado na figura 3, os elementos-chave encontrados no relatório da Unesco, indicam que uma proposta de educação integral em tempo integral, necessita levar em consideração aspectos que garantam, ampliem, valorizem e qualifiquem a proposta em questão. Consideramos que pensar uma cidade educadora como está posto no relatório ajudaria a engajar a comunidade em prol de uma educação integral para as crianças e jovens.

“Reimaginar nossos futuros juntos” nos deu pistas importantes para esta pesquisa. Ao nos convocar a pensarmos juntos uma nova educação em âmbito mundial, também nos instiga a olhar localmente para as propostas de futuro. Nesse sentido, o documento contribuiu com nossa pesquisa, pois traz aspectos indispensáveis para pensarmos em uma Educação Integral e em Tempo Integral, sobretudo, quando pretende-se iniciar esse processo na infância. Provoca-nos a reimaginar juntos os currículos, os tempos e espaços, a formação e a valorização dos professores, assim como, de atentarmos para uma pedagogia e escolas que defendam os direitos humanos, no direito à educação de qualidade ao longo da vida, abraçando o ensino e a aprendizagem como esforços sociais compartilhados e, portanto, bens comuns.

3.2 INFLUÊNCIAS NACIONAIS

Como dito anteriormente, fez parte do contexto de influência, o **Plano Nacional de Educação (PNE)**¹⁸, aprovado e sancionado em 2014, conforme descrito abaixo;

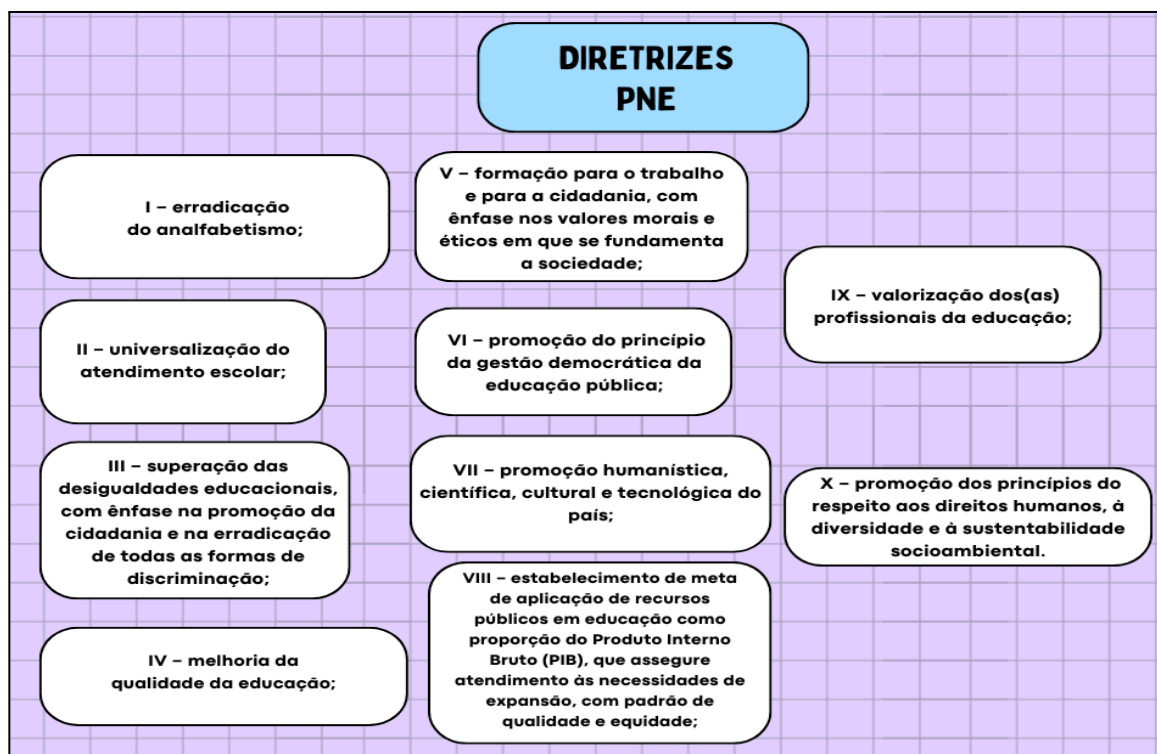
O Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005/2014, é um instrumento de planejamento do nosso Estado democrático de direito que orienta a execução e o aprimoramento de políticas públicas do setor. Neste novo texto, fruto de amplos debates entre diversos atores sociais e o poder público, estão definidos os objetivos e metas para o ensino em todos os níveis – infantil, básico e superior – a serem executados nos próximos dez anos. O PNE 2014-2024 traz dez diretrizes, entre elas a erradicação do analfabetismo, a melhoria da qualidade da educação, além da valorização dos profissionais de educação, um dos maiores desafios das políticas educacionais. De acordo com o art. 7º dessa nova lei, a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios atuarão em regime de colaboração para atingir as metas e implementar as estratégias previstas no texto (BRASIL, 2014, p. 7).

Com vigência de 10 anos, o PNE traz em seu texto dez diretrizes e vinte metas para a educação do país, conforme será apresentado nos quadros 1, 2 e 3, respectivamente. Iniciamos a apresentação detalhada do PNE mostrando no quadro 1 as dez diretrizes que constam no PNE. Estas diretrizes são os objetivos do plano e também o guia para alcançar as metas previstas no documento. As diretrizes explicitam de forma geral o que é necessário fazer para que a educação brasileira possa avançar e, desse modo, alcançar uma educação de qualidade para todos os estudantes.

Ao compreendermos essas diretrizes, percebemos que de certa maneira elas conversam com a educação integral em tempo integral. Ao propor uma escola com jornada ampliada, com um currículo adequado, espaços e tempos qualificados, com profissionais capacitados e recursos financeiros disponíveis, é provável que nos aproximemos do alcance destas diretrizes. Ressaltamos que as diretrizes apresentadas a seguir não estão sozinhas. São complementadas pelas metas e estratégias que são apresentadas mais adiante nesta seção.

¹⁸ No momento da escrita desta Dissertação, estava em discussão o Novo Plano Nacional de Educação (2024-2034). Este foi encaminhado para a Câmara dos Deputados e não tem previsão de quando será sancionado, por isso utilizamos o PNE (2014-2024) que é o plano vigente. Destacamos que anterior a esse Plano, tivemos a Lei n. 10.172, de 9/1/2001 que estabeleceu o Plano Nacional de Educação (2001-2011).

Quadro 2 - Diretrizes do PNE.



Fonte: Elaborado pelo autor (2024) com base no PNE (2014-2024)

No quadro 2, embora as diretrizes sejam apresentadas sequencialmente, entendemos que não existe necessariamente essa sequência, que parece lógica. Isso significa dizer que quando pensamos e nos propomos a ampliar as oportunidades educacionais de nossas crianças e jovens, precisamos ter em vista que todos os aspectos apresentados nas diretrizes e separados didaticamente, devem compor um olhar amplo e atento. Pois uma educação integral e em tempo integral exige todos os esforços para que esta se consolide, de fato, na escola.

O objetivo central do Plano, que pode ser apreendido de suas diretrizes, consiste em induzir e articular os entes federados na elaboração de políticas públicas capazes de melhorar, de forma equitativa e democrática, o acesso e a qualidade da educação brasileira. Como sintetiza o documento do Ministério da Educação (MEC), "Planejando a Próxima Década - Alinhando os Planos de Educação -um plano", "representa, normalmente, reação a situações de insatisfação e, portanto, volta-se na direção da promoção de mudanças a partir de determinadas interpretações da realidade, dos problemas e das suas causas, refletindo valores, ideias, atitudes políticas e determinado projeto de sociedade" (BRASIL, MEC, 2014, p. 7).

Em relação à Educação Infantil, o PNE faz referência a essa etapa da educação básica na meta 1, propondo universalizar¹⁹, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar²⁰ 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.

Dentre as estratégias previstas na meta 1, destacamos duas que entendemos ser relevantes para esta explanação: a estratégia 1.13 que visa 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; e, a estratégia 1.17 que visa 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 Infantil²¹ (BRASIL, 2014).

No Quadro 3, apresentamos as 10 primeiras metas²² do PNE. No quadro, destacamos a meta número 6, para qual direcionamos o nosso olhar neste trabalho, que diz: **“Oferecer educação integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica”**. Além de desafiar Estados, Municípios e o Distrito Federal a ofertar uma educação integral aos estudantes, para que a meta seja alcançada, existem 9 estratégias que servem de guias para o alcance dessa meta. Essas estratégias serão apresentadas no Quadro número 4.

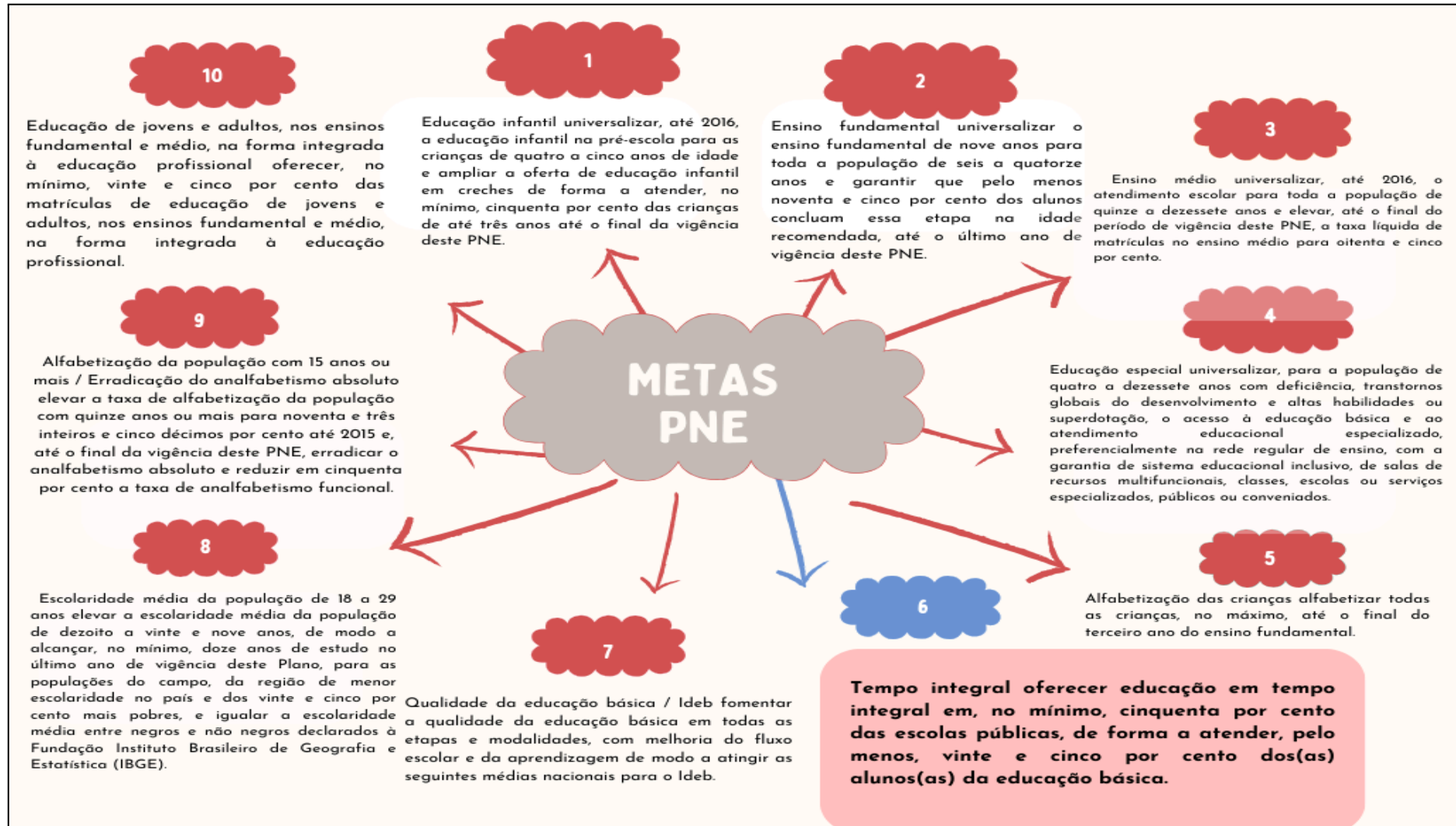
¹⁹ Segundo o relatório do PNE em Movimento, até o ano de 2018 a situação do Brasil era de 81,4%, não alcançando assim a meta de universalizar a pré-escola para crianças de 4 e 5 anos. Em Bento Gonçalves, a situação era de 72,7%, também não alcançando a meta . https://simec.mec.gov.br/pde/grafico_pne.php

²⁰ Em relação à ampliação da oferta em creches para crianças de 0 a 3 anos, conforme o relatório do PNE em Movimento, até o ano de 2018, a situação do Brasil era de 23,2% sendo que a meta é 50%. Em Bento Gonçalves, a situação era de 38,1% de 50%. Dados disponíveis em: https://simec.mec.gov.br/pde/grafico_pne.php

²¹ Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009 Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

²² Neste trabalho optamos por apresentar as metas em dois quadros devido à quantidade, pois entendemos que este formato ficou mais adequado para a visualização pelos leitores.

Quadro 3 - Metas do PNE de 1 a 10.



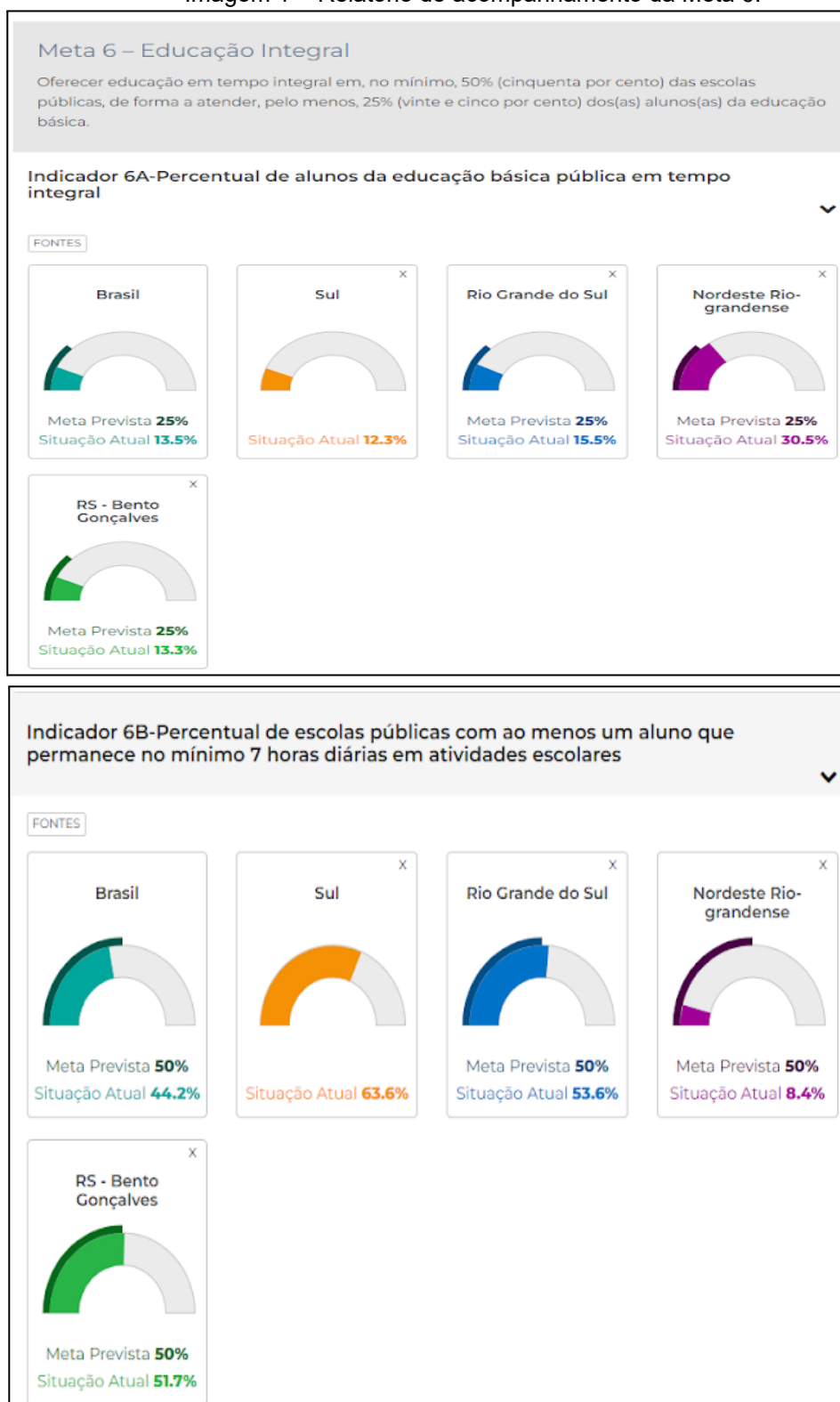
Fonte: Elaborado pelo autor (2024) com base no PNE (2014-2024)

Conforme apresentado no Quadro 3, as metas visam dar conta de todas as etapas da Educação Básica, bem como, da Educação Especial, da Educação de Jovens e Adultos e também da qualificação dessa educação. Além disso, vemos uma preocupação com a alfabetização das crianças nos três primeiros anos do Ensino Fundamental e a erradicação do analfabetismo na população de 15 anos ou mais. Outro destaque deste quadro é a integração da Educação de Jovens e Adultos com a Educação Profissional e elevar e igualar a escolaridade da população do campo e também dos negros e não negros, o que de fato ajudaria a diminuir as desigualdades, ainda presentes no Brasil.

Com a meta 6 pretende-se aumentar o número de escolas de tempo integral e também aumentar o número de estudantes beneficiados com o alargamento do tempo de permanência na escola. Além disso, para que esta meta seja alcançada, é necessário que sejam ampliados os espaços e os tempos das atividades educativas e as oportunidades educacionais, em benefício da melhoria da qualidade da educação dos alunos.

É importante ponderar que a jornada educacional brasileira ainda é predominantemente de 4 horas diárias e que uma mudança nesta lógica acarretaria uma série de transformações e adequações na maneira de se fazer escola e educação. Seriam necessários esforços de diferentes setores para materializar uma rede de educação ou escola que se proponha a ampliar o tempo de permanência dos estudantes na escola. E, sobretudo, que este tempo seja aproveitado de modo a favorecer as aprendizagens e ampliação dos repertórios culturais, artísticos, esportivos e sociais dos alunos. Encontramos, no PNE em Movimento, dados importantes sobre a situação desta meta e apresentamos na imagem abaixo o relatório de acompanhamento até o ano de 2018.

Imagem 1 - Relatório de acompanhamento da Meta 6.



Fonte: PNE em Movimento.

A imagem acima nos mostra o quanto ainda precisamos avançar para alcançar o que propõe a meta 6. É possível ver que o percentual de alunos em tempo integral

proposto para o município de Bento Gonçalves ainda não foi alcançado, isso nos mostra que precisamos fazer esforços para, pelo menos, atingir os 25% previstos. Sabemos que não é tarefa fácil para o município, tendo em vista, principalmente, a infraestrutura das escolas. É importante salientar que o atendimento oferecido por grande parte dos municípios é de 4 horas diárias, divididos em dois turnos, ocasionando assim o atendimento de pelo menos uma turma de alunos no turno da manhã e outra no turno da tarde, o que de fato inviabiliza a oferta de educação integral em tempo integral. Considerando que para isso acontecer, os alunos devem permanecer na escola no mínimo 7 horas diárias, o que necessitaria espaços físicos adequados e disponíveis para as atividades dos alunos.

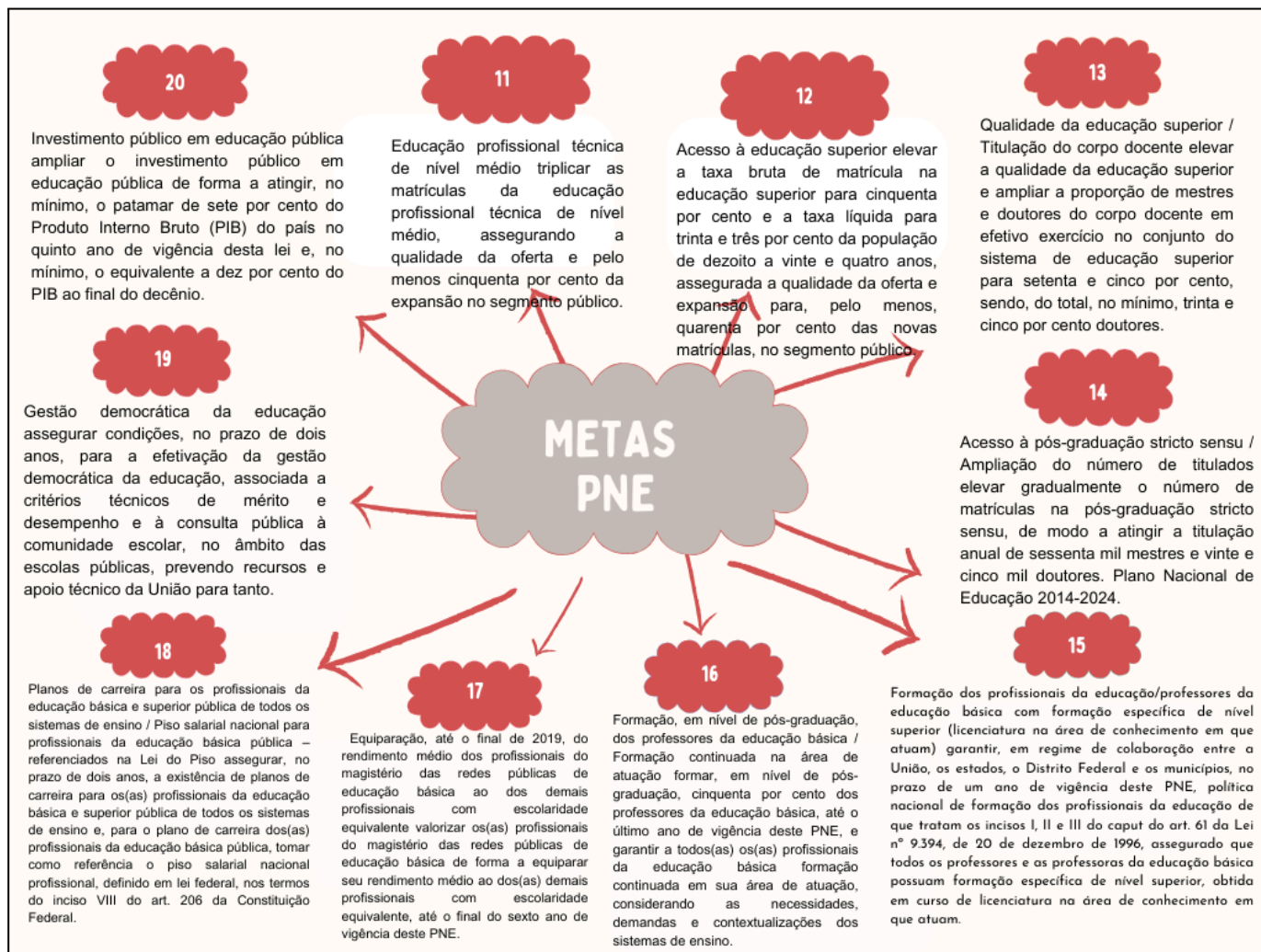
É importante destacar que, no nosso entendimento, todas as metas estão interligadas e, à medida que vamos cumprindo cada uma delas, também vamos dar um salto na qualidade da educação de todo o país. Ao querer universalizar a Educação Infantil, o Ensino Fundamental, o Ensino Médio e a Educação Especial, bem como alfabetizar todas as crianças, jovens e adultos e melhorar os índices de qualidade da educação, inferimos ser primordial pensarmos na viabilização da meta 6, sobretudo quando pensamos nas aprendizagens dos estudantes. Isso significa que com mais tempo na escola, não a mesma escola, mas uma escola nova como nos disse Anísio Teixeira:

A escola que pode satisfazer as exigências sociais e pedagógicas que apontamos atrás, deve ser: 1 – Uma escola de vida e de experiência para que sejam possíveis as verdadeiras condições do ato de aprender. 2 – Uma escola onde os alunos são ativos e onde os projetos formam a unidade típica do processo da aprendizagem. Só uma atividade querida e projetada pelos alunos pode fazer da vida escolar uma vida que eles sintam que vale a pena viver. 3 – Uma escola onde os professores simpatizam com as crianças sabendo que só através da atividade progressiva dos alunos podem eles se educar, isto é, crescer; e que saibam ainda que crescer; é ganhar cada vez melhores e mais adequados meios de realizar a própria personalidade dentro do meio social onde o aluno vive. Essa escola é totalmente diversa da escola tradicional, onde os alunos recebem uma tarefa e sofrem uma ordem imposta externamente (Teixeira, 1930, p. 10).

Desse modo, para pensar em educação integral que atenda aos alunos em tempo integral, é necessário pensar na operacionalização desse novo modo de fazer educação. Nesse sentido, para ilustrar de forma completa o PNE, apresentamos no Quadro 3 as

metas de 11 a 20, pois entendemos que essas metas convergem diretamente à meta

Quadro 4 - Metas de 11 a 20.



Fonte: Elaborado pelo autor (2024) com base no PNE (2014-2024)

As metas apresentadas no Quadro 4, mostram-nos a importância do PNE ser um plano completo. Nossas reflexões até aqui nos mostram que oferecer educação integral, como prevê a meta 6, precisa necessariamente de outras metas. O que não significa dizer que o PNE seja o ideal, mas que, a partir das orientações contidas nele, possamos percorrer os caminhos apresentados em forma de diretrizes, metas e estratégias para alcançar cada uma dessas proposições.

Assim, ao olhar para todas as 20 metas que compõem o PNE, vemos que todas elas estão interligadas. Para almejarmos uma educação integral que seja em

tempo integral para todas as crianças, jovens e adultos é necessário também priorizar os professores e profissionais que atuam na escola. Pensar uma jornada integral em tempo integral para os professores pode qualificar o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes, além de oferecer qualidade aos profissionais que atuarão em uma única escola durante a jornada diária. Concordamos com o que defende o documento elaborado pelo MEC Planejando a próxima década (BRASIL, 2014, p. 9) sobre os desafios de elaborar um plano de educação:

Elaborar um plano de educação no Brasil, hoje, implica assumir compromissos com o esforço contínuo de eliminação de desigualdades que são históricas no País. Portanto, as metas são orientadas para enfrentar as barreiras para o acesso e a permanência; as desigualdades educacionais em cada território com foco nas especificidades de sua população; a formação para o trabalho, identificando as potencialidades das dinâmicas locais; e o exercício da cidadania. A elaboração de um plano de educação não pode prescindir de incorporar os princípios do respeito aos direitos humanos, à sustentabilidade socioambiental, à valorização da diversidade e da inclusão e à valorização dos profissionais que atuam na educação de milhares de pessoas todos os dias.

Sendo assim, para mudar a realidade de uma escola de jornada de 4 horas diárias para uma jornada de no mínimo 7 horas, como prevê a educação em tempo integral, serão necessárias ações e articulações de intersetorialidade. Para atender ao que prevê a Meta 6, algumas estratégias serão necessárias. Apresentamos no Quadro 5 as nove estratégias que acompanham esta meta.

Quadro 5 - Estratégias da meta 6.



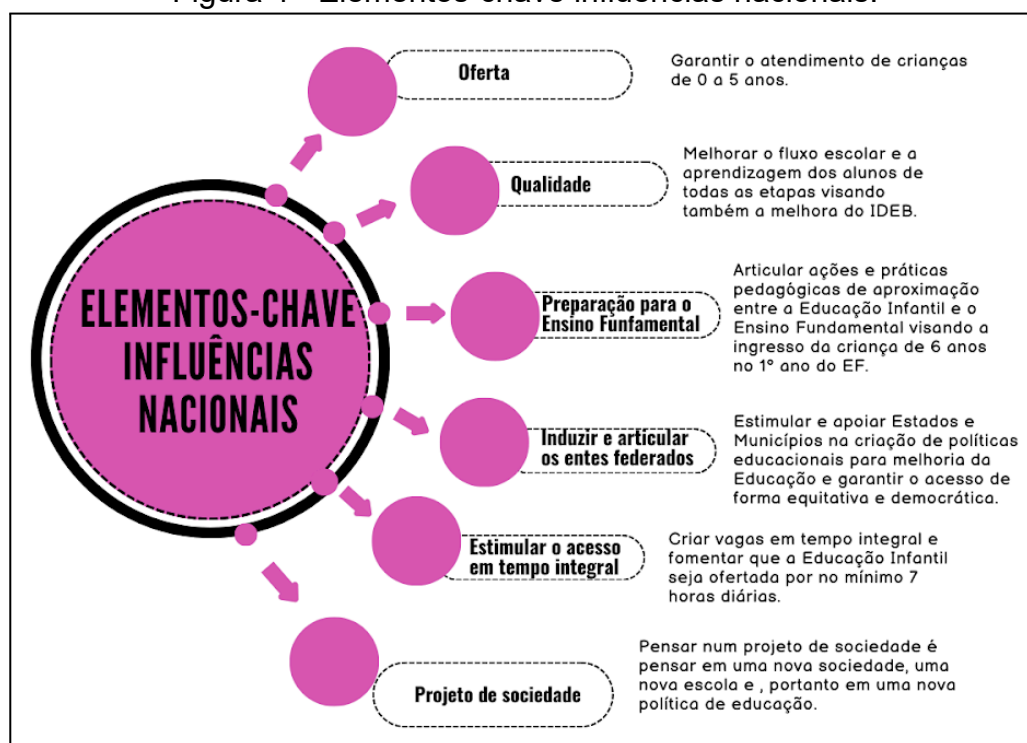
Fonte: Elaborado pelo autor (2024) com base no PNE (2014-2024).

O Quadro 5 apresenta as nove estratégias que complementam a meta 6. Para que a meta 6 seja alcançada, os objetivos e indicações de cada estratégia deve ser perseguido. Vemos em cada estratégia o que deve ser feito para que de fato seja possível implementar educação integral em tempo integral. Destacamos a construção, reconstrução e ampliação de escolas como um fator preponderante quando temos como meta a ampliação do tempo para as crianças e jovens na escola. Concomitante a essa ampliação de espaço físico, deve-se dar atenção ao que será proposto nesse tempo ampliado, bem como, atender as escolas do campo e as comunidades quilombolas, assim como garantir educação em tempo integral para pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e superdotação.

Ao olhar para as estratégias apresentadas, entendemos-as como um guia para orientar uma tomada de decisão. Essa tomada de decisão se materializa nas ações que estão sendo sugeridas para efetivar a meta 6. Nesse escopo, as estratégias devem ajudar-nos a alcançar o que diz a meta 6 e, para que isso aconteça, seria necessário, mais uma vez, um esforço coletivo, o que não é tarefa simples e requer um planejamento a curto, médio e longo prazo por parte dos governos e das escolas.

Após análise deste documento, apresentamos na figura abaixo os elementos-chave que destacamos a partir dessas reflexões. Entendemos que o PNE nos ajuda a encontrar as possíveis respostas aos nossos objetivos, tendo em vista a robustez e a ousadia de cada proposição contida no documento. Ao mesmo tempo que identificamos fragilidades e as dificuldades dos municípios em alcançar e colocar em prática suas diretrizes, metas e estratégias, entendemos a importância de um documento desta amplitude para guiar as transformações que precisam ser feitas na educação brasileira, para que abandonemos as mazelas , ainda existentes e resistentes no nosso sistema educacional e social.

Figura 4 - Elementos-chave influências nacionais.



Fonte: elaborado pelo autor (2024) com base no PNE (2014-2024).

Diante destas orientações, a sociedade brasileira é desafiada a buscar a tão sonhada educação de qualidade com equidade para suas crianças, jovens e adultos. O PNE, ao propor diretrizes, metas e estratégias a serem cumpridas durante o período de vigência, reitera o princípio de cooperação federativa da política educacional, já presente na CF (BRASIL, 1988) e na LDB (BRASIL, 1996), ao estabelecer que a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios atuarão em regime de colaboração, visando ao alcance das metas e à implementação das estratégias, objeto deste Plano e que caberá aos gestores federais, estaduais, municipais e do Distrito Federal a adoção das medidas governamentais necessárias ao alcance das metas previstas neste PNE.

3.3 CONTEXTO HISTÓRICO: INFLUÊNCIAS QUE PERPASSAM OS TEMPOS

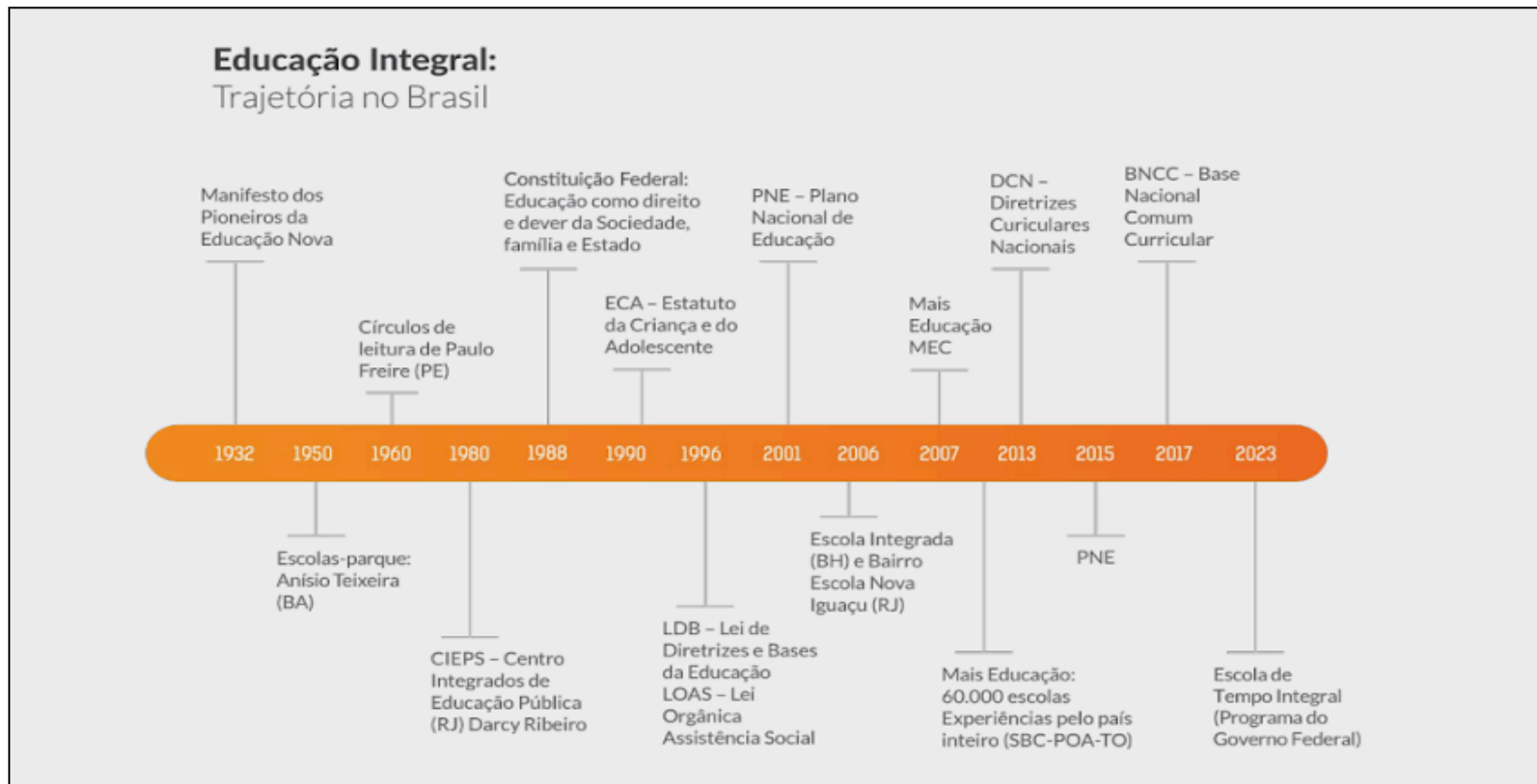
Os últimos documentos que analisamos no contexto de influência, foram a Lei Federal nº 14.640 de 31 de julho de 2023, que instituiu o Programa Escola em Tempo Integral, no âmbito do Ministério da Educação e a Portaria nº 1.495, de 2 de agosto de 2023, que dispõe sobre a adesão e a pactuação de metas para ampliação de matrículas em tempo integral no âmbito do Programa Escola em Tempo integral.

Antes de apresentar os pontos que analisamos desses dois documentos e que chegam como uma política de Estado, faremos inicialmente um resgate histórico, em torno da educação integral no Brasil. Tal contextualização é importante e necessária para esta pesquisa pois, ao nos propor compreender a concepção de educação integral na pré-escola em Bento Gonçalves/RS, buscamos saber que outras concepções e modelos de educação integral foram propostos anteriormente.

A discussão sobre a educação integral remonta ao século XX, tendo como seus precursores Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro. As primeiras décadas do século XX foram um período importante para o início da construção de um pensamento nacional sobre a educação, que teve origem no reconhecimento da educação como um direito de todos os cidadãos e na organização das redes públicas (Moll; Barbosa, 2023).

Considerando que durante os quatro primeiros séculos copiamos os modelos educacionais europeus que nos colonizaram, o século XX abriu a oportunidade para olharmos o Brasil a partir do Brasil (Moll; Barbosa, 2023). Sendo assim, para ilustrar esse percurso da Educação Integral no Brasil, mostramos na Imagem 2 essa trajetória cheia de disputas, embates e sobretudo, cheia de descontinuidade

Imagem 2 - Linha do Tempo da Educação Integral.



Fonte: Centro de Referência em Educação Integral (2024)

A imagem anterior nos mostra que o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova inicia em 1932 essa discussão de educação integral. A partir disso, vários outros momentos marcam tentativas de implementar uma educação integral em tempo integral para os estudantes brasileiros. Destacamos as Escolas-Parque de Anísio Teixeira, os Cieps de Darcy Ribeiro, a CF, ECA, e no ano de 2007 com a criação do Programa Mais Educação até o ano de 2023 com o Programa de Escola em Tempo Integral.

Segundo Moll e Barbosa (2023), foi nesse período que começou-se a desenhar um projeto de escola pública com vistas a garantir o acesso universal, a permanência e a qualidade pedagógica e as autoras chamam a atenção dizendo que:

Ao longo do século XX, nos períodos de redemocratização - da escrita das Constituições, das reformas educativas, dos projetos pedagógicos-culturais, dos movimentos socioeducacionais para as camadas populares fora da escola - pensadores do campo educacional retomavam o legado das ideias pedagógicas consolidadas nas vozes que os antecederam, reconheciam suas possibilidades em novos contextos e procuravam atualizá-las tornando-as mais contemporâneas (Moll; Barbosa, 2023, p. 10).

Moll e Barbosa (2023) vão chamar de períodos de redemocratização, aos quais Anísio Teixeira denominou de intervalos democráticos, tempos insuficientes para afirmação de um projeto de nação, tempos interrompidos por golpes e ilegalidades, repetidos – como tragédia e como farsa – em 1937, 1964 e 2016.

Entretanto, para que essas experiências pudessem ser colocadas em prática, bem como outras semelhantes, foram necessários embates, disputas e textos que determinaram o ordenamento legal a respeito da educação integral ou em tempo integral. Tais fontes documentais são encontradas no artigo *“Tempos e espaços na ampliação da jornada escolar na educação brasileira”*, escrito por Costa *et al.* (2017), são eles: 1) Constituição Federal de 1988 (CF); (2) Lei nº 9.394/96- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN); (3) Lei nº 11.494/2007 que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da

Educação (FUNDEB); (4) Portaria Interministerial nº 17/2007; (5) Decretos nº 6.094/2007, que institui o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação; (6) Decreto nº 7.083/2010, que dispõe sobre Programa Mais Educação (PME); e (7) Lei nº 13.005/2014, que criou o Plano Nacional de Educação (PNE).

Segundo Jaqueline Moll (cf. Palestra...2023),

nós sabemos o quanto nós temos que andar para ter os resultados que nós temos que ter e que estamos exatamente retomando esta oportunidade, esta alegria, para dar de fato os passos necessários, o primeiro pressuposto, está nessa relação entre educação integral, projeto de nação, democracia e desenvolvimento pleno das pessoas, que está também consagrada na Constituição como o primeiro grande objetivo da Educação Nacional.

Conforme nos lembra Jaqueline Moll (2023), esta ideia de desenvolvimento pleno das pessoas, ou seja, de um desenvolvimento integral em tempo integral, como discutimos nesta dissertação, está proposta na CF em seu artigo 205 que diz que “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).

Diante disso, chegamos até aqui com a recentemente sancionada Lei 14.640²³ de julho de 2023, que institui o Programa Escola em Tempo Integral²⁴, no âmbito do Ministério da Educação, com a finalidade de fomentar a criação de matrículas na educação básica em tempo integral. O programa, conforme o art 2º, compreenderá estratégias de assistência técnica e financeira para induzir a criação de matrículas na educação básica em tempo integral em todas as redes e sistemas de ensino, na forma desta Lei (BRASIL, 2023).

A proposta de ampliar as matrículas em tempo integral refere-se primeiramente à ampliação das horas em que as crianças e jovens permanecem na escola. Conforme disposto no parágrafo 1º,

²³ Lei nº 14.640 de 31 de julho de 2023 institui o Programa Escola em Tempo Integral; e altera a Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, e a Lei nº 14.172, de 10 de junho de 2021.

²⁴ No bojo do Programa Escola em Tempo Integral estão as Portarias 1.495 de agosto de 2023, a Portaria 2.036 de novembro de 2023 e a Resolução 26 de novembro de 2023.

Para os fins do disposto nesta Lei, consideram-se matrículas em tempo integral aquelas em que o estudante permanece na escola ou em atividades escolares por tempo igual ou superior a 7 (sete) horas diárias ou a 35 (trinta e cinco) horas semanais, em 2 (dois) turnos, desde que não haja sobreposição entre os turnos, durante todo o período letivo (BRASIL, 2023).

Cabe destacar a coerência e convergência com o PNE encontrada neste parágrafo da lei. É indiscutível que nossos estudantes necessitam de mais tempo na escola. Mais tempo para brincar, estudar, conviver, aprender. Mais tempo para pesquisar, para praticar esportes, para arte, para matemática, para cultura, para ciência e tecnologia. De acordo com Moll (2013, p. 48), este tempo ampliado deve favorecer e beneficiar o aprendizado dos estudantes pois devemos:

[...] ampliar o tempo diário na escola para expandir o acompanhamento pedagógico das áreas de conhecimento, participar da banda da escola, do grupo de judô ou de teatro, de dança ou da equipe que faz o jornal ou a rádio escolar, entre muitas outras atividades, reforça os vínculos, identifica o estudante com a escola e colabora, efetivamente, para melhorar o chamado “rendimento escolar”, traduzido na proficiência em várias áreas do conhecimento.

Outro ponto que merece destaque nesta lei está disposto no inciso II do artigo 3º, refere-se à criação de matrículas na educação básica em tempo integral ocorrer obrigatoriamente em escolas com proposta pedagógicas alinhadas à BNCC e às disposições da LDB e concebidas para a oferta em jornada em tempo integral na perspectiva da educação integral (BRASIL, 2023). Encontramos aqui dois pontos importantes: primeiro é a obrigação de alinhamento com a BNCC e a LDB, documentos normativo e regulador, respectivamente, da educação brasileira para a criação de novas matrículas em tempo integral. O segundo ponto é a oferta de educação em tempo integral na perspectiva da educação integral, ou seja, não estão propondo pensar somente no aumento do tempo, mas sim no pleno desenvolvimento dos estudantes.

Nesse contexto, a lei está alinhada com o que diz a BNCC (BRASIL, 2017), de maneira explícita, em relação ao seu compromisso com a educação integral. Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao

desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades.

Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades. Independentemente da duração da jornada escolar, o conceito de educação integral com o qual a BNCC (BRASIL, 2017) está comprometida se refere à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade.

Ao nos debruçarmos na análise da Portaria 1.495, de 2 de agosto de 2023, documento que dispõe sobre a adesão e pactuação de metas para a ampliação de matrículas em tempo integral, encontramos no artigo 2º inciso I - matrículas em tempo integral: aquelas em que o estudante permanece na escola ou em atividades escolares por tempo igual ou superior a 7 (sete) horas diárias ou a 35 (trinta e cinco) horas semanais, em 2 (dois) turnos, desde que não haja sobreposição entre os turnos, durante todo o período letivo (BRASIL, 2023).

É consenso nos documentos analisados a questão da ampliação do tempo de permanência dos estudantes na escola, e esta portaria vem mais uma vez reforçar essa importância que está sendo dada pelo governo.

Na mesma portaria, o artigo 3º apresenta os objetivos do Programa Escola em Tempo Integral:

I - fomentar a oferta de matrículas em tempo integral, em observância à Meta 6 estabelecida pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014; II -

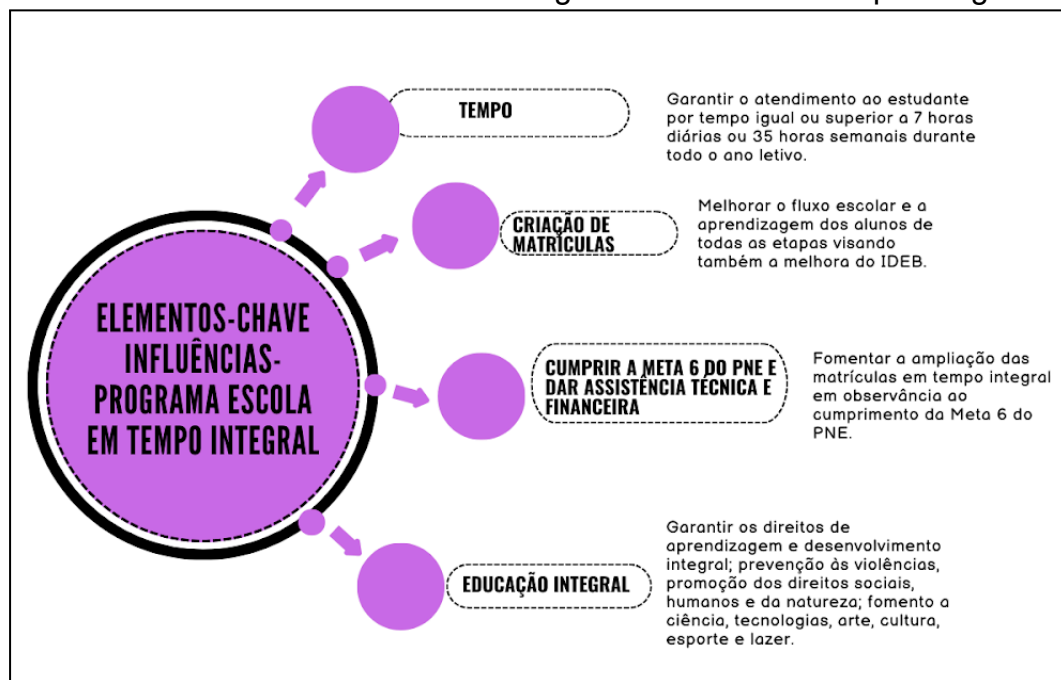
elaborar, implantar, monitorar e avaliar Política Nacional de Educação Integral em tempo integral na educação básica; **III** - promover a equalização de oportunidades de acesso e permanência na oferta de jornada de tempo integral; **IV** - melhorar a qualidade da educação pública, elevando os resultados de aprendizagem e desenvolvimento integral de bebês, crianças e adolescentes; e **V** - fortalecer a colaboração da União com estados, municípios e o Distrito Federal para o cumprimento da Meta 6 do Plano Nacional de Educação - PNE, instituído pela Lei nº 13.005, de 2014 (BRASIL, 2023).

Dentre estes objetivos destacamos a ligação com a meta 6 do PNE, a preocupação com uma política de educação integral e a melhoria da qualidade da educação pública com vistas a elevar os resultados de aprendizagem e desenvolvimento de bebês, crianças e adolescentes. Haja vista que para estes objetivos serem alcançados, a mesma portaria destaca em parágrafo único do artigo 4º:

Parágrafo único. A expansão da jornada escolar em tempo integral na perspectiva da educação integral pressupõe: I - que sejam assegurados os direitos de aprendizagem e desenvolvimento integral; II - prevenção às violências; III - promoção de direitos sociais, direitos humanos e da natureza; IV - fomento à ciência, às tecnologias, às artes, às culturas e aos saberes de diferentes matrizes étnicas e culturais, ao esporte e ao lazer; e V - fortalecimento da convivência democrática e de um ambiente socioambiental pacífico, saudável e inclusivo (BRASIL, 2023, p. 2)

Isso supõe considerar as diferentes infâncias e juventudes, as diversas culturas juvenis e seu potencial de criar novas formas de existir. Ao finalizar esta seção, apresentamos, na Figura 5, a síntese dos elementos-chave encontrados na Lei 14.640 e na Portaria 1.495, ambas de 2023 e que nos ajudaram a compor as respostas aos nossos objetivos.

Figura 5 -
Elementos-chave- influências do Programa Escola em Tempo Integral.



Fonte: Elaborado pelo autor (2024) com base no Programa Escola em Tempo Integral.

É possível perceber através dos elementos-chave que encontramos, que novamente está sendo realizado um esforço para ampliar as oportunidades educativas dos estudantes brasileiros, sobretudo aqueles que mais precisam. Entendemos que iniciativas como estas, propostas pelo Governo Federal, mas que não são políticas de um governo e sim uma política pública permanente, podem nos ajudar a avançar em direção a uma educação pública integral em tempo integral de qualidade e equidade para todos.

3.4 DESENHO DO CONTEXTO DE INFLUÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO INTEGRAL EM BENTO GONÇALVES

Ao nos apoiarmos nesses documentos, verificamos quais suas influências e orientações sobre a educação integral em tempo integral. Refletindo sobre nossos objetivos para essa investigação, é possível tecermos considerações a respeito de como tais documentos influenciam a rede municipal de educação de Bento Gonçalves/RS. Percebemos essas influências quando encontramos na etapa da Educação Infantil dos 0 aos 3 anos, a oferta de educação em tempo integral a todas às crianças matriculadas nas escolas municipais infantis. Isso está indicado na meta 1 do PNE. Outra indicação

dessas influências é a adesão ao Programa Mais Educação, incorporado a três escolas, a partir do ano 2010 até o ano 2016, bem como a criação de uma Escola Municipal de Tempo Integral no ano de 2015 e, atualmente, a implementação da pré-escola em tempo integral em 7 escolas municipais de ensino fundamental, foco deste trabalho.

Vislumbrar uma escola de dia inteiro, em Bento Gonçalves/RS, ou seja, sem interrupções e rupturas entre turnos é, garantir a todos e, sobretudo àqueles que mais precisam, oportunidades de acessar e vivenciar uma gama de experiências sócio-educativas, ampliando as aprendizagens dos conteúdos formais, assim como os repertórios culturais e relacionais dos estudantes.

Nesta perspectiva encontramos diversos pesquisadores e grupos de pesquisas relacionados ao tema educação integral. Dentre esses, trouxemos estudos importantes realizados por grupos de pesquisas sobre a temática da educação integral em tempo integral.

Buscamos trabalhos e pesquisas realizadas no Espírito Santo na Universidade Federal do Espírito Santo²⁵- UFES-, na Universidade Federal de Minas Gerais²⁶- UFMG- o Grupo de Pesquisa TEIA, o Observatório Nacional de Educação Integral²⁷ sediado e impulsionado pela Universidade Federal da Bahia- UFBA, e o Centro de Referência em Educação Integral²⁸. Para contribuir com a gestão de políticas públicas de Educação Integral no país, o Centro de Referência atua a partir de duas frentes de trabalho: Articulação e Incidência Política: mobilização e articulação de agentes chave, temas e fóruns estratégicos para a defesa e promoção da agenda de educação integral no país e produção de conteúdo.

Ao falarmos sobre educação integral, recorremos a Moll (2014), que nos situa historicamente defendendo que:

²⁵ <https://educacao.ufes.br/pt-br/pos-graduacao/PPGE/grupos-e-n%C3%BAcleos-de-pesquisa>

²⁶ <https://teia.fae.ufmg.br/biblioteca/>

²⁷ <https://observatorioeducacao.ufba.br/>

²⁸ O Centro de Referências em Educação promove, desde 2013, a pesquisa, o desenvolvimento metodológico, o aprimoramento e a difusão gratuita de referências, estratégias e instrumentais que contribuam para o fortalecimento da agenda de Educação Integral no Brasil. O Programa é uma iniciativa de organizações governamentais e não governamentais de diversas regiões brasileiras. <https://educacaointegral.org.br/>

No debate da educação integral, condição (não exclusiva) para enfrentamento de desigualdades educacionais, retoma-se, na última década, a perspectiva de uma escola de qualidade para todos como sonho sonhado nos períodos democráticos de nossa história. Na experiência dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEP) de Darcy Ribeiro, das Escolas Parque e Escolas Classe de Anísio Teixeira, dos Ginásios Vocacionais de Maria Nilde Mascelani e de tantas outras já esquecidas, caminhou-se na trilha de uma proposta de escola de dia inteiro, na perspectiva de formação humana integral e com diferenciada implicação docente, em situações acolhedoras e afirmativas das classes populares na escola (Moll, 2014, p. 372).

Para ampliar um pouco mais os conceitos de educação integral, buscamos esses esclarecimentos no artigo de Morés e Welter (2018), com o título: “Percurso Formativo na Educação Integral: Currículo, Tempos e Espaços em Transformação”. No artigo, as autoras fazem um passeio pela legislação da educação integral e de tempo integral, elucidando alguns discursos que se referem às concepções de educação integral e se apropriam da concepção apresentada por Anísio Teixeira (1997 *apud* Morés; Welter, 2018), em vários aspectos, entre os quais a sua permanente defesa do aumento da jornada escolar nos diferentes níveis de ensino. O autor defende mudanças necessárias à escola devido às transformações aceleradas, ao critério social de democracia, à invasão da ciência no domínio da educação e à concepção de educação que é a vida em desenvolvimento.

Nesse sentido e corroborando com o exposto acima, Moll (2010) propõe a seguinte definição sobre a escola de tempo integral:

Em sentido restrito, refere-se à organização escolar na qual o tempo de permanência dos estudantes se amplia para além do turno escolar, também denominada, em alguns países, como jornada escolar completa. Em sentido amplo, abrange o debate da educação integral – consideradas as necessidades formativas nos campos cognitivo, estético, ético, lúdico, físico-motor, espiritual, entre outros – no qual a categoria “tempo escolar” reveste-se de relevante significado tanto em relação a sua ampliação, quanto em relação à necessidade de sua reinvenção no cotidiano escolar (Moll, 2010, p.1).

De acordo com Barbosa (2015), oferta de educação integral em um contexto educacional demanda observação das vidas das crianças, compreendendo suas necessidades, possibilidades e desejos. A partir do observado, é preciso pensar em estratégias abrangentes que dialoguem com

conhecimentos e que esses ultrapassem a barreira da educação formal/escolar, dando assim, sustentação a uma prática pedagógica comprometida com ações nas quais os diferentes campos da formação humana estejam presentes, sem hierarquias.

Diante do contexto histórico exposto acima, chegamos até aqui com uma nova perspectiva para uma Educação em Tempo Integral. É importante destacar que não estamos iniciando esse caminho do zero, precisamos compreender que muitas tentativas foram feitas para oferecer educação integral a nossas crianças e jovens e com um tempo também integral, isto é, com a ampliação do tempo diário dos estudantes nas escolas.

É pertinente mencionar o que disse Jaqueline Moll na Formação continuada para Secretarias de Educação da Região Sul, realizada pela Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) em parceria com o Ministério da Educação (MEC):

Educação integral não cai de Marte, da lua, de uma cabeça iluminada do Presidente da República não, a educação integral é uma luta que tem atravessado a história da educação brasileira e é uma luta que vem junto com a luta pelos próprios valores de uma civilização em que as pessoas possam viver com segurança, com alegria, com qualidade na inserção do mundo do trabalho, possam ter uma vida cidadã. Então, não é um tema novo, embora ampliar a jornada que está posta e esse é o compromisso assumido a partir da Lei 14.640, que é o nosso presente, que é a nossa possibilidade presente, muitos de nós já vivemos experiências de formação humana integral (Moll, cf Palestra...,2024).

A Lei 14.640 a qual refere-se Jaqueline Moll na citação acima foi sancionada pelo Presidente da República em 31 de julho de 2023 e explica em seu artigo 1º que o Programa Escola de Tempo Integral tem a finalidade de fomentar a criação de matrículas na Educação Básica em tempo integral. Também compreenderá estratégias de assistência técnica e financeira para induzir a criação de matrículas na Educação Básica em tempo integral em todas as redes e sistemas de ensino. Entretanto, não basta apenas criar matrículas de dia inteiro, se o que a escola oferece continuar o mesmo. Precisamos de uma escola que nos ajude a resolver as grandes questões, como disse Jaqueline

Moll (cf Palestra2024):

Que sociedade nós queremos? E nós queremos uma sociedade democrática, que as pessoas possam ter dignidade, que é o que está nos fundamentos da nossa República, em que a escola possa fazer a diferença que fez nas nossas vidas, faça na vida de todos e tudo isso articulado com a cultura, com o esporte, com as tecnologias, com as diferentes áreas de ciências.

Ainda, conforme a mesma autora que, ao questionar a respeito das grandes questões brasileiras, propõe como uma das respostas a escola de educação integral em tempo integral argumentando que:

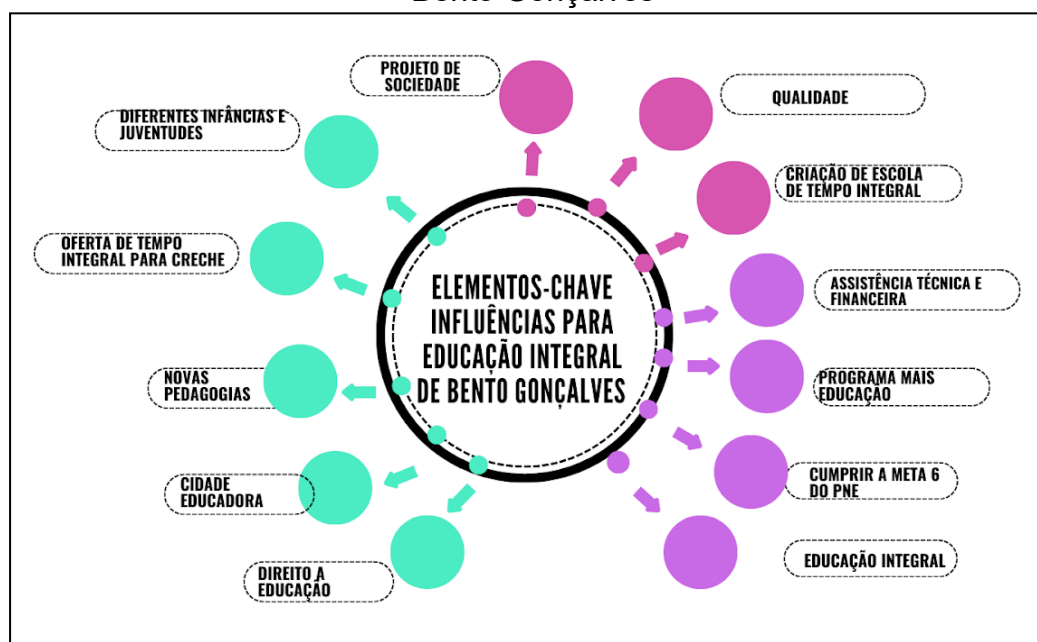
A escola de educação integral em tempo integral precisa nos ajudar a resolver essas grandes questões, ela não é uma outra modalidade, agora inventa tudo de novo, não, ela é a possibilidade de ampliar aquilo que nós já fazemos, com mais qualidade, com mais conexão para que a gente possa efetivamente construir uma civilização, um país em que todos caibam, é disso que fala a educação integral, portanto não é uma metodologia, não é uma modalidade embora implique articulação com diferentes modalidades, articulação entre as três etapas da Educação Básica, porque nós estamos falando da Educação Infantil ao Ensino Médio, consagradas por fim na Emenda Constitucional 59 de 2009 (Moll, cf Palestra..2024).

Desse modo, o Programa Escola em Tempo Integral é um marco importante para Estados e Municípios no sentido de impulsionar e ampliar o atendimento aos estudantes por pelo menos 7 horas diárias na escola. Por conseguinte, entendemos que esta lei contribuiu para nossas reflexões a respeito da implementação de educação integral em tempo integral na pré-escola das Escolas de Ensino Fundamental de Bento Gonçalves/RS. Todavia, embora as matrículas pactuadas pelo município não tenham contemplado a pré-escola das Escolas de Ensino Fundamental, ter feito a pactuação nos mostra uma preocupação do município com essa ampliação e consequentemente com o alcance da meta 6 do PNE e do PME.

Diante disso, encontramos nos documentos apresentados neste contexto elementos-chave que ao longo desta seção foram sendo descobertos. Esses elementos-chave foram nos revelando a importância e a necessidade de uma

educação integral em tempo integral para as crianças da pré-escola que é ofertada na escola de Ensino Fundamental em Bento Gonçalves/RS. Por isso, sintetizamos esses elementos na Figura 6 e, desse modo, fechamos o contexto de influência da Abordagem do Ciclo de Políticas.

Figura 6 - Elementos-chave - influências para educação integral de Bento Gonçalves



Fonte: Elaborado pelo autor (2024) com base nos documentos utilizados neste capítulo.

A Figura 6 apresenta os elementos-chave encontrados ao longo desta seção do Contexto de Influência. Segundo Mainardes (2018, p. 13):

A análise do contexto de influência é complexa. Há necessidade de considerar a historicidade da política investigada, pois geralmente políticas similares já foram propostas antes do surgimento de uma “nova política”. É necessário explorar as escalas internacional/global, nacional, local.

As indicações apresentadas na figura acima nos mostram a junção dos elementos encontrados, como sugere Mainardes (2018), em documentos internacionais (UNESCO), nacionais (PNE) e locais que possivelmente exerceram influência para a iniciativa implementada em Bento Gonçalves/RS. Pensar em novas pedagogias, ampliar o tempo de permanência das crianças na

escola e, sobretudo, pensar uma educação integral com um tempo ampliado para o contexto brasileiro e no contexto municipal apresentam-se como indispensáveis para que possamos reduzir as desigualdades sociais e garantir equidades de oportunidades de educação, um grande desafio para todos ainda nos dias atuais.

Assim, continuamos nossa pesquisa e buscamos também no contexto da produção do texto e no contexto da prática, que serão apresentados a seguir, as respostas perseguidas neste trabalho.

**4. ESTAÇÃO - CONTEXTO DA PRODUÇÃO DE
TEXTO: EDUCAÇÃO INFANTIL**



Fonte: <https://destinosdosul.com/wp-content/uploads/2017/08/d7c24-dsc08129.jpg>

Neste capítulo, apresentamos o segundo contexto da Abordagem do Ciclo de Políticas utilizado nesta pesquisa que é o contexto da produção de texto. Sabemos, no entanto, que o contexto de influência, apresentado no capítulo anterior, tem uma relação simbiótica, porém não evidente ou simples, com este contexto. Ao passo que o contexto de influência está frequentemente relacionado com interesses mais estreitos e ideologias dogmáticas, os textos políticos normalmente estão articulados com a linguagem do interesse público mais geral²⁹.

No contexto da produção de texto, os textos políticos, portanto, representam a política. Essas representações podem tomar várias formas: textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos etc. Tais textos não são, necessariamente, internamente coerentes e claros, e podem também ser contraditórios. Eles podem usar os termos-chave de modo diverso.

A política não é feita e finalizada no momento legislativo e os textos precisam ser lidos com relação ao tempo e ao local específico de sua produção. Os textos políticos são o resultado de disputas e acordos, pois os grupos que atuam dentro dos diferentes lugares da produção de textos competem para controlar as representações da política (Bowe *et al.*, 1992). Conforme Pasini (2016, p. 41):

Ao mesmo tempo em que há uma estrutura social, a produção de texto se torna aberta e descentralizada, de modo que algumas decisões não são simbolizadas. Em virtude de um excesso de sentidos atribuídos à produção, principalmente dos textos oficiais, o discurso acaba ficando no campo da indecisão, ou seja, a posição dos sujeitos torna-se flutuante, e poderá ser fixada estruturalmente por meio de articulações hegemônicas.

Assim, políticas são intervenções textuais, mas elas também carregam limitações materiais e possibilidades.

²⁹ Entendemos esta expressão como uma maneira de a política ser compreendida e também acessada pela maior parte da população, o que não significa que o público em geral irá se beneficiar dela.

No contexto da produção de texto, apresentamos a Lei Municipal número 3.159 de 27 de dezembro de 2001 que cria o sistema municipal de ensino de Bento Gonçalves, a Lei Municipal nº 5948, de 02 de junho de 2015, que institui o Plano Municipal de Educação (PME), especificamente a meta número 6, dois documentos do Conselho Municipal de Educação (CME): a resolução número 051, de 15 de junho de 2023 que regulamenta a oferta de educação infantil no Sistema Municipal de Ensino de Bento Gonçalves e a resolução número 054 de 07 de dezembro de 2023. A escolha desses documentos se deu pelo fato de todos eles tratarem da Educação Integral em tempo integral, tratarem da Educação Infantil, sobretudo da pré-escola objeto desta pesquisa, do município e por terem sido os últimos documentos exarados nos anos de 2001, 2015 e 2023.

Contextualizamos neste capítulo de produção do texto a Educação Infantil a partir das legislações que orientam e amparam esta etapa da Educação Básica, bem como, a partir de estudiosos desta etapa.

4.1 PRÉ-ESCOLA NA PRODUÇÃO DE TEXTO DO MUNICÍPIO DE BENTO GONÇALVES

Iniciamos esta seção apresentando e discutindo a partir da Lei Municipal n. 3.159³⁰, de dezembro de 2001, que institui o Sistema Municipal de Ensino de Bento Gonçalves. Conforme seu artigo 1º: Esta lei cria o Sistema Municipal de Ensino que **estabelece as diretrizes para a Educação no Município de Bento Gonçalves**, tendo como parâmetros os princípios constitucionais da União, do Estado, da Lei Orgânica Municipal e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

³⁰ Essa Lei sofreu alterações que estão descritas na lei municipal nº 6.491, de 26 de março de 2019. altera dispositivos da lei municipal nº 3.159/2001 que "cria o sistema municipal de ensino de Bento Gonçalves". Disponível em: <https://bentogoncalves.atende.net/cidadao/pagina/atende.php?rot=1&aca=119&ajax=t&processo=viewFile&file=8CBC8CB3505A1011689392387A34FA4E59AABEEE&sistema=WPO&classe=UloadMidia> Acesso em: 16 de jun. de 2024.

Constam nessa lei orientações a respeito da organização e estrutura do sistema municipal de ensino, dos níveis de educação e ensino, da educação especial, da educação de jovens e adultos, da composição do conselho municipal de educação, das competências do conselho municipal de educação, da secretaria municipal de educação e das competências do poder executivo municipal.

Interessou-nos para esta pesquisa o artigo 3º que institui onde será ofertada a Educação Infantil: “Art. 3º - A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é oferecida em: I - **escolas de Educação Infantil, escolas de Ensino Fundamental e Médio da Rede Municipal de Ensino**” (BENTO GONÇALVES, 2001). Esta dissertação tem como foco a pré-escola em tempo integral das escolas de Ensino Fundamental, por esta razão, entendemos ser pertinente apresentar, mesmo que brevemente, essa Lei municipal, pois legitima a oferta da Educação Infantil na EMEF.

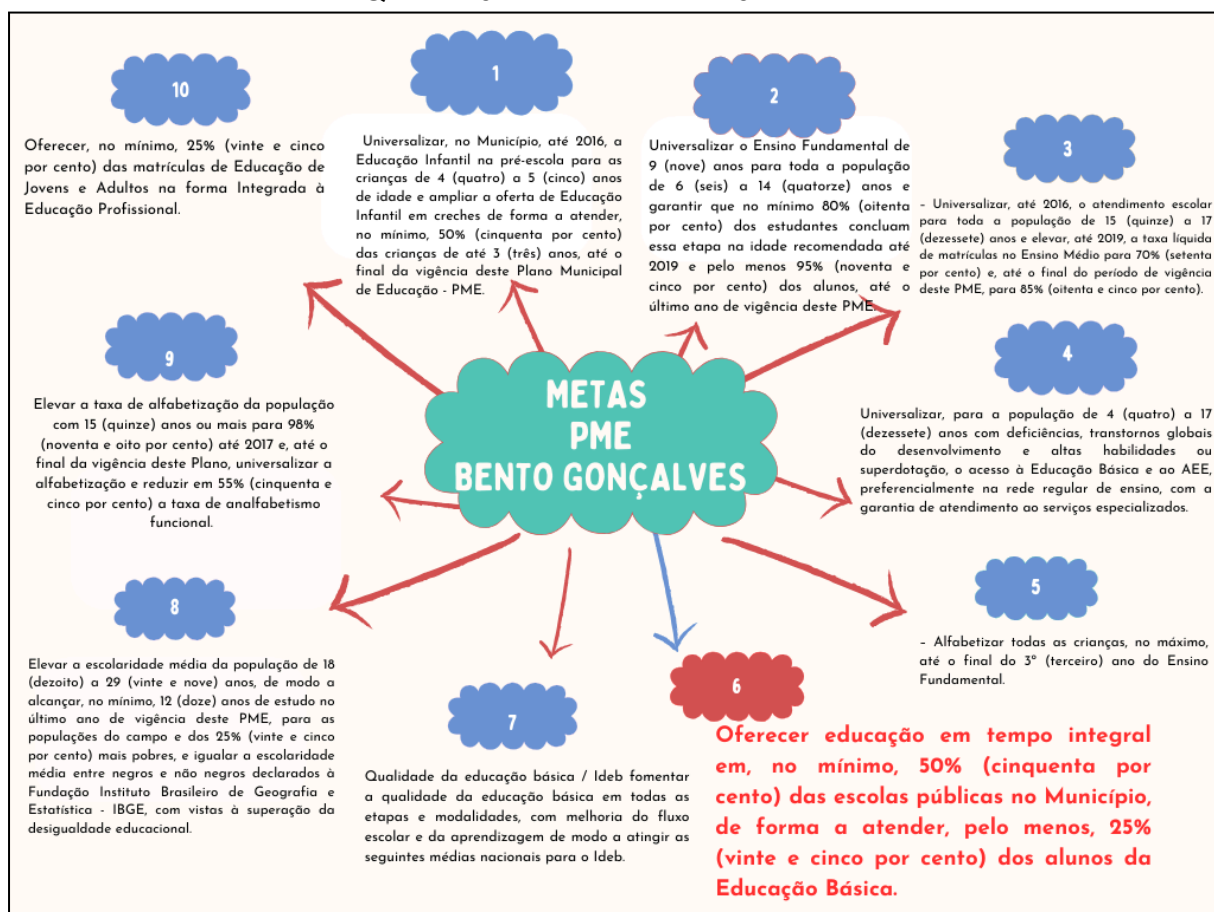
Partimos para o segundo documento analisado nesse contexto, que foi o Plano Municipal de Educação (PME). O PME nasce a partir da aprovação do novo Plano Nacional de Educação, a Lei Federal 13.005, de 25 de junho de 2014, determinando que todo ente federado constitua o Plano Municipal de Educação a sua luz, estabelecendo metas e estratégias para toda educação de seu território em regime de colaboração.

Aprovado pela Lei Municipal n. 5.948, de 2 de junho de 2015, o PME em consonância com o Nacional contém a proposta educacional para o Município de Bento Gonçalves, definindo metas e estratégias e terá duração de 10 (dez) anos, a contar da vigência desta Lei e estabelece: “Universalizar, no Município, 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 Plano Municipal de Educação - PME.

Conforme disposto na lei municipal, esse plano segue as diretrizes e as vinte metas do PNE (BRASIL, 2014). Abaixo apresentamos nos Quadros 6 e 7 as vinte metas do PME- Bento Gonçalves e nos Quadros 8 e 9 as quinze

estratégias da meta 6. Achemos importante apresentar as metas do PME - Bento Gonçalves, embora sejam muito semelhantes às que aparecem no PNE, para legitimar esta construção coletiva, valorizando assim o esforço do município nessa elaboração.

Quadro 6 - Metas de 1 a 10 do PME.

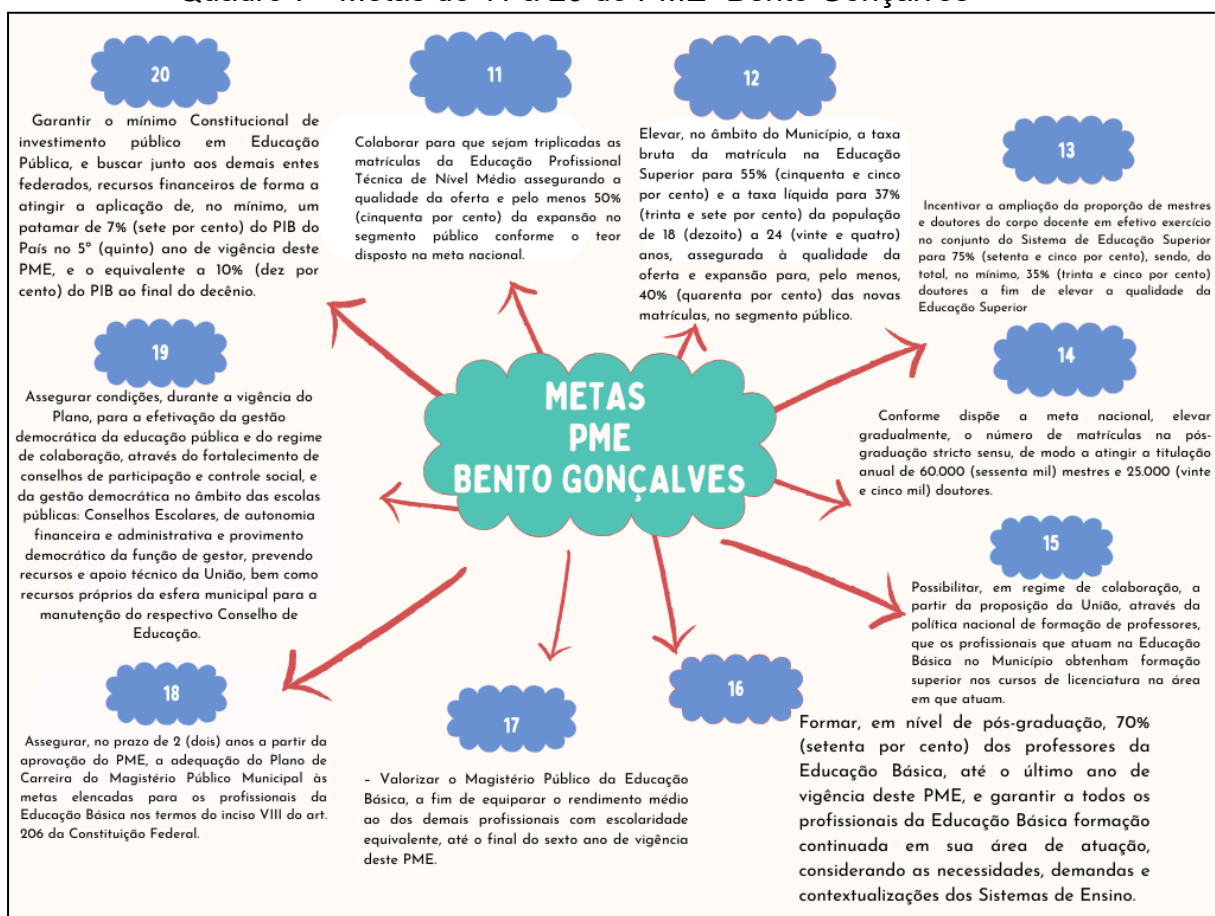


Fonte: Elaborado pelo autor (2024) com base no PME (2015).

Para nossa análise, assim como fizemos com o PNE (BRASIL, 2014), focamos nossos olhares para a meta 6, destacada no quadro acima que afirma “Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das **escolas públicas no Município**, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos alunos da Educação Básica”. A meta 6 do PME apresenta 15 estratégias, seis a mais do que as propostas no PNE (BRASIL, 2014) e serão apresentadas nos Quadros 7 e 8. Abaixo apresentamos a continuação das metas deste PME, não nos aprofundaremos

nestas metas de 11 a 20, no entanto, como dissemos quando da apresentação das metas do PNE (BRASIL, 2024), entendemos ser importante trazê-las para que o leitor saiba da continuidade deste plano e da necessidade de olharmos para o PME de forma completa, pois acreditamos na inter-relação entre todas as metas, sobretudo para alcançar a meta 6, foco deste trabalho.

Quadro 7 - Metas de 11 a 20 do PME -Bento Gonçalves



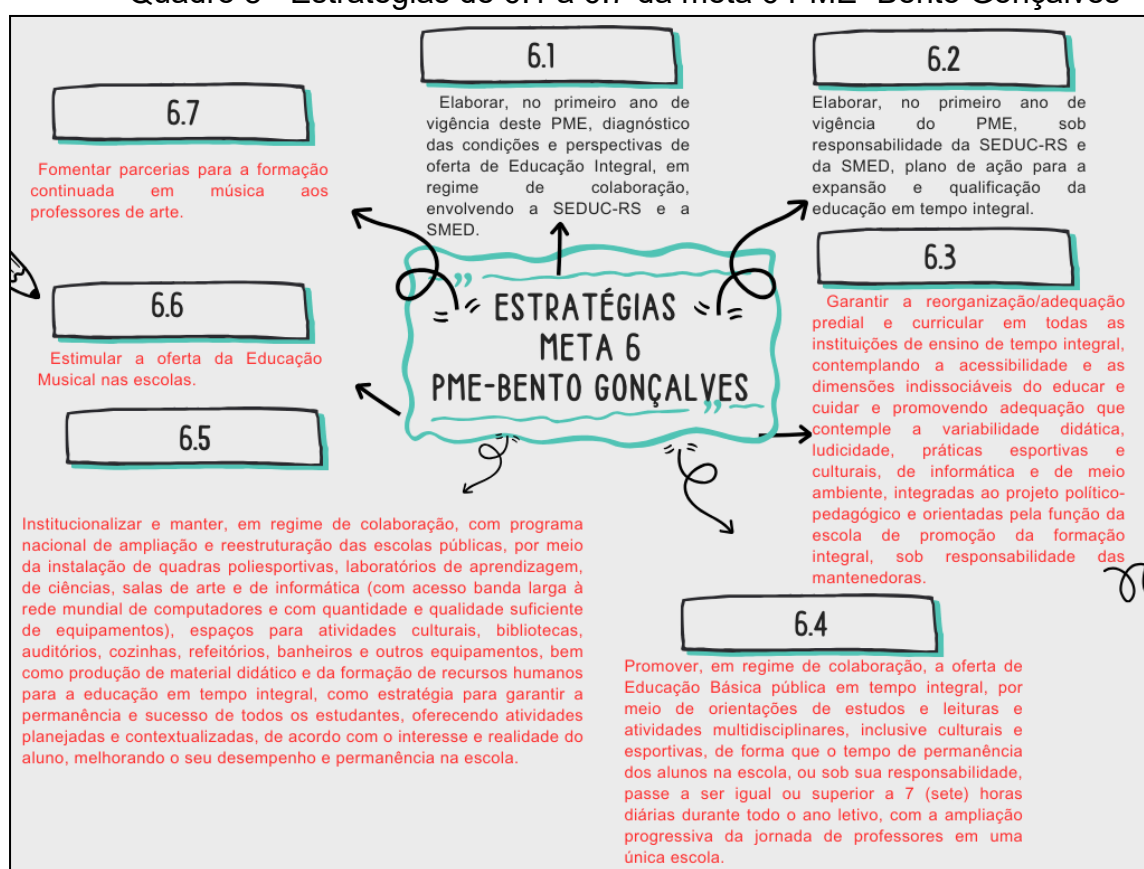
Fonte: Elaborado pelo autor (2023) com base no PME (2015).

Reiteramos a importância de todas as metas apresentadas neste PME (BENTO GONÇALVES, 2015), o Quadro 6 nos mostra as intenções do município de qualificar a educação, elegendo como prioridades a valorização dos professores através de sua formação, incentivar que os professores tenham graduação e pós-graduação, além de garantir o investimento em educação conforme prevê a Constituição, bem como adequar o plano de carreira do magistério. Todas essas ações são de grande relevância para pensarmos em

educação integral em tempo integral, o que significa dizer que se queremos melhorar a qualidade da educação, precisamos também melhorar as condições dos profissionais que atuam e/ou atuarão nas escolas.

Diante dos desafios de implementar educação em tempo integral na rede municipal, como prevê a meta 6 deste plano, são elencadas para guiar esse processo 15 estratégias que serão apresentadas no quadro abaixo.

Quadro 8 - Estratégias de 6.1 a 6.7 da meta 6 PME -Bento Gonçalves



Fonte: Elaborado pelo autor (2024) com base no PME de Bento Gonçalves.

Dentre essas estratégias, encontramos nas 6.3, 6.4, 6.5 6.6, e 6.7, destacadas no quadro acima, uma preocupação com os princípios que levam a uma educação integral em tempo integral, sobretudo quando lemos na estratégia 6.3 a indicação de:

Garantir a **reorganização/adequação** predial e **curricular** em todas as instituições de ensino de tempo integral, **contemplando** a acessibilidade e **as dimensões indissociáveis do educar e cuidar** e promovendo adequação que contemple a variabilidade didática,

ludicidade, práticas esportivas e culturais, de informática e de meio ambiente, integradas ao projeto político-pedagógico e orientadas pela função da escola de promoção da formação integral, sob responsabilidade das mantenedoras (BENTO GONÇALVES, 2015, p. 17).

Destacamos nessa estratégia a importância de constar no PME a reorganização/adequação predial e curricular, pois para ampliar o tempo de permanência das crianças e jovens nas escolas é imprescindível um currículo que proporcione atividades diversificadas ao longo do dia, bem como um espaço para que estas atividades aconteçam. Outro ponto que destacamos foram as dimensões indissociáveis do educar e cuidar, também preconizadas na BNCC (BRASIL, 2017), entendendo o cuidado como algo não separado do processo educativo. Na estratégia 6.4, o PME pretende:

Promover, em regime de colaboração, a oferta de Educação Básica pública em tempo integral, por meio de orientações de estudos e leituras e atividades multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas, de forma que **o tempo de permanência dos alunos na escola, ou sob sua responsabilidade, passe a ser igual ou superior a 7 (sete) horas diárias durante todo o ano letivo, com a ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola** (BENTO GONÇALVES, 2015, p. 17).

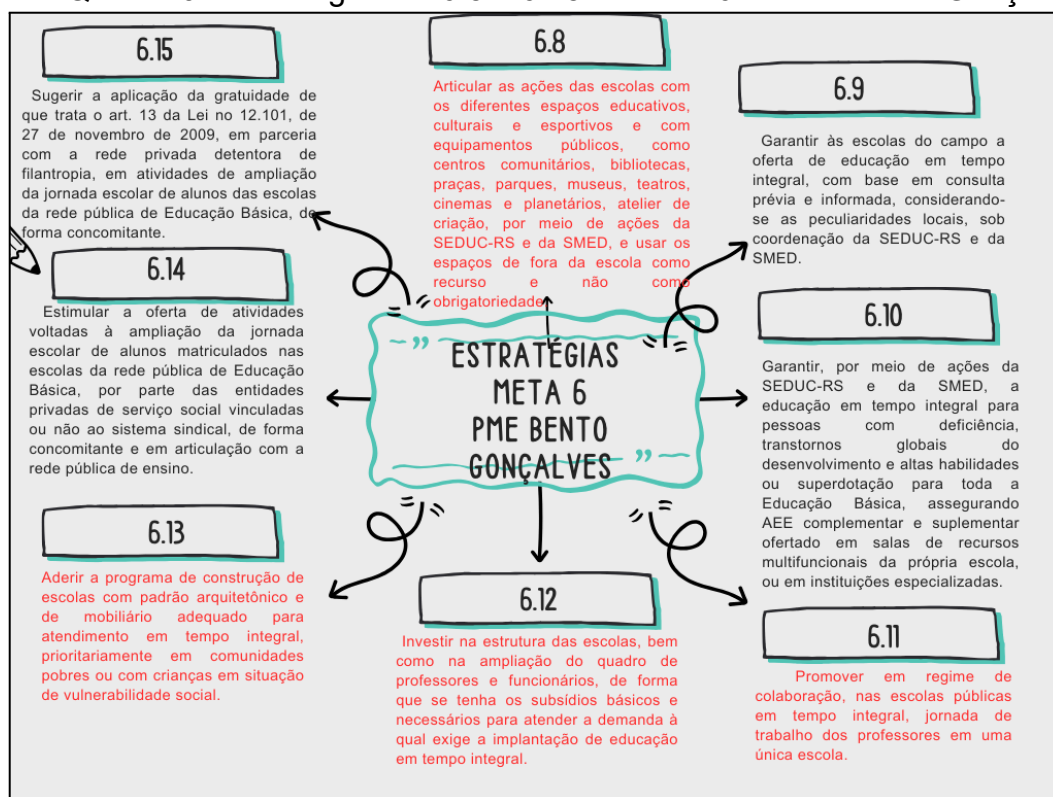
Nessa estratégia, nosso olhar voltou-se para o tempo de permanência indicado, corroborando com o PNE, o que mostra o entendimento do município a respeito do que se pretende como educação em tempo integral. Chamamos a atenção para a estratégia 6.5 que, além de prever a ampliação e reestruturação dos espaços escolares, mostra uma preocupação com “[...] a produção de material didático e da formação de recursos humanos para a educação em tempo integral, como estratégia para garantir o sucesso e permanência de todos os estudantes na escola.” (BENTO GONÇALVES, 2015). Com essa indicação, o PME coloca em evidência a figura do professor que irá compor o quadro de recursos humanos da escola de tempo integral, o que será reforçado nas metas 6.7, 6.11 e 6.12 desse mesmo PME.

Continuando nossa análise, destacamos na estratégia 6.6 a intenção em

oferecer Educação Musical nas escolas, além de fomentar parcerias para a formação continuada em música aos professores de arte, na estratégia 6.7. Aqui inferimos que o município tem a preocupação em ampliar o tempo de permanência dos estudantes na escola e também de oferecer atividades diversificadas, como a educação musical. Fazem um destaque quando estabelecem o fomento a parcerias para formação de professores. É possível sinalizar a preocupação com os professores que atuarão na educação em tempo integral haja vista que um dos critérios para isso é formação dos professores, isso significa que a administração municipal tem a intenção de qualificar as atividades que serão ofertadas em tempo integral aos alunos.

Como dito anteriormente, a meta 6 do PME apresenta 15 estratégias, seis a mais em relação ao PNE (BRASIL, 2014). Além de contemplar as estratégias contidas na meta 6 do PNE (BRASIL, 2014), o PME (BENTO GONÇALVES, 2015) acrescenta outras estratégias importantes para o desenvolvimento deste plano. Apresentamos no Quadro 9 as outras estratégias que completam a meta 6.

Quadro 9 - Estratégias de 6.8 a 6.15 da meta 6 - PME- Bento Gonçalves.



Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

Nossos olhares aqui se voltaram para as estratégias destacadas no Quadro 9. A estratégia 6.8 diz respeito a ocupar espaços além da escola, ou seja, utilizar os espaços públicos presentes no município para ampliar a educação dos estudantes. A intenção é ampliar o repertório cultural e de conhecimento dos estudantes, ampliando assim as aprendizagens. Podemos pensar em uma cidade educadora como expresso no documento da UNESCO, analisado no contexto de influência no capítulo anterior.

Concordamos com o pensamento de Branco (2009, p. 35) ao referir-se a essa fusão entre escola e cidade:

Trata-se de viver na escola e na comunidade situações de compartilhamento de ações e decisões. Não se trata mais de subir os muros da escola e viver um “faz-de-conta” protegido e irreal, e sim de baixá-los e de se abrir para a comunidade; ampliando assim o território de uso e circulação das crianças. Elas precisam circular pelo bairro, pela cidade e pelos equipamentos e espaços públicos para que possam conhecê-los; ver como as pessoas utilizam-nos, para valorizá-los e construir assim suas identidades de cidadãos e a noção de pertencimento na relação com a sua comunidade. Ao mesmo tempo em que essa noção/sentimento se desenvolve nas crianças também a cidade vai tomando conhecimento da existência desses pequenos cidadãos que por ela circulam, acostumando-se com eles, interessando-se por eles e passando aos poucos a se responsabilizar pelas suas crianças. Não existe a priori uma cidade educadora, é o envolvimento de todos com a educação das novas gerações que faz com que essa atividade assuma importância vital para a cidade.

Na perspectiva de uma educação integral em tempo integral, na qual são compartilhadas as experiências e vivências, tanto da escola quanto da cidade em que vivem os estudantes. A mesma autora nos provoca a pensar que a Educação Integral de hoje para ser real precisa desenvolver-se em territórios mais amplos, e em múltiplos espaços e lugares: na escola e também nas praças, nas ruas, nas bibliotecas, nos museus e nos teatros; mais além: na horta, na construção da vizinhança (Branco, 2009).

Nas estratégias 6.11 e 6.12, o destaque se direciona aos professores: oferecer condições para que os professores tenham suas jornadas de trabalho em uma única escola. Nesse caso, a escola em tempo integral pode

trazer benefícios para eles e também para os estudantes, assim como ampliar o quadro de professores e funcionários para que seja possível atender as demandas da escola de tempo integral é fundamental para alcançar a meta 6.

Por último, destacamos a estratégia 6.13 que trata da adesão aos programas de construção de escolas com padrão adequado ao atendimento dos estudantes em tempo integral. O destaque dado nessa estratégia é de que as construções de que trata esse tópico sejam feitas para o atendimento de comunidades pobres ou crianças em situação de vulnerabilidade social, como está previsto também no Programa Escola em Tempo Integral. Entendemos ser uma alternativa aos municípios para garantir a equidade de oportunidades diminuindo assim as desigualdades sociais entre os estudantes.

Passamos agora para a análise dos documentos exarados pelo CME do município. A Resolução 051³¹, de 15 de junho de 2023, regulamenta a oferta de Educação Infantil para o Sistema Municipal de Ensino de Bento Gonçalves e dispõe esta como a primeira etapa da Educação Básica e direito constitucional da criança e que deve ser ofertada com padrões de qualidade nas instituições que integram o Sistema Municipal de Ensino.

Além dos artigos que apresentamos como destaque nesta dissertação, a Resolução 051/2023 também orienta o Sistema Municipal de Educação quanto aos profissionais e sua formação para atuar na Educação Infantil; a composição das turmas; o atendimento ao aluno com deficiência ou transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação; os documentos escolares; o plano de trabalho do professor; o histórico escolar; a avaliação na Educação Infantil; o uso dos recursos pedagógicos; e dos espaços físicos e dos materiais. Ao regulamentar a oferta de Educação Infantil no município, esta resolução apresenta em seus artigos orientações importantes para que seja oferecida uma educação de qualidade às crianças. Seu artigo 2º advoga que:

A Educação Infantil tem por finalidade o desenvolvimento integral da criança de 0 (zero) até 5 (cinco) anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da sociedade” (CONSELHO MUNICIPAL, BENTO

³¹ Esta Resolução revoga as Resoluções anteriores: a Resolução CME nº 037, de 01 de dezembro de 2016 e a Resolução CME nº 040, de 07 de junho de 2018.

GONÇALVES, 2023).

Essa orientação vai ao encontro dos propósitos deste trabalho quando expressa claramente a intencionalidade de garantir o desenvolvimento integral das crianças. Entretanto, quando lemos no artigo 4º que **“A Educação Infantil é ofertada em turno parcial de um mínimo de 4 (quatro) horas diárias** ou turno integral de no mínimo 7 (sete) horas diárias, observados os seguintes critérios(...)”, nos questionamos: como garantir um desenvolvimento integral às crianças como previsto no artigo 2º, com apenas 4 horas diárias? Cabe ressaltar o que Darcy Ribeiro (2009, p. 185, grifo nosso) nos dizia a respeito do tempo de permanência das crianças na escola:

A Escola de dia completo, vale dizer, a que atende seus alunos das 7 ou 8 da manhã até às 4 ou 5 da tarde, não é nenhuma invenção do Brizola nem minha, nos CIEPs. Este é o horário das escolas de todo o mundo civilizado. Todas essas horas de estudo são absolutamente indispensáveis para fazer com que o menino francês aprenda a ler e escrever em francês, ou o japonês em japonês. **Oferecer a metade dessa atenção e às vezes menos ainda a uma criança mais carente que a daqueles países, porque afundada na pobreza e porque recentemente urbanizada, é condená-la a fracassar na escola e depois na vida.**

Embora essa possibilidade esteja definida no artigo 5º inciso 6º das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI), entendemos que para que se efetive uma educação integral em tempo integral e de qualidade é necessário que o tempo de permanência das crianças na escola seja estendido, isto é, que seja igual ou superior a 7 horas diárias. Tendo em vista o que sinalizou Darcy Ribeiro sobre a oferta de uma escola de jornada ampliada, lutar para que isso se materialize é vincular o cuidar e o educar para as crianças que mais precisam, durante o dia todo, para assim ampliar seus repertórios de experiências.

Destacamos agora a Resolução CME nº 054, de 7 de dezembro de 2023, que dispõe sobre a oferta de Educação em Tempo Integral no Sistema de Ensino de Bento Gonçalves. Essa Resolução apresenta 12 artigos e resolve

sobre os conceitos e a operacionalização referentes à temática Tempo Integral. Consta nesse documento os conceitos de Educação Integral, Educação em Tempo Integral, Atividades Complementares, Turno Integral e informações administrativas sobre a regulamentação junto ao CME.

Nesta dissertação, optamos pelos artigos 3º e 4º da Resolução, que diferenciam e definem a Educação Integral e a Educação em Tempo Integral, respectivamente. A redação do artigo 3º define que:

Art. 3º - A Educação Integral é a que busca garantir o desenvolvimento integral do aluno em todas suas dimensões ao longo da jornada escolar através do desenvolvimento de habilidades e competências conforme disposto na Base Nacional Comum Curricular, no Referencial Curricular Gaúcho e nos documentos correspondentes aprovados em âmbito Municipal para a Educação Básica, independente da duração da jornada escolar (BENTO GONÇALVES, 2023, p.2).

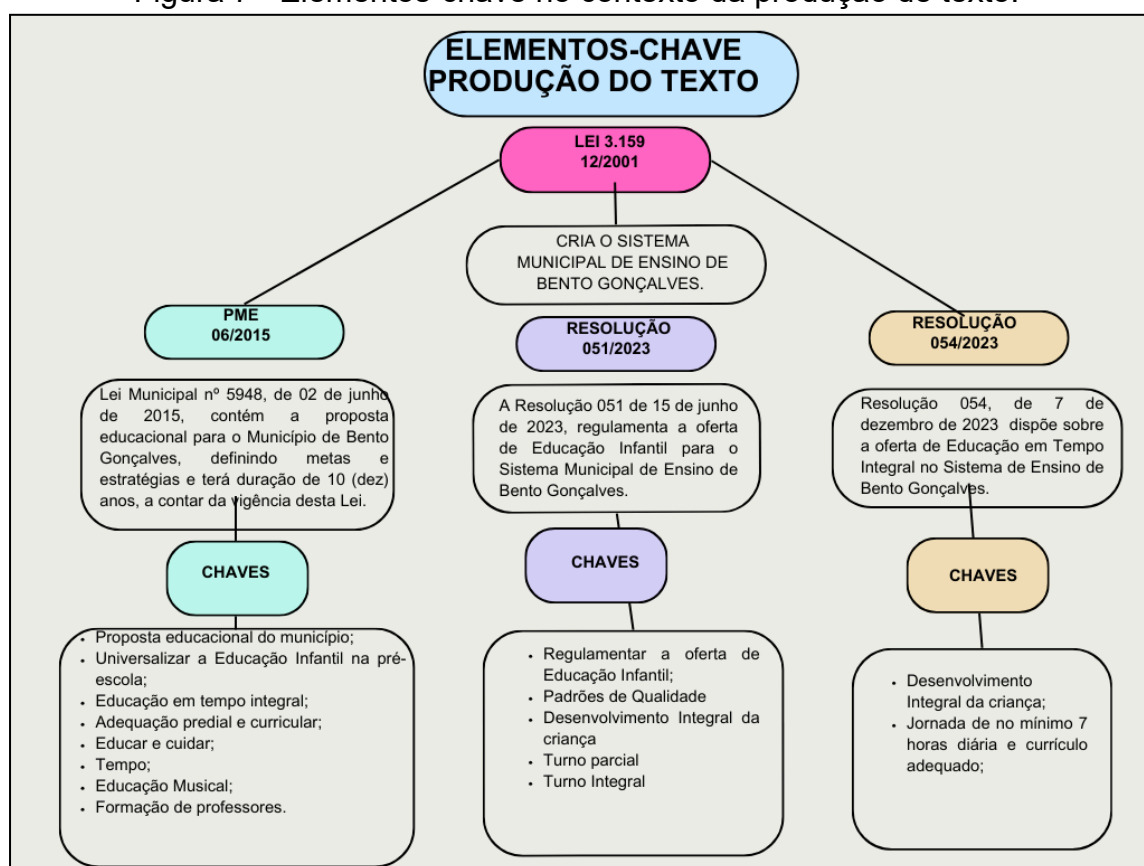
Nessa definição fica claro que independente do tempo de permanência das crianças na Escola, uma educação integral tem por objetivo o desenvolvimento da criança em diferentes dimensões: física, emocional, cognitiva, intelectual e, sendo assim, pensamos em uma criança inteira, seja por 4 horas diárias ou mais.

Já o artigo 4º nos esclarece que a Educação em Tempo Integral é a que visa o desenvolvimento integral do aluno, numa jornada escolar ampliada de no mínimo 7 (sete) horas e com currículo adequado para tal (BENTO GONÇALVES, 2023, p.2). Nesse sentido, ao ampliar o tempo de permanência das crianças na escola e adequar o currículo, inferimos que a efetivação de uma Educação Integral para nossas crianças da pré-escola, seja coerente com a iniciativa do município, ao propor a pré-escola em tempo integral nas EMEF.

Encontramos nesses documentos importantes chaves para a questão da educação integral em tempo integral. Destacamos dois pontos desta resolução: o primeiro é a diferenciação do entendimento do município entre um e outro conceito: a Educação em Tempo Integral complementa e amplia a Educação

Integral. Entendemos que, com mais tempo na escola, teremos mais possibilidades para oferecer experiências e vivências às crianças, desde que esse tempo esteja atrelado a um currículo também intencionado para esse desenvolvimento integral. Segundo, tanto o PME quanto às Resoluções 051 e 054 de 2023 descrevem que para uma Educação Integral em tempo integral a atenção deve ser dada ao tempo de permanência da criança na escola, bem como a adequação de espaços e currículo para alcançar esse objetivo. Esses elementos-chave serão apresentados na Figura 7.

Figura 7 - Elementos-chave no contexto da produção de texto.



Fonte: Elaborado pelo autor (2024) com base no PME (Bento Gonçalves, 2015) e nas Resoluções do CME nº 051 e 054 de 2023.

A Figura 7 mostra uma síntese dos elementos-chave que encontramos nos documentos municipais que analisamos nesta seção. Todos os documentos são coerentes se pensarmos na educação integral em tempo integral, isto é, orientam sobre o tempo de permanência dos estudantes na escola, sobre o

desenvolvimento integral, além de adequações no currículo e na infraestrutura da escola.

Para aprofundarmos ainda mais o contexto de produção de texto deste trabalho, faremos uma explanação sobre a Educação Infantil, trazendo para nossa reflexão o suporte da legislação e de alguns pesquisadores dessa primeira etapa da Educação Básica e nosso posicionamento para a oferta da Educação em Tempo Integral para a pré-escola.

4.2 PRÉ-ESCOLA: UM OLHAR A PARTIR DA LEGISLAÇÃO

Nesta seção mostraremos como a pré-escola, um dos grupos etários³² da Educação Infantil, aparece nas legislações e como essa trajetória aconteceu ao longo do tempo.

Inicialmente, a CF de 1988³³, conforme Barbosa (2000), representou um avanço no que se refere aos direitos da infância. Ela considera as crianças e os jovens como sujeitos de direitos e proclama a necessidade da oferta de atendimento em educação infantil. Em seu artigo 7, inciso XXV, do Capítulo dos Direitos e Garantias Individuais e Coletivas, ela assegura o direito ao atendimento gratuito aos meninos e às meninas, desde o nascimento até os seis anos, em creches e pré-escolas. Podemos inferir que a partir desse artigo da CF (1988), a educação em tempo integral na pré-escola contribui para garantir esse direito constitucional.

Em 1990, foi criado o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA-³⁴ (BRASIL, 1990), que dispõe sobre a proteção integral à criança e ao

³² Conforme a BNCC (Brasil, 2017), estão organizados em três grupos por faixa etária: Creche - bebês (zero a 1 ano e 6 meses); crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses). Pré-escola - crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses).

³³ Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008.

³⁴ O Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei Federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que regulamenta o artigo 227 da Constituição Federal, define as crianças e os adolescentes como sujeitos de direitos, em condição peculiar de desenvolvimento, que demandam proteção integral e prioritária por parte da família, sociedade e do Estado.

adolescente. Em seu Art. 54. inciso IV, consta que: “É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente: – atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a cinco anos de idade”, embora ainda não se refira à Educação Infantil, sinaliza a necessidade de um lugar adequado para garantir esse direito a todas as crianças. Posteriormente, a Educação Infantil é incluída na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB- 9.394/96³⁵, como seção autônoma, o que foi uma importante resposta para as novas demandas e dinâmicas da cultura e da sociedade e um passo significativo para a valorização da educação do assim chamado nível de ensino.

Ressaltamos que a educação infantil está presente no capítulo da Educação Básica, na LDB (BRASIL, 1996), isto é, juntamente com o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, o que aponta para a necessidade de articulação e não de subordinação entre eles. Uma importante marca foi a diferenciação entre eles ocorrer pelo uso da palavra educação e não ensino, demonstrando uma visão mais ampla dos processos pedagógicos necessários nessa faixa etária (Barbosa, 2000).

Neste estudo, focamos nossas discussões na pré-escola, período da Educação Infantil que passa a ser obrigatória para as crianças de 4 e 5 anos apenas com a Emenda Constitucional nº 59/2009, que determina a obrigatoriedade da Educação Básica dos 4 aos 17 anos. Essa extensão da obrigatoriedade foi incluída na LDB em 2013, consagrando plenamente a obrigatoriedade de matrícula de todas as crianças de 4 e 5 anos em instituições de Educação Infantil. (BRASIL,2017). Diante dessa obrigatoriedade, sinalizamos que a pré-escola em tempo integral atende a normatização da LDB (BRASIL,1996).

Nesse sentido, entendemos ser importante buscarmos nas DCNEI

³⁵ A Lei nº 9.394, de 20 DE dezembro de 1996, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

(BRASIL, 2009) qual a definição da criança que ingressa na Educação Infantil, segundo o documento,

A criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constroi sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constroi sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009, p.86).

Tendo em vista a criança como sujeito histórico e de direitos, estar na pré-escola, não deve significar uma preparação para o Ensino Fundamental, isto é, aos anos iniciais e, após, aos anos finais e Ensino Médio. A pré-escola faz parte da Educação Infantil e, por isso, acreditamos que devemos respeitar os pressupostos e orientações referentes a essa etapa da educação básica. É imprescindível que a pré-escola, independente se é efetivada na Escola de Educação Infantil ou de Ensino Fundamental, deve oferecer as condições para que as crianças tenham seus direitos garantidos.

O parecer 20/2009 faz uma revisão das DCNEI (Brasil, 2009) e apresenta um relatório com 12 pontos importantes da política para a Educação Infantil (creche e pré-escola). A proposta do MEC foi apresentada pela professora Maria do Pilar Lacerda Almeida e Silva, Secretária de Educação Básica do MEC, na reunião ordinária do mês de julho do corrente ano da Câmara de Educação Básica, ocasião em que foi designada a comissão que se encarregaria de elaborar nova Diretriz Curricular Nacional para a Educação Infantil, presidida pelo Conselheiro Cesar Callegari, tendo o Conselheiro Raimundo Moacir Mendes Feitosa como relator (Portaria CNE/CEB nº 3/2009). Esses pontos serão apresentados e descritos no Quadro 10.

Quadro 10: Relatório da Revisão das DCNEI. (Continua)

<p>1. Histórico</p> <p>Em sintonia com os movimentos nacionais e internacionais, um novo paradigma do atendimento à infância – iniciado em 1959 com a Declaração Universal dos Direitos da Criança e do Adolescente e instituído no país pelo artigo 227 da Constituição Federal de 1988 e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/90) – tornou-se referência para os movimentos sociais de “luta por creche” e orientou a transição do entendimento da creche e pré-escola como um favor aos socialmente menos favorecidos para a compreensão desses espaços como um direito de todas as crianças à educação, independentemente de seu grupo social. O atendimento em creches e pré-escolas como um direito social das crianças se concretiza na Constituição de 1988, com o reconhecimento da Educação Infantil como dever do Estado com a Educação, processo que teve ampla participação dos movimentos comunitários, dos movimentos de mulheres, dos movimentos de redemocratização do país, além, evidentemente, das lutas dos próprios profissionais da educação.</p>
<p>2. Mérito</p> <p>As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, de caráter mandatório, orientam a formulação de políticas, incluindo a de formação de professores e demais profissionais da Educação, e também o planejamento, desenvolvimento e avaliação pelas unidades de seu Projeto Político-Pedagógico e servem para informar as famílias das crianças matriculadas na Educação Infantil sobre as perspectivas de trabalho pedagógico que podem ocorrer.</p>
<p>3. A identidade do atendimento na Educação Infantil</p> <p>O atendimento em creche e pré-escola a crianças de zero a cinco anos de idade é definido na Constituição Federal de 1988 como dever do Estado em relação à educação, oferecido em regime de colaboração e organizado em sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. A incorporação das creches e pré-escolas no capítulo da Educação na Constituição Federal (art. 208, inciso IV) impacta todas as outras responsabilidades do Estado em relação à Educação Infantil, ou seja, o direito das crianças de zero a cinco anos de idade à matrícula em escola pública (art. 205), gratuita e de qualidade (art. 206, incisos IV e VI), igualdade de condições em relação às demais crianças para acesso, permanência e pleno aproveitamento das oportunidades de aprendizagem propiciadas (art. 206, inciso I).</p>
<p>4. A função sociopolítica e pedagógica da Educação Infantil</p> <p>A função das instituições de Educação Infantil, a exemplo de todas as instituições nacionais principalmente, como o primeiro espaço de educação coletiva fora do contexto familiar, ainda inscreve no projeto de sociedade democrática desenhado na Constituição Federal de 1988 (art. inciso I), com responsabilidades no desempenho de um papel ativo na construção de uma sociedade livre, justa, solidária e socioambientalmente orientada. A redução das desigualdades sociais e regionais e a promoção do bem de todos (art. 3º, incisos II e IV da Constituição Federal) são compromissos que não podem ser perseguidos pelos sistemas de ensino e pelos professores também na Educação Infantil.</p>
<p>5. Uma definição de currículo</p> <p>Na sua execução, a instituição de Educação Infantil organiza seu currículo, que pode ser entendido como as práticas educacionais organizadas em torno do conhecimento e em meio às relações sociais que se travam nos espaços institucionais, e que afetam a construção das identidades das crianças. Por expressar o projeto pedagógico da instituição em que se desenvolve, englobando as experiências vivenciadas pela criança, o currículo se constitui um instrumento político, cultural e científico coletivamente formulado.</p>
<p>6. A visão de criança</p> <p>A criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais nos quais se insere.</p>
<p>7. Princípios básicos</p> <p>Princípios éticos, Princípios políticos, Princípios estéticos.</p>

(Conclusão)

8. Objetivos e condições para a organização curricular

- 1) As instituições de Educação Infantil devem assegurar a educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo.
- 2) O combate ao racismo e às discriminações de gênero, sócio-econômicas, étnico-raciais e religiosas deve ser objeto de constante reflexão e intervenção no cotidiano da Educação Infantil.
- 3) As instituições necessariamente precisam conhecer as culturas plurais que constituem o espaço da creche e da pré-escola, a riqueza das contribuições familiares e da comunidade, suas crenças e manifestações, e fortalecer formas de atendimento articuladas aos saberes e às especificidades étnicas, linguísticas, culturais e religiosas de cada comunidade.
- 4) A execução da proposta curricular requer atenção cuidadosa e exigente às possíveis formas de violação da dignidade da criança.
- 5) O atendimento ao direito da criança na sua integralidade requer o cumprimento do dever do Estado com a garantia de uma experiência educativa com qualidade a todas as crianças na Educação Infantil.

9. A parceria com as famílias

A perspectiva do atendimento aos direitos da criança na sua integralidade requer que as instituições de Educação Infantil, na organização de sua proposta pedagógica e curricular, assegurem espaços e tempos para participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, o respeito e a valorização das diferentes formas em que elas se organizam.

10. A organização das experiências de aprendizagem na proposta curricular

Em função dos princípios apresentados, e na tarefa de garantir às crianças seu direito de viver a infância e se desenvolver, as experiências no espaço de Educação Infantil devem possibilitar o encontro pela criança de explicações sobre o que ocorre à sua volta e consigo mesma enquanto desenvolvem formas de agir, sentir e pensar. O importante é apoiar as crianças, desde cedo e ao longo de todas as suas experiências cotidianas na Educação Infantil no estabelecimento de uma relação positiva com a instituição educacional, no fortalecimento de sua auto-estima, no interesse e curiosidade pelo conhecimento do mundo, na familiaridade com diferentes linguagens, na aceitação e acolhimento das diferenças entre as pessoas.

11. O processo de avaliação

A avaliação, conforme estabelecido na Lei nº 9.394/96, deve ter a finalidade de acompanhar e repensar o trabalho realizado. Nunca é demais enfatizar que não devem existir práticas inadequadas de verificação da aprendizagem, tais como provinhas, nem mecanismos de retenção das crianças na Educação Infantil. Todos os esforços da equipe devem convergir para a estruturação de condições que melhor contribuam para a aprendizagem e o desenvolvimento da criança sem desligá-la de seus grupos de amizade.

12. O acompanhamento da continuidade do processo de educação

- a) Planejar e efetivar o acolhimento das crianças e de suas famílias quando do ingresso na instituição;
- b) Priorizar a observação atenta das crianças e mediar as relações que elas estabelecem entre si, entre elas e os adultos, entre elas e as situações e objetos;
- c) Planejar o trabalho pedagógico reunindo as equipes da creche e da pré-escola, acompanhado de relatórios descritivos das turmas e das crianças, suas vivências, conquistas e planos, de modo a dar continuidade a seu processo de aprendizagem;
- d) Prever formas de articulação entre os docentes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental (encontros, visitas, reuniões) e providenciar instrumentos de registro – portfólios de turmas, relatórios de avaliação do trabalho pedagógico, documentação da frequência e das realizações alcançadas pelas crianças

Fonte: Elaborado pelo autor (2024) baseado nas DCNEI.

O Quadro 10 apresenta a revisão e atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Entendemos que essa

atualização foi essencial para incorporar os avanços presentes na política, na produção científica e nos movimentos sociais na área. Elas podem se constituir em instrumento estratégico na consolidação do que se entende por uma Educação Infantil de qualidade, “ao estimular o diálogo entre os elementos culturais de grupos marginalizados e a ciência, a tecnologia e a cultura dominantes, articulando necessidades locais e a ordem global, chamando a atenção para uma maior sensibilidade para o diverso e o plural, entre o relativismo e o universalismo” (MEC, 2009b).

O relatório apresentado no Quadro acima deu origem a Resolução n. 5 de dezembro de 2009 que “institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil a serem observadas na organização de propostas pedagógicas na Educação Infantil” (BRASIL, 2013). Segundo a mesma Resolução, ao fixar as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil, estabelece em seu artigo 5º que

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é oferecida em creches e pré-escolas, às quais 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, 2013, p. 97).

Nessa perspectiva, ao definir a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, as DCNEI (BRASIL, 2009) trazem, no artigo 3º, questões referentes ao currículo da Educação Infantil:

O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (BRASIL, 2013, p. 97).

Encontramos na DCNEI uma relação próxima com nossa pesquisa sobre a pré-escola em tempo integral. Vimos anteriormente que o currículo da Educação Infantil deve promover o desenvolvimento integral das crianças em jornada parcial ou integral. Um currículo aberto e flexível às necessidades das crianças e que possibilite a elas experiências diversificadas e investigações que deem conta de suas curiosidades. Nos parece coerente que uma proposta de Educação Infantil em jornada integral, ou seja, com jornada igual ou superior a sete horas diárias pode contribuir para o desenvolvimento também integral da criança, o que, desse modo, atenderia ao proposto nas DCNEI.

No ano de 2017, com a aprovação da Base Nacional Comum Curricular³⁶ (BNCC, Brasil, 2017) e a inclusão da Educação Infantil, mais um passo importante é dado nesse processo de reconhecimento e integração, pois ao se configurar como primeira etapa da educação básica, é o início e o fundamento do processo educacional (BRASIL, 2017). Segundo a BNCC, a entrada na creche ou na pré-escola significa, na maioria das vezes, a primeira separação das crianças dos seus vínculos afetivos familiares para se incorporarem a uma situação de socialização estruturada (BRASIL, 2017).

Essa etapa tão importante para as crianças deve ser acompanhada por vivências e experiências significativas, saudáveis e lúdicas, levando em consideração cada faixa etária e o desenvolvimento infantil. Bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas frequentam o espaço escolar estruturado que consolida a concepção do cuidar e educar, entendendo esse cuidado como algo indissociável do processo educativo (BRASIL, 2017).

Após muitas discussões e várias versões, a BNCC (2017), embasada

³⁶ Em 22 de dezembro de 2017 foi publicada a Resolução CNE/CP nº 2, que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular-BNCC - a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica.

também na CF (BRASIL, 1988), nos pareceres e resoluções, concorda e traz para o seu texto o artigo 9º das DCNEI (BRASIL, 2009), que fala sobre os eixos que estruturam a Educação Infantil: as interações e a brincadeira, experiências nas quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização (BRASIL, 2017).

A BNCC (BRASIL, 2017, p. 37, grifo nosso) faz referência ao brincar³⁷ como um importante elemento para o desenvolvimento integral das crianças estabelecendo que

A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o **desenvolvimento integral** das crianças. Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções.

Também encontramos em Buitoni (1988) referência desse brincar traduzido como um modo que a criança se revela, pois o

Brincar é o modo da criança mudar, transformar, modificar, o mundo. A areia que se transforma num bolo, num castelo, numa montanha, num lago, num 'papel' para rabiscar ruas etc. A maleabilidade da terra, do barro, da areia faz desses os materiais básicos do desenvolvimento da criatividade nessa faixa etária de idade. [...] Criatividade no sentido de formar, de dar forma, de reformar e transformar. [...] A possibilidade de construir e de destruir são também importantes pelo que representam como elaboração dos sentimentos (Buitoni, 1988, p. 25-26).

Refletindo sobre o tempo que as crianças da pré-escola permanecem na EMEF, que como já visto anteriormente, deve ser de no mínimo 7 horas diárias,

³⁷ De acordo com Adriana Friedmann (2020, p. 75): O brincar, singular e único de cada criança, de cada brincadeira, de cada jogo e em cada grupo, diz de forma não verbal sobre os seres humanos, movimentando-se, penetrando diferentes culturas. O brincar constitui uma linguagem, é a necessidade vital das crianças e oferece a oportunidade de se expressarem espontaneamente a partir de seus potenciais individuais. O brincar é a linguagem essencial das crianças, um meio pelo qual os seres humanos se comunicam e se expressam, que nos convida a olhar através dela, além dela.

encontramos na BNCC(BRASIL, 2017) e em Buitoni (1988), citados anteriormente, um importante elemento para nos ajudar a desvendar como é a educação integral em tempo integral para as crianças de 4 e 5 anos pois, como bem sinaliza a BNCC, o brincar deve guiar o cotidiano da Educação Infantil. Isso significa que a pré-escola em tempo integral deve possibilitar a educação em outros espaços, o brincar com mais qualidade com interações das crianças com outras crianças e adultos, permitindo assim a ampliação do repertório e das aprendizagens das crianças.

A partir dos eixos estruturantes e as competências³⁸ gerais da Educação Básica apresentadas pela BNCC (BRASIL, 2017), os seis direitos³⁹ de aprendizagem e desenvolvimento asseguram, na Educação Infantil, as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los. Dessa forma, podem construir significados sobre si, sobre os outros e sobre o mundo social e natural.

Nessa mesma linha, a BNCC (2017) estabelece os cinco campos de

³⁸ Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. São dez as competências: 1) Conhecimento; 2) Pensamento científico, crítico e criativo; 3) Repertório cultural; 4) Comunicação; 5) Cultura digital; 6) Trabalho e projeto de vida; 7) Argumentação; 8) Autoconhecimento e autocuidado; 9) Empatia e cooperação e 10) Responsabilidade e cidadania.

³⁹**Conviver** com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas. **Brincar** cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais. **Participar** ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando. **Explorar** movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia. **Expressar**, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens. **Conhecer-se** e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário.

experiências⁴⁰, no âmbito dos quais são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Os campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural (BRASIL, 2017).

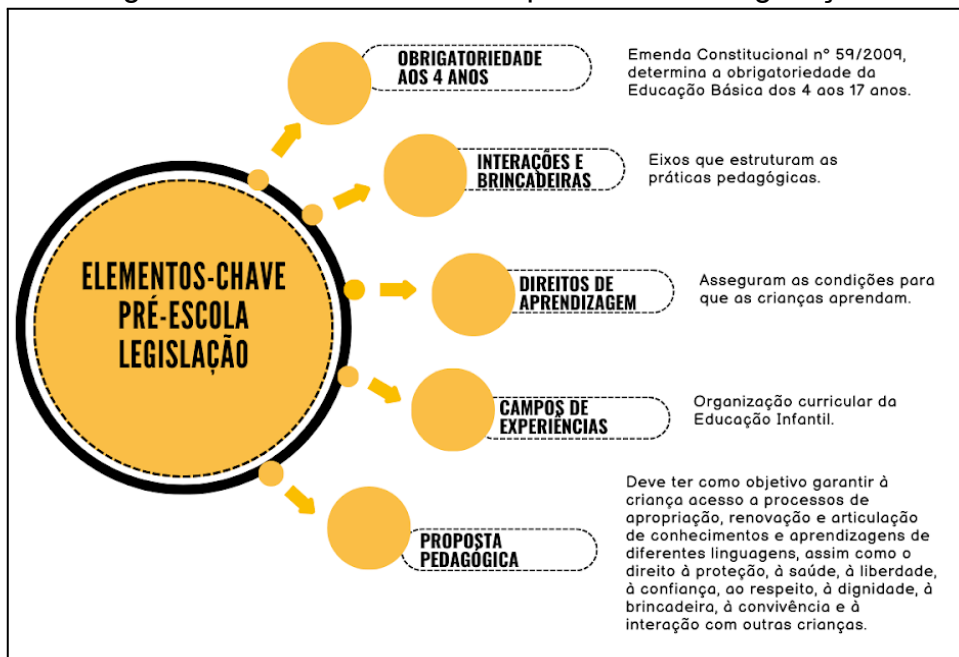
Conforme está descrito na BNCC (BRASIL, 2017), a definição e a denominação dos campos de experiências também se baseiam no que dispõem as DCNEI (Brasil, 2009) em relação aos saberes e conhecimentos fundamentais a ser propiciados às crianças e associados às suas experiências.

Para tanto, essas legislações e diretrizes nos ajudam a compreender como a pré-escola, ainda que situada em uma escola de Ensino Fundamental, devido a necessidade de espaço e infraestrutura, constitui-se como um espaço em que as crianças têm práticas e rotinas que favorecem as suas experiências e vivências. Nesse sentido, essa construção analítica de um contexto de produção de texto, justifica a relevância deste trabalho, considerando que as leis e diretrizes sinalizam práticas e rotinas que devem fazer parte do cotidiano de Educação em tempo integral, permeadas de experiências significativas e que respeitem as infâncias e as crianças que ali estiverem, evitando, desse modo, uma escolarização antecipada.

Ao finalizar essa seção destacamos, como fizemos nos capítulos anteriores, uma síntese com os elementos-chave que encontramos a partir do que encontramos nas legislações da Educação Infantil, focando a pré-escola.

⁴⁰ O eu, o outro e nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Figura 8 - Elementos -chave - pré-escola na legislação.



Fonte: elaborado pelo autor (2024) com base na BNCC (2017), nas DCNEI (2009).

Sendo assim, a síntese apresentada na figura 8 nos leva a refletir sobre alguns pontos importantes a respeito da pré-escola e o que deve ser considerado quando esta etapa se efetiva, seja na Escola de Ensino Fundamental ou na Escola de Educação Infantil. Portanto, a legislação deve garantir que todas as crianças a partir dos 4 anos de idade estejam na escola, ou seja, na pré-escola, a fim de ampliar as possibilidades de aprendizagens por meio das propostas pedagógicas das escolas, alinhadas aos eixos que estruturam esta etapa, bem como com os campos de experiências e os direitos de aprendizagem. Assim, devem ser considerados, não somente os textos nas legislações e resoluções, mas sobretudo, os documentos que orientam as práticas na escola. Diante disso, na próxima seção ampliaremos o olhar para a pré-escola, a partir dos estudiosos da área.

4.3 PRÉ-ESCOLA: UM OLHAR A PARTIR DE TEÓRICOS

Nesta seção iremos abordar a pré-escola a partir da perspectiva de

alguns teóricos deste tema. Como já visto anteriormente, a pré-escola faz parte da primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil. Nesta dissertação o enfoque é para a pré-escola em tempo integral das EMEF de Bento Gonçalves. Sendo assim, não retomaremos neste momento toda a etapa da Educação Infantil, pois ao longo deste trabalho fomos traçando esse percurso. Nossa intenção nesta seção é apresentar e esclarecer ao leitor o que é a pré-escola e qual sua função.

Sabemos que quando falamos em Educação Infantil, é provável que venha a nossa mente a imagem de uma creche⁴¹, local destinado a receber bebês e crianças bem pequenas, enquanto seus responsáveis trabalham. Conforme Paschoal e Machado (2012), as primeiras instituições na Europa e Estados Unidos tinham como objetivos cuidar e proteger as crianças enquanto as mães saíam para o trabalho. Desta maneira, sua origem e expansão como instituição de cuidados à criança estão associadas à transformação da família, de extensa para nuclear.

De acordo com Didonet (2001), seu surgimento no ocidente baseia-se no trinômio: mulher-trabalho-criança. As creches, escolas maternais e jardins de infância tiveram, somente no seu início, o objetivo assistencialista, cujo enfoque era a guarda, higiene, alimentação e os cuidados físicos das crianças. Essa foi por muito tempo a função da educação para as crianças.

Como já esclarecido neste trabalho, a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação básica e se destina às crianças de 0 a 5 anos, com a obrigatoriedade do ingresso aos 4 anos de idade, na qual já superamos esta dificuldade em relação ao acesso com a Emenda Constitucional nº 59/2009.

É necessário destacar que essa obrigatoriedade⁴² é recente e que para chegarmos até aqui foi percorrido um longo caminho. Para nos ajudar a

⁴¹ Conforme Didonet (2001), a origem das creches, na sociedade ocidental, encontra-se no trinômio mulher-trabalho-criança. Estão vinculadas, historicamente, ao trabalho extradomiciliar da mulher, pois foram criadas para cuidar das crianças pequenas, quando suas mães saíam para o trabalho. A revolução industrial impulsionou a inserção das mulheres no mercado de trabalho, alterando, com isso, a organização das famílias no que diz respeito ao cuidado das crianças, provocando sentimentos de piedade e solidariedade com relação às crianças pequenas.

⁴² Conforme a Resolução nº 5, de 17 DE Dezembro de 2009 no inciso 2º do artigo 5º: É obrigatória a matrícula na Educação Infantil de crianças que completam 4 ou 5 anos até o dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula.

compreender a pré-escola, encontramos uma fundamentação bastante consistente na tese de Fernandes (2014), intitulada: “*A identidade da pré-escola: entre a transição para o Ensino Fundamental e a obrigatoriedade de frequência*”⁴³ e na dissertação de Cerbaro (2023), intitulada: “*Bricolagens didáticas da docência na pré-escola: diálogos éticos, estéticos e políticos*”⁴⁴.

Fernandes (2014) traça uma cronologia desde o período do Império até os anos 1970. Barbosa (2000) e Wilmsen (2021), também em sua tese de doutorado e dissertação de mestrado, respectivamente, percorrem o caminho da Educação Infantil, traçando uma linha do tempo e mostrando cronologicamente como a Educação Infantil foi se consolidando e ganhando espaço até os dias atuais. Leis, diretrizes, documentos, estatutos e pareceres foram legitimando essa etapa da educação, abrindo espaço para a importância de olhar de forma respeitosa para as crianças.

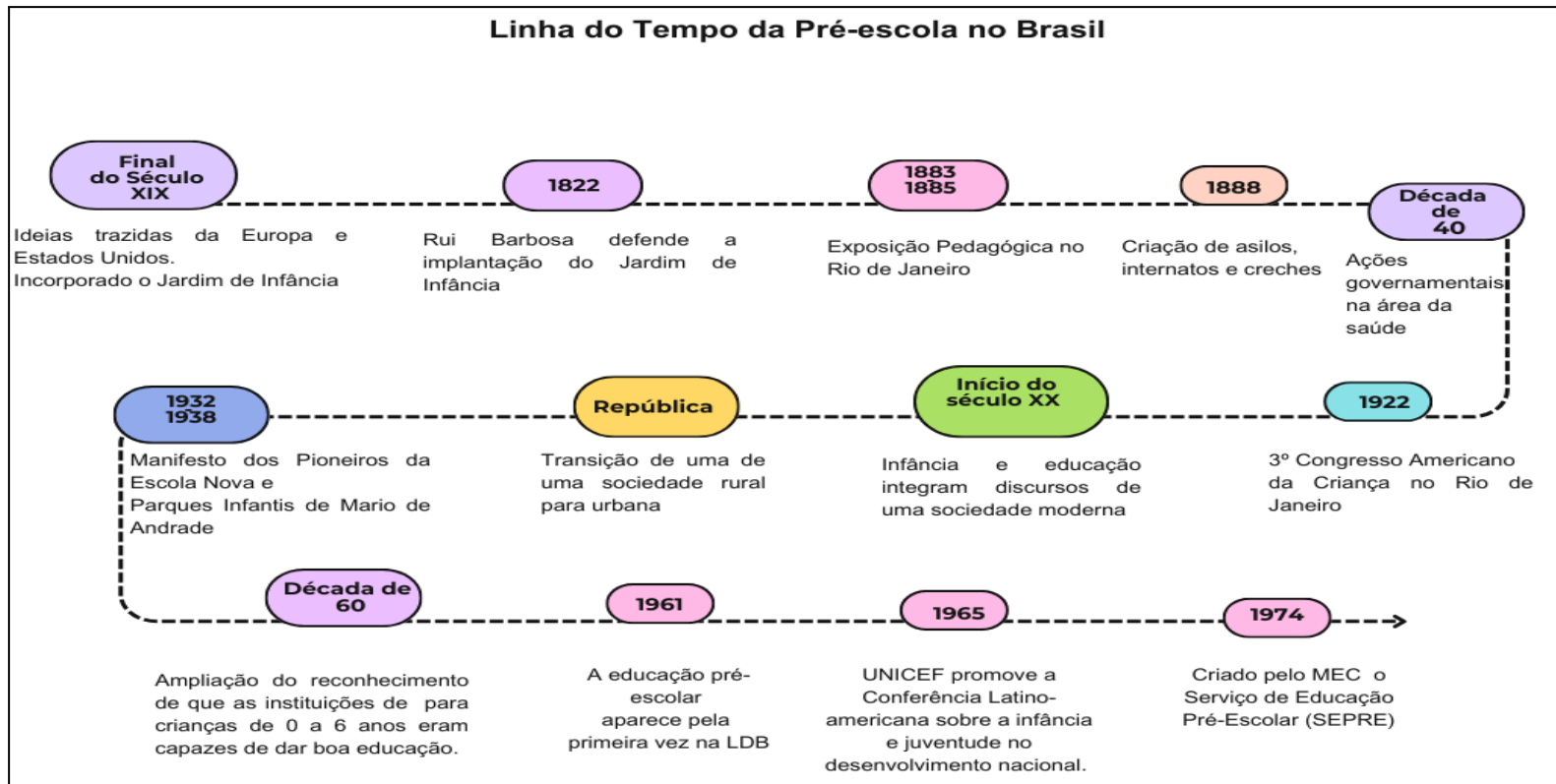
Com o intuito de mostrar como se constituiu a pré-escola no Brasil apresentaremos a seguir, na Figura 9, uma linha do tempo⁴⁵ com esses acontecimentos.

⁴³ Esta tese foi produzida a partir de uma pesquisa qualitativa, cuja proposta foi investigar quais os significados, sobre a pré-escola, presentes nas narrativas dos atores dos processos educativos (supervisores da Secretaria Municipal de Educação, equipe diretiva de escolas, professores, crianças e famílias), incluindo a concepção de transição para o Ensino Fundamental, bem como estes definem a identidade da pré-escola, diante do novo ordenamento legal da obrigatoriedade de frequência.

⁴⁴ Esta dissertação apresenta uma investigação acerca da reverberação de sentidos oriunda do encontro plurivocal, dialógico e semiótico de um grupo de professores da Educação Infantil a respeito do que pode significar o resgate do conceito de didática nos debates contemporâneos da Educação Infantil e quais suas implicações para a construção de uma educação dos sentidos.

⁴⁵ Nesta linha do tempo, mostramos os acontecimentos até o ano de 1974, no entanto, até o momento de escrita desta dissertação outros acontecimentos e documentos foram legitimando a Educação Infantil no Brasil, como já visto nos capítulos anteriores.

Figura 9 - Linha do Tempo da Pré-Escola no Brasil



Fonte: Elaborado pelo autor (2024) com base em Cerbaro(2023) e Fernandes (2014)

Na figura anterior, mostramos um período da história que tratou de olhar para as crianças de 0 a 6 anos de idade, passando por iniciativas de implementação da pré-escola no Brasil. É possível observar na figura que essa ideia de pré-escola remonta ao período imperial brasileiro. Não é de se admirar que a educação brasileira tenha recebido influências europeias e americanas para constituir o que temos e somos atualmente, já que somos um país colonizado pelos europeus.

Friedrich Froebel e Maria Montessori são alguns dos precursores da educação de crianças pequenas e que influenciaram a escola no Brasil. Conforme Stemmer, (2012 *apud* Cerbaro, 2023, p.71):

É apenas em 1826, que o alemão Friedrich Froebel apresenta uma proposta educacional para as crianças pequenas, elaborando o conceito de Kindergarten (jardim das crianças), no qual ele defende que a educação para a primeira infância deva assemelhar-se a um jardim e debate algumas das especificidades do trabalho junto às crianças .

Froebel refere-se ao cuidado que o jardineiro precisa dedicar ao jardim, de modo que, em sua metáfora, as crianças são como flores que precisam ser cuidadas pelo jardineiro – o professor – para crescerem fortes e bonitas. Apesar de fazer uso de uma metáfora, que caminha sobre uma perspectiva romântica, a tese de Froebel (1826) foi um importante marco para o debate sobre como deveria ser a estrutura de uma educação destinada às crianças pequenas e veio a se tornar uma referência para a criação dos jardins de infância em diferentes países, inclusive no Brasil (Cerbaro, 2023).

Além disso, Froebel (1826) foi o primeiro filósofo da educação que especificou como deveria ser uma proposta pedagógica para as crianças bem pequenas. Embora não tenha utilizado o termo “didática”, apresentou uma série de pressupostos didáticos que caracterizaram o trabalho a ser realizado com as crianças, delineando assim os princípios práticos norteadores do trabalho nos jardins-de-infância (Kishimoto; Pinazza, 2007 *apud* Cerbaro, 2023). Conforme Fernandes (2014, p. 28),

Pedagogicamente, outra inspiração que influenciou na constituição da Educação Pré-Escolar no Brasil e no mundo foi a italiana Maria Montessori (1870-1952). Médica neuropsiquiatra, Montessori, durante a primeira metade do século XX, baseada em sua experiência com crianças com necessidades especiais, estabelece um método de trabalho com crianças da periferia de Roma e traz para a educação das crianças pequenas a necessidade de colaboração científica entre médicos, neurologistas, psicólogos e pedagogos.

Diante disso, Maria Montessori já preconizava que a educação de crianças pequenas deveria ser feita por uma equipe multidisciplinar. Entendemos essa premissa de forma que a educação das crianças necessita de múltiplos olhares e saberes o que justifica os pressupostos legais sobre o cuidar e educar. Tendo em vista a educação integral em tempo integral na pré-escola, ressaltamos a importância do que Maria Montessori já apresentava, ao olhar para as crianças de forma multidisciplinar, indo ao encontro da proposta de uma educação em jornada ampliada proposta nesta dissertação.

Conforme Didonet (1982), começava na década de 1980 um movimento robusto de escrita, sobre educação pré-escolar, no mundo inteiro. O que parece significativo é a sinceridade da preocupação: mais do que uma nova bandeira política, um modismo ou uma fonte de ideias originais para os educadores, o fenômeno do interesse pelo tema parte da própria ciência, da psicologia, da sociologia, da nutrição, entre outras. Segundo o mesmo autor,

A educação pré-escolar é um fato novo para a educação, sobretudo para o sentido político da educação. É na formação do povo que ela inscreve seu objetivo fundamental. A questão não se coloca, portanto, como mais uma parcela da população a disputar uma migalha dos poucos recursos públicos para a educação. Acima de tudo, ela deriva de uma análise objetiva das fontes do desenvolvimento e da formação dos indivíduos e do próprio povo. Ou se incorpora os pré-escolares ao sistema educacional, oferecendo-lhes as condições básicas de desenvolvimento, ou uma parte considerável da população continuará à margem do processo (Didonet, 1982, p. 14).

Na citação acima, Didonet (1982) discutia a questão da importância de

olharmos para os pré-escolares, como ele mesmo se refere às crianças abaixo dos 7 anos de idade, para que a população possa avançar em termos educacionais e de desenvolvimento. Não podemos deixar de mencionar que nem sempre a Educação Infantil ocupou um espaço de destaque e com reconhecimento, fazendo parte das políticas e das estratégias da educação. Encontramos nos estudos de Barbosa (2000) que

No Brasil, a partir do final da década de 70, a educação de crianças de zero a seis anos adquiriu um novo estatuto no campo das políticas e das teorias educacionais. Finalmente, a histórica luta por creches e pré-escolas, engendrada por diferentes movimentos sociais, tomou grandes proporções, e os governos - primeiramente os de oposição à ditadura militar e, posteriormente, aqueles que se instalaram pós-abertura política - realizaram investimentos para a ampliação do direito à educação das crianças dessa faixa etária. Vários projetos para educação das crianças pequenas foram desenvolvidos, principalmente através de ações, envolvendo diversos Ministérios e a Legião Brasileira de Assistência (Barbosa, 2000, p. 14).

Barbosa, Richter e Delgado (2015, p. 96, grifo nosso), no artigo *“Educação Infantil: tempo integral ou educação integral?”*, reforçam a ideia de que

Os processos de institucionalização de bebês e crianças pequenas no Brasil são marcados por uma longa história de redutoras distinções que podem ser sintetizadas em duas funções intencionais: a de **assistência social (creche)** e a de **preparação para a escola (pré-escola)**. Um dos traços fundamentais na distinção entre os dois modelos de atendimento foi dado pelo tempo diário de permanência das crianças fora do âmbito da família. Desde o final do século XIX, foi se constituindo em nosso país uma prática polarizada entre assistência e escolarização que consolidou uma educação de turno integral para as crianças de classes populares, cujas mães exerciam atividades de trabalho em espaço extradoméstico; e uma educação em turno parcial para as crianças de classes médias e altas nos jardins de infância e nas pré-escolas, cujas mães trabalhavam meio período ou se dedicavam às atividades domésticas e/ou do lar. Essa distinção no tempo de atendimento, pautada pela oposição entre cuidar e educar como herança histórica de dois modelos distintos de atenção à infância no país – a preocupação higiênico- sanitária e a aposta na educação como fator de modernização –, revela também a existência de outras especificidades que recortam os pertencimentos de classe, gênero, raça/etnia, idades, na reprodução de desigualdades sociais.

De acordo com Kramer (2007), a pré-escola não tem como fim preparar

didaticamente as crianças para o Ensino Fundamental, porque sua função não é compensatória. Kramer (2006) afirma ainda que os discursos do MEC sobre a educação pré-escolar datam da segunda metade dos anos 70 e estiveram relacionados ao ideário da educação compensatória. A autora também pontua, a este respeito, que

[...] O Mobral foi convidado a – como órgão do MEC – implementar a educação pré-escolar nesta linha ainda em 1980. [...] Mas o Mobral modernizou ou atualizou o seu discurso, incorporando a crítica. Logo em seguida (já no final de 1981) o Mobral não mais falava em compensação de carências. Tal como o do MEC, o discurso era o de que a educação pré-escolar tinha objetivos em si mesma. [...] É só a partir da década de 70 que a importância da educação da criança pequena é reconhecida e as políticas governamentais começam a, incipientemente, ampliar o atendimento, em especial das crianças de 4 a 6 anos. No entanto, essa educação não está assegurada pela legislação, o que, evidentemente, dificulta a expansão com qualidade da educação para este nível. Hoje, então, apenas 10% das 25 milhões de crianças brasileiras de 0 a 6 anos (das quais cerca de 16% são crianças de 4 a 6 anos) recebem algum tipo de atendimento, incluindo-se aqui dados da rede privada e das iniciativas de órgãos de assistência social (Kramer, 2007, p. 18).

A Educação Infantil, mais especificamente a pré-escola, é apresentada em estudos (Kramer, 1985; 2006; Kuhlmann, 2015; Perez, 2012) que discutem o quanto essa preocupação de não alfabetizar deve estar presente ao se pensar no desenvolvimento e nas aprendizagens das crianças de 4 a 5 anos. Já vimos que o atendimento em pré-escolas e sua função mudaram ao longo do tempo e portanto, para que as práticas realizadas nesse ambiente sejam realizadas como ela é hoje, contemplando os mais amplos aspectos das crianças dessa faixa etária, é importante compreendermos qual é a sua função atualmente.

Kramer e Abramovay (1983), no texto “*O rei está nu: um debate sobre as funções da pré-escola*”, apresentam-nos cinco funções da pré-escola. Para tanto, apresentamos na Quadro 11 essas funções conforme descrito pelas autoras.

Quadro 11 - Funções da pré-escola.

Guardar as crianças (a pré-escola guardiã)	Compensar as carências infantis (a pré-escola preparatória)	Favorecer o processo de alfabetização
<p>A necessidade de pré-escola aparece, historicamente, como reflexo direto das grandes transformações sociais, econômicas e políticas que ocorrem na Europa - especialmente na França e Inglaterra - a partir do século XVIII. Eram as creches que surgiam, com caráter assistencialista, visando afastar as crianças pobres do trabalho servil que o sistema capitalista em expansão lhes impunha, além de servirem como guardiãs de crianças órfãs e filhas de trabalhadores. Nesse sentido, a pré-escola tinha como função precípua a guarda das crianças.</p>	<p>Durante o século XIX, uma nova função passa a ser atribuída à pré-escola, mais relacionada à ideia de “educação” do que de assistência. São criados, por exemplo, os jardins de infância por Froebel, nas favelas alemãs, por Montessori nas favelas italianas, Reabodif nas americanas etc. A função dessa pré-escola era a de compensar as deficiências das crianças, sua miséria, sua pobreza, a negligência de suas famílias... Assim, podemos observar que as origens remotas da educação pré-escolar se confundem mesmo com a educação compensatória, tão difundida nas últimas décadas.</p>	<p>É preciso deixar bem claro que não estamos propondo uma nova função para a pré-escola (preparar para a alfabetização ou mesmo alfabetizar). Nossa ênfase recai, sobre o papel efetivo que a pré-escola desempenha, do ponto de vista pedagógico, garantindo às crianças a aquisição gradativa de novas formas de expressão e reconhecimento/representação de seu mundo. Se uma pessoa não fala, nossa atuação se dirige antes a propiciar a sua linguagem do que a ensiná-la a falar corretamente. Similarmente, assegurar a compreensão por parte da criança de que ela lê quando identifica um objeto, um gesto, um desenho, uma palavra e ainda propiciar a confiança dessa criança na sua própria capacidade de entender e se expressar sobre seu mundo precede o ensino das técnicas de leitura e escrita e, indubitavelmente, o beneficia.</p>
<p>Instrumentalizar as crianças (a pré-escola como função pedagógica)</p>	<p>Promover o desenvolvimento global e harmônico da criança (a pré-escola com objetivos em si mesma)</p>	
<p>A pré-escola deveria ser um espaço de “incentivo à criatividade e às descobertas das crianças, ao jogo e à espontaneidade [...] um trabalho que toma a realidade e os conhecimentos infantis como ponto de partida e os amplia, através de atividades que têm um significado concreto para a vida das crianças e que, simultaneamente, asseguram a aquisição de novos conhecimentos”.</p>	<p>Diferente da educação compensatória, não havia preocupação imediata com a escolaridade posterior da criança. No entanto, segundo as autoras que tomamos como referência, a ideia de uma educação compensatória não estava de todo superada, pois, se antes a pré-escola era o remédio para os males educacionais, agora (se imaginava) era a solução para os problemas sociais e, futuramente, influenciariam a vida escolar das crianças.</p>	

Fonte: Elaborado pelo autor (2024) baseado em Abramovay e Kramer (1983).

No Quadro anterior, são destacados pontos importantes e que embora alguns já tenham sido superados na atualidade, devemos estar atentos para não repeti-los. Percorremos o caminho do assistencialismo ao de escolarização das nossas crianças, até consolidar a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica.

Conforme Niqueli (2023), na área educacional, foi incorporado o jardim de infância, o qual, assim como as ideias “difundidas e originárias dos jardins de infância da Europa”, não se destinava às crianças pobres. Os primeiros jardins de infância, deste modo, foram criados por iniciativa privada e pública, no entanto, apesar de públicos, tinham como foco do seu atendimento classes sociais mais afortunadas (Fernandes, 2014, p. 25). Assim, é possível perceber a distinção entre a creche e a pré-escola, ou seja, o duplo caminho das crianças; ou serem destinadas “ao assistencialismo” ou o caminho de “uma educação preparatória para as classes mais favorecidas” (Fernandes, 2014, p. 26-27).

Contudo, a pré-escola surge como preparação para uma etapa posterior a do Ensino Fundamental, nos indicando, conforme aponta Fernandes (2014),

Parece haver o entendimento literal que, na pré-escola, apesar de seu nome somente identificá-la como etapa anterior à escola, o que ocorre é a legitimação de uma pré escolarização, ou seja, ações pedagógicas que possuem sua ênfase em situações de preparação para a aprendizagem de leitura e escrita, como também de matemática e conhecimentos escolares pertencentes ao currículo do Ensino Fundamental. As referidas propostas são baseadas em atividades estéreis, sem significado para as crianças e relacionadas a um treino viso motor, não com a intenção de ampliar as relações sociais, culturais e cognitivas. Estes conhecimentos, principalmente o da linguagem escrita, aparecem como o grande foco da escolarização, apostando nesta preparação para que ocorra o sucesso escolar das crianças nas etapas seguintes (Fernandes, 2014, p. 214).

As instituições de Ensino Fundamental nem sempre oferecem infraestrutura adequada para a educação das crianças pequenas. Em muitos desses estabelecimentos, os ambientes para brincadeiras e movimentação são em menor número, o mobiliário atende a necessidade de crianças maiores e os espaços externos, com ausência de parque e brinquedos, podem inviabilizar a brincadeira, a interação e a socialização dos pequenos e pequenas. Outra característica de algumas dessas escolas é a forma de organização rígida dos

espaços internos e dos tempos da instituição, de modo que pouco favorece a livre expressão, a criatividade, a ludicidade e a espontaneidade das crianças (Karpinski, 2022).

Nesse sentido, a política da obrigatoriedade às crianças de 4 e 5 anos tem servido muito mais para antecipar o ensino escolarizante e a alfabetização sistemática por meio de práticas pedagógicas tradicionais e mecânicas ao submetê-las ao preenchimento gráfico de cadernos e horas a fio sentados, bem como a ter que ouvir explicações orais sobre as tarefas a serem realizadas.

Distante desse entendimento escolarizante, entendemos como Campos (2010, p. 13-14), que o direito à educação inclui também a exigência de qualidade e o respeito às necessidades da criança em cada fase do seu desenvolvimento: “o direito à brincadeira, à atenção individual, ao aconchego e ao afeto, ao desenvolvimento da sociabilidade, assim como o direito à aprendizagem e ao conhecimento”.

Concordamos com Karpinski (2022) que somente prever a obrigatoriedade da matrícula não é suficiente, ou seja, vemos com isso que a há a escolarização das crianças já na pré-escola e não processos de aprendizagens, ou, ainda, a obrigatoriedade como meio de ampliar e garantir o direito à educação. Ainda segundo a mesma autora,

Afinal é preciso garantirmos o que é de direito das crianças, como brincadeiras e interações, cuidar e educar, ou seja, a obrigatoriedade não implica a antecipação dos conteúdos do Ensino Fundamental, mas sim do direito à educação como um direito social para as crianças. Portanto, podemos afirmar que o objetivo maior da Emenda Constitucional n. 59 (BRASIL, 2009b), que é a universalização da educação obrigatória dos 4 aos 17 anos de idade, poderá ser atingido, mas muitos desafios e dificuldades precisam ser superados. Dentre eles, a adequação dos espaços para atendermos as especificidades das crianças de 4 e 5 anos, pois muitos municípios têm retirado as pequenas e os pequenos das escolas de Educação Infantil para colocá-los na pré-escola das escolas de Ensino Fundamental com pouca ou nenhuma infraestrutura (Karpinski, 2022, p. 81).

Porém, não podemos desconsiderar que ainda é comum encontrar

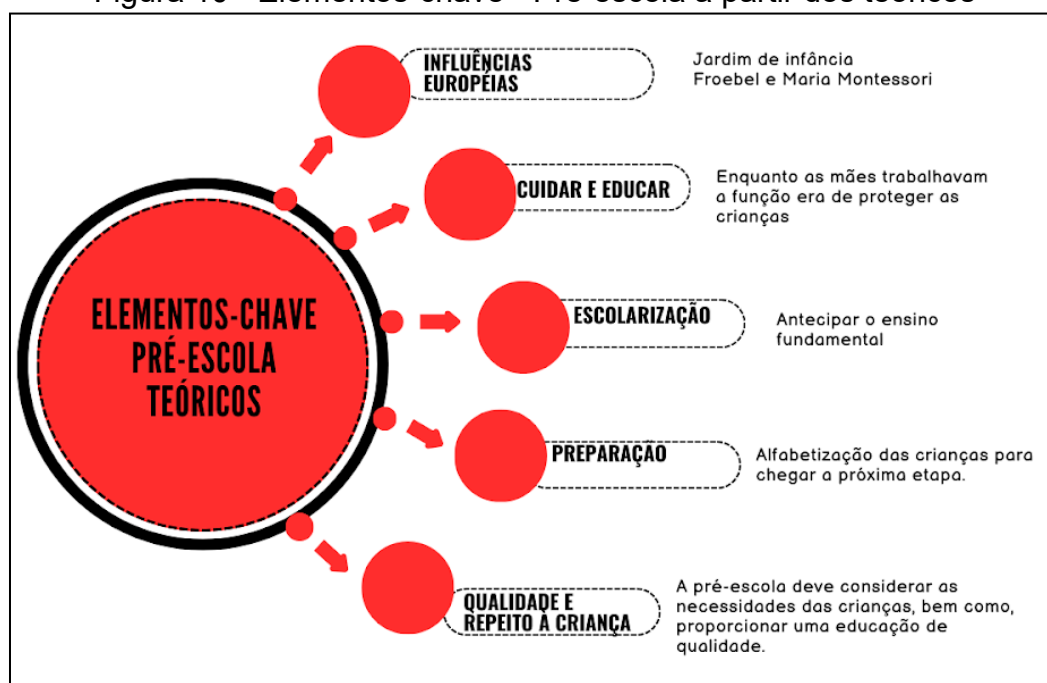
escolas de Educação Infantil que se preocupam em preparar as crianças para o primeiro ano do Ensino Fundamental. Então, com a chegada das crianças à pré-escola, atribuem uma ênfase muito grande ao conhecimento das letras e dos números, utilizando o ato de desenhar exclusivamente em prol do aperfeiçoamento da leitura e da escrita ou até, deixando de lado propostas que envolvem o desenho (Bertasi, 2019).

Em cada faixa etária, as condições necessárias que devem estar presentes na creche, na pré escola e na escola de Educação Infantil são diversas: a proporção adulto/criança, a arrumação dos ambientes, às necessidades de proteção, de cuidados com o corpo, de alimentação, os materiais pedagógicos e de arte, os brinquedos. Não garantimos, portanto, o direito à educação para crianças de 4 anos em diante apenas colocando-as em uma sala com uma professora e um quadro-negro, reproduzindo o mesmo modelo de uma escola tradicional, já superada até para estudantes de outras etapas.

A inserção precoce da criança no Ensino Fundamental, nos sistemas e redes de ensino, é uma das questões desafiadoras que temos que enfrentar, assim como [...] a cisão da creche e da pré-escola, sob o risco de flexibilizar o significado da creche como 'atenção integral ao desenvolvimento da primeira infância', abrindo a possibilidade de alternativas de atendimento não formais, em espaços domésticos ou não, inadequados aos critérios educacionais, com pessoas sem formação e qualificação (Vieira, 2011, p. 247).

Sendo assim, diante do que encontramos nesta seção e em consonância com os objetivos desta pesquisa, antes de avançarmos para análise dos dados, trazemos aqui os elementos-chave, como fizemos ao longo deste trabalho, para que deste modo, possamos deixar mais claro ao leitor nossas proposições. Na Figura 10, são apresentados esses elementos-chave capturados a partir dos teóricos utilizados nesta seção.

Figura 10 - Elementos-chave - Pré-escola a partir dos teóricos



Fonte: elaborado pelo autor (2024) com base em Cerbaro (2023), Fernandes (2014), Kramer (2007).

Diante dos achados apresentados na Figura 10, foi possível compreender que a pré-escola, assim como toda a etapa da Educação Infantil sofreu transformações e foi ao longo da história recebendo diferentes olhares da sociedade. Influências internacionais, nacionais e disputas teóricas foram moldando a educação pré-escolar no Brasil. Ora compensatória, ora preparatória a pré-escola esteve ligada, mesmo com todas as mudanças legais que ocorreram nos últimos anos, à Educação Infantil. Tendo em vista que a pré-escola, escolhida nesta pesquisa como objeto de investigação, está inserida no contexto da Escola de Ensino Fundamental do município de Bento Gonçalves e sabendo que esta se caracteriza principalmente por atender as crianças a partir dos 6 anos de idade, isto é, quando estes ingressam no primeiro ano do Ensino Fundamental de 9 anos. Isso exige que a pesquisa busque olhar e construir propostas para as crianças, baseadas em suas especificidades. Entretanto, buscamos com esta pesquisa respostas para compreender a concepção de educação integral na pré-escola localizada dentro do espaço de

uma EMEF.

Assim, chamamos a atenção para o que Malaguzzi (1999) nos provoca a refletir sobre a pré-escola na EMEF:

Se a escola para crianças pequenas precisa ser preparatória e oferecer continuidade com a escola elementar, então nós, como educadores, já somos prisioneiros de um modelo que termina como um funil. Eu acho, além disso, que o funil é um objeto detestável, e também não é muito apreciado pelas crianças. Sua finalidade é estreitar o que é grande e torná-lo pequeno. Esse mecanismo de estrangulamento é contra a natureza. Se você o colocar de cabeça para baixo, ele não tem qualquer finalidade (Malaguzzi, 2016, p. 94).

Sobre a citação acima, não nos resta dúvidas de que a pré-escola não deve estreitar-se para caber no Ensino Fundamental. Nem mesmo deve transbordar-se dele antes da hora para chegar lá já sabendo, deixando para trás o que precisa ser vivido e experimentado na Educação Infantil. A pré-escola, independente de onde ela é oferecida, deve fortalecer experiências e vivências do cotidiano da Educação Infantil.

Sendo assim, entendemos que a pré-escola é onde as crianças devem ter seus direitos de aprendizagem garantidos. Poder brincar, experimentar, aprender, explorar, conhecer-se e expressar-se, de modo a ampliar seus repertórios culturais e investigativos. Incentivando e protegendo a curiosidade das crianças, ajudando-as nas suas descobertas. Isso tudo, sem perder de vista a função da pré-escola: educar e cuidar por meio das brincadeiras e interações.

No próximo capítulo, continuaremos nossa viagem pelos trilhos da Educação Infantil – pré-escola. A próxima estação será o contexto da prática, onde faremos a análise dos dados a partir de documentos das escolas participantes desta pesquisa.

**5. ESTAÇÃO - CONTEXTO DA PRÁTICA :
ANÁLISE DOS DADOS**



Fonte: <https://destinosdosul.com/wp-content/uploads/2017/09/8d247-dsc07962.jpg>

O último contexto analisado foi o contexto da prática. De acordo com Ball e Bowe (Bowe *et al.*, 1992), o contexto da prática é onde a política está sujeita à interpretação e recriação. É onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original.

Nesse contexto, analisamos na **Proposta Pedagógica** o que esta diz sobre educação integral ou tempo integral a partir dos princípios filosóficos e epistemológicos, a concepção de educação e currículo; no **Regimento Escolar** analisamos os fins da educação, a filosofia das escola, objetivos da escola e os objetivos da Educação Infantil; e na **Matriz Curricular** verificamos os componentes curriculares oferecidos para a pré-escola em tempo integral e as respectivas cargas horárias de cada componente.

Ao definir os procedimentos metodológicos que sustentaram esta pesquisa, avistamos, como já apresentado na introdução onde realizamos esse estudo. Como já foi dito anteriormente, o objetivo deste projeto é compreender a concepção de educação integral das Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEF) e como esta concepção pode favorecer a pré-escola em tempo integral. Sendo assim, elegemos como corpus desta pesquisa, os documentos de sete Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEF). Os critérios de escolha das escolas foram o atendimento a partir do ano de 2023 em tempo integral para crianças da pré-escola e dentre as escolas as que possuem PP e RE já aprovadas. Diante desses critérios utilizamos para este estudo os documentos de 6 escolas, pois uma das escolas não atendeu ao critério de ter a Proposta Pedagógica e o Regimento Escolar aprovados no ano de 2023.

Oferecer atendimento em tempo integral, não é uma novidade na rede municipal de Bento Gonçalves. Nos anos de 2010 a 2016, a rede municipal aderiu ao Programa Mais Educação, este programa conforme o MEC foi,

[...] criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para indução da construção da agenda de educação integral nas redes estaduais e municipais de ensino que amplia a jornada escolar nas escolas públicas, para no mínimo 7 horas diárias, por meio de atividades optativas nos macrocampos: acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde;

comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica. De acordo com o projeto educativo em curso na escola, são escolhidas seis atividades, a cada ano, no universo de possibilidades ofertadas. Uma destas atividades obrigatoriamente deve compor o macrocampo acompanhamento pedagógico. O detalhamento de cada atividade em termos de ementa e de recursos didático-pedagógicos e financeiros previstos é publicado anualmente em manual específico relativo à Educação Integral, que acompanha a resolução do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) do FNDE. O caderno Passo a Passo Mais Educação detalha de forma objetiva, dentre outras orientações, o público alvo do Programa, os profissionais responsáveis, o papel do professor comunitário/professor coordenador, os macrocampos e as atividades (MEC, 2007).

O Programa Mais Educação foi oferecido em 3 escolas municipais, atendendo os alunos no contraturno escolar e oferecendo atividades de esporte, reforço escolar e dança.

No ano de 2014, foi criada , através do Decreto N° 8516, de 13 de maio de 2014, alterado pelo Decreto N°8597, de 1º de setembro de 2014, a primeira escola de tempo integral da rede municipal e que conforme a sua Proposta Pedagógica (2019, p. 4):

A escola de tempo integral é uma concepção que compreende que a educação deve garantir o desenvolvimento dos sujeitos em todas as suas dimensões - intelectual, física, emocional, social e cultural - e se constituir como projeto coletivo, compartilhado por alunos, famílias, educadores, gestores e comunidade local.

A escola atende alunos do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental, numa jornada semanal de 40 horas, 200 dias letivos e 1600 horas anuais, com uma matriz curricular conforme a BNCC (BRASIL, 2017) nas áreas do conhecimento: linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e uma parte diversificada.

Diante da trajetória apresentada, percebe-se que o município de Bento Gonçalves tem feito movimentos em direção a ofertar educação integral e em tempo integral aos estudantes. Esses movimentos que iniciam com PME e continua com a criação de uma escola de tempo integral, sinaliza uma

preocupação em garantir uma educação de dia inteiro e que atualmente, amplia o atendimento, através do Programa Escola de Tempo Integral do Governo Federal, instituído pela Lei 14.640 de 31 de julho de 2023, pactuando 258 novas matrículas, mais 32 matrículas advindas da redistribuição do MEC e assim, renova uma parceria importante com Universidade de Caxias do Sul – Campus – CARVI, que recebe no campus de Bento Gonçalves 647 estudantes que utilizam a estrutura física da Universidade: ginásio de esportes, biblioteca, laboratórios, sala maker, salas de aula, auditórios, área externa, horta, refeitório, para que seja desenvolvida uma educação em tempo integral, garantido uma jornada diária de 9 horas aos estudantes.

Nessa perspectiva, para continuar ampliando o atendimento em tempo integral, a atual administração vem aumentando o tempo de permanência das crianças da pré-escola em algumas escolas de Ensino Fundamental. Na medida que acontece a ampliação do tempo para as crianças da pré-escola, outros desafios vão se colocando para administração municipal como: a ampliação dos espaços, o aumento do número de professores e funcionários, o currículo diversificado, a alimentação dentre outros aspectos que surgem ao longo do percurso e que somente são conhecidos durante o cotidiano vivido na escola.

Sendo assim, apresentamos, a seguir, as escolas que utilizamos neste estudo. No Quadro 12 apresentamos uma breve caracterização de cada escola e para preservar os nomes das escolas, identificamos cada uma por códigos. Utilizamos a letra E (escola), seguida pelo número da escola, por exemplo: E1; E2 até E7.

Para termos acesso aos documentos das escolas foi solicitada autorização à Secretária de Educação do município. Foi agendada uma conversa com a Secretária para apresentar a proposta da pesquisa. Na ocasião foi entregue o Termo de Anuência Institucional⁴⁶ (TAI), contendo os objetivos da pesquisa, solicitando autorização para acessar a documentação das escolas. Após autorização, o pesquisador fez cópias dos documentos das escolas.

⁴⁶ O TAI assinado pela Secretária de Educação do município de Bento Gonçalves está nos anexos desta dissertação.

Quadro 12 - Descrição das Escolas (Continua)

Escola	Breve histórico	Número de turmas	Número de alunos	Número de Turmas de Pré-escola em tempo integral	Possui Proposta Pedagógica e Regimento Escolar
E1	Iniciou suas atividades em 1996 e desde então sua proposta está vinculada a valorização da vida e a vivência de valores que dignificam a pessoa. Construída no momento em que o loteamento começava a se constituir. A comunidade recebe serviços de abastecimento de água e canalização de esgoto, embora precários em alguns lugares. Conta com Unidade Básica de Saúde, Escolas de Educação Infantil, Mercados, Lancherias, lojas e padarias. Atende crianças, adolescentes e adultos na Educação Infantil, Ensino Fundamental anos iniciais e finais e EJA.	36	797	8	sim
E2	Fundada em 1979, está situada num bairro da periferia da cidade e a maioria dos alunos são advindos de famílias de baixa renda, trabalhadores que moram no bairro há muitos anos. Os pais, na grande maioria, trabalham na área urbana, em cooperativas, empresas, na função de serviços gerais, também há pais que são autônomos e muitas mães diaristas. Atende crianças na Educação Infantil, Ensino Fundamental anos iniciais	8	158	4	sim
E3	O primeiro prédio da escola foi construído em 1936, em madeira grossa doada pela comunidade que idealizou a escola, denominada como a 14ª Aula Municipal. No ano de 1941 a escola passa a denominar-se Escola Municipal. Em 1972 um segundo prédio foi construído em local próximo ao antigo, em terreno doado pela prefeitura. Em 1983 o nome mudou para Escola Municipal de 1º grau Incompleto. Em 14 de março de 1987, inauguração do prédio atual, com espaço mais amplo, área coberta e pátio cercado.	5	89	2	sim
E4	A Escola Municipal de Ensino Fundamental foi criada pelo Decreto Municipal nº 100 de 19 de abril de 1947, localizada na Linha Zemith. Foi reorganizada pela Portaria nº 23.504 de 29 de outubro de 1979 com a denominação de Escola Municipal de 1º grau Incompleto. Atendia da 1ª a 5ª série. No dia 7 de outubro de 1995, foi inaugurado o novo prédio, no Bairro Vinhedos. O nome da escola foi escolhido através de votação da comunidade	8	134	2	sim

Fonte: elaborado pelo autor a partir dos dados da SMED (2024)

(Conclusão)

Escola	Breve histórico	Número de turmas	Número de alunos	Número de Turmas de Pré-escola em tempo integral	Possui Proposta Pedagógica e Regimento Escolar
E5	As primeiras famílias que formaram a comunidade da Vila Nova eram de origem italiana. Para que seus filhos pudessem estudar, eles eram mandados à escola da Linha Salgado. Mas, por ser muito distante, havia muito mato e até animais, tornava-se perigoso mandar as crianças para lá. As aulas passaram a ser ministradas, no ano de 1939, na sala do Sr. Máximo Schenato, localizada ao lado do prédio atual da escola, onde foram atendidas dez famílias. Para que a primeira escola fosse erguida, foi necessário a doação de materiais pelas famílias que constituíam a comunidade.	19	422	2	sim
E6	A escola começou em 10 de março de 1982, onde iniciou seu funcionamento, nas dependências do Sr. Ismael Invernizzi, sob a denominação de Escola Municipal, anexa à Escola Municipal de 1º grau Incompleto Ernesto Dornelles. No ano de 1984, a Escola passou a contar com a 4ª série. Em 1985, passou a funcionar com denominação própria, e em 1994 atingiu a plenitude de oferta do Ensino Fundamental. Para atender melhor às necessidades da comunidade, em 1985 a escola transferiu-se para as dependências atuais e teve sua inauguração no dia 20 de julho sob nova denominação.	25	478	1	sim
E7		7	99	2	SOMENTE REGIMENTO ESCOLAR PADRÃO

Fonte: elaborado pelo autor a partir dos dados da SMED (2024)

Após o levantamento dos documentos que serviram como corpus desta pesquisa, identificamos que, a partir dos critérios estabelecidos para a escolha das escolas, sete escolas iniciaram o atendimento da pré-escola em tempo integral e que uma delas não possuía PP aprovada pela mantenedora. Isso já nos mostra um ponto de atenção: uma escola não ter sua PP, documento fundamental para orientar, organizar, mostrar o funcionamento e as leis da escola, deixando a escola sem uma identidade perante a sua comunidade.

Diante desse achado buscamos na Resolução CME nº 042 de 2019, que estabelece normas de credenciamento, autorização para funcionamento de cursos e dá outras providências. Em seu artigo Art. 9º advoga que:

O processo para autorização de funcionamento de curso deve conter: **I. Proposta Pedagógica aprovada pela comunidade escolar e homologada pela mantenedora; II. Regimento Escolar individualizado ou ofício da mantenedora informando que o Regimento Escolar a ser adotado será o padrão;** III. Plano de Estudos; IV. quadro do corpo técnico-administrativo-pedagógico, Anexo II - ficha 4 desta Resolução, assinado e datado pelo responsável da mantenedora, acompanhado de cópias do comprovante de habilitação dos profissionais da instituição para a iniciativa privada; V. quadro do corpo técnico-administrativo-pedagógico, Anexo II - ficha 4 desta Resolução, assinado e datado pelo responsável da mantenedora, com declaração de que as cópias do comprovante de habilitação dos profissionais encontram-se no banco de dados da Secretaria responsável, quando do poder público; Resolução CME nº 042/2019, fl. 04 VI. relação dos recursos didático-pedagógicos, materiais (mobiliário e equipamentos), e do acervo bibliográfico, conforme Anexo II - fichas 1, 2, e 3 desta Resolução; VII. ofício informando a quantidade de bibliografias específicas para o(s) curso(s) distinto(s) a ser(em) implantado(s), destinadas a instrumentalizar o corpo docente (BENTO GONÇALVES, 2019, grifo nosso).

Ao ler o artigo da Resolução acima citado, entendemos que as exigências para que uma Escola tenha seu funcionamento aprovado, são o de apresentar uma série de documentos, dentre esses, a PP e o RE, que são definidores da identidade, orientam e norteiam a prática pedagógica da Escola. Diante disso, não sabemos como foi possível o credenciamento dessa Escola e a mesma estar aberta e atendendo as crianças. Nossa pesquisa não tem o objetivo de investigar o porquê de uma escola não ter a documentação completa e estar credenciada. Ainda assim, é um importante achado e cabe um alerta a Secretaria de Educação, mantenedora

das escolas municipais e que é a responsável por fiscalizar, acompanhar e orientar às escolas para que estejam com suas documentações em dia.

Sendo assim, para nos ajudar a responder nosso problema e objetivos deste trabalho, permaneceram as escolas de E1 a E6 da Tabela 5.

5.1 ANÁLISE DOS DADOS

Para compreender a concepção de educação integral na pré-escola em Bento Gonçalves/RS e o que dizem os documentos sobre essa iniciativa na Escola de Ensino Fundamental, utilizamos a Análise de Conteúdo, que segundo Bardin é:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações que visam a 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 dessas mensagens (Bardin, 1977, p. 42).

Nesse sentido, os conteúdos analisados foram constituídos da PP, RE E MC das escolas do município de Bento Gonçalves/RS, que implantaram a pré-escola de tempo integral, bem como, dos documentos já apresentados e analisados nos capítulos 3 e 4. A Análise de Conteúdo se constitui de várias técnicas, por meio das quais se busca descrever o conteúdo emitido no processo de comunicação, seja ele por meio de falas ou de textos. O método de análise de conteúdo ocorre em três etapas: pré-análise, exploração do material ou codificação e tratamento dos resultados obtidos/interpretação (Bardin, 1977).

A fase de pré-análise é a organização propriamente dita. Tem por objetivo sistematizar as ideias iniciais e, por isso, geralmente nessa fase, Bardin estabelece três etapas: a escolha dos documentos que serão analisados, a definição dos objetivos diretamente relacionados à escolha dos documentos e a elaboração de indicadores que fundamentam a interpretação final. Ainda, para Bardin (1977), a fase de exploração do material segue as regras da exaustividade,

representatividade, homogeneidade e pertinência. Segundo o critério da exaustividade, define-se que é preciso considerar todos os elementos do corpus escolhido para a pesquisa. Bardin (1977, p. 96) define que "corpus é o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos".

Os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos («falantes») e válidos. Operações estatísticas simples (percentagens), ou mais complexas (análise fatorial), permitem estabelecer quadros de resultados, diagramas, figuras e modelos, os quais condensam e põem em relevo as informações fornecidas pela análise. Para um maior rigor, estes resultados são submetidos a provas estatísticas, assim como a testes de validação. O analista, tendo à sua disposição resultados significativos e fiéis, pode então propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos, ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas. Por outro lado, os resultados obtidos, a confrontação sistemática com o material e o tipo de inferências alcançadas podem servir de base a uma outra análise disposta em torno de novas dimensões teóricas, ou praticada graças a técnicas diferentes.

A análise dos dados de nossa pesquisa se deu a partir dos documentos elencados e descritos no início deste capítulo. Os dados obtidos nessa pesquisa foram constituídos de documentos de abrangência internacional, nacional e municipal. Esses já foram apresentados no capítulo específico do percurso metodológico. De posse dos documentos escolhidos, realizamos uma separação conforme os contextos do ciclo de políticas propostos por Ball.

Para tanto, como descrito anteriormente, organizamos a documentação e as relacionamos a cada contexto da abordagem do ciclo de políticas e posteriormente, iniciou-se, conforme nos indica Bardin (1977) que "as diferentes fases da análise de conteúdo, tal como o inquérito sociológico ou a experimentação, organizam-se em torno de três pólos cronológicos: 1) a pré-análise; 2) a exploração do material; 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

Durante a leitura exaustiva do material, emergiram categorias que nos deram pistas para analisar os dados.

Inicia-se, então, o processo de triangulação das informações, isto é, o que encontramos no material escolhido, o que dizem os teóricos que nos sustentaram

nesta investigação e a nossa inferência a respeito da concepção de educação integral em tempo integral. Este procedimento analítico tomou como guia os objetivos específicos: identificar nos documentos do município orientações sobre a pré-escola integral nas Escolas de Ensino Fundamental; Analisar a proposta pedagógica e a matriz curricular das escolas de Ensino Fundamental que oferecem a pré-escola integral; Verificar na proposta pedagógica as concepções de educação integral.

Nesse momento de nossa investigação, precisamos avançar na busca por respostas ao problema de pesquisa. Para isso, de posse dos documentos escolhidos, das leituras exaustivas, chega o momento de categorizar os achados.

Conforme Bardin (1977, p. 117-118),

A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o género (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias, são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registo, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efectuado em razão dos caracteres comuns destes elementos. O critério de categorização pode ser semântico (categorias temáticas: por exemplo, todos os temas que significam a ansiedade, ficam agrupados na categoria «ansiedade», enquanto que os que significam a descontração, ficam agrupados sob o título conceptual «descontração»), sintático (os verbos, os adjectivos), léxico (classificação das palavras segundo o seu sentido, com emparelhamento dos sinónimos e dos sentidos próximos) e expressivo (por exemplo, categorias que classificam as diversas perturbações da linguagem).

Tais categorias surgem das aproximações contidas nos documentos das escolas. Quando falamos em educação integral em tempo integral, deparamos-nos com os elementos que aparecem de forma unânime em todos os documentos: o **tempo**, aqui vale ressaltar que é o tempo do relógio, as horas, os minutos e os segundos; o **espaço** aquele da escola que irá permitir a realização das atividades e as **pessoas** que fazem parte desta educação (crianças e professores). Aliados a esses elementos, trouxemos o **currículo**, pois, de acordo com Barbosa, Richter e Delgado (2015, p. 101, grifo nosso):

A oferta de educação integral em um contexto educacional demanda observação das vidas das crianças, compreendendo suas necessidades, possibilidades e desejos e, a partir do observado, **pensar em propostas abrangentes que dialoguem com conhecimentos que ultrapassem a barreira da educação formal/ escolar e possam dar sustentação a uma**

prática pedagógica comprometida com ações nas quais os diferentes campos da formação humana estejam presentes, sem hierarquias.

As autoras continuam, destacando que 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).

A partir da análise dos documentos e de nossas inferências, emergiram as seguintes categorias: *Tempo e Currículo na Pré-escola em Tempo Integral*, *Tempo e Espaço na Pré-escola em Tempo Integral* e *Tempo, Crianças e Professores na Pré-escola em Tempo Integral*. Assim, nas próximas seções discutiremos cada uma dessas categorias.

5.2 TEMPO E CURRÍCULO NA PRÉ-ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL

És um senhor tão bonito⁴⁷
Quanto a cara do meu filho
Tempo, tempo, tempo, tempo
Vou te fazer um pedido
Tempo, tempo, tempo, tempo
Compositor de destinos
Tambor de todos os ritmos
Tempo, tempo, tempo, tempo
Entro num acordo contigo
Tempo, tempo, tempo, tempo
(Oração ao tempo, Caetano Veloso)



Para introduzir essa primeira categoria de análise, apresentamos na epígrafe acima um trecho da música de Caetano Veloso – “*Oração ao tempo*” – na qual o compositor nos fez pensar na relação desse pedido feito ao tempo, de “*ser um compositor de destinos, tambor de todos os ritmos e propõe um acordo com tempo*”,

⁴⁷ Para acessar o vídeo da música *Oração ao Tempo*, aponte a câmera do celular para o QR Code.

com a iniciativa de ampliar o tempo de permanência das crianças na pré-escola em Bento Gonçalves/RS. Tal pedido de ampliação do tempo na escola está expresso no PNE (BRASIL, 2014) e no PME (BENTO GONÇALVES, 2015), com a meta 6, conforme já visto nesta dissertação.

Com a intenção de discutir a respeito desses dois elementos: o tempo e o currículo, nos reportamos a MC, PP e o RE das escolas.

Ao ler as MC de todas as escolas que fizeram parte desta pesquisa encontramos termos que já sinalizaram uma preocupação em apresentar a pré-escola em tempo integral, bem como, o parecer favorável para a implementação da matriz a partir do ano de 2023. Nesse mesmo parecer da SMED, está a matriz curricular com os componentes e suas respectivas cargas horárias semanais.

Constam nos pareceres expedidos pela SMED, para duas escolas, a seguinte redação:

Relatório:

A Comissão de Análise e Aprovação dos Planos de Estudos e Matrizes Curriculares das Escolas Municipais, designada através da Portaria nº 91.919, de 03 de janeiro de 2022, recebe para apreciação:

E3: Matriz Curricular: *Educação Infantil - Jardim A e B - Turno Integral*
Educação Infantil -Jardim A e B - Meio turno (cessão de uso)
Ensino Fundamental - 1º ao 2º ano.

E5: Matriz Curricular: *Educação Infantil - Jardim A e B - Turno Integral*
Educação Infantil -Jardim B - Meio turno
Ensino Fundamental - 1º ao 5º ano.

Análise da matéria:

A proposta em exame, sob o aspecto legal, encontra-se em condições de aprovação e considera a realidade em que a Escola está inserida estando, portanto, coerente com a Proposta Pedagógica.

Conclusão:

De acordo com a análise da matéria, esta Comissão aprova para a
E3: Matriz Curricular: *Educação Infantil - Jardim A e B - Turno Integral*
Educação Infantil -Jardim A e B - Meio turno (cessão de uso)
Ensino Fundamental - 1º ao 2º ano.

E5: Matriz Curricular: *Educação Infantil - Jardim A e B - Turno Integral*
Educação Infantil - Jardim B - Meio turno
Ensino Fundamental - 1º ao 5º ano.

Verificamos que das seis escolas de Ensino Fundamental que receberam o parecer da SMED, receberam-no, pois solicitaram à mantenedora uma modificação

na sua matriz curricular. Modificação esta decorrente da iniciativa apresentada pela Secretaria de Educação de ampliar o tempo de permanência das crianças da pré-escola a partir do ano de 2023, em no mínimo 7 horas diárias, tornando assim, a pré-escola com atendimento em tempo integral.

Nos documentos analisados da E2 encontramos duas informações diferentes em relação ao tempo (período) de funcionamento da pré-escola. O primeiro documento anexado a MC é um Parecer do Conselho Municipal de Educação (CME) que aprova alteração no RE da escola e diz: “ A Escola oferece: turno integral (mínimo 7 horas) e meio turno (4 horas)”. Esta solicitação foi encaminhada ao CME pela Secretaria de Educação e foi aprovada através do Parecer CME n. 039/2022 pelo colegiado em quinze de dezembro de dois mil e vinte e dois. No entanto, encontramos no Parecer 09/2023 da Comissão de Análise e Aprovação dos Planos de Estudos e Matrizes Curriculares a seguinte redação:

Relatório:

A Comissão de Análise e Aprovação dos Planos de Estudos e Matrizes Curriculares das Escolas Municipais, designada através da Portaria nº 91.919, de 03 de janeiro de 2022, recebe para apreciação:

E2: Matriz Curricular: *Educação Infantil - Jardim A e B* - Ensino Fundamental - 1º ao 2º ano.

Análise da matéria:

A proposta em exame, sob o aspecto legal, encontra-se em condições de aprovação e considera a realidade em que a Escola está inserida estando, portanto, coerente com a Proposta Pedagógica.

Conclusão:

De acordo com a análise da matéria, esta Comissão aprova para a

E2: Matriz Curricular: *Educação Infantil - Jardim A e B* - Ensino Fundamental - 1º ao 2º ano.

Consta no Parecer do CME a menção que “A Escolas oferece : turno integral (mínimo 7 horas), entretanto, na MC consta carga horária semanal de 28 horas, perfazendo 5.6 horas diárias, não condizente com o previsto nos documentos orientadores (LDB,1996; BNCC,2017, DCNEI, 2009; RESOLUÇÃO CME O54/2023). A E2 solicitou a alteração do RE, inserindo o turno integral de no mínimo 7 horas, porém não consta na MC a menção ao tempo (turno) integral. Destacamos a importância e a responsabilidade do papel do CME, pois ao aprovar as MC das escolas deveria ter apontado a incompatibilidade da carga horária solicitada e o que prevêm os documentos e legislações a respeito do tempo integral. O Conselho

Municipal de Educação tem como principais finalidades: Definir as diretrizes curriculares e fixar normas para Educação Infantil, Ensino Fundamental, Médio e Profissionalizante em diferentes modalidades de acordo com a legislação vigente; autorizar o funcionamento de instituições escolares, de cursos de Ensino Médio e modalidades do Sistema Municipal de Ensino; aprovar os regimentos das instituições que compõem o Sistema Municipal de Ensino.

Diante disso, entendemos que todas as escolas tinham conhecimento da transformação que iria acontecer na pré-escola, entretanto, das seis escolas participantes desta pesquisa, apenas duas escolas propuseram em suas matrizes curriculares o termo “turno integral”, demarcando aqui uma possível identificação, acolhimento ou mesmo entendimento, da importância, dessa referência na matriz curricular. Podemos inferir que a Secretaria de Educação e/ou mesmo o CME poderiam ter orientado as escolas que solicitassem o pedido de alteração da matriz curricular, referenciando a pré-escola em tempo integral ou meio turno (turno parcial).

Nos pareceres expedidos pela SMED para as escolas E1, E2, E4 e E6, o termo integral não aparece. Essa constatação nos sinalizou que, para essas escolas, a informação do tempo ofertado para as turmas de pré-escola não representa um fator importante e que deve constar no documento da escola. Outra hipótese é que para essas escolas o atendimento em tempo integral, ainda fosse uma alternativa não reconhecida e se não estiver documentada talvez não se materializasse na prática pois, certamente essa mudança gerou desconfortos e desafios a serem enfrentados pela comunidade escolar. No nosso entendimento, ter a menção ao tempo integral na MC, ajudaria a dar identidade a ampliação do tempo da pré-escola, bem como, demarcaria a intencionalidade da escola.

Continuando a análise da MC das escolas, encontramos um arranjo curricular dividido em duas partes: uma parte da BNCC que contempla quatro campos de experiências (o eu, o outro e o nós; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações), totalizando 16 horas semanais mais o campo de experiência corpo, gestos e movimentos, totalizando 4 horas semanais. Uma outra parte contém a parte diversificada com os componentes de musicalidade e literatura infantil com 4 horas semanais cada um.

Conforme o Quadro 13, a MC das escolas é apresentada em um modelo de grade, com a separação de todos os campos de experiências e da parte diversificada. Nesse sentido, inferimos que a lógica utilizada para apresentar a MC como uma grade, reproduz ainda, uma lógica escolarizante muito parecida com o Ensino Fundamental (dividido por áreas e disciplinas). Diante disso, pensar em Educação Integral em Tempo Integral para a pré-escola, requer um olhar para a documentação da escola, neste caso a MC, que separa e não integra as experiências das crianças. A MC das escolas, mostra-nos essa tendência a não conceber currículo que leve a uma Educação Integral em Tempo Integral.

Quadro 13 - Matriz Curricular

	CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS	CARGA HORÁRIA
BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR	O EU, O OUTRO E O NÓS	16
	TRAÇOS, SONS, CORES E FORMAS	
	ESCUTA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO	
	ESPAÇOS, TEMPOS, QUANTIDADES, RELAÇÕES E TRANSFORMAÇÕES	
	CORPO, GESTOS E MOVIMENTOS	04
PARTE DIVERSIFICADA	MUSICALIDADE	04
	LITERATURA INFANTIL	04

Fonte: elaborado pelo autor (2024) com base na Matriz Curricular das Escolas (2023).

Essas matrizes curriculares indicam ainda um mínimo de 200 dias letivos e 1120 horas anuais. Para tanto, nesse arranjo de currículo, ao somarmos a carga horária, temos um total de 28 horas semanais de componentes curriculares obrigatórios e ministrados por professores com formação de nível superior. Diante do exposto, é preciso esclarecer que a partir do que consta na MC das escolas, não está sendo ofertada a educação em tempo integral. Mostramos no Quadro 14 essa constatação ao olhar para MC das seis escolas e o que está disposto na Resolução CME 054 de 2023.

Quadro 14 - Carga horária das escolas e orientação do CME.

Escola	Matriz Curricular das Escolas	Resolução CME 054/2023
E1 E2 E3 E4 E5 E6	BNCC - 16 horas Parte Diversificada - 8 horas 5.6 horas diárias 28 horas semanais	Educação em Tempo Integral é a que visa o desenvolvimento integral do aluno, numa jornada escolar ampliada de no mínimo 7 (sete) horas e com currículo adequado para tal”.

Fonte: Elaborado pelo autor baseado nas MC e na Resolução CME (2024).

Ao olharmos para o Quadro 14, verificamos que as MC das escolas não estão condizentes com que orienta a Resolução CME 054/2023. Essa constatação mostra-nos uma incoerência entre os dois documentos. Lembramos que a MC foi aprovada no início de 2023 e a Resolução data de dezembro de 2023, portanto, vemos aqui que os tempos de um e de outro são diferentes e que neste caso, ainda são incompatíveis.

Para elucidar sobre o currículo das escolas encontramos na PP e RE o que as escolas entendem e como pretendem materializá-lo no seu dia-a-dia. Destacamos alguns trechos retirados desses documentos e que entendemos ser relevantes para nossa discussão.

RE: O currículo objetiva desenvolver habilidades e competências, construir conhecimentos, promover atividades e aprendizagens indispensáveis à vida em sociedade. Contempla a ampla diversificação de estudos disponíveis, a (re)construção do conhecimento, promovendo experiências e vivências significativas. O currículo compreende a elaboração de projetos, os quais permitem o envolvimento da comunidade escolar, possibilitando uma maior interação. Tem seu percurso flexível, estabelece um elo entre os princípios da escola e a prática pedagógica, levando em consideração as características e a realidade local, buscando garantir que os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento sejam atingidos. O currículo é composto por propostas e estratégias para guiar o que acontece em sala de aula e fora dela. (RE, p.16).

E5: O currículo é organizado e fundamentado na legislação vigente. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo que tenham assegurados seus direitos de

aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE).(PP- E5)

E6: Baseada na análise sociocultural, a E6 oferece currículo atualizado, orientado pela BNCC e também uma parte diversificada conforme consta no Plano de Estudos da Escola. Com o objetivo de integrar saberes com atividades programadas, instigando a aprendizagem dos alunos, bem como a sua autonomia cognitiva, profissionais qualificados desempenham o trabalho pedagógico nas habilitações específicas, buscando também interagir entre as diferentes áreas do conhecimento. Para que essa interação seja efetiva, a graduação dos conteúdos observa a continuidade, contextualização, integração e interdisciplinaridade. Essa graduação é pautada no respeito à faixa etária e às características individuais dos alunos. (PP - E6)

Diante destes três excertos retirados dos documentos das escolas é possível inferir que no primeiro trecho, o RE deixa claro o objetivo do currículo que é desenvolver habilidades e competências visando a aprendizagem e o conhecimento dos estudantes, deve ser flexível e guiar as práticas em sala de aula e fora dela, bem como deve ter a participação da comunidade. Parece-nos adequada essa visão apresentada no RE de todas as escolas, pois este é um documento padrão da SMED para as escolas. Expressa o que prevê a legislação, no entanto, não faz referência aos Campos de Experiências da Educação Infantil. Diante desse achado podemos inferir que o RE das escolas propõe também para a Educação Infantil um currículo na mesma lógica do Ensino Fundamental, ao contrário do que apontam Barbosa e Horn (2022, p.71):

O primeiro ponto a destacar é que não podemos confundir os campos de experiências com o que tradicionalmente vem sendo feito a partir de uma organização do currículo por áreas ou disciplinas. Não se trata de dar novo nome à velha forma de fragmentar o conhecimento, ou seja, não é simplesmente uma nova nomenclatura.

Nesse sentido, concordamos com que está posto no documento Campos de Experiências: efetivando direitos e aprendizagens na Educação Infantil:

Os campos de experiências podem subsidiar as práticas das crianças isoladamente ou reunindo os objetivos de um ou mais campos e envolvem todos os momentos da jornada (diária e semanal) das crianças na Educação Infantil, incluindo o acolhimento inicial, o momento das refeições, a participação no planejamento das atividades, as festividades e os encontros com as famílias, as atividades de expressão, investigação e brincadeiras. Assim, os campos não são trabalhados apenas em um dia definido da semana, nem há expectativa de haver uma aula de 45 minutos para o trabalho com um campo em cada dia ou para que determinado bimestre do ano letivo seja dedicado apenas a um campo. Trabalhar com campos de

experiências na Educação Infantil constitui um convite a uma nova maneira de compreender a prática pedagógica como resultante de aprendizagens significativas não só para as crianças, mas também para o professor.(BRASIL, 2018, p.11).

O segundo trecho retirado da PP da E5 também faz referência às legislações e o que chama a atenção, de maneira positiva, é constar que está em conformidade com PNE. Isso pode sugerir que esta escola está atenta ao que busca este plano e nos leva a inferir que têm conhecimento da meta 6 que fala sobre a ampliação da oferta de tempo integral aos estudantes. No terceiro excerto retirado da PP da E6 destacamos três pontos importantes: I- menciona os Planos de Estudos da Escola, isto é, o currículo está descrito neste plano e serve como uma base para os professores; II- diz respeito aos profissionais qualificados que desempenham o trabalho pedagógico, possivelmente esses profissionais são os professores e estes, devem protagonizar a interdisciplinaridade e a graduação dos conteúdos e III- que o currículo considera a faixa etária e as características individuais dos alunos.

Conforme as DCNEI, 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, científico e tecnológico. Tais práticas são efetivadas por meio de relações sociais que as crianças desde bem pequenas estabelecem com os professores e as outras crianças, e afetam a construção de suas identidades. Intencionalmente planejadas e permanentemente avaliadas, as práticas que estruturam o cotidiano das instituições de Educação Infantil devem considerar a integralidade e indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural das crianças, apontar as experiências de aprendizagem que se espera promover junto às crianças e efetivar-se por meio de modalidades que assegurem as metas educacionais de seu projeto pedagógico (BRASIL, 2009, p. 86).

Ainda sobre o currículo consta em todas as PP analisadas uma concepção de currículo amparada ou baseada nos quatro pilares da educação⁴⁸.

Na explicitação do ambiente de aprendizagem, é necessário pensar “um currículo sustentado nas relações, nas interações e em práticas educativas intencionalmente voltadas para as experiências concretas da vida cotidiana, para a aprendizagem da cultura, pelo convívio no espaço da vida coletiva e para a

⁴⁸ Os quatro pilares da educação (aprender a ser, aprender a conhecer, aprender a fazer e aprender a conviver) foram apresentados em 1998, como parte do Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI: Educação: um tesouro a descobrir, por Jacques Delors.

produção de narrativas, individuais e coletivas, através de diferentes linguagens” (MEC, 2009a).

Percebemos ao analisar os componentes curriculares oferecidos na MC das EMEF para a pré-escola em tempo integral que a jornada ampliada para as crianças da pré-escola requer como nos diz Moll (2012, p. 23):

A demanda por mais tempo diário de escola representa outro lado da moeda da demanda pela qualidade dos processos pedagógicos e pela democratização dos conteúdos científicos, tecnológicos, artísticos e culturais, dos usos de tecnologias e mídias e da participação na produção e disseminação do conhecimento. A potência do conceito de educação integral também representa insumo para a **qualificação do tempo diário**, em termos da abordagem da base comum nacional nas diferentes áreas de conhecimento, saberes contemporâneos, metodologias, mobilização de atores sociais, profissionais, articulação entre escola, família, comunidade e espaços educativos.

A professora e o professor necessitam articular as condições de organização dos espaços, tempos, materiais e das interações nas atividades para que as crianças possam expressar sua imaginação nos gestos, no corpo, na oralidade e/ou na língua de sinais, no faz de conta, no desenho e em suas primeiras tentativas de escrita.

Entendemos que, conforme estabelecem as DCNEIs (BRASIL, 2009), a criança deve ter possibilidade de fazer deslocamentos e movimentos amplos nos espaços internos e externos às salas de referência das turmas e à instituição, envolver-se em explorações e brincadeiras com objetos e materiais diversificados que contemplem as particularidades das diferentes idades, as condições específicas das crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, e as diversidades sociais, culturais, étnico-raciais e linguísticas das crianças, famílias e comunidade regional.

Analisando as MC das seis escolas pesquisadas, nos salta aos olhos, um arranjo empobrecido em termos de diversidade e ampliação de repertórios oferecidos às crianças. Todas as seis escolas cumprem o que a BNCC orienta, oferecendo os componentes curriculares em forma de campos de experiências, embora não apareça no RE e PP, acrescido de uma parte diversificada.

No entanto, quando olhamos para o tempo total de permanência das crianças na escola, isto é, uma jornada diária de 5.6 horas, nos perguntamos: Como é garantida/oferecida uma formação abrangente e que respeite as infâncias das crianças? De um lado, não nos parece ser possível oferecer às crianças, nesta

configuração de pré-escola em tempo integral, algo além do básico que já é oferecido e que possa dar conta de uma formação abrangente. Por outro lado, se considerarmos que as escolas cumprem o que dizem as MC, estarão de algum modo respeitando as infâncias das crianças pois, estabelecem o currículo a partir dos campos de experiências e a parte diversificada, conforme está previsto nas orientações.

Nesse sentido, entendemos que para ampliar repertórios é necessário, como já previam Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, que sonhavam com uma sociedade efetivamente democrática repartir que repartisse, entre todos, conhecimentos e vivências educativas que lhes servissem para uma inserção plena na vida em sociedade. (MOLL, 2012). Ainda, de acordo com Moll (2012, p. 129, grifo nosso), ao nos trazer mais elementos baseados no que diziam Anísio e Darcy sobre uma formação abrangente:

Seu projeto educacional transcendia ao aumento da jornada escolar. No entanto, esse aumento se fazia (e se faz) necessário como condição para uma formação abrangente, **uma formação que abarcasse o campo das ciências, das artes, da cultura, do mundo do trabalho, por meio do desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo, político, moral** e que pudesse incidir na superação das desigualdades sociais mantidas, se não reforçadas, pela cultura escolar.

Precisamos levar em consideração que neste trabalho estamos tratando especificamente de crianças da pré-escola e que num currículo que pretende favorecer o desenvolvimento integral das crianças, deve possibilitar a ampliação de repertórios, de experiências e vivências.

Segundo o Parecer CNE/CEB nº 20/2009, que revisa as DCNEI:

O currículo na Educação Infantil tem sido um campo de controvérsias e de diferentes visões de criança, de família, e de funções da creche e da pré-escola. No Brasil nem sempre foi aceita a ideia de haver um currículo para a Educação Infantil, termo em geral associado à escolarização tal como vivida no Ensino Fundamental e Médio, sendo preferidas as expressões 'projeto pedagógico' ou 'proposta pedagógica'. A integração da Educação Infantil ao sistema educacional impõe à Educação Infantil trabalhar com esses conceitos, diferenciando-os e articulando-os. (Brasil, 2009, p.85)

Diante da imposição da integração da Educação Infantil ao sistema educacional, como descrito no trecho acima citado, impõe-se também, outros

desafios para pensar o currículo, desmistificando conforme apontam Souza e Brito (2024, p.54), a ideia que:

Esse termo traria uma visão escolarizante, silenciadora e disciplinadora para as crianças (como na maioria das vezes ocorre nas demais etapas da Educação Básica); ii) esse conceito poderia ser substituído pelo conceito de “proposta pedagógica” (que em síntese é um plano orientador que define as concepções que sustentam a visão de educação da escola). Por isso, é preciso entender que o modo como concebemos e organizamos o currículo deriva da proposta pedagógica e salienta (ou não) a garantia dos direitos das crianças na escola.

Para tanto, concordamos com Arroyo (2012) quando fala “que não podemos limitar-nos a oferecer mais tempo da mesma escola, ou mais um turno - turno extra -, ou mais educação do mesmo tipo de educação. Uma dose a mais para garantir a visão tradicional do direito à escolarização”.

Assim o binômio tempo e currículo devem fazer um acordo, como está exposto na música apresentada na epígrafe desta categoria. Acordo esse que deve proporcionar às crianças o seu desenvolvimento pleno como prevê uma educação integral em tempo integral.

5.3 TEMPO E ESPAÇO NA PRÉ-ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL

Não me iludo⁴⁹
Tudo permanecerá do jeito que tem sido
*Transcorrendo, **transformando***
Tempo e espaço navegando todos os sentidos
Pães de Açúcar, Corcovados
Fustigados pela chuva e pelo eterno vento
Água mole, pedra dura
Tanto bate que não restará nem pensamento
Tempo rei, ó, tempo rei, ó, tempo rei
Transformai as velhas formas do viver
Ensinai-me, ó, pai, o que eu ainda não sei
Mãe Senhora do Perpétuo, socorrei
(Tempo rei, Gilberto Gil)

⁴⁹ Para acessar o vídeo da música Tempo Rei, aponte a câmera do celular para o QR Code.



Iniciamos esta seção utilizando uma citação para nos ajudar na análise do conteúdo que emergiu nesta categoria. Assim como Caetano Veloso nos provocou com seu pedido ao tempo, aqui a música de Gilberto Gil – *“Tempo Rei”* – nos inspirou a pensar o tempo e espaço na pré-escola.

Retomamos nesta categoria a questão do tempo aliado ao elemento espaço, que emergiu de nossas leituras das PP, RE e MC das escolas participantes da pesquisa. Ao ler e reler cada um dos documentos, entendemos que para que esse tempo seja estendido como prevê a educação em tempo integral, os espaços, que nos documentos são referidos como estrutura física da escola, devem também ser ampliados. Nossas inquietações direcionaram-se para as seguintes questões: Como ampliar o tempo diário das crianças da pré-escola, diante dos espaços disponíveis na escola? Qual o espaço para a Literatura Infantil e a Musicalidade? E para os campos de experiências?

O objetivo dessa dissertação não é responder a essas questões, no entanto, acreditamos ser importante pensar a respeito da relação da ampliação do tempo com a ampliação dos espaços da escola, pois esses dois fatores devem estar interligados para que a educação integral em tempo integral seja possível.

Encontramos na PP da E1 a seguinte descrição:

E1: A escola conta com salas de aula, laboratório de ciências, **sala temática de literatura**, de informática, biblioteca, sala de materiais e multimeios, sala de recursos, ginásio de esportes, sala de jogos, sala de vídeo, secretaria, sala de direção, supervisão e orientação e sala de professores. A escola, em termos físicos tem uma estrutura que dá conta do mínimo necessário para atender os alunos, porém carece de mais um laboratório de informática e de cobertura das quadras externas para as aulas de Educação Física. (PP, p. 6 e 7)

Ao refletir sobre esse excerto retirado da PP, evidenciamos que a E1, conforme descrito, possui uma sala de literatura infantil, mostrando que existe uma aproximação com a MC, quando insere o componente curricular Literatura Infantil

com uma carga horária semanal de 4 horas. Não é prudente dizer que para cada componente curricular ou para cada campo de experiências, deva existir um espaço específico para realizar as atividades. Barbosa (2006), nos diz que o espaço físico é o lugar do desenvolvimento de múltiplas habilidades e sensações e, a partir da sua riqueza e diversidade, ele desafia permanentemente aqueles que o ocupam. Ainda sobre a PP da E1, esta refere que: “em termos físicos tem uma estrutura que dá conta do mínimo necessário para atender os alunos”. Precisamos atentar para esse mínimo a que se refere a PP. Concordamos com Arco-Verde (2013, p. 153) quando nos fala sobre as adequações de espaços e infraestrutura física necessária à educação integral:

O espaço não é neutro, sempre educa e, assim, a análise conjunta do espaço e da educação e suas implicações recíprocas devem estar na pauta das reflexões e pesquisas educacionais. A escola possui uma dimensão espacial e, como espaço, possui uma dimensão educativa. A organização tradicional da escola foi diretamente atingida em suas práticas com a extensão da jornada escolar, necessitando criar uma nova forma de organização em relação ao espaço.

Considerando que queremos qualificar a educação a partir da ampliação dessa jornada escolar, pensar e oferecer o mínimo aos alunos, nos afasta cada vez mais desse objetivo. Portanto, cabe a reflexão sobre a extensão da jornada escolar, como aponta Arco-Verde (2013), mas pensar, sobretudo, numa prática educativa que considere os tempos e espaços de modo a favorecer as aprendizagens e experiências das crianças.

Quando olhamos para a descrição contida na PP da E6, referente a infraestrutura ou espaços, encontramos:

E6: Sabe-se que além de uma proposta pedagógica bem definida e uma equipe qualificada, possuir instalações adequadas é fundamental para o sucesso educacional. Dentro desta perspectiva, a E6 dispõe de salas confortáveis (ar condicionado, TVs tela plana, internet, quadro branco), **salas de Educação Infantil**, sala de professores, biblioteca, sala de orientação educacional, secretaria, direção, supervisão, refeitório, cozinha, sala para depósito de merenda, sala para depósito de material de limpeza, laboratório de informática, sala de recursos multifuncional, sala de áudios, pátio, quadra de esportes coberta e **parque infantil**. (PP, s/p).

Nessa descrição inferimos que existe uma preocupação com a pré-escola, pois ao referir que existem salas específicas para a Educação Infantil e também

parque infantil, entendemos que existe um olhar voltado para esta etapa da educação básica. Ressaltamos, que a preocupação da E6 em ter uma PP e uma equipe qualificada, não são suficientes para o sucesso educacional. Para que os alunos alcancem esse sucesso, o espaço físico é de suma importância para o desenvolvimento das crianças pequenas. Esse caminho de valorizar o espaço físico para a Educação Infantil vai ao encontro do que diz Barbosa (2006, p. 122):

As pedagogias para a primeira infância têm na organização do ambiente uma parte constitutiva e irrenunciável de seu projeto educacional. A organização do ambiente traduz uma maneira de compreender a infância, de entender seu desenvolvimento e o papel da educação e do educador. As diferentes formas de organizar o ambiente para o desenvolvimento de atividades de cuidado e educação das crianças pequenas traduzem os objetivos, as concepções e as diretrizes que os adultos possuem com relação ao futuro das novas gerações e às suas ideias pedagógicas. Pensar no cenário onde as experiências físicas, sensoriais e de relações acontecem é um importante ato para a construção de uma pedagogia da educação infantil. Refletir sobre a luz, a sombra, as cores, os materiais, o olfato, o sono e a temperatura é projetar um ambiente, interno e externo, que favoreça as relações entre as crianças, as crianças e os adultos e as crianças e a construção das estruturas de conhecimento.

Priorizar espaços para as crianças, neste caso, da pré-escola em tempo integral na EMEF é um indicador de que a Escola e suas práticas pedagógicas estão preocupadas em garantir os direitos de aprendizagem, bem como de, respeitar esta etapa da Educação Básica, que mesmo inserida em uma EMEF, não pode, como apontou Barbosa (2006) deixar que as pré-escolas programadas para as crianças maiores, que funcionam dentro de escolas, tenham maior influência das salas de aula do Ensino Fundamental. Muito embora as salas de aula sejam os espaços que aparecem descritos nas PP, encontramos pistas de como este espaço pode ser utilizado:

E3: O espaço da sala de aula deve ser um **ambiente** de investigação e de respeito, onde todos possam expressar suas formas de pensamento, suas dúvidas, suas descobertas e suas construções.

E4: Os componentes curriculares são desenvolvidos de forma a proporcionar um **ambiente** escolar favorável à aprendizagem, no qual todas as ações favorecem um repertório de significados.

E5: Portanto, devemos estar atentos para a necessidade de que aspectos da instituição educacional precisem ser analisados e reelaborados para **assegurar a flexibilização dos tempos e espaços** na lógica da diversidade, da pluralidade, diversidade cultural, da autonomia e da criatividade e precisam contemplar as necessidades dos alunos, bem como incluí-los no contexto oportunizando a superação de dificuldades da

aprendizagem, de forma a desafiá-los com novas possibilidades, favorecendo as relações interpessoais entre todos os segmentos da comunidade escolar.

Refletindo sobre os excertos acima e apoiado no que diz Frago e Escolano, (1998, p. 26 *apud* Barbosa, 2006), quando dizem que o ambiente é fundamental na constituição dos sujeitos, por ser um mediador cultural tanto da gênese como da formação dos primeiros esquemas cognitivos e motores, ou seja, um elemento significativo do currículo uma fonte de experiência e aprendizagem. Portanto, tempos e espaços devem ser flexibilizados como dito no excerto da E5, sobretudo para atender as necessidades dos alunos. Segundo Arroyo (2012, p. 42, grifo nosso):

Quanto mais desumanas forem as formas de viver das escolas, das crianças e dos adolescentes **mais dignos, mais humanos terão de ser os espaços, os tempos**, os tratamentos dos seus corpos, de seu viver, conviver nas escolas e nas salas de aula, nos regimentos, nos processos cotidianos de agrupar, ensinar, avaliar.

Ao ser provocado pelas palavras de Miguel Arroyo na citação acima, retomamos o que consta na PP da E1 que *“em termos físicos tem uma estrutura que dá conta do mínimo necessário para atender os alunos”*, é preciso pensar na oferta de educação integral sem esquecer de pensar em qual espaço será realizada a educação em tempo integral. Arco-Verde (2013) nos propõe uma reflexão acerca desta problemática, que segundo a autora, é a grande dificuldade das escolas de tempo integral, ou seja encontrar espaços educacionais adequados às atividades pedagógicas. Ainda, segundo a mesma autora:

Dentre os principais problemas dos prédios das escolas de tempo integral em relação à proposta pedagógica e demais atividades ali desenvolvidas, os aspectos que mais têm encontrado resistências e busca de soluções são: impropriedade de ambientes para as práticas pedagógicas, a inadequação de locais em relação à segurança física e bem-estar dos alunos, a falta de espaços adequados para as refeições, a dimensão e adequação das áreas para recreação e lazer, a utilização do mesmo prédio para crianças, nos turnos da manhã e tarde e para adultos, no noturno (Arco-verde, 2013, p. 154).

A autora chama a atenção para duas dimensões que estamos analisando: o tempo e o espaço. É comum nas escolas a ocupação dos espaços acontecer por diferentes crianças, alunos e professores, isso numa lógica de turnos da manhã ,

tarde ou noite. Essa lógica é organizada de maneira que nem um, nem outro atravessasse ou dispute o espaço, pois estão em turnos contrários. A pré-escola em tempo integral aqui discutida, se enquadra na lógica de uma EMEF e que disputa espaços e tempos com as outras etapas da Educação Básica, pois numa mesma EMEF encontramos a Educação Infantil em tempo parcial, Educação Infantil em tempo integral, Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Finais). Isso significa que é provável que os os tempos e os espaços para cada grupo seja, por vezes compartilhado e em outras vez disputado. Isso fica claro quando na PP da E5 encontramos que *“não dispomos de auditório e **um banheiro específico para a Educação Infantil**”*. Entendemos, assim, que na E5, as crianças da pré-escola utilizam os mesmos banheiros dos alunos do Ensino Fundamental, o que a princípio não vemos ser um grande problema. No entanto, trago para nossa reflexão o que diz a Resolução do CME nº051 de 2023 no Capítulo II, em seu artigo 32 (grifo nosso):

Art. 32 – Nas escolas da Rede Municipal de Ensino que ofertam outras etapas da Educação Básica, **os espaços destinados à Educação Infantil devem ser de uso exclusivo**, no entanto, a área ao ar livre pode ser compartilhada, desde que a ocupação ocorra em horários diferenciados.

Percebemos, diante do que está na PP da E5 e o que diz a Resolução, que garantir espaços e tempos adequados para as crianças, sobretudo da pré-escola em tempo integral, inserida na EMEF é um desafio que ultrapassa os muros da escola e que está sujeito a um olhar a partir dos órgãos fiscalizadores, neste caso o CME.

Analisando a MC, está expresso o componente curricular de Musicalidade, compreendendo uma das partes diversificadas previstas no currículo. Esse componente, como já foi dito, possui uma carga horária de 4 horas semanais. Essa orientação consta nas MC das seis escolas pesquisadas. Entretanto, quando lemos as PP, não encontramos em nenhum documento analisado a menção a um espaço destinado a esse componente. Reiteramos que entendemos não ser um pré-requisito as escolas terem salas específicas para cada componente, entretanto, nos perguntamos: Como é oferecido esse componente às crianças? Quais experiências as crianças estão vivendo? Quais os materiais que ajudam na aprendizagem das crianças? São questões que neste momento não temos como responder, pois este detalhamento não encontramos nos documentos analisados.

De acordo com a Portaria n. 2036, de 23 de novembro de 2023, que define as diretrizes para ampliação da jornada escolar em tempo integral em seu capítulo IV- Dos eixos estruturantes, nos quais desenvolverá ações estratégicas para a prestação de assistência técnica que apoiem a qualidade e equidade na implementação do Programa Escola em Tempo Integral pelos estados, municípios e Distrito Federal, nos seguintes eixos:

- I - eficiência e equidade na alocação das matrículas de tempo integral - AMPLIAR;
- II - reorientação curricular e desenvolvimento profissional de educadores - FORMAR;
- III - materiais de apoio e inovação pedagógica - FOMENTAR;
- IV - qualificação da infraestrutura educacional - ESTRUTURAR;**
- V - fortalecimento de arranjos intersetoriais - ENTRELAÇAR; e
- VI - avaliação quantitativa, qualitativa e participativa - ACOMPANHAR.

Destacamos com essa Portaria a importância da Secretaria Municipal de Educação, estar atenta às orientações do MEC, pois ao aderir ao Programa Escola em Tempo Integral os municípios receberão assistência técnica e financeira como diz o Art. 18 e 19:

Art. 18. O Ministério da Educação, por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, prestará assistência técnica e financeira aos entes federados para a qualificação da infraestrutura escolar para a Educação Integral em tempo integral. Parágrafo único. A assistência a que se refere o caput será executada por meio das seguintes estratégias e programas: I - Programa de Aceleração do Crescimento - Novo PAC; II - Plano de Ações Articuladas - PAR; e III - PAR-Portfólio: para construção ou finalização de novas unidades escolares que contemplem o atendimento em tempo integral, com projetos próprios dos entes federados.

Art. 19. O atendimento via PAR se dará por meio da alocação de recursos específicos para **atendimento a propostas de reforma e ampliação de unidades escolares e aquisição de mobiliário para atendimento de demandas do Programa Escola em Tempo Integral, conforme resolução do Conselho Deliberativo do FNDE** (grifos nossos).

Quando da adesão e pactuação de matrículas de tempo integral como prevê o Programa do Governo Federal, os gestores públicos devem estar atentos ao que é possível e viável para ampliar e qualificar o atendimento em jornada escolar, de no mínimo 7 horas diárias. Cabe a administração pública juntamente com as escolas estarem cientes da oferta de educação em tempo integral e das necessidades para que esse atendimento seja realizado de forma a beneficiar as crianças.

A professora e o professor necessitam articular as condições de organização dos espaços, tempos, materiais e das interações nas atividades para que as crianças possam expressar sua imaginação nos gestos, no corpo, na oralidade e/ou na língua de sinais, no faz de conta, no desenho e em suas primeiras tentativas de escrita.

Entendemos que, conforme estabelecem as DCNEIs (BRASIL, 2009), a criança deve ter possibilidade de fazer deslocamentos e movimentos amplos nos espaços internos e externos às salas de referência das turmas e à instituição, envolver-se em explorações e brincadeiras com objetos e materiais diversificados que contemplem as particularidades das diferentes idades, as condições específicas das crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, e as diversidades sociais, culturais, étnico-raciais e linguísticas das crianças, famílias e comunidade regional.

Assim, tempo e espaço são elementos que se complementam quando pretende-se ampliar a jornada escolar para as crianças da pré-escola. Reforçamos nossa posição, retomando o que disse Gilberto Gil na epígrafe que abre esta categoria: (tempo e espaço) *transformai as velhas formas do viver*. Portanto, para transformar tempos e espaços, enraizados numa lógica de turnos parciais (manhã, tarde e noite), para uma lógica contínua em tempo integral, sem interrupções, é um desafio que se impõe aos gestores, pois é necessário pensar em espaços e tempos que assegurem as aprendizagens, as vivências e as experiências das crianças de modo flexível.

5.4 O TEMPO, AS CRIANÇAS E OS PROFESSORES NA PRÉ-ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL

Quanto tempo o tempo tem?⁵⁰
 Eu não sei, não lembro muito bem
 Mas aquele sentimento eu não esqueço
 Foi pensando em alguém
 Que eu quis fazer uma canção
 E as palavras só agora eu entendo
Deixa o pensamento livre para imaginar
 Qualquer coisa que você quiser cantar
 Sei lá, é só deixar
 A canção vai te levar
 Onde você quer chegar
 (Quanto Tempo, Marisa Monte)

⁵⁰ Para acessar o vídeo da música Quanto Tempo, aponte a câmera do celular para o QR Code.



Pensar no tempo e como este se configura no espaço escolar nos instigou a refletir sobre o tempo das crianças e dos professores que habitam esse ambiente. Quanto tempo o tempo tem? Questionamento feito por Marisa Monte no trecho da música “*Quanto Tempo*”, citado na epígrafe que abre esta categoria, provocou-nos a pensar: Que tempo é esse para as crianças e os professores na pré-escola de tempo integral das EMEF de Bento Gonçalves/RS? Buscar uma resposta para essa questão é um desafio que precisa ser pensado por todos os envolvidos com essa concepção de escola de tempo integral.

Ao ampliar o tempo de permanência das crianças na pré-escola das EMEF de Bento Gonçalves/RS é importante considerarmos para quem esse tempo está sendo ampliado e como esse tempo é colocado nos documentos das escolas.

Um dos achados encontrados no RE das seis escolas é que “a educação, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do aluno, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Traduzimos o pleno desenvolvimento como desenvolvimento integral dos alunos por meio de uma educação integral e isso é confirmado quando lemos, no mesmo documento, quais os objetivos da educação infantil - pré- escola :

I - Desenvolver e proporcionar condições adequadas para o bem-estar do aluno em seus **aspectos físico, psicológico, intelectual e social**, complementando a ação da família e da comunidade.

II - Ampliar e estimular o interesse do aluno pelo processo de **desenvolvimento do ser humano**, da natureza e da sociedade.

III - Oportunizar o **desenvolvimento da autonomia**, em um ambiente organizado e lúdico, enriquecido de **vivências coletivas**, diversificadas manifestações de música, artes plásticas, gráficas, dança, teatro, poesia e literatura.

IV - Possibilitar o contato dos alunos com o meio ambiente de forma a incentivar a valorização do meio em que vivemos, respeitando a biodiversidade e preservando os recursos naturais de modo sustentável.

V- Proporcionar aprendizagens essenciais que compreendem tanto comportamentos, habilidades e conhecimentos, quanto às vivências que promovem aprendizagem e desenvolvimento nos diversos campos de experiências, sempre tomando as interações e a brincadeira como eixos estruturantes. (REGIMENTO ESCOLAR PADRÃO).

Os objetivos para a pré-escola expressos no RE, nos mostram a intencionalidade em oportunizar uma diversidade de propostas e também a adequada relação da EMEF com as orientações da BNCC (BRASIL, 2017) e DCNEI (BRASIL, 2009), destacando as aprendizagens através de vivências nos Campos de Experiências, considerando as brincadeiras e interações como os eixos que estruturam essas aprendizagens para as crianças da pré-escola. Além disso, vemos a preocupação com o bem-estar dos alunos ao dar atenção ao desenvolvimento físico, psicológico, intelectual e social, bem como o desenvolvimento da autonomia e das aprendizagens essenciais. Esses aspectos nos mostram que os objetivos expressos no RE, estão diretamente relacionados com uma proposta de educação integral em tempo integral para a pré-escola.

Inferimos, a partir da análise desses objetivos, que a ampliação do tempo na EMEF para as crianças da pré-escola pode favorecer o alcance do pleno desenvolvimento ou desenvolvimento integral das crianças, tendo em vista o que está previsto também na PP como apresentamos a seguir:

E1- A escola em seu compromisso de contribuir na formação de crianças e adolescentes, pretende direcionar a prática educacional para a **preparação intelectual e moral** dos educandos para que possam assumir sua posição na sociedade, adequando as necessidades individuais ao meio social. Este ensino que se quer **emancipatório**, entende o sujeito como autor do processo de aprendizado e, dessa forma, incita a dúvida, o questionamento e o posicionamento, respeita a individualidade e prima por ações coletivas, desenvolve habilidades e tem por fim a **formação integral do educando**.

E2, E3 e E6 - O educando é um ser biológico, psicológico, sociológico e cultural, que possui necessidades materiais, relacionais e transcendentais. **Precisa ser visto como um ser integral.**

E4 - Como **formação integral**, o educandário proporciona o desenvolvimento das habilidades necessárias à formação do educando, visando motivá-lo a uma disponibilidade permanente para aprender a fazer, aprender a conhecer, aprender a ser e aprender a conviver.

E5 - O compromisso da escola é de proporcionar aos alunos, um fazer pedagógico que oportunize o **desenvolvimento global** de suas potencialidades e habilidades. Acreditamos no compromisso de formar cidadãos autônomos capazes de adentrar os espaços sociais, participando e atuando na formação da sociedade, sentindo-se integrantes da mesma.

Os textos das PP, apresentados anteriormente, foram construídos no ano de 2019 e neste ano nenhuma das escolas oferecia pré-escola em tempo integral. No entanto, as escolas já expressavam em seus documentos oficiais a preocupação com a formação integral das crianças.

Diante disso, ressaltamos que, mesmo antes de ampliar o tempo de permanência das crianças, as escolas já vislumbravam uma educação integral aos seus estudantes. Nesse sentido, nos parece coerente que conste nessas PP, mesmo em jornadas parciais de quatro horas, esse desejo da escola de formar cidadãos com autonomia, com habilidades e necessidades e que é visto como um ser disponível a aprender, a conhecer, a conviver e a aprender a ser, levando em consideração que são sujeitos biológicos, sociais, culturais e psicológicos e que certamente serão beneficiados com a ampliação do tempo de permanência na escola.

Percebe-se nas PP que não está mencionado o tempo diário para que as crianças alcancem o desenvolvimento integral ou uma educação integral. Essa descrição aparece na MC quando apresenta os componentes curriculares e suas respectivas cargas horárias. Já vimos neste trabalho que o tempo de permanência das crianças na EMEF conforme a MC das escolas, é em média de 5.6 horas diárias, somando 28 horas semanais de atendimento às crianças da pré-escola. Este tempo não está de acordo com o que preveem as legislações vigentes.

Ampliando a análise dos documentos e refletindo sobre a relação das crianças com o tempo integral na pré-escola da EMEF, encontramos uma possível resposta para esta relação na PP da E1:

E1- As famílias que constituem o bairro caracterizam-se pelas condições da maioria das famílias atuais, sendo organizadas por uma estrutura familiar mais flexível e não nuclear, na mistura de procedências, com diferenças de prioridades, de falta de perspectivas e de responsabilidades, de problemas com doenças e uso de drogas, com a situação financeira precária e **grande número de crianças e adolescentes que apresentam dificuldades na relação com o aprendizado e, muitas vezes, pela escola chegam a conhecer ou se aproximar de uma cultura globalizada mais aceita socialmente.**

Lendo este trecho, foi possível traçar uma possível relação entre a ampliação do tempo das crianças da pré-escola com a possibilidade de adquirir, por meio da

escola, conhecimentos e cultura, elementos essenciais quando desejamos uma educação integral. Outro aspecto importante deste trecho é a descrição das condições das famílias das crianças que frequentam esta escola. Em meio a tantos desafios, vislumbrar uma escola que atenda as crianças em tempo integral, ou seja durante todo o dia, pode garantir proteção às crianças e suas famílias da vulnerabilidade a que estão expostas se não estiverem na escola.

Entretanto, não podemos deixar de refletir sobre esse tempo integral aliado às funções da escola. Cuidar e educar, estão previstos na BNCC e nas DCNEI. Segundo Anísio Teixeira, um dos precursores da educação de tempo integral no Brasil, sobre esse aspecto dizia:

A escola primária deverá, assim, organizar-se para dar ao aluno uma educação ambiciosamente integrada e integradora. Para tanto precisa, primeiro, de tempo: tempo para se fazer uma escola de formação de hábitos (e não de adestramento para passar em exames), de hábitos de vida, de comportamento, de trabalho e de julgamento moral e intelectual. Essa escola obedeceria ao princípio de que as atividades infantis, predominantemente lúdicas, evoluem naturalmente para o trabalho, que é um jogo com maior atenção nos resultados, e do trabalho evoluem para o estudo, que é a preocupação de conduzir o trabalho sabendo-se porque se procede do modo por que se procede, e como se pode aperfeiçoar ou reconstruir esse modo de fazer (Teixeira, 1974, p. 392-393).

Nessa perspectiva, complementamos com Darcy Ribeiro que ao estabelecer pilares para materializar a educação em tempo integral, esclarece que um dos pilares indispensáveis é o tempo, que é igual ao tempo da jornada de trabalho dos pais, em que a criança está entregue a escola (Ribeiro, 1995).

Também encontramos na PP da E2, uma leitura dessas dificuldades enfrentadas pelas crianças e suas famílias:

E2 - É bem perceptível a precariedade das condições de moradia, embora o bairro possua saneamento básico e rede elétrica, ainda há algumas famílias que devido a localização de suas casas, não têm acesso a esses recursos. **As dificuldades sociais e econômicas do país refletem também na nossa comunidade escolar. Pais saem cedo para trabalhar, passam o dia fora deixando os filhos, algumas vezes, expostos a situações de risco.** Devido a esta situação familiar e social comprometedor, **os alunos inseridos nesta escola apresentam muitas dificuldades de aprendizagem,** tornando-se necessário um olhar especial, e um comprometimento de todas as pessoas envolvidas com esses alunos. Numa leitura ampla da realidade situacional da escola, percebe-se a necessidade de otimizar a qualidade social da educação, a parceria com a comunidade, os valores humanistas nos educandos como forma de vencer o individualismo e o egoísmo despertando para a solidariedade e a justiça.

Nesse trecho, encontramos alguns aspectos que podem justificar um tempo ampliado para as crianças da pré-escola na EMEF. As dificuldades sociais e de aprendizagem dos alunos e a exposição a situações de risco enquanto os pais trabalham aparecem na PP como indicadores de que um olhar especial e comprometido, deve ser dado pela escola aos estudantes. Acreditamos que oferecer uma jornada escolar em tempo integral para as crianças da pré-escola é coerente para priorizar, acolher e proteger a demanda das crianças. É também, uma alternativa para muitas famílias que cumprem jornadas de trabalho em tempo integral.

Para compreendermos a concepção de educação integral é pertinente refletirmos se esse tempo equivale, para as crianças de 4 e 5 anos, ao tempo que é necessário às famílias para dar conta de suas ocupações ou se esse tempo é um tempo para que as crianças desenvolvam-se de forma plena, como prevê a educação integral.

Pensando nesta relação entre o tempo da criança e o tempo da família concordamos com Barbosa, Richter e Delgado (2015, p. 103, grifo nosso) ao sinalizar que:

Ainda enfrentamos constantes divergências de interpretação com relação à educação das crianças pequenas. Por exemplo: de quem é o direito à creche? Da família? Da mãe? Do pai? Da família trabalhadora? Ou da criança? **Se for um direito da criança à educação**, pode ser ofertado em um modelo de turno parcial, com férias escolares de 60 dias; se for visto como um direito da mãe trabalhadora será oferecida em outro modelo, em turno integral, com férias de 30 dias, pois esse é o modelo contratual mais frequente no Brasil. Essa discussão se atualiza continuamente em temas como: funcionamento nas férias, sábados pela manhã, horários de entrada ou de saída das crianças, entre outros.

Diante da provocação acima, precisamos ter clareza a quem a ampliação do tempo escolar favorece. Acreditamos que deve sim favorecer a criança que vai à creche ou a pré-escola em uma escola que oferece educação em tempo integral. Walter Kohan (2019) nos ajuda a pensar sobre esse tempo planejado e executado nas escolas ao dizer que:

[...] no decorrer dos tempos da história, a instituição escolar tem sido cooptada por um outro tempo, khrónos, e transformada quase numa anti-scholé, ou seja, uma espaço onde não se pode perder tempo, a não ser nos recreios, e cada vez menos. Khrónos é o tempo do capital, do mercado, e cada vez mais na escola é preciso justificar a produtividade com que se

experimenta o tempo. Essa forma de afirmar o tempo tem influência decisiva sobre a experiência temporal que podemos ter numa escola (Kohan, 2019, p. 11).

Mas será que o tempo das crianças da pré-escola é o mesmo que nos apresenta Kohan (2019) na citação acima? O tempo do capital, do mercado e das necessidades de suas famílias? Nossos questionamentos estão direcionados ao que as escolas, em suas PP, RE e MC, documentos analisados nesta pesquisa estão propondo ao ampliar o tempo diário de permanência das crianças. Apresentamos a seguir trechos extraídos das PP das escolas e que nos levaram a refletir sobre o que pretende-se ofertar na pré-escola em tempo integral para que o tempo mínimo de 7 horas diárias seja adequado às necessidades das crianças.

E2 - O objetivo maior da escola é o de proporcionar ao educando espaço de aprendizagem, de socialização, de vivências culturais, de autonomia, de desafios, de prazer e de alegria, enfim, o desenvolvimento do ser humano em todos os aspectos: físicos, emocionais, afetivos, cognitivos, linguísticos e sociais. (PP, E2, p.7).

E3 - Através da BNCC as crianças da Educação Infantil passam a ter direitos de aprendizagem assegurados: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. (PP, E3, p.8 e 9).

E4 - Tendo em vista os eixos estruturantes das práticas pedagógicas e as competências gerais da Educação Básica propostas pela BNCC, os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento (conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se) asseguram, na Educação Infantil, as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural. (PP, E4, p.10 e 11).

E5 - Criar condições para o desenvolvimento integral dos alunos; Desenvolver potencialidades nas áreas física, afetiva, cognitiva e ética, na relação interpessoal e inserção social, considerando habilidades, interesses e individualidades; Potencializar o desenvolvimento dos alunos através dos Direitos de Aprendizagem: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. (PP, E5, p.12)

A partir dos trechos retirados das PP foi possível perceber que são muitas as pretensões contidas nos documentos, desde espaços de aprendizagens, direitos de aprendizagens até o desenvolvimento dos alunos em diferentes aspectos. Entretanto, esse tempo Khrónos, que é uma sequência sucessiva, irreversível e consecutiva de movimentos e que a escola se empenha em sacralizar e que não é o tempo da ciência, nem o tempo da vida e muito menos da infância (Kohan, 2019),

está presente nos documentos das escolas, fazendo com que tudo e todos seja acelerado.

Ao ler nas PP das escolas o interesse em garantir os direitos às crianças, principalmente de desenvolverem-se plenamente em seus aspectos físico, emocional, afetivo, cognitivo e social, através dos eixos estruturantes e os direitos de aprendizagem propostos na BNCC (BRASIL, 2017), concordamos que não é somente o tempo Khrónos que é levado em conta ao pensar a pré-escola em tempo integral mas, como disse Abramowicz (2019, p. 24):

A maior potência e possibilidade de uma criança está no tempo aión, ou seja, um tempo que é a própria infância. Infância como experiência. O fragmento 52 de Heráclito diz que aión é uma criança que brinca (literalmente, “crianças”), seu reino é o de uma criança. Se há uma nova possibilidade de Educação Infantil, é na própria infância que temos que buscar.

Sendo assim, ao retomar a pergunta feita no início desta seção: Quanto tempo o tempo tem para as crianças da pré-escola? Recorremos novamente a Kohan (2019) que nos provoca argumentando que:

É preciso, então, devolver à escola o tempo infantil que lhe foi roubado. O tempo pelo próprio tempo, o tempo da brincadeira séria, aquele que encontra sentido no próprio brincar. O tempo do presente, do estar presente, inteiramente, no que se faz, na vida que se vive: como uma criança que brinca. Trata-se de uma simples inversão: em vez de pensarmos em escolarizar cada vez mais a infância e a Educação Infantil, bem poderíamos infantilizar a escola e a Educação Fundamental. Em vez de submeter a Educação Infantil às exigências dos níveis superiores de escolaridade, padronizando e sequencializando modelos e conteúdos, poderíamos, na escola, brincar um pouco mais, perder um pouco mais de tempo, fazer as coisas por elas próprias e não pelo que se obtém delas, estar um pouco mais presente no presente (Kohan, 2019, p. 13).

Esse tempo infantil precisa ser respeitado quando se pretende ampliar a permanência das crianças na escola. Um tempo que não seja somente físico, aquele dos ponteiros do relógio e, que foi e continua sendo parte da organização rígida da escola e que cada vez mais existe uma obsessão por se reduzir o tempo da brincadeira das crianças (Hoyuelos, 2015).

Não podemos pensar na ampliação da jornada escolar somente para as crianças, cabe aqui problematizar quanto tempo o tempo tem para os professores numa escola em tempo integral. Muitos fatores influenciam para que o tempo integral seja vivido pelos professores que atuam em escolas que ofertam no mínimo

7 horas de trabalho pedagógico por dia. Indagamo-nos: Quem é o professor da educação integral de uma escola de tempo integral? O que dizem os documentos das escolas sobre esse profissional? Para ajudar-nos a desvendar esses questionamentos, buscamos no RE padrão e nas PP possíveis respostas para entendermos como se dá a participação do professor na pré-escola em tempo integral das EMEF de Bento Gonçalves/RS.

RE - O Corpo docente é formado por todos os professores da Escola.

Atribuições do Corpo Docente:

- a) Participar do processo de elaboração, execução e avaliação da Proposta Pedagógica, do Regimento Escolar, dos Planos de Estudos, do Plano de Ação Integrada da Escola e do Calendário Escolar.
- b) Elaborar e cumprir o Plano de Trabalho segundo a Proposta Pedagógica da Escola.
- c) Participar de discussões, estudos, cursos ou outros meios que possibilitem a formação contínua, complementando com os oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação.
- d) Acompanhar, alimentar e manter atualizado o sistema on-line.
- e) Elaborar o Plano Pedagógico Individualizado - PPI para os alunos da Educação Especial.
- f) Ministrando os dias letivos e horas/aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional.
- g) Colaborar com as atividades de articulação da Escola com as famílias e a comunidade e participar das atividades extraclasse.
- h) Responsabilizar-se pelo desempenho da turma, acompanhando a aprendizagem dos alunos através de registros, observações diárias, provas, pesquisas, auto avaliação, trabalhos escritos e orais, expressando-os através de relatório de acompanhamento ou notas.
- i) Zelar pela conservação de todos os espaços físicos, bem como de materiais existentes na Escola e que são patrimônio de uso coletivo.

É interessante observar que somente com as orientações contidas nas atribuições dos professores, no RE, é possível inferir que o tempo necessário para que o professor atue na EMEF em tempo integral, deve também ser ampliado. Dito de outro modo, são muitas as atribuições e responsabilidades às quais os professores precisam dar conta. Nesse sentido, concordamos com Morés (2019) ao afirmar que:

O processo de formação e atuação pedagógica requer a compreensão de conhecimentos científicos, pedagógicos e educacionais, acrescidos de sensibilidade, investigação e criatividade para trabalhar com a diversidade de situações presentes no cotidiano educacional e social, às vezes incertas, conflituosas e complexas, sendo necessário que o pedagogo construa novos saberes, competências e habilidades inerentes ao seu ofício profissional (Morés, 2019, p. 91).

Entre tantos desafios e demandas que se colocam aos professores, como bem nos aponta Morés (2019) na citação acima, é imperativo pensar quanto tempo os professores têm para atuar na escola de tempo estendido, isto é, a escola em tempo integral como temos apresentado neste trabalho. Podemos dizer que adotar uma concepção de educação integral em tempo integral requer necessariamente pensar uma proposta que seja possível de ser praticada cotidianamente pelos professores. Retiramos das PP das escolas alguns trechos que indicam a necessidade de ter professores com dedicação exclusiva e com carga horária em tempo integral em uma única escola. Esta condição deve ser pensada pelos gestores da educação, pois, para que os professores tenham condições de acompanhar o desenvolvimento pleno dos estudantes é indispensável tempo.

E1 - O fazer pedagógico tendo como meta a construção de uma conscientização do lugar que a escola ocupa na vida dos professores e a concepção de que **ser professor é poder ser educando como seres inconclusos e articular as práticas pedagógicas os desejos e as necessidades da comunidade escolar.**

Quanto ao tempo médio do exercício profissional dos docente na escola, pensamos que seja importante que estes **fiquem tempo suficiente para estabelecer vínculos profissionais saudáveis a uma prática pedagógica que conheça e transforme com coerência os princípios projetados para a escola, conheça a comunidade escolar e contribua positivamente para o sucesso da efetivação da função social da mesma.** (PP, E1 p.5 e 6).

E2 - O professor, além das competências e habilidades necessárias no seu campo de atuação, passa a ter o compromisso de, permanentemente, discutir, aperfeiçoar conceitos e práticas pertinentes ao processo ensino-aprendizagem buscando alternativas viáveis para que os alunos compreendam, se apropriem e saibam aplicar no seu cotidiano os conhecimentos necessários para o exercício da cidadania plena. Portanto, **além do domínio dos conteúdos, da didática e da psicologia, a docência requer atualização constante e busca permanente de novos saberes necessários inerentes à profissão.** (PP, E2, p.15 e 16).

E4 - O papel do educador é de mediador do conhecimento, ou seja, aquele que propõe estratégias didáticas, de maneira efetiva, com vistas a atender a todos os alunos. Sendo assim, **é sua função instigar, provocar e orientar os estudantes buscando alcançar excelência acadêmica.** (PP, E4, p.10).

E5 - [...] a rotatividade de professores é alta devido a licenças, aposentadorias e contratos. **Devido a falta de professores concursados para ocuparem os cargos, existe uma quantia significativa de profissionais com suplementos ou contratados por tempo determinado para atuar em sala de aula o que impacta no desenvolvimento do processo da aprendizagem.**

Essa construção cotidiana da **prática educativa exige de seus profissionais a capacidade de fazer escolhas, criar, recriar, pesquisar, experimentar e avaliar constantemente suas ações.** Assim, organizar o trabalho pedagógico da escola e da sala de aula é tarefa individual e

coletiva da equipe diretiva, professores, supervisoras, orientadora e equipe de apoio. (PP, E5, p.6 e 7).

E6 - [...] definimos o papel do educador como aquele que prepara as melhores condições para o desenvolvimento de competências, isto é, aquele que, em sua atividade, **não apenas transmite informações isoladas, mas apresenta conhecimentos, contextualizados, usa estratégias para o desenvolvimento de habilidades específicas, utiliza linguagem adequada e contextualizada, respeita valores culturais e ajuda a administrar o emocional do aprendiz.** (PP, E6, S/P).

Como vimos nos trechos apresentados, são muitas as funções e os desafios da prática pedagógica dos professores. Nos interessa aqui refletir sobre qual o tempo que os professores têm para buscar e aplicar todas essas funções a que devem responder. Quando pensamos em uma escola de tempo integral, onde a carga horária se amplia, inferimos que seja necessário que os professores correspondam a todas as demandas a que o cargo exige. No entanto, este tempo ampliado de uma escola em tempo integral deve prever momentos de formação continuada, estudos de caso, planejamento, atividades burocráticas além de momentos de reflexão sobre a sua prática.

Mas afinal, quanto tempo o tempo tem para as crianças e os professores da pré-escola em tempo integral da EMEF? Não temos uma resposta precisa sobre esse tempo. Esse tempo do relógio, que é contado em horas, minutos e segundos e que tanto nos apressa cotidianamente e que ainda, é o tempo que rege o funcionamento da escola. Essa ideia é reforçada pelas palavras de Barbosa (2006) ao dizer que

Vivemos uma época de aceleração permanente do tempo e, muitas vezes, não sabemos o exato sentido desse movimento. É o tempo do capital que assume sua prioridade, exercendo sua hegemonia sobre os distintos tempos, como o da família, das escolas, das crianças, provocando, assim, conflitos entre estes modos de ver e medir os tempos (Barbosa, 2006, p. 141).

Uma iniciativa de pré-escola em tempo integral precisa transformar o modo de usar esse tempo com as crianças e professores. Ampliar o tempo de permanência das crianças e dos professores na escola deve servir para que tenhamos mais tempo para brincar, interagir, aprender, planejar, observar, conviver, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Romper com a lógica de grande parte das

instituições educacionais continua sendo uma necessidade e um desafio, ainda hoje para as escolas. Segundo Barbosa (2006):

[...] algumas instituições tentam aderir a um novo tipo de marcação do tempo e de inserção do tempo do capital na vida das crianças, e um dos exemplos mais flagrantes na Educação Infantil pode ser visto com a antecipação, com a aceleração que incentiva as crianças pequenas a iniciar com determinadas atividades cada vez mais cedo, antes de e, se possível, cada vez mais rápido, para que adquiram um maior número de habilidades para competir no mercado. As escolas infantis submetem-se cada vez mais a uma agenda de atividades adultas: informática, inglês, judô, balé, horário de matemática, música, português, etc., pautadas pela competição, qualificação para o trabalho, etc. (Barbosa, 2006, p. 141).

Diante do exposto acima, entendemos ser importante que as escolas busquem distanciar-se desse tempo que acelera e antecipa etapas e aprendizagens, colocando professores e crianças diante de uma corrida para lugar algum. Inferimos que o tempo dos professores possa ser um tempo também integral e que seja garantido como previsto no PME (BENTO GONÇALVES, 2015, s/p), na estratégia 6.11 da meta 6: “Promover em regime de colaboração, nas escolas públicas em tempo integral, jornada de trabalho dos professores em uma única escola”.

Não sabemos ao certo se essa é a melhor alternativa para garantir que os professores consigam dar conta de todas as atribuições apresentadas no RE das escolas. Contrapondo essa ideia de uma jornada em tempo integral para os professores, encontramos em um estudo⁵¹ de Araújo (2015, p.45) que:

o fato de as professoras indicarem a necessidade de redimensionar o planejamento das atividades nos chamou a atenção para a “exigência de tornar a experiência do tempo integral mais prazerosa tanto para os professores quanto para as crianças”. Uma hipótese a ser levantada acerca dessa alegação está relacionada com as práticas rotineiras e repetitivas que têm atravessado a experiência do tempo integral em função das condições precarizadas de trabalho existente em grande parte das instituições pesquisadas. Muitos professores efetivos têm estendido a sua carga horária para atuação no tempo integral, denotando um componente estressante na jornada diária de trabalho.

Portanto, a implementação de turmas de pré-escola em tempo integral, para crianças de 4 e 5 anos, precisa pautar-se na utilização do tempo de forma a garantir

⁵¹ Estudo exploratório quanti-qualitativo realizado a partir do Termo de Cooperação Técnica entre o Ministério da Educação/FNDE/SEB/COEDI e a Universidade Federal do Espírito Santo sobre as concepções e práticas da educação infantil em tempo integral no Estado do Espírito Santo.

uma melhor qualidade da educação e promoção de equidade. Assegurando os direitos de aprendizagem e desenvolvimento a todos, bem como, a melhoria das condições de trabalho para os professores que atuarão em tempo integral.

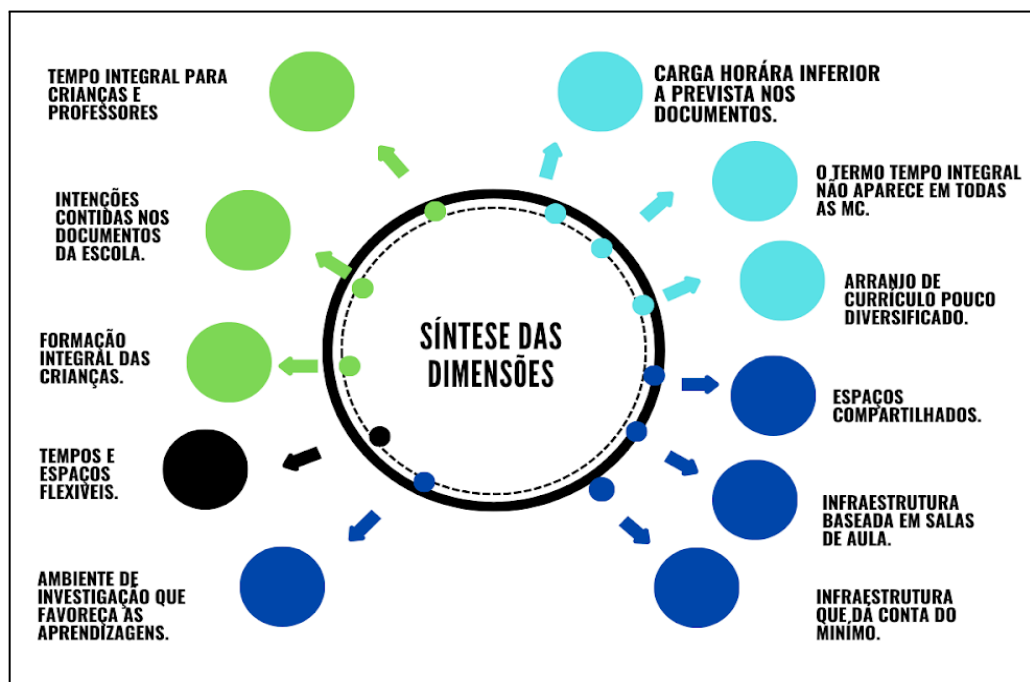
Acreditamos em uma escola mais lenta, com a possibilidade de perder tempo para ganhar tempo, como escreveu Zavalloni (2012) no livro: “*La pedagogia della lumaca: per una scuola lenta e nonviolenta*”. Conforme Zavalloni (2012):

Perdere tempo ad ascoltare. Vogliamo insegnare imparando ad ascoltare e raccogliendo la cultura e le emozioni di ogni bambino. **Perdere tempo a parlare insieme.** Vogliamo parlare con i bambini e non solo dei bambini senza preoccuparci di tagliare i tempi per essere sempre più produttivi. **Perdere tempo nel rispetto di tutti.** La vita di gruppo, la conoscenza reciproca e gli affetti nascono dall'ascolto e dal rispetto dei tempi e dei ritmi di ognuno. **Perdere tempo per darsi tempo.** Ci piace seguire sentieri inesplorati, linee circolari, indirette, per scoprire e apprezzare le piccole cose. **Perdere tempo per condividere le scelte.** È importante organizzare a scuola, insieme ai bambini, zone di libertà, dove tutti possono sentire la responsabilità di ciò che hanno scelto. **Perdere tempo per giocare.** Il gioco libero permette ai bambini di esprimersi, di condividere le regole, di capire il mondo, di entrare in rapporto con gli altri. **Perdere tempo a camminare.** Passeggiare insieme ai bambini, muoversi a piedi, andare al ritmo dei nostri passi, aiuta a conoscersi di più e a vivere meglio in un territorio. **Perdere tempo per crescere.** Per prepararci al nostro futuro è necessario dare tutto il tempo e lo spazio al nostro presente. **Perdere tempo per guadagnare tempo.** Rallentare perché la velocità s'impara nella lentezza. (Zavalloni, 2012, p.33 e 34, grifos nossos).

Entendemos que uma escola que se dispõe a ser em tempo integral precisa como nos diz Zavalloni (2012) perder tempo para escutar, perder tempo para conversar juntos, perder tempo no respeito de todos, perder tempo para dar-se tempo, perder tempo para partilhar escolhas, perder tempo para jogar, perder tempo para caminhar, perder tempo para crescer e perder tempo para ganhar tempo.

Apresentamos na Figura 11 uma síntese com os elementos chave encontrados em cada categoria de análise.

Figura 11- Síntese dos elementos-chave das Categorias de Análise.



Elaborado pelo autor (2024).

A partir da síntese apresentada na Figura 13, descobrimos na categoria *Tempo e Currículo na Pré-escola em Tempo Integral* que nos documentos das escolas pesquisadas a carga horária que consta na MC é inferior ao que orientam os documentos do município. Descobrimos também que nos pareceres da SMED não aparece o termo tempo integral para 4 escolas. Em relação ao currículo oferecido nas escolas encontramos um arranjo pouco diversificado, consta somente o que orienta a BNCC.

Na categoria *Tempo e Espaço na Pré-Escola em Tempo Integral*, descobrimos que as crianças da pré-escola de algumas escolas compartilham espaços com outras etapas da educação, como por exemplo o banheiro, não cumprindo o que orienta a Resolução do CME nº 051 de 2023. Outro achado foi que a infraestrutura das escolas é baseada em salas de aulas e que permite dar conta do mínimo às crianças. Consta nas PP orientação para que os ambientes favoreçam as investigações e as aprendizagens das crianças e que sejam esses ambientes e os

tempos flexíveis acolhendo a diversidade, a pluralidade para contemplar as necessidades das crianças.

As descobertas feitas na categoria *O Tempo, as Crianças e os Professores na Pré-escola em Tempo Integral*, sinalizaram que a ampliação do tempo para uma formação integral às crianças já estava presente nas PP das escolas, mesmo antes de ofertarem a pré-escola em tempo integral. A ampliação do tempo favorece o desenvolvimento integral das crianças e contribui para a proteção delas enquanto suas famílias trabalham. Em relação aos professores identificamos muitas atribuições para a função e que uma das estratégias contidas na meta 6 do PME (BENTO GONÇALVES, 2015) propõe que os professores tenham jornada de trabalho integral em uma única escola.

Para tanto, encontramos nesses achados um possível diálogo com o contexto da prática apresentado por Ball e Bowe (1992 *apud* Mainardes, 2006, p.53), quando dizem que:

O contexto da prática é onde a política está sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original. Para estes autores, o ponto-chave é que as políticas não são simplesmente “implementadas” dentro desta arena (contexto da prática), mas estão sujeitas à interpretação e, então, a serem “recriadas”.

Ball e Bowe ainda fazem uma provocação em relação a como as políticas são interpretadas e reinterpretadas:

Os profissionais que atuam no contexto da prática [escolas, por exemplo] não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, eles vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos (...). Políticas serão interpretadas diferentemente uma vez que histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são diversos. A questão é que os autores dos textos políticos não podem controlar os significados de seus textos. Partes podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal entendidas, réplicas podem ser superficiais etc. Além disso, interpretação é uma questão de disputa. Interpretações diferentes serão contestadas, uma vez que se relacionam com interesses diversos, uma ou outra interpretação predominará, embora desvios ou interpretações minoritárias possam ser importantes. (Bowe et al., 1992, p. 22)

Sendo assim, ao encontrar nos documentos das escolas pesquisadas, nesse contexto da prática, algumas pistas sobre a concepção de educação integral na pré-escola das EMEF de Bento Gonçalves/RS, inferimos que o que está posto nesses documentos, possivelmente são reinterpretados e sofrem adaptações nos

ambientes escolares. Esta abordagem, assume que os professores e demais profissionais exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais e, dessa forma, o que eles pensam e no que acreditam têm implicações para o processo de implementação das políticas. (Mainardes, 2006).

No próximo capítulo apresentamos nossas considerações finais sabendo que esta discussão e nossas inquietações não serão resolvidas nesta pesquisa e que novas indagações, interpretações e reinterpretações surgirão nesse campo de estudo.

**6. DE VOLTA À ESTAÇÃO DE EMBARQUE:
ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS**



Fonte: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Pipa>

Após percorrer um caminho nesta viagem que iniciou em Bento Gonçalves e foi em direção a Garibaldi e posteriormente a Carlos Barbosa, retornamos, neste momento, trazendo alguns achados sobre a concepção de educação integral na pré-escola de Bento Gonçalves/RS.

Propusemo-nos, nesta dissertação, a investigar a temática da Educação Integral na Pré-escola em tempo integral das Escolas Municipais de Ensino Fundamental de Bento Gonçalves/RS, pois esta iniciativa da SMED, iniciou no ano de 2023.

Tendo em vista que as crianças que deixavam a etapa creche (0 a 3 anos) e que nesta etapa o atendimento ofertado, às crianças e suas famílias, é em Escola Infantil em tempo integral, eis que surge a demanda pela continuidade desta oferta, agora para a pré-escola. Como alternativa a esta demanda, a administração pública, através da SMED, reorganizou o atendimento da pré-escola e decidiu ampliar o atendimento às crianças, ofertando vagas em tempo integral em Escolas de Ensino Fundamental.

Em meio ao desafio assumido pela educação pública municipal de Bento Gonçalves, surge o meu desafio pessoal de ingressar no Mestrado em Educação da Universidade de Caxias do Sul -UCS- e buscar um objeto para pesquisar. Dentre tantas inquietações que acometiam-me naquele momento, a pré-escola em tempo integral reverberava nos meus pensamentos e me acompanhava na Secretaria de Educação.

Diante da temática escolhida foram necessários muitos momentos para definir como seria realizada a pesquisa. Optamos por uma pesquisa documental e utilizamos três contextos da Abordagem do Ciclo de Políticas, proposta por Stephen Ball: o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática. Cada um desses contextos nos ajudou a mapear a concepção de educação integral de Bento Gonçalves/RS. Fomos ao longo desta pesquisa utilizando a Abordagem do Ciclo de Políticas para situar e contextualizar a pré-escola em tempo integral das Escolas Municipais de Ensino Fundamental de Bento Gonçalves/RS.

Foi importante olhar e compreender como uma política vai construindo-se,

muitas vezes sem percebermos quais os aspectos estão influenciando sua construção e que as discussões ainda são escassas, ou dito de outro modo, ainda são feitas com uma pequena participação da comunidade, sobretudo as comunidades escolares. Foi possível perceber que a temática da Educação Integral em Tempo Integral não é recente e que muitos esforços já foram feitos por iniciativas governamentais, como é o caso dos CIEPS e o Programa Mais Educação.

Diante disso, acreditamos que esse longo percurso, aqui percorrido através da metáfora do Trem Maria Fumaça, não chega a uma estação final, onde tudo se acomoda. É necessário que se façam ajustes, que estes sejam com cautela e prudência, com investimentos robustos e, que sobretudo, não seja um plano de governo mas, que seja um projeto de país. Um país que ainda cresce a lentos passos, com idas e vindas, preso às dualidades políticas, religiosas e sócio-econômicas, entre o bem e o mau, mas que ergue-se e busca fôlego para alcançar uma Educação potente, com qualidade e equidade, sem deixar nenhuma criança, jovem ou adulto para trás.

Vimos que no contexto de influências o documento da UNESCO contribuiu com nossa pesquisa, pois trouxe aspectos importantes para pensarmos em uma Educação Integral e em Tempo Integral. Ressaltamos, no entanto, que o documento apresenta em todos os seus capítulos importantes e necessárias reflexões, que certamente caberiam nessa discussão. Entretanto, escolhemos dois capítulos porque não teríamos tempo suficiente para fazer uma análise consistente de todos os aspectos apresentados, já que é um documento extenso e consistente, o que possivelmente poderá ser feito em uma pesquisa em nível de doutorado.

O documento da UNESCO, provocou-nos a reimaginar juntos com, o PNE, o PME, as Resoluções do CME, as Leis Municipais, os documentos das escolas e com os teóricos utilizados como referência, os currículos, os tempos e espaços, a formação e a valorização dos professores, para alcançar uma educação integral em tempo integral para as crianças da pré-escola. Aspectos estes vistos nos contextos da produção de texto e no contexto da prática e que nos ajudaram a compreender a concepção de educação integral na pré-escola. Após ter percorrido esse caminho encontramos possíveis respostas aos nossos questionamentos iniciais.

Não identificamos orientações específicas para a pré-escola integral nos documentos das Escolas de Ensino Fundamental. No entanto, nos documentos analisados encontramos indicações de que a pré-escola está contemplada nesses documentos.

O município tem a Lei 3.159 de 27/12/2001 (Bento Gonçalves, 2001) que cria o Sistema Municipal de Educação e que diz que a Educação Infantil pode ser ofertada em escolas de Educação Infantil, escolas de Ensino Fundamental e Médio da rede municipal de ensino. Entendemos que essa orientação é importante pois legitima a oferta da pré-escola em tempo integral nas EMEF de Bento Gonçalves, mesmo não mencionando a pré-escola em tempo integral fica claro que a Escola de Ensino Fundamental está apta a oferecer esta etapa.

Identificamos nas Resoluções do CME n. 051 de 15/06/2023 e n. 054 de 07/12/2023 orientações a respeito da educação integral e em tempo integral. Na primeira que regulamenta o oferta da Educação Infantil para o Sistema Municipal de Ensino de Bento Gonçalves apresenta que a finalidade da Educação Infantil é o desenvolvimento integral das crianças de zero a cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social e que o tempo de permanência das crianças em turno integral deve ser de no mínimo sete horas diárias.

A segunda Resolução dispõe sobre a oferta de Educação em Tempo Integral do Sistema Municipal de Ensino de Bento Gonçalves conceitua a Educação Integral e a Educação de Tempo Integral, dizendo que a Educação Integral é a que busca garantir o desenvolvimento integral do aluno em todas suas dimensões ao longo da jornada escolar através do desenvolvimento de habilidades e competências conforme disposto na BNCC (BRASIL, 2017), no Referencial Curricular Gaúcho e nos documentos correspondentes aprovados em âmbito municipal para a Educação Básica, independente da duração da jornada escolar. Sobre a Educação em Tempo Integral a Resolução do CME n.054 de 2023 diz que é a que visa o desenvolvimento integral do aluno, numa jornada escolar ampliada de no mínimo sete horas e com currículo adequado para tal.

Assim, respondendo ao primeiro objetivo específico, fica claro aqui que a EMEF está autorizada a ofertar a pré-escola e que conforme as Resoluções

analisadas, existem orientações para o Sistema de Ensino de Bento Gonçalves quanto à Educação Integral e em Tempo Integral.

Ao analisar os documentos das escolas encontramos referências sobre a educação integral em todas as PP. Tais referências estão atreladas ao que diz a BNCC, entendendo que a educação tem como finalidade o pleno desenvolvimento do aluno expresso também como um princípio filosófico, bem como considera o aluno em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social complementado pela ação da família e da comunidade.

Não encontramos referências à educação integral na MC, a carga horária apresentada no documento é inferior à prevista na legislação, que deve ser igual ou superior a sete horas diárias ou 35 horas semanais. Na MC está disposto uma carga horária de vinte e oito horas semanais. A escola E1 não apresenta em sua PP, objetivos para a Educação Infantil e, isso deve-se ao fato de que a PP foi construída no ano de 2019. Sendo assim, como essa escola iniciou o atendimento à pré-escola somente no ano de 2023, entendemos que este é um dos motivos de não constar em sua PP os objetivos para esta etapa. As escolas de E2 a E6 apresentam nos objetivos para a Educação Infantil referência à educação integral ao dizerem que a finalidade da Educação infantil é o desenvolvimento pleno e integral das crianças de até 5 anos, estando assim, em consonância com a LDB, as DCNEI e a BNCC.

Assim, as referências investigadas no objetivo dois apontam que os documentos das escolas não dialogam entre si, mostrando-nos inconsistências. Fazem referência a Educação integral nas PP, no entanto, em relação a carga horária mínima exigida para configurar educação em tempo integral não aparece na MC.

Verificamos nas Propostas Pedagógicas referências à Educação Integral. Os termos: formação integral do aluno, desenvolvimento integral, formação e desenvolvimento global humano, educação integral, ser integral, formação plena nos levaram a inferir que a concepção de educação integral apresentada nas PP é aquela que compreende o aluno, a criança, o ser humano como sujeito que, através dos conhecimentos e das aprendizagens adquiridas na escola terá também adquirido uma educação integral.

Assim identificamos que a concepção de Educação Integral conforme visto nas PP é aquela que visa o desenvolvimento psicológico, físico, intelectual, cultural e social. A concepção de educação integral está baseada nos quatro pilares da educação (aprender a ser, aprender a conhecer, aprender a fazer e aprender a conviver).

Diante do percurso desta pesquisa fomos fazendo paradas estratégicas nas estações do Trem Maria Fumaça e em cada uma dessas estações descobrimos algo a respeito da Educação Integral em Tempo Integral. Nesta perspectiva, ao voltarmos à estação de embarque, como nomeamos este capítulo de considerações finais, entendemos que esta viagem não é única e que foi e é feita de muitas viagens, assim como, a viagem da Educação Integral pelo Brasil.

Iniciada com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, passando por Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro, o Programa Mais Educação e tantos outros movimentos até chegar ao momento de escrita desta dissertação com a Lei 14.640 de 31 de julho de 2023 que institui o Programa de Escola em Tempo Integral. Nossa intenção não é, de maneira alguma, encerrar essa discussão, pois entendemos que há muito a avançar para que tenhamos uma Educação em Tempo Integral na perspectiva da Educação Integral no município de Bento Gonçalves/RS e no Brasil.

Dedicamo-nos a compreender a concepção de educação integral na EMEF de Bento Gonçalves/RS , tendo em vista que a ampliação do atendimento às crianças de 4 e 5 anos, foi uma iniciativa da Administração Pública Municipal, por meio da Secretaria de Educação.

Para tanto, voltamos ao início deste trajeto com respostas aos nossos questionamentos, ressaltando que não são respostas definitivas, mas que são fruto da nossa interpretação, da nossa experiência, das nossas leituras, das nossas discussões, minha e da minha orientadora com os teóricos, com as leis e documentos que escolhemos para nossa investigação.

Como concepção de Educação Integral na EMEF de Bento Gonçalves encontramos que existe na Proposta Pedagógica e no Regimento Escolar das escolas a menção sobre a finalidade da educação como sendo o pleno

desenvolvimento de todos os alunos, não referindo-se apenas as crianças da pré-escola. Essa finalidade é reforçada pelos princípios filosóficos e epistemológicos presentes nesses documentos. Inferimos que a concepção de educação e currículo que constam nas PP das escolas dialogam com as orientações da Base Nacional Comum Curricular, propondo o processo de ensino-aprendizagem por competências e habilidades, respeitando essas aprendizagens para a Educação Infantil, por meio dos campos de experiências e os direitos de aprendizagem e desenvolvimento proposto para esta etapa. Atrelado a isso aparece de forma explícita a identificação das escolas com os 4 pilares da educação (aprender a ser, aprender a conhecer, aprender a fazer e aprender a conviver) que foram apresentados em 1998, como parte do Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI: Educação: um tesouro a descobrir, organizado por Jacques Delors.

A partir das categorias de análise que emergiram das leituras exaustivas, foi possível compreender que além de uma concepção de educação integral pautada pelas orientações da Base Nacional Comum Curricular e pelos quatro pilares da educação, a concepção de educação integral na pré-escola de Bento Gonçalves busca a ampliação do tempo de permanência das crianças na escola, mesmo não cumprindo as 7 horas diárias previstas nos documentos. Também busca um desenho de currículo com componentes curriculares previstos em campos de experiências e parte diversificada. Aqui ressaltamos que pela matriz curricular das escolas apenas notamos a ampliação da carga horária e não uma diversidade de propostas curriculares, apenas musicalidade e literatura infantil. Inferimos assim, que a parte diversificada ofertada provavelmente possibilita novas aprendizagens mas não dá conta da ampliação de repertório das crianças.

Outro aspecto que compõe essa concepção de educação integral é o espaço físico das escolas. Embora tenham apostado nessa iniciativa, a Secretaria de Educação junto às escolas não previram ampliações de espaços para que as crianças permanecessem o dia inteiro na escola. Basicamente as escolas oferecem salas de aula, pátio, refeitório, quadra com ou sem cobertura, limitando assim as experiências a que se comprometem nas Propostas Pedagógicas. Isso nos mostra que, embora tenham a intenção e, de fato, iniciaram a oferta de educação em tempo integral para as crianças da pré-escola, fica claro que a proposta iniciou na prática,

isto é, na escola com as crianças, os professores dentro da mesma estrutura que atende uma educação em turno parcial.

O último aspecto que compõe essa concepção de educação integral foi o tempo das crianças e dos professores que fazem parte da pré-escola em tempo integral de Bento Gonçalves. Nossas lentes voltaram-se para como é vivido e aproveitado esse tempo ampliado na pré-escola. Na perspectiva das crianças esse tempo servirá se for utilizado para brincar mais, explorar mais, conhecer-se mais, aprender mais, conviver mais e com diferentes pessoas e para expressar-se mais. Caso não seja possível isso, parece-nos que deve ser revista esta ampliação. No caso das propostas pedagógicas das escolas que participaram deste trabalho, está previsto que as crianças vivam suas infância e tenham experiências diversificadas ao longo da jornada escolar.

Em relação aos professores, vimos que existem muitas atribuições a esse cargo e muitas responsabilidades com o processo educativo das crianças. Nos documentos das escolas não está prevista a carga horária dos professores que atuam na pré-escola em tempo integral. Isso nos sugere que ainda estejam cumprindo cargas horárias fracionadas em mais de uma escola o que muitas vezes torna o trabalho docente desgastante e desvinculado de uma proposta de educação integral. Uma concepção de educação integral em tempo integral deve prever e viabilizar professores também em tempo integral. Acreditamos que assim terão mais tempo para planejar, mais tempo para conhecer e conviver com as crianças, mais tempo para escutar e brincar com as crianças, mais tempo para pensar, discutir e buscar alternativas para uma educação integral em tempo integral que seja de qualidade e que promova a equidade para todos.

Externamos nosso respeito ao município de Bento Gonçalves/RS pela iniciativa e coragem de trilhar este caminho em direção a uma educação integral em tempo integral para as crianças da pré-escola das Escolas Municipais de Ensino Fundamental. Com uma concepção que olha de forma plena, completa e global, visando o desenvolvimento das crianças, pautado no que dizem os documentos oficiais, leis, resoluções e planos e que movimentou-se em direção a uma educação em tempo integral que a nosso ver, não está consolidada, mas que segue

comprometida com a qualidade, equidade e justiça social para todos, mostrando com essa iniciativa a preocupação com as crianças do município. Encerramos este percurso na certeza de que nossas descobertas podem auxiliar a rede municipal de educação de Bento Gonçalves a continuar investindo na oferta de Educação Integral em Tempo Integral para as crianças da pré-escola, tendo em vista que nossos achados e as nossas inferências podem servir de provocação e também guia para ajudar a pensar nas próximas ampliações desta proposta nas EMEF.

Como já sinalizado anteriormente, acreditamos que a partir deste estudo outros podem surgir utilizando, por exemplo, como referência e explorando outros capítulos do documento da UNESCO. Pesquisas direcionadas a formação de professores que atuam na Educação Integral em Tempo Integral, bem como pesquisas voltadas à investigação dos currículos para a Educação Integral podem favorecer a consolidação desta iniciativa no município de Bento Gonçalves e também em outros. Assim, deixo uma provocação para refletirmos a respeito da Educação Integral em Tempo Integral: SER (OU NÃO SER) INTEGRAL: EIS A QUESTÃO DA PRÉ-ESCOLA.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M.; KRAMER, S. **“O rei está nu”**: um debate sobre as funções da pré-escola. Cadernos CEDES, São Paulo, Cortez, n. 9, p. 27-38, 1984.

ABRAMOWICS, A. TEBET, G. **Infância e pós-estruturalismo**. São Carlos: Pedro e João Editores. 2019. 250 p.

ARAÚJO, V. C. de. **Educação Infantil em jornada de tempo integral: dilemas e perspectivas**. Vitória: EDUFES, 2015. 186 p.

ARAÚJO, V. C. O tempo integral na educação infantil: uma análise de suas concepções e práticas. IN: **Educação Infantil em jornada de tempo integral: dilemas e perspectivas**. Vitória: EDUFES, 2015. 186 p.

ARCO-VERDE, Y. F. de S. Como a escola reage aos novos tempos escolares. In: COELHO, Lígia Martha C, da Costa. (Org) **Educação Integral: história, políticas e práticas**. 1ª ed. - Rio de Janeiro: Rovel, 2013.

ARROYO, M.G. O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver. IN: MOLL, J. **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. 504 p.

BALL, S. J. MAGUIRRE, M. BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2ª ed. 2021.

BALL, S.J.; BOWE, R. **Subject departments and the “implementation” of National Curriculum policy: an overview of the issues**. Journal of Curriculum Studies, London, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992.

BARBOSA, M. C. S. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARBOSA, M. C. S. Culturas infantis: contribuições e reflexões. **Revista Diálogo Educacional**, v. 14, n. 43, p. 645-667, 2014.

BARBOSA, M. C. S.; RICHTER, S. R. S.; DELGADO, A. C. C. Educação Infantil: tempo integral ou educação integral?. **Educação em Revista**, v. 31, p.

95-119, 2015.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Ed. rev. e ampl. São Paulo: Edições 70, 2016.

BENTO GONÇALVES (2015). **Lei Municipal Nº 5948, de 02 De Junho de 2015**. Institui o Plano Municipal De Educação - PME de Bento Gonçalves e dá outras providências. Disponível em:

BERTASI, A. T. F. **Desenho narrativo na pré-escola: as crianças e seus pensamentos coloridos**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação. Porto Alegre, 2019.

BRANCO, V. **O desafio da construção da educação integral: formação continuada de professores alfabetizadores do município de Porecatu - Paraná / Veronica Branco**. – Curitiba, 2009. 219 p. (Tese de doutorado).

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. **Planejando a Próxima Década Alinhando os Planos de Educação**. Ministério da Educação / Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/SASE), 2014.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**. – Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 86 p. – (Série legislação ; n. 125)

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024 : Linha de Base. – Brasília, DF : Inep, 2015. 404 p.

BRASIL. (2014). **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília. Disponível em: www.planalto.gov.br . Acesso em: 02 ago. 2023.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (Versão final)**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 17 jun. 2023.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente** <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/crianca-e-adolescente/publicacoes/o-estatuto-da-crianca-e-do-adolescente> Acesso em: 16 ago.2023.

BRASIL. **Programa Mais Educação**. Ministério da Educação - MEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao/apresentacao?id=16689> Acesso em: 01 de maio de 2024.

BUITONI, D. S. **Quintal mágico: educação-arte na pré-escola**. São Paulo: Brasiliense, 1988. 158 p.

CAMPOS, M. M. A educação infantil como direito. In: **Insumos para o debate 2 – Emenda Constitucional n.º 59/2009 e a educação infantil : impactos e perspectivas.** – São Paulo : Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2010.

CAVALIERE, A. M. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educação & Sociedade**, v. 28, p. 1015-1035, 2007.

CERBARO, N. R. **Bricolagens didáticas da docência na pré-escola:** diálogos éticos, estéticos e políticos. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação. Porto Alegre, 2023.

COELHO, R. Apresentação. In: ARAÚJO, Vânia Carvalho de. **Educação Infantil em jornada de tempo integral: dilemas e perspectivas.** Vitória: EDUFES, 2015. 186 p.

DELORS, J. **Educação um tesouro a descobrir. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI.** 6. ed. Tradução José Carlos Eufrazio. São Paulo: Cortez, 2001.

DEMARTINI, P. Contribuições da sociologia da infância: focando o olhar. **Zero-a-seis**, v. 4, n. 6, p. 33-44, 2002.

DIDONET, V. A Pré-escola como escola. In: **Pré-escolar uma prioridade do Mec.** Em Aberto/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. v 1, n. 4. Brasília, 1982. p.14

DIDONET, V. Creche: a que veio, para onde vai. In: **Educação Infantil: a creche, um bom começo.** Em Aberto/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. v 18, n. 73. Brasília, 2001. p.11-28.

FERNANDES, C. V. **A identidade da pré-escola:** entre a transição para o Ensino Fundamental e a obrigatoriedade de frequência. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação. Porto Alegre, 2014.

FREIRE, P. **Política e Educação.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** - 6. ed. - São Paulo : Atlas, 2008.

HENZ, C.I. **Paulo Freire e a educação integral: Cinco dimensões para (re)humanizar a educação.** In: MOLL, Jaqueline et al. Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012, 504 p.

HOYUELOS, A. Os tempos da infância. In: FLORES, M. L. R.; ALBUQUERQUE, S. S. de (Org.). **Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul: perspectivas políticas e pedagógicas.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015. p. 39-56.

KOHAN, W. Devolver (o tempo d) a infância à escola. IN: ABRAMOWICS, A; TEBET, G. **Infância e pós-estruturalismo**. São Carlos: Pedro e João, 2019. 250p.

KRAMER, S. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de pesquisa**, n. 116, p. 41-59, 2002.

KRAMER, S. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: Educação Infantil e Fundamental. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 27, nº 96 –Especial, p. 797-818, out. 2006.

KRAMER, S. et al. **Com a pré-escola nas mãos** - uma alternativa curricular para a Educação Infantil. São Paulo: Ática, 2007.

KUHLMANN JR., M. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. 7ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

LECLERC, G.; MOLL, J. Educação integral em jornada diária ampliada: universalidade e obrigatoriedade?. **Em aberto**, Brasília, p. 17-49, jul./dez. 2012 v. 25, n. 88, 2012.

LEMES, R. K. **Diálogos necessários entre a educação infantil e o ensino fundamental**: construindo intersecção na transição. Tese (Doutorado)- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós Graduação em Educação. BR/ RS , 2022.

MAINARDES, J. A abordagem do ciclo de políticas: explorando alguns desafios da sua utilização no campo da Política Educacional. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 12, n. 16. Agosto de 2018.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 27 ago. 2024.

MALAGUZZI, L. Histórias, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artes: Penso, 2016. p. 57-97.

MOLL, J. Escola de tempo integral. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

MOLL, J. O PNE e a educação integral: Desafios da escola de tempo completo e formação integral. **Revista Retratos da Escola, Brasília**, v. 8, n. 15, p. 369-381, jul./dez. 2014. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>> Acesso em 10 agosto de 2023.

MOLL, J. BARBOSA, M. C. S. (Org). **Em defesa da escola: pedagogias da educação pública na disputa pela democracia.** -Porto Alegre: Sulina, 2023, 296 p.

MONTESSORI, M. **A descoberta da criança: Pedagogia científica.** Tradução de Aury Brunetti. Campinas: Kíron, 2017.

MORÉS, A. WELTER, C. B. **Percurso Formativo na Educação Integral: Currículo, Tempos, e Espaços em Transformação** Disponível em: <https://www.aidu-asociacion.org/percurso-formativo-na-educacao-integral-curriculo-tempos-e-espacos-em-transformacao/> Acesso em: 16 agosto de 2023.

MORÉS, A. Estágio e pesquisa: potencialidades e desafios vivenciados na formação inicial em nível superior. IN: **Diálogos com a educação [recurso eletrônico] : cenários da formação e da atuação docente:** vol. 4 / org. Andréia Morés, Nilda Stecanela. – Caxias do Sul, RS: Educus, 2019.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. PASCAL, C. **Documentação pedagógica e avaliação na Educação Infantil: um caminho para a transformação.** Porto Alegre: Artmed, 2019.

Palestra da Profa. Jaqueline Moll (UFRGS). Vídeo. 1h 33min 06 s. Publicado pelo canal

Educação Integral - Região Norte. 5 de mar. de 2024. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=0oB8EKedSng&t=490s> . Acesso em : 29 abril 2024.

PASCHOAL, J. D. MACHADO, M. C. G. A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, SP, v. 9, n. 33, p. 78–95, 2012. DOI: 10.20396/rho.v9i33.8639555. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639555>. Acesso em: 30 jun. 2024.

RIBEIRO, D. **Testemunho.** Brasil: Editora Apicuri, 2009.

SARMENTO, M. J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educ. Soc.** v. 26, n. 91, ago. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/3PLsn8PhMzxZJzvdDC3gdKz/?format=html&lang=pt#>. Acesso em: 21/06/2023.

SARMENTO, M. J. PINTO, M. **As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo.** 1997. Disponível em <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/79715>. Acesso em: 16 agosto de 2023.

SOUZA, F.B.; BRITO, J. M. H. Crianças e currículo na Educação Infantil: interagir e brincar como formas de se apropriar do mundo IN:SOUZA, F.B.; SANTOS,G. M. [Orgs.] **Saberes da docência para a Educação Infantil: entre reflexões teóricas, poesias e crônicas.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2024. 223p. 16 x 23 cm.

TEIXEIRA, A. A educação escolar no Brasil. In: PEREIRA, L; FORACCHI, M. M. **Educação e Sociedade**. 6. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1974.

WILMSEN, L. **Documentação pedagógica [recurso eletrônico] : estudo sobre crianças e suas linguagens** / Lilibth Wilmsen. – 2021. Dados eletrônicos. Dissertação (Mestrado) - Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2021.

UNESCO. **Reimaginar nossos futuros juntos : um novo contrato social para a educação**. – Brasília : Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação, UNESCO; Boadilla del Monte: Fundación SM, 2022

VIEIRA, L. M. F. **Obrigatoriedade escolar na Educação Infantil**. Retratos da Escola, Brasília, v. 5, n. 9, p. 245-262, jul./dez. 2011. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/9>. Acesso em: 17 de mar. 2024.

ZAVALLONI, G. **La pedagogia della lumaca: per una scuola lenta e nonviolente**. EMI, 2012.

Material de Apoio à Formulação e Implementação de Políticas Municipais de Educação Integral em Tempo Integral. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/> Acesso em: 29 de abr. 2024.

APÊNDICE A

UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
ÁREA DE CONHECIMENTO E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

APÊNDICE A Termo de Anuência Institucional

Por meio do presente instrumento, eu **Adriane Zorzi**, Secretária de Educação, do município de Bento Gonçalves no Rio Grande do Sul (RS), autorizo Dejar da Rosa Bento, pesquisador matriculado no Curso de Mestrado em Educação da Universidade de Caxias do Sul (PPGEDu/UCS), sob a orientação da professora Dr^a Cristiane Backes Welter, no Programa de Pós-Graduação em Educação da UCS, na Linha de Pesquisa Educação, Linguagem e Tecnologia, a ter acesso aos documentos (Proposta Pedagógica, Regimento Escolar e Matriz Curricular), das Escolas Municipais para realizar a pesquisa intitulada " **O QUE É EDUCAÇÃO INTEGRAL NA PRÉ- ESCOLA: Um estudo sobre a proposta de Bento Gonçalves**", que tem como objetivo compreender a concepção de educação integral na pré-escola em Bento Gonçalves, a partir da análise dos documentos sobre essa proposta na Escola de Ensino Fundamental. Eu, na qualidade de Secretária de Educação do município, compreendi que este documento valida e autoriza o pesquisador a realizar o estudo. O pesquisador garantiu que todos os cuidados serão tomados para garantir o sigilo e a confidencialidade das informações, preservando a identidade das escolas. Declaro que fui informada pelo pesquisador sobre os objetivos e os procedimentos da pesquisa. Declaro também que fui informado que a referida pesquisa não gerará despesas, nem pagamentos para a instituição e a nenhum dos envolvidos nos trabalhos realizados durante a pesquisa. E que, em caso de retirada de seu consentimento, todas as informações que tenham sido até então fornecidas serão descartadas. Declaro que fui informada que posso esclarecer dúvidas a qualquer momento através dos contatos do pesquisador.

Bento Gonçalves, 18 de dezembro de 2023.

ADRIANE ZORZI:52709876000

Assinado de forma digital por ADRIANE ZORZI:52709876000
Dados: 2024.04.22 11:58:53 -03'00'

Assinatura Secretária de Educação de Bento Gonçalves

Pesquisador Dejar da Rosa Bento

gov.br

Documento assinado digitalmente

DEJAIR DA ROSA BENTO

Data: 30/10/2024 21:43:19-0300

Verifique em <https://validar.rs.gov.br>