



UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL - UFFS
CAMPUS ERECHIM
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

ESTHEFANIE EDUARDA SCHMIDT

“E AGORA PRÔ?”
REFLEXÕES SOBRE A JORNADA DE TURNO INTEGRAL NA CRECHE

ERECHIM
2018

ESTHEFANIE EDUARDA SCHMIDT

“E AGORA PRÔ?”

REFLEXÕES SOBRE A JORNADA DE TURNO INTEGRAL NA CRECHE

Trabalho de conclusão de curso de graduação apresentado como requisito para obtenção de grau de Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal da Fronteira Sul – Campus Erechim.

Orientadora: Professora Ma. Flávia Burdzinski de Souza.

ERECHIM
2018

Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

Schmidt, Esthefanie Eduarda

"E agora prô?": Reflexões sobre a jornada de turno integral na creche / Esthefanie Eduarda Schmidt. -- 2018.

79 f.

Orientadora: Mestra Flávia Burdzinski de Souza. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) -

Universidade Federal da Fronteira Sul,
Curso de Pedagogia •Licenciatura, Erechim,
RS, 2018.

1. Educação Infantil. 2. Creche. 3. Cotidiano.
4. Rotina. 5. Turno Integral. I. Souza, Flávia Burdzinski de, orient. II. Universidade Federal da Fronteira Sul. III. Título.

ESTHEFANIE EDUARDA SCHMIDT

“E AGORA PRÔ?”

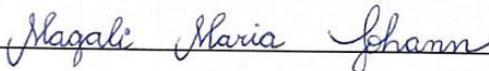
REFLEXÕES SOBRE A JORNADA DE TURNO INTEGRAL NA CRECHE

Trabalho de conclusão de curso de graduação apresentado como requisito para obtenção de grau de Licenciado em Pedagogia pela Universidade Federal da Fronteira Sul – Campus Erechim.

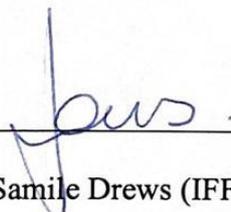
Orientadora: Prof.^a. Ma. Flávia Burdzinski de Souza

Aprovado em: 14 de dezembro de 2018

BANCA EXAMINADORA



Prof.^a Ma. Magali Maria Johann (UFFS)



Prof.^a Ma. Samile Drews (IFF-RS)



Prof.^a. Ma. Flávia Burdzinski de Souza(UFFS/Erechim)

Dedico este trabalho a minha família, que sempre esteve ao meu lado na trajetória acadêmica me incentivando e, principalmente, ao meu marido que me motivou sempre a continuar, dando todo o apoio necessário para que meu sonho se concretizasse.

AGRADECIMENTOS

Sou grata pela oportunidade de ter ingressado na Universidade Federal da Fronteira Sul – Erechim, RS, que possui qualidade em seu ensino, capacitada a formar professores pesquisadores e pensantes na educação atual, espaço em que me encontrei no Curso de Licenciatura em Pedagogia, com profissionais e amigos que contribuíram muito na minha formação acadêmica e pessoal.

Agradeço principalmente aos meus pais, Luiza Szczepkowski e Maximino Prestes que incentivaram a estudar e conquistar meus objetivos, que sempre estiveram ao meu lado celebrando as conquistas, aprendizados, construções e também nas decepções e dificuldades, me dando forças para continuar e não desistir nunca. A minha irmã Àgatha Vitória Prestes, que sempre esteve ao meu lado dando apoio, me questionando sobre teorias da educação, conversando sobre a vida acadêmica e sobre as inseguranças de cursar uma universidade/faculdade.

Ao meu marido Vilmar Antônio Schmidt Junior agradeço, pois esteve comigo durante toda a graduação, em todos os momentos, me apoiando, aprendendo junto comigo, me dando auxílio. Por estar presente e se fazer presente nas minhas alegrias, sorrindo e comemorando junto, mas também, nas minhas infelicidades, segurando a minha mão e dizendo que tudo iria dar certo.

Não posso deixar de agradecer o apoio das minhas colegas Fernanda Klimaszewski e Renata Viero, pela boa companhia, pelas risadas, pelos grupos de trabalho, por toda a graduação trabalhando e estudando juntas via WhatsApp, e também pelos desabafos, se culpando por trabalhos atrasados ou esquecidos, foram muitos momentos bons e felizes que não serão esquecidos.

As minhas colegas de trabalho Janaine Spazzini e Morvane Boiani, obrigada por me ouvirem, tentarem entender meus pensamentos e questionarem se eu estava no rumo certo. Por lerem meus parágrafos, por me darem mais ideias e ajudarem na reflexão deste trabalho, inclusive nos momentos de baixa estima. Devo muito a vocês.

Agradeço principalmente a minha orientadora por ter me ajudado na construção deste Trabalho de Conclusão de Curso, auxiliando, enviando textos, esclarecendo dúvidas, elogiando e apontando os equívocos. Sem o apoio dela seria impossível realizar reflexões sobre a jornada de turno integral dentro das escolas de Educação Infantil. Fico muito grata por aprender a pensar na Educação Infantil com você!

“A tarefa não é tanto ver aquilo que ninguém viu, mas pensar o que ninguém ainda pensou sobre aquilo que todo mundo vê”.

Arthur Schopenhauer

Resumo

O presente Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) tem sua construção desenvolvida a partir do tema “O Turno Integral na escola infantil: um olhar para a criança bem pequena no cotidiano da Creche”, elencado por meio de uma reflexão gerada após o Estágio Curricular Supervisionado em Educação Infantil, desenvolvido no oitavo semestre do Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, do campus de Erechim. O problema que gerou a investigação e construção da pesquisa foi “De que maneira a criança bem pequena é percebida pelo planejamento escolar na organização da rotina de turno integral na Creche?” Com isso, elencou-se como objetivo geral perceber de que maneira o cotidiano escolar de turno integral reconhece a criança bem pequena através da sua inserção no planejamento, nas rotinas impostas e no cotidiano da Creche. Para atingir o objetivo proposto, a metodologia possui uma abordagem qualitativa em que foi realizado duas formas de pesquisa, uma bibliográfica, com livros, artigos, teses e textos relacionados diretamente aos assuntos da Educação Infantil, envolvendo o cotidiano, tempo integral, propostas pedagógicas e a criança, além de uma pesquisa documental em documentos legais, como a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009a), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (Brasil, 2013.), a qual deu origem aos capítulos dois e três deste trabalho intitulados como “Olhando para a história e entendendo o presente: as crianças no contexto da creche” e “Turno integral: o tempo e o espaço dentro da escola infantil”. A segunda forma de pesquisa foi desenvolvida por meio de uma pesquisa de campo, que teve o uso de um questionário como instrumento para a produção de dados. Os questionários foram destinados as professoras das escolas de Educação Infantil de Turno Integral públicas e privadas do município de Erechim/RS, com o intuito de refletir sobre o cotidiano de jornada integral dentro das escolas. Com a produção dos dados foi possível constituir o quarto e último capítulo intitulado: “Por uma pedagogia do cotidiano na creche de turno integral: espaços, tempos e relações” fazendo reflexões sobre as respostas das professoras, como o tempo para desenvolver as ações cotidianas dentro da jornada de tempo integral, as rotinas fixas da escola, como os momentos destinados as refeições, higiene pessoal e também o período destinado ao descanso (soneca). A reflexão que se destina a análise dos dados tornou possível criar uma perspectiva de cotidiano que respeite as especificidades e singularidades das crianças, além de elencar pontos para reflexão sobre o tempo restrito da escola, que muitas vezes age como inimigo, inserindo as crianças e professores em uma rotina acelerada, que necessita de alterações. Com isso, apresenta-se novas possibilidades e também questionamentos relacionados as jornadas de turno integral nas Escolas de Educação Infantil e Creches que não só servem para reflexões no campo de pesquisa da cidade de Erechim, mas também para todos aqueles que se envolvem com a educação de crianças.

Palavras-chave: Educação Infantil. Jornada de Turno Integral. Rotina. Pedagogia do Cotidiano.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1 METODOLOGIA: UM CAMINHO A SEGUIR	14
2 OLHANDO PARA A HISTÓRIA E ENTENDENDO O PRESENTE: AS CRIANÇAS NO CONTEXTO DA CRECHE	19
2.1 DA REVOLUÇÃO INDUSTRIAL AOS TEMPOS ATUAIS	20
3 TURNO INTEGRAL: O TEMPO E O ESPAÇO DENTRO DA ESCOLA INFANTIL	31
3.1 PONTOS INICIAIS: CRIANÇA, ESCOLA E QUALIDADE.....	31
3.2 ORGANIZAÇÃO DO COTIDIANO NA ESCOLA INFANTIL.....	33
3.3 ROTINA E COTIDIANO, TEM DIFERENÇA?.....	35
4 POR UMA PEDAGOGIA DO COTIDIANO NA CRECHE DE TURNO INTEGRAL: ESPAÇOS, TEMPOS E RELAÇÕES	45
4.1 REFLEXÕES GERAIS SOBRE CRIANÇA E AMBIENTE ESCOLAR INFANTIL.....	48
4.2 AS JORNADAS DE TURNO INTEGRAL NAS ESCOLAS INFANTIS	50
4.3 ROTINAS IMPOSTAS: A ALIMENTAÇÃO, MOMENTOS DE HIGIENE PESSOAL E O SONO.....	52
4.3.1 O olhar do professor	52
4.3.2 Tempo (de)limitado a alimentação	56
4.3.3 O momento do sono	59
4.4 MAIS ATENÇÃO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA: AS MUDANÇAS DENTRO DA JORNADA DE TURNO INTEGRAL NA ESCOLA	61
REFERÊNCIAS	71
APÊNDICES	76

INTRODUÇÃO

Destinar o olhar para observar o cotidiano nas escolas da infância acaba auxiliando no desenvolvimento da auto avaliação da prática pedagógica diária de quem atua na Educação Infantil, como no meu caso. Entender como se constitui a jornada das escolas de turno integral é a temática escolhida para pesquisa deste Trabalho de Conclusão de Curso, pois se faz necessário pensar sobre a questão da organização escolar para o recebimento das crianças. Essa organização também precisa ser algo pensado para que as crianças se sintam confortáveis e acolhidas ao ser recepcionadas em um local apropriado e planejado, idealizado para o conforto, para o desenvolvimento de propostas pedagógicas com significados para as crianças.

Com o cotidiano escolar sendo, na maioria das vezes, pensado por adultos, acaba-se restringindo o pensamento da criança, também nas típicas frases ditas pelas crianças. A frase elencada para ser o título deste Trabalho de Conclusão de Curso, foi pensada para dar voz a uma pergunta muito frequente dentro da escola: “E agora prô?”. Esta, não é para ser vista apenas como a sequência de uma proposta pedagógica ou idealizando “o que vem agora”, mas sim para se pensar na dependência que a criança ainda possui em relação ao adulto presente na sala. “E agora prô?”; vem para refletir sobre a necessidade da quebra de alguns paradigmas mecânicos do cotidiano escolar, para que possamos englobar os interesses e necessidades das crianças no planejamento, apresentando uma nova visão sobre o contexto educacional nas escolas e creches.

Barbosa (2013) salienta que educar é a forma de acompanhar o desenvolvimento e o inserimento em uma nova etapa da vida das crianças, de acolhimento, de afeto e também das relações criadas dentro do cotidiano escolar. Neste intuito, o presente trabalho visa refletir sobre a organização da jornada de turno integral na creche, por meio da análise de diferentes realidades encontradas em escolas de Educação Infantil, representadas por professoras que participaram da pesquisa de campo deste Trabalho de Conclusão de Curso. O objetivo geral desse trabalho é perceber de que maneira o cotidiano escolar de turno integral reconhece a criança bem pequena através da sua inserção no planejamento, nas rotinas impostas e no cotidiano da Creche.

A ideia de refletir sobre a Pedagogia do cotidiano, traz para a discussão a percepção das rotinas nos momentos obrigatórios como as refeições, nos momentos de higiene pessoal,

no tempo destinado ao sono (soneca), no desenvolvimento da jornada de turno integral dentro da escola e também contribui para refletir sobre a prática pedagógica, destinada a perceber de que modo que as crianças estão sendo englobadas no processo da aprendizagem.

Para isso, o trabalho foi dividido em quatro capítulos, em que inicialmente apresenta-se a metodologia que levou o trabalho a ser desenvolvido; em um segundo momento apresenta-se o contexto histórico da Educação Infantil; posteriormente explora-se a jornada de tempo integral englobando diretamente o cotidiano e as rotinas, por fim no quarto capítulo ocorre a análise de conteúdo, abordando as diferentes visões e realidades das escolas infantis juntamente com reflexões sobre as jornadas de tempo integral, propostas pedagógicas e questionamentos referentes as rotinas impostas e organizações escolares, enfatizando a ideia da Pedagogia do Cotidiano.

Para a realização dos procedimentos metodológicos deste trabalho, com o título de “Metodologia: um caminho a seguir”, para desenvolver uma pesquisa de cunho qualitativo foi escolhida duas abordagens, a pesquisa bibliográfica e documental trazendo textos, teses, artigos, livros, documentos federais e legislações relacionadas ao tema deste TCC e também a pesquisa de campo, com a elaboração de um questionário online com perguntas abertas relacionadas a jornada de turno integral, propostas pedagógicas e também direcionando o olhar para a criança dentro do cotidiano escolar, que foi respondido por professores de escolas de Educação Infantil públicas e privadas, sem distinção das mesmas, da cidade de Erechim/RS. Para a construção do capítulo da metodologia, serão utilizados autores como Marconi e Lakatos (2010), Costa (2001), Severino (2007), Gerhardt e Silveira (2009) e Fachin (2006).

Na construção do segundo capítulo do trabalho, que trará como título “Olhando para a história e entendendo o presente: as crianças no contexto da creche”, a história da Educação Infantil no Brasil traz elementos da cultura passada que acabam refletindo no cotidiano atual, como as concepções iniciais da função da escola e a ideia de que as crianças vão para a escola apenas para serem alimentadas, dormir e realizar a higiene pessoal. Com isso o segundo capítulo desmistificará e apresentará novos conceitos das legislações atuais pensadas para a atuação do profissional e também para o processo de aprendizagem das crianças.

Para apresentar e elencar pontos importantes do contexto histórico da Educação Infantil serão utilizados autores como Kuhlmann Jr. (2011), Pascoal e Machado (2009), Nascimento (2015) e Mesgravis (1973), além de legislações e normativas da etapa, como as

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, documento nacional que enfatiza a criança como um ser que produz história, que produz culturas, que cria, interage, sociabiliza e tem seus próprios desejos e preferências, com isso mostra que a escola deve potencializar esses interesses, englobando em seu cotidiano, propostas que abranjam as suas necessidades e que cumpram com a sua função principal, educar e cuidar em todos os momentos da prática diária (BRASIL, 2009a).

O terceiro capítulo “Turno Integral: o tempo dentro da escola” apresentará o turno integral nas escolas da Educação Infantil, trazendo como apontamento principal a questão de como as crianças estão sendo incluídas no tempo integral, de que maneira o mesmo se organiza e como está sendo o planejamento do tempo e as propostas dentro das escolas. Abrange também os conceitos de rotina e cotidiano, explicando de que maneira pode ser criada dentro da escola, momentos acolhedores voltados às experiências e ao brincar. Para embasar teoricamente a discussão de autores como Kuhlmann Jr (2011), Zabalza (2007), Araújo (2015), Rodrigues (2012), Staccioli (2018), Barbosa (2006, 2012), Barbosa e Fochi (2015), Oliveira (2009), Freire (1996), farão parte do capítulo.

No último capítulo teremos o debate sobre a principal questão deste trabalho intitulada: “Por uma pedagogia do cotidiano na creche de turno integral: espaços, tempos e relações”. Por meio da escrita será possível relacionar a pesquisa bibliográfica que vai ser desenvolvida com a pesquisa qualitativa de campo, além de trazer novas reflexões sobre a ideia de cuidar e educar, apresentando os cotidianos dentro das escolas, de como as propostas obrigatórias são pensadas para acolher as crianças nos momentos das refeições, momentos de higiene pessoal e do sono.

Este último capítulo permitirá algumas provocações para reflexão e também sinaliza alguns pontos principais gerados no trabalho como um todo. As reflexões englobam apontamentos relacionados ao contexto histórico, a administração do tempo nas propostas, as concepções de cotidiano e rotinas “engessadas”, aos tópicos elencados pelos relatos dos professores que participaram da pesquisa, relacionados ao afeto e a construção da autonomia por meio de uma escuta atenta e sensível, voltada a suprir as demandas geradas pelas crianças. Para embasar teoricamente, serão consultados os seguintes autores Gerhardt e Silveira (2009), Becchi (2012), Staccioli (2013 e 2018), Zabalza (2007), Barbosa (2007 e 2013), Pasqualini e Ferracioli (2012), Zavalloni (2015) e Florianópolis (2011).

Por fim, apresentam-se as considerações finais desse trabalho, que não se esgotam, pelo contrário possibilitam o apontamento de novos caminhos para a continuidade da pesquisa.

1 METODOLOGIA: UM CAMINHO A SEGUIR

O conhecimento científico se dá pela busca de entendimento em um determinado assunto. Para que esse conhecimento seja alcançado, utiliza-se a pesquisa como um caminho a ser percorrido, com base na metodologia a ser desenvolvida. Basicamente a metodologia é o que dá rumo ao trabalho científico, e sua principal função é guiar o autor(a) para a chegada a determinado fim (COSTA, 2001).

Levando em consideração o tema do presente Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) “O Turno Integral na escola infantil: um olhar para a criança bem pequena no cotidiano da Creche”, a pesquisa circula pela área da Educação Infantil, principalmente em torno da reflexão sobre as crianças que frequentam este ambiente em turno integral. Para produzir conhecimento a respeito do tema se faz necessário traçar um caminho metodológico. Sobre a definição de método/metodologia, Marconi e Lakatos afirmam que

o método é o conjunto das atividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia, permite alcançar o objetivo- conhecimentos validos e verdadeiros- traçando o caminho a ser seguido, detectando erros e auxiliando as decisões do cientista (2010, p.65).

A metodologia apresenta um caminho a ser seguido, sendo que a mesma, nas palavras de Costa (2001, p. 07) “[...] conduz a um determinado fim”. Neste sentido, a pesquisa ganha forma juntamente com a metodologia, pois o caminho a ser seguido é imposto pela razão e pelo que se quer descobrir, sendo aqui determinado pelo problema (COSTA, 2001) que foi levantado durante a elaboração do projeto de pesquisa que deu origem a este TCC: “De que maneira a criança bem pequena é percebida pelo planejamento escolar na organização da rotina de turno integral na Creche?”.

Elege-se aqui, um caminho metodológico, iniciando-se com o questionamento de como elencar e organizar uma pesquisa que supra as necessidades reais do problema e que consiga responder o mesmo? Desta maneira, idealizou-se uma pesquisa com abordagem qualitativa para buscar as respostas ao questionamento levantado. Inicialmente foi necessário realizar uma pesquisa bibliográfica, com base em pesquisas científicas voltadas para o tema em questão.

A ideia de pesquisa qualitativa, não se preocupa diretamente com a quantidade de pessoas a serem entrevistadas ou observadas, mas sim com a qualidade em compreender um determinado grupo social (SEVERINO, 2007). Na pesquisa qualitativa, o pesquisador, é ao mesmo tempo, sujeito e objeto de suas pesquisas, sendo que busca intencionalmente inovar ou renovar as teorias já conhecidas e também busca produzir novas informações (GERHARDT e SILVEIRA, 2009).

Os pesquisadores que utilizam os métodos qualitativos buscam explicar o porquê das coisas, exprimindo o que convém ser feito, mas não quantificam os valores e as trocas simbólicas nem se submetem à prova de fatos, pois os dados analisados são não-métricos (suscitados e de interação) e se valem de diferentes abordagens. (GERHARDT e SILVEIRA, 2009, p. 32).

A pesquisa qualitativa se preocupa principalmente com a explicação e a compreensão de determinadas ações ou áreas sociais. Estuda diretamente uma grande demanda de ideais, sendo elas, crenças, motivos, aspirações, valores, atitudes, e determinadas práticas que influenciam nas relações sociais das pessoas. A pesquisa qualitativa deve englobar os objetivos do fenômeno a ser estudado, sendo que deve ser determinado a maneira de como será escrito, compreendido, explicado mantendo a precisão dos relatos, neste caso os questionários (GERHARDT e SILVEIRA, 2009).

A pesquisa bibliográfica é caracterizada por Fachin como

[...] um conjunto de conhecimentos reunidos em obras de toda natureza. Da mesma linha tem como finalidade conduzir o leitor a pesquisa de determinado assunto, proporcionando o saber. Ela se fundamenta em vários procedimentos metodológicos, desde a leitura até como selecionar, fichar, organizar, arquivar, resumir o texto; ela é a base para as demais pesquisas (2006, p. 120).

Severino também caracteriza a pesquisa bibliográfica como a que se constitui de registros disponíveis derivados de outras pesquisas relacionadas ao assunto. O autor aponta que podem ser documentos impressos tais como livros, artigos e teses, podendo possuir “dados das categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores” (SEVERINO, 2007, p. 122). Afirma ainda que os textos se tornam as fontes dos temas a serem pesquisados e

refletidos, sendo que o pesquisador deva organizar-se para dar ênfase a todos os estudos analíticos contidos nos textos.

Sendo assim, para a construção dos capítulos a pesquisa bibliográfica explorou o tema em livros contidos na Biblioteca da Universidade Federal da Fronteira Sul – Campus de Erechim, teses, dissertações, artigos, obras e textos de autores e pesquisadores da Educação Infantil sobre as temáticas: Educação Infantil, tempo integral, criança e infância. Além da pesquisa bibliográfica, foi realizada uma pesquisa documental nas publicações e documentos do Ministério da Educação e nas legislações federais, a fim de compreender também como esses conceitos são encarados a nível nacional.

Após o levantamento e estudo bibliográfico realizou-se uma pesquisa de campo (exploratória e qualitativa), com um questionário elaborado com perguntas abertas a fim de buscar a relação entre as pesquisas bibliográficas e documentais com os dados produzidos. Esta parte dos procedimentos metodológicos baseia-se na pesquisa social (Fachin, 2006), voltada para um estudo de campo que teve como finalidade questionar aproximadamente vinte professores das Escolas de Educação Infantil Pública e Privada de Erechim que atuam com o Turno Integral. A pesquisa social é uma maneira de estudar determinados fatos relacionados a teoria sendo que:

a) Serve como orientação para restringir a amplitude dos fatos a serem estudados; b) Servem como sistema de conceitualização e de classificação dos fatos; c) Serve para resumir sistematicamente o que já se sabe sobre o objeto de estudo, através das observações empíricas e das inter-relações entre afirmações comprovadas; d) Baseando-se em fatos e relações já conhecidas, serve para prever novos fatos e novas relações (FACHIN, 2006, p. 52).

O questionário fará com que a pesquisa ganhe sua consistência juntamente com o referencial bibliográfico, sendo que os mesmos serão analisados e refletidos com base na pesquisa bibliográfica do assunto. O questionário é constituído de perguntas abertas aos professores de escolas de Educação Infantil de Erechim. As perguntas abertas “também chamadas livres ou não limitadas, são as que permitem ao informante responder livremente, usando linguagem própria, e emitir opiniões” (Marconi e Lakatos, 2010, p. 187).

A pesquisa explicativa (qualitativa) (SEVERINO, 2007) por meio de questionário nada mais é que “um instrumento de coleta de dados, constituído por uma serie ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador” (MARCONI e LAKATOS. 2010, p. 187). A concepção de questionário também se identifica por

[...] levantar informações escritas por parte dos sujeitos pesquisados, com vistas a conhecer a opinião dos mesmos sobre os assuntos em estudo. As questões devem ser pertinentes ao objeto e claramente formuladas, de modo a serem bem compreendidas pelos sujeitos. As questões devem ser objetivas, de modo a suscitar respostas igualmente objetivas evitando provocar duvidas, ambiguidades e respostas lacônicas (SEVERINO, 2007, p. 125).

Há muitas razões que determinam a importância de uma pesquisa, de como a mesma deve ser desenvolvida e qual o público que ela irá atingir; Pensando sobre isso, idealiza-se elaborar uma pesquisa explicativa que é a que registra e analisa os fenômenos estudados, buscando compreender, identificar e explicar suas causas por meio da interpretação de dados e pelos métodos qualitativos (SEVERINO, 2007).

Os questionários foram construídos utilizando a plataforma digital do Google Formulários¹. Os quais foram lidos, analisados e respondidos pelos participantes, procurando relacionar a teoria com a prática; Na plataforma digital, todos os participantes assinalaram a opção disponibilizada do termo de consentimento livre e esclarecida que não revelará a identidade dos entrevistados.

Para o questionário, além das questões de identificação, formação e tempo de atuação na Educação Infantil, foram elaboradas seis perguntas abertas diretamente relacionadas com o cotidiano da escola e com a rotina diária. As questões para a análise são: 1- Como você organiza a jornada de turno integral na escola de Educação Infantil com as crianças?; 2- Em relação a Educação Infantil em tempo integral, as crianças cumprem a jornada da escola? Como reagem aos momentos obrigatórios do dia como propostas direcionadas, banheiro, almoço e momento do sono? Explique; 3- Como é a organização dos momentos de alimentação (lanches e almoço)? Você considera o tempo adequado? Justifique; 4- Como é a

¹ Link utilizado pelas professoras para responder o questionário online:
<https://goo.gl/forms/ox2vHAbs7o0gTCXO2>

organização dos momentos de sono? O tempo deste momento é coerente com a idade e necessidade das crianças?; 5- Qual ponto/contexto da jornada escolar de tempo integral que necessita de mais atenção? Justifique; 6- O que você acha que poderia modificar em sua ação pedagógica, com o intuito de dar mais ênfase na criança e no atendimento de suas necessidades e demandas? Justifique.

Para que a análise fosse feita, duas etapas foram elencadas. Primeiramente a divisão das questões por categorias, sendo que cada uma foi analisada conforme o seu tema gerador. A primeira questão foi analisada na sua individualidade, pois a mesma é voltada a relatos das rotinas nas diversas escolas de atuação dos participantes da pesquisa. Foram unidas para análise dos dados as questões 2, 3 e 4, pois elas estão voltadas a organização da jornada escolar, assuntos do cotidiano, atendimento e também sobre as necessidades de cada criança. As questões 5 e 6 foram analisadas coletivamente elencando a parte final da análise.

No capítulo a seguir, dar-se-á início a primeira parte procedimental do trabalho, o levantamento de dados bibliográficos relacionados a Educação Infantil, com seu contexto histórico, tempo integral, diferenciação de rotina, cotidiano e conceitualização da criança. Todos os capítulos foram elencados e devidamente organizados a fim de terem uma sequência lógica, ao mesmo tempo facilitando a análise dos questionários relacionando-os com a fundamentação teórica já existente no trabalho.

2 OLHANDO PARA A HISTÓRIA E ENTENDENDO O PRESENTE: AS CRIANÇAS NO CONTEXTO DA CRECHE

Olhar para a Educação Infantil é perceber os sujeitos que habitam e vivenciam esta etapa: as crianças. Atualmente as crianças são reconhecidas como produtoras de culturas, sujeitos históricos e de direitos (BRASIL, 2009a), ou seja, constituídas de histórias e de significados, acolhidas socialmente por seus direitos conquistados ao longo dos séculos. Estar presente e vivenciar o dia a dia da escola infantil faz com que o profissional desta etapa perceba-se como aprendiz e gerador de problematizações, com o intuito de proporcionar a criança a possibilidade de ser mais responsável pelas suas ações e desejos.

Pensar em como as crianças da creche vem sendo acolhidas dentro das escolas e também sobre o conceito de infância que vem sendo modificado ao longo da evolução educacional, nos torna ainda mais responsáveis por todo o desenvolvimento e importância desta etapa perante a sociedade. Este novo olhar sob a criança traz para a educação muitos desafios, originados desde os primórdios da Educação Infantil. Pode-se perceber o quanto a concepção e função da Educação Infantil já evoluíram para que hoje seja reconhecida como lugar social, pedagógico e político de formação das crianças.

Estando presente diariamente dentro do contexto da Educação Infantil na atualidade, percebe-se que acabam surgindo pensamentos voltados sobre como vem se desenvolvendo a rotina das escolas e também a maneira em que as crianças estão sendo recebidas pelas mesmas. Nesse sentido, surge a questão do tempo integral voltando diretamente à ideia de escola com atendimento educacional ligado ao interesse das crianças, seus desejos, suas reais necessidades como aconchego, interações e sociabilidade.

A escola de Educação Infantil hoje atende muitas crianças no turno integral, as mesmas, muitas vezes deixam o aconchego do lar e sua segurança, e a escola acaba sendo o lugar de busca de novas vivências, experiências e convívios, longe dos laços familiares. Neste contexto é preciso pensar se realmente estamos pensando em uma Educação Infantil de tempo integral para as crianças que permanecem de 7 a 11 horas na escola. Além disso, é preciso refletir sobre como estão sendo preparados os espaços, e o planejamento das ações educativas de cuidado para acolher as crianças neste novo ambiente, por fim, como as crianças estão sendo inseridas dentro do cotidiano da escola com suas várias rotinas e propostas. Para compreender a atualidade, é necessário retornar um pouco na história e analisar a evolução da Educação Infantil, suas conquistas com o passar do tempo dentro do território brasileiro.

O objetivo principal deste primeiro capítulo é apresentar a história da Educação Infantil brasileira, dentro dos contextos sociais e como essa etapa da educação acompanhou o desenvolvimento do país, de que maneira as crianças estavam inseridas nessas mudanças abordando diretamente as maneiras de como eram vistas e cuidadas pela sociedade de cada época, chegando ao tempo atual, mostrando que muito se modificou e também que as visões foram sendo alteradas em mais de 100 anos de história.

Para analisar o contexto atual e passado da Educação Infantil brasileira, foi realizada uma pesquisa bibliográfica em livros, artigos e teses relacionadas com o contexto histórico da Educação Infantil, sempre tendo como referência principal as Leis, Decretos e Diretrizes que embasam a etapa. Como principais autores abordados neste primeiro capítulo, encontram-se Kuhlmann Jr. (2011), Pascoal e Machado (2009), Nascimento (2015) e Mesgravis (1973). As legislações utilizadas foram: Lei de Diretrizes e Bases (LDB), em sua primeira (BRASIL, 1961) e atual versão (BRASIL, 1996), Lei Nº 12.796 que altera a LDB/96; além das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, em sua primeira (BRASIL, 1999) e atual versão (BRASIL, 2009a).

2.1 DA REVOLUÇÃO INDUSTRIAL AOS TEMPOS ATUAIS

No contexto histórico atual, as crianças devem iniciar sua vida escolar obrigatoriamente com 4 anos de idade, conforme estipula o artigo 6º da Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013: “É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos 4 (quatro) anos de idade” (BRASIL, 2013b, s/p). Os responsáveis pelas crianças menores acabam procurando a escola por vários motivos, um deles é a questão de fazer com a mesma tenha experiências diversificadas, outro motivo mais frequente é a questão de que os pais ou responsáveis legais precisam trabalhar para garantir o sustento do lar e necessitam ter que deixar a criança no ambiente escolar.

Isso nos remete ao início das movimentações em relação a Educação Infantil no Brasil. A necessidade é o que move as pessoas, com isso, as creches originaram-se devido à busca das mulheres por mais reconhecimento nos espaços trabalhista (fora dos trabalhos domésticos em seus lares) e pela necessidade de terem que ter um lugar para deixar seus filhos, dando início as primeiras creches (KUHLMANN Jr, 2011).

Na Europa, com todo o movimento do Feudalismo mudando para o Capitalismo (dentro da Revolução Industrial), fez grande parte das famílias começarem a trabalhar no sistema fabril para conseguir renda mensal para o sustento (MACHADO e PASCHOAL, 2009). Neste mesmo processo as famílias sentiram necessidade de as mulheres se inserirem no mercado de trabalho; pois naquela época, suas atividades eram dedicadas exclusivamente para a casa e filhos.

Sendo assim, houve uma grande massa de mulheres em busca por emprego na área operária, surgindo a necessidade de ter onde deixar as crianças pequenas, “aí se deu início aos Jardins de Infância e as Creches” (NASCIMENTO, 2015, p. 17441). No Brasil, o olhar sobre a infância e suas necessidades foi se transformando. Deste modo,

a efervescência das ideias pedagógicas modernas advindas dos países ditos de primeiro mundo, durante os finais do século XIX e início do século XX, fez com que médicos, juristas, intelectuais e religiosos voltassem seus olhares sobre a infância brasileira, particularmente sobre a infância pobre. Com o ideal de modernizar o país nos moldes europeus, a infância foi vista como um dos principais focos de atenção (NASCIMENTO, 2015, p. 17442).

Essa atenção era voltada para a forma de governo atuante da época, fazendo com que a escola “moldasse” a criança conforme as necessidades da época. Assim, a criança começa a ser vista apenas como uma necessidade de assistência social, para que a população evoluísse em seus níveis econômicos. Nessa mesma época surgem entidades assistenciais para crianças abandonadas, como a Roda dos expostos, enjeitados ou excluídos, onde eram deixadas as crianças que eram rejeitadas por suas famílias (KUHLMANN Jr, 2011).

As primeiras rodas dos expostos ou enjeitados, como eram chamadas, foram instaladas em Salvador e no Rio de Janeiro, no final do século XVIII e início do século XIX, com o objetivo de esconder as crianças geradas fora dos casamentos e também às crianças de famílias pobres que não teriam condições de sobreviver na miséria (MESGRAVIS, 1973). Grande parte destas crianças viravam funcionários dos fazendeiros da época ou dedicavam a sua vida aos trabalhos para a igreja, sem se tornarem padres por não serem considerados “dignos” (MESGRAVIS, 1973).

Nascimento relata que

em 1871 foi criada a Associação Municipal Protetora da Infância Desvalida, pelo presidente da Câmara Municipal do Rio de Janeiro, Dr. Antônio Ferreira Viana. Esta pretendia angariar fundos para manter a presença das crianças pobres e desvalidas nas escolas municipais (2015, p. 17441).

A partir dessa, muitas outras instituições foram sendo criadas com o passar dos anos, ligadas as áreas médicas e de assistência social, pensando exclusivamente nas crianças e nos problemas sociais e econômicos que as mesmas passavam.

A configuração do Brasil no século XX mobilizou a população a pensar em formas diferenciadas, em relação ao atendimento as famílias que necessitavam um lugar onde deixar seus filhos para que pudessem trabalhar. Sendo assim, foram criadas as Creches (Asilos para a primeira infância) com ideias pedagógicas e não apenas assistencial (NASCIMENTO, 2015). A Roda dos Expostos foi substituída por Creches, para crianças de zero a três anos, assim menos crianças foram abandonadas e mais mães puderam assumir seus filhos juntamente com o emprego. Em 1950 a Roda dos expostos é extinta no país (NASCIMENTO, 2015).

Em 1883, criou-se no Brasil a Associação Protetora da Infância Desamparada que se preocupava com a situação das crianças no território nacional; Associação das Damas da Assistência à Infância que era direcionada a sustentação, instrução e educação da infância desamparada; e a criação da Creche Senhora Alfredo Pinto que atendia aos filhos das empregadas domésticas (NASCIMENTO, 2015).

Nesta mesma época, estava surgindo os Jardins de Infância exclusivos para a burguesia (privados), com ênfase no atendimento a crianças da classe alta e usando o poder pedagógico como um argumento a vender a educação. Utilizava-se a questão da educação de Froebel como um pretexto para as mães da elite mandaram seus filhos para os Jardins de Infância, recebendo assim a famosa educação exclusivamente pedagógica (KUHLMANN Jr, 2011).

Segundo Kuhlmann Jr. (2011) Friedrich Froebel foi um grande inspirador das primeiras escolas infantis no Brasil, seu modelo de educação não era voltado ao assistencialismo, mas sim pensado para o desenvolvimento das crianças. Criador do Jardim de Infância, Kindergarden, em 1844 em Blankenburg (Alemanha), tinha objetivos voltados para a infância, citado por Kuhlmann Jr, (2011) destaca que

pretendia não apenas reformar a educação pré-escolar mas, por meio dela, a estrutura familiar e os cuidados dedicados à infância, envolvendo a relação entre as esferas pública e privada. A educação ministrada no lar ou na escola fomentaria nas crianças a preguiça e a indolência. As energias humanas não estariam sendo desenvolvidas, muitas se atrofiando, perdendo-se por completo. Froebel considerava que seria sumamente proveitosa a introdução de verdadeiras horas de trabalho manual a educação de crianças e, desejava criar um amplo Jardim em que florescesse, como unidade, o espírito feminino e o cuidado sensitivo da infância (KUHLMANN Jr, 2011, p. 109).

Com a ideia ainda de proteção assistencialista, foram criadas em 1899 as IPAI: Institutos de Proteção e Assistência à infância do Rio de Janeiro, por Arthur Morcovo Filho. Conforme Kuhlmann Jr relata;

Em 1929 já possuía 22 filiais em todo o país, 11 delas com Creche (Belo Horizonte, Fortaleza, Curitiba, Juiz de Fora, São Luís, Niterói, Petrópolis, Ribeirão Preto, Rio de Janeiro, Salvador e Santos). A Associação das Damas de Assistência da Infância, entidade apêndice do IPAI, que tinha o objetivo de auxiliara manutenção do Instituto, fundou, em 1908, a Creche Sra. Alfredo Pinto que atendia, em sua grande maioria filhos de empregadas domésticas e não de operárias (2011, p. 84).

As primeiras instituições pré-escolares, depois do Instituto de Proteção e Assistência a Infância do Rio de Janeiro, surgem em 1900, com a Creche voltada exclusivamente as funcionárias da Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado (RJ), já em 1916

[...]fundou-se a Assistência de Santa Thereza, que tinha como programa: auxílio à velhice sofredora; auxílio aos enfermos desprotegidos; auxílio às famílias reconhecidamente pobres; cozinha para os necessitados; instrução elementar, cívica e moral; Creche diurna; e recolhimento das crianças desamparadas (KUHLMANN Jr, 2011, 86).

A questão da Creche como acesso para a educação não era bem vista, mas isso se deu por conta da sociedade incumbir à mulher o fato de educar, cuidar e preparar os filhos para a vida, sendo que naquela época a Creche assistencial para as mulheres, que já conseguiam trabalhar fora do lar, foi um dos ganhos conquistados pelas mesmas, pois vivenciavam uma sociedade tradicional e ligada diretamente à visão do homem como provedor do lar e do sustento da família (PASCHOAL e MACHADO, 2009).

Entre as décadas de 20 e 40, o Brasil recebeu um grande número de imigrantes europeus e com eles, as mulheres que traziam em sua cultura a rotina do trabalho fora de casa, necessitavam então de locais onde pudessem deixar os seus filhos (PASCHOAL e MACHADO, 2009), com isso acabou ocorrendo movimentos das mulheres por melhores condições de trabalho e também por Creches ou instituições que poderiam cuidar de seus filhos.

O primeiro Ministério da Educação e Saúde Pública foi fundado em 1930, com a chegada de Getúlio Vargas ao poder; Este ministério desenvolvia ações englobando a área do esporte, saúde e educação. Com o Manifesto dos Pioneiros da Educação, levou o governo a pensar em um plano de educação mais amplo, tornando a escola pública, laica e obrigatória, também a alterar o nome do ministério, sendo assim Ministério da Educação e Cultura (SILVA, 2016).

Juntamente disso, o governo da época assume suas responsabilidades relacionadas as Instituições Infantis; Essas responsabilidades estavam baseadas nas relações de convênios com entidades filantrópicas e assistenciais. Nesta mesma época, foi criado o “Departamento Nacional da Criança (DNCs) para, entre outras atividades, estabelecer normas de funcionamento das Creches” (NASCIMENTO, 2015, p. 17447).

Durante muito tempo dentro do Brasil, houve mudanças de governo e também de sistemas educacionais, sendo alguns marcantes como a Lei de Diretrizes e Bases de 1961, em que se recomenda que a criança menor de sete anos deva estar nas escolas Maternais ou Jardins de Infância (NASCIMENTO, 2015). Com toda a trajetória do sistema educacional para as crianças pequenas, apenas em 1988 foi dado mais ênfase a questão educacional do processo; Veremos

no entanto, que somente na Constituição de 1988 as creches e pré-escolas passariam a compor os sistemas educacionais. Essa determinação constitucional ganha estatuto legal mais definindo apenas oito anos depois, com a LDB 9.394/96, quando esta reconhece as instituições de atendimento às crianças como parte do sistema educacional [...]. Do ponto de vista legal, a partir da promulgação da Constituição de 1988, todas as crianças passaram a serem consideradas sujeitos de direito, direito à vida, saúde, alimentação, educação, lazer, cultura, dignidade, respeito, liberdade, convivência familiar e comunitária. De objeto de tutela para o sujeito de direitos, de apenas crianças para cidadãos de pouca idade (NASCIMENTO, 2015, p. 17451).

A LDB de 1996, afirma e decreta que a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica, criando após isso um documento que veio orientar a Educação Infantil no

país, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI –que dividia a Educação Infantil em dois níveis, sendo as crianças de zero a três anos e de quatro a seis anos; Tinha a organização por áreas de desenvolvimento e conhecimento : formação pessoal, social e conhecimento de mundo, identidade e autonomia, movimento, música, artes visuais, linguagem oral e escrita, natureza, sociedade e matemática (BRASIL, 1998).

A primeira versão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil foi criada com a Resolução CEB Nº 1, de 07 de abril de 1999, que tinha como princípios:

- a) Princípios Éticos da Autonomia, da Responsabilidade, da Solidariedade e do Respeito ao Bem Comum;
- b) Princípios Políticos dos Direitos e Deveres de Cidadania, do Exercício da Criticidade e do Respeito à Ordem Democrática;
- c) Princípios Estéticos da Sensibilidade, da Criatividade, da Ludicidade e da Diversidade de Manifestações Artísticas e Culturais (BRASIL, 1999, p. 01).

Atualmente, existem leis que protegem a infância, as quais asseguram o direito e a permanência da mesma dentro da escola. Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em seu art. 29 “A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996, p. 22). Aqui também se percebe que a Educação Infantil não é etapa pré-formadora de crianças que iniciarão o Ensino Fundamental, mas sim uma etapa com currículo próprio, responsável pela formação integral das crianças.

Na atualidade, a Educação infantil é regida pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, pela LDB de 1996 e pela Base Nacional Comum Curricular (2017). Com a segunda versão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, fixadas pela Resolução CNE/CEB nº 5 de 2009 e revisadas pelo Parecer CNE/CEB nº 20/2009, a Educação Infantil é conceituada como a

primeira etapa da educação básica, 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, 2009b, p. 12).

As DCNEI hoje normatizam a Educação infantil no contexto nacional, firmando funções a serem cumpridas pelos órgãos (privados e públicos) no seu desenvolvimento; O documento orienta as propostas que regem as instituições de Educação Infantil:

1.2 As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil articulam-se às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e reúnem princípios, fundamentos e procedimentos definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil (BRASIL, 2009a, p. 11).

A partir desse percurso histórico, percebe-se toda a evolução do conceito e da finalidade da Educação infantil, que hoje tem como objetivo fundamental olhar para a criança como ser humano e produtor de história, com necessidades educacionais. Como professores desta modalidade, conhecer o processo histórico torna-se provenientes de mudanças positivas dentro da área, como por exemplo: exercer a ação pedagógica sempre se guiando nas leis e diretrizes que embasam a mesma.

Dentro da Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, estabelece-se a ideia de criança como ser produtor de história na atualidade, dentro de todas as instituições devem ser vistas desta maneira; Uma das finalidades da Educação Infantil é fazer com que a criança e suas famílias encontrem dentro das escolas um ambiente físico acolhedor, humano e que proporcione novas vivências (BRASIL, 2009a). Com isso, encontram-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, os mesmos princípios da primeira versão documentos, porém revisados e ampliados em suas proposições.

O princípio ético, em que a entidade deverá respeitar a autonomia, diferenças culturais e singularidades de cada sujeito, traz a tona o conceito de responsabilidade, solidariedade e respeito pelas manifestações dos seus interesses, desejos e curiosidades; O princípio político, compreende o respeito a cidadania e a ordem democrática, mostrando à criança a valorização do outro, criando condições para que as crianças consigam promover suas opiniões e demonstrem seus sentimentos; O princípio estético aborda o respeito pela sensibilidade, criatividade, ludicidade, liberdade de expressão, em todas as manifestações culturais e

artísticas. A este, cabe também a resolução de problemas e garantir a máxima participação das crianças em todas as experiências propostas (BRASIL, 2009a).

A questão da concepção de proposta pedagógica das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil está ligada a questão sociopolítica por conta de todas as escolas terem de cumprir com suas funções. São cinco as funções sociopolíticas. A primeira trata da questão de oferecer as crianças recursos que possibilitem as mesmas a desfrutar dos seus direitos civis, humanos e sociais (BRASIL, 2009a); Está diretamente ligada com os materiais, espaços e maneiras com que devem ser tratadas, com respeito e dignidade.

A segunda função é relacionada a questão da educação, sendo que a mesma deve ser complementada na Escola Infantil, com a parceria das famílias, abordando diretamente o cuidar e educar (BRASIL, 2009a). Neste contexto a escola tem papel complementar, pois deve trabalhar em conjunto com a família para que a criança se sinta acolhida e que suas necessidades sejam atendidas nos dois ambientes (casa e escola); A terceira função sociopolítica diz respeito a interação com outras crianças e adultos, ampliando horizontes, saberes e conhecimentos das crianças que frequentam a Educação Infantil (BRASIL, 2009a).

Como quarta função sociopolítica encontra-se a questão de promover a “igualdade de oportunidades educacionais” (BRASIL, 2009a, p. 17), trazendo diretamente a questão social de que as crianças devem ser tratadas como iguais, sem discriminação ou privilégios dentro de sala e escola. Cuidar e educar com igualdade mostra como devemos agir perante injustiças cometidas em alguns casos, também com o fato de que cada criança tem a sua história e suas vivências que devem ser respeitadas, sempre promovendo mais oportunidades para que esta criança cresça dentro de um ambiente saudável e provedor de novas experiências.

Como quinta e última função sociopolítica e pedagógica da escola volta-se para a ideia de que

construindo novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação étnica, socioeconômica, étnicoracial, de gênero, regional, linguística e religiosa (BRASIL, 2009a, p. 17).

Esta função reforça a ideia de que toda a criança tem o direito de ter a sua infância regada de experiências significativas; A construção do conhecimento da criança se dá por

conta da relação que a mesma faz com o ambiente e também da intencionalidade de aprender certas coisas ou não.

A função sociopolítica da escola descrita no Parecer n. 20/2009, afirma que a função Sociopolítica e Pedagógica da Educação Infantil se liga a mesma diretamente com o Art. 3º da Constituição Federal que trata sobre os “objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil: I–construir uma sociedade livre, justa e solidária” (BRASIL, 1988, p. 11).

Sendo assim a principal função da Educação Infantil é assumir junto da família a missão de educar e integralizar as crianças na sociedade, sempre completando as ações das famílias; garantir que não haja mais desigualdades sociais dentro da escola e junto a sua família (no que se refere a desigualdade de homens e mulheres) (BRASIL, 2009b); e também relacionado ao espaço escolar seja em creches ou escolas de Educação Infantil:

Assumir a responsabilidade de torná-las espaços privilegiados de convivência, de construção de identidades coletivas e de ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas, por meio de práticas que atuam como recursos de remoção da equidade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância (BRASIL, 2009b, p. 5).

A Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) com vigência por 10 anos, direciona sua primeira meta voltada para a Educação Infantil sendo ela:

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

Também apresenta estratégias para que a primeira meta seja cumprida. As estratégias baseiam-se principalmente em incentivar o acesso de todas as crianças na Educação Infantil e manter estas crianças de 0 a 5 anos dentro da escola, realizando pesquisas frequentes para verificar se a demanda se adéqua ou não ao número de vagas disponibilizadas (BRASIL, 2014).

O PNE aborda diretamente a questão de fiscalização de permanência das crianças dentro da escola, cuidando a assiduidade, assistência social, saúde e proteção à infância e também a ligação das famílias com programas de renda do governo (BRASIL, 2014). A ideia de inclusão é uma estratégia assegurada dentro do Plano Nacional da Educação, em sua parte voltada para a Educação Infantil; a Estratégia 1.11 pontua a necessidade de

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

A estratégia 1.5 do PNE refere-se à acessibilidade e a reestruturação das escolas, para seguir as normas de acessibilidade deixando todas as escolas infantis padronizadas neste quesito (BRASIL, 2014), o que se assemelha a uma das funções sociopolíticas da etapa, explicitadas na Revisão das DCNEI. Outras estratégias do PNE voltam-se igualmente para a avaliação da Educação Infantil a cada dois anos, avaliando infraestrutura, gestão, quadro de funcionários, recursos pedagógicos, entre outros. A questão de formação de professores voltados para a modalidade da Educação Infantil também está prevista no Plano Nacional de Educação com garantia de acessibilidade de formação no ensino superior (BRASIL, 2014).

O documento mais recente criado sobre a educação no Brasil é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que apresenta especificidades de cada etapa de ensino (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio). Dentro das propostas da BNCC voltadas para a Educação Infantil, encontram-se os Direitos de Aprendizagem sendo: brincar, conviver, participar, explorar, expressar e conhecer-se (BRASIL, 2017).

Conforme a BNCC

essa concepção de criança como ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social não deve resultar no confinamento dessas aprendizagens a um processo de desenvolvimento natural ou espontâneo. Ao contrário, impõe a necessidade de imprimir intencionalidade educativa às práticas pedagógicas na Educação Infantil, tanto na creche quanto na pré-escola (BRASIL, 2017, p. 36).

Na Base Nacional Comum Curricular ainda, apresenta-se cinco Campos de Experiências, com o intuito de definir os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. São eles: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações (BRASIL, 2017). Estes campos de Experiências foram criados a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (dos saberes e conhecimentos) deixando clara a interligação dos dois documentos.

Ainda sobre a Base Nacional Comum Curricular, apresentam-se os objetivos dos Campos de Experiências em formato de quadro explicativo sobre os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, deixando evidente que cada campo, pode ser vivenciado de uma maneira diferente com cada idade, percebendo as reais necessidades de cada turma, com seu determinado cotidiano e rotina, seja em tempo integral ou parcial.

Finaliza-se esta ideia de contexto histórico, pensando em toda a trajetória das visões sociais da criança e de como hoje em dia ela é guiada pelas leis, embasando seus direitos e a maneira como devem ser tratadas, além disso, a visão que a sociedade construiu com o passar dos tempos em relação a escola da infância. A Educação Infantil se libertou das amarras da sociedade antiga e atualmente é a Primeira Etapa da Educação Básica, com sua própria legislação e deveres perante a infância, os quais não podem mais ser ignorados.

3 TURNO INTEGRAL: O TEMPO E O ESPAÇO DENTRO DA ESCOLA INFANTIL

Este capítulo, intitulado como “Turno integral: O tempo e o espaço dentro da Escola Infantil” tem o objetivo principal de refletir sobre a jornada de turno integral, priorizando os olhares para as crianças que frequentam a escola por mais de 7 horas diárias, de modo que perceba como esta criança está inserida, como reage aos ambientes, como pensamos nas rotinas e no dia a dia, abordando a questão do planejamento, organização do professor e da escola para recebê-la.

Sobre a questão dos horários, normalmente as crianças chegam até a escola de período de turno integral, pelas 7 horas e 30 minutos e encerram suas atividades às 17 horas e 15 minutos aproximadamente. Na Revisão das DCNEI, sobre o horário consta o seguinte “§ 6º É considerada Educação Infantil em tempo parcial, a jornada de, no mínimo, quatro horas diárias e, em tempo integral, a jornada com duração igual ou superior a sete horas diárias, compreendendo o tempo total que a criança permanece na instituição” (BRASIL, 2009b. p. 19).

Durante todo este período em que as crianças pequenas permanecem dentro da escola, totalizando um período aproximado de 10 horas; será que as práticas pedagógicas suprem a necessidade desta demanda de crianças de zero a três anos?

Para que a construção deste capítulo se efetivasse, foram utilizados documentos e legislações como as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 2009a), Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (BRASIL, 2013a), além de autores como Kuhlmann Jr (2011), Zabalza (2007), Araújo (2015), Rodrigues (2012), Staccioli (2018), Barbosa (2006, 2012), Barbosa e Fochi (2015), Oliveira (2009) e Freire (1996).

3.1 PONTOS INICIAIS: CRIANÇA, ESCOLA E QUALIDADE

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), caracterizam a criança como um sujeito produtor de história, que possui direitos, afirmando que em suas interações, nas relações e práticas cotidianas acaba por construir sua identidade pessoal e

coletiva, “brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura” (BRASIL, 2009a, p. 12).

Kuhlmann Jr (2011) afirma que a escola infantil é oriunda de movimentos sociais gerados pelas famílias, diretamente ligado as mulheres; o que constitui a ideia de escola infantil como assistencialista. Sendo assim, o turno integral entra como um apoio a essa necessidade dos trabalhadores brasileiros, que busca um lugar onde e com quem deixarem seus filhos.

Zabalza (2007) afirma que a escola infantil, como princípio de qualidade deve ser uma escola pensada e planejada em que a “atenção deve ser concentrada na criança, na sua condição de sujeito de direitos diversos, na consciência de si mesma, na íntima relação com sua família e sua cultura de origem” (p. 97). O autor relata ainda que a escola infantil deve ser a fonte das experiências e dos conhecimentos, englobando diretamente as áreas da linguística, plástica, científica, motora e musical. Assim, a escola deve ser “baseada na participação e integrada a cidade: presta-se muita atenção à relação com as famílias e a gestão social e à consciência de desejar uma cidade autenticamente educadora” (ZABALZA, 2007, p. 98).

O turno integral na escola traz ao debate a questão da qualidade para essas crianças ali inseridas. Como a Educação infantil é a primeira etapa da Educação Básica (BRASIL, 2009a), cabe aqui confirmar que, como tal, ela tem deveres a serem cumpridos para melhor acompanhar o desenvolvimento das suas crianças e o primeiro deles é dar vez e voz aos Direitos das Crianças dentro do ambiente escolar (ARAÚJO, 2015, p. 23).

Em 1990, surge o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) apresentando os Direitos da Criança e do Adolescente. Um dos principais Direitos é o da Educação, previsto pelo Capítulo IV do Direito à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer, disposto no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA);

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se lhes: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - direito de ser respeitado por seus educadores; III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores; IV - direito de organização e participação em entidades estudantis; V - acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência (BRASIL, 1990, p. 20).

Muitas instituições têm a visão de que está fazendo um “favor” à criança pobre, por obrigá-la a ir à escola, e suprir suas necessidades, neste caso os próprios direitos citados no Estatuto da Criança e do Adolescente, como alimentação, higiene, proteção e saúde (BRASIL, 1990). Todavia as crianças, principalmente as mais pobres necessitam que a escola seja uma provedora de seus Direitos e faça com que toda a comunidade mantenha-se atenta sobre os mesmos e faça jus a eles.

O ECA ainda afirma que os pais têm o direito e dever de acompanhar todo o processo pedagógico desenvolvido pela escola em que seu filho está frequentando (BRASIL, 1990). Sendo assim, a questão da união entre escola e família fica cada vez mais evidente pela garantia do cumprimento legal de seus direitos. As famílias buscam o apoio da escola, mesmo que seja por questão assistencialista voltando assim ao debate inicial, da educação em tempo integral. Como a criança tem o Direito à Educação, cabe aos pais buscarem pelo mesmo.

A educação em tempo integral é provedora de vários olhares e indagações sobre esse processo. Questiona-se então se a jornada está sendo organizada com qualidade ou as crianças estão sendo engolidas pelas rotinas engessadas? Afinal, a grande maioria das escolas infantis, na atualidade, trabalha com a ideia de tempo integral, devemos voltar nossa atenção para questão do cotidiano e das rotinas regradas como forma de aprendizagem.

3.2 ORGANIZAÇÃO DO COTIDIANO NA ESCOLA INFANTIL

Olhar para as necessidades infantis no tempo integral, baseia-se também em olhar para os ambientes no sentido de prepará-lo para receber as crianças da melhor forma possível; Ambientes aconchegantes que proporcionem o desenvolvimento da curiosidade e das relações sócio interacionistas das crianças e ambientes promissores da aprendizagem. Conforme Rodrigues:

Consolidar uma prática de educação integral é um desafio de muitas mãos, processo, reflexão, com muito tempo de formação, e isso não acontece da noite para o dia, precisamos entender porque fazemos, muitas práticas que respeitem as infâncias acontecem nesses momentos e as que não acontecem, aos poucos, vamos provocando espaços de perguntas e pertencimentos. Faz-se necessário abrir mão de

muitas certezas, e esse caminho não é tranquilo, com verdades consolidadas, muito pelo contrário, como já afirmei anteriormente, exige muito trabalho, tempo dedicado e priorizado. E nesses momentos são muitas as perguntas, e também um sentimento, muitas vezes, de impotência, de querer dar conta de tudo, como se isso fosse possível, e a mim, enquanto coordenadora, toda essa responsabilidade, imaginar mudanças como num conto da Cinderela (2012, p. 64).

Pensar nas mudanças dentro da escola supõe organizar momentos e estratégias pedagógicas que atendam às necessidades dos sujeitos envolvidos, pois com o planejamento sendo pensado para as crianças, os professores e funcionários das escolas deverão estar incentivados e se sentir parte responsável pelo processo de mudança.

Para poder haver mudanças no currículo da Creche poderão ser realizadas formações continuadas e definir quais serão as modificações que podem ser executadas na organização do espaço escola. Porém, pensa-se que com uma Educação Infantil de Tempo Integral, com os ambientes e momentos da jornada, como: lanche, momentos de cuidados pessoais, parques e cantos ou caixas temáticas, organizadas, a gestão pedagógica conseguirá exercer melhor as suas funções dentro da escola, englobando também as famílias nesta prática. Rodrigues afirma que

essas mudanças requerem muita formação, tempo, desconstrução, leituras, busca, implicar-se e mesmo desejando muito isso, provocando, propondo reflexões, o caminho é singular, é um eterno movimento que tem horas que se mostra tranquilo, em outro momento muito tensionado, em outros até negado. Nem sempre todos os fazeres da escola de tempo integral estarão alinhados com o que acreditamos, pois somos diferentes, mas permitir-nos olhá-los, descortiná-los já é um grande passo. A escola é feita de pessoas, e como pessoas temos nossas limitações, temos nossas caminhadas, precisamos é potencializar nossas conquistas fazendo com que elas contagem outras que buscamos construir (2012, p. 64).

Todos os agentes principais da escola, ou seja, os professores e funcionários devem visualizar diretamente a criança como o principal protagonista da educação, pensar juntamente com a gestão escolar no que seria melhor para essas crianças dentro do turno integral.

A ideia de uma rotina fixa (repetição de ações diárias) aparece de imediato neste aspecto, sendo que os objetivos da mesma ainda devem perpetuar a ideia de que a escola é formadora de personalidades e que imediatamente a criança deve ser contemplada pela

mesma e também ter espaço (não o físico, mas sim o social) para expor as suas ideias, sendo ouvida, acolhida e interpretada a cada necessidade. Segundo Staccioli (2018, p.57) “A repetição combina na infância com segurança e riqueza, e ao mesmo tempo é sempre a mesma e sempre diferente. As rotinas tranquilizam e inovam ao mesmo tempo”.

Como escola em tempo integral, visualiza-se a qualidade (no sentido de bom atendimento, atenção, cuidado e a prática de educar) em primeiro lugar, pelo fato de ser um ambiente acolhedor, propositor de educação, de práticas pedagógicas que envolvam e se comprometam com a aprendizagem. A ideia de organizar os momentos dentro do turno integral para que as crianças não fiquem apenas aprisionadas em uma rotina metódica, faz parte da organização pedagógica planejada tendo como centro a criança.

3.3 ROTINA E COTIDIANO, TEM DIFERENÇA?

Identificar a criança dentro do cotidiano do turno integral escolar significa analisar as práticas diárias como o momento do lanche, banheiro, parques internos e externos, horários de sono, recreios e demais momentos que são denominados por horários. As rotinas deixam estes momentos monótonos por conta da regularidade, da repetição mecânica das propostas e da demarcação de horários para realizá-las (hora do lanche, hora da história, hora de dormir, entre outras horas). Segundo Staccioli;

As rotinas, no pensamento comum, são muitas vezes consideradas o *dejà vu* da vida. Parece que não enriquecem, que não adicionam nada àquilo que já se conhece. Devem ser realizadas, executadas, repetidas num tempo estritamente necessário para realizá-las. Desta forma, aos hábitos são consuetudinários, mecânicos e até mesmo percebidos como chatos. Então, as rotinas tornam-se *hábitos estéreis* (2018, p. 56).

Pensando no cotidiano e nas atividades impostas pela escola para tentar organizar a vida das crianças, construímos realmente hábitos estéreis, mecânicos e sem sentido. É possível perceber isso nos horários de lanche, almoço, sono, parques, propostas sequenciais (como as psicomotricidades) e nas propostas do dia a dia como a maneira de caminhar ou se dirigir a ambientes diferentes (fazendo filas, segurando um na camiseta do outro, trezinho, segurando na corda, entre outras ações).

A rotina basicamente determina como as práticas do cotidiano devem acontecer, cabe ao professor fazer com que a rotina se torne agradável e proveitosa. Staccioli defende a ideia de que

as rotinas oferecem às crianças pequenas (de 0 a 3 anos) um ponto de apoio seguro e favorecem a organização equilibrada do tempo e do espaço. Elas oferecem uma acomodação coerente do antes e do depois, permitem prever o que acontecerá e organizar em conformidade; são uma experiência comunitária e transmissível aos pares e aos adultos; permitem um contato concreto com crianças de diferentes culturas; favorecem a narração e o compartilhamento (2018, p. 58).

Dentro deste cotidiano cheio de rotinas regradas, como perceber a criança e seus desejos, com tantas coisas a realizar-se em momentos distintos? Dentro da Creche, deve ser proporcionados momentos, mas que eles sejam bem aproveitados pelas crianças, incentivando-as a explorar e envolver-se com todas as experiências disponibilizadas a ela. Conforme Rodrigues:

Os desejos é o que move os sujeitos, sem eles não há espaço para as relações, para o encontro, para a partilha, para o respeito, para o diálogo. Quando crianças e adultos desejam estar nesse lugar ele se transforma em muitas possibilidades, um sentimento de pertencimento, de estar implicado e de querer voltar a cada dia. Diante disso, as marcas que contam parte do cotidiano da escola imprimem no ambiente as concepções, o que se vive, o que é priorizado, que experiências estão povoando as vidas das crianças e dos adultos (2012, p. 48).

As rotinas dentro das instituições “podem ser vistas como produtos culturais criados, produzidos e reproduzidos no dia a dia” (BARBOSA, 2006. p. 37), levam consigo o objetivo de organizar o cotidiano, deixando o mesmo com momentos distintos para cada atividade diária.

Na vida social a rotina se apresenta com facilidade na organização de uma casa, como por exemplo: lavar, cozinhar, limpar e organizar. Essas práticas acontecem todos os dias, mas não precisam necessariamente seguir uma ordem repetitiva (BARBOSA, 2013). Da mesma maneira dentro da escola, as crianças devem ouvir histórias, fazer psicomotricidade, propostas com tinta ou outros materiais e momentos diversificados durante o dia na escola, sem seguir

uma ordem rígida e fechada, afinal: “A rotina é apenas um dos elementos da vida cotidiana” (BARBOSA, 2013, p. 37).

Já o cotidiano, se diferencia por estar diretamente ligado ao espaço-tempo, “pois tanto é nele que acontecem as atividades repetitivas, rotineiras, triviais, como também ele é o lócus onde há possibilidades de encontrar o inesperado” (BARBOSA, 2013, p. 37). Dentro do cotidiano as possibilidades são múltiplas, pode-se dizer que é no cotidiano que as crianças demonstrarão os seus reais interesses, assim o professor poderá atender os mesmos modificando a sua prática. Conforme Barbosa e Fochi

[...] é na vida cotidiana que as crianças aprendem aquilo que é fundamental para viver, para serem ativas protagonistas da sua vida e do mundo: cuidarem-se, cuidarem dos demais, estarem atentas, calmas e ativas, fazerem escolhas; agirem no mundo, criarem, copiarem, inventarem um estilo de ser. Cabe aos adultos, em seu papel de acompanhantes mais experientes, ofertar tempo para se escutar uma poesia, uma música, uma voz; se explorarem imagens, ideias que ampliem as sensibilidades infantis. O cotidiano como o lugar do ritual, do repetitivo, do recursivo, mas que escuta o extraordinário que existe no dia a dia. O cotidiano é onde se aprende a ver a beleza das pequenas coisas. O cotidiano é onde as crianças propõem inícios, fazem suas investigações, pesquisas, num espaço de segurança e desafio, pluralidade e diferença (2015, p. 65).

Sendo assim, a vida cotidiana e suas variadas rotinas se dão de maneiras distintas. Fazendo com que o olhar seja voltado para o cotidiano e suas inúmeras possibilidades de encontros e devaneios, volta-se o pensamento para a criança bem pequena. Analisando as suas vivências dentro das Creches, com todas as propostas sendo pensadas para elas, idealiza-se momentos dentro do cotidiano com a devida clareza em ver a criança como um ser pensante, que se expressa de várias maneiras e que o professor seja o possibilitador destas visões.

Dentro da escola, o cotidiano deve ser flexível, para agregar novas rotinas, abordando diretamente a ideia de proporcionar momentos diferenciados em rotinas já enraizadas nas creches do país. A questão do tempo integral, junto com essa mudança no cotidiano escolar, entra em concomitância por dar mais abertura e possibilidades, principalmente por questão de tempo.

Sobre uma das definições de rotinas, Barbosa afirma que

outra característica é que as rotinas são criadas a partir de uma sequência de atos ou de um conjunto de procedimentos associados que não devem sair da sua ordem; portanto, as rotinas têm um caráter normatizador. Dessa forma, podemos observar que a rotina pedagógica é um elemento estruturante da organização institucional e de normatização da subjetividade das crianças e dos adultos que frequentam os espaços coletivos de cuidados e educação (BARBOSA, 2006, p. 45).

Dentro desta rotina normatizada, a questão inicial é a organização do tempo nas Escolas Infantis de tempo integral, abordando diretamente as rotinas fixas, modificando a ideia de horários para tudo e propondo a equipe pedagógica (professores e funcionários) que existe uma maneira mais saudável (menos monótona) de se organizar o currículo e as propostas do dia a dia. A ideia é que nos momentos de lanche, parque, banheiro ou sono, ocorram propostas coerentes com o momento é claro, mas que proporcionem as crianças decidirem o que querem e como querem realizar tal tarefa.

Proporcionar momentos diferenciados dentro da escola que possui rotinas fixas e mecânicas, acaba se tornando um grande desafio, pois da mesma maneira que os profissionais da educação não estão habituados com o diferente, as crianças também terão esta mesma recepção com algo que não está incluso em seu cotidiano (BARBOSA, 2006).

Dentro da rotina tem-se o momento de banheiro, muitas vezes com o horário pré-determinado pela escola, em que todas as crianças vão juntas e devem fazer suas necessidades; idealiza-se que o uso do banheiro sendo coletivo não é de fato um problema, mas sim, um ato de falta de respeito com a individualidade da criança. Staccioli afirma que o banheiro, além de um local de higiene pode ser um local para novas descobertas e experiências e contatos com problemáticas sociais, usando

o mesmo raciocínio pode ser feito para os momentos de ir ao banheiro também: acompanhados, sozinhos, usando e cuidando das coisas pessoais e comuns, estimulando experimentos em um pequeno grupo autônomo na pia, organizando supervisões pelas crianças, para que tudo esteja sempre em ordem e à disposição, favorecendo pequenas experiências científicas com a água, refletindo sobre como a água chega à escola (STACCIOLI, 2018, p. 62).

O momento do lanche e almoço, que além do horário fixo também tem uma rotina fixa, acaba se tornando muitas vezes um momento “acelerado” por questão da demanda de crianças para almoçar e por conta do horário ser curto. Neste sentido, muitas vezes as crianças

não conseguem estabelecer relações com os colegas, pois não podem escolher o que querem comer, quanto comer, onde sentar, com quem ficar, etc. Staccioli defende a ideia de que “Come-se melhor quando o contexto faz se sentir bem, quando há afinação emocional e relacional com os adultos e com seus colegas. A comida, além das calorias, é um ótimo veículo de vibrações que alimenta o corpo de emoções e afeições” (2018, p.61).

A autonomia e senso de responsabilidade da criança se desenvolvem nos momentos de almoço e lanche, mas para isso, a professora pode sugerir que as crianças realizem pequenas tarefas dentro do refeitório como: levar o prato até o local indicado, conversas durante o almoço sobre as verduras e demais alimentos, deixando as regras antigas de comer em silêncio, de lado. Staccioli aborda o momento do lanche da determinada maneira,

se a dimensão de responsabilidade for aumentada, as tarefas das crianças também terão que mudar e tornar-se mais articuladas e auto responsáveis, para que tudo funcione bem no almoço. Se a dimensão cultural se tornar mais complexa, há muito a fazer para retomar, aprimorar, expandir a “conversa” sobre alimentos, sua origem, sua qualidade ecológica, seus custos econômicos, seus efeitos no crescimento e no bem-estar pessoal (2018, p. 60).

As crianças possuem uma habilidade maior em se adaptar e interagir com as mudanças no cotidiano (BARBOSA, 2006), sendo assim, as rotinas diárias modificadas irão beneficiá-las e também gerar junto com as professoras um ambiente diferenciado, por exemplo, no momento do lanche ou almoço, as crianças poderiam se servir e escolher seus alimentos preferidos, escolher o lugar onde querem se sentar, assim tornariam-se diariamente mais autônomas e desenvolvidas.

Dentre outros momentos, ainda existem dentro das escolas de turno integral o horário do sono, que acaba se tornando um momento obrigatório dentro do cotidiano das creches. A ideia de dormir em um horário regado acaba barrando as necessidades da criança, porém acredita-se que se a criança vai à escola no período integral (STACCIOLI, 2018), faz-se necessário que durma para descansar, tendo mais disposição para brincar e aproveitar o tempo após o descanso.

Mas sabemos que este é um círculo vicioso: quanto mais as crianças estão cansadas, quanto mais se agitam, mais elas ficam agitadas, menos conseguem descansar. Até o seu desmoroamento, onde quer que estejam. E também sabemos que existe uma correlação entre cansaço e aprendizagem. Se está feliz, aprende mais e melhor (STACIOLLI, 2018, p. 65).

O descanso deve ser tratado com dignidade, cuidando nos detalhes todos os aspectos práticos (iluminação, mobiliário e tempo necessário de sono.) (STACCIOLI, 2018), sendo assim, idealiza-se que cada criança se sinta confortável para poder descansar, para isso deve ter em mãos os seus materiais para dormir, como, colchonete, coberta e travesseiro, e, o momento de descanso também deve ser em um local tranquilo, que acolha as crianças e as envolva em um momento determinado ao sono, sem agitação (STACCIOLI, 2018) e com autonomia, a criança possa escolher se quer ou não dormir.

Todos os momentos da jornada, independente da sua intenção (seja comer, higiene pessoal ou brincar) devem ser repensados, mostrando que há possibilidades de agregar a estes momentos mais construção de conhecimento, abordando diretamente a ideia de fazer com que a criança cresça com autonomia e com independência; proporcionando nos momentos de parque, pátio ou brinquedoteca propostas voltadas a experimentação e a curiosidade; nos momentos de lanche proporcionando o conhecimento por novos alimentos de maneira criativa; nos momentos de higiene mostrar o que está sendo feito (por exemplo: conversar com as crianças nos momentos de trocas de fraldas, deixando de lado a ação mecânica). De acordo com Oliveira

planejar atividades, fazer uma boa organização do trabalho na creche oferece, além disso, segurança também as crianças. Possibilita-lhes, desde pequenas, compreender a forma como as situações sociais que vive são em geral organizadas. Com isso elas têm mais autonomia pois percebem regularidades e mudanças, rotinas e novidades e podem então orientar seus próprios comportamentos (2009, p.76).

As organizações espaços temporais contemplam uma visão de trabalho adequado com crianças pequenas. Um exemplo são as inúmeras propostas diferenciadas que podem ser elaboradas em um dia.

O cuidar e educar dentro do cotidiano escolar, rodeia as vivências na Educação Infantil. Estas ideias vão além do que imagina como momentos de realização da higiene ou o cuidado com a saúde e alimentação (BRASIL, 2013). Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCNEB), a ideia de cuidar e educar aparece como indissociáveis, pois

[...] é oportuno e necessário considerar as dimensões do educar e do cuidar, em sua inseparabilidade, buscando recuperar, para a função social da Educação Básica, a sua centralidade, que é o estudante. Cuidar e educar iniciam-se na Educação Infantil, ações destinadas a crianças a partir de zero ano, que devem ser estendidas ao Ensino Fundamental, Médio e posteriores (BRASIL, 2013a, p. 17).

Cuidar e educar faz compreender que está se envolvendo com pessoas de diversas personalidades, que se acaba gerando influências na sua essência, esse cuidar e educar significa compreender que o direito à educação parte do princípio de formação das pessoas. (BRASIL, 2013a). “Educar exige cuidado; cuidar é educar, envolvendo acolher, ouvir, encorajar, apoiar, no sentido de desenvolver o aprendizado de pensar e agir, cuidar de si, do outro, da escola, da natureza, da água, do Planeta” (BRASIL, 2013a, p. 18). Educar com cuidado é saber que se está lidando com pessoas em formação, que possuem diferentes personalidades, temperamentos, qualidades e defeitos. É se envolver com afetividade e desenvolver a sensibilidade de perceber que cada pessoa é única e merece uma atenção diferenciada. (BRASIL, 2013a).

Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica o conceito de cuidar e educar tem ligação direta com a construção da autonomia da criança (BRASIL, 2013a), com isso, surge o princípio de organização, de modo que a escola também consiga preparar os ambientes conforme a proposta de acolhimento, destinando diretamente as crianças à ideia de crescer e aprender com suas próprias experiências e vivências, considerando a construção de sua autonomia por meio de práticas pedagógicas pensadas e criadas para isso. Por autonomia na infância Freire diz que

ninguém é sujeito da autonomia de ninguém. Por outro lado, ninguém amadurece de repente, aos 25 anos. A gente vai amadurecendo todo dia, ou não. A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade (1996, p.41).

As propostas desenvolvidas com as crianças menores, devem valorizar principalmente as percepções que as mesmas já conhecem, explorando novos ambientes e materiais (principalmente os materiais da natureza) e práticas ao ar livre. Staccioli afirma que “Construir um ambiente seguro e desafiador é importante na organização de espaços ao ar

livre. A experiência e a vida de uma criança (ou de um adulto) não são completas se a educação escolar for sempre em sala de aula ou em laboratórios [...]” (2018, p. 67). O autor também evidencia que se deve, na prática pedagógica diária, proporcionar momentos em que haja mais exploração e vivências com a natureza, pois

existe um elemento particular das atividades ao ar livre que deve ser considerado [...] há uma resistência implícita ou explícita que frequentemente envolve pais e educadores: lá fora está frio ou está chovendo e, portanto, a saúde física parece estar em perigo (e então não se pode sair); as crianças podem se machucar com madeiras ou árvores (e então as árvores podem ser removidas ou enroladas com espuma para evitar acidentes); as caixas de areia e os jogos com a terra são anti-higiênicos e levam a doenças (e, em seguida, o jardim é transformado em um espaço completamente pavimentado); plantas, flores ou arbustos podem ser venenosos (e, em seguida, gramas artificiais são colocadas) (2018, p. 68).

Objetiva-se trabalhar com elementos da natureza, ou em espaços ao ar livre sem medo de que as crianças possam se machucar deixando-as aproveitarem o momento. A ideia de ter momentos diferenciados e várias propostas acontecendo junto (ao mesmo tempo) acaba proporcionando a criança muito mais interação com o ambiente provedor e com as outras crianças que ali estão inseridas. Barbosa afirma 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. [...] os espaços e os ambientes não são estruturas neutras e podem reproduzir, ou não, as formas dominantes como os experimentos. Um mesmo espaço contempla e produz interesses contraditórios (2006, p. 120).

Os espaços devem proporcionar as crianças pequenas, momento em que possam interagir com os seus pares, agregando sempre a sua produção de cultura, conhecimentos significativos, fazendo com que se desenvolvam, sabendo que a cada dia terá a sua espera momentos planejados com antecedência, englobando todo o aparato de necessidades das crianças pequenas.

Conforme Oliveira

educar é guiar, é orientar e, como dissemos, o desenvolvimento humano se dá em ambientes sociais estruturados, com seus valores, modos de ação e que, ao mesmo

tempo, estão abertos a mudança, a uma ressignificação de seus elementos e uma transformação de seus modos de ação. Por sua vez, pensar em um plano de trabalho junto às crianças na Creche é muito diferente de se considerar este plano como algo em si, que deva ser executado a qualquer preço! A ideia básica defendida aqui é que as atividades têm que ser planejadas para haver uma direção estimuladora para a criança, como conseguir e como avaliar o que de fato ocorreu (2009, p.75).

A questão do planejamento do professor é um fator importante quando se fala em educação integral para crianças pequenas. Pensa-se em idealizar um professor que somente cuide e proteja, elaborando “planos de aula” para que os pequenos não chorem ou não de muito alvoroço. A questão não é somente o cuidar; a aprendizagem de uma criança se dá pelo contato direto com o ambiente e com os materiais, sejam brinquedos prontos ou materiais não estruturados.

Com as crianças pequenas, percebe-se que a cada dia os interesses são variados, suas atenções voltam-se para objetos que às vezes os adultos “desprezam”, por exemplo: caixas de papel, garrafas, folhas, pedras ou o que estiver no plano de visão da criança. Cabe ao professor fazer o uso do objeto para encorajar as crianças a pesquisar, investigar, analisar e explorar o objeto e também o local em que encontraram o mesmo. Staccioli afirma que

viver a escola e não na escola ainda significa perceber (por parte das crianças, mas também pelos adultos) que não há atividades de série A e atividades de série B. Que não há momentos de trabalho e momentos de lazer. Que não há tempo livre, exceto o que é libertado dos preconceitos e costumes não refletidos. Que se aprende fazendo e experimentando, sustentados pela paixão e prazer emocionado. Que se cresce apenas medindo-se com o possível e o arriscado. Que se está melhor quando se pode agir e conversar de forma autônoma, em pares ou em um grupo pequeno. Que é bom quando os adultos dão segurança sem serem opressores quando conduzem à autonomia sem ceder ao abandono, quando fazem sentir a proximidade deles sem impor seus planos (2018, p. 71).

A escola deve ser vivenciada pelas crianças, incorporando nela a ideia de brincar em liberdade, de interagir entre si, de ter momentos obrigatórios devidamente pensados para o cotidiano escolar infantil, saber que as crianças crescem e se arriscam, descobrindo e desvendando o ambiente, com autonomia, conversas com outras crianças nos momentos que desejarem e interagindo com o professor, com um condutor da aprendizagem, proporcionador de sentidos e sentimentos (STACCIOLI, 2018).

Flexibilizar o planejamento inclui os momentos das rotinas fixas (horários de lanche, almoço, banheiro e parques). Por mais que seja difícil, não se pode deixar que as crianças

pequenas caíam na mesmice das rotinas adultas, onde vê-se tudo mecanicamente e sem ter o olhar para as necessidades das crianças. Mas, e a criança que não tem fome no almoço? E a criança que quer ir ao banheiro fora do horário estipulado?

Não se pode regradar as necessidades fisiológicas dos seres humanos! Por mais que a rotina e o dia a dia do professor seja algo mecânico, deve-se ter sempre o cuidado de olhar e escutar as crianças pequenas, pois as mesmas expressam seus sentimentos por falas, choros e gestos, assim como seus desejos. A sensibilidade anda junto com o dia a dia dos professores da Educação Infantil (BRASIL, 2013a).

O próximo capítulo tem o intuito de discutir e refletir mais sobre esses momentos que constituem a jornada de turno integral na escola infantil, por meio da análise de um questionário desenvolvido com professores titulares e auxiliares da Educação Infantil. O próximo capítulo fará relações com a teoria e reflexões de como se dá a prática dentro das escolas de Educação Infantil.

4 POR UMA PEDAGOGIA DO COTIDIANO NA CRECHE DE TURNO INTEGRAL: ESPAÇOS, TEMPOS E RELAÇÕES

O presente capítulo traz contextos das práticas pedagógicas atuais, com o intuito de refletir sobre o cotidiano da jornada de turno integral dentro das escolas infantis, com o foco voltado para a criança. Para que isso se tornasse realidade, foi desenvolvido um questionário, tendo como público alvo professoras titulares e auxiliares de creche na Educação Infantil de Turno Integral, que responderam seis perguntas relacionadas ao tema. Para isso, cada participante assinou um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, no qual ficou acordado de que sua identidade não fosse revelada, seguintes princípios éticos da pesquisa.

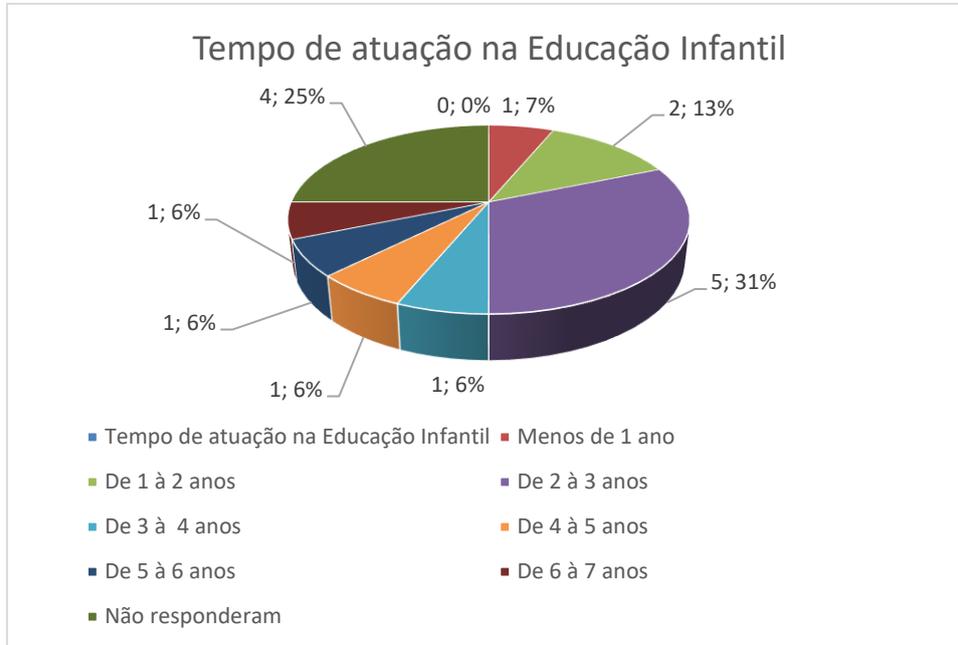
A metodologia utilizada para descrever tal cenário foi a de pesquisa qualitativa, voltada para a ideia de elencar uma melhor forma de analisar o contexto social atual presente nas escolas (GERHARDT e SILVEIRA, 2009). Como forma de produzir dados para reflexão, foi planejado um questionário contendo perguntas abertas relacionadas ao cotidiano, rotinas e suas práticas diárias com as crianças da creche: 1- Como você organiza a jornada de turno integral na escola de Educação Infantil com as crianças?; 2- Em relação a Educação Infantil em tempo integral, as crianças cumprem a jornada da escola? Como reagem aos momentos obrigatórios do dia como propostas direcionadas, banheiro, almoço e momento do sono? Explique; 3- Como é a organização dos momentos de alimentação (lanches e almoço)? Você considera o tempo adequado? Justifique; 4- Como é a organização dos momentos de sono? O tempo deste momento é coerente com a idade e necessidade das crianças?; 5- Qual ponto/contexto da jornada escolar de tempo integral que necessita de mais atenção? Justifique; 6- O que você acha que poderia modificar em sua ação pedagógica, com o intuito de dar mais ênfase na criança e no atendimento de suas necessidades e demandas? Justifique.

Ao estruturar um questionário online pensou-se que a facilidade em obter respostas seria maior, além de atingir uma variedade de escolas que trabalham com o turno integral e realidades diferenciadas para compor a análise. O questionário, como já afirmado no capítulo referente aos procedimentos metodológicos, foi construído com a plataforma digital do Google Formulários e divulgado via rede social (Facebook).

Foram dezesseis professoras que responderam à pesquisa, sendo que oito se identificaram ser professoras titulares e oito se identificaram como professoras auxiliares, todas do sexo feminino e residentes de Erechim/RS. A formação das professoras é em nível médio e superior, sendo que as que possuem graduação em pedagogia são cinco, magistério e

pedagogia são duas, cursando pedagogia identificaram-se cinco, pedagogia e especialização na área da educação apenas uma professora e três professoras não responderam a questão.

Gráfico1 : Tempo de atuação na Educação Infantil



Fonte: A autora, 2018.

Para que a construção da análise fosse realizada e a identidade das professoras questionadas não fosse divulgada, as mesmas foram nomeadas utilizando as letras do alfabeto, ficando assim: Professora A, Professora B, Professora C, etc. Para a realização do capítulo, as questões foram organizadas em quatro categorias de análise, dando assim corpo as seções do capítulo.

A primeira categoria foi intitulada como “Reflexões gerais sobre criança e ambiente escolar infantil” trazendo brevemente referências sobre a ideia de quem é a criança que frequenta a escola de turno integral e também sobre a maneira que a escola está sendo preparada para isso. Esta categoria se estrutura em virtude de ser importante discutir sobre quem é a criança frequentadora das escolas e creches infantis, sobre como o planejamento e as propostas influenciam na construção da personalidade e do conhecimento destas crianças. A segunda categoria criada tem como título “As jornadas de turno integral nas escolas infantis”, aborda como conteúdo as reflexões geradas a partir da primeira pergunta do questionário: “Como você organiza a jornada de turno integral na escola de Educação Infantil com as crianças?”.

A terceira categoria criada tem como título: “Rotinas impostas: a alimentação, momentos de higiene pessoal e o sono” apresentando reflexões em cima de três perguntas contidas no questionário, sendo elas: 2- Em relação a Educação Infantil em tempo integral, as crianças cumprem a jornada da escola? Como reagem aos momentos obrigatórios do dia como propostas direcionadas, banheiro, almoço e momento do sono? Explique; a questão 3- Como é a organização dos momentos de alimentação (lanches e almoço)? Você considera o tempo adequado? Justifique; e a questão 4. Como é a organização dos momentos de sono? O tempo deste momento é coerente com a idade e necessidade das crianças?. Esta categoria foi dividida em subseções intituladas como: “O olhar do professor”, “Tempo (de)limitado a alimentação” e “O momento do sono” nesta respectiva ordem.

A quarta e última categoria deste Trabalho de Conclusão de Curso, tem seu título “Mais atenção na prática pedagógica: as mudanças dentro da jornada de turno integral na escola” que foi construída em cima das questões cinco e seis do questionário, sendo elas 5- Qual ponto/contexto da jornada escolar de tempo integral que necessita de mais atenção? Justifique e 6- O que você acha que poderia modificar em sua ação pedagógica, com o intuito de dar mais ênfase na criança e no atendimento de suas necessidades e demandas? Justifique.

Para embasar teoricamente a realização da análise, foram utilizadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009a), a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (Brasil, 2013a), além de autores como: Gerhardt e Silveira (2009), Becchi (2012), Staccioli (2018), Zabalza (2007), Barbosa (2007 e 2013), Pasqualini e Ferracioli (2012), Staccioli (2013), Zavalloni (2015).

4.1 REFLEXÕES GERAIS SOBRE CRIANÇA E AMBIENTE ESCOLAR INFANTIL

Para iniciar as reflexões deste capítulo, faz-se necessário abordar primeiramente os personagens das creches e das escolas de Educação Infantil: as crianças, sujeitos que constituem o centro gerador desta pesquisa; pois os resultados pretendem qualificar as ações pedagógicas no intuito de atender com qualidade as crianças que frequentam a creche. Afinal, como a ideia de Educação Infantil voltada ao assistencialismo é um conceito que deve ser desconstruído, conforme afirmada Becchi

o período do nascimento do início de uma linguagem compreensível seria uma época em que a criança não é um sujeito pedagógico, mas tem necessidade, principalmente, de auxílio, de cuidado, de atenção e de afeto, distribuídos sobre a base de um saber que era aquele da mulher, da mãe-grande modelo das educadoras, principalmente na turma dos lactantes. Protegida pelo olhar, pelo gesto do adulto que possui essas tradicionais competências, colocada em um ambiente protegido e rico de estímulos que ela aproveita segundo as suas capacidades e peculiaridades, a criança cresce quase sem precisar da mediação dos adultos (2012, p. 04).

Sendo assim, cabe aos futuros professores(as) desmitificar a ideia histórica de que apenas a mulher pode cuidar e educar crianças, como se essa função fosse uma extensão do papel materno, para isso precisamos ainda avançar nas pesquisas e gerar mais práticas pedagógicas envolvendo os bebês e as crianças bem pequenas no campo da Pedagogia. Becchi (2012) mostra que dentro da Escola Infantil, cabe ao professor que está envolvido diretamente com as crianças, desmistificar essa ideia de que elas vão para a creche para serem apenas “cuidadas”, por meio da análise de suas práticas, é possível perceber os desejos das crianças, escutá-las, compreendendo o motivo do choro, de suas expressões, ritmos de atenção, e como reagem ao aceitar ou não objetos e pessoas.

Outra questão a ser desmistificada é que “a criança pequena é capaz de se autoeducar, a quem é necessário apenas propor os objetos adequados” (BECCHI, 2012, p. 05). A autora relata que esta visão de criança, além de ilusória, é um mecanismo que faz com que a criança seja vista como um ser que está presente num espaço adequado para ser apenas cuidada. Com o objetivo de quebrar este paradigma de separação entre a cuidar e educar, é preciso refletir sobre o conceito de criança que circula na escola infantil;

a criança é um indivíduo dotado de uma rica experiência que adquiriu e estruturou ao longo de sua vida, uma cultura própria e que leva para a creche uma série de conhecimentos, imagens, hábitos e modalidades afetivas também próprias, bem como uma série de informações que lhe foram transmitidas e que continuam a lhe ser destinadas ao longo de todo o seu tempo na creche (BECCHI, 2012, p. 05).

Lembrando que a Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica, a criança é o centro do planejamento curricular (BRASIL, 2009a), a escola de Educação Infantil deve ser exclusivamente organizada para receber a criança bem pequena, pensando em meios de atendê-la, seja com materiais diversos ou com práticas pedagógicas que façam a criança interagir e brincar com os profissionais e com os demais colegas.

Becchi defende que a creche em si, é um lugar em que a criança bem pequena e o bebê não recebem instrução da mesma maneira que as crianças maiores do Ensino Fundamental, sendo assim a escola deve ter o cotidiano embasado nos princípios de qualidade e adequado para que o trabalho pedagógico se desenvolva com mais facilidade. Afirma ainda que a creche “deve preparar a criança para essas práticas culturais, apoiar e encaminhar a sua verbalização e a sua competência motora, estimular e exercitar a sua vida mental” (BECCHI, 2012, p.08).

Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no capítulo da Educação Infantil, a intencionalidade pedagógica define-se quando o professor organiza propostas e realiza experiências

[...] que permitam às crianças conhecer a si e ao outro e de conhecer e compreender as relações com a natureza, com a cultura e com a produção científica, que se traduzem nas práticas de cuidados pessoais (alimentar-se, vestir-se, higienizar-se), nas brincadeiras, nas experimentações com materiais variados, na aproximação com a literatura e no encontro com as pessoas (BRASIL, 2017, p. 37).

Com isso, se pode pensar que a ideia de intencionalidade pedagógica entra em vigor quando o professor reflete sobre a sua prática em sala, planeja, organiza e monitora as ações e influências que as mesmas causaram nas crianças, se garantem a pluralidade de situações que garantam o desenvolvimento completo das crianças (BRASIL, 2017). Portanto é abordada a questão das rotinas dentro das escolas, sendo que as mesmas são partes do dia a dia da criança; Becchi mostra que “merendas, refeições e sono são ocasiões de aprendizagem

também motoras, intelectuais e verbais no sentido de que nessas ocasiões é necessário dizer a criança aquilo que se faz; não somente o que se pede que ela faça [...]” (2012, p. 17).

O próximo subtítulo dará início às discussões sobre os questionários distribuídos as professoras das Escolas de Educação Infantil do município de Erechim. A primeira pergunta dá ênfase a ideia de jornada escolar em tempo integral, pelo olhar das professoras e analisadas com um referencial teórico voltado para o tema.

4.2 AS JORNADAS DE TURNO INTEGRAL NAS ESCOLAS INFANTIS

Com essa abordagem sobre a rotina e o cotidiano na Creche, a primeira pergunta da entrevista para construção a análise foi: “Como você organiza a jornada de turno integral na escola de Educação Infantil com as crianças?”. Dentre as respostas obtidas uma das que chama a atenção é a elaborada pela Professora E: “*Chegada, lanche, brinquedos, almoço, soninho, lanche, brincadeiras e janta*”, pois em relação a rotina pré-estabelecida nas escolas, essa acaba dando destaque a maneira de como as professoras organizam a jornada diária e a maneira de atendimento.

Por unanimidade, as professoras entrevistadas relataram que a jornada de turno integral e as propostas fixas da escola são organizadas pela coordenação ou equipe pedagógica da escola, as professoras têm a liberdade de flexibilizar e apenas mudar a ordem das propostas, porém horários de lanche e almoço devem ser fixos conforme a orientação, fato observado nas narrativas das professoras H e O:

“A maior parte das propostas parte da direção da escola ou da professora titular da turma, porém os momentos são divididos entre a rotina, como lanches, almoço, hora do sono, e os momentos variáveis, considerando o planejamento da professora (Professora H).

“Recepção, rotina, lanche, propostas de aprendizagem, almoço, sono e pelo turno da tarde é focado mais em atividades pedagógicas e brincar (Professora O).

Com a resposta da professora “O” citada acima, pode-se perceber que a ideia de educar e cuidar acabam sendo separadas, imaginando-se que se educa em um turno e cuida em outro. Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, o ato de cuidar e educar aparece com clareza envolvendo a organização dos momentos para propostas e também diretamente relacionado com os momentos de higiene e alimentação, sendo que o cuidar e educar anda sempre junto, são inseparáveis (BRASIL, 2013a).

A chegada à escola é embasada na maior parte das vezes por adentrar a escola e já ter algo direcionado aguardando a criança (jogos soltos, por exemplo), em outras é a proposta da rotina (que são realizadas as chamadas, observação do tempo entre outras práticas). Barbosa descreve da seguinte maneira, sendo que

as rotinas estão presentes em quase todas as propostas pedagógicas para a educação infantil. Não só existem em quase todas as instituições, mas também são muito parecidas, independentemente do lugar e do momento histórico em que sejam executadas (2007, p. 177).

A organização do cotidiano em geral, ou seja, de todas as propostas realizadas durante o dia a dia nas escolas infantis, volta-se agora para duas respostas que também chamam a atenção, por conta da organização da rotina não ser realizada pelo professor atuante, mas sim pela escola, sendo pré-determinando o que as crianças e seus respectivos professores devem fazer em cada horário. A primeira resposta é da professora F diz que “*A organização da jornada é feita pela escola, assim organizo propostas que são direcionadas e propostas que são livres, porém em todas elas é realizada a mediação*” e também pela professora J, “*É seguido cronogramas de espaços da escola, e junto o meu planejamento, propostas motoras, de pintura com diferentes materiais, bandejas sensoriais, momentos de faz-de-conta*”. Com estes dados, é questionador o fato de que mesmo as professoras estando dentro da escola, em contato direto com as crianças, não conseguem delimitar seus próprios horários e maneiras de organização de suas propostas.

A ideia de organizar o cotidiano com rotinas e horários fixos e organizados por pessoas que não estão em sala de aula, é a realidade das escolas que precisa ser refletida, pois se a criança é o centro do planejamento (Brasil, 2009a), é preciso partir dela na organização das propostas e não do adulto, da mesma maneira que as escolas padronizam o horário do almoço, também é padrão o horário de entrada, da saída, do sono e das propostas pedagógicas. A ideia central aqui é elencada por uma questão apontada por Barbosa (2006), em que as crianças e pais acabam se acostumando a serem regrados pela escola, não percebendo que as necessidades fisiológicas de cada um estão sendo atingidas, como

o horário de abertura e de encerramento das creches e pré-escolas pode ser um exemplo da uniformização, pois a norma geral no Brasil é única: ou meio período ou turno integral. A definição desse período é feita independentemente das necessidades das crianças, dos educadores e das famílias. Do ponto de vista dos pais, os horários são comunicados e pode-se observar que eles aprendem com rapidez, se

podem ou não levar ou buscar seus filhos antes ou após o horário preestabelecido e qual é a necessidade de adaptar-se ao horário, apesar de suas reais possibilidades (BARBOSA, 2006, p. 180).

Sobre os horários pré-estabelecidos pelas escolas, Barbosa (2006) afirma que os professores e funcionárias não são consultados sobre o assunto, e que devem se adequar ao funcionamento da escola, sem se quer poder sugerir alternativas de mudanças. Desta maneira as famílias e as crianças estão tendo, de certo modo, que se acostumar com os horários, independentemente de ele ser de entrada e saída, ou das organizações do cotidiano das crianças.

4.3 ROTINAS IMPOSTAS: A ALIMENTAÇÃO, MOMENTOS DE HIGIENE PESSOAL E O SONO

Nesta sessão, serão analisadas as questões 2, 3 e 4 que questionaram as professoras sobre a organização dos momentos do lanche, da higiene e do sono: 2- Em relação a Educação Infantil em tempo integral, as crianças cumprem a jornada da escola? Como reagem aos momentos obrigatórios do dia como propostas direcionadas, banheiro, almoço e momento do sono? Explique; a questão 3- Como é a organização dos momentos de alimentação (lanches e almoço)? Você considera o tempo adequado? Justifique; e a questão 4. Como é a organização dos momentos de sono? O tempo deste momento é coerente com a idade e necessidade das crianças?

4.3.1 O olhar do professor

Dentro da Educação Infantil, depara-se frequentemente com as ações de rotinas cotidianas envolvendo lanches, almoço e momentos de higiene e sono com as crianças. Conforme a BNCC, é preciso refletir constantemente sobre as ações desenvolvidas com as crianças dentro das escolas infantis (BRASIL, 2017). Com isso, a questão referente a jornada de turno integral, gera pensamentos em relação a interação das crianças dentro das escolas e

nas relações interpessoais com os colegas e professores. As professoras A e M, descrevem como é a jornada na sua escola;

Os momentos de refeição e higiene são bem tranquilos, de manhã o tempo das refeições (café e almoço) é de acordo com o tempo em que as crianças terminam de lanche, à tarde tem um tempo limite por serem mais turmas para ocupar o refeitório que tem somente duas mesas. Não acompanhei momento de sono, pois ele só ocorre à tarde. Enquanto ao banheiro as crianças são levadas quando pedem para fazer as necessidades e também após as refeições (Professora A).

A maioria crianças (2 anos) já possuem essa rotina de horários, mas tem os casos em que a criança vem mais tarde e acaba não dormindo, ou não querendo almoçar, e estas exceções são respeitadas, quem não dorme pode ficar no vídeo ou brincando nos espaços da sala e para quem não almoçou por que dormiu antes é guardado seu prato na geladeira para quando acordar e quando é pela questão de não gostar do almoço tem opção da mamadeira (Professora M).

Nestas duas respostas fica clara a ideia de rotina fixa, com horários pré-estabelecidos para lanche e almoço, juntamente com a questão da durabilidade dos mesmos. Questiona-se o que seria essa tranquilidade nos momentos das refeições e da higiene? Pois às vezes a tranquilidade está no adulto que já se acostumou com uma rotina acelerada e cronometrada. Acredita-se que essas rotinas acima relatadas, são organizadas como cronograma escolar, descrito por Barbosa (2006), como um aliado da organização de escolas e deste modo as professoras se adaptam para realizarem as suas propostas.

Becchi (2012) mostra que a criança necessita de uma rotina, mas a mesma não pode inibir os seus desejos e nem suas peculiaridades. A ideia de rotina designada por Becchi (2012) aponta que são situações do cotidiano, que devem ser preparadas com um objetivo principal, que nada mais é do que o cuidado com o corpo infantil, sendo os principais passos desta rotina a alimentação, o sono e a higiene, principalmente para os bebês que são dependentes de profissionais qualificados para atendê-los.

Percebe-se que com as respostas de algumas professoras, as escolas estão dando mais atenção as individualidades, como por exemplo: as respostas das professoras J e D, em que fica evidente que a criança não é obrigada a participar dos momentos destinados pelos horários impostos pela escola. A professora J e D relatam o seguinte;

Sim. Normalmente, cada um tem sua rotina, alguns demoram mais para comer no almoço, outros na hora do sono não dormem, mas descansam. Eles têm liberdade para ir ao banheiro em qualquer tempo que estão na escola (Professora J).

A turma que trabalho, duas crianças ficam de manhã. A única coisa que eles não aceitam é o soninho. No início do ano eles dormiam, mas agora não querem mais dormir e alegam que ficam sem brincar por terem que dormir” (Professora D).

A ideia de autonomia da criança em deixar clara suas necessidades e vontades, fica evidente nas respostas das professoras J e D, sendo que aparentemente destinam a essas crianças outras propostas, para que não sejam obrigadas a dormir. A questão que fica no ar é: se em outro momento essas crianças sentirem sono? Existe algum outro espaço destinado a elas ou elas devem permanecer com os demais colegas? São questões pertinentes que merecem reflexão por parte dos profissionais da creche.

Esta pergunta também gerou questionamentos para reflexões futuras relacionados as respostas das professoras. Com a resposta da professora B “*Normalmente cumpriam sem nenhum problema todas as atividades, porém no final da tarde demonstravam cansaço e irritabilidade*” é possível refletir sobre quais são as atividades realizadas com essas crianças caso elas se sentissem cansadas? E ainda sobre a resposta da professora E “*Sim, tem ainda certa resistência em seguir e respeitar estes horários. Querem brincar em todos os períodos*”. Entra em questão qual é a função da escola? Como respeitar o tempo das crianças? Por que brincar não pode ocupar a maior parte do tempo?

A Educação Infantil, precisa organizar experiências que possibilitem as crianças ampliar sua visão de mundo e de conhecimento, tendo como “eixos norteadores as interações e a brincadeira” (BRASIL, 2009a, p. 25). Deste modo é possível concluir que a Educação Infantil é um espaço para brincar a todo o momento, pois é brincando que a criança aprende e se desenvolve, com as experiências por ela geradas.

As respostas das professoras G e F acabam se coincidindo e afirmando a questão de se acostumar e de se adequar ao ambiente escolar, “*Algumas não gostam dos horários fixos, mas com o tempo se adequam*” (Professora G) e “*Sim, cumprem. Como esses momentos são rotineiros elas já estão acostumadas*” (Professora F). Aqui surge um fator importante, a criança está sendo compreendida quando tem que se adequar a um momento ou proposta que não lhe desperta interesse?. Pasqualini e Ferracioli (2012) apontam que a não compreensão das necessidades das crianças muitas vezes podem gerar conflitos e até mesmo a agressividade, por conta da sua personalidade ainda estar em desenvolvimento. Então, por que ainda se faz com que a criança ceda a sua necessidade para que o ambiente fique confortável?

Como é o processo de “adaptação” “adequação”, de “se acostumar” das crianças dentro de nossas escolas? Será que neste período se respeita as necessidades das crianças?

Becchi (2012) afirma que as crianças já estão passando por um período de transição ao entrar na escola infantil, “A qualidade da creche incide também na capacidade não somente de facilitar, mas de tornar profícua a transição entre a creche e a casa, por meio da preparação de situações acolhedoras desde a chegada até a saída” (p.23). Sendo assim, as crianças devem ser diariamente acolhidas com propostas diferenciadas, que produzam e interajam com o que cada uma já conhece.

As DCNEI descrevem claramente que as propostas desenvolvidas dentro da Educação Infantil devem gerar práticas pedagógicas relacionados com doze experiências do currículo (artigo 9º), sendo assim dentro das rotinas impostas possa haver modificações para garantir a aprendizagem e a interação das crianças (BRASIL, 2009a), com isso pode-se disponibilizar materiais para que as crianças não sejam obrigadas a fazerem o que não querem. Por exemplo, na hora de comer ou dormir, quem não quiser realizar tal momento, que seja retirado do local e levado a outro ambiente, e que seja disponibilizado outra proposta, sejam brinquedos, jogos, proposta direcionada, músicas, artes plásticas (modelagens, pinturas, etc.) ou materiais não estruturados.

Esses momentos podem ser chamados de rotinas universalizantes, mas isso não quer dizer que dentro delas não haja flexibilidade para alterar o planejamento, executar modificações e também englobar as diferentes culturas das crianças no dia a dia da creche. Barbosa afirma que

Nas rotinas universalizantes, esquece-se de que as crianças são diferentes, nascem e crescem em profundo diálogo com uma cultura específica. Quando fala na cultura das crianças bem pequenas, refiro-me aos gostos, as ações, aos toques, aos sons, as palavras, as canções, as luzes, as cores, aos cheiros, as mobílias, aos brinquedos que as circundam, bem como as formas como as diferentes culturas são significadas socialmente, passando a constituir o próprio modo de ser de cada uma dessas crianças. É no contato, nas experiências que realizam com e nessas culturas que as crianças vão criando suas ações, conceitos e ideias sobre sua identidade pessoal, sobre o mundo em que vivem e sobre seu lugar nele. Isso não quer dizer, contudo, que elas não possam, posteriormente, criticar e transformar a si mesmas e as culturas nas quais foram educadas (2007, p. 177).

Questiona-se a ideia de as crianças terem de se acostumar com determinadas ações desenvolvidas pela escola. Não aparenta ser correto que a criança deva se adaptar ao modo em que a escola está sendo conduzida, mas sim que a escola se adapte as necessidades da criança, independentemente da idade em que ela esteja iniciando sua jornada na Educação Infantil. Barbosa (2006) afirma que a escola na atualidade além de ser emancipadora e provedora da autonomia, acaba colocando amarras nas crianças deixando-as subordinadas a um sistema de educação falho.

A questão da criança se adaptar as propostas das escolas é justamente o inverso, nomeia-se acolhimento, deste modo, Staccioli afirma que a escola deve organizar os momentos dando devida importância em deixar a criança bem acolhida, levando em consideração o tempo, materiais, moveis e objetos. Afirma que as “relações permitem que as crianças se sintam bem nos contextos possibilitem aos adultos perceber as riquezas da vida infantil e também seus efeitos na construção do conhecimento” (Staccioli, 2013, p.34).

4.3.2 Tempo (de)limitado a alimentação

Na terceira questão: Como é a organização dos momentos de alimentação (lanches e almoço)? Você considera o tempo adequado? Justifique. Obtiveram-se respostas positivas em relação ao tema, mas surgiram questões que fazem uma reflexão sobre o que está ensinando as crianças da Educação Infantil. As professoras A, D, J, L e K relatam o seguinte:

Para o momento dos lanches e do almoço, devido a quantidade de crianças, eles vão ao refeitório intercalados por turmas, geralmente a cada 2 turmas quando são os maiores que se alimentam sozinhos, já os demais vão em grupos, pois necessitam de auxílio para comerem (Professora A).

Como trabalho em berçário, geralmente é realizado uma proposta mais calma, realiza-se a higiene e depois eles almoçam ou lancham conforme o seu tempo, não há um tempo adequado ou estimulado (Professora D).

Sim, pois cada criança é respeitada no seu tempo de se alimentar. Processo muito observado e cuidado por parte da escola” (Professora J).

O tempo de lanche é de 15 minutos, considero adequado, pois é possível atender e auxiliar toda a turma (Professora L).

A organização é feita pela escola, considero um tempo bom para estes momentos (Professora K).

Nas respostas das professoras, podemos perceber que a organização dos momentos de alimentação varia conforme as escolas, duas consideram o tempo “bom”, “adequado”, porém também ficamos pensando se esse adequado não estaria na imposição de um tempo de aceleração imposto pelo adulto, como no caso dos 15 minutos mencionados pela professora. Seriam 15 minutos suficientes para uma alimentação? O tempo da criança é realmente respeitado? Ou nós enquanto adultos estamos pensando pouco sobre isso nas escolas?

Segundo Staccioli (2018) o momento de comer, seja na escola ou no ambiente familiar, é um momento em que a criança demonstra autonomia, suas preferências alimentares, momento em que pode conversar e expor suas ideias sobre assuntos do dia a dia, também comentar sobre o alimento que está ingerindo, por isso acreditamos que não há um tempo cronológico medido por minutos do relógio para que esses momentos se desenvolvam.

Percebe-se que com o relato da professora J que a escola respeita o tempo da criança com tempo adequado para as refeições, seja lanche ou almoço e com devido cuidado, principalmente com a alimentação dos bebês, que necessitam de maior auxílio para este momento. Barbosa (2013) afirma que é na alimentação que os bebês realizam a maior parte das interações e experiências significativas com os adultos e ambientes.

Dentro dos momentos de alimentação, que acabam se tornando atividades regulares da vida cotidiana, Becchi (2012) diz que não é necessário as mesmas serem executadas com repetitividade e rigidez, sendo que as experiências, principalmente durante a alimentação, devem oferecer equilíbrio, variedade e continuidade das situações desenvolvidas, tanto no almoço quanto nos lanches.

Os momentos de alimentação não necessitam ser regrados e repetitivos, o modo como o ambiente é organizado, como os utensílios e alimentos são servidos, convida ou não as crianças para participar desse momento. Também pode ser possível explorar os alimentos consumidos, ouvir e narrar histórias, trocar ideias, conversar sobre o dia, tornando o momento mais significativo e saboroso.

Algumas professoras apontaram aspectos deste momento diário que precisam de mais atenção por parte da escola:

“Os lanches da manhã e da tarde possuem duração de 15 minutos e o almoço 20 minutos. O tempo é curto, principalmente para minha turma, que é de bebês, portanto necessitam de mais tempo para se alimentarem” (Professora B).

Não, o tempo deveria ser maior, pelo menos o do almoço. Porém, como estamos em uma escola, é preciso seguir os horários já que tem outras turmas para ocupar o horário do refeitório (Professora N).

Tempo controlado e curto. 15 minutos. O tempo não é nada adequado, pois as crianças não podem comer tranquilamente (Professora H).

Precisaria de mais tempo, como eram muitas crianças e bebês necessitavam de auxílio para realizar todas as tarefas e nem sempre havíamos tempo de realizar o processo com tranquilidade (Professora I).

A ideia do curto espaço de tempo para a alimentação toma a reflexão das professoras B, N, H e I. Ter de cumprir o tempo para que a próxima turma consiga fazer as refeições dentro do seu horário, acaba tornando a rotina acelerada e as crianças, que estão imersas nesta realidade, acabam nesta ideia de aceleração também. As crianças, como afirma a professora H, necessitam de comer no seu tempo, sem pressa, sem ter que se preocupar se vai ter outra turma ou não, assim por diante.

A questão do tempo é um ponto importante a ser comentado após as considerações das professoras B, H, N e I diferentemente das professoras A, D, J, K e L, as quais acabam necessitando de mais tempo na alimentação das crianças devido ao respeito as suas singularidades. Zavalloni (2015) vê a necessidade de desacelerar os tempos dentro da escola, que com a ideia de rotina fixa, o tempo tornou-se um inimigo dos processos pedagógicos e principalmente da criança, que é quem mais sofre com os processos de vida acelerada.

Zavalloni (2015) mostra que a questão dos ritmos acelerados desumanos, são meras justificativas para as atividades do dia que poderiam ser revistas. O autor ainda coloca que dentro da escola não perdemos tempo, mas sim ganhamos com tudo o que se conquista a cada minuto, seja da acolhida da criança a escola ou de momento das práticas fixas do cotidiano. O autor descreve que “[...] o “perder tempo” para conhecê-los e acolhê-los plenamente é sempre tempo ganho, capaz de transformar, graças à metodologia didática atraente, à aprendizagem de uma útil e duradoura experiência de vida” (Zavalloni, 2015, s/p). Por isso o mesmo enfatiza a ideia de caminhar rumo a Pedagogia do Caracol dentro da escola.

Surge neste momento a questão do respeito, que as turmas devem respeitar os horários determinados pela escola. Mas, e o tempo da criança se alimentar, a escola e as professoras estão respeitando? Esse é um bom questionamento. Para tentar deixar a prática do lanche e almoço, mais tranquila e harmoniosa, Staccioli (2018) afirma que desde a produção do lanche

deve ser harmoniosa, a organização do refeitório, as ações dentro da cozinha e refeitório englobando as crianças de maneira agradável, contribuem para que as mesmas consigam se alimentar e crescer com saúde, “O momento de comer torna-se uma ação diária fértil e agradável tanto para a criança quanto para o adulto que está com ela e com os colegas que estão à mesa com ela” (STACCIOLLI, 2018, p. 61).

4.3.3 O momento do sono

Em relação à questão 4- Como é a organização dos momentos de sono? O tempo deste momento é coerente com a idade e necessidade das crianças? Foi possível perceber nas respostas das professoras E, M e G que existe um pensamento relacionado a qualidade do sono e na necessidade das crianças em dormir.

Para este momento, as turmas se reúnem em espaços apropriados para descansar, quando as crianças acordam retornam as suas salas de aula e vão realizando as atividades com a professora, sendo elas desde brincadeiras dependendo da profissional. Quanto ao tempo, cada criança fica naquele espaço até que desejar, pois também não conseguiremos controlar quanto tempo cada criança dorme em sua casa (Professora M).

Após o almoço as crianças dormem normalmente 1 hora, caso não acorde é respeitado o tempo da mesma. Pela parte da tarde se a criança estiver cansada ou pedir para dormir a mesma tem sua liberdade de escolha. Na hora do almoço e ao dormir as crianças ouvem músicas calmas (Professora E).

Nas duas respostas citadas acima pelas professoras M e E, percebeu-se uma semelhança com o que Staccioli (2018) mostra em seu texto sobre o sono, em que as crianças necessitam de local adequado e destinado a isso e que seu momento deve ser respeitado para que não atrapalhe seu processo de crescimento e aprendizagem. A professora E ainda afirma que as crianças que sentirem sono em um momento diferenciado da rotina, terá seu desejo atendido. Já a professora G afirma que “Na turma o sono é feito duas vezes por dia já que foi observada essa necessidade, uma vez logo após o almoço e outra no final da tarde. Nós deixamos as crianças dormirem livremente, elas sempre acordando após uma hora ou uma hora e meia de sono”. Desta forma é interessante apontar a visão da professora G, pois a

turma em que trabalha teve o horário do sono aumentado por necessidade das crianças e obviamente a rotina escolar foi reorganizada para que o momento ocorresse da melhor forma.

A professora K mostra que *“ neste momento, todas as crianças deitam, mesmo as que não dormem permanecem deitadas num momento de relaxamento, normalmente todas dormem ”*. Sendo assim aparenta-se que as crianças que não querem dormir, devem permanecer no mesmo local que as outras crianças que dormem, mas que nenhuma outra proposta é realizada com elas, ficando aqui a pergunta: o que poderia ser realizado com as crianças que não querem dormir no momento estipulado?

A professora K ainda afirma *“ O tempo de sono vai sendo adequado e reduzido no decorrer do ano, de acordo com a necessidade das crianças ”*, com isso conclui-se que as necessidades dos que não dormem pode influenciar no tempo das crianças que dormem. Diferentemente da professora G que ampliou o momento do sono por necessidade, a professora K acaba reduzindo o mesmo conforme as crianças não apresentem mais essa necessidade. Também é um modo diferenciado de pensar as especificidades das crianças.

Em relação aos momentos do sono, a maioria das professoras descreveu os mesmos compreendendo o tempo de cada criança. Percebe-se que ainda existe um tempo pré-delimitado de uma hora à uma hora e meia, até a suposição do horário que a criança dorme em casa. A ideia de descansar na escola baseia-se na suposição feita por Staccioli (2018) em que a criança estando descansada e sem sono, aprende melhor.

A Secretaria Municipal de Florianópolis juntamente com a Diretoria de Educação Infantil, desenvolveu um texto explicativo sobre o tempo e como deve ser a duração do sono nas escolas de Educação Infantil da cidade. Como indicadores de tempo apontaram o seguinte que as

Crianças de 1 ano a 2 anos: dormem, em média, 12 a 14 horas diárias, sendo 11 horas durante a noite. Dispensam a soneca da manhã e à tarde costumam tirar uma soneca de uma a duas horas. Crianças de 3 a 5 anos: dormem, em média, 11 a 12 horas diárias. A partir dos 3 anos a maioria das crianças deixa de repousar durante o dia (FLORIANÓPOLIS, 2011, p.2).

O mesmo texto trata das crianças que não querem dormir, afirmando que *“ para as crianças que não dormem as salas ou outros espaços da instituição devem ser organizados com propostas planejadas, incluindo espaço para relaxamento, com colchonetes, tapetes e almofadas ”* (2011, p. 4). O texto ainda afirma que *“ também deve haver brinquedos como*

jogos de memória, quebra-cabeça, dominós, blocos de montar e serem realizadas brincadeiras, leitura de histórias, entre outras” para as crianças que não desejam dormir.

Sobre o momento do sono, Staccioli (2018) afirma que a criança precisa, dentro da escola infantil, ter este momento de descanso. Principalmente com as crianças pequenas e os bebês, o momento do sono deve existir diariamente dentro da escola, mas isso não quer dizer que este momento deve ser regrado e ditado um horário específico para dormir. A criança deve dormir quando sentir necessidade, com isso, imagina-se que a escola deva ter um local específico para o sono, com camas (colchonetes), travesseiros, cobertas e o ambiente em si destinado a proposta do momento: o descansar. O autor enfatiza que

O descanso das crianças com até três anos de idade é normal que seja predisposto com uma atenção ao tempo, espaço, condições de relacionamento, porque suas necessidades fisiológicas são muito mais evidentes e não podem ser negligenciadas. Os pequeninos adormecem em qualquer lugar, onde quer que sintam a necessidade. Os mais velhos podem “restringir” o repouso, mas com a consequência de se tornarem mais excitados e inquietos (2018, p. 65-66).

Mesmo que não haja uma padronização nas escolas com horário fixo (por exemplo, após o almoço todos deverão dormir), segue-se a ideia de que as crianças necessitam dormir. Os relatos das professoras M e E, afirmam que a cada dia mais as crianças estão sendo vistas, ouvidas e tendo suas necessidades atendidas. Se o tempo do sono é perceptível a necessidade de mudanças, questiono-me se mesmo com os relatos, é verídico que as crianças dormem o tempo que é necessário?

4.4 MAIS ATENÇÃO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA: AS MUDANÇAS DENTRO DA JORNADA DE TURNO INTEGRAL NA ESCOLA

A prática pedagógica reflexiva torna as ações do dia a dia mais significativo em relação às experiências propostas para as crianças, assim vamos construindo uma Pedagogia do Cotidiano que reconheça a criança e suas necessidades. Por isso nesta seção, serão analisadas as questões cinco e seis, sendo que a questão cinco refere-se a 5- Qual ponto/contexto da jornada escolar de tempo integral que necessita de mais atenção? Justifique.

Ao ler as respostas das professoras, a primeira que chama a atenção é o relato da professora C em que coloca;

Acredito que esse momento de almoço e soninho após seria o que mais necessita de atenção, pelo fato de que não são todas as crianças que precisam dormir em tal horário, o que sei que ocorre onde trabalho durante o soninho à tarde é que não há outra alternativa para as crianças que não querem dormir, elas têm que ficar forçadas nesse soninho (Professora C).

Analisa-se que a professora C pensa nas crianças de modo a entendê-las e atendê-las, porém, a rotina imposta pela escola (provavelmente) acaba privando as crianças de terem experiências diferenciadas (no caso das que não dormem), voltamos a questão: como se está respeitando o tempo e as necessidades das crianças forçando as mesmas a permanecerem em um ambiente que não condiz com as suas necessidades?

Outros relatos que chamam a atenção e que não foram elencados anteriormente baseiam-se na questão do brincar. As professoras M e O relatam o seguinte: “*O brincar por que as vezes torna-se vago por ter que cumprir a rotina (Professora M) e a professora O “Geralmente o brincar, pois muitos profissionais preparam suas aulas baseadas em “folhinhas” ou televisão, deixando de explorar o que mais agregará conhecimento a criança”.*

No que parece, as crianças estão sendo guiadas por professoras que pensam no planejamento voltado ao interesse infantil. Mesmo tendo as rotinas impostas pela coordenação das escolas, as professoras aparentemente tentam promover os momentos de obrigatoriedade com maior flexibilidade e acolhimento das necessidades das crianças. As respostas das professoras M e O estão relacionadas ao que aparece nas DCNEI, sendo que os eixos do currículo: brincar e interagir são os principais objetivos dentro das escolas infantis, para conseguir conquistar o restante das experiências propostas (BRASIL, 2009).

Em relação aos relatos das professoras sobre a ideia de olhar para a jornada de turno integral, surgem vários fatores além dos que são citados neste trabalho (alimentação, sono, higiene e propostas obrigatórias). Estes fatores incluem a questão da afetividade tanto familiar quanto na escola, o brincar, propostas para serem realizadas juntamente com o horário do sono e do almoço.

De maneira geral a jornada de turno integral busca atender com qualidade a todas as crianças que ali estão inseridas; as experiências que as crianças produzem por ter o contato com a escola acabam gerando outra visão sobre a questão cultural. Barbosa afirma que

Cada integrante de um grupo traz, consigo, uma experiência cultural, social, emocional diversificada, seja ele um bebê, uma criança pequena ou um professor. Portanto, quando se encontram em um mesmo espaço essas pessoas e suas experiências, há necessidade de tempo para transformar esse espaço em um ambiente – um lugar m onde ocorra o encontro e a construção de uma vida em comum (2013, p. 214).

A questão do tempo está subentendida dentro de todas as questões abordadas. É tempo para comer, para dormir, para brincar e para realizar determinadas tarefas; desta maneira as crianças estão habituadas com a maneira mecânica que a jornada escolar se tem ocorrido. É necessário que as professoras consigam quebrar com este paradigma de que a escola tem que ser organizada com um cronograma temporal (como citadas pelas professoras B, N, H e I afirmando que falta tempo para as refeições das crianças) e incluir em suas práticas diárias as necessidades das crianças. Barbosa afirma que

O tempo é um articulador da vida, é ele que corta, amarra ou tece a vida: individual e social. É o tempo que nos evidencia que temos um passado comum, uma memória e uma história: que é preciso compreender esse passado, mas também distanciar-se dele para não ficar aprisionado, repetindo-o. Compartilhar a experiência do passado para, assim, pensar e projetar possibilidades para o futuro. Viver o presente. É o tempo que nos oferece a dimensão de durabilidade, de construção de sentidos para a vida, seja ela pessoal ou coletiva (2013, p. 215).

Na Base Nacional Comum Curricular, a questão do cuidar e educar se faz presente salientando que “Nas últimas décadas, vem se consolidando, na Educação Infantil, a concepção que vincula educar e cuidar, entendendo o cuidado como algo indissociável do processo educativo” (BRASIL, 2017, p. 34), sendo assim, uma ideia surge em relação a ampliar os processos do momento do sono. Com o relato da professora L “*Considerando as perguntas anteriores, considero importante que haja outra atividade para aquelas crianças que permanecem ao meio dia na escola e não dormem*”. Caso a escola não de conta de ter um ambiente específico para direcionar o sono quando a criança tem necessidade, as professoras de cada sala podem deixar um espaço destinado ao descanso. Para isso não é necessário que

tenham berços e camas, por exemplo, mas redes, colchonetes, tapetes, cobertas e almofadas também podem ser utilizados.

E para as crianças que não querem dormir, o ideal é que haja outro ambiente, com brincadeiras e propostas pedagógicas, para além da televisão, mas sim jogos, brinquedos, cantos temáticos, livros e o contato com a natureza (Florianópolis, 2011). A maneira com que se adaptam as necessidades das crianças a rotina, percebe-se um real crescimento e independência das crianças juntamente com a conquista de sua autonomia.

Nos momentos da alimentação, no decorrer do texto foram surgindo reflexões em relação ao contexto da proposta, mas cabe aqui salientar que a prática do lanche com horário pré-determinado acaba desprezando as reais necessidades de cada um. Isso se confirma com o relato da professora B, em que a mesma afirma “*Cada turma tem 15 minutos. Se demorar um minuto a mais, a próxima professora vai entrando refeitório adentro com a turma dela, causando grande confusão*”. Será que a rotina escolar está tão petrificada que não percebe as necessidades das crianças e também das professoras? O momento do lanche que deveria ser calmo e sem estresse, acaba se tornando uma onda de aceleração e de desrespeito com o tempo que as crianças precisam, o que se está ensinando as mesmas?

O ideal seria que, juntamente com o momento do lanche, para as crianças que não estão com fome, seja destinado propostas semelhantes as sugeridas para o momento do sono, sendo elas brinquedos e brincadeiras, jogos, propostas direcionadas, entre outras em um ambiente diferenciado para evitar as confusões citadas pela professora B. Caso as crianças tenham fome fora do horário, o adequado seria que as mesmas pudessem se direcionar ao refeitório e que conseguissem suprir suas necessidades. Como se sabe, na maioria das escolas o lanche é em um horário fixo, então esta possibilidade pode acabar sendo restrita, por isso é mais uma questão a ser pensada.

Sobre a última questão 6- O que você acha que poderia modificar em sua ação pedagógica, com o intuito de dar mais ênfase na criança e no atendimento de suas necessidades e demandas? Justifique. As respostas que mais se destacaram foram as das professoras A e B, em que relatam:

Havendo o tempo e material adequado, dar mais atenção e carinho para todas e deixar que elas explorassem a atividade até não quiserem mais. Sem a preocupação de que não terei material para o próximo ou preciso fazer tudo rápido, pois está na hora de ir organiza-los pra irem para casa. Ter o olhar e perceber do que a criança está precisando no momento, atende-la de forma acolhedora e não como mais um (Professora A).

Muitas vezes, o que nós gostaríamos vai além de nossas possibilidades. Ainda é difícil fugir dos horários muitas vezes rígidos da escola. Porém, acredito que é preciso dar maior atenção as crianças e as suas manifestações principalmente quando ela estiver em seu tempo do brincar livre. É muitas vezes daí que surgem as necessidades e curiosidades que as crianças apresentam a professora (Professora B).

Ainda é perceptível a questão do tempo compreendendo as práticas educativas dentro das escolas. A professora A acaba apontando a questão do tempo influenciando as brincadeiras, já a professora B aponta o tempo como um principal influenciador nas rotinas obrigatórias. Das duas maneiras o mesmo pode ser olhado com igualdade, de modo que atendam às necessidades das crianças. Zavalloni (2015) afirma que o tempo acaba relacionando-se com velocidade, com objetivos a cumprir metas. Também mostra duas modalidades de tempo uma relacionada as pessoas e outra ao relógio. O tempo das pessoas consegue-se aproveitar, viver, sentir, tocar e manter relações saudáveis, já o tempo relacionado ao relógio, é destinado a corridas sem um objetivo final, a atropelos de propostas e de não sentir as necessidades de quem está por perto.

A reflexão sobre as práticas realizadas nas escolas infantis nos leva a um leque de pensamentos, um deles é apontado pela professora M quando afirma que: “*Acredito que um planejamento flexível, respeitar o tempo das crianças, propostas que envolvam e interessem a todas respeitando suas especificidades*” e também pela professora I.

Sempre temos que modificar nossas práticas, principalmente quando pensamos numa perspectiva de que a criança é protagonista na construção do conhecimento. Sendo assim, precisamos sempre estar com o olhar atento e os ouvidos prontos para as conversas e ações das crianças, com o compromisso de aproveitar esse momento para grandes pesquisas com elas (Professora I).

A ideia de definir uma pedagogia do cotidiano volta-se a questão de ouvir as crianças. Staccioli nos mostra que a escuta deve ser atenta em todos os períodos das vivências escolares e também aponta que

É algo mais do que uma técnica didática; a escuta exige que o ouvinte se coloque na pele do outro, que se sintonize com ele, que mude o seu modo de ver e de sentir para tentar captar o seu interlocutor. A escuta não é uma ação passiva, um deixar acontecer, em comportamento fácil; a escuta é um agir muito ativo (STACCIOLLI, 2013, p. 34).

Staccioli (2013) ainda completa que quando o adulto assumir a postura de ouvinte das crianças, o mesmo não pode fazer julgamentos, correções e influenciar as conclusões das crianças, interferindo somente para problematizar assuntos que surgiram pela criança, mas cuidando para não querer tomar para si o assunto e dar as respostas e conclusões logo de cara. O autor ainda coloca que o adulto deve ser um guia para a criança, que deve incentivar e fazer com que a mesma tome suas decisões e consiga construir cada vez mais projetos de modo autônomo.

Elaborar uma avaliação da prática pedagógica que se realiza todos os dias pode ser trabalhoso, mas é necessário refletir sobre a maneira que se está convivendo com as crianças pequenas, traz benefícios para o bem-estar tanto do professor quanto da criança que está tendo a sua infância pensada e desenvolvida. Esta avaliação é voltada aos professores e é destinada à sua prática pedagógica, a sua escuta atenta e a sua interação com as infâncias podendo inovar, criar, desenvolver e reinventar propostas, dando continuidade ao seu trabalho, de maneira significativa para a criança que vive, aprende e ajuda a transformar a jornada escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio das reflexões construídas neste Trabalho de Conclusão de Curso, foi possível perceber as contradições e organizações da jornada de turno integral na Educação Infantil. A realização do trabalho conquistou os objetivos propostos, mas também deixou alguns questionamentos em relação as práticas pedagógicas dentro das escolas de Educação Infantil. Desta forma, foi possível perceber que, por mais que a prática do professor seja voltada a atender as necessidades das crianças, o cotidiano “engessado” acaba por sobrecarregar o professor, fazendo com que o mesmo execute as atividades diárias, correndo contra o tempo, trabalhando fora dos princípios de uma Pedagogia do Caracol (ZAVALLONI, 2015).

Inicialmente, com o contexto histórico, foi possível perceber as mudanças ocorridas por décadas dentro da construção de uma Escola de Educação Infantil que atende a ideia de cuidar e educar com qualidade e que se compromete com o pleno desenvolvimento da criança juntamente com a construção de sua autonomia. A questão das legislações que embasaram a construção de uma ideia de Educação Infantil voltada para a criança e não para as necessidades familiares (assistencialista), foi um marco considerando todo o engajamento de professores e pensadores da educação que desde sempre se dedicaram a organizar e planejar uma Educação Infantil de qualidade, que cumprisse com as leis (por exemplo, a LDB de 1996) e as DCNEI (criadas em 1999 e revisadas em 2009), tendo as mesmas como norte para desenvolver o trabalho pedagógico dentro das escolas.

Com essa reflexão, volta-se para a questão da evolução das escolas, que mesmo com toda a construção do pensamento voltando o trabalho para se pensar nas crianças e no seu bem-estar, acabam por deixar as necessidades das mesmas de lado e realizando propostas que não condizem com os interesses das crianças, dificultando o seu desenvolvimento, como por exemplo: a ideia da obrigatoriedade do sono ou dos momentos de as refeições serem acelerados por conta do tempo. Com as leituras desenvolvidas no assunto, percebeu-se que é possível encontrar soluções para que as obrigatoriedades escolares se tornarem mais flexíveis, juntamente com a ampliação da reflexão sobre o cuidar e o educar. Mas como fazer isso com a organização do cotidiano sendo realizada pela coordenação das escolas, sem consultar os professores? Esse é um ponto que merece grande reflexão na atualidade.

Outro ponto abordado dentro da escrita do trabalho foi em relação ao tempo integral dentro das escolas infantis, que como sabemos a criança permanece no mínimo sete horas

neste espaço. Sendo assim, as práticas pedagógicas desenvolvidas são voltadas para atender as necessidades destas crianças, porém o que se encontra nos relatos é o ponto que as professoras afirmam que as crianças acabam se acostumando ou adaptando-se com o cotidiano escolar. Deste modo é necessário pensar na premissa de que se a criança constitui o centro do planejamento educativo (Brasil, 2009a), é pertinente que se atenda às suas prioridades e necessidades.

A pesquisa realizada com as professoras da Educação Infantil de tempo integral acabou gerando questionamentos durante a construção da análise de conteúdo, o principal deles em relação ao tempo acelerado com que as propostas se desenvolvem e também no relato da professora A, em que diz; existe a necessidade de dar mais atenção e carinho às crianças. A pergunta que fica é: se em algumas escolas o tempo é tão corrido que as propostas acabam sendo atropeladas, de que maneira a professora que está em sala, com um número considerado de crianças, poderá parar o tempo para dedicar-se com a questão afetiva? Isso tudo levando em consideração o currículo “engessado” existente nas escolas que acabam, muitas vezes, deixando o dia a dia mecanizado.

Utilizando os dados que foram encontrados nas respostas das professoras, percebe-se que a maior necessidade dentro da escola infantil de turno integral é a da administração do tempo. Nas propostas relacionadas as refeições este quesito aparece com maior frequência, sendo assim, o ideal seria pensar em um cotidiano em que os lanches e almoços fossem realizados de maneira a realmente atender as necessidades infantis, independente de tempo de durabilidade.

Dentro das leituras realizadas e complementando os relatos das professoras, apresenta-se também a questão da padronização das rotinas dentro das escolas de Educação Infantil. Essa padronização envolve o momento do sono e das refeições, sendo que as crianças, aparentemente não são questionadas se querem ou não realmente comer ou dormir. Desta forma, acaba-se deixando de lado a vontade da criança, incluindo ela em uma rotina fixa, “a criança deve saber que aquilo que é feito diante dos seus olhos não é feito somente para o seu bem-estar, mas é feito com ordem, segundo regras e com intenção que lhe são comunicadas” (BECCHI, 2012, p. 19).

Com todas as reflexões realizadas durante a elaboração da análise, nas discussões elencadas e também nestas últimas considerações realizadas aqui, pode-se afirmar que dentro de toda a organização do cotidiano escolar voltado para a criança que frequenta o turno

integral na escola, o professor da Educação Infantil é o principal organizador das propostas pedagógicas e que com isso deve ser consultado frequentemente sobre a organização do cotidiano.

Sendo assim, conclui-se que, para uma melhor organização do cotidiano nas escolas de Educação Infantil que possuem a jornada de tempo integral, existem três formas de avaliar se o mesmo realmente está cumprindo com os objetivos da Educação Infantil. O primeiro é refletir se a jornada de turno integral está atendendo as demandas descritas nas normativas das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009a) e também se está englobando os direitos de aprendizagem descritos na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017). A segunda maneira de avaliar é refletir constantemente sobre a prática pedagógica que se está desenvolvendo dentro das escolas, incluindo a maneira com que se lida com as rotinas fixas e se a mesma está atendendo as necessidades das crianças levando em consideração possíveis modificações na mesma.

A terceira e última maneira de se avaliar, é ouvir as crianças. A escuta deve sempre ser uma aliada dos professores e gestores das creches e Escolas de Educação Infantil. É na criança que a prática será refletida, e também, é a criança que irá demonstrar seu descontentamento ou agrado em relação a determinadas propostas. Escutar as crianças dará um novo rumo à construção e organização das jornadas de tempo integral dentro das escolas da infância, incluindo a formação de sua autonomia e de sua independência gerada por espaços e ambientes pensados para os processos pedagógicos.

É importante salientar que o ato de escutar não pode ser encarado somente no sentido literal da escuta como audição, como sentido. Afinal com bebês e crianças bem pequenas na creche, é mais do que necessário aprender a escutar os gritos, os gestos, os choros, as “birras” e perceber a cada momento o que as crianças estão tentando expressar, dando atenção, envolvendo os interesses das mesmas, provocando-as sobre novas situações em que as crianças sejam indagadas a questionar sempre (BRASIL, 2013a).

O título deste Trabalho de Conclusão de Curso “E agora prô” faz com que reflitamos a cada vez mais sobre o processo de reaprender a escutar os questionamentos das crianças e também as suas expressões. Permite refletir além de uma pergunta relacionada a qual atividade virá na sequência, mas sim sobre o fato de as crianças estarem sempre esperando orientações de adultos para desenvolverem propostas, elencando-se aqui uma situação de

dependência de comandos, aguardando por ordens e tempo cronometrado para a realização de propostas, cada uma a seu tempo.

Por fim, é preciso mostrar a criança que ela é capaz de desenvolver suas ações por si própria, fazendo com que a mesma tome atitudes, realce os seus desejos e que também tente realizá-los. Tudo isso, sem necessitar da intervenção direta de um adulto ou precisar de apoio, isso não significa que a criança ficará sem o amparo dos professores, mas sim que o professor estará conduzindo a criança para um crescimento saudável, com incentivo, instigando-a perguntar e colaborando para a formação autônoma da sua personalidade, tudo isso por meio da interação e da brincadeira. Deste modo estaremos colaborando para a efetivação de uma Pedagogia do Cotidiano no cenário da creche e na jornada de turno integral. Uma pedagogia que se faz na reflexão, no olhar, na escuta da criança; uma Pedagogia que respeita e organiza os tempos, os espaços, os materiais para e com as crianças.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Vânia de Carvalho. **Educação Infantil**: Em jornada de Tempo Integral Dilemas e Perspectivas. [Brasília, DF]. Ministério da Educação; Vitória: Edufes, 2015. 23 p. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=32831-seb-educacao-infantil-em-jornada-de-tempo-integral-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 12 out. 2018.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força**: Rotinas na Educação Infantil. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. 120 p.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Tempo e Cotidiano**: Tempos para viver a infância. Leitura: Teoria e Prática, Campinas, v. 31, n. 61, p.2013-222, nov. 2013. Disponível em: <<https://ltp.emnuvens.com.br/ltp/article/view/185/122>>. Acesso em: 07 nov. 2018.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FOCHI, Paulo Sergio. Os bebês no Berçário: Ideias-chave. In: FLORES, Maria Luiza Rodrigues; ALBUQUERQUE, Simone Santos de (Org.). **Implementação do PROINFÂNCIA no Rio Grande do Sul**: Perspectivas Políticas e Pedagógicas. Porto Alegre: Edipuc, 2015. Cap. 4. p. 57-68. Disponível em: <<http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/Ebooks/Pdf/978-85-397-0663-1.pdf>> ISBN 978-85-397-0663-1>. Acesso em: 04 out. 2018.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. Organização do Espaço e do Tempo na Escola Infantil. In: CRAIDY, Carmen; KAERCHER, Gládis. **Educação Infantil: Para que te quero?**. Porto Alegre: Artmed, 2001. Cap. 6. p. 67-79.

BECCHI, Egle et al. **Ideias orientadoras para a creche**: a qualidade negociada. Campinas: Autores Associados, 2012. 61 p.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: 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. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016.

BRASIL. Constituição (1990). Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre O Estatuto da Criança e do Adolescente e dá Outras Providências**: ECA. Brasília, DF, 13

jul. 1990. Disponível em: <<http://www.febem.sp.gov.br/files/pdf/eca.pdf>>. Acesso em: 22 nov. 2018.

BRASIL. Constituição (1996). Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Presidência da República: Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm> e <http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf>. Acesso em: 16 set. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>. Acesso em: 16 set. 2018.

BRASIL. Constituição (1999). Resolução nº 9.131, de 07 de abril de 1999. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Resolução CEB Nº 1, de 7 de abril de 1999: Resolução CEB 1/99. Diário Oficial da União. Nº 1. ed. Brasília, DF, 07 abr. 1999. n. 1. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2321-rceb001-99&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 16 set. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, p.95. 2009a.. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 16 set. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais Para A Educação Infantil nº 20/2009. Relator: Raimundo Moacir Mendes Feitosa. Brasília, DF, 11 de novembro de 2009b. **Parecer Homologado**: Despacho do Ministro, publicado no D.O.U. de 9/12/2009, Seção 1, Pág. 05.. Brasília, p. 1-22. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020_09.pdf>. Acesso em: 25 set. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica**. Brasília, DF: Mec, Seb, Dicei, 2013a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>>. Acesso em: 13 nov. 2018.

BRASIL. Constituição (2013). Mensagem de Veto nº 12.796, de 04 de abril de 2013. **Presidência da República**: CASA CIVIL Subchefia de Assuntos Jurídicos. Brasília, DF, 04

abr. 2013b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm>. Acesso em: 16 set. 2018.

BRASIL. Constituição (2014). Lei nº 13005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências**. Presidência da República: Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, DF: Governo Federal, 25 jun. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 16 set. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a Base. Versão Final. Undime; Consed. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/06/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em 16 set. 2018.

COSTA, Sérgio Francisco. **Método Científico**: Os caminhos da Investigação. São Paulo: Harbra, 2001.

FACHIN, Odília. **Fundamentos de Metodologia**. 5. ed. São Paulo: Saraiva, 2006. p. 120.

FLORIANÓPOLIS, Secretaria Municipal de. **Orientações sobre o sono na Educação Infantil**: Diretoria de Educação Infantil. Florianópolis: Prefeitura de Florianópolis, 2011. 6 p. Disponível em: <http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/PDF/16_02_2011_10.59.18.959fb1c8311f3151cf7d340c8bb9dd8f.PDF>. Acesso em: 15 nov. 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Disponível em: <<http://forumeja.org.br/files/Autonomia.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2018.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Ufrgs-Editora, 2009. 32 p. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>>. Acesso em: 30 out. 2018.

KUHLMANN JUNIOR, Moysés. **Infância e Educação infantil**: uma abordagem histórica. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010. 65 p.

MESGRAVIS, Laima. **A Assistência a Infância Desamparada e a Santa Casa de São Paulo: A roda dos expostos no século 19**. 1973. 423 f. Tese (Doutorado) - Curso de História, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1973. Disponível em: <<http://repositorio.furg.br/handle/1/280>>. Acesso em: 16 set. 2018.

NASCIMENTO, Edaniele Cristine Machado do. **Processo histórico da educação infantil no brasil: educação ou assistência?**. In: Educere: XII congresso nacional de educação, 12. 2015, Curitiba. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. Curitiba: Catedral Unesco, 2015. p. 17439 - 17455. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/17479_9077.pdf>. Acesso em: 24 set. 2018.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes et al. **Creches: crianças, faz de conta & cia**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. 75 p.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado; MACHADO, Maria Cristina Gomes. **A história da educação infantil no brasil: Avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional**. 33. ed. Campinas: Revista HISTEDBR On-line, 2009. p. 79 Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/download/8639555/7124>>. Acesso em: 30 set. 2018.

PASQUALINI, Juliana Campregher; FERRACIOLI, Marcelo Ubiali. A questão da Agressividade em contexto escolar: desenvolvimento infantil e práticas educativas. In: ARCE, Alessandra; MARTINS, Ligia M. (Org.). **Ensinado aos pequenos: de zero a três anos**. 2. ed. Campinas: Alínea, 2012. Cap. 5, p. 134.

RODRIGUES, Juliana Beatriz Machado. **A construção de uma escola de Educação Infantil de tempo integral: "Cavando os achadouros da infância"**. 2012. 146 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Educação nas Ciências, Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2012.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Renan Antônio. **A criação do Ministério da Educação e Saúde Pública no Brasil**. 2016. 304 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação Escolar, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2016. Disponível em:

<<http://fatece.edu.br/arquivos/arquivos%20revistas/trilhas/volume7/19.pdf>>. Acesso em: 16 set. 2018.

SILVA, Isabel de Oliveira e. **Docência na Educação Infantil: contextos e práticas**. In_____. BRASIL(org). Ser docente na Educação Infantil: entre o saber e o ensinar e o aprender/ Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Brasília: Básica, 2016, p.57-80.

STACCIOLI, Gianfranco. **As rotinas: de hábitos estéreis a ações férteis**. Revista Linhas. Florianópolis, v. 19, n. 40, p. 54-73, maio/ago. 2018. Título original: Le routine: da consuetudini sterili ad azioni fertili. Traduzido por Fernando Coelho, com revisão técnica de Catarina Moro.

STACCIOLI, Gianfranco. **Diário do Acolhimento na Escola da Infância**. Campinas: Autores Associados, 2013.

ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em Educação Infantil**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007. 288 p.

ZAVALLONI, Gianfranco. **A pedagogia do Caracol**. Americana: Adonis, 2015.

APÊNDICES



UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL - UFFS

CAMPUS ERECHIM/RS

LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

PARTICIPAÇÃO NO ESTUDO

A minha participação no referido estudo, será através deste questionário com perguntas já semi estruturadas, organizada pela pesquisadora Esthefanie Eduarda Schmidt, discente do curso de licenciatura em Pedagogia da UFFS- Campus Erechim, e sua orientadora: Prof.^a Flávia Burdzinski de Souza, que servirá como base para reflexões e produção de dados para sua pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

SIGILO E PRIVACIDADE

Estou ciente de que minha privacidade será respeitada, ou seja, **meu nome** ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, me identificar, **será mantido em sigilo**. A pesquisadora se responsabiliza pela guarda e confidencialidade dos dados. Assim, concordo que o material e as informações obtidas relacionadas a minha pessoa, possam ser publicados em aulas, congressos, eventos científicos, palestras ou periódicos científicos. Porém, minha pessoa não deve ser identificada, tanto quanto possível, por nome. A entrevista ficará sob a propriedade do responsável pela pesquisa.

CONTATO

A pesquisadora responsável pela pesquisa é Esthefanie Eduarda Schmidt, discente da Universidade Federal da Fronteira Sul- Campus Erechim, e com ela poderei manter contato

pelo endereço eletrônico: esthefanieeduarda@icloud.com, caso necessite tirar dúvidas sobre o trabalho.

DECLARAÇÃO

Declaro que li e entendi todas as informações presentes neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Todas as minhas perguntas foram respondidas e eu estou satisfeito (A) com as respostas, assim manifesto meu livre consentimento em participar

Erechim, ___/___/_____

E-mail e/ou telefone do participante: _____

Assinatura do participante: _____

Pesquisadora: (*Esthefanie Eduarda Schmidt*)

Contato pelo e-mail: *esthefanieeduarda@icloud.com*



UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL - UFFS

CAMPUS ERECHIM/RS

LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

Nome _____

Formação: _____

Tempo de atuação na Educação Infantil _____

Professor Titular

Professor Auxiliar

1- Como você organiza a jornada de turno integral na escola de Educação Infantil com as crianças?

2- Em relação a Educação Infantil em tempo integral, as crianças cumprem a jornada da escola? Como reagem aos momentos obrigatórios do dia como propostas direcionadas, banheiro, almoço e momento do sono? Explique.

3- Como é a organização dos momentos de alimentação (lanches e almoço)? Você considera o tempo adequado? Justifique.

4- Como é a organização dos momentos de sono? O tempo deste momento é coerente com a idade e necessidade das crianças?

5- Qual ponto/contexto da jornada escolar de tempo integral que necessita de mais atenção? Justifique.

6- O que você acha que poderia modificar em sua ação pedagógica, com o intuito de dar mais ênfase na criança e no atendimento de suas necessidades e demandas? Justifique.
