UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL - UFFS

CAMPUS ERECHIM

LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

MAIARA HELENA ZABOT

ESCOLA INFANTIL EM TURNO INTEGRAL:

UMA PESQUISA NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE ERECHIM

ERECHIM
2019

MAIARA HELENA ZABOT

ESCOLA INFANTIL EM TURNO INTEGRAL:

UMA PESQUISA NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE ERECHIM

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: Profª. Drª. Mônica Santin

ERECHIM
2019

Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

Zabot, Maiara Helena
ESCOLA INFANTIL EM TURNO INTEGRAL : UMA PESQUISA NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE ERECHIM / Maiara Helena Zabot. -- 2019.
68 f.

Orientadora: Doutora Mônica Santin.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal da Fronteira Sul, Curso de Pedagogia-Licenciatura, Erechim, RS, 2019.

1. Educação Infantil. 2. Turno Integral na Educação Infantil. 3. Pedagogia de Projetos. I. Santin, Mônica, orient. II. Universidade Federal da Fronteira Sul. III. Título.

Elaborada pelo sistema de Geração Automática de Ficha de Identificação da Obra pela UFFS com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

MAIARA HELENA ZABOT

ESCOLA INFANTIL EM TURNO INTEGRAL:
UMA PESQUISA NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE ERECHIM

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: Profª. Drª. Mônica Santin

Aprovado em: 06/12/2019

BANCA EXAMINADORA

Profª. Me. Silvania Regina Pellenz Irgang
(UFFS/Erechim)

Profª. Me. Mirian Eugênia Meneguello Poletto
(Escola Municipal de Educação Infantil Doutora Vera Beatriz Sass)

Profª. Drª. Mônica Santin
(UFFS/Erechim)

À minha família e aos meus amigos, que estiveram presentes neste processo formativo, me apoiando e contribuindo em busca da concretização dos meus objetivos.

AGRADECIMENTOS

Inicialmente, agradeço a todos que lutaram pela implantação da Universidade Federal Fronteira Sul, aqueles que resistem e persistem na luta por mantê-la de portas abertas diante da conjuntura atual, oportunizando a minha formação acadêmica e de todos e todas que aqui tiveram essa oportunidade.

Posteriormente, agradeço a minha família: minha mãe Joice Helena Zabot, meu pai José Zabot, minhas três irmãs Sissa, Mariana e Tamara Zabot, minha afilhada Helena e meus sobrinhos José e Benjamin que tornaram minha caminhada acadêmica mais leve pelas suas presenças.

Ao meu companheiro Fabrício Bedin Zys, que acompanhou de perto minhas lutas durante essa caminhada, vivenciando meus planos e conquistas.

Agradeço também a minha orientadora Profª. Drª. Mônica Santin, que contribuiu imensamente com minha formação, dedicando seu tempo para me orientar e prestar apoio, seja este pedagógico ou emocional. Foi exemplo enquanto pessoa e profissional.

A minha amiga, parceira de universidade Emili, que seguiu firme ao meu lado durante essa etapa que foi a graduação, que teve grande participação nas minhas conquistas, sendo uma pessoa muito importante a qual sou muito grata.

Aos professores que contribuíram para com minha formação, proporcionando suporte para poder perceber as possibilidades que a Educação pode oferecer enquanto meio de transformação social.

A todas as escolas em que pude adentrar e aprender, seja nos estágios ou para a realização deste trabalho, sem dúvida foram contribuintes de parte importante de minha formação.

Aos demais amigos e a todas as pessoas que se dispuseram para que eu pudesse realizar essa pesquisa.

Muito obrigada!

É na minha disponibilidade permanente à vida a que me entrego de corpo inteiro, pensar crítico, emoção, curiosidade, desejo, que vou aprendendo a ser eu mesmo em minha relação com o contrário de mim. E quanto mais me dou à experiência de lidar sem medo, sem preconceito, com as diferenças, tanto melhor me conheço e construo meu perfil.

Paulo Freire

RESUMO

A presente pesquisa propõe uma reflexão sobre a temática da Educação Infantil em turno integral. O estudo emerge da problemática que investiga as possibilidades e significados educativos que a Pedagogia de Projetos propicia para o enfrentamento dos problemas educativos no Turno Integral da Educação Infantil da rede pública, historicamente caracterizado pelo assistencialismo e cunho compensatório. Desta forma, os objetivos específicos foram pautados por historicizar as práticas educativas na rede pública da Educação Infantil; periodizar as características educativas oriundas da história da estruturação do Turno Integral da Educação Infantil, a partir do período da Revolução Industrial, nos modelos educativos atuais para crianças, e; analisar sobre as possibilidades emergentes da proposta metodológica nomeada como pedagogia de projetos, frente as práticas realizadas nas escolas investigadas. Para tanto, a pesquisa foi caracterizada pela abordagem qualitativa, de cunho bibliográfico, aliada ao método de narrativas de formação. Utilizou-se como instrumento de coleta de dados entrevistas semiestruturadas, com narrativas de cinco gestores de quatro escolas de Educação Infantil da rede pública do município de Erechim que atendem crianças em turno integral. Portanto, tem-se como considerações finais que as características constituídas historicamente da Educação Infantil de Turno Integral ainda encontram-se presentes no contexto das escolas investigadas da atualidade, e nessa perspectiva é preciso repensar sobre as possibilidades que a metodologia Pedagogia de Projetos possui, em vista de romper com essas características.

Palavras-chave: Educação Infantil. Turno Integral na Educação Infantil. Pedagogia de Projetos.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 8
2 METODOLOGIA 13
2.1 CRITÉRIOS DE SELEÇÃO DA PESQUISA 15
2.2 SOBRE OS ENTREVISTADOS 15
2.3 FIDEDIGNIDADE E ÉTICA EM RELAÇÃO AOS DADOS DA PESQUISA 15
2.4 INSTRUMENTOS E A COLETA DE DADOS 16
2.5 CONTEXTOS ESCOLARES 19
2.5.1 Escola E1 19
2.5.2 Escola E2 20
2.5.3 Escola E3 20
2.5.4 Escola E4 20
2.6 ANÁLISE DO CONTEÚDO 21
2.7 PESQUISA BIBLIOGRÁFICA E ANÁLISE DE CONTEÚDO 22
3 EDUCAÇÃO INFANTIL 23
4. TURNO INTEGRAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL 35
4.1 REFLEXOS HISTÓRICOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL DE TURNO INTEGRAL 39
5. REFLEXÕES SOBRE AS POSSIBILIDADES QUE A PEDAGOGIA DE PROJETOS APONTA PARA AS PRÁTICAS NA INFÂNCIA 48
5.1 CONCEITOS ESTRUTURAIS DA PEDAGOGIA DE PROJETOS 47
5.2 PEDAGOGIA DE PROJETOS: AS VIVÊNCIAS METODOLÓGICAS NAS ESCOLAS 50
5.2.1 Os conceitos teóricos que embasam as práticas metodológicas nas escolas 55
5.2.1.1 Pedagogia de projetos: uma reflexão sobre currículo e estrutura das escolas para a infância 56
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS 59
REFERÊNCIAS 63
APÊNDICES 65
ANEXOS 667

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo se configura como trabalho obrigatório para a conclusão do curso de graduação de Licenciatura em Pedagogia, da Universidade Federal da Fronteira Sul – *Campus* Erechim. Para tanto, apresenta reflexões que se referem à Educação Infantil em Turno Integral, mais precisamente: reflexões sobre os significados e as possibilidades pedagógicas em relação às vivências na Educação Infantil em escolas de turno integral.

Nesse sentido, esse trabalho traz como problema: quais são as possibilidades e significados educativos que a Pedagogia de Projetos propicia para o enfrentamento dos problemas educativos no Turno Integral da Educação Infantil da rede pública, historicamente caracterizado pelo assistencialismo e cunho compensatório?

Frente a essa problemática, objetivou-se refletir sobre as possibilidades e significados educativos que a Pedagogia de Projetos propicia para o enfrentamento dos problemas educativos no Turno Integral da Educação Infantil da rede pública, historicamente caracterizado pelo assistencialismo e cunho compensatório.

Em vista da melhor compreensão do estudo, foram elencados os seguintes objetivos específicos: historicizar as práticas educativas na rede pública da Educação Infantil, caracterizada pelo assistencialismo e cunho compensatório; periodizar as características educativas oriundas da história da estruturação do Turno Integral da Educação Infantil a partir do período da Revolução Industrial, nos modelos educativos atuais para crianças e; analisar sobre as possibilidades emergentes da proposta metodológica nomeada como Pedagogia de Projetos frente às práticas realizadas nas escolas investigadas.

O interesse expresso na presente pesquisa, que trata de refletir sobre o Turno Integral na Educação Infantil, enquanto realidade difundida na sociedade atual emergiu das vivências teóricas e práticas realizadas frente à disciplina nomeada como Estágio Curricular Supervisionado: Educação Infantil, com código: GCH171, ofertada como componente curricular obrigatória da grade do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul. As práticas oriundas desse componente curricular foram realizadas em uma escola de Educação Infantil do município de Erechim/RS, que atende crianças em período integral. Ao longo destas práticas curriculares de estágio foram evidenciadas inúmeras observações que remeteram a indagações quanto ao processo escolar das crianças que permanecem cerca de 10 horas diárias na instituição escolar.

Assim, ao realizar as práticas do Estágio Curricular, foi observado que muitas crianças irritavam-se com certa frequência em função das condições do espaço: ambiente pequeno em

relação ao tamanho da turma, poucos espaços pensados pedagogicamente para elas, falta de espaço coberto para brincar nos dias de chuva, ausência de brinquedoteca e biblioteca, espaços das salas não pensados para elas e, principalmente, um planejamento descontextualizado, pautado burocraticamente nas datas comemorativas e no reforço das datas exploradas comercialmente – a exemplo: em março e abril, trabalha-se a Páscoa e Dia do Índio; em maio, o Dia das Mães; em junho, as festas juninas; em agosto, o Dia dos Pais; em setembro, a Revolução Farroupilha e Independência da República; em outubro, o Dia das Crianças e o Dia das Bruxas; em novembro, os ensaios para festa de final de ano e; em dezembro, o Natal.

Tais observações também foram averiguadas na pesquisa de Gomes e Monteiro (2016, p. 155), que estudaram a estruturação das atividades e o modo como elas têm sido abordadas, em turmas de crianças da Educação Infantil. Conforme as autoras:

> Com a falta de um currículo e proposta pedagógica nos deparamos com um dos maiores problemas que afeta a educação infantil: o calendário de festividades, que é cumprido fielmente e as crianças são expostas ao consumismo, na maior parte, sem o menor significado do conteúdo. Sobre isso Barbosa e Horn (2008) apontam: É claro que manter tradições culturais, cívicas e/ou religiosas é algo fundamental para as crianças pequenas e precisa constar no currículo, mas o importante é a construção do sentido (real ou imaginário) dessas práticas e não apenas a comemoração.

O descontentamento das crianças frente aos fatores descritos, anteriormente, era materializado nas atitudes e verbalização delas ao longo do turno escolar. Questionavam aos professores se os pais iriam “demorar muito” e, pela mesma razão, solicitavam à direção que ligasse à família para buscá-las antes do horário. Também ocorriam fatos em que as crianças evadiam da sala de referência em horários diversos, com a intenção de aguardar seus familiares no portão da instituição.

Outro aspecto observado foi a padronização dos horários para dormir, comer, brincar e ir ao banheiro, reforçando a ideia de que muitas escolas de Educação Infantil planejam suas práticas descontextualizadas das necessidades reais das crianças, fixando, normativamente, horários e rompendo, assim, a possibilidade de uma escola pensada aos sujeitos protagonistas do processo educativo: as crianças. A insatisfação das crianças frente às necessidades do cuidar era percebida na não aceitação da normatização dos tempos do comer e do dormir, instituídos pela escola.

Tais acontecimentos me levaram a refletir sobre a Educação Infantil de Turno Integral e deles emergem questionamentos quanto aos significados que o cuidar e o educar possuem frente a esta realidade. A indissociabilidade entre o cuidar e o educar se encontra na legislação

educacional, objetivando ser a base norteadora para as propostas pedagógicas, as quais deveriam garantir:

> [...] à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à, proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças. § 1º Na efetivação desse objetivo, as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem: I - a educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo [...]. (BRASIL, 2009, p. 2)

Defronte a ideia do cuidar e educar, as reflexões pedagógicas tendem a pensar sobre as possibilidades de planejar ambientes – tempo, espaço e materiais – nos quais a criança seja sujeito do processo educativo. Do contexto apresentado surgem indagações, como: de que maneira a organização, o currículo, os espaços e os tempos são pensados a fim de promover os significados da escolarização da infância? Neste formato atual, as crianças estão sendo respeitadas e consideradas no planejamento curricular como centro do processo pedagógico (BRASIL, 2009)?

Mediante ao exposto, surgem questionamentos: A brincadeira enquanto eixo norteador se faz presente no processo de desenvolvimento da criança? A escola, enquanto espaço formal de educação, oportuniza experiências coletivas e individuais? Os espaços são acolhedores e potencializam a construção do conhecimento? Estas interpelações nos encaminham a pensar que a metodologia Pedagogia de Projetos pode ser considerada uma possibilidade para efetivar os eixos norteadores das Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil, as quais discorrem que “As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira.” (BRASIL, 2009, p.25).

Frente ao contexto descrito, a presente pesquisa se justifica na importância de averiguar as características encontradas em instituições infantis da atualidade, bem como o enraizamento dessas características nos feitos do passado. Buscou-se, portanto, compreender a temática partindo da análise do processo histórico vivenciado. Desta análise, emergem os motivos pelos quais a escola de Educação Infantil foi criada, bem como a perpetuação destas raízes no período contemporâneo. Historicamente, esta necessidade teve princípio com a inserção das mulheres no mercado de trabalho durante o período de urbanização e industrialização e permanece até hoje.

Neste ínterim, as reflexões realizadas ao longo deste estudo podem possibilitar o enriquecimento teórico a professores que atuam na Educação Infantil, bem como aos docentes em formação inicial que em sua constituição pedagógica buscam romper as amarras da educação tradicional e alicerçar a atuação pedagógica em uma metodologia que vise a concretização de um processo de construção de conhecimento que leve em consideração a criança como centro de seu planejamento.

Defronte a apresentação da estrutura de pesquisa, organizou-se o estudo nos seguintes capítulos: Educação Infantil; Turno Integral na Educação Infantil e; Reflexões sobre as possibilidades que a Pedagogia de Projetos aponta para as práticas na infância. Estes capítulos apresentam a vinculação entre as temáticas presentes nos objetivos específicos, partindo das narrativas dos gestores, analisadas à luz dos referenciais teóricos.

No primeiro capítulo, buscou-se apresentar o caminho metodológico que foi utilizado para desenvolver este estudo. A pesquisa foi caracterizada pela abordagem qualitativa, de cunho bibliográfico, aliada ao método de narrativas de formação. Utilizou-se como instrumento de coleta de dados entrevistas semiestruturadas sobre as narrativas com cinco gestores de quatro escolas de Educação Infantil da rede pública do município de Erechim que atendem em Turno Integral.

No segundo capítulo, tratou-se de pensar o modelo atual das escolas de Educação Infantil públicas, partindo da historicização da creche, enquanto instituição que desempenhava o papel principal "[...] de assistir à criança que fica privada dos cuidados maternos em razão do trabalho da mãe fora do lar. A creche é uma obra auxiliar da família, cuida da criança para a família, sem desligá-la do lar." (KUHLMANN, 2005, *apud* ARAGÃO; KREUTZ, 2010, p. 28)

No terceiro capítulo, buscou-se periodizar as características educacionais, provenientes da história do Turno Integral da Educação Infantil, a partir dos reflexos ocasionados pela Revolução Industrial, diante dos modelos educativos atuais em escolas infantis. Diante da exposição histórica sobre a Educação Infantil brasileira e a educação em Turno Integral, para entender sua constituição atual, emergem as reflexões que são tratadas no quarto capítulo.

No quarto capítulo, são realizadas reflexões sobre a Pedagogia de Projetos, no sentido de efetivar as propostas apresentadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.Em busca de reflexões teóricas que possibilitem o rompimento destas práticas observadas em campo de estágio, percebe-se que elas não tornam a criança protagonista do processo de aprendizagem. Segundo Barbosa e Horn (2008), tal entendimento traz à tona os estudos acadêmicos sobre a proposta construída por Dewey e posteriormente retomada por

Malaguzzi, que conceitualiza o método como Pedagogia de Projetos. Assim, este método de trabalho pedagógico inaugura a tendência educativa de planejamento de práticas vinculadas aos questionamentos e curiosidades das crianças, e consequentemente visa desconstruir a estrutura tradicional, hierarquizada e inflexível da educação, centralizada na figura do professor.

Em acordo com Barbosa e Horn (2008, p. 19):

> Historicamente, os projetos foram construídos com o intuito de inovar e de quebrar o marasmo da escola tradicional. Seus criadores tinham a convicção de pioneiros, isto é, o compromisso com a transformação da realidade, o desejo e a coragem de assumir o risco de inovar e a convicção de que era preciso criar uma nova postura profissional.

As autoras supracitadas quando mencionam “o marasmo da escola tradicional”, referem-se à cultura escolar já descrita ao longo do texto. Cultura esta, em que as crianças permanecem cerca de 10 horas diárias ou mais, em um ambiente que não corre o risco de inovar e construir uma atitude profissional que vislumbre compromisso com a transformação, nem mesmo com a busca da centralidade da criança no processo educativo. Diante deste contexto, para romper com as práticas enraizadas, a Pedagogia de Projetos se mostra uma possibilidade potente, capaz de oferecer aportes essenciais para o desenvolvimento integral das crianças.

2 METODOLOGIA

> *Se a pesquisa-formação se apresenta como uma espécie de interação centrada na gestão da intersubjetividade dos pesquisadores e os atores-participantes [...], sua realização implica o encaminhamento de um processo de aprendizagem nessa metodologia.*
>
> *Marie-Christine Josso*

A metodologia é um caminho a ser trilhado. Isto é, uma organização escolhida com o fim de atingir um objetivo. Tendo em vista este caminho, o horizonte nesta pesquisa é refletir sobre as possibilidades e significados educativos que as metodologias propiciam para o enfrentamento dos problemas educativos na Educação Infantil de Turno Integral da rede pública.

E, por esta razão, nos encaminhamentos metodológicos para a pesquisa, optou-se por realiza-la a partir da abordagem qualitativa, de cunho bibliográfico, aliado ao método de narrativa de formação.

Nesse ínterim, em acordo com Minayo (2001, p. 22), a abordagem qualitativa atenta a:

> [...] um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

O interesse da presente pesquisa não é relativo à quantificação, pois buscou pesquisar e valorizar o conteúdo dos dados coletados sobre a Educação Infantil em Turno Integral. Dessa forma, aliada a abordagem qualitativa, optou-se pelo cunho bibliográfico, pois:

> [...] se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos. (SEVERINO *apud* MINAYO, 2001, p. 122)

Partindo do cunho descrito, foram consultadas bibliografias conceituais contidas em livros, documentos e artigos científicos sobre a legislação, a história da Educação Infantil no Brasil, o Turno Integral, bem como a Pedagogia de Projetos.

Em relação ao método, optou-se pelas narrativas de formação. Este método, segundo Bauer e Gaskell (2011), é bastante usado para reconstruir fatos sociais a partir da perspectiva dos informantes, tão diretamente quanto possível, que vai além da pergunta-resposta. Isso se

justifica pelo fato de que, nesta perspectiva, o entrevistado, ao falar, está refletindo sobre o próprio discurso.

Neste contexto, em Josso (2010) o discurso do sujeito se configura como uma oportunidade formativa. Já que ao narrar, fala sobre os significados interiores na relação social. Assim, o:

> [...] processo de formação designa um conjunto de transformações realizadas pelo sujeito tanto sobre si mesmo (naquilo que chamamos de vida interior) e na sua relação consigo mesmo quanto nas interações sociais e em sua relação com o meio ambiente. Essas transformações se fazem num duplo movimento de integração de novas dimensões e de abandono de dimensões anteriores. A narrativa de formação faz aparecer esse duplo movimento. [...] (JOSSO, 2010, p. 205)

O método de narrativas de formação é um método também de pesquisa-formação. Já que "[...] se situa na corrente de uma metodologia de compromisso dos pesquisadores numa prática de mudança individual ou coletiva [...] enfim, do ponto de vista dos objetivos de transformação." (JOSSO, 2010, p. 101).

Com a entrevista, enquanto instrumento deste método, é possível construir "[...] uma situação que encoraje e estimule um entrevistado (que na EN é chamado um 'informante') a contar a história sobre um acontecimento importante de sua vida ou do contexto social." (BAUER; GASKELL, 2011, p. 93)

Em acordo com esse método, Bauer e Gaskell (2011) apresentam as fases da entrevista narrativa, organizada em quatro fases, conforme tabela seguinte.

Tabela 1 – Fases da entrevista narrativa

Fases	**Regras**
Preparação	Exploração do campo Formulação de questões exmanentes
1.Iniciação	Formulação do tópico inicial para narração Emprego de auxílios visuais
2.Narração central	Não interromper Somente encorajamento não verbal para continuar a narração Esperar para os sinais de finalização ('coda')
3.Fase de perguntas	Somente 'Que aconteceu então?' Não dar opiniões ou fazer perguntas sobre atitudes Não discutir sobre contradições Não fazer perguntas do tipo 'por quê?'

	Ir de perguntas exmanentes para imanentes
4. Fala conclusiva	Parar de gravar São permitidas perguntas do tipo ‘por quê?’ Fazer anotações imediatamente depois da entrevista

Fonte: Bauer; Gaskell (2011, p. 97).

2.1 CRITÉRIOS DE SELEÇÃO DA PESQUISA

No desenvolvimento desta pesquisa foram considerados alguns critérios de seleção para comtemplar os contextos investigados. Neste sentido, os critérios de seleção dos contextos escolares deveriam, obrigatoriamente, serem públicos e atender a etapa da Educação Infantil em Turno Integral no município de Erechim. Deste modo, quatro instituições foram acercadas e, por questões éticas, terão suas identidades preservadas, conforme nos indicam Ludke e André (2017), sendo identificadas de forma aleatórias por letras e numerais.

2.2 SOBRE OS ENTREVISTADOS

As entrevistas ocorreram com representantes da equipe gestora de cada escola. Das quatro instituições, cinco sujeitos responderam a entrevista narrativa e, para a preservação de suas identidades, durante a entrevista foi solicitado para que estes se autodenominassem com um pseudônimo. Os dados emergentes das falas serão utilizados ao longo deste estudo, sob a forma de narração autoral. Os pseudônimos escolhidos foram: Girassol, Vera, Beatriz, Corujinha e Bela.

2.3 FIDEDIGNIDADE E ÉTICA EM RELAÇÃO AOS DADOS DA PESQUISA

Tendo em vista a permissão investigativa e cumprindo com os passos burocráticos exigidos, a presente pesquisa foi realizada com consentimento da mantenedora – Secretaria Municipal de Educação do Município de Erechim –, a qual declarou-se ciente e concordou com a participação das instituições envolvidas nesta pesquisa por meio de um documento comprobatório de sua ciência, que está sob posse da pesquisadora.

Após a realização do procedimento supracitado, foram realizados os contatos com as escolas via e-mail e telefone, e posteriormente agendadas as entrevistas. Estas aconteceram

nos dias 23, 27 e 29 de agosto de 2019, nas quais foi devidamente entregue uma carta de apresentação e, neste mesmo encontro, foram recolhidas as assinaturas de cada entrevistada dos seguintes documentos: termo de consentimento informado e carta de cessão[1].

A ética e a fidedignidade são princípios fundamentais frente a uma pesquisa cientifica. Dessa forma, levando em consideração estes fatores, foram realizadas narrações gravadas e transcritas, mantendo o real sentido das falas. Porém, vale ressaltar que existem pequenas diferenças entre a narrativa oral realizada durante a entrevista e seus registros, visando a adequação da norma padrão da escrita. Assim, a eliminação de palavras, que se apresentam na narrativa oral como vícios de linguagem, por exemplo, ocorreu para que o texto se enquadrasse na normatização da escrita da língua portuguesa.

2.4 INSTRUMENTOS E A COLETA DE DADOS

A coleta de dados deu-se por meio do instrumento denominado de entrevistas narrativas que "[...] é aqui vista e concebida como um procedimento 'provinciano', no sentido de que ela é relativa ao contexto da Educação dos adultos a respeito da problemática da formação[...]" (JOSSO, 2010, p. 101).

Tendo em vista a possibilidade de constituir um momento formativo, por meio das entrevistas narrativas, estas contaram com perguntas relacionadas aos contextos escolares, as visões de cada profissional perante o turno integral, forma de planejamento pedagógico, metodologia adotada pela escola, entre outros aspectos que circundam as temáticas: Educação Infantil, Turno Integral e Pedagogia de Projetos. Nesta perspectiva, as perguntas foram divididas em apresentação de três temas relativos aos capítulos que compõe a fundamentação teórica assomada à análise de dados, esta relação está na íntegra no quadro abaixo apresentado:

Quadro 1 – Roteiro de entrevista narrativa organizadas por temas

Contexto e dados para fins informativos	1) Qual a função que desempenha na escola? E o trabalho? 2) Se possível, consegue informar dados do contexto escolar? 3) O quadro docente tem especialização na Ed. Infantil? Algum profissional tem Mestrado?

[1] Em anexo

	4) Como sua identidade será preservada, gostaria de escolher um codinome?
1° TEMA: Educação Infantil	5) Você considera que a escola desempenha um papel assistencialista? O que você percebe que está mais presente na escola, o cuidar ou o educar? Qual é mais propícia no seu entendimento? Você considera que a escola tem um papel de compensação, de qualquer forma na vida das crianças? 6) Sobre os estudos que você tem sobre infância, quais reflexões que você faz mediante a escola de turno integral? Você tem críticas e ponderações? Você enxerga diferenças em relação a qualidade de tempo na Educação de Turno Integral e turno parcial? A escola de Turno Integral ela atende mais as necessidades das crianças ou das famílias? 7) Os estudos de Aragão e Kreutz (2010, p. 27-28) que citam Oliveira (2005) e Priore (2002), mencionam que a demanda pelo atendimento da primeira infância surge com a inserção da mulher no mercado de trabalho, e consequentemente: > [...] necessitam de um local para deixar seus filhos. Pode-se cogitar que uma família com uma rede de apoio estruturada poderia deixar as crianças sob os cuidados de parentes, entretanto, ocorria também a migração em larga escala de populações rurais para centros urbanos, ocasionando rupturas na rede de apoio familiar e de vizinhança, o que ocasionando um distanciamento entre os diferentes membros (irmãos, tios, avós...) levando à dificuldade e à busca por soluções para o cuidado de crianças fora do espaço familiar. O que te remete esse fato histórico? Isso ainda ocorre na atualidade? 8) A escola tem horários fixos (banheiro/alimentação...)? A escola satisfaz os desejos das crianças? As ouve? Proporciona a busca pela autonomia? Visa o protagonismo? 9) Percebe felicidade na chegada, na saída, durante o dia nas crianças? O que elas mais gostam? Qual momento você acredita ser mais prazeroso para as crianças?
2° TEMA: Turno Integral	10) O que você entende por Educação Integral em escolas de Turno Integral? 11) Você percebe problemas no cotidiano ao que se refere a Educação Infantil do Turno Integral? Se sim, quais? 12) Como se dá o planejamento pedagógico na escola? Você acredita que ao realiza-lo é pensando em espaço/tempo/brincadeira/ambiente/interação, para efetivar a integralidade na educação? Tem horário para planejamento? Esse

	planejamento oferece às crianças Educação Integral e não somente Tempo Integral? 13) O que percebe nas crianças que permanecem na escola em Turno Integral? (necessidades, desejos, anseios, seu desenvolvimento...). É visível o cansaço, tédio, ansiedades, felicidade, entusiasmo? 14) Você percebe as marcas históricas(assistencialismo/higienista/compensatório) no cotidiano escolar?
3° TEMA: Pedagogia de Projetos	15) Qual é a maneira de trabalho (projetos, temáticas, sequência didática, baseado por datas comemorativas)? Com qual metodologia a escola trabalha? Se possível pode me apresentar o objetivo descrito no PPP da escola, a missão e o autor que baseia o método? 16) Essa maneira de trabalho visa enfrentar e superar os problemas e as lacunas da Educação de Turno Integral? Na sua percepção, ela consegue? 17) O que sabe sobre a metodologia que a escola utiliza? Autor? História? 18) Se trabalha com Pedagogia de Projetos. Sabe me dizer como surgem os projetos? 19) Se não trabalha. Acredita que se a Pedagogia de projetos fosse abraçada pela escola, o cunho assistencialista seria superado? Funcionaria na escola em questão? 20) A escola oferece oportunidade para os professores estudarem, reuniões de estudo/momento de formação continuada dentro e fora da escola?

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Para tanto, as narrativas foram gravadas em áudio, sendo as falas ou partes destas analisadas no decorrer dos capítulos da fundamentação teórica, numerados como 3, 4 e 5. Para tanto, partindo desta análise emergiram possibilidades epistemológicas entre as falas dos sujeitos e os conceitos elaborados, dando sustentação para o desenvolvimento da escrita das considerações finais deste estudo.

2.5 CONTEXTOS ESCOLARES

As escolas nas quais foram realizadas as entrevistas são estabelecidas em diferentes contextos e em diferentes bairros não centrais da cidade de Erechim-RS, todas respondem e são mantidas pelo município. E tendo em vista a prática sigilosa de pesquisa, neste estudo serão nominadas de: E1, E2, E3 e E4.

2.5.1 Escola E1

A primeira escola, denominada como E1, é situada em um bairro não central. Apresenta uma estrutura física adequada, sendo oriunda do Programa Proinfância. A saber:

> O Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância), instituído pela Resolução nº 6, de 24 de abril de 2007, é uma das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) do Ministério da Educação, visando garantir o acesso de crianças a creches e escolas, bem como a melhoria da infraestrutura física da rede de Educação Infantil. O programa atua sobre dois eixos principais, indispensáveis à melhoria da qualidade da educação: 1.Construção de creches e pré-escolas, por meio de assistência técnica e financeira do FNDE, com projetos padronizados que são fornecidos pelo FNDE ou projetos próprios elaborados pelos proponentes; 2.Aquisição de mobiliário e equipamentos adequados ao funcionamento da rede física escolar da educação infantil, tais como mesas, cadeiras, berços, geladeiras, fogões e bebedouros. (BASIL, 2007, p. 1)

A escola E1 foi planejada para a Educação Infantil brasileira, porém, como foi projetada e estruturada para toda a federação e não por regiões, fez com que a escola em questão adequasse alguns espaços de acordo com o clima da região. Entretanto, mesmo com as necessárias adequações, a escola possui um extenso pátio, recursos, salas, solários, brinquedos, enfim uma estrutura que oferece inúmeras possibilidades de intervenções pedagógicas e acolhimento às crianças.

De acordo com a representante entrevistada, a escola atende 133 crianças oriundas de diversas classes econômicas, porém a maior parte das famílias é de classe média baixa, (em média três salários mínimos), vindas de diversos bairros da cidade. A maioria dos pais são trabalhadores do comércio local, das indústrias, entre outros. A filosofia encontrada em seus documentos focaliza no lema: "Educar, brincar e amar”.

2.5.2 Escola E2

A segunda escola, nominada como E2, possui características parecidas com a anterior, que significa: localizada em um bairro não central, oriunda do Programa Proinfância, e estrutura física adequada. Sendo organizada, estruturalmente, com salas de referência, um grande pátio, solário, refeitório, secretaria e biblioteca.

Esta escola atende 115 crianças de zero a três anos e 11 meses, filhos de trabalhadores da indústria e do comércio, advindas do bairro e algumas dos bairros vizinhos. A classe econômica das famílias dessas crianças, segundo as entrevistadas, é classe média baixa. A filosofia encontrada em seus documentos se baseia no lema: “Descobrir, conhecer, conviver e respeitar as diferenças através de um contexto lúdico”.

2.5.3 Escola E3

A escola E3 é constituída por dois anexos, sendo que um atende em turno integral e o outro parcial. Tendo em vista o interesse da pesquisa focamos no anexo I que atende 75 crianças em turno integral. Este espaço é alugado pelo município, tem uma estrutura, aparentemente antiga, que na medida do possível foi sendo adaptada às necessidades da escola. Segundo informações obtidas na entrevista com a gestão atual, o espaço do parque foi reformado e, as salas, os banheiros e demais ambientes estão em processo de reforma, tendo em vista o melhor atendimento das crianças.

No que trata das crianças que frequentam o anexo I da E3, são advindas de vários bairros do município de Erechim. A renda da grande parte dessas famílias segundo a entrevistada é média baixa, porém também há famílias com renda média e outras da classe baixa. Em relação à filosofia da escola, é descrita como: “Oportunizar condições para que as crianças se desenvolvam em sua integralidade, valorizando sua história e identidade, com apoio e a participação da família”.

2.5.4 Escola E4

A escola denominada como E4, localiza-se em um bairro não central, possuiu estrutura física adequada. No entanto, a entrevistada expressa uma insatisfação em relação a estrutura ideal, uma vez que por ser uma escola pequena, surge a necessidade de muitas crianças dividirem o mesmo espaço, com a chamada docência compartilhada. Porém esta insatisfação

está sendo repensada e sofrendo modificações na escola. A escola E4 conta com um espaço externo privilegiado, bem como com a parceria da igreja que fica ao lado, que disponibiliza o pátio para atividades escolares.

Esta escola atende 111 crianças que vivem em diferentes bairros do município, sendo que poucas residem no bairro da escola. Segundo a entrevistada a classe social das famílias é média, já que as crianças são filhas de pais trabalhadores no comércio, na indústria e de forma autônoma. Do número total de crianças, apenas quatro recebem a bolsa família. A filosofia da escola é expressa pelo lema: “Brincar, imaginar e aprender”.

2.6 ANÁLISE DO CONTEÚDO

Para analisar o conteúdo, foi realizada a classificação das falas por categorias, dentro dos seguintes temas: Educação Infantil, Turno Integral e a Pedagogia de Projetos, conforme citado anteriormente.

Após a coleta e a classificação dos dados, foi realizada a análise de conteúdo que, segundo os estudos, se apresenta como “[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdo das mensagens.” (BARDIN, 1977, p. 38)

Outro aspecto contemplado na análise foi a inferência, ou seja, os conhecimentos prévios, conhecimentos empíricos e os conceitos da pesquisadora. Neste vi, o caminho seguiu algumas etapas. Primeiramente foi realizado o levantamento bibliográfico do referencial teórico já existente sobre a temática, posteriormente foram realizadas as entrevistas, e finalmente categorizadas e organizadas em três eixos. Neste sentido, a “[...] intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos ás condições de produção (ou, eventualmente de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não).” (BARDIN, 1977, p. 38)

Estas etapas envolveram a reflexão epistemológica e triangular a partir de três instâncias: dos teóricos (conceitos encontrados em bibliografias); dos entrevistados (sujeitos da pesquisa) e da pesquisadora (de onde emerge o problema presente neste estudo).

2.7 PESQUISA BIBLIOGRÁFICA E ANÁLISE DE CONTEÚDO

A partir disso, o trabalho estruturou-se bibliograficamente em três capítulos temáticos, que neste texto não se encontram na ordem do trabalho. Na temática que trata do Turno Integral, mais especificadamente, sobre a etapa da Educação Infantil, buscou-se teorizar a sua história e legislação, que as compõem. Os reflexos da história, projetados atualmente nas escolas, ficam evidenciados nas entrevistas narrativas. Neste sentido, os(as) autores(as) que deram suporte a este estudo são: Cavaliere (2014); Cattaneo (2014); Lorenzon e Valentini (2014) Castro e Lopes (2011); Barbosa, Richter e Delgado (2015) e documentos legais brasileiros, dentre eles as Diretrizes Nacionais Curriculares para a educação infantil (BRASIL, 2009); Revisão das Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. (BRASIL, 2013); Base nacional comum curricular (BRASIL, 2017).

Em relação à temática que trata sobre as possibilidades pedagógicas emergentes da proposta da Pedagogia de Projetos, foram levadas em consideração as metodologias existentes nas escolas em que foi realizada a pesquisa. Nesta, além de conhecer sua história, foi possível embasar teoricamente seu método e sua ideologia, e os entendimentos existentes nas escolas referentes a esta proposta. Barbosa e Horn (2008) foram a principal fonte conceitual para analisar as narrativas referentes a este tema.

No que diz respeito ao tema que trata sobre historicizar a Educação Infantil e sua constituição legal, tendo em vista a análise de conteúdo, os autores que embasaram o estudo foram: Aragão e Kreutz (2010); Andrade (2010); Almeida, Gurgel e Nascimento (2016); Duarte (2012); Nascimento (2012); Cattaneo (2014); bem como documentos legais brasileiros, dentre eles as Diretrizes Nacionais Curriculares para a educação infantil (BRASIL, 2009); Revisão das Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. (BRASIL, 2013); Base nacional comum curricular (BRASIL, 2017). Portanto, nos próximos capítulos serão apresentadas, de forma mais específica, as análises que inter-relacionam os conceitos e narrativas.

3 EDUCAÇÃO INFANTIL

Nesta seção, serão esboçados estudos bibliográficos sobre a história da Educação Infantil, com um olhar mais atento ao contexto nacional, partindo do período da Revolução Industrial. Assim, serão apresentados nos trechos das entrevistas narrativas realizadas as implicações e os problemas históricos enraizados e refletidos nas práticas educacionais vivenciadas em quatro escolas da rede municipal de Educação Infantil de Erechim, que atendem crianças em tempo integral.

Inicialmente, se faz necessário apresentar as contribuições acerca do entendimento do processo histórico da primeira etapa da Educação Básica: a Educação Infantil, que teve significados pautados inicialmente pelo assistencialismo, no qual o cuidar era o principal objetivo de sua criação. Posteriormente, busca-se compreender a constituição, bem como as características históricas a partir da Revolução Industrial até o período contemporâneo. Tais compreensões possibilitam reflexões docentes sobre características assistencialistas que estão enraizadas e que delas emergem alguns problemas encontrados no contexto atual.

Conforme os estudos realizados por Aragão e Kreutz (2010), a história da Educação Infantil no país inicia na segunda metade ao fim do século XIX, com consequente aumento populacional, devido à industrialização e pela necessidade de mão de obra especializada. Com isso, foram criadas escolas elementares e cursos normais em diversas capitais brasileiras. Somente no fim dos anos de 1800 que a educação para a primeira infância começou a ser lembrada.

Os estudos de Aragão e Kreutz (2010, p. 27-28) citam Oliveira (2005) e Priore (2002) ao mencionar o surgimento da demanda pelo atendimento da primeira infância com a inserção da mulher no mercado de trabalho e, consequentemente:

> [...] necessitam de um local para deixar seus filhos. Pode-se cogitar que uma família com uma rede de apoio estruturada poderia deixar as crianças sob os cuidados de parentes, entretanto, ocorria também a migração em larga escala de populações rurais para centros urbanos, ocasionando rupturas na rede de apoio familiar e de vizinhança, o que ocasionando um distanciamento entre os diferentes membros (irmãos, tios, avós...) levando à dificuldade e à busca por soluções para o cuidado de crianças fora do espaço familiar.

Diante desse cenário, foi trazida para o Brasil a ideia de *Creche*, de origem francesa significa manjedoura, uma nomenclatura para uma instituição de cunho assistencialista, com o propósito de proteger as crianças do perigo cotidiano e prestar atendimento nas questões da

saúde e higiene. Conforme Aragão e Kreutz (2010), a primeira creche inaugurada no país foi no ano de 1899, no Rio de Janeiro, proposta para os filhos e filhas de funcionários da Fábrica de Tecidos Corcovado.

Neste mesmo sentido, percebe-se que na atualidade, a escola ainda serve de apoio às famílias que precisam trabalhar, e não tem com quem deixar seus filhos. Ilustrando essa afirmação seguem abaixo as falas que expõem a realidade enraizada:

> *Quando uma criança adoece ligamos pros pais para vir dar o remedinho, porque nós não medicamos as crianças e o pai diz assim: Professora, pode esperar até tal hora pra eu dar o remédio. Explicamos que é preocupante às vezes ficar esperando até tal hora, a criança não está bem. Então é difícil essa questão do conscientizar que não é só um assistencialismo, não é só um depósito de criança, não é pra ele ficar aqui enquanto ele trabalha, que tem momentos que a criança precisa do pai e da mãe, principalmente nessas questões de estar doente.* (GIRASSOL)

> *É o mundo que temos hoje. É o contemporâneo. Então, é a necessidade da sociedade, de trabalhar o dia todo. Antes, nossas mães ficavam em casa meio turno, trabalhavam só meio turno, ou trabalhava só o pai. Hoje sabemos que o mundo não é assim, então precisamos que as crianças tenham momentos diferenciados na escola.* (BELA)

Nas falas destas educadoras, bem como nas entrevistas como um todo, foi possível visualizar que nas quatro escolas, ainda se configura tal necessidade, pois a maioria das crianças são filhos de pais trabalhadores. Entretanto, foi possível perceber, conforme expresso na fala de Bela, que as escolas vislumbram a superação desta realidade e a sociedade também percebe a importância da escola enquanto espaço de desenvolvimento, de interações, aprendizagens e não somente para suprir a necessidade das famílias.

Segue abaixo a citação de uma das entrevistadas, mencionando o contexto apresentado:

> *A maioria deles trabalha sim, porém alguns deles não trabalham, alguns querem mesmo que o filho venha para se desenvolver na escola, eu acredito que com todo esse trabalho que está tendo ultimamente na questão da educação, está caindo por terra esse mito de que a escola é só para deixar as crianças para as mães trabalharem... [...] muitas mães veem a importância do filho frequentar o ambiente escolar...* (GIRASSOL)

Diante dessa menção, é possível verificar que a Educação Infantil, que no passado era pensada apenas para suprir necessidades assistencialistas, na atualidade, em algumas realidades, consegue ser vista como um espaço educativo que proporciona interação, brincadeira e cuidado, sendo estes aspectos fundamentais para o desenvolvimento da criança,

e se configurando como um direito dela, o que nos remete a uma perspectiva de superação dos fatos históricos vivenciados na Educação Infantil brasileira.

Refletindo acerca da constituição histórica da Educação Infantil no Brasil, na qual o assistencialismo era a pauta de seu atendimento, percebe-se que o serviço prestado na época não objetivava a educação como direito das crianças. O foco principal da criação destas instituições era voltado às famílias, principalmente às mães, ou seja, as necessidades dos membros de trabalhar gerava a indispensabilidade da existência de instituições responsáveis por cuidar das crianças.

Pensando contemporaneamente sobre o cuidar e o educar, na medida em que estes são indissociáveis e conforme a legislação apresentada na introdução deste trabalho, é preciso compreender que o cuidar é um ato do trabalho pedagógico, uma vez que, ao se tratar de crianças ele é fundamental. Nesse sentido, precisamos atentar para as limítrofes compreensões conceituais que configuram a confusão entre o papel pedagógico do professor, apenas como cuidador e de sua dimensão profissional, enquanto educador.

Em algumas falas foi possível ilustrar a argumentação supracitada, como nesta em que a entrevistada aponta que "*[...] O cuidar e o educar caminham juntos. Não pode nem fazer teu papel enquanto profe-pedagógico, nem só o educar, porque também você não vai estar exercendo sua função como profissional, eles devem andar juntos."* (BEATRIZ)

Usando de um dos conceitos da análise de conteúdo, é possível inferir que o termo "profe-pedagógico", mencionado na fala da entrevistada está associado ao cuidar, já o termo "educar" está relacionado com a função profissional.

Surge também, em outra narrativa, essa incompreensão do papel pedagógico. Neste caso, a entrevistada menciona que "*[...] temos as quatro refeições do dia, tem toda a questão da higiene, escovação. E temos os trabalhos, sim, mais pedagógicos."* (CORUJINHA)

Neste sentido, questiona-se: ser professor e pedagogo é ser um profissional que cuida crianças? E ser educador é exercer a função profissional? Ao respondermos apenas de forma afirmativa estas questões estamos afirmando as raízes históricas do assistencialismo enquanto constituinte da identidade pedagógica docente.

Apesar de encontrarmos lacunas no entendimento docente e raízes históricas na estruturação dos espaços educativos, é preciso reconhecer que vislumbramos uma evolução na escola de Educação Infantil contemporânea. Posto que, verificamos novas preocupações, inquietações, busca de caminhos diferentes para resolução de velhos problemas, diferentemente do que ocorria em décadas passadas. No entanto, nossas histórias, enquanto raízes, estruturam nossas práticas atuais.

Neste ínterim, nossas raízes históricas atreladas à etapa da Educação Infantil são forjadas também de inúmeras reivindicações organizadas pelos movimentos sociais. Partindo da necessidade, instaurada em 1930, foi criado o Ministério da Educação e Saúde, cabendo ressaltar que o foco não era no direito da criança. Porém, no período, o Estado assumiu as responsabilidades legais:

> [...] pelo atendimento à infância, embora continuasse a convocar a contribuição das instituições particulares, Dessa forma, em São Paulo, até 1930, mantiveram-se instituições com objetivos diferenciados no atendimento das crianças de 0 a 6 anos, de cunho assistencial ou educativo e pedagógico. (ANDRADE, 2010, p. 137)

Seguindo o levantamento de dados, Andrade (2010) historiciza, que em meados dos anos de 1940, o governo ditatorial de Vargas, assumiu uma proposta assistencialista, fortemente enraizada e somada a ela surgiu o movimento higienista. Para encobrir e amenizar as características ditatoriais da Era Vargas foram promovidas políticas vinculadas à saúde e princípios de higiene em detrimento da pobreza e ignorância. Dessa maneira, o Estado focava em feitos paliativos e desfocava de políticas econômicas que de fato qualificassem a vida da população.

Em consequência a estes fatos históricos, percebe-se que na atualidade, a escola ainda desempenha o papel higienista e assistencial. Talvez, o motivo não seja o mesmo do passado, a pobreza, mas ainda presenciamos fatos que reafirmam este papel desempenhado pela escola. Em relação à saúde das crianças, conforme as narrativas há:

> *[...] essa delegação à escola. Eles até acreditam que é uma obrigação da escola fazer certas coisas, que não são ... Por um exemplo bem cotidiano, a carteirinha de vacina: duas vezes por ano a escola tem que pedir a carteirinha de vacina para as famílias. Claro, não somos nós que analisamos, é a UBS, mas, cada família deveria cuidar da carteirinha de vacina de seu filho. Mas não, a escola tem que pedir para ver se está tudo em dia, e nós nos surpreendemos com os atrasos nas vacinas...* (VERA)

No que tangencia a questão higienista, a entrevistada afirma que existem:

> *[...] crianças que chegam na escola com o dentinho todo podre, como que nós não vamos dar essa assistência? Como que a escola não vai fazer o encaminhamento para o posto de saúde pedindo ajuda? Ou, quando a criança chega com a fala infantilizada? Extremamente infantilizada! Como a escola não vai fazer um encaminhamento para uma fonoaudióloga?* (BELA)

Situações como a vacinação, os cuidados com a fala e os dentes das crianças, que por vezes são delegados às escolas, são exemplos da demanda assistencial das famílias para os

espaços educativos. Como mencionado nas duas narrativas, os docentes fazem os encaminhamentos pra rede de saúde. Porém esta é uma preocupação apontada pelo setor educacional, afirmando sua característica higienista e assistencial, e que se encontram nas vertentes históricas da Educação Infantil brasileira.

Esta conjuntura vivenciada na atualidade é exemplificada na história da criação do Departamento Nacional da Criança em 1940. O departamento em questão estava ligado ao Ministério da Educação e Saúde, que em 1941 esteve ligado ao Serviço de Assistência a Menores, vinculado ao Ministério da Justiça e Negócio de Interiores. Em acordo com Andrade (2010, p. 139), os projetos destes departamentos "[...] propunham um atendimento pautado na esfera médica e culpabilizavam as famílias pelas condições de vida, desconsiderando-se qualquer análise das condições advindas da situação econômica e social do país".

Diante disso, é possível perceber o quanto os fatores sociais influenciaram na história da Educação Infantil brasileira. As decisões governamentais eram tomadas de acordo com os princípios políticos do poder governante, pautadas nos fundamentos do militarismo, que refletiam diretamente nas ações a serem tomadas no campo pedagógico. Desta maneira, o foco do período não estava no direito da criança, e sofria a interferência dos interesses do Estado.

Ao avançarmos alguns anos na história, percebe-se que com o golpe militar de 1964, agravou as condições dos trabalhadores brasileiros, devido às características políticas e econômicas adotadas pelo regime. Segundo Andrade (2010, p. 141), o governo apresentou:

> [...] uma Política Nacional de Bem-Estar do Menor, criando a Fundação Nacional de Bem-Estar do Menor (Funabem) e as Fundações Estaduais de Bem-Estar do Menor (Febem), visando atender os menores 'abandonados', 'infratores', de 'conduta antissocial' e em 'situação de risco'.

Durante o regime militar, a educação passa a ter aspectos repressivos. Ao mesmo tempo, a população passa a reivindicar creche, devido à realidade e necessidades existentes. Por essa razão, Andrade (2010) citando Haddad e Oliveira (1990) menciona que:

> Em 1966, ocorre o I Seminário sobre Creches no Estado de São Paulo, promovido pela Secretaria do Bem-Estar Social, em que o conceito de creche defendido é: "um serviço que oferece um potencial capaz de garantir o desenvolvimento infantil, compensando as deficiências de um meio precário próprio das famílias de classe trabalhadora." (HADDAD e OLIVEIRA, 1990 *apud* ANDRADE, 2010, p. 142)

Em meados do ano de 1970 e 1980, a pré-escola começa a ser influenciada pela Unicef e Unesco. Neste contexto, essas organizações "[...] difundiram nos países subdesenvolvidos a ideia de uma 'educação pré-escolar compensatória de carências de populações pobres e apoiadas em recursos da comunidade visando despender poucas verbas do Estado para sua expansão'." (ROSEMBERG, 2002 *apud* ANDRADE, 2010, p. 143)

As perspectivas que estas organizações apresentavam nas décadas supracitadas, estavam baseadas no modelo de educação compensatória, responsável por:

> [...] suprir as carências de ordem física, material, social e psicológica das camadas empobrecidas: 'além de ocupar o lugar da falta moral, econômica e higiênica da família, a creche também terá que dar conta da carência afetiva, social, nutricional e cognitiva da criança'. (HADDAD, 1991, *apud* ANDRADE, 2010, p. 144)

A Educação Infantil era, então, o meio incumbido a conceder os suportes às crianças pobres, os quais deveriam ser oferecidos pelas famílias. Portanto, buscava-se nas escolas compensar as carências que não eram possíveis de serem supridas no seio familiar. Ao investigar sobre a presença do cunho compensatório, os sujeitos investigativos das escolas E1, E2 e E3, narram que essa incumbência se faz presente, conforme a sequência de trechos, abaixo apresentada:

> *Algumas crianças consideramos que sim, a questão de ter alguém específico para ficar com ele, olhar pra ele, ver o interesse dele, o que ele necessita naquele momento. Acabamos compensando sim em alguns momentos a falta da família, porque às vezes o que acontece é que a família nem viu que ele não estava bem, ele chega aqui e você já vê, identifica às vezes já até quando ele dá 'Bom dia!', porque ele chegou mais fechado, mais quieto. Às vezes nós compensamos, o que não seria o correto, às vezes eles vem ali na frente, eles estão na sala e vem e falam: Professora eu estou com febre! Nós vemos que eles não têm febre, eles querem só um "colinho", um aconchego.* (GIRASSOL)

> *Hoje nós não temos muito, mas já aconteceu de termos que dar banho para crianças na escola, de várias vezes dar banho pra criança, pra elas mesmas se sentirem bem, também sabemos que em alguns casos as melhores refeições elas vão fazer aqui na escola, isso não é o ideal.* (VERA)

> *Em alguns momentos a escola compensa sim, a questão assistencialista entra aqui, as crianças de risco, de vulnerabilidade, nós sempre temos um olhar diferente, nós sabemos que aqui é o lugar onde de repente eles tem comida, um lugar pra deitar, alguém pra cuidar, alguém até pra chamar a atenção, que as vezes é o que lhes falta, não só pra educar, pra estimular, pra mediar, mas muitas vezes eles pedem uma atenção, e as vezes aquela atenção da professora ser mais firme, de exigir que eles sejam melhores, pra que eles cresçam.* (CORUJINHA)

Verbalizações como as citadas acima, demonstram que a escola compensa carências de cunho financeiro, mas também afetivo e social, tecendo uma história que ainda hoje se perpetua nas práticas escolares. Além de compensar as carências vivenciadas, em acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), outra característica deste momento histórico da Educação Infantil brasileira, que apresenta reflexos na educação atual é a ideia de que esta etapa serve como preparatória para o Ensino Fundamental. Esta afirmação está cunhada na ideia abaixo descrita:

> A expressão educação "pré-escolar", utilizada no Brasil até a década de 1980, expressava o entendimento de que a Educação Infantil era uma etapa anterior, independente e preparatória para a escolarização, que só teria seu começo no Ensino Fundamental. Situava-se, portanto, fora da educação formal. (BRASIL, 2017, p. 34)

Nesta mesma intenção, que se refere ao entendimento da pré-escola enquanto etapa preparatória, foi destacada em uma das narrativas em que educadora afirma que este é o desejo dos pais às crianças. Ela aponta que:

> *Mandamos um questionário para os pais e os pais responderam: Qual era a sua meta, o que gostariam que fosse alcançado nesse próximo projeto? Eles disseram, que gostariam que as crianças aprendessem a ler e escrever... (risos) na educação infantil. Por mais que a gente estude, por mais que nós fizemos a reuniões com os pais, eles ainda têm essa visão.* (BELA)

Mediante a exposição, percebe-se que os docentes possuem o conhecimento necessário para discernir o papel da Educação Infantil das expectativas familiares. A ideia de preparação para o Ensino Fundamental é vista pelo corpo docente como errônea, ou seja, não condiz com os objetivos da Educação Infantil. Porém, partindo da fala da entrevistada fica evidente à expectativa social arraigada de preceitos passados.

Tendo em vista todo o contexto histórico, apesar de não ter dados concretos, pode-se deduzir que os pais que compactuam com a ideia anterior sobre preparar as crianças para o Ensino Fundamental, são pessoas que foram educadas na década de 80 e que vivenciaram esta influência no próprio dia-dia escolar. Sendo assim, acabam por acreditar que o modelo de sua escolarização é o melhor para os seus filhos. E por este motivo, cabe aos professores a capacidade argumentativa provida de embasamento teórico, para orientar as práticas e construir um diálogo claro, conscientizando os pais sobre os objetivos pedagógicos para o educar e o cuidar na Educação Infantil.

Em relação aos objetivos pedagógicos para o educar e o cuidar na Educação Infantil, é importante sinalizar que, as primeiras discussões sobre essas mudanças foram fomentadas durante o I Seminário sobre Creches no Estado de São Paulo. Com os avanços nas reflexões acerca da Educação infantil, nota-se que as primeiras discussões sobre a dimensão formal, desta etapa, se originaram neste período, no final da década de 60. O que não significa o término da educação assistencialista, compensatória e preparatória, mas a compreensão de que a escola da infância poderia ter um papel para além destas pautas. Inicia-se um processo de reflexão sobre o caráter formativo do sujeito (criança), e os questionamentos sobrepostos à ideia da creche de cunho assistencialista. Assim, neste contexto, os objetivos da Educação Infantil passam a serem repensados e modificam-se. Frente a isto, emerge uma:

> [...] forte preocupação em sensibilizar a sociedade civil para a qualidade do atendimento oferecido às crianças, especialmente acerca da necessidade de profissionais especializados na área do desenvolvimento e educação infantil. Ocorre a inserção de profissionais das áreas do Serviço Social, da Psicologia, da Pedagogia e outras áreas afins, os quais, influenciados pelo tecnicismo, especialmente os profissionais do Serviço Social, passam a esboçar uma ação técnica a seu trabalho, especialmente com as famílias, de cunho educativo e normativo. (ANDRADE, 2010, p.141)

Com o advento de uma nova possibilidade de creche, as reivindicações por esse serviço não ocorrem somente pela necessidade social de cunho assistencialista, mas pelo reconhecimento da creche como uma instituição educativa às crianças. Nesse ínterim, Andrade (2010, p. 141) explicita que a:

> [...] organização popular pela reivindicação das creches é incorporada aos demais movimentos em defesa da criança e do adolescente, havendo, em 1988, o reconhecimento legal da instituição como direito da criança à educação, com a promulgação da Constituição brasileira. A questão da creche é legitimada como extensão do direito universal à educação das crianças de 0 a 6 anos, espaço de educação infantil, complementar à educação familiar.

Tanto a normatização, quanto a evolução do papel da instituição de Educação Infantil no Brasil, nos fazem lembrar das lutas significativas para efetivar legalmente o direito da criança enquanto sujeito. Conforme consta na Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009:

> O atendimento em creches e pré-escolas como direito social das crianças se afirma na Constituição de 1988, com o reconhecimento da Educação Infantil como dever do Estado com a Educação. O processo que resultou nessa conquista teve ampla participação dos movimentos comunitários, dos movimentos de mulheres, dos movimentos de trabalhadores, dos movimentos de redemocratização do país, além, evidentemente, das lutas dos próprios profissionais da educação. (BRASIL, 2009, p. 7)

A Constituição de 1988 foi o marco fundamental para a evolução da normatização desta etapa de educação. A partir desta data a Educação Infantil passa a ter reformulações e surgem outros aparatos legais, nos quais concebem a criança como um sujeito de direitos. Em consequência no ano de 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) foi promulgado, com a lei de 8.069, na qual "[...] as crianças e adolescentes foram reconhecidas de forma institucionalizada como cidadãos de direitos, alcançando novas conquistas em seus processos de construções históricas." (ALMEIDA; GURGEL; NASCIMENTO, 2016, p. 22108)

Assim, a criança passa a ser compreendida e reconhecida como cidadã, que possui direitos e que deve usufruir dos bens sociais. Almeida, Gurgel e Nascimento (2016, p. 22108) afirmam isso mencionando que a criança "[...] nesse novo conceito, não é mais considerada fora de um contexto social, mas reconhecida na sua condição de indivíduo que também possui liberdade plena de expressar o seu pensamento e de gozar de seus direitos como cidadã."

Na decorrente história, em 1994, devido a esse pensamento voltado a concepção de que a criança como possuidora de direitos, o MEC definiu uma política nacional para a Educação Infantil, onde:

> [...] a Secretaria de Educação Fundamental juntamente com Coordenação Geral de Educação Infantil (COEDI), resolve publicar alguns documentos que serviram de referência para prática dos profissionais que atuavam nesse nível de educação, traçando objetivos e metodologias para serem aplicados nas creches e pré-escolas, com o intuito de viabilizar fundamentos mais concretos para a atuação docente nos espaços educacionais. (ALMEIDA; GURGEL; NASCIMENTO, 2016, p. 22108)

Nessa perspectiva, esses documentos buscavam conceder subsídios aos profissionais da educação, auxiliando e normatizando seus trabalhos e consequentemente qualificando suas práticas docentes. Para tanto, a Educação Infantil começa a ter mais destaque e equidade em relação às demais etapas de ensino. Isto decorre com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996, na qual a Educação Infantil, conforme a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) "[...] passa a ser parte integrante da Educação Básica, situando-se no mesmo patamar que o Ensino Fundamental e o Ensino Médio". (BRASIL, 2017, p. 33)

Ainda na LDB, em 1996, lei nº 9.394, reforça a reflexão sobre o desenvolvimento integral da criança. Por essa razão a lei reza sobre o "[...] desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e

da comunidade e reforçando a indissociabilidade das funções de educar e cuidar". (ARAGÃO; KREUTZ, 2010, p. 35)

No que diz respeito à normatização e organização das práticas docentes para a infância, em 1998, o Ministério da Educação publicou o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCENEI). Este documento propunha como objetivo:

> [...] atender às especificidades do trabalho com crianças de 0 a 6 anos, o MEC publicou, em 1998, o *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* (RCNEI), organizado em três volumes, 'Introdução', 'Formação pessoal e social' e 'Conhecimento do mundo' [...]. (NASCIMENTO, 2012, p. 62)

Ainda em 1998, frente ao mesmo contexto, foram elaboradas as Diretrizes que se fizeram valer a partir do ano posterior. Assim, o Conselho Nacional de Educação apresentou as Diretrizes Curriculares Nacionais de 1998/1999-Parecer CNE/CEb n° 22 e resolução CNE/CNB n° 1 de 1999, sendo que neste ano:

> [...] o CNE publicou as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (DCNEI) (Resolução CNE/CEB 1/99), mandatórias, pautadas pela concepção de criança como sujeito de direitos e ator social, concepção mantida na recente versão de 2009 (Resolução CNE/CEB 5/09). (NASCIMENTO, 2012, p. 62)

Com o passar do tempo, com novas demandas e mudanças, e em acordo como os dados encontrados na BNCC, no ano de 2006 houve uma modificação na LDB "[...] que antecipou o acesso ao Ensino Fundamental para os 6 anos de idade, a Educação Infantil passa a atender a faixa etária de zero a 5 anos." (BRASIL, 2017, p. 34)

Para além da fixação da faixa etária, é importante pensar os motivos dessa nova organização encontrada na legislação. Em acordo com Cattaneo (2014), no ano de 2009 foram fixadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, as quais definiam as propostas pedagógicas aos estabelecimentos de ensino que atendiam essa etapa. Na resolução de N° 5 de 17 de dezembro de 2009, nos artigos 3° e 4°, são estabelecidos pontos fundamentais, que acercam esta etapa, bem como as razões para essa nova organização.

Tais razões circundam as reflexões sobre o currículo e as propostas pedagógicas. Cabe aqui citá-las, pois são imprescindíveis para o entendimento histórico da etapa da Educação Infantil:

> Art. 3º O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental,

> científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade.
> Art. 4º As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2009, p. 1)

Apesar da Educação Infantil ser reconhecida com direito da criança, apenas com a Emenda Constitucional n° 59/2009 foi instituída a obrigatoriedade às criança de quatro e cinco anos de frequentarem as escolas. A emenda em questão, segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), "[...] determina a obrigatoriedade da Educação Básica dos 4 aos 17 anos. Essa extensão da obrigatoriedade é incluída na LDB em 2013, consagrando plenamente a obrigatoriedade de matrícula de todas as crianças de 4 e 5 anos em instituições de Educação Infantil." (BRASIL, 2017, p. 34)

No ano de 2017, encontramos o fortalecimento da Educação Infantil, quando citada na BNCC, como etapa integrante da educação, sendo primordial para a constituição de sujeitos educativos. Pois, com "[...] a inclusão da Educação Infantil na BNCC, mais um importante passo é dado nesse processo histórico de sua integração ao conjunto da Educação Básica." (BRASIL, 2017, p. 33)

Durante a trajetória histórica da Educação Infantil, percebeu-se que esta etapa assumiu vários papéis e sofreu inúmeras modificações, em relação à concepção, estrutura, práticas pedagógicas, organização curricular, normatização e legalidade, entre outras. Apesar da visível evolução/transformação, por consequência, percebe-se no contemporâneo lacunas advindas dessa historicidade no processo educacional da infância.

Do histórico apresentado nessas reflexões emergem compreensões, das quais é possível constatar que, no mesmo compasso em que o Brasil realizou uma caminhada progressiva e um processo de normatização visível, infelizmente o passado reflete nas práticas docentes da atualidade. Estes reflexos nos mostram indícios assistencialistas, preparatórios, higienistas não superados nas vivências escolares da infância.

Estes indícios são esclarecidos quando percebemos que o "[...] cenário brasileiro nos possibilita compreender que a Educação Infantil tem sua origem e materialidade com a prestação de assistência à saúde e preservação da vida, não se vinculando com o fator educacional." (DUARTE, 2012, p. 5). À luz da ideia do autor, é possível encontrar suporte conceitual para refletir sobre a trajetória histórica de onde surgem os objetivos educacionais do Turno Integral na Educação Infantil brasileira. No que trata do Turno Integral na Educação

Infantil, o próximo capítulo busca conhecer a sua trajetória histórica e a compreender seus reflexos na atualidade por meio das narrativas oriundas da pesquisa realizada nas quatro escolas.

4. TURNO INTEGRAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Para compreender a trajetória histórica do Turno Integral, neste capítulo quer-se periodizar as características educativas, oriundas da história da estruturação do Turno Integral da Educação Infantil, a partir dos impactos da Revolução Industrial, nos modelos educativos atuais utilizados em escolas infantis. Neste sentido, é fundamental a compreensão sobre a história, a constituição e normatização, posto que nos permite analisar as mudanças a partir das influências sociais, políticas, econômicas e culturais, advindas do período de industrialização e urbanização, vivenciadas no Brasil, até a atualidade.

Como mencionado acima, no início o Turno Integral teve como objetivo o aspecto assistencialista. Nesse sentido, em meados de 1950, na Bahia, o governador do estado Otávio Cavalcanti Mangabeira, durante sua gestão, solicitou a Anísio Teixeira, para que criasse um plano para resolver os problemas sociais enfrentados na época, tais como: falta de serviços de saúde, assistência familiar e social da criança baiana e também da infância abandonada (CASTRO; LOPES, 2011). Dessa forma, atendendo ao pedido do governador e realizando seu trabalho como Secretário da Educação e Saúde do estado baiano, o percursor das mudanças educacionais no Brasil, Anísio Teixeira, propôs:

> [...], inspirado na teoria sobre reconstrução da experiência e no conceito de educação de John Dewey, que afirmava a necessidade de criamos oportunidades para que a criança e o adolescente vivenciassem, através da experiência, o modo de vida democrático para assegurarmos uma sociedade democrática, idealizou uma 'pequena universidade infantil'. As diferentes atividades seriam distribuídas por vários prédios constituindo-se, assim, num Centro, o Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR). (CASTRO; LOPES, 2011, p.263)

Para atingir o objetivo supracitado, a proposta do turno integral pretendida por Anísio Teixeira propunha:

> [...] seis anos de curso e os programas de 'aritmética e escrita e mais ciências físicas e sociais, e mais artes industriais, desenho, música, dança e educação física' para combater a simplificação ocorrida nas escolas primárias brasileiras, nas primeiras décadas do século XX, com a defesa clara da necessidade de sua universalização. (TEIXEIRA,1977 *apud* CASTRO; LOPES, 2011, p. 264).

Diante disso, percebe-se que como no histórico da Educação Infantil, o Turno Integral também teve cunho compensatório. Dessa maneira, Borges (1994), citado por Castro e Lopes

(2011), comenta que o plano de Anísio Teixeira tinha preocupação acerca deste fator, afirmando que sua pretensão educativa era:

> [...] compensar as deficiências da educação familiar, dando à escola uma sobrecarga de tarefas que certamente não lhe caberiam, e esta ideia de escola compensatória vai permanecer nos programas de educação integral desde à época da implantação no Brasil, até os dias atuais, para justificar a jornada ampliada de permanência da criança na escola, intencionando afastá-la dos riscos das ruas. (CASTRO; LOPES, 2011, p. 264)

Esta experiência serviu como exemplo e outras instituições públicas surgiram. Algumas delas lembradas por Castro e Lopes (2011, p. 265):

> [...] os Centros Integrados de Educação Pública, conhecidos como CIEPs ou Brizolões, no Rio de Janeiro (implantados por Darcy Ribeiro, então vice-governador, durante o governo de Leonel de Moura Brizola, em dois períodos distintos, 1983-1986 e 1991-1994), para o Programa de Formação Integral da Criança (PROFIC), projeto do governo de Franco Montoro no estado de São Paulo (1983-1986) e que envolvia as Secretarias de Educação, Saúde, Promoção Social, Trabalho, Cultura e Esportes e Turismo e, finalmente, na esfera federal, em 1991, no governo de Fernando Collor de Melo, para a implantação em diversas escolas, no Brasil, de ensino fundamental em horário integral, dos Centros Integrados de Apoio à Criança (CIACs), posteriormente, CAICs, Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente.

A Constituição de 1988, além de defender a educação como um direito a todos, preocupava-se com a formação integral de crianças e adolescentes, nela se estabelece "[...] a tripartição entre Estado, Sociedade e Família na responsabilidade de educar as novas gerações. Nessa perspectiva a educação é uma ação coletiva e contínua, com responsabilidades e temporalidades ampliadas" (LORENZON; VALENTINI, 2014, p.22). Com isso, percebe-se que o sujeito criança perante a lei é responsabilidade da família, da sociedade e também do Estado, cabendo a estas esferas o compromisso para com sua formação integral, em temporalidades ampliadas, como mencionam Lorenzon e Valentini (2014).

Em termos de regulamentação do Turno Integral nas escolas, houve um direcionamento voltado ao direito universal, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional do ano de 1996, que em acordo com Cavaliere (2014, p. 1207-1208), essa configuração de:

> [...] escola era destinado exclusivamente ao ensino fundamental, a regulamentação posterior foi ampliando seu escopo. A LDB afirma em seus Artigos 34 e 87 que a ampliação da jornada escolar será feita 'progressivamente', 'a critério dos sistemas

> de ensino', para o 'ensino fundamental', nas 'redes escolares urbanas'. Observa-se que a proposição nasce com uma margem grande para interpretações e omissões.

Desta maneira, percebe-se que na LDB/1996, inicialmente, o Turno Integral foi ofertado apenas para o Ensino Fundamental, deixando em segundo plano a Educação Infantil. Mais tarde, sua oferta foi sendo gradativamente ampliada para toda educação básica.

Em acordo com Cavaliere (2014, p.1208), a Lei do FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação) levou a educação em turno integral para toda a educação básica. A autora continua, mencionando que esta regulamentação "[...] é das mais importantes pois especifica aportes financeiros maiores para as matrículas em tempo integral, diferenciando os acréscimos de acordo com os níveis de ensino: creche-10%; pré-escola-15%; educação fundamental-25% e ensino médio-30%."

Outro documento elaborado de grande significância é o Plano Nacional de Educação (PNE), estabelecido pela Lei N° 10.172/2001. No PNE a educação Integral é "[...] compreendida tanto pelo aspecto da formação integral como pelo viés da ampliação da jornada escolar." (LORENZON; VALENTINI, 2014, p. 22). Assim, o documento "[...] vislumbra a educação integral como possibilidade de formação completa do ser humano." (LORENZON; VALENTINI, 2014, p. 22).

O direcionamento da Escola de Tempo Integral no Plano Nacional de Educação do ano de 2001 é questionado por Cavaliere (2014), pois, segundo ela, neste documento consta que a prioridade de atendimento no Turno Integral é destinada aos mais necessitados. Com isso, a autora comenta que no documento é acentuado "[...] o sentido compensatório atribuído à escola de tempo integral.'' (CAVALIERE, 2014, p. 1209). Dessa maneira, contrariando as Diretrizes Nacionais Curriculares da Educação Infantil do mesmo ano, as quais definem que:

> Essa prioridade não pode, em hipótese alguma, caracterizar a educação infantil pública como uma ação pobre para pobres. O que este plano recomenda é uma educação de qualidade prioritariamente para as crianças mais sujeitas à exclusão ou vítimas dela. A expansão que se verifica no atendimento das crianças de 6 e 5 anos de idade, conduzirá invariavelmente à universalização, transcendendo a questão da renda familiar. (BRASIL, 2001 *apud* CAVALIERE, 2014, p. 1208).

Em vista disso, nota-se que a normatização do Turno Integral também é decorrente de reflexos históricos/econômicos constituídos neste país. Mesmo existindo normatizações como as Diretrizes Nacionais Curriculares, citadas acima, as quais pautam de forma explícita a

preocupação com a qualidade, ainda percebem-se aspectos assistencialistas e compensatórios presentes nas regulamentações desenvolvidas e instituídas no campo educacional brasileiro.

No ano de 2014, outra normatização passou a vigorar no cenário da Educação Integral brasileira, em acordo com Cavaliere, (2014, p. 1208), o "[...] Plano Nacional 2014-2024 (BRASIL, 2014) e o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (PDE 2007) (BRASIL, 2007a), trazem diretrizes relacionadas a Escola de Tempo Integral (ETI)".

O Plano Nacional do ano de 2014-2024 diferencia-se em alguns aspectos, no que se trata da Educação Integral do Plano Nacional do de 2001, mencionado anteriormente. Nesse sentido, Cavaliere (2014, p. 1209), afirma que:

> O sentido compensatório continua presente, especialmente pela priorização dos setores mais vulneráveis da população. Entretanto, nele a ETI é uma meta específica – meta 6 (composta por 9 itens) - para todos os níveis da educação básica, no mesmo patamar de metas como a universalização do ensino fundamental ou a garantia de planos de carreira para todos os profissionais docentes. Ou seja, há uma evidente mudança de estatura do tema na linha que vai da LDB ao PNE-2014.

Assim, mesmo o documento contendo discursos que nos direcionam a um entendimento que circundam o cunho compensatório, no Plano de 2014 a Educação em Tempo Integral, passa a ser percebida com mais importância. Desta maneira, em seus itens são apontadas inúmeras especificações que evidenciam uma mudança positiva. O PNE de 2014, contem itens que apontam melhorias à Educação de Tempo Integral de forma ampla. Esta afirmação elucida que a Educação Infantil:

> [...] destinatária do tempo integral e também, no item 6.2, a prioridade para os setores vulneráveis da população: Instituir em regime de colaboração, programa de construção de escolas com padrão arquitetônico e de mobiliário adequado ao atendimento em tempo integral, prioritariamente em comunidades pobres ou com crianças em situação de vulnerabilidade social. (BRASIL, 2014). Ressalte-se no trecho acima a menção à construção de escolas, ausente no PNE-2001, representando um avanço à implantação consequente das ETI. Outro aspecto relevante, presente nos dois Planos, trata da implementação gradual da jornada integral para os docentes de ETI. (CAVALIERE, 2014, p. 1209)

No estudo histórico sobre a normatização do Turno Integral brasileiro, que trata da etapa da Educação Infantil, fica evidente o cunho compensatório, assistencial e de proteção social. No entanto, não basta assistir, proteger e compensar. A discussão sobre esse tema visa refletir sobre a forma tradicional de educação em tempo integral. Isso significa pensar sobre o propósito e a objetividade da educação formal ofertada no Turno Integral. Tendo em vista tal proposição, se faz necessário levantar questionamentos. Neste ínterim, questiona-se:

> Qual o motivo de tanto tempo de permanência na escola? Essa permanência está a serviço das necessidades das crianças e de seu bem-estar? A serviço das famílias? A serviço do capital e do consumo? Qual projeto educativo para essa permanência ampliada: antecipação da escolarização, compensação do capital cultural das famílias, guarda das crianças? (BARBOSA; RICHTER; DELGADO, 2015, p. 106)

Tais questionamentos realizados pelas autoras, também nos motivam a refletir a partir da realidade das escolas pesquisadas. Para tanto no próximo subcapítulo, serão realizadas reflexões que dão conta de perceber como a Educação Infantil de Turno Integral na atualidade, é permeada por reflexos de sua constituição histórica.

4.1 REFLEXOS HISTÓRICOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL DE TURNO INTEGRAL

Frente ao contexto histórico exposto anteriormente, a reflexão neste subitem tem sua base fundamentada na percepção sobre uma das características históricas da Educação Infantil que é o atendimento assistencial de crianças, com o intuito de propiciar um espaço em que os pais possam deixar seus filhos, tendo em vista o turno de trabalho. Assim, os impactos, principalmente, econômicos, da Revolução Industrial, são refletidos em todas as outras instâncias nacionais, e a Educação Infantil não escapa desse processo. Tal configuração é percebida pelos educadores que atuam com crianças que frequentam espaços educativos, permanecendo cerca de 10 horas diárias ou mais nestas instituições.

Conforme mencionado, o principal motivo da inserção das crianças em tempo integral tem relação com o fato de que os responsáveis por elas são trabalhadores em turno integral e, consequentemente necessitam deixá-las sob cuidados de outros. Esta necessidade é afirmada na verbalização de uma das entrevistadas, quando menciona que:

> *Ninguém deixa um bebê na escola por querer, tipo assim: Não, não quero ficar com meu filho, vou deixar o dia todo na escola! Acho que é por necessidade, porque as famílias precisam da renda dos dois (pai e mãe), e também, muitas vezes é só a mãe que cria vários filhos. Então acredito que sim, isso continua acontecendo.* (VERA)

Outro fator é que muitas instituições "[...] oferecem atendimento em período integral, não permitindo que a família deixe em meio turno." (CATTANEO, 2014, p. 234). Esta obrigatoriedade se faz presente nas quatro instituições em que foram realizadas as entrevistas narrativas. Com isso, os pais que matricularem seus filhos nestas escolas precisam respeitar esta normatização. Assim, a seguinte narrativa contempla esta obrigatoriedade:

> *Às vezes os nossos pais até querem pagar aulas especializadas, ou querem levar por exemplo no futebol, mas a criança fica aqui em turno integral e ela precisa ter sete horas, no mínimo de presença na escola. Então, como vamos liberar a criança pra fazer o futebol no turno da manhã? Nós não podemos recebê-la somente à tarde, ou vice-versa. Não é uma opção o turno integral, é uma obrigação. Se matriculou, tem que frequentar o turno integral.* (BELA)

Este não é um fator presente somente na atualidade. O turno integral possui raízes históricas, muitas das quais já tratadas no texto anterior, que inevitavelmente refletem nas práticas, concepções e estruturas educacionais de hoje. Sendo assim, no contemporâneo encontramos uma escolarização infantil com características históricas, de onde emergem práticas polarizadas, situadas entre a:

> [...] assistência e escolarização que consolidou uma educação de turno integral para as crianças de classes populares, cujas mães exerciam atividades de trabalho em espaço extra doméstico; e uma educação em turno parcial para as crianças de classes médias e altas nos jardins de infância e nas pré-escolas, cujas mães trabalhavam meio período ou se dedicavam às atividades domésticas e/ou do lar. (BARBOSA; RICHTER; DELGADO, 2015, p. 96)

Tais realidades frequentemente presentes na Educação Infantil em Turno Integral são pautadas pelo assistencialismo e se distanciam do que é almejado para esta etapa da educação, que é a qualidade na educação integral das crianças. Diante disto, se faz necessário questionar o que é Educação Integral, uma vez que esta não pode ser confundida com escola de tempo integral, pois:

> [...] de nada adiantará esticar a corda do tempo: ela não redimensionará, obrigatoriamente, esse espaço. É nesse contexto, que a educação integral emerge como uma perspectiva capaz de re-significar os tempos e os espaços escolares. (MOLL, 2009, *apud* GADOTTI, 2009, p.39)

O entendimento que o turno integral deve propiciar a educação integral está apresentado nas narrativas referente aos sujeitos das quatro escolas (E1, E2, E3 e E4), partícipes da entrevista. Abaixo segue o quadro que ilustra as narrações, que apresentam dados emergentes do questionamento, sobre as diferenças entre a Educação Integral e a Educação em tempo integral:

Quadro 2 – Trechos das entrevistas sobre Educação Integral e a Educação em tempo integral

E1:	*Eu acredito que a educação integral seria para formar o cidadão como um todo, não só a questão, que assim, eu vejo pela nossa realidade, a gente vê muito que os pais tem essa dificuldade em entender o que é uma educação integral e o que é uma educação em tempo*

	integral. Os pais ainda têm muito essa visão de assistencialismo em tempo integral, eles pensam que é só para a criança vir e ficar aqui, né. E a gente entende que não, que a educação integral é para que trabalhe todos os seguimentos dela: a parte intelectual, a parte social, a questão de que vai além da sala de aula, vai além de ensinar a ler, de mostrar uma letra. (GIRASSOL)
E2:	*Educação Integral é que trata de todas as dimensões do ser humano. Pode fazer a Educação Integral, mas não precisa ser em turno integral. Pode fazer educação integral no turno da manhã, ou no turno só da tarde. Toda educação dever ser integral, e o turno integral se fala de horas, de quantidade de tempo na escola.* (VERA) *Educação integral considera a criança na sua totalidade, então tu trabalhas com ela em um todo, e não necessariamente por estar na escola nove horas que tu vai contemplar tudo isso, pode ser que em meio turno tu trabalhes também no integral da criança.* (BEATRIZ)
E3:	*Eu vejo a educação integral como ela já diz: ela abrange a integralidade da criança, ela tem a função não só do período, mas de favorecer o desenvolvimento da criança no seu todo. O período integral, ele é um diferencial, porque na verdade você pensa eles estão mais tempo na escola, é mais fácil de desenvolver a integralidade da criança, na verdade, ainda se mistura questões do assistencialismo coma a parte mais, digamos assim, profissional.* (CORUJINHA)
E4:	*A educação integral envolve todos os aspectos: físico, social, emocional, cultural. Então, é a formação integral da criança, aonde ela possa desenvolver as suas cem linguagens, que esse ano estamos desenvolvendo o projeto em cima das cem linguagens. O tempo integral é a questão deles ficarem o dia todo aqui, e a gente estar atendendo das 8h até as 17h da tarde, ofertando propostas que possam desenvolver a formação integral das crianças em tempo integral.* (BELA)

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Diante das explanações acima, fica explícito a compreensão das diferenças no que se refere ao turno integral e a educação integral. Porém, pressupõe-se que, nas práticas cotidianas, estes conceitos dificilmente tem uma aplicabilidade. Isto significa que, as docentes reconhecem conceitualmente a teoria, mas isto não garante a *práxis*[2] de uma educação integral, em período integral. Ou seja, a integralidade educativa para crianças que frequentam a escola durante dois turnos, ofertando a elas propostas que visam desenvolvimento em suas diferentes dimensões: intelectual, emocional, cultural e social.

Reforçando a proposta reflexiva, em determinados momentos, houveram narrativas, afloradas das entrevistas, em que os sujeitos expuseram que a escola atua como assistencialista porque dá conta dos cuidados básicos necessários à infância. Por entender a complexidade deste dado, apresentamos abaixo uma narrativa específica que explicita a relevância de se pensar na possibilidade de educação integral para as crianças que frequentam o turno integral:

[2] Em acordo com Pimenta (1994), práxis é um conceito implicado e presente na atividade docente, já que não existe uma teoria que não tenha sua base em experiências práticas, e muito menos uma prática condizente que não se embase em conceitos teóricos. Portanto, práxis é a ação emergente frente a um contexto social embasado em estudos teóricos que desencadeia em práticas, com intuito de transformação e geração de conhecimento.

> *Nós fomos criados com uma infância de turno único, de quatro horas na escola, as outras quatro nós brincávamos na rua, andávamos de bicicleta. Nesse sentido, eu acho que a escola deixa a desejar, mesmo porque a rotina, o tempo é muito a questão do: come - faz a higiene - dorme. Então, sabe, o tempo mesmo acaba.... Porque quando a criança vem pra escola quatro horas, o que acontece: ela já vem de casa com seu café. Aqui nós damos café, pra 111 crianças, rouba tempo. A criança que vai quatro horas vai fazer só um lanchinho na escola e ela vai pra casa almoçar. Então ela tem quatro horas de aproveitamento na escola. E aqui nós temos quatro horas, mas temos que colocar o café, colocar o lanchinho, colocar o almoço, colocar o tempo de descanso. Então ele acaba se tornando metade às vezes. Então, assim, nós procuramos ofertar coisas diferentes para que a criança experimente, vivencie momentos diferentes, mas nem sempre conseguimos.* (BELA)

Diante do entendimento docente, percebemos que ainda existem profissionais da educação que não conseguem compreender que os cuidados infantis podem ser pensados dentro do planejamento pedagógico. Ou seja, queremos chamar a atenção sobre a urgência da compreensão sobre os conceitos que circundam a importância da educação integral. Esta urgência nasce do não reconhecimento de que a educação integral não está ligada ao tempo quantitativo e, sim aos aspectos qualitativos do tempo. Isto significa dizer que é importante que os educadores infantis compreendam que existe a possibilidade de trabalhar com a educação integral em escolas que atendem em quatro ou mais horas. E, que é possível que o cuidar e o educar sejam indissociáveis nos processos infantis escolares. Frente esta argumentação:

> [...] é possível afirmar que o desenvolvimento integral da criança só pode se materializar a partir da superação da dicotomia cuidar/educar e conseqüentemente, por meio da integração destes dois processos. Não se concebe mais uma educação que divide, parte o ser humano, privilegiando apenas o aspecto cognitivo em detrimento do afetivo e também do social e do motor. (MACÊDO; DIAS, 2006, p. 4)

Frente ao exposto a escola de turno integral precisa assumir o trabalho pedagógico. Os espaços que atendem crianças não podem ser vistos como um local que apenas garanta que a criança fique segura enquanto seus tutores trabalham. As práticas pedagógicas escolares podem possibilitar oportunidades para o desenvolvimento integral da criança, ofertando além da escola em tempo integral, práticas para que a criança se desenvolva integralmente. Neste viés, questionamos: É possível que as práticas educativas estejam reforçando o aspecto assistencial historicamente constituído? É possível que possamos focar na criança, enquanto sujeito histórico de direitos, para pensar nas práticas de planejamento?

A partir do questionamento acima, infere-se que é preciso focar na criança, enquanto sujeito de direitos, no processo educativo. Nesta mesma perspectiva, é fundamental desfocar

das demandas de manutenção do sistema vigente. Pois, afinal de contas não é a escola de educação integral infantil um espaço para a educação integral da criança?

Conforme consta na Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, esse sujeito deve ser o:

> [...] centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivência, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona, constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2013, p. 86)

Dessa forma, o Turno Integral carece seguir um direcionamento, no qual os motivos pelas crianças permanecerem nas instituições em tempo integral não sejam apenas para estar a serviço das famílias, do capital de consumo, da compensação cultural e do assistencialismo. E, sim, do desenvolvimento, bem estar e a aprendizagem da criança em sua integralidade.

Em vista disso, é necessário qualificar o tempo escolar, de maneira a agir efetivamente na formação integral do sujeito. Com isso, Lorenzon e Valentini (2014, p. 26), argumentam, dizendo ser preciso:

> [...] compreender a escola não somente como instituição 'cuidadora', mas responsável pela contextualização de saberes, é a viabilização de instrumentos que permitam a constante reformulação curricular. Tal reformulação não deve estar circunscrita à parte diversificada e/ou que implica na contextualização da escola em seu ambiente de inserção. Deve fazer parte de uma política pública no âmbito do Ministério da Educação, responsável pela reconstrução do currículo escolar em sua base comum, levando em consideração a flexibilidade do conhecimento e sua aplicação na sociedade.

Em acordo com os dados investigados, os cuidados presentes na escola E4, aparecem por vezes como prioridade. Consideramos que os cuidados são importantes, mas precisam estar atrelados às práticas do educar. Porém, na escola supracitada, os dados fazem menção à necessidade do cuidado, sobreposto ao educar. Isto é observado na narrativa em que uma das representantes da escola menciona que na "*[...] educação integral, nós acreditamos que acaba se sobressaindo o cuidado.*" (BELA)

Como ressaltado acima, é preciso oferecer às crianças possibilidades que garantam sua formação integral. Se faz necessário revermos o cenário constituído e propor um desafio a todas instâncias educacionais brasileiras incumbidas pela a responsabilidade na qualidade da Educação em Tempo Integral, afim de que superem o histórico educacional de:

> [...]caráter departamentalista e fragmentário, com fins de incorporar o conceito de educação integral e pô-lo em prática. Isso envolve o empenho, por parte da escola e das esferas governamentais, em tornar pública a compreensão do significado da educação integral e sua importância na contemporaneidade para a formação dos sujeitos. (LORENZON; VALENTINI, 2014 p. 26)

Para superar esse histórico, inúmeras mudanças deverão ser realizadas em muitas instituições brasileiras. Essas mudanças podem ser de cunho estrutural, pedagógico, legal, curricular, dentre outros, basta compreendermos que essas modificações devem partir de um entendimento de que a Educação de Turno Integral precisa:

> [...] articular uma proposta de educação em tempo integral no sentido da ampliação de tempos, espaços e oportunidades educativas, visando alcançar a melhoria na qualidade da aprendizagem e é antes de tudo, um compromisso que não se aplica à políticas assistencialistas, mas que traz a integralidade da formação, ou seja, o desenvolvimento de todas as potencialidades humanas, com equilíbrio entre os aspectos cognitivos, afetivos, psicomotores e sociais. (SOUZA, 2014, p. 147)

Para alcançar a melhoria na qualidade de aprendizagem, tomando como referência a citação acima, a formação integral da criança deve ser o cerne da Educação em Turno Integral. Para isso acontecer, precisamos qualificar o tempo escolar. Em razão disto Lorenzon e Valentini (2014, p. 26), afirmam que este é um desafio no qual emergem três aspectos básicos, quanto à organização das escolas, que necessitam serem revistas: "[...] o conhecimento, o currículo e a aprendizagem [...]". Esses três elementos precisam se encontrar de forma intrínseca na organização escolar, pois são a base da educação e carecem estarem aliados para a efetivação da qualidade escolar e, consequentemente, propiciam a efetivação da formação integral da criança.

Nesse sentido, como proposta de melhoria, os autores colocam que se faz necessário uma reconstrução curricular. Isso implica na "[...] vinculação de saberes, vistos como informais, mas que estão diretamente ligados à formação das pessoas, e aos conteúdos escolares" (LORENZON, VALENTINI, 2014, p. 27). Ou seja, a escola deve ser um espaço que faz parte da nossa vida e não um ambiente isolado da vida cotidiana. Para efetivarmos a educação integral do sujeito, precisamos inserir os saberes empíricos nos currículos escolares.

Em vista disto, os autores argumentam que:

> Considerando o fato de que a escola necessita inserir-se na comunidade, constituem-se como desafio a identificação e incorporação ao seu currículo dos espaços, atividades, interesses e oportunidades educativas desta realidade. Ampliar o tempo escolar implica a sua qualificação, e isso necessita reverter-se na formação completa de quem está sendo educado. Imbicada nesta questão está também, a valorização dos saberes empíricos, das especificidades culturais brasileiras, dos tempos e dos

> espaços envolvidos no processo de aprendizagem e desenvolvimento do educando, cuja inserção na escola fomenta a cidadania e o respeito ao outro. (LORENZON; VALENTINI, 2014, p. 27)

Frente a importância deste meio para o desenvolvimento integral das crianças, se faz necessário percebermos também a importância do trabalho docente. Pois, para a concretização desse processo de construção de vivências que vislumbrem a formação integral desses sujeitos, e ao compreender a relevância do papel docente, precisa-se atentar para sua formação, a qual norteia sua prática.

Ao focar no que é relevante para o processo de formação docente, tendo em vista obtenção na qualidade na Educação Infantil de Turno Integral, questionamos as representantes das escolas E1, E2, E3 e E4. A problemática visou compreender as oportunidades formativas dadas ao quadro docente, possibilitando uma reflexão sobre as formações e aspectos importantes para a práxis nestas instituições. As entrevistadas expuseram que:

> *Nós temos um plano de estudos. Todo ano nós temos, este ano não lembro o livro nem a autora, mas fazemos assim: fragmentamos esse livro, nós dividimos ele em páginas e dividimos pelos níveis, por exemplo: primeiro capítulo o nível B vai fazer, segundo capítulo nível Pré vai fazer, e nós trocamos experiências, essa leitura é importante, não se torna maçante, porque a pessoa não vai ler todo o livro, claro, a maioria das professoras lê todo o livro depois, porque começamos a ficar curiosas, pra ver o que diz aquele capítulo, depois de fragmentado as professoras apresentam para as demais nos planejamentos. Elas apresentam através de fotos das vivências que elas tiveram daquele capítulo aplicando com as crianças. [...] Fora isso, a secretaria da educação fornece, propicia alguns momentos de formação e outros a própria escola traz.* (GIRASSOL)

> *Nós estamos sempre realizando formações da nossa mantenedora, que é a Secretaria de Educação. Todos os anos eles organizam essas formações, oportunizam também pra escola organizar dias específicos pra realizarmos essas formações com os professores, tem agora os dias D, que são quatro neste ano, que também é uma oportunidade de fazermos todo esse estudo perante a BNCC e sempre quando ficamos sabendo de uma palestra ou curso divulgamos pra quem quiser ir ou convida pra ir junto.* (BEATRIZ)

> *Nós procuramos o máximo possível dentro dos momentos que nós temos, até delegado dentro do calendário escolar, nós fizemos muitas formações. [...] tentamos, da melhor forma possível, enriquecer e trazer situações bem qualificadas para envolver esses professores, e fizemos muitos debates e questionamentos, muitas trocas.* (CORUJINHA)

> *É tudo que vem da mantenedora, o dia D, as formações continuadas, nós sempre repassamos, fazemos a propaganda algumas são obrigatórias e outras não, e também fazemos estudos com textos nos planejamento, trazemos alguma palestrante pra falar no planejamento pra falar sobre o tema que nós estamos abordando.* (BELA)

Perante as falas, notou-se que são realizadas formações e há preocupação no que se refere a este fator, visto que é essencial que a formação dos profissionais de educação para atuar neste espaço que se busque pensar sobre a integralmente das crianças, em seus aspectos quantitativos e qualitativos. Corroboramos com a ideia de que se faz:

> [...] necessário refletir sobre esta questão e implementar estratégias de formação efetivas, por parte do governo e das instituições de Ensino Superior, voltadas a educação integral, que estimulem o contato e ação direta dos futuros profissionais da educação no ambiente escolar e a qualificação dos docentes em atuação. (LORENZON; VALENTINI, 2014, p. 27)

Porém, o mencionado acima é um desafio, pois não depende apenas dos processos formativos oferecidos pelo governo e pela escola, mas também da seriedade reflexiva do profissional frente ao cotidiano. É relevante o exercício reflexivo do docente em direção às problemáticas de suas práticas, pois estas podem impedir a qualificação de sua formação e de sua atuação. Além da questão da formação docente, existe um entrave que trata dos investimentos governamentais, por vezes insuficientes, e que por consequência acarretam em deficiências na formação de professores, inviabilizando a qualidade em sua formação.

Mediante a responsabilidade do professor e do estado verificamos uma problemática verbalizada por duas docentes, das escolas E1 e E3. Nas entrevistas, segundo as docentes, a falta do pagamento, do 1/3 para planejamento não remunerado pela mantenedora, dificulta os planejamentos.

A fala da representante da escola E1 faz menção à questão da falta de pagamento do trabalho de planejamento docente, quando afirma que *"Temos um tempo para planejar, porém as professoras não tem 1/3 para planejamento dentro do seu horário de trabalho, nós viemos a cada 15 dias, após o expediente para planejamento."* (GIRASSOL)

Em concordância, a representante da escola E3, comenta que:

> *Nós fizemos muitas formações, mas a questão do 1/3, barra muita coisa. O problema do professor não ter aquele período de tempo dentro da escola, daquele período de aula dele pra poder ler, pra poder estudar, pra poder fazer o seu diário, pra poder recortar, pra poder pesquisar, isso faz muita falta dentro da formação.* (CORUJINHA)

A problemática, no que se refere ao tempo de planejamento não remunerado, nos remete a uma falha das políticas públicas para com a formação docente. Este problema se assoma com outra questão emergente da narrativa da docente Corujinha: a concepção que

muitos têm sobre o planejamento docente, visto que este tempo de planejar não pode ser banalizado com práticas superficiais como recortar, aspectos decorativos:

> Planejar, então, é mais do que listar atividades, materiais, fazer planos e executá-los. É permitir-se ousar, errar, acertar, começar novamente, voltar atrás, ir adiante, dar voltas... é desenhar, inscrever na história a capacidade de maravilhar-se com as crianças abrindo caminhos não percorridos. É alimentar a estesia no dia a dia. É poder escolher os sonhos e vê-los acontecendo mesmo que muitas coisas possam quebrar nesse percurso, pois como escreve Cecília Meireles, 'os papagaios vão pelos ares até onde os meninos de outrora (muito de outrora!...) não acreditavam que se pudesse chegar tão simplesmente, com um fio de linha e um pouco de vento!'(REDIN; 2013, p.36-37)

Diante do exposto, vê-se a necessidade de mudanças para oportunizar as crianças, que permanecem cerca de 10 horas diárias ou mais nas instituições educacionais, o direito à educação de qualidade. No entanto, apesar da discussão deste texto apontar as dificuldades docentes tem-se a noção de que as lacunas no processo de formação do professor, bem como atuação são relativas a ausência ou insuficiência de políticas públicas que deem suporte para que estes tenham a oportunidade de qualificação e remuneração para tal.

Sobre esta questão, as pesquisas atuais sobre políticas educacionais trazem discussões teóricas de onde emerge a percepção de que as políticas públicas são fragmentadas e, por vezes, não condizem com o objetivo educativo da Educação Integral. Já que não basta oferecer dois turnos de educação formal à criança. Ampliar o tempo de:

> [...] permanência escolar implica o gerenciamento dos espaços internos das escolas, em reformas, construções de novos ambientes, aquisição de materiais, atividades e manutenção das estruturas existentes. Isso demanda recursos financeiros, daí a necessidade de a educação integral constituir-se em política pública efetiva, ter definido claramente suas fontes de financiamento, e contar com profissionais capacitados pedagógica e administrativamente para gerenciar esses recursos, priorizando a qualificação do tempo escolar. (LORENZON; VALENTINI, 2014, p. 28)

As discussões contidas ao longo deste capítulo apontam para a necessidade da superação de características herdadas do processo histórico e que se fazem presentes até hoje, caracterizadas pelo cunho compensatório e pelo assistencialismo. Neste sentido, no capítulo a seguir será apresentada uma proposta que vislumbra garantir a integralidade da formação, a qual se busca na Educação Infantil e Turno Integral. Para tanto ao refletir acerca da história da Educação Infantil em Turno Integral, se faz necessário buscar novas possibilidades que visam assegurar a qualidade nesta etapa tão importante da educação.

5. REFLEXÕES SOBRE AS POSSIBILIDADES QUE A PEDAGOGIA DE PROJETOS APONTA PARA AS PRÁTICAS NA INFÂNCIA

> *A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças.*
>
> *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.*

No presente capítulo, como pretensão buscamos analisar as possibilidades emergentes da proposta metodológica nomeada como Pedagogia de Projetos, frente às práticas realizadas nas escolas investigadas. Esta metodologia, conceitualmente busca desenvolver um trabalho pautado na integralidade para os processos educativos, visando propiciar vivências educativas e significativas as crianças, a partir de seus interesses.

Pensando nesta concepção, o presente capítulo aborda uma dentre tantas outras possibilidades existentes de metodologias. Esta tem por objetivo, romper com as estruturas instauradas historicamente, refletidas na atualidade sob formas de práticas assistenciais, compensatórias, higienistas, entre outras.

Esta proposta é nomeada como Pedagogia de Projetos e apresenta potencial para descontruir as marcas negativas constituídas ao longo da trajetória histórica, periodizada nos capítulos anteriores. Tal metodologia, também está presente nas escolas pesquisadas. E sobre sua aplicabilidade, percebeu-se que apesar de todas trabalharem nessa perspectiva metodológica, alguns dados oriundos das falas não condizem com esta forma de trabalho e, por vezes, parecem se distanciar desta proposta. No entanto, antes iniciar a análise dos dados referentes a este tema, se faz necessário compreender e conhecer os conceitos estruturais desta metodologia.

5.1 CONCEITOS ESTRUTURAIS DA PEDAGOGIA DE PROJETOS

Em acordo com Barbosa e Horn (2008), a Pedagogia de Projetos, enquanto possibilidade metodológica, surgiu na passagem do século XIX para o século XX. Nesta época as reflexões sobre a educação surgiram com o movimento educacional denominado de Escola Nova, o qual questionava o sistema educacional tradicional. Com o desenrolar deste movimento várias propostas teóricas e metodológicas foram pensadas. A Pedagogia de Projetos, dentre estas, emergiu com "[...] a necessidade de quebrar o quadro coercitivo dos

programas escolares para suscitar certa criatividade.” (BOUTINET, 2002, *apud* BARBOSA, HORN, 2008, p.16)

Os principais representantes desta proposta foram:

> [...] Ovide Declory (1871-1932), Maria Montessori (1870-1952), e John Dewey (1859-1952), os quais se agruparam em torno de ideias reformistas. No Brasil, por meio da escrita de um documento denominado *Manifesto dos Pioneiros da Educação* (1932), educadores como Lourenço Filho, Paschoal Lemme, Cecília Meireles e Anísio Teixeira, entre outros, deixando de lado diferenças ideológicas e crenças políticas, agruparam-se em torno de um grande movimento de democratização da educação, uma causa que em seu entendimento beneficiaria as crianças brasileiras. (BARBOSA, HORN, 2008, p. 16)

A pedagogia de Projetos tem como principal papel “[...] auxiliar a criança a compreender o mundo por meio da pesquisa, do debate e da solução de problemas, devendo ocorrer uma constante inter-relação entre as atividades escolares e as necessidades e os interesses das crianças e das comunidades.” (BARBOSA; HORN, 2008, p. 17)

Isso vem ao encontro no que diz respeito à superação das características assistencialistas, compensatórias e preparatórias apontadas nos capítulos anteriores, nos quais é apresentado o percurso histórico brasileiro da Educação Infantil e do Turno Integral, bem como as suas normatizações. Ao superar essas perspectivas anteriormente estudadas, compreendemos que essa etapa é fundamental para a formação integral do sujeito, onde reconhecermos que a criança:

> [...] pequena é ‘competente’ no duplo sentido, de situação de entrada e de ‘propósitos de saída’: ao entrar na escola já traz consigo vivências e destrezas (competências de diversos tipos e com diferentes níveis de evolução) que a escola aproveitará como alicerces do seu desenvolvimento. Ao deixara a Educação Infantil deve possuir um repertório de experiências e destrezas mais amplo, rico e eficaz, que expresse o trabalho educativo realizado durante os primeiros anos de escolaridade. Não se trata apenas de que a criança seja feliz e esteja sendo cuidada durante esses anos. Trata-se de fazer justiça ao seu potencial de desenvolvimento durante esses anos que são cruciais. Ou seja, de colocar em andamento os seus recursos para enriquece-los, de percorrer com ele um ciclo de desenvolvimento de capacidades e construção de recursos operacionais que não teria ocorrido (pelo menos nesse nível de perfeição) sem a atenção especializada que é oferecida pela escola infantil. (ZABALZA, 1998, p. 20)

Sendo assim, a Pedagogia de Projetos vai ao encontro com esta concepção, pois compreende a criança como a protagonista/sujeito de direito ao desenvolvimento e aprendizado integral. Desta forma, esta metodologia propõe:

> [...] uma abertura para possibilidades amplas de encaminhamento e de resolução, envolvendo uma vasta gama de variáveis, de percursos imprevisíveis, imaginativos,

> criativos, ativos e inteligentes, acompanhados de uma grande flexibilidade de organização. Os projetos permitem criar, sob forma de autoria singular ou de grupo, um modo próprio para abordar ou construir uma questão e respondê-la. (BARBOSA; HORN, 2008, p. 31)

Para efetivar um projeto no campo pedagógico com as características supracitadas, se faz necessário adotar alguns passos para seu desenvolvimento, conforme os que as autoras nos apresentam: "[...] a definição do problema; o planejamento de trabalho; a coleta, a organização e o registro das informações; a avaliação e a comunicação." (BARBOSA; HORN, 2008, p. 33)

Além de conhecer teoricamente essa proposta, os passos de organização para a concretização, também é necessário compreender a intencionalidade, os princípios e a identidade. Para tanto, é relevante mencionar que o projeto "[...] não é uma simples representação do futuro, do amanhã, do possível, de uma ideia; é o futuro a fazer, um amanhã a concretizar, um possível a transformar em real, uma ideia a transformar em ato." (BARBIER, 1994 *apud* BARBOSA; HORN, 2008, p. 33)

Na busca pela concretização da qualidade que se objetiva na Educação Infantil, se faz necessário incorporar propostas que considerem a criança, enquanto o sujeito de seu contexto. Isto significa dizer que, os interesses e desejos infantis devem estar centralizados no processo pedagógico vivenciado pela criança em contexto escolar (BRASIL, 2009).

Neste texto, as ideias discutidas trazem conceitos que demonstram a potencialidade que este método possui, o qual pode ser aliado das escolas que buscam considerar a criança com sujeito de direitos e protagonista de seu próprio desenvolvimento. Frente a estas proposições é fundamental apresentar a análise das narrativas das docentes sobre a práxis pedagógica, pois destas práticas emerge a reflexão sobre a metodologia vivenciada nas escolas. Desta forma, na próxima sessão, serão apresentadas as narrativas que afirmam que as práticas pedagógicas das escolas investigadas tem sua base nos conceitos teóricos da Pedagogia de Projetos.

5.2 PEDAGOGIA DE PROJETOS: AS VIVÊNCIAS METODOLÓGICAS NAS ESCOLAS

Conforme verificado no texto anterior, a Pedagogia de Projetos, conceitualmente é uma possibilidade metodológica que leva em consideração as curiosidades e interesses da criança, ou seja, a centraliza, enquanto sujeito, no processo de planejamento. Neste ínterim, as exposições teóricas referenciam o funcionamento e a intencionalidade desta proposta.

Mediante ao conceito central supracitado, emerge a análise dos dados investigados. Dos dados se esclarece que os gestores das quatro escolas mencionam que a base metodológica de suas práticas é a Pedagogia de Projetos. Muito embora, esta evidência se encontre em suas narrações, é importante propor uma reflexão sobre as lacunas existentes entre os conceitos teóricos e o exercício prático.

Vale ressaltar, que esta pesquisa não teve como instrumento o levantamento de dados através da observação. A metodologia proposta para coletar os dados da pesquisa, não inclui a observação das práticas pedagógicas porque está centrada nos significados narrados pelos professores. Além disso, outro objetivo do método das narrativas é propiciar ao sujeito que narra um encontro com sua própria fala. E é por isso que o método é chamado narrativa de formação, pois o sujeito que narra está falando sobre as possibilidades, as fragilidades, as lacunas e os entendimentos presentes em seu processo formativo.

Portanto, os dados, oriundos das narrativas, por vezes, parecem não dar conta de esclarecer como realmente ocorrem os projetos no interior das escolas pesquisadas. No entanto, do método afloram dados sobre os sentidos que os professores-gestores dão às práticas, sendo que isso é considerado como um potencializador para a reflexão presente, sob a forma de problemática, nesta pesquisa. Tais evidências encontram-se nas narrações organizadas no quadro abaixo:

Quadro 3 – Trechos das entrevistas sobre a metodologia que a escola utiliza como apoio de suas práticas.

E1	*Nós trabalhamos com projetos, através do que as crianças falam, a gente vai fazendo. Tipo assim, as crianças da nossa escola gostam muito de história. Hora do conto eles são encantados! Nós temos uma característica bem forte aqui que trabalhamos muito teatro, então assim, por eles gostarem muito, e o ano passado muitos diziam: - Profe hoje tem teatro? Profe hoje tem hora do conto? Nós temos uma profe da hora do conto muito boa, tanto que ela fica na recepção as vezes na porta com nós na chegada, e eles já pedem: Profe hoje tu vai na minha sala? A gente direcionou de que a hora do conto era uma coisa boa pra eles. Então esse ano o nosso projeto anual é: Conte uma história: Era uma vez... Trabalhamos os clássicos, e dentre os clássicos, histórias que nos contam, histórias pra vida toda.* (GIRASSOL)
E2	*Nossa organização de trabalho é por projetos. Esse ano nós mudamos um pouquinho a maneira de planejar, antes a gente não trabalhava tanto em datas comemorativas, mas era com temáticas pra todos os níveis. Por exemplo: a gente elaborava um projeto e todos os níveis estariam trabalhando sobre aquilo, mas dentro de suas especificidades de cada turma. Esse ano devido à implementação da BNCC, nós acabamos organizando projetos por níveis através do interesse e escuta da criança. Então cada nível elaborou projetos do interesse daquela faixa etária. Então o Berçário 01, berçário 02, M01, M02 estão em projetos diferenciados, de acordo com o interesse deles. Foi um desafio bem grande pras profes, porque querendo ou não acaba se desacomodando... Temos um projeto anual da escola, que esse ano é: O que é isso? Abra, é tudinho para você! Que é através dos campos de experiência que a gente aborda, e é também o que eles vão descobrir esse ano. Utilizamos a simbologia do presente de ABRIR, e ver o que vai ser, o que vai ser esse ensinamento que eles vão aprender. Esse é o projeto anual da escola, e por níveis elas elaboram subprojetos, com algumas temáticas, que vai englobando campos de experiências desses projetos, e cada uma dos níveis elabora conforme o centro de interesse*

	deles. (BEATRIZ)
E3	*A nossa metodologia é uma metodologia que utiliza um projeto amplo, anual, agora ele vai ser bianual. Esse projeto desse ano vai ser utilizado esse ano e o ano que vem. Ele é um projeto bem amplo, global, e ele dividido por três módulos, ou por trimestre, então tem o primeiro módulo, segundo módulo, terceiro módulo. A cada módulo ele tem temáticas diferenciadas. Por exemplo, no primeiro módulo a primeira questão dele é a questão do acolhimento, que é o que cabe melhor pro primeiro módulo, que é a adaptação, o acolhimento, ele tem a questão do trabalho do eu, sim entra alguma questão de datas comemorativas, mas a gente não trabalha a data, por exemplo ali tem a páscoa, mas a gente não trabalhou a páscoa, a gente trabalhou a partilha, então a gente não usou o coelho da páscoa como símbolo da páscoa, utilizamos sim de uma estratégia com a Lupita, que ela acabou se tornando um personagem, que era uma coelhinha que a gente usou no período de adaptação e que durante as outras temáticas ela veio interagindo. Então, ela veio novamente no período da páscoa, não como coelho da páscoa, mas como o símbolo que ela era a Lupita... Alguns temas são a escola que geralmente propõe visando que os professores trabalhem de uma forma bem organizadinha, outras situações que temos aqui, que a gente trabalha por legislação, por exemplo, a gente tem incluído aqui a questão da família, envolve toda a questão da legislação, do respeito aos mais idosos, o respeito, que tudo consta em legislações específicas, o trânsito...* .(CORUJINHA)
E4	*Como te falei anteriormente, nós temos um projeto anual: A arte de ser criança. A criança arteira como curiosa, investigativa e a criança a arte de ser criativa e produzir e construir. A gente trabalha com projetos, temos o projeto anual e dentro desse projeto anual, as profes produzem subprojetos que são a partir do que as crianças estão mostrando interesse. Então elas fazem uma proposta, nessa proposta existe uma escuta e a partir desta escuta elas direcionam o restante do trabalho. Um exemplo, aqui na turminha do pré A3, as crianças foram pro parque e nós temos um formigueiro, e as formigas estavam destruindo as flores, o que chamou a atenção das crianças, e ai foi um trabalho que a profe desenvolveu, toda a questão do conhecimento das formigas, o trabalho delas na natureza, do próprio corpo, da estrutura das formigas. Foi um trabalho bem lindo! Nesse sentido, ela realizou várias propostas a partir do interesse das crianças que foram as formigas. Muitas professoras já estão conseguindo andar sozinhas neste processo de projetos, outras tem mais dificuldade e precisam do auxílio da coordenação para tentar ir encaixando coma a visão que elas tinham com essa nova proposta.* (BELA)

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Assim, através dos dados, oriundos das narrativas, presentes nas falas dos sujeitos das quatro escolas, percebeu-se que o entendimento sobre a Pedagogia de Projetos, está em fase de construção e implementação. Posto que, dizem estar caminhando para realizar um planejamento pautado na escuta atenta e por meio desta desenvolver pesquisas a partir dos interesses das crianças.

No relato de Bela encontramos dados que tratam de investigar, cientificamente, as formigas, já que foi o interesse das crianças. No entanto, se considera importante o fato de que nas outras narrativas não se encontrou dados sobre o necessário aprofundamento cientifico dos temas pelos docente, para posteriormente propor às crianças um planejamento mais significativo. Nesta perspectiva, Barbosa e Horn (2008, p. 40) também lamentam que por vezes o sentimento:

> [...] comumente encontrado é de que, para trabalharmos com os pequenos, basta saber um pouco acerca das diferentes áreas do conhecimento. No entanto, a relação é justamente contrária: para prevermos situações ricas e contextualizadas para as crianças, é preciso saber muito sobre os temas enfocados.

Outro ponto que sobressai das narrativa é o discernimento conceitual da prática metodológica, em alguns casos, fica um tanto quanto confusa. Aparecendo embasamentos teóricos característicos de outros métodos que não condizem com a Pedagogia de Projetos, tais como: centro de interesses, planejamento por datas comemorativas e ludicidade. Ou seja, conceitualmente a escola opta pela Pedagogia de Projetos, mas os significados contidos nas narrativas fazem referência ao hibridismo metodológico, a falta de discernimento conceitual. Ora emergem conceitos vinculados ao método, ora falas assumindo a necessidade de se apropriar mais dos conceitos vinculados a esta proposta metodológica.

Diante dos dados presentes, observou-se que em todas as escolas existe um projeto central (anual e bianual) em evidência, e os projetos investigativos que partem dos interesses das crianças, são citados como subprojetos. Isto traz a reflexão sobre a centralidade do docente no projeto anual, já que as escolhas não partem das crianças, mas dos adultos. Este dado fica implícito no fato de que: é muito difícil ocorrer que todas as crianças da instituição tenham o mesmo interesse (Projeto Anual). Elas podem gostar de leitura, como acontece na escola E1, porém, esse não é possivelmente tema a ser pesquisado com e por elas durante o ano letivo, mas um instrumento educativo.

A análise anterior está fundamentada no conceito central da Pedagogia de Projetos, aqui defendido pela perspectiva educacional que centraliza a criança como sujeito de direitos do processo educativo. Oportunizando às crianças a vivência e a expressão da singularidade e autonomia, criatividade, pensamento, imaginação, dúvidas, ideias, anseios:

> [...] os projetos são um dos muitos modos de organizar as prática educativas. Eles indicam uma ação intencional, planejada coletivamente, que tenha alto valor educativo, com uma estratégia concreta e consciente, visando a obtenção de determinado alvo. Através dos projetos de trabalho, pretende-se fazer as crianças pensarem em temas importantes em seu ambiente, refletirem sobre a atualidade e considerarem a vida fora da escola. Eles são elaborados e executados para as crianças aprenderem a estudar, a pesquisar, a procurar informações, a exercer a crítica, a duvidar, a argumentar, a opinar, a pensar, a gerir as aprendizagens, a refletir coletivamente e, o mais importante, são elaborados e executados *com* as crianças e não para as crianças. (BARBOSA; HORN, 2008, p. 33-34)

Nas evidências afloradas das narrativas, percebeu-se que o foco do planejamento não está necessariamente na criança e seus anseios educativos, já que, dos dados surgem elementos que denotam que os projetos são baseados nos interesses da escola, dos sujeitos docentes pautados pela legislação vigente. Outro dado faz menção à formação docente, uma

vez que para trabalhar com esta metodologia é preciso estudar e atuar enquanto mediador do processo educativo e não como detentor do saber.

Outra elucidação apresenta o fato de que alguns profissionais precisam de orientação para poder desenvolver um trabalho pautado na Pedagogia de Projetos. As docentes que possuem uma trajetória profissional atrelada a outras metodologias, que provavelmente se distanciam da proposta metodológica aqui estudada, têm dificuldade em discernir as diferenças metodológicas, e resistem às proposições metodológicas da Pedagogia de Projetos.

Assim, diante dos conceitos da Pedagogia de Projetos, o papel do professor é pautado na mediação intencional, e baseado no referencial teórico que sustenta esta metodologia. Nesse ínterim, o trabalho docente configura-se em "[...] articular e estabelecer relações compreensivas que possibilitem novas convergências geradoras." (BARBOSA; HORN, 2008, 45).

O professor ao desenvolver seu trabalho pautado na mediação, reflexão, pesquisa coletiva, acredita na capacidade das crianças e oportuniza a autonomia à elas. Ao proporcionar autonomia, o educador permite aos educandos realizarem escolhas por temáticas que estejam de acordo com suas curiosidades infantis. Neste processo, muitas vezes o docente se depara com algum tema que:

> [...] por mais complexo que seja, pode ser explorado em classe. Em uma perspectiva sociointeracionista de aprendizagem, em que a ação pedagógica é dinamizada constantemente pelas relações que se estabelecem em sala de aula e no espaço da escola, isso se torna possível. Desse modo, o papel do professor não é de mero espectador em relação ao caminho que o aluno vai percorrendo no processo ensino-aprendizagem. (BARBOSA; HORN, 2008, p.45)

Neste viés, a compreensão sobre a Pedagogia de Projetos é fundamental na formação docente. Porém, se faz necessário que ele reflita teoricamente para que o método não seja uma mera reprodução. Mas, uma possibilidade de instrumento conceitual, com potencial para mediar práticas educativas. A reflexão sobre este instrumento é potencializador às práticas, onde as crianças possam participar de forma protagonista dos processos educativos em ambiência escolar.

5.2.1 Os conceitos teóricos que embasam as práticas metodológicas nas escolas

Ao questionar os sujeitos quanto os autores que embasam a metodologia utilizada na escola, vários nomes foram citados pelas entrevistadas. Logo abaixo, seguem as narrativas que apresentam os estudiosos que fundamentam o trabalho pedagógico nas quatro escolas:

Quadro 4 - Trechos das entrevistas sobre os autores que embasam a metodologia.

E1	*"Não temos um autor especifico, mas seguimos Piaget e Vygotsky"* (GIRASSOL)
E2	*"Atualmente estamos trabalhando com Paulo Fochi, porque existe toda essa questão da BNCC e dos bebês."* (VERA)
E3	*"Estamos vivendo bastante a questão da influência da BNCC, que a gente sabe que foi inspirada na Réggio Emília. Então, estamos procurando estudar bastante a questão da Réggio Emília e As Cem linguagens."* (CORUJINHA)
E4	*"[...] Malaguzzi, As Cem Linguagens, a própria BNCC, o Referencial Curricular Gaúcho."* (BELA)

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Os nomes e os documentos citados, tem grande renome na bibliografia educacional. Porém, percebi em algumas falas houve a insegurança de mencionar o nome do autores, e da própria metodologia. Notou-se que na maioria dos casos a preocupação é também com o estudo e implementação dos estudos da BNCC, já que este é um novo documento e precisa ser estudado pelas escolas.

Para que esta proposta metodológica realmente tenha um direcionamento condizente, é preciso que os educadores estejam seguros de sua teoria, de seus autores e, consigam compreender o papel mediador e descentralizado do professor, diante desta proposta. Para isso, se faz necessário superar as características tradicionais da atuação docente, na qual o professor está no centro da estrutura hierarquizada e focada no saber docente.

No decorrer dos estudos históricos desenvolvidos no presente projeto, percebeu-se que ocorreram muitas evoluções positivas no cenário da Educação Infantil em Turno Integral. Porém, ainda existem muitos reflexos históricos presentes na atualidade, conforme verificado nas narrativas desta pesquisa. Por conta dessas lacunas e reflexos herdados do processo histórico brasileiro da Educação Infantil, a metodologia de Pedagogia de Projetos aqui apresentada, configura-se com uma forte aliada na busca por vivências educativas e

significativas para o desenvolvimento, o bem estar e a aprendizagem da criança em sua integralidade.

No entanto, para que esta proposta seja efetiva e proporcione educação integral, além da formação docente, precisamos atentar para os espaços e o currículo instituídos nas escolas. Para tanto, a seguir, propõe-se refletir sobre as vivências educativas infantis, em Turno Integral, partindo destes fatores.

5.2.1.1 Pedagogia de Projetos: uma reflexão sobre currículo e estrutura das escolas para a infância

Para além da formação conceitual sobre a Pedagogia de Projetos, tratada anteriormente neste capítulo, outros fatores influenciam para que os sujeitos, partícipes da Educação Infantil, possam ou não romper com a cultura assistencial e burocratizada, historicamente, presentes nestes espaços. Além desta pesquisa refletir sobre o papel do professor perante práticas reprodutivistas e práticas vinculadas a Pedagogia de Projetos, é fundamental compreender que as problemáticas curriculares e aquelas afloradas da organização estrutural das escolas, também trazem consequências para as instituições infantis.

Não se pode descartar as dificuldades enfrentadas pelos professores sem pensarmos sobre as lacunas curriculares e a falta de estrutura do ambiente, para que as práticas sejam significativas. Neste sentido, apresenta-se abaixo um quadro com duas narrativas, de onde emerge o cenário dessas problemáticas:

Quadro 5 – Trechos das entrevistas sobre dificuldades apontadas pelas docentes

E1	*Este ano estamos desconstruindo a docência compartilhada, era uma dificuldade enorme porque temos 40 crianças em uma sala de aula. É muita criança, então precisamos fazer aquela jogada de troca de sal, enquanto 20 crianças estão na sala de referência as outras estão no parque, na sala do brinquedo, no ateliê, em algum espaço diferenciado, isso acaba dificultando porque as vezes a professora inicia uma proposta de projeto na sala e tem que recolher tudo, organizar porque a outra professora já está chegando. Então, isso é uma dificuldade que temos sobre a docência compartilhada. [...] O ideal seria salas com banheiros, o descanso individual de cada turminha na sua sala, nós sabemos do ideal, mas nós sabemos de nossa realidade também, e a nossa realidade hoje, por exemplo: na hora do descanso são 84 crianças dividindo o mesmo espaço.* (BELA)
E3	*A nossa escola tem uma estrutura não tão adequada, é um prédio alugado, e nós fazemos o possível, dentro do que nós temos. Estamos realizando melhorias, mas ainda não é ideal. [...] Num dia*

	chuvoso, por exemplo, não temos um ambiente externo coberto pra poder atender as crianças[...] (CORUJINHA)

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Nas narrativas supracitadas, são representadas a realidade de duas das escolas acercadas nesta pesquisa, nas quais suas estruturas não atendem o modelo ideal para que este ambiente seja acolhedor e potencializador às vivências das crianças. Este fator que por vezes pode passar despercebido pelos profissionais da educação, tem grande importância para o desenvolvimento da criança. Pois ele "[...] nunca é neutro, podendo ser estimulante ou limitador de aprendizagens, dependendo das estruturas espaciais que são postas e das linguagens que são representadas." (BARBOSA; HORN, 2008, p. 49)

Sob esse foco, trabalhar com Projetos de forma significativa efetivamente, também é perceber o ambiente como um aliado ao processo. Na proposta da Pedagogia de Projetos, o ambiente precisa possibilitar autonomia à criança, rompendo com as características do ambiente estático da escola tradicional. Dessa forma cabe salientar que "um ambiente rico e instigante suscita muitas interrogações às crianças, que é o ponto de partida para o desenvolvimento de projetos significativos." (BARBOSA; HORN, 2008, p. 51).

E ao refletir sobre a significância de proporcionar um ambiente acolhedor na Educação Infantil, é preciso concordar com Horn e Gobatto (2015, p. 83) quando dizem que é necessário:

> [...] reinventarmos o espaço da escola infantil a partir da imagem das crianças como sujeitos que experimentam e constroem o mundo, o que significa percorrer os trajetos pedagógicos com as crianças num contexto escolar cuja a intencionalidade priorize espaços e tempos para brincar, interagir, e sonhar[...] Viver no espaço escolar, mas sem escolarizar as infâncias.

Neste sentido, a metodologia Pedagogia de Projetos, vem como aliada para reinventarmos esse espaço que se torna potencializador para o desenvolvimento das crianças, quando a intencionalidade pedagógica e o ambiente as respeitem como:

> [...]sujeitos que têm suas próprias teorias sobre o mundo e o seu funcionamento. Por isso, qualquer construção nova de conhecimentos deve partir das concepções anteriores, problematizar e reconstruir os conhecimentos. Se utilizássemos uma metáfora, são as 'portas que vão se abrindo' e encaminham para novos singulares rumos. (BARBOSA; HORN, 2008, p. 42)

Para que as “portas” se abram, em relação a esta proposta, nas instituições que atendem a Educação Infantil em Turno Integral, se faz necessário pensarmos sobre o currículo, o qual deve ser refletido e elaborado com o intuito de promover a pesquisa, a brincadeira, as interações e o desenvolvimento das crianças. Barbosa e Horn (2008, p. 35), mencionam que o currículo:

> [...] não pode ser a repetição contínua de conteúdos, como uma ladainha que se repete infindavelmente no mesmo ritmo, no mesmo tom, não importando quem ouça, que observe ou o que se aprende. Afinal, sabe-se que o conhecimento não é verdade imutável, mas algo transitório, inacabado, imperfeito e em contínua pesquisa.

Ao trabalhar baseando-se em um currículo pensado para a metodologia da Pedagogia de Projetos, o trabalho docente, bem como o ambiente serão consequentemente alinhados a ele. Dessa maneira, proporcionando às crianças a construção da autonomia e seu desenvolvimento integral, sendo estes fatores essenciais para a qualidade na Educação Infantil. Em vista disto os projetos:

> [...] abrem para a possibilidade de aprender os diferentes conhecimentos construídos na história da humanidade de modo relacional e não-linear, propiciando às crianças aprender através de múltiplas linguagens, ao mesmo tempo em que lhes proporcionam a reconstrução do que já foi aprendido. (BARBOSA; HORN, 2008, p.35)

Frente a esta preposição teórica, o docente na práxis, ao se deparar com crianças que desejam brincar, interagir e investigar, precisa refletir sobre o ambiente, o currículo e para isso é fundamental buscar uma formação que ofereça subsídios que embase seu trabalho de mediação que busca a construção do conhecimento e, visa acolher os anseios, fruto das vivências infantis. Desta forma, para a efetivação da proposta é necessário formação constante. As fundamentações teóricas apontam à importância da formação docente. Os autores argumentam que este processo ainda é precário, no que diz respeito aos conhecimentos específicos a serem trabalhados na Educação Infantil. E, a formação docente perante a esses fatores é determinante para a concretização da proposta metodológica da Pedagogia de Projetos.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante ao problema do presente estudo, que tratou de investigar sobre as possibilidades e significados educativos que a Pedagogia de Projetos propicia para o enfrentamento dos problemas educativos no Turno Integral da Educação Infantil da rede pública, historicamente caracterizado pelo assistencialismo e cunho compensatório, neste texto serão levantadas as considerações finais que circundam esta problemática.

Para tanto, no terceiro capítulo, afloram possiblidades educativas que tratam sobre o processo histórico da primeira etapa da Educação Básica: a Educação Infantil, que teve significados pautados inicialmente pelo assistencialismo, isto é, a instituição escolar tinha como principal objetivo o cuidar.

Fronte a esses significados assistencialistas, percebeu-se que na atualidade eles ainda encontram-se presentes. Na grande maioria das narrativas, notou-se que escola possui a compreensão de seu papel enquanto instituição educativa, no entanto, averiguou-se nas falas que apesar desta compreensão, o cuidar se sobressai ao educar, o que permite dizer que em certas realidades o assistencialismo ainda conduz as práticas desta etapa educacional.

Outro ponto a ser considerado é o assistencialismo como demanda social. Visto que, em algumas narrativas emergem falas nas quais as entrevistados mencionam que existem famílias que incumbem à escola demandas que não são suas responsabilidades, como por exemplo, práticas higienistas e de cuidado com a saúde.

Considera-se relevante refletir também sobre as formas de compensação que são atribuídas e muitas vezes praticadas no interior das escolas, a exemplo: necessidades físicas, sociais, emocionais, afetivas, dentre tantas outras, mencionadas nas narrativas. Apesar dos dados apresentados, que demonstram que a maioria das crianças matriculadas nessas escolas não são oriundas de classes que circundam a pobreza, ainda existem casos em que a escola é o lugar no qual algumas crianças possuem uma boa alimentação, sentem-se seguras e são atendidas nos aspectos emocionais.

Estas considerações demonstram o quanto as heranças históricas tradicionais, tratadas no presente trabalho, refletem nas práticas atuais da Educação Infantil. Em vista de refletir sobre isto, a Pedagogia de Projetos, estudada neste trabalho, aponta possibilidades metodológicas para que os docentes da atualidade vislumbrem a escola da infância, enquanto um espaço para educar e cuidar.

O docente capaz de vislumbrar de tal modo a escola da infância, bem provavelmente se desafiará a refletir sobre o planejamento e suas práticas, possibilitando aos sujeitos crianças

experiências que não delimitem seu dia a cumprir horários infundados, a produzir “atividades” descontextualizadas e sem sentido.

Na busca por sentidos, a metodologia Pedagogia de Projetos gera possibilidades de qualificar esta etapa educacional, tornando a criança centro do planejamento e reconhecida como cidadã, na qual possui direitos. Com isso, podemos minimizar e quiçá superar as características oriundas de fatores sociais, políticos, econômicos e culturais que se distanciavam do fator central que a Educação Infantil tem, que é o desenvolvimento integral da criança.

Seguidamente o quarto capítulo, nos remete a um aparato histórico e legal do Turno Integral, acompanhado de dados atuais oriundos de narrativas coletadas nas quatro escolas pesquisadas, no qual é possível notar seus reflexos nas práticas escolares. O fator central do surgimento do Turno Integral, que se configura como uma necessidade das famílias trabalharem, se faz presente na atualidade, visto que, conforme apresentado nas narrativas, a maioria das crianças que frequentam a escola de turno integral, são oriundas de famílias trabalhadoras. Outro fator que delimita o cumprimento dessa carga horária na escola a algumas crianças, é a obrigatoriedade da frequência, já que estas foram matriculadas em Turno Integral.

Diante do contexto, também surgem reflexões que dão conta de discernir o Turno Integral e a Educação Integral, conceitos estes que muitas vezes são confundidos. Nos dados coletados foram encontrados tais discernimentos, no entanto, isso não quer dizer que as escolas que atendem crianças em Turno Integral são ofertadas possibilidades que dão conta de desenvolver esses sujeitos integralmente.

Assim, a Educação Integral não está ligada ao tempo (quantitativo), e sim a qualidade com que se proporciona o atendimento pedagógico. Portanto, é preciso refletir sobre a qualidade de educação em tempo integral, para que as crianças possam ter possibilidades de se desenvolver integralmente. Dessa forma, é na metodologia da Pedagogia de Projetos que podemos buscar elementos que deem suporte para que tal trabalho seja desenvolvido com êxito, alcançando o objetivo proposto que é a Educação Integral em Turno Integral.

Outro ponto alavancado do contexto histórico e exposto nas narrativas, é a importância das políticas públicas e suas influências na educação enquanto meio potencializador ou limitador educacional. Visto que, estas possuem um vasto poder de tornar a Educação Infantil em Turno Integral uma etapa fundamental para a constituição e desenvolvimento da criança, ou um inviabilizador deste processo, uma vez que a gestão/organização deste tempo/espaço educativo está atrelada ao investimento financeiro nas demandas qualificadoras da educação,

sendo elas: a formação docente, os espaços físicos, os materiais, a qualidade da alimentação, entre outros.

Nesta perspectiva, todas as características apresentadas que constituíram a história da Educação Infantil, bem como do Turno Integral e, que conforme os dados coletados por meio das entrevistas narrativas, ainda a caracterizam como assistencialista, compensatória, preparatória, higienista, entre outras. Tendo isto em vista, buscou-se pensar neste trabalho, mais precisamente no capítulo 5, uma metodologia que aponta possibilidades para contribuir e trazer significado aos espaços e tempos da infância.

Os aportes teóricos da metodologia Pedagogia de Projetos, direcionam um pensar às necessidades educacionais fundamentais que atentam para que as vivências infantis sejam permeadas pela oportunidade de práticas que desenvolvam a autonomia, construção de conhecimentos, levando em conta os desejos e curiosidades das crianças. Refletindo sobre esta possibilidade metodológica, supõe-se que as escolas ao adotarem os estudos e ao desenvolverem as práticas pautadas nesta perspectiva, teriam chances de superar as práticas assistenciais e burocráticas historicamente enraizadas nesta etapa educacional.

Assim, considera-se significativo pensar sobre as possibilidades que a metodologia nomeada como Pedagogia de Projetos, visa propiciar às crianças. Sob esse foco, compreende-se que esta possui capacidades de possibilitar que esses sujeitos ao interagirem, trocarem ideias, pesquisarem, tomarem decisões, investigarem, tornam-se protagonistas do processo. Dessa forma, constroem conhecimento e rompem as práticas educativas tradicionais, que não dão conta de oportunizar a esses sujeitos educação integral.

Ao investigar sobre esta metodologia nas escolas, constatou-se que a Pedagogia de Projetos se faz presente em todas as escolas. Porém, considera-se que esta proposta está em fase de construção e implementação, uma vez que, alguns conceitos narrados pelos sujeitos entrevistados, não ficaram claros e fazem alusão, em muitos trechos, à outras metodologias mais tradicionais. Para isso, tem-se como reflexão a necessidade da formação continuada frente à prática, a fim de garantir qualidade no planejamento e prática docente e com o objetivo de superar as velhas práticas tradicionais que reforçam o assistencialismo.

Nestas considerações, traz-se também a satisfação de trabalhar com o método Narrativa de Formação, visto que, inicialmente, este não era compreendido como um método que fala sobre a formação, e sim, somente como um instrumento de coleta de dados. Desta maneira, este método, devido sua potencialidade, pode servir para pesquisas futuras.

Dessa maneira, para além de um instrumento de coleta de dados, este possibilitou a investigação e propiciou um repensar sobre as rotinas que inviabilizam a educação integral, e

não proporcionam o desenvolvimento integral, pois circundam em ações assistencialistas. Nesta mesma lógica, urge a reflexão sobre a transitoriedade da criança no ambiente, superando as exigências infundadas pedagogicamente, em relação à configuração da sala, na qual as crianças devem sentar-se em filas, em um determinado lugar demarcado pelo docente, em acordo com os princípios comportamentais; ao permanecer sentado, sem a possiblidade de interação, de brincadeira, sem olhar para os lados, sem ser curiosa e pesquisadora, sem viver potencialmente a infância.

Nesse contexto, é necessário planejar práticas direcionadas e heurísticas, que vão além de brinquedos prontos, dos pequenos pedaços de massinha de modelar industrializadas, das rotinas pré-estipuladas que regulam os horários de lanche, que contemplem o brincar do ser criança. É preciso pensar em propostas pedagógicas que a respeitem enquanto sujeito de direitos e protagonista de seu desenvolvimento.

Sendo assim, a Pedagogia de Projetos, emerge como uma proposta que visa superar as heranças históricas da Educação Infantil e do Turno Integral, marcada principalmente pelo assistencialismo. Ao propor essa metodologia que parte do interesse das crianças, fomentando a pesquisa e dando sentido aos conhecimentos construídos, poderá ser superado o marasmo da escola tradicional, tornando o dia-a-dia das crianças mais prazeroso, rico de novas experiências, novos desafios e aprendizado.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Lucimary Bernabé Pedrosa. **Educação infantil:** discurso, legislação e práticas institucionais. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/h8pyf/pdf/andrade-9788579830853.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2019.

ARAGÃO, Milena; KREUTZ, Lúcio. Considerações acerca da Educação Infantil: história, representações e formação docente. **Conjectura**, Caxias do Sul, v. 15, n. 1, p. 25-44, jan./abr. 2010. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/viewFile/174/165>. Acesso em: 13 abr. 2019.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George (Orgs.). **Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som:** um manual prático. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos pedagógicos na educação infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2008.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; RICHTER, Sandra Regina Simonis; DELGADO, Ana Cristina Coll. Educação Infantil: Tempo Integral ou Educação Integral?. **Educação em Revista**, Belo Horizonte,v.31, n.04, p. 95-119, out.-dez. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v31n4/1982-6621-edur-31-04-00095.pdf>. Acesso em: 16 maio 2019.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional da Educação. **Revisão das Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Resolução n. 5, de17/12/2009. Brasília: MEC, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília, 2017.

BRASIL, Ministério da Educação. **Programa Nacional de Reestruturação e Aparelhagem da Rede Escolar Pública de Educação Infantil** (Proinfância)/ Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, 2007. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/proinfancia/sobre-o-plano-ou-programa/sobre-o-proinfancia>. Acesso em: 28 set. 2019.

CASTRO, Adriana de; LOPES, Roseli Esquerdo. A escola de tempo integral: desafios e possibilidades. **Ensaio**: avaliação e políticas públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 19, n. 71, p. 259-282, abr./jun. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v19n71/a03v19n71.pdf>. Acesso em: 04 maio 2019.

CATTANEO, Silvia Aparecida Kopik. Educação Infantil: primeira etapa da Educação de Tempo Integral. In: FERREIRA, Priscila Ribeiro; GREZZANA, José Francisco (Orgs.). **Educação em tempo integral**: As contribuições da UFFS para a pesquisa. Laranjeiras do Sul: Techs, 2014. p. 234-254.

CAVALIERE, Ana Maria. **Escola pública de tempo integral no Brasil**: filantropia ou política de estado? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1205-1222, out./dez. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v35n129/0101-7330-es-35-129-01205.pdf>. Acesso em: 04 maio 2019.

DUARTE, Luiza Franco. Desafios e legislações na Educação Infantil. **IX ANPED SUL - Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul**, 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/3121/342>. Acesso em: 25 março 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

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

GOMES, Cindy Romualdo; MONTEIRO, Souza Karolina de Jesus. As datas comemorativas na educação infantil: análise das práticas docentes. **Horizontes**, Dourados, v.4, n.7, jan./jun. 2016. Disponível em: <http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/horizontes/article/download/5928/3207>. Acesso em: 12 abr. 2019.

HORN; Maria da Graça Souza; GOBATTO Carolina. Percorrendo trajetos e vivendo diferentes espaços com crianças pequenas. In: FLORES, Maria Luiza Rodrigues; ALBUQUERQUE, Simone Santos de (Org.) **Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul:** Perspectivas políticas e pedagógicas. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015. p.69-83.

JOSSO, Marie-Christine. **Caminhar para si**. Tradução Albino Pozzer, revisão Maria Helena Menna Barreto Abrahão. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

LORENZON, Elaine Aparecida; VALENTINI, Delmir José. Implantação da Educação Integral no Brasil: Reflexões sobre os desafios e as possibilidades. In: CORÁ, Elisio José (Org.). **Educação em jornada ampliada**: Vivencias a partir da escola e da universidade. Porto Alegre: Evangraf. 2014. p.17-30.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. 2 ed. São Paulo: EPU, 2017.

MACÊDO, Lenilda Cordeiro de; DIAS, Adelaide Alves. O Cuidado e a Educação Enquanto Práticas Indissociáveis Na Educação Infantil. **Reunião Anual da ANPED**, 29. ed., Caxambu, 2006. Disponível em: <http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT07-1824--Int.pdf>. Acesso em: 20 out. 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social:** Teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

NASCIMENTO, Maria Letícia Barros Pedroso**.** As políticas públicas de educação infantil e a utilização de sistemas apostilados no cotidiano de creches e pré-escolas públicas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, vol.17, n.49, jan. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782012000100004>. Acesso em: 19 maio 2019.

NASCIMENTO, Luzilene Fontes do; GURGEL, Terezinha Fernandes; ALMEIDA, Lucielton Tavares de. A educação infantil no contexto da legislação brasileira: reflexões históricas e repercussões atuais. **Educere - XI Congresso Nacional de Educação,** 2016. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/26812_13988.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2019.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores**: unidade teoria e prática? São Paulo: Cortez, 1994.

REDIN, Marita Martins; BARBOSA, Maria C. S. **Planejamento, práticas e projetos pedagógicos na educação infantil.** Porto alegre: Mediação, 2013.

SOUZA, Tânia Maria Ruaro de. A construção do currículo da educação em tempo integral: turno único. In: FERREIRA, Priscila Ribeiro; GREZZANA, José Francisco (Orgs.). **Educação em tempo integral**: As contribuições da UFFS para a pesquisa. Laranjeiras do Sul: Techs, 2014. p. 147-171.

ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em educação infantil**. Tradução Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed.1998.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – Termo de Consentimento Informado

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL - UFFS

CAMPUS ERECHIM/RS

LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Eu, _____, ciente de minha participação nesta pesquisa sobre _____, autorizo a utilização de minhas respostas, bem como a posterior análise destas, em possíveis publicações e divulgações científicas, desde que minha identidade seja preservada.

Erechim, ___/___/_____

E-mail e/ou telefone do participante: _____

Assinatura do participante: _____

Pesquisadora: *(nome de um aluno do grupo)*

Contato pelo e-mail: _____

APÊNDICE 2 – Carta de cessão

CARTA DE CESSÃO

À Universidade Federal da Fronteira Sul
Campus Erechim

Eu, ..., CI....., CPF ..... declaro para os devidos fins que cedo os direitos de minha entrevista, gravada no dia ..... de ..... do ano de dois mil e dezenove para a pesquisadora Maiara Helena Zabot, para ser usada integralmente ou em partes, sem restrições de prazo e citações desde a presente data. Da mesma forma, autorizo a sua audição, transcrição e o uso das citações a terceiros.
Abdicando de direitos meus e de meus descendentes, subscrevo a presente, que terá minha assinatura.

_____/_____ de _____ de 2019.
Local e Data

_____
Assinatura

ANEXOS

ANEXO 1 – Carta de apresentação

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CARTA DE APRESENTAÇÃO

Senhor Diretor de Escola:
Apresento a estudante **Maiara Helena Zabot**, n° de matrícula **1515732027**, regularmente matriculada na discipilna (código e nome) ,**GCH167- Trabalho de Conclusão de Curso II**, solicito a permissão para que realize as atividades de pesquisa, nessa instituição de ensino.

Atenciosamente,

Professor do Componente Curricular