



Universidade de Brasília – UnB
Faculdade de Educação – FE

Ediléia Alves Mendes Souza

**PRÁTICA PEDAGÓGICA DE QUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL
EM ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: VISÃO DE PROFESSORES**

Brasília-DF

2012



Ediléia Alves Mendes Souza

PRÁTICA PEDAGÓGICA DE QUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: VISÃO DE PROFESSORES

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação (FE), da Universidade de Brasília (UnB), como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação, área de concentração Escola, Aprendizagem e Trabalho Pedagógico.

Orientadora: Prof.^a Dra. Maria de Fatima Guerra de Sousa.

Brasília-DF

2012



Ediléia Alves Mendes Souza

PRÁTICA PEDAGÓGICA DE QUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: VISÃO DE PROFESSORES

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação (FE), da Universidade de Brasília (UnB), como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação, área de concentração Escola, Aprendizagem e Trabalho Pedagógico.

Data de aprovação: 26/03/2012.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dra. Maria de Fátima Guerra de Sousa
Orientadora – UnB

Prof. Dr. Paulo Sérgio de Andrade Bareicha
Examinador – UnB

Prof.^a Dra. Norma Lúcia Neris de Queiroz
Examinadora – SEDF

Prof.^a Dra. Teresa Cristina Siqueira Cerqueira
Examinadora Suplente – UnB

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade de Brasília. Acervo 999035.

S729p Souza, Ediléia Alves Mendes.
Prática pedagógica de qualidade na educação infantil em escola de tempo integral : visão de professores / Ediléia Alves Mendes Souza. -- 2012.
147 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, 2012.

Inclui bibliografia.

Orientação: Maria de Fátima Guerra de Sousa.

1. Educação de crianças. 2. Educação integral. 3. Pedagogia - Prática. I. Sousa, Maria de Fátima Guerra de. II. Título.

CDU 373.24

AGRADECIMENTOS

Para mim, o sentimento de gratidão se expressa olhando para trás com serenidade, para frente com entusiasmo e para as pessoas com emoção e reconhecimento.

A meus amores Adilson, Léo e Carol, verdadeiros companheiros de jornada, pelo apoio incondicional, pelo carinho, pela paciência!

À minha família: mãe querida, irmãs e irmão, a Leninha minha mana, tios, sobrinhos, primos e todos os outros, pela confiança!

Aos amigos e amigas, presenças iluminadoras!

A Rose, Lucilene, Aline, Cristina, Rebeca, Juliana Campos, Juliana Fonseca, Rita e Hildebrando, foi tão bom conhecer e conviver com vocês!

A Alda, Cláudia e Karen, no vai e vem a vida nos aproximou, presenças marcantes!

A Dayse, uma pessoa fantástica, parceira de caminhada!

Aos professores Claudia Pato, Maria Abádia, Antônio Villar, pelo muito que me ensinaram!

Aos professores examinadores Paulo Bareicha, Teresa Cristina, Fernanda Cavaton, Norma Lúcia, pela leitura atenta e preciosas contribuições!

A todos os meus ex-professores, especialmente, Francely Aparecida, Jussara Guimarães, Cida Colares, Márcio Antônio, Rosangela Silveira, inspirações para minha busca!

À Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES), aos meus e minhas colegas de Departamento, pelo apoio, muito obrigada!

A todos os autores referenciados, pela sustentação!

À Secretaria Municipal de Educação, à Divisão de Educação Infantil e à Diretora do CEMEI pela atenção, recepção e consentimento! E, de forma especial, às professoras participantes, sem as quais esse estudo não teria sido possível!

Aos meus alunos, com os quais me aventuro na construção do conhecimento!

À minha orientadora: Profa Fátima Guerra, exemplo de profissional e de ser humano!

A todos que direta ou indiretamente contribuíram para que eu pudesse concluir com êxito essa etapa!

A Deus, fonte da vida!

Esse trabalho é de todos nós! Por isso, minha inteira e eterna gratidão!

RESUMO

Na presente pesquisa analisou-se como a organização da prática pedagógica participa da construção da qualidade na educação infantil, no contexto da escola de tempo integral na visão de professores. Para o desenvolvimento teórico-metodológico da investigação autores como, Vigotski (1991, 2009a, 2009b), Machado (2010), Kuhlmann Jr.(1998, 2001), Kramer (2005), Campos (2006), Sousa (1998, 2000, 2008), Bondioli (2004), Cavaliere (2002, 2007, 2009, 2010), Coelho (1996, 2002, 2009), Maurício (2009), Moll (2009), Franco (2008), Gil (2009) e Bardin (2010), foram fundamentais. A discussão se concentrou em três pontos principais. Primeiro, a educação infantil no Brasil, seus condicionantes sócio-históricos e a interferência desses na conquista da qualidade. Segundo, o conceito de qualidade, o seu sentido na educação infantil e a importância da construção de indicadores para a elaboração de políticas públicas educacionais. Terceiro, a educação de tempo integral, o contexto de ampliação da jornada escolar e a prática pedagógica em escolas com esse atendimento. Tendo como base a abordagem qualitativa, foi realizada pesquisa bibliográfica e de campo. A pesquisa foi desenvolvida numa escola infantil de horário integral do sistema municipal de ensino da cidade de Montes claros-MG. Visando alcançar os objetivos, os instrumentos de investigação utilizados foram questionário, entrevistas e análise documental. Os sujeitos participantes foram oito professoras. Os dados foram coletados, organizados e construídos sob a ótica da análise de conteúdo. Pelos resultados, assinala-se que na visão das professoras, os maiores desafios enfrentados na organização da prática pedagógica são: escassez de recursos humanos e materiais, desvios de função, excesso de atividades, horário entre os dois turnos, carência afetiva das crianças, apoio dos pais. As maiores contribuições da prática pedagógica para uma educação infantil de qualidade nas escolas de tempo integral advêm de: um trabalho diversificado que reconheça o contexto social da criança ampliando as possibilidades de educar e cuidar de forma interativa; de uma rotina bem estruturada com condições de ser seguida adequadamente; do desenvolvimento de projetos interessantes, significativos e contextualizados que propiciem a formação integral da criança.

Palavras-chave: Educação infantil. Qualidade. Prática pedagógica. Escola Tempo integral

ABSTRACT

In the present study we analyzed how the organization of teaching practice participates in the construction of quality early childhood education in the context of full-time schooling in the view of teachers. To develop theoretical and methodological research, authors such as Vigotski (1991, 2009a, 2009b), Machado (2010), Kuhlmann Jr. (1998, 2001), Kramer (2005), Campos (2006), Sousa (1998, 2000, 2008), Bondioli (2004), Cavaliere (2002, 2007, 2009, 2010), Coelho (1996, 2002, 2009), Mauricio (2009), Moll (2009), Franco (2008), Gil (2009) and Bardin (2010), were essential. The discussion focused on three main points. First, early childhood education in Brazil, its socio-historical conditions and their interference in the achievement of quality. Second, the concept of quality, its meaning in early childhood education and the importance of the construction of indicators for the preparation of public educational policies. Third, the full-time education, the context of expanding the school day and teaching practice in schools with such care. Based on a qualitative approach was carried out literature search and field. The study area was a nursery school full-time of the municipal school system of the city of Montes Claros-MG. In order to achieve the objectives, the research tools used were questionnaires, interviews and documentary analysis. The participants were eight teachers. The data were collected, organized and built from the perspective of content analysis. The results point out that in view of the teachers, the greatest challenges facing the organization of teaching practice are: lack of human resources and materials, deviations of function, overload, time between two shifts, lack of affection of children, parental support. The major contributions of teaching practice to a quality early childhood education in schools full-time come from: a diverse work that recognizes the social context of child expanding the possibilities of educating and care in an interactive way; a routine well-structured with conditions to be followed properly, the development of interesting projects, meaningful and contextualized that provide the formation of the child.

Key-words: Early Childhood Education. Quality. Teaching practice. Full-time School.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Dimensões indicativas de qualidade na EITI.....	40
Figura 2 – Indicadores de qualidade	42
Figura 3 – Concepções teóricas da EITI.....	61
Figura 4 – Aspectos metodológicos da pesquisa.....	65
Figura 5 – Quantitativo das instituições de Educação Infantil no Sistema Municipal de Ensino	70
Figura 6 – Quantitativo das escolas de educação infantil de tempo integral.....	71
Figura 7 – Visão das professoras sobre a EITI.....	123

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Caracterização dos sujeitos participantes	74
Quadro 2 – Distribuição das professoras nas turmas e turnos da escola	75
Quadro 3 – Visão das professoras sobre a qualidade	82
Quadro 4 – Dinâmica de distribuição das atividades curriculares na escola.....	104
Quadro 5 – Panorama geral do quadro de funcionários da Unidade Escolar	113
Quadro 6 – Desafios da prática pedagógica na EITI	116
Quadro 7– Aspectos essenciais à qualidade na EITI segundo as professoras	120

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
CIEP	Centro Integrado de Educação Pública
DEI	Divisão de Educação Infantil
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EITI	Educação infantil de tempo integral
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IDH	Índice de desenvolvimento Humano
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LBA	Legião Brasileira de Assistência
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
ONU	Organização das Nações Unidas
PCN	Parâmetro Curricular Nacional
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
RECNEI	Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil
SAM	Serviço de Assistência ao Menor
SME	Secretaria Municipal de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	13
2. EDUCAÇÃO INFANTIL, QUALIDADE E PRÁTICA PEDAGÓGICA	20
2.1. Educação infantil: condicionantes na construção da qualidade.....	20
2.1.1. Educação infantil no Brasil: condicionantes sócio-históricos	21
2.1.2. A Educação Infantil nos textos das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional	22
2.1.3. Algumas concepções que permeiam a prática na educação infantil.....	25
2.2. Qualidade na educação infantil.....	29
2.2.1. Qualidade: um conceito em permanente construção	31
2.2.2. O sentido da qualidade na educação infantil	34
2.2.3. Indicadores de qualidade na educação infantil	38
2.3. Prática pedagógica na educação infantil na escola de tempo integral: em busca de qualidade.....	43
2.3.1. Educação integral e escola de tempo integral.....	43
2.3.2. Prática pedagógica de qualidade na escola de tempo integral	50
2.3.2.1. Proposta pedagógica participativa	52
2.3.2.2. Planejamento integrado e colaborativo.....	54
2.3.2.3. Diversificação das experiências formativas	56
2.3.2.4. Articulação entre proposta, planejamento e prática docente	57
3. DELINEAMENTO METODOLÓGICO DA PESQUISA	62
3.1. Abordagem, natureza e tipos de pesquisa.....	62
3.2. Instrumentalização para a construção dos dados	64
3.3. Para uma leitura contextualizada da realidade.....	68
3.3.1. O contexto.....	69
3.3.2. A unidade escolar	72
3.3.3. Os sujeitos.....	73
4. EDUCAÇÃO INFANTIL DE QUALIDADE NA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: POR UMA RESIGNIFICAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	77
4.1. Qualidade e prática pedagógica: textos, contextos, visões e vivências	77

4.1.1. Prática pedagógica: Concepções das professoras e do projeto escolar.....	78
4.1.2. Projeto político pedagógico: proposta participativa?	92
4.1.3. Integração e colaboração: de mãos dadas em favor do planejamento?	98
4.1.4. Formação integral das crianças: experiências educativas diversificadas?.....	103
4.1.5. Proposta pedagógica, planejamento e prática docente: no vai e vem da articulação?	108
4.2. Desafios e contribuições da prática pedagógica	112
4.2.1. Desafios à organização da prática pedagógica de qualidade na EITI.....	112
4.2.2. Contribuições da prática pedagógica na construção da qualidade na EITI	116
4.2.3. Aspectos essenciais à prática pedagógica na visão das professoras	119
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS: PRETEXTO PARA FINALIZAR E POSSIBILIDADE DE RECOMEÇAR	124
REFERÊNCIAS	132
APÊNDICE A – CARTA DE APRESENTAÇÃO DA PESQUISADORA	141
APÊNDICE B – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA.....	142
APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	143
APÊNDICE D – ROTEIRO DE QUESTIONÁRIO	144
APÊNDICE E – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORAS.....	146
APÊNDICE F – ASPECTOS CONSIDERADOS NA ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	147

1. INTRODUÇÃO

No contexto da educação brasileira, parte significativa das discussões e propostas objetiva a melhoria do ensino no país. Entre as suas diversas abordagens está a educação de tempo integral. No Brasil, esse não é um tema recente, o seu apogeu se deu nos debates travados na primeira metade do século XX. À época, conforme Cavaliere (2010), os projetos idealizados pelo educador Anísio Teixeira (1900-1971), faziam parte do movimento de luta pela democratização do ensino público no país. A educação de tempo integral era vista como possibilidade para crianças e jovens terem acesso a uma formação mais completa e significativa.

Na educação infantil de tempo integral-EITI, a busca por qualidade requer atenção especial quanto à organização da prática pedagógica, um dos aspectos fundamentais no contexto escolar. Nessas escolas, pelo menos teoricamente, é ofertado maior tempo e, conseqüentemente, melhores oportunidades de formação. Sendo assim, a visão dos professores sobre os diferentes elementos que compõem a organização dessa prática é muito importante, pois são eles os principais responsáveis pela realização das atividades formativas. Por meio de seus saberes, teóricos e práticos, imprimem nelas suas concepções e intencionalidades. Para Tardif (2010), os professores possuem um saber plural, construído de diversas maneiras, em diferentes espaços-tempos, em interação com variadas fontes de conhecimento. Esses saberes, ao se integrarem ao seu trabalho, tornam-se um saber-fazer personalizado, efetivamente utilizado no contexto profissional e de sala de aula.

As condições historicamente impostas à educação infantil fizeram com que esta passasse, ao longo do tempo, por diferentes tendências, nas quais se destacam os elementos de guarda, assistência e educação (PASCHOAL E MACHADO, 2009); (KUHLMANN Jr., 1998). Diante disso, diferentes visões têm permeado os processos educativos nas instituições de educação infantil e, segundo Kramer (2005), podem ser direcionados por fundamentos do discurso romântico, cognitivista ou crítico. A conquista pelo elemento educacional foi um dos últimos passos dados, o que implicou, em longo período, em atendimentos educacionais precários à infância brasileira. Esta situação de precariedade fez com que se intensificassem os movimentos de luta pela educação como direito das crianças, aumentando, também, a luta por melhor qualidade na sua oferta. Na década de 1990, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB, 9394/96 (BRASIL, 1996), reconheceu a educação infantil como a primeira etapa da educação básica, cuja finalidade é, em parceria com a família e a sociedade,

a formação integral da criança. A conquista desse objetivo dependeu e depende de vários fatores interdependentes e igualmente relevantes como os culturais, os sociais e os históricos.

Pesquisas sobre a qualidade na educação infantil vêm se consolidando cada vez mais, sobretudo com o advento da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988). A partir de então, o Ministério da Educação, preocupando-se mais com a qualidade, passou a publicar diversos materiais, que propunham discutir e avaliar a qualidade nas instituições destinadas à educação na infância. Entre suas publicações destaca-se: os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006b) e os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil (BRASIL, 2009a). Nessa última, proposto para a auto-avaliação da instituição educativa, há sete dimensões para tal avaliação, que abrangem do planejamento institucional à cooperação entre famílias e rede de proteção social. Quanto ao planejamento institucional, os indicadores de qualidade são: proposta pedagógica consolidada, planejamento, acompanhamento e avaliação, e registro da prática educativa. Dada a relação de interdependência dessas dimensões, todas são igualmente importantes, mas ressalta-se essa, por relacionar mais diretamente com a proposta desse estudo.

Ressalta-se também, que na Lei 11.494 de 20 de Junho de 2007, que regulamenta o FUNDEB (BRASIL, 2007a), o seu Artigo 40 indica que estados e municípios devem implantar planos educacionais que visem assegurar além da valorização dos profissionais, a integração entre trabalho individual e proposta pedagógica, bem como a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem. A partir dessa Lei tornou-se obrigatório, o repasse direto de recursos à educação infantil, fator que vem contribuindo para a implementação e desenvolvimento dessa etapa, inclusive das propostas de escola de tempo integral, pois prevê a distribuição proporcional de recursos conforme etapa, modalidade e tipo de educação ofertada. Esse repasse inclui, também, as creches de horário integral, fator que pode possibilitar melhoria na qualidade da educação infantil como um todo, uma vez que recursos serão disponibilizados para tal finalidade.

Qualidade é um conceito polissêmico, multidimensional e multirreferencial. Esse estudo considera que, o significado de qualidade na educação seja um processo de construção contínua e faz sentido para os sujeitos que o vivenciam de forma participativa. Nessa direção está o paradigma contextual e humanizador da qualidade, o qual se centra também no processo, e não somente nos resultados. Concepção em conformidade com o pensamento de autores como, Sousa 1998, 2000, 2008; Dahlberg, Moss e Pence, 2003; Bondioli, 2004; Bertram e Pascal 2009, entre outros. Nessa perspectiva, a prática pedagógica de qualidade, é construída continuamente e conta com a participação de todos os sujeitos envolvidos,

professores, gestores e demais profissionais. Nessa prática, os aspectos objetivos como disponibilidade de recursos materiais para o trabalho, entre outros, são condição fundamental, mas não suficiente para a qualidade, pois esta envolve também, aspectos subjetivos, inerentes ao ser humano, protagonista da educação. A educação infantil de qualidade na escola de tempo integral se insere nesse debate como uma possibilidade, quando no atual contexto brasileiro, a ampliação da jornada escolar emerge como um importante desafio, que necessita ser devidamente enfrentado.

Na LDB vigente (BRASIL, 1996), os Artigos 34 e 87 preveem a progressiva ampliação da jornada escolar na rede pública de ensino do país. Em 2007, o Governo Federal pela Portaria Normativa Interministerial nº 17 de 24/04/2007 (BRASIL, 2007a), lançou o Programa Mais Educação, cuja concepção é de que, a ampliação do horário escolar demanda a articulação entre os diversos setores sociais. O Programa tem, entre outras finalidades, a de apoiar a ampliação do tempo-espaço escolar mediante a realização de atividades no contra turno. Na perspectiva de Moll (2009a), novos desafios se impõem às políticas públicas educacionais e o debate atual se pauta não somente pelo acesso à escola, mas também pela permanência do aluno, com aprendizagem. O termo educação integral refere-se aos aspectos da formação e o termo escola de tempo integral, horário integral ou jornada ampliada refere-se ao tempo diário destinado às aulas. Na análise de Cavaliere (2007), existem diferentes matrizes a sustentar as propostas de escola de tempo integral no Brasil, como a assistencialista, a autoritária, a crítica e a multissetorial. Para a autora pode-se olhar o tempo integral sob a perspectiva de instituição de horário integral, com as atividades centradas na escola ou de aluno de tempo integral que implica em atividades realizadas no contra turno e fora do espaço escolar (CAVALIERE, 2009). E, diferentes visões possibilitam diferentes interpretações. Para ela, os modelos existentes não podem ser considerados como cristalizados ou mesmo como antagônicos, necessitando, ambos, de reflexões.

Na visão de Maurício (2009b), o tempo de permanência na escola com qualidade educacional, poderá ser um promotor de maiores condições de igualdade entre as crianças brasileiras. No interior das escolas, em certa medida, essas condições dependem da organização da prática pedagógica e da visão de seus professores. A organização dessa prática, no âmbito da escola de horário integral, apresenta uma complexidade maior em virtude dos desafios impostos, e da necessidade de diversificação das atividades. Segundo Coelho (2002) essas escolas não podem ser apenas instituições de dupla jornada com enfadonha repetição de tarefas. Para ela, o trabalho nesse espaço deve incluir, além das atividades acadêmicas, as culturais, de esporte, lazer e artes em geral, alicerçando-se na

formação integral da criança. Maurício (2009a e b) argumenta que a criança deve ser vista como um ser inteiro, não fragmentado. As atividades, nas mais diversas linguagens, devem oportunizar a formação integral, e a escola ao ser convidativa, faz com que alunos e professores gostem de nela estar. Nessa perspectiva, é muito importante o engajamento de professores, coordenadores, crianças e suas famílias com o projeto educativo desenvolvido, tornando-se imprescindível também, a articulação entre proposta, planejamento e prática docente. Dessa forma, uma prática pedagógica de qualidade na escola de tempo integral, pode tornar-se uma realidade possível.

Tendo como base, pensadores como Vigotsky (1991, 2009a, 2009b), Machado (2010) e Saviani (2008), entende-se a educação como uma prática social historicamente construída, na qual o trabalho escolar situa-se como uma integração ou articulação de atividades de natureza tanto teórica, quanto prática, que envolvem uma série de relações e interações voltadas para o desenvolvimento do processo educativo e de seus atores sociais, em especial o aluno. Na dinâmica escolar, o fazer pedagógico é um movimento complexo e exigente, que implica reconhecer as contradições inerentes ao ser humano e à realidade na qual este está inserido. Desse modo, a dimensão da prática pedagógica é a parte do trabalho que, como atividade humana, não ocorre desprovida de concepções que lhes são subjacentes e nem se desenvolve de forma neutra. A educação se constitui como um direito das crianças e de suas famílias. As crianças são vistas como sujeitos históricos que percebem o mundo de maneira diferente do adulto. A infância é considerada uma fase peculiar do desenvolvimento humano e, nessa fase, a criança constrói seu aprendizado em um processo de interação com o objeto, o meio, o professor, com outros adultos e igualmente, com as outras crianças.

A contextualização da problemática do presente trabalho teve origem na vida prática dessa pesquisadora. Ao concluir os estudos em Pedagogia no ano de 2004, passou por experiências na supervisão pedagógica e na docência. Entre os anos 2006 e 2008, como diretora de uma escola infantil de horário integral da rede municipal de ensino, vivenciou os primeiros questionamentos em torno dessa modalidade educativa. As crianças tinham entre dois e seis anos, entravam para a escola às 7h com saída prevista para as 17 horas. Os desafios pululavam, no entanto, diante das urgências cotidianas que um cargo de direção exige, naquele momento, não foi possível aprofundar a problematização que se configurava.

As experiências adquiridas nesse período fizeram-na chegar a algumas constatações, que após a realização dessa pesquisa, foi possível ampliar o modo de enxergá-las. Primeiro, enfrentar a crença construída no âmbito da formação familiar, de que o maior tempo da criança deveria ser com a família e não na escola. Hoje vê-se que isso é relativo, devido às

condições sociais impostas às crianças e às famílias, sobretudo as das classes menos favorecidas socialmente. Segundo, reconhecer que a formação acadêmica não era suficiente para dar suporte à organização da prática naquela realidade, pois o trabalho ali desenvolvido teria que ser diferenciado, e a formação continuada surgia, assim, como uma necessidade. Terceiro, encarar que atividades rotineiras como alimentação, banho e repouso, eram quase mecanicamente executadas, possivelmente como um dos frutos da fragmentação entre os aspectos cuidar e educar. Quarto, descortinar que a dinâmica de organização do trabalho das professoras, influenciava diretamente a maneira como as crianças reagiam às atividades, o que pode ser um dos reflexos da metodologia do trabalho, do perfil das educadoras e da dinâmica de interação. Quinto, analisar que nos dois turnos as atividades curriculares primavam pelo tradicionalismo de natureza escolarizante, caracterizado por rígidas disciplinas, sobretudo no horário matutino, no qual se concentrava o trabalho voltado para os aspectos da educação formal, que visavam a preparação para as séries iniciais do ensino fundamental. Isso talvez ocorresse como um dos resultados de interpretações primárias a respeito dos conhecimentos que fundamentam a aprendizagem e o desenvolvimento infantil, que podem acarretar práticas confusas sem uma consideração clara quanto à concepção de formação integral da criança.

Entender o porquê disso tudo, seria a melhor forma de desenvolver o trabalho. Em 2007, no curso de Especialização em Metodologia Científica e Epistemologia da Pesquisa, cujo trabalho de conclusão foi a elaboração de um projeto de pesquisa, a problematização construída girou em torno da investigação da prática docente na escola de tempo integral. Em 2008, a motivação por novos interesses, causou o afastamento da educação infantil, mas o problema continuava e se ampliava no sentido de perceber que a organização do trabalho pedagógico na instituição escolar envolve diversas dimensões, e que, um dos aspectos preponderantes para que a prática pedagógica ocorra de forma significativa, é a articulação entre três fatores básicos: a prática docente, o planejamento e a proposta pedagógica. Foi, então, com o objetivo de estudar a prática pedagógica na educação infantil nas escolas de tempo integral que, em 2010, se ingressou para o Programa de Pós Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília-DF. Os diálogos travados com a orientadora, e ao longo das aulas, ajudaram a delinear esse estudo, que se apoia nas seguintes questões:

- A organização da prática pedagógica tem contribuído com a construção de uma educação infantil de qualidade na escola de tempo integral?
- A articulação entre proposta pedagógica, planejamento e prática docente pode ser um indicador da qualidade da prática pedagógica na escola de tempo integral?

- Quais são os maiores desafios da prática pedagógica no contexto na escola de tempo integral?

Aspectos como proposta pedagógica, planejamento e prática docente, que envolvem a educação infantil, carecem de articulação, uma vez que, a relação entre eles não se dá de forma hierarquizada, ambos são relevantes e complementares. Na prática pedagógica, no entanto, em diferentes momentos e contextos, a dinâmica e a intensidade de cada um desses aspectos, e da articulação entre os mesmos pode variar, e na medida em que isso acontece, a qualidade da educação ofertada assume diferentes configurações. Nas escolas de horário integral, esses aspectos tornam-se ainda mais evidentes, com isso, entende-se que nessas instituições necessita-se de práticas coerentes com propostas dessa natureza, nas quais a criança seja vista na sua integralidade, e que a ampliação do tempo escolar signifique ampliação da qualidade do trabalho realizado. Isto é, ampliação das condições de aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

No problema, finalmente delimitado, propôs-se a seguinte questão: Como a organização da prática pedagógica tem contribuído para uma educação infantil de qualidade no contexto da escola de tempo integral? Questionamento que se buscou entender a partir da visão de professoras inseridas nesse contexto.

Parte-se do pressuposto de que, a organização da prática pedagógica contribui para uma educação infantil de qualidade na escola de tempo integral quando promove a aprendizagem e o desenvolvimento na perspectiva da formação integral da criança. Acredita-se que essa finalidade será alcançada se a prática pedagógica for de qualidade. Alguns indicadores dessa prática são: proposta pedagógica participativa, planejamento integrado e colaborativo, experiências formativas diversificadas, e articulação entre proposta, planejamento e prática docente.

O objetivo principal do estudo foi analisar como a organização da prática pedagógica participa da construção da qualidade na educação infantil, no contexto da escola de tempo integral na visão de professores. Desdobrando-se nos seguintes objetivos específicos:

- Identificar as concepções que fundamentam a proposta pedagógica e a prática docente;
- Analisar indicadores de qualidade da prática pedagógica na educação infantil na escola de tempo integral;
- Discutir os desafios na organização de uma prática pedagógica de qualidade na educação infantil no contexto da escola de tempo integral.

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola infantil de tempo integral do sistema municipal de ensino de uma cidade localizada ao norte do Estado de Minas Gerais. Visando alcançar os objetivos propostos, os instrumentos de investigação utilizados foram questionário aplicado a 8 professoras e entrevistas realizadas com 4 dessas docentes, escolhidas mediante critérios pré-estabelecidos, alguns eram os de efetivação e experiência. Utilizou-se ainda de análise documental do Projeto Político Pedagógico da escola. Com as informações coletadas, os dados foram organizados e construídos sob a ótica da análise de conteúdo (FRANCO, 2008; BARDIN, 2010).

Este trabalho está estruturado em três capítulos. O primeiro contempla a fundamentação teórica, que discute a educação infantil no Brasil, seus condicionantes socio-históricos e a interferência desses na conquista da qualidade almejada. Discute também, o conceito de qualidade, o seu sentido na educação infantil e a importância da construção de indicadores para a elaboração de políticas públicas educacionais. E ainda, a educação de tempo integral, o contexto de ampliação da jornada escolar, a prática pedagógica em escolas com esse atendimento e, indicadores indispensáveis à construção de uma educação infantil de qualidade nessas instituições. O segundo apresenta o delineamento metodológico, abordando a natureza do estudo, o contexto e sujeitos pesquisados. O terceiro, com a análise dos dados, reflete sobre os desafios da prática pedagógica na EITI, as contribuições dessa prática para a construção de uma educação de qualidade nesse contexto e os aspectos considerados, pelas professoras participantes da pesquisa, como essenciais à qualidade do trabalho. Por fim, apresenta-se as considerações finais, parte na qual se buscou sistematizar de forma sucinta as principais descobertas do estudo.

Discussões como a aqui proposta, são fundamentais para que a educação de tempo integral possa ir se fortalecendo como uma utopia possível. A relevância teórica desse estudo se assenta na possibilidade de contribuir com a avaliação de práticas pedagógicas de modo a aperfeiçoá-las, quando no atual contexto brasileiro, a ampliação da jornada escolar emerge como um importante desafio. Falar, portanto, em escola pública que contemple a educação infantil de tempo integral é pensar em desafios de construção de políticas e de práticas que propiciem uma educação de qualidade para cada criança, de modo que todas cresçam, aprendam e se desenvolvam integralmente.

2. EDUCAÇÃO INFANTIL, QUALIDADE E PRÁTICA PEDAGÓGICA

2.1. Educação infantil: condicionantes na construção da qualidade

A educação infantil destina-se ao atendimento de crianças de 0 a 5 anos, desde que se instituiu a matrícula obrigatória de crianças a partir dos seis anos no ensino fundamental. Ao longo da história, essa educação, vem sendo norteada por diferentes tendências pedagógicas, com isso, pode assumir funções diversificadas conforme a perspectiva assumida para o trabalho. Ao se discutir a sua qualidade, necessário se faz, reconhecê-la no seu contexto, permeado pelas relações sócio-históricas e culturais que se tornam condicionantes da sua construção. Vem ganhando espaço na política pública sendo considerada um importante investimento na formação/preparação das gerações futuras. Os desafios nessa área ainda são muitos, desde questões relativas à infraestrutura das instituições, à formação de professores, passando pelas propostas e práticas pedagógicas que norteiam o trabalho e, também, ao que se refere ao próprio entendimento do objetivo dessa etapa escolar no processo educativo das crianças.

De acordo com dados preliminares do Censo Escolar 2010 (BRASIL, 2011), lançado pelo MEC/INEP, a creche foi a etapa com maior crescimento no número de matrículas, registrando aumento de 9,0% em relação ao ano anterior. Se comparado ao início dos anos 2000, o crescimento ultrapassa 79%. Esse crescimento se deve a fatores como o reconhecimento da educação infantil, incluindo a creche, como primeira etapa da educação básica e à garantia de repasse de recursos a Estados e Municípios por meio do FUNDEB, o que possibilitou a ampliação do atendimento. Em relação à pré-escola houve diminuição da matrícula correspondente a 3,6%. Essa queda foi atribuída ao processo de implantação do ensino fundamental de 9 anos, que implica na matrícula de crianças de 6 anos nessa etapa e não mais na pré-escola. A maior participação na educação infantil está nas redes municipais de ensino, que detêm 74,8% do atendimento. A rede privada participa com 23,8%, seguida das redes estaduais, com 1,4% (BRASIL, 2011). O crescimento educacional dos 0 aos 3 anos é, pelo menos numericamente, um ponto positivo, por ser essa, a faixa etária mais vulnerável da população, onde o assistencialismo foi historicamente presença marcante propiciando que essa educação fosse, ao longo do tempo, olhada mais como ato de caridade que como justiça social, como demonstra a história da educação infantil no Brasil.

2.1.1. Educação infantil no Brasil: condicionantes sócio-históricos

A história demonstra que a educação de crianças pequenas no Brasil se norteou por diferentes princípios conforme o período no qual se situou. No período colonial, por exemplo, prevaleceram os ensinamentos da Pedagogia Jesuítica baseada na imposição dos valores europeus à população. Segundo Chambouleyron (2009, p. 61), era “principalmente na vida religiosa que os meninos eram preparados para formar a nova cristandade sonhada pelos religiosos da Companhia de Jesus”. O ensino ministrado destoava do que se consistia no cotidiano dos indígenas e mestiços, mas acreditava-se que, pouco a pouco, eles iriam se modificando e se preparando para a vida em sociedade.

Durante o Século XVIII cresceu a importância dessa preparação e segundo Priore (2009), os códigos de comportamento da vida social estavam sendo estruturados até mesmo entre as crianças. Era preciso se comportar conforme a boa etiqueta, por exemplo, ter cuidados higiênicos, saber se comportar à mesa, entre outros. Tais códigos se diferenciavam conforme a origem social das crianças. Nesse contexto, a educação era ofertada conforme as condições socioeconômicas e culturais das famílias. Com o passar dos séculos, assistiu-se a uma crescente preocupação do poder público com as crianças e, cada vez mais, a educação se unia à medicina e aos setores responsáveis pela segurança em busca de saídas que diminuíssem a quantidade de males que afetava a população, devido principalmente, à escassez de condições básicas de vida (PRIORE, 2009).

No decorrer do período imperial, a educação tomou impulso devido às novas necessidades que fizeram com que se repensasse a sua organização, sem implicar, no entanto, em igualdade do atendimento às diferentes classes sociais. Nesse tempo, a percepção da criança como ser diferenciado do adulto foi se consolidando, passando a traduzir-se em maiores cuidados pedagógicos e psicológicos na infância, ainda que mais restritos às classes abastadas.

Os primeiros jardins de infância surgiram ainda no Império. De acordo com Kishimoto (1988) foi em 1875 que se inaugurou o primeiro Jardim de Infância no Brasil, instalado no Estado do Rio de Janeiro para atender aos filhos da elite. Esse fato, de certa maneira, coincidiu com a promulgação da Lei do Ventre Livre – nº 2040 de 28/09/1871 (BRASIL, 1871), que conferiu liberdade aos filhos de escravos nascidos a partir da respectiva lei. Devido a essa lei, surgia uma questão a mais para a sociedade resolver, uma vez que, a legislação brasileira pelo Decreto Couto Ferraz, nº 1331/1854 (BRASIL, 1854), ordenava a proibição de matrícula de crianças menores de cinco anos nas instituições escolares. O que

fazer nessa situação? Os pais continuavam escravos, e as crianças, iam ficar soltas nas ruas? Isso não representaria maiores riscos sociais? Entrava em ação o assistencialismo e, de acordo com Rocha (2005), na transição império-república o ensino infantil ficou a cargo, sobretudo das iniciativas do setor privado e aos encargos da assistência social.

Seguindo esse percurso, o século XX representou um rico cenário, do ponto de vista legal, para as crianças pequenas. Percebe-se que elas estão presentes na pauta educacional brasileira há muito tempo, embora, a educação a elas destinada tenha sido olhada com mais atenção somente a partir da Constituição Federal de 1988. Segundo Luz (2006), foi na década de 1940 que surgiram as primeiras políticas de Estado para a infância, essas iniciativas trouxeram ao debate aspectos relativos à criança pequena, como sua saúde e sua educação. Rocha (2005), afirma que na república propriamente dita, as iniciativas quase sempre foram orientadas por acordos internacionais, cujas políticas para os países periféricos definiam atividades de cunho assistencialista. Esses acordos repercutiram indubitavelmente na elaboração, bem como na promulgação das legislações educacionais brasileiras fazendo aumentar a pressão das mobilizações populares pela educação como um direito de todos.

2.1.2. A Educação Infantil nos textos das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

A primeira LDB (Lei 4024/61) foi promulgada no contexto de intensos debates que fizeram parte do movimento em favor da democratização do ensino público no Brasil. Nesse movimento, reivindicações que tiveram início em meados da década de 1920, levaram ao Manifesto dos Pioneiros da Educação, em 1932 e culminando com o segundo manifesto “Mais uma vez convocados”, em 1959 (Teixeira, 2007).

A LDB, de 1961, abordava a educação das crianças pequenas nos seguintes termos:

Art. 23. A educação pré-primária destina-se aos menores até sete anos, e será ministrada em escolas maternas ou jardins-de-infância.

Art. 24. As empresas que tenham a seu serviço mães de menores de sete anos serão estimuladas a organizar e manter, por iniciativa própria ou em cooperação com os poderes públicos, instituições de educação pré-primária (BRASIL, 1961).

Nessa lei, o poder público não se responsabilizava diretamente pela educação dos pequenos, antes deixava livre a diversas iniciativas, não sendo tratada nem como dever do Estado, nem como direito da criança. As mães trabalhadoras e as empresas que precisassem

desses serviços deveriam buscar saídas por si mesmas. A abertura legal não representaria uma “brecha” para recursos públicos fossem destinados ao sistema privado de ensino e as instituições filantrópicas para ajudar na manutenção de seus estabelecimentos? Villalobos (1969) foi um dos que discutiu a questão de recursos públicos, à época, serem destinados a subsidiar a educação ofertada pela iniciativa privada.

Com a Reforma de Ensino de 1º e 2º Graus, a LDB 5692/1971, demonstrou que não houve avanços no campo da educação infantil. Nesse documento registra-se que,

Art. 19. Para o ingresso no ensino de 1º grau, deverá o aluno ter a idade mínima de sete anos.

§ 1º As normas de cada sistema disporão sobre a possibilidade de ingresso no ensino de primeiro grau de alunos com menos de sete anos de idade.

§ 2º Os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a 07 anos recebam conveniente educação em escolas maternais, jardins de infância e instituições equivalentes.

Art. 20. O ensino de 1º grau será obrigatório dos 7 aos 14 anos, cabendo aos Municípios promover, anualmente, o levantamento da população que alcance a idade escolar e proceder à sua chamada para matrícula.

Parágrafo único. Nos Estados, no Distrito Federal, nos Territórios e nos Municípios, deverá a administração do ensino fiscalizar o cumprimento da obrigatoriedade escolar e incentivar a frequência dos alunos (BRASIL, 1971).

Na redação dos artigos acima mencionados, observa-se que foi retirado o capítulo que tratava diretamente do ensino pré-primário e o mesmo foi timidamente introduzido no capítulo referente ao ensino de 1º Grau, não mais Ensino Primário. É preciso lembrar que essa lei foi promulgada em plena vigência do regime militar no Brasil. Segundo Germano (2005, p.176), priorizava-se a profissionalização do ensino médio, numa visão utilitarista da educação em busca de “(...) estabelecer uma relação direta entre sistema educacional e sistema ocupacional, de subordinar a educação à produção”. Nesse panorama, a educação da criança pequena não era prioridade dentro do sistema, muito menos a sua qualidade.

O histórico da educação infantil é marcado por movimentos sociais que reivindicaram maiores direitos para as mulheres, as crianças e as classes menos favorecidas. Paschoal e Machado (2009) assinalam que, inicialmente, as instituições buscavam dar suporte às mães que trabalhavam, amparar as viúvas e, também, esconder a vergonha das mães solteiras que eram repudiadas socialmente. Fatores como esses fortaleciam o caráter assistencialista conferido à educação infantil.

Kuhlmann Jr. (2001) argumenta que as primeiras instituições de educação para crianças de 0 a 6 anos surgiram no continente europeu no final do século XVIII e se propagou

com a circulação das ideias nos mais diversos países. O ideário pedagógico inicial dessas escolas era regido por princípios religiosos das doutrinas cristãs. Como havia distinção entre os grupos sociais, as classes abastadas mantinham, através de associações com elevadas contribuições financeiras, os *Kindergarten*, ou jardins de infância para atenderem aos seus filhos e, as classes populares, se dirigiam às instituições para meninos e meninas pobres. Essas instituições preocupavam-se mais com aspectos religiosos, que com a formação intelectual, científico-cultural e cidadã dos seus alunos. No contexto da época, o Jardim de Infância criado por Froebel “seria a instituição educativa por excelência, enquanto a creche e as escolas maternas- (...) seriam assistenciais e não educariam. Entretanto, essas últimas também educavam - não para a emancipação, mas para a subordinação.” (KUHLMANN JR., 1998, p. 69).

No século XIX, sob efeito da revolução industrial, expandiu-se o trabalho feminino fora do lar e cresceu também as reivindicações em favor da oferta de ensino infantil. A crescente demanda impulsionou as escolas a se repensarem, organizando-se não somente com a finalidade de cuidar da infância livrando-a dos perigos das ruas, mas também de cultivar-lhes a inteligência e os sentimentos. No final desse mesmo século, com a expansão das relações internacionais, difundiu-se em definitivo o ensino infantil, inspirado em escolas francesas, alemãs e inglesas, que visavam, sobretudo a moralização da cultura infantil.

No Brasil, nas décadas de 1970 e 1980 ocorreram diversas lutas por direitos sociais como saúde, trabalho, educação, conforme assinalado por CAMPOS, FULLGRAF, WIGGERS (2006). Com o advento da Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (1990) ampliou-se os direitos das crianças. Com a publicação dos Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil-RECNEI (BRASIL, 1998), as escolas passaram a contar com um suporte que lhes possibilitava repensar a prática pedagógica.

No contexto dessas transformações, a partir da LDB de 1996 (BRASIL, 1996), passou-se a considerar a educação infantil como a primeira etapa da educação básica, tendo como finalidade “...o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da sociedade” (Art.29). Essa lei causou impacto nos municípios, ao delegar aos mesmos a obrigatoriedade por ofertar a educação infantil no âmbito do sistema público de ensino e, também, na profissionalização do magistério quando determinou o nível superior como exigência mínima de formação para os seus professores. Resguardando-se dos

questionamentos das condições dessa formação, esse fator pode ser considerado como uma importante conquista.

A educação infantil no Brasil, desde os seus arranjos iniciais, tem mais de um século de existência, isso pode não ser muito, pois o tempo é relativo, mas já é alguma coisa e pesquisas vêm demonstrando que houve avanços nesse campo. No entanto, convém indagar: será que as políticas públicas estão se traduzindo em investimentos concretos de modo a possibilitar a superação das precárias condições das creches e pré-escolas no Brasil? Como se relacionam, nos dias atuais, as áreas educação e assistência na prática pedagógica? A criança é considerada efetivamente como sujeito de direitos no interior das escolas infantis? Respostas para essas e outras perguntas têm sido buscadas e representam um dos esforços pela construção da qualidade. Essa construção está diretamente relacionada à prática pedagógica, que ao ser realizada, consciente ou inconscientemente, expõe as concepções que a sustenta, pois a mesma não ocorre desprovida de fundamentações. Assim, pode acontecer de proposta e prática revelarem-se contraditórias no processo educativo, no qual se pode observar discrepâncias ou incongruência entre o que se afirma como proposta e a prática pedagógica realizada. Necessário então, ao professor embasado em saberes teóricos e práticos, identificar qual tem sido o suporte norteador de sua prática e ao identificá-lo, possa refletir seus pressupostos, repensar os resultados e requalificar seu trabalho entendendo que os sujeitos, quando desenvolvem suas atividades imprimem nelas suas intenções e que, os processos educativos não ocorrem de forma neutra.

2.1.3. Algumas concepções que permeiam a prática na educação infantil

Duas das concepções fundamentais para o educador infantil é a de “criança” e de “infância”, que foram historicamente se estruturando no seio da sociedade. Pereira (2002), afirma que a infância não tem um único sentido podendo ser abarcada desde o seu clássico surgimento ao seu suposto desaparecimento, localizado a partir da segunda metade do século XX, ideia discutida por Postman desde a década de 1990. Em busca de definições para esses termos, Lopes e Silva (2007) consideram que,

Não há como conceber uma única infância brasileira na atualidade. É possível visualizar “infâncias” mediante as diferentes condições de existência em que se encontram e que determinam suas vidas. (...) Atualmente esta infância busca, além do exercício de seus direitos, também o direito de viver a sua fase natural da vida, de acordo com as necessidades específicas do seu desenvolvimento (LOPES; SILVA, 2007, p. 139, grifos no original).

As concepções de criança avançaram na sociedade brasileira. Da condição de menor, as crianças passaram a ser vistas como cidadãos, sujeitos de direitos como configura no ECA (BRASIL, 1990). Tais modificações incluíram-se no cotidiano das crianças, e elas passaram a ter acesso mais amplo aos bens sociais e culturais, e a serem vistas de modo mais adequado pela sociedade.

Áries (1981), ao tratar da história social da criança e da família no contexto europeu, afirma que impressões relativamente à infância nem sempre existiram, e que esse conceito passou por diversas transformações ao longo do tempo. Segundo o autor, a criança, de adulto em miniatura, passou a ser vista como indivíduo frágil e inocente, e a infância, um estágio da vida que exigia cuidados especiais. Vê-se que essas concepções são noções históricas, social e culturalmente construídas.

A concepção elaborada nos referenciais nacionais (BRASIL, 1998), considera que os conceitos de criança e infância mudam com o tempo e não são homogêneos nem mesmo no interior de uma mesma sociedade.

A criança como todo ser humano, é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico. É profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas também o marca. (...) As crianças possuem uma natureza singular, que as caracteriza como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio (BRASIL, 1998, p. 21).

O modo particular que a criança tem de interpretar o mundo, leva à necessidade de um conhecimento amplo de suas características por parte dos responsáveis pela condução da sua formação. A infância é reconhecida, então, biologicamente, como a primeira etapa de vida do ser humano e, nos aspectos social e cultural, como um período de experiências diferentes conforme o meio no qual a criança está inserida. A criança, por sua vez, é um sujeito histórico, social, cultural, um cidadão de direitos, que produz conhecimento à sua maneira, que cria hipóteses em busca de descobrir o mundo. Os espaços de educação infantil se constituem, assim, em lugares onde elas produzem, reproduzem e transformam o conhecimento a partir da interação que estabelecem com o ambiente educativo, com as outras crianças e com os adultos ao seu redor.

Outra concepção imprescindível ao educador de crianças pequenas é a de educação infantil. Para Paschoal e Machado (2009), as tendências jurídico-policia, médico-higienista e religiosa, que acompanharam sua trajetória no Brasil revelaram o seu caráter

assistencialista/compensatório. Para Kramer (2005), essa educação é marcada por três perspectivas a romântica, a cognitiva e a crítica.

A tendência romântica se identifica com o surgimento da educação pré-escolar no Brasil, e entende a escola como um jardim de infância, no qual a criança é a “plantinha” e a professora é a “jardineira”. A educação existe para promover o desenvolvimento natural e moral da criança. Essa vertente ressalta o interesse individual do aluno e a ludicidade nas atividades. Tem raízes nas ideias de pensadores como Rousseau (1712-1778) e Pestalozzi (1746-1827), e ganhou força com os trabalhos de Froebel (1782-1852), Decroly (1871-1932) e Montessori (1870-1952). No Brasil foi difundida pelos ideais da Escola Nova. O Escolanovismo entrou no cenário educacional brasileiro a partir da década de 1930, como forma de contestar o autoritarismo presente na pedagogia tradicional. Para Gadotti (1999), a pedagogia da Escola Nova trouxe muitas conquistas, sobretudo no que diz respeito às discussões das ciências da educação e das metodologias de ensino. As atividades passaram a ser desenvolvidas com foco no interesse dos educandos e se fortaleceu a ideia de educação como instrumento de progresso.

Para Arce (2002), o pensamento filosófico e educacional, difundidos por Pestalozzi e Froebel, contribuiu com a difusão do modelo burguês de família, de mulher e de criança e com o desenvolvimento de uma vida adaptada à alienação imposta pelo capitalismo. A mulher exercia suas funções no ambiente doméstico (privado) e, essas funções, ao serem incorporadas ao ambiente profissional (público), como modelo para a educação das crianças, permitiu que se naturalizasse o papel da mulher como educadora. O entendimento era de que, uma vez que ela era divinamente dotada como mãe, conseqüentemente, o seria como educadora. Esse fator acabou acarretando desvalorização da função docente, dificuldades de formação e de profissionalização. Arce (2002) argumenta que os pressupostos desses pensadores representam avanços quando contestam a educação autoritária da época, abrindo possibilidades de busca de um conhecimento que não estivesse preso exclusivamente aos conhecimentos enciclopédicos e retrocedem ao darem ênfase às tendências espontaneístas.

Conforme Kramer (2005), a tendência cognitiva ressalta a criança como sujeito que pensa, a escola é um lugar onde ela se torna mais inteligente e a educação deve favorecer o seu desenvolvimento intelectual. Essa visão é baseada, sobretudo, nas concepções de Piaget (1896-1980). A escola deve levar em consideração os estágios de desenvolvimento da criança e realizar atividades desafiadoras, de modo a promover a construção do conhecimento, propiciando a formação de indivíduos criativos, críticos e autônomos. Apesar dos avanços proporcionados por esses estudos, Kramer (2005, p.31) alerta que “diversas críticas podem ser

levantadas quanto à teoria de Piaget e quanto às implicações pedagógicas dela decorrentes”. A autora aponta limitações como a ênfase nos aspectos cognitivos, a priorização do pensamento lógico-matemático em detrimento de outras lógicas; a consideração do caráter universal no processo de aquisição do conhecimento e a desconsideração de interferências sociais, culturais e afetivas como determinantes da aprendizagem na infância. Embora as críticas, esse pensamento trouxe significativos avanços para a forma de se organizar a educação infantil no Brasil, colocou a criança como sujeito ativo no processo de construção do conhecimento, impulsionou as instituições escolares a repensarem seu tempo e espaços e a investir em recursos didáticos. Aos professores, proporcionou e proporciona avaliação, revisão e resignificação de suas práticas, daí a sua relevância.

Na tendência crítica a escola representa um lugar de trabalho, os professores e as crianças são cidadãos e as ações educativas estimulam a transformação do contexto social. Essa discussão é das mais recentes no cenário educacional e propõe a formação de sujeitos ativos, cooperativos, responsáveis e críticos, adjetivos fáceis de dizer, porém difíceis de alcançar pela complexidade que os abarcam. Nessa escola o espaço é dinâmico, a criança é encarada como um sujeito de direitos integrado em um grupo social, onde o conhecimento é fundamental e deve ser conquistado de forma significativa e prazerosa. Um dos principais representantes dessa escola é Freinet (1896-1966), cujas ideias, para Kramer (2005), ainda não foram devidamente compreendidas. Ele criticava a escola tradicional e nova, defendendo a concepção de uma escola na qual se reconhecesse a existência das contradições, onde a criatividade, a democracia e a experiência prática, fizessem parte do processo ensino-aprendizagem. Para Kramer (2005), como qualquer outra, a teoria crítica também é passível de questionamentos, principalmente quanto ao seu caráter excessivamente otimista em relação à crença do poder transformador da escola.

Finalmente, a concepção sócio-interacionista que, fundamentada no pensamento de Vigoski (1896-1934), considera a relevância dos aspectos sociais, culturais e históricos na configuração do processo ensino-aprendizagem. Nessa visão, a concepção de aprendizagem é clara, considerando que a mesma ocorre por meio das relações do sujeito com o objeto, com o meio e com os outros sujeitos, mediados pela cultura. Nessa abordagem dialética da educação, as situações educativas, mediadas por um processo interativo, por meio das relações estabelecidas entre o grupo, têm um papel fundamental. Vigotski (1991, 2009a, 2009b), além de considerar a importância da interação e do papel do professor como mediador, ressalta a construção do pensamento e da linguagem em suas afinidades com os valores, a cultura e a história de cada indivíduo inserido em determinada contextura social. Destaca a atividade

criadora do homem, como força capaz de fazer com que ele se volte para o futuro construindo e modificando o próprio presente, em suas palavras “é exatamente a atividade criadora que faz do homem um ser que se volta para o futuro, erigindo-o e modificando o seu presente” (VIGOTSKI, 2009, p.14). Esse modo de ver a atividade criadora do homem agrega um valor inestimável à educação, por ser esta um processo que envolve a criatividade.

As concepções acima discutidas, ao serem estudadas e compreendidas no seu contexto de origem e nos seus pressupostos filosóficos, possibilitam ao educador maior clareza sobre a sua própria prática. Elas podem ser percebidas tanto na proposta pedagógica da escola quanto na prática dos professores e, encontram-se, inevitavelmente, presentes na educação infantil de tempo integral, tornando-se fundamentais para a construção da qualidade do trabalho pedagógico nesse contexto.

2.2. Qualidade na educação infantil

Ao longo do séc. XX, o conhecimento consolidou-se como uma das mais importantes conquistas para o desenvolvimento de uma nação. A educação, considerada como uma das grandes responsáveis por essa construção, ganhou evidência e a aquisição de maiores graus de escolaridade tornou-se, nesse contexto, fator fundamental para tornar os cidadãos, profissionais melhores preparados para o mercado de trabalho, gerando assim uma economia mais competitiva. Para essa preparação seria necessário investir na abertura de vagas na escola pública, tanto para os adultos que ocupariam os postos de trabalho, quanto para as crianças, cujas mães assumiam novas funções sociais fora do lar, e precisavam de lugares apropriados para deixarem os seus filhos. No Brasil, assistiu-se, então, à crescente democratização do ensino público através de diversas reformas educacionais que possibilitaram a expansão da educação básica. Mas, a garantia de vaga em uma escola pública por si só representaria acesso a uma educação de qualidade? Segundo Oliveira e Araújo (2005, p.09),

... nunca houve, de fato, um debate público consistente sobre a melhoria da qualidade do ensino oferecido pela escola pública brasileira. Os nossos políticos primaram pela construção de escolas para toda a população, sem que fosse dada a ênfase necessária na questão da qualidade do ensino a ser oferecido por essas escolas.

Como se vê, a qualidade educacional não estava entre as prioridades, a preocupação central era o problema da quantidade, ou seja, a criação progressiva de novas vagas. A partir

de 1990 intensificaram-se os debates, e o assunto passou a fazer parte da discussão na elaboração das políticas públicas educacionais.

Definir qualidade é um desafio. Primeiro por ser um conceito contextual e subjetivo, o que vem a ser qualidade para determinado grupo ou pessoa pode não ser para outro, e isso pode ser interpretado, cientificamente falando, como um campo minado por incertezas em um mundo hipoteticamente sustentado por certezas. Segundo por ser complexo e multirreferencial, seu entendimento não é simples, podendo ser estudado sob diferentes ângulos. Por se tratar de uma discussão relativamente recente no campo da educação infantil, algumas perspectivas já se enunciam, mas ainda se tem muitas perguntas e, até mesmo controvérsias, pois quando se pensa em qualidade, logo vêm à mente práticas empresariais norteadas pelo consumismo que se notabilizou na sociedade capitalista. A discussão pode perpassar por essa visão, mas não se limita aí quando o assunto é educação. Concorde-se com Kuhlmann Jr. (1998, p.191), quando propõe que “não se pode aceitar que a defesa da qualidade seja desvinculada de nossa trajetória de lutas – que tem todos os tropeços inevitáveis àqueles que se propõem a seguir por determinado caminho (...)”. E, considerando essa trajetória, o sentido da qualidade na educação infantil deve se assentar, sobretudo, no direito das crianças à educação com dignidade e não no consumo de mercado, onde a qualidade da demanda quase sempre define a qualidade da oferta.

Gentili (2010, p.176), argumenta que “qualidade para poucos não é qualidade é privilégio”. Quando as indústrias começaram a construir creches e escolas maternas a qualidade deixava muito a desejar devido às precárias condições de atendimento. Esse atendimento vinculado ao assistencialismo, era direcionado geralmente às crianças pobres, filhos de trabalhadores. Para Kuhlmann Jr. (1998), a crescente desvinculação da educação infantil de práticas assistencialistas representa conquistas, às quais se devem dar continuidade, no sentido de se evitar, por exemplo, a fragmentação do trabalho, a distância entre o educar e o cuidar e a falta de significado nas atividades pedagógicas desenvolvidas com as crianças.

No decorrer do século XX, a educação infantil, semelhante à educação em geral, foi se democratizando, no entanto, não se pode afirmar ainda, que essa popularização veio acompanhada da necessária qualidade. O que significa, então, esse conceito? Qual o seu sentido na educação infantil? Como definir um trabalho desenvolvido nessa perspectiva?

2.2.1. Qualidade: um conceito em permanente construção

O vocábulo qualidade, etimologicamente falando, vem do latim *qualitate*, a base é o pronome *qualis*, que significa indagar, de que, de qual natureza? Remete às características e propriedades de um objeto ou de uma dada realidade, (PERISSSÉ, 2010). Em versão dicionarizada (FERREIRA, 1999), representa as propriedades, atributos e condições capazes de distinguir fenômenos, coisas e pessoas umas das outras, determinando-lhes a natureza e permitindo que sejam avaliadas mediante critérios previamente estabelecidos. Logo, podendo ser aprovadas ou reprovadas, provocando a aceitação ou a recusa por parte da sociedade. Para isso, a presença ou a ausência de qualidade, numa visão mais objetiva, tem sido reconhecida baseada em indicadores socialmente construídos por especialistas das diversas áreas, que, consubstanciados em elementos que devem ser comuns à natureza do fenômeno ou objeto avaliado, define-lhes a qualidade.

Para a UNESCO, “apesar das diferenças de contexto, existem elementos comuns na busca de uma educação de qualidade que deveria capacitar a todos, mulheres e homens, para participarem plenamente da vida comunitária e para serem também cidadãos do mundo”. (UNESCO, 2001, p.1, apud GADOTTI, 2010, p. 07). Um desses elementos poderia ser, por exemplo, a formação específica do professor, que já se tornou um parâmetro de qualidade inquestionável para avaliar a qualidade na educação para as crianças pequenas, (BRASIL, 2006b), e que deve ser considerado mesmo em diferentes contextos. Para Dahlberg, Moss, Pence (2003, p.127) “A produção de critérios é um processo de construção, permeado por influências sociais, culturais, políticas e morais”. Carregam, portanto, a subjetividade própria do ser humano. E, embora sirvam como suporte tanto para a teorização como para a prática educacional, não podem ser generalizados.

Numa perspectiva mais dialética, a qualidade “designa a diversidade de relações pelas quais cada coisa, a cada momento, vem a ser tal como é” (FERREIRA, 1999, p. 1675), ou seja, ter padrões de controle de qualidade é importante, mas eles não são suficientes o bastante para abarcar todo o seu sentido no contexto educacional. É preciso entendê-la como um movimento, como uma dinâmica construída nas relações de uma prática real, que provoca interações e alterações tanto nos sujeitos quanto nos espaços, tanto no processo quanto nos resultados e isso vai repercutir na forma como o fenômeno se manifesta e é reconhecido socialmente. Então, tão importante quanto a aferição dos resultados, através de indicadores e parâmetros pré-estabelecidos, é a aferição das condições, dos meios e dos processos pelos

quais os resultados foram possíveis. Para a qualidade da prática pedagógica isso é fundamental.

Oliveira-Formosinho (2001, apud Bertram e Pascal, 2009) propõe dois paradigmas como abordagens possíveis para análise da qualidade na educação, o tradicional e o contextual.

No paradigma tradicional, o processo de avaliação e desenvolvimento da qualidade centra-se em produtos (realizações) previamente determinados, a partir de conhecimentos estáveis, essenciais e, de algum modo, universais; feita por agentes externos, de forma não colaborativa; permitindo comparações perante padrões (standards) pré-existentes e orientando-se para generalizações. No paradigma contextual, o processo de avaliação e desenvolvimento da qualidade centra-se nos processos e nos produtos reconhecendo-os como contextuais; desenrola-se em colaboração, a partir de actores internos (crianças, profissionais, pais), eventualmente apoiados por actores externos (amigos críticos, formadores em contexto), baseada numa construção contextual, dinâmica e evolutiva; orientada para a construção de uma verdade singular que será útil aos próprios construtores dessa qualidade e àqueles que com eles queiram dialogar (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2001 apud BERTRAM; PASCAL, 2009, p. 10-11).

No caso da educação infantil, é possível perceber que essas visões se complementam na definição do que seja um trabalho desenvolvido na perspectiva da qualidade, porque trazem o entendimento de que, por um lado é preciso ter indicadores objetivos que permitam diferenciar uma educação de qualidade aceitável de uma inaceitável. Isso possibilita a tomada de decisões, o direcionamento de novos investimentos e uma equiparação qualitativa entre as instituições, não para compará-las, mas para garantir que os direitos fundamentais das crianças sejam atendidos. Por outro lado, ampliam a reflexão de que esses parâmetros não pretendem ser representantes da verdade, eles podem se alterar dependendo do contexto, das condições e dos sujeitos envolvidos. Significa dizer também que o respeito à diversidade e às diferentes práticas educativas deve ser um exercício constante, mas não que toda e qualquer prática possa ser aceita no trabalho com as crianças, elas precisam ser de qualidade.

Os padrões de qualidade estabelecidos como aceitáveis, serão mais significativos na medida em que forem observados como um todo, de forma articulada e não isoladamente. Por exemplo, se se melhora algum indicador da dimensão educativa, modificam-se as estatísticas em relação a tais ou quais indicadores. Logo se conclui que houve mudanças da qualidade naquele sentido. Mas, isso pode não representar alteração na educação como um todo. Esse entrelaçamento de sentido nas relações entre o conjunto de fatores torna a discussão sobre a

qualidade ainda mais complexa e interessante. No entendimento de Gadotti (2010, p. 7), por exemplo,

A qualidade na educação não pode ser boa se a qualidade do professor, do aluno, da comunidade é ruim. Não podemos separar a qualidade da educação da qualidade como um todo, como se fosse possível ser de qualidade ao entrar na escola e piorar a qualidade ao sair dela.

Para ele, a qualidade na educação está efetivamente vinculada a um conjunto de fatores. E, para melhorá-la não basta controlar ou investir em apenas um aspecto, é preciso melhorá-la como um todo. Argumentação em consonância com o pensamento de Sousa (2008) ao defender que

Sem uma igualdade de oportunidades, desde a fase inicial da vida, a qualidade da educação (e da vida) está seriamente comprometida já que esta requer a incorporação e vivência, na vida vivida por todos e cada um, de princípios, tais como: a democracia, a igualdade, a justiça, a ética e a solidariedade (SOUSA, 2008, p. 123).

A autora considera que na prática de sala de aula, o conceito de qualidade se associa à efetivação da equidade, sendo esse, mais um desafio no campo educacional.

Para Oliveira e Araújo (2005), o discurso da qualidade educacional emergiu na década de 1940, relacionado, sobretudo à necessidade de qualificação do trabalhador e à significativa expansão de oportunidades de acesso ao ensino. Conforme Enguita (2010), o movimento pela qualidade na educação ganhou evidência a partir dos anos 1980 nos Estados Unidos com o lançamento de relatórios administrativos de avaliação educacional. Para os autores, em diferentes épocas, a qualidade teve diferentes focos, mas ambos consideram que essas iniciativas deram início a uma verdadeira luta pela melhoria na educação.

Enguita (2010, p.107) destaca que “não existe um critério absoluto que permita estabelecer a que atribuir ou não o termo “qualidade”, exceto se considerarmos essa como uma característica compartilhada por todos os produtos e processos” (grifo do original). Nesse ínterim, olhar a educação infantil na perspectiva da qualidade adquire um sentido extremamente significativo porque o fenômeno educativo é um processo que ocorre de forma compartilhada por todos os envolvidos e desse envolvimento-compromisso, permeado por aspectos objetivos e subjetivos é que se torna possível contextualizar o conceito de qualidade em dada realidade.

2.2.2. O sentido da qualidade na educação infantil

A qualidade, em seu amplo alcance e múltiplos entendimentos, vem se direcionando por três critérios básicos segundo Dahlberg, Moss, Pence, (2003), os estruturais, os processuais e os de resultado.

Os critérios estruturais (às vezes, referidos como critérios de força que é consumida “absorção”), referem-se aos recursos e às dimensões organizacionais das instituições, como tamanho do grupo, níveis de treinamento dos funcionários, proporção de adultos em relação às crianças, e a presença e o conteúdo de um currículo. Os critérios processuais referem-se ao que acontece na instituição, em particular as atividades das crianças, o comportamento dos funcionários e as interações entre as crianças e adultos. Essa categoria pode ser ampliada para abarcar os relacionamentos entre a instituição e os pais. Os critérios de resultado têm sido definidos principalmente em termos de alguns aspectos do desenvolvimento da criança, assumidos como desejáveis, mas também através do desempenho escolar, social e econômico posterior da criança pequena, às vezes, se estendendo até a vida adulta. Outro resultado está também recebendo alguma atenção (embora menos que em muitos outros campos): a satisfação do cliente relacionada aos pais, os supostos consumidores dos serviços dedicados à primeira infância (p. 132, grifos do original).

Esses critérios se relacionam entre si e ao serem analisados de forma articulada oferecem uma visão ainda mais clara sobre o sentido da qualidade na educação infantil. No Brasil, essa temática tornou-se emergente nos anos 1990. Para Campos, Fullgraf e Wiggers (2006a) nas duas décadas anteriores ela havia ficado em segundo plano e a ampliação do atendimento em creches e pré-escolas nesse período se deu principalmente por meio

(...) do repasse de recursos públicos a entidades filantrópicas e/ou comunitárias, que na maioria das vezes operam em condições precárias; pré-escolas municipais aumentaram a oferta de vagas, muitas vezes colocando maior número de crianças por turma e/ou desdobrando o número de turnos de funcionamento diário. (CAMPOS, FULLGRAF E WIGGERS, 2006a, p. 89).

Segundo as autoras, em São Paulo, por exemplo, chegava-se a ter até três turnos de atendimento diurno e muitas classes agrupavam um número de até quarenta crianças. Tal organização, além de denunciar a ausência de preocupação do poder público com a qualidade da educação das crianças, uma vez que a prioridade era o acesso, deixava muito a desejar quanto ao atendimento da necessidade das mães trabalhadoras que ficavam fora do lar o dia inteiro. Ocorrências como essas fizeram crescer a preocupação com a baixa qualidade no atendimento e começaram a surgir investigações sobre as condições de atendimento nas

instituições pré-escolares. As pesquisas das autoras acima citadas revelaram, entre outras condições: as precárias condições dos prédios e equipamentos; a falta de materiais pedagógicos; a baixa escolaridade e a falta de formação dos educadores; a ausência de projetos pedagógicos; as dificuldades de comunicação com as famílias. Essas constatações são indicativos claros dos motivos pelos quais a discussão sobre a qualidade na educação infantil tornou-se emergente e tão importante no cenário educacional.

Sousa (1998), ao discutir a qualidade na educação infantil, argumenta que esse tema tem feito parte de agendas multidisciplinares, sendo uma discussão necessária, possível, urgente e inadiável. O avanço das pesquisas nessa área comprova essa ideia. Essa autora defende que, só os programas de qualidade têm a capacidade de ter efeitos positivos e duradouros na vida das crianças. Para ela, um programa de qualidade é aquele que,

Cria as condições necessárias para que a criança efetivamente se desenvolva, aprenda e caminhe na direção da autonomia e do exercício pleno da cidadania, com alegria e prazer. A qualidade se traduz em oportunidades diversificadas para que cada criança cresça, aprenda e se desenvolva a partir da nossa interferência criteriosamente planejada e desenvolvida e permanentemente avaliada. Isto inclui, entre outros, o entendimento, a consideração e o respeito à criança e ao seu mundo, à sua maneira própria de ser, de sentir, de perceber e de se relacionar consigo mesma, com as demais pessoas e com o mundo mais amplo ao seu redor, sem perder de vista a sua individualidade e a sua historicidade humana e sócio-cultural. (SOUSA, 1998, p. 4).

Conforme essa autora, a qualidade educacional envolve múltiplas dimensões relacionadas às questões da qualidade de vida, porque educação e vida não se separam. Diversas pesquisas têm sido realizadas nesse campo. Uma das maiores contribuições vem da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília- UnB, à qual essa autora está vinculada. Há mais de dez anos, estudos dessa faculdade vêm relacionando a temática da qualidade aos mais variados aspectos da educação infantil, o que tem representado consistente e significativo esforço em busca da melhoria nessa modalidade de ensino. Nesses trabalhos se discute a qualidade nas mais diversas perspectivas.

No cenário internacional órgãos como a ONU, a UNESCO, o UNICEF e o Banco Mundial veem pressionando no sentido de forçar as nações menos desenvolvidas a investir na qualidade da educação na primeira infância. Em março de 1990 foi realizada a “Conferência Mundial de Educação para Todos” em Jomtien na Tailândia, da qual, como resultado dos trabalhos, se publicou uma declaração que admitia as graves deficiências da educação ministrada à época e reconhecia fazer-se necessário torná-la mais relevante e melhorar a sua

qualidade, impulsionando os países envolvidos a repensarem os seus paradigmas, caso do Brasil.

Campos (2006b) destaca a força da discussão principalmente em países da Europa e nos Estados Unidos e enfatiza a vasta produção de materiais originados do trabalho que vem sendo realizado em diversas organizações ligadas à educação infantil. A visão dessas organizações está permeada por considerações de ordem política, social e cultural, indo além da visão psicológica.

O contexto europeu, caracterizado por uma enorme diversidade de culturas, línguas, identidades nacionais e regionais, exigiu a adoção de uma perspectiva sensível às diferenças de tradição e às várias modalidades nacionais de oferta de atendimento educacional. Por sua vez, experiências consolidadas e reconhecidas por sua qualidade, como aquelas desenvolvidas nas regiões do norte da Itália e na Escandinávia, inspiraram e ajudaram a formulação de uma concepção de qualidade mais avançada, atenta para as questões das desigualdades sociais e ao mesmo tempo voltada para o respeito à diversidade cultural (CAMPOS, 2006b, p. 10).

No Brasil, o debate em torno da qualidade educacional tem sido influenciado pela visão de vanguarda desses países. A Constituição/1988 (BRASIL, 1988), anunciou a educação como direito de todos, dever do estado e da família, e no Artigo 211 busca garantir a equalização de oportunidades educacionais. A Emenda Constitucional (EC) nº 14/1996 (BRASIL, 1996) estabeleceu que o ensino deva ter um “padrão mínimo de qualidade”. Ainda que esse termo seja discutível, em virtude de uma colocação genérica e passível de diversas interpretações, representou um avanço, porque permitiu reivindicar a qualidade na educação efetivamente como um direito para toda a população. A luta pela educação das crianças pequenas ganhava, assim, novo sentido, agora não se tratava mais apenas de lutar pelo direito a uma vaga na escola, mas por um processo educativo no qual se pudesse possibilitar uma efetiva aprendizagem, respeitando o modo próprio das crianças pensarem, descobrirem e se relacionarem com o conhecimento.

No que diz respeito aos aspectos teórico-conceituais da qualidade, Sousa (2008) ampliando a compreensão desse conceito, esclarece que,

“Qualidade” é um termo de difícil definição. (...) por vários motivos inter-relacionados. Um deles é a sua complexidade. De natureza polissêmica, ela tem significados diversos conforme o referencial teórico considerado, o contexto ou o “olhar” de quem avalia. O termo qualidade é, também, multidimensional ou multifacetado. Isto é: a existência da qualidade implica a integração de vários fatores ou dimensões. Além disso, vista quer como processo, quer como produto, a qualidade supõe um esforço coletivo, um

compartilhamento de percepções, valores, comprometer ações e decisões (SOUSA, 2008, p.98, grifos do original).

Essa autora, como diversos outros (Zabalza, 1998; Dahlberg, Moss, Pence, 2003; Marchesi e Martin, 2003; Bondioli, 2004), concebe a qualidade como uma questão complexa, polissêmica, multidimensional, numa perspectiva contextual e humanizadora. Seus estudos contemplam uma série de características sobre a qualidade e esclarecem o significado de sua construção. A qualidade representa um desafio constante para todos os profissionais da área, bem como para os pais, a comunidade e as próprias crianças, principais protagonistas do processo educativo. Bondioli (2004) argumenta que a qualidade é de natureza: transacional, porque é transação, debate, consenso; participativa, porque defini-la e produzi-la é tarefa política e democrática; autorreflexiva, porque é análise crítica; contextual e plural, porque é de derivação flexível, admite diferentes modalidades de realização; processual, porque é construção que cresce com um movimento em espiral; transformadora, porque impulsiona para o melhor e formadora, porque através da troca possibilita compartilhamento de saberes e aquisição de novos conhecimentos. Para Bondioli (2004), um dos aspectos decisivos da qualidade é a avaliação da transformação que esse elemento proporciona.

Campos (2000 apud Oliveira, 2007) aponta três direções para a qualidade: a perspectiva dos programas da qualidade total que emergiu do setor privado para o público e visa à produtividade; a perspectiva de indicadores pré estabelecidos que surgiu pela demanda externa de avaliação das reformas educacionais dos anos de 1990 orientadas pelos organismos internacionais e o terceiro, a perspectiva dos direitos sociais de cidadania, que originou-se dos movimentos sociais. Essa última perspectiva é a que garante a qualidade como direito das crianças pequenas.

Para Marchesi e Martin (2003, p.20), “é difícil encontrar um tema tão difundido e com tantos defensores como o da qualidade. Em todos os âmbitos da vida a palavra qualidade está presente para garantir o atrativo do que se apresenta ou ao que se aspira”. Os autores apontam que a qualidade pode ser associada ao que se considera digno de reconhecimento. Esse tema foi assumindo expressividade por sua natureza abrangente, adaptável e pelo poder de convencimento em relação à sua importância. A busca por melhoria, de forma contínua, em qualquer campo da atuação humana constitui-se na própria finalidade do trabalho. Zabalza (1998) argumenta que é possível identificá-la vinculada aos valores, à efetividade e à satisfação dos participantes e usuários como eixos que buscam organizar esse conceito. Para ele, a qualidade é algo dinâmico, que se constrói cotidianamente e de forma permanente.

A qualidade pode ser vista sob diferentes perspectivas, ao enunciá-la como um fenômeno necessário ao processo educativo na infância, vê-se que para alcançá-la diversos fatores se articulam, desde os que tratam dos aspectos administrativos presentes no ambiente escolar aos que abordam o cotidiano de sala de aula, onde professores e alunos efetivam as suas práticas. Para aferição da qualidade na educação infantil, convencionou-se a elaboração de indicadores que de forma mais objetiva permitem identificá-la.

2.2.3. Indicadores de qualidade na educação infantil

Considerando a coexistência das diferentes visões, Sousa (1998) aponta alguns indicativos de qualidade na educação infantil. Um deles é o envolvimento cognitivo e afetivo com as crianças. Outro é a reação da criança ao ambiente que, segundo a autora, deve ser seguro, acolhedor e confiável. Aponta ainda a relação da escola com os pais e a comunidade escolar. Para ela, o trabalho de qualidade é direcionado à busca de melhores resultados de maneira ética e permanente. Faz parte da organização de “um conjunto de idéias, de sentimentos, de crenças e de atitudes, esforços e objetivos comuns. É igualmente, explicitar critérios e indicadores. É se estar permanentemente aberto às críticas, às mudanças e ao aperfeiçoamento” (SOUSA, 1998, p. 04). A autora elenca cinco dimensões como desafios a serem enfrentados no âmbito da construção da qualidade da educação na infância: a gestão; a filosofia do trabalho; a formação da equipe; o currículo; o envolvimento dos pais e da comunidade escolar. No processo educativo, essas dimensões se inter-relacionam e se complementam.

Zabalza (1998, p. 50-54) propõe o que na sua visão se constitui nos dez aspectos-chaves da qualidade na educação infantil, sendo eles: organização dos espaços; equilíbrio entre iniciativa infantil e trabalho dirigido nas atividades; atenção privilegiada aos aspectos emocionais; utilização de uma linguagem enriquecida; diferenciação de atividades para abordar todas as dimensões do desenvolvimento; rotinas estáveis; materiais diversificados e polivalentes; atenção individualizada a cada criança; avaliação global e individual; trabalho com os pais e as mães e com o meio ambiente. O decálogo construído por esse autor vem se tornando uma referência nas discussões sobre a qualidade no ensino infantil e contribuindo com a sistematização de ideias nessa área.

No sistema brasileiro, no âmbito das políticas de educação para a infância, os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006b), trazem o entendimento de que

Parâmetros podem ser definidos como referência, ponto de partida, ponto de chegada ou linha de fronteira. Indicadores, por sua vez, presumem a possibilidade de quantificação, servindo, portanto, como instrumento para aferir o nível de aplicabilidade do parâmetro. Parâmetros são mais amplos e genéricos, indicadores mais específicos e precisos. (BRASIL, 2006b, p. 08).

A visão desse documento é de que padrões de qualidade servem para sinalizar em termos de análise crítica a qualidade dos processos, dos serviços, dos meios, dos recursos, das relações, das práticas e dos resultados abrindo possibilidades para avaliações mais seguras e tomadas de decisão mais precisas. Os parâmetros estabelecidos envolvem diversos aspectos da instituição de educação infantil, referindo à proposta pedagógica, à gestão educacional, à infraestrutura, à interação e aos professores e demais profissionais da educação.

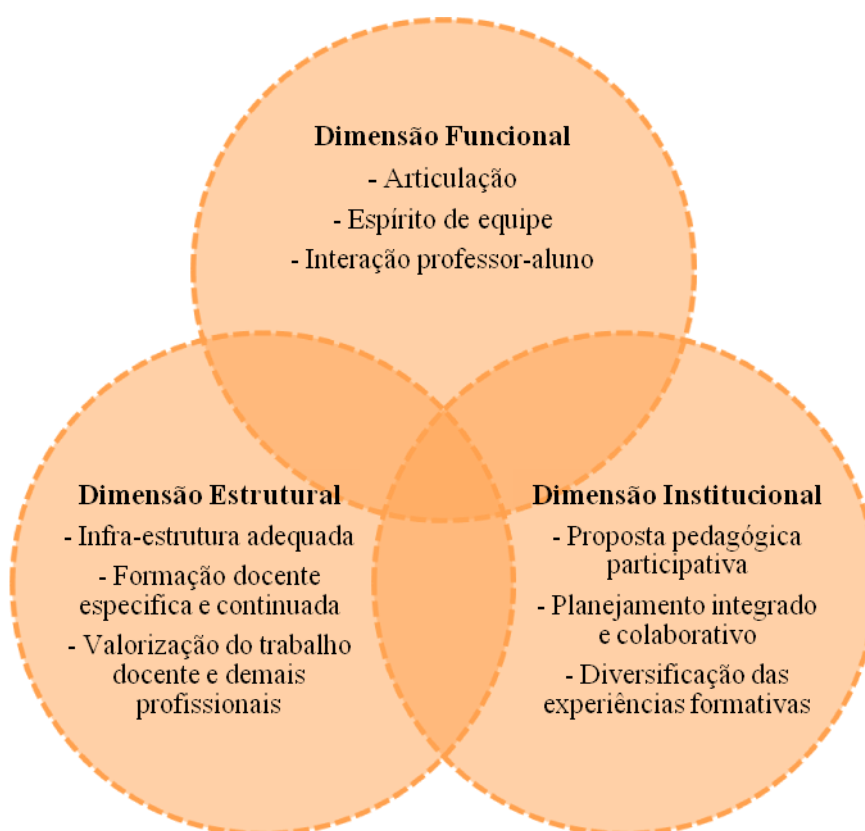
Nessa mesma direção, com o objetivo de auxiliar instituições, profissionais, famílias e demais cidadãos a participar da avaliação da educação ofertada às crianças, foi divulgado o material Indicadores de Qualidade na Educação Infantil, organizado por Maria Malta Campos (BRASIL, 2009a). Esse material contempla orientações que ajudam as escolas a encontrarem seus próprios caminhos, nele está expresso que a busca pela qualidade passa pela priorização de alguns aspectos, entre eles estão, o respeito aos direitos humanos fundamentais; o reconhecimento e valorização da diversidade; o respeito à legislação educacional brasileira e a consideração dos conhecimentos científicos sobre a aprendizagem e o desenvolvimento infantil. Esses aspectos fazem parte de conquistas a muito consolidadas e não teriam nenhum significado se não fossem utilizados no sentido de promover a construção da qualidade.

Esse arcabouço teórico por sua abrangência pode ser adaptado às especificidades de diferentes instituições e contextos, com maior urgência ainda deveria sê-lo nas escolas que de tempo integral, onde as crianças permanecem o dia inteiro e por isso subentende-se que tenham maiores e melhores oportunidades de aprenderem e se desenvolverem com dignidade. O trabalho nessas instituições adquire sentido mais amplo se a sua realidade também for observada sob o prisma da qualidade. Educação infantil de qualidade nessas escolas é aquela que busca promover a formação da criança nos seus diversos aspectos, cognitivo, social, cultural, afetivo e físico, que a respeite como sujeito de direitos e sua visão da realidade. Para tal, faz se necessário um trabalho organizado com base em fundamentos e claros, construídos de forma democrática, coletiva e contextualizada respeitando as orientações legais e considerando o arcabouço teórico científico que vem sendo construído nessa área de pesquisa.

Dahlberg, Moss, Pence, (2003), argumentam que a qualidade na educação infantil abrange aspectos estruturais, processuais e de resultado. E Forneiro (1998) analisando a

organização dos espaços na educação infantil sob a perspectiva da qualidade, propõe quatro dimensões para sua análise. A dimensão física que abrange os aspectos materiais do ambiente, a dimensão funcional que diz respeito à utilização pelas crianças dos espaços e materiais disponíveis, a dimensão temporal envolvendo a rotina de trabalho, sua organização e ritmo de duração, e a dimensão relacional, referindo-se às diferentes relações que se estabelece na sala de aula. Tendo como inspiração esses autores, é adequado dizer que, nessa pesquisa, os indicadores de qualidade na EITI, referem-se a três dimensões de aspectos estruturais, institucionais e funcionais, conforme demonstra a figura 1. Para que haja equilíbrio nessas e entre essas dimensões, a EITI precisa constituir-se como política pública educacional com garantia de recursos para sua implementação e para sua manutenção, sem os quais fica praticamente inviável pensá-la com a qualidade almejada. A elaboração de cada dimensão requereu a explicitação de seus indicadores, os quais se encontram listados em cada dimensão, como mostra a figura abaixo.

Figura 1 – Dimensões indicativas de qualidade na EITI



Fonte: A autora, 2011.

A dimensão estrutural envolve os aspectos estruturantes, infraestrutura com espaço, ambientes, profissionais qualificados e materiais adequados oferecendo possibilidades de realização de um trabalho significativo com diversificação das atividades. Refere-se, também, à expectativa de que a prática docente seja desenvolvida por professores devidamente formados, inicial e continuamente. As condições de trabalho por meio do reconhecimento e da valorização do trabalho docente bem como de todos os profissionais envolvidos no processo educativo, integra, também, os aspectos estruturantes da qualidade na EITI.

A dimensão institucional abrange outros três indicadores fundamentais. O primeiro diz respeito ao PPP da unidade escolar que, se bem fundamentado e construído de maneira democrática e participativa, representa a identidade do trabalho desenvolvido na instituição. O segundo trata do planejamento que, ao ocorrer de forma integrada e colaborativa, sendo valorizado no espaço escolar como possibilidade de formação em serviço, promoverá a reflexão crítica e a troca de experiências e fortalecerá as bases para uma prática docente interativa, criativa e prazerosa. O terceiro indicador de qualidade dessa dimensão envolve o eixo da formação integral das crianças que deve ser o foco de todo o trabalho. E poderá ser alcançada por meio da realização de atividades curriculares que se constituam em experiências formativas diversificadas.

Na terceira dimensão, a funcional, um dos indicadores é a articulação. Esse fenômeno deve permear todo o processo educativo e poderá ser percebido pela coerência entre a proposta pedagógica, o planejamento e a prática docente. Já o desenvolvimento das atividades em espírito de equipe fortalece a ideia de projeto educativo onde todos são igualmente importantes. Disso depende o clima relacional da escola, o que pode interferir, decisivamente, no modo como as coisas ocorrem nesse ambiente. Outro indicador é a interação na relação professor-aluno, cuja qualidade poderá garantir maior ou menor condição de aprendizagem. Esta, indicará também a relação intra-classe (aluno-aluno e deles com todo o ambiente) e extraclasse (professores entre si, turmas entre si e com os demais envolvidos: coordenadores, gestores e demais profissionais). Indica ainda a relação entre a escola e a família, bem como com a comunidade em geral.

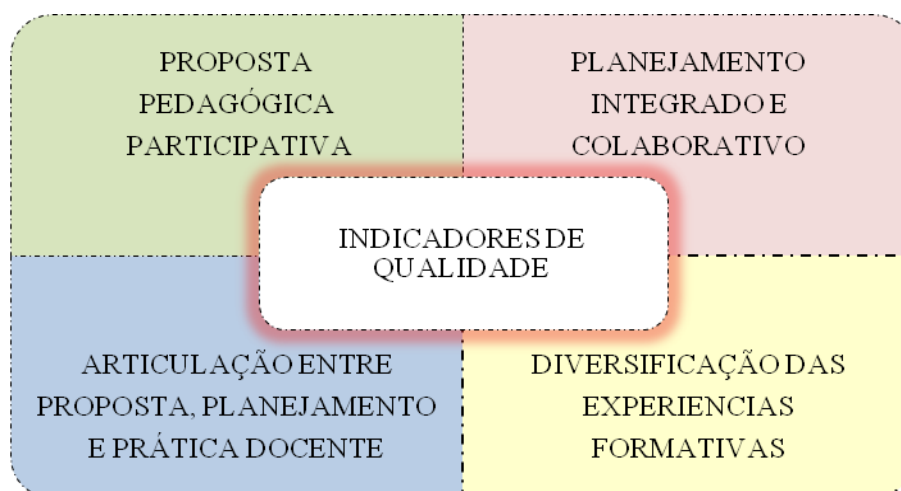
As dimensões e indicadores se relacionam e são interdependentes. As duas primeiras estão caracterizadas por aspectos de maior objetividade e a terceira por um prisma mais subjetivo por dizer respeito à esfera relacional que embora não seja palpável, torna-se perceptível nos resultados e na satisfação das pessoas envolvidas. Machado (2010), a partir da perspectiva sociointeracionista retrata a interação como uma categoria chave para a aprendizagem das crianças, sendo fundamental no espaço de sala de aula. A autora destaca,

O contato entre parceiros nem sempre resulta em aprendizagem, ensino ou desenvolvimento. Estar junto, lado a lado, agindo e reagindo mecanicamente, não é o mesmo que interagir, isto é, trocar, dar e receber simultaneamente. Onde, quando e como ocorre a interação que promove desenvolvimento? (MACHADO, 2010, p. 31).

Essas são indagações que o educador atento às necessidades das crianças não pode deixar de fazer-se, em prol de construir interações que promovam aprendizagem significativa.

Os aspectos a serem considerados na análise da qualidade da prática pedagógica na educação infantil na escola de tempo integral, são múltiplos e diversos. Eleveu-se para análise no presente estudo indicadores da dimensão institucional que foram, proposta pedagógica participativa, planejamento integrado e colaborativo e diversificação das experiências formativas e da dimensão funcional o indicador eleito foi articulação entre proposta, planejamento e prática docente, que estão relacionados na figura abaixo.

Figura 2 – Indicadores de qualidade



Fonte: A autora, 2011.

Esses indicadores também se relacionam entre si, sendo igualmente relevantes. Quando coerentes com as concepções teóricas da EITI, podem ampliar, significativamente, as possibilidades de realização de um trabalho dinâmico e enriquecedor, de modo a promover a formação integral das crianças. Essa formação poderá ser mais ou menos garantida, conforme a visão sustentada pelas políticas educacionais e pelos sujeitos diretamente envolvidos no processo educativo, entre esses, o professor tem um papel essencial. O próximo tópico se

direciona no sentido de entender melhor a educação de tempo integral e cada um dos indicadores apontados na figura acima.

2.3. Prática pedagógica na educação infantil na escola de tempo integral: em busca de qualidade

2.3.1. Educação integral e escola de tempo integral

A educação integral, cuja orientação pedagógica passava pela ampliação das tarefas sociais e culturais ocorridas no contexto escolar brasileiro, teve seu apogeu nos debates travados na primeira metade do século XX, fazendo parte do movimento de luta pela democratização do ensino público, servindo a diferentes correntes ideológicas.

As correntes autoritárias e elitistas a encampavam com o sentido de ampliação do controle social e dos processos de distribuição criteriosa dos indivíduos nos segmentos hierarquizados da sociedade. O extremo dessa tendência expressou-se na concepção de educação integral da Ação Integralista Brasileira. Já as correntes liberais encampavam a educação integral com o objetivo de reconstrução das bases sociais para o desenvolvimento democrático, o qual só poderia se dar a partir de indivíduos intencionalmente formados para a cooperação e a participação. Entre os liberais, destaca-se o nome de Anísio Teixeira, por sua significativa elaboração teórica e técnica, visando à ampliação das funções da escola e o seu fortalecimento como instituição (CAVALIERE, 2010, p. 2).

A autora acima esclarece que os integralistas viam na educação oportunidade para doutrinar a população por uma imposição legal dos valores cívicos e morais, por meio das escolas. A sociedade brasileira estava composta por grupos antagônicos. Na política, por exemplo, eram os da situação e os da oposição e no campo intelectual os moderados e os rebeldes. A educação integral preconizada pelos integralistas tinha por lema educação integral de tempo integral para um homem integral sem que o alcance da bandeira que defendiam implicasse em maior jornada escolar (CAVALIERE, 2010). A autora argumenta que a finalidade era formar o cidadão obediente, polido, capaz de servir com sacrifício ao seu país e aos seus superiores dentro de uma dimensão religiosa e cívico higienista do processo de ensino. O objetivo era a regeneração moral e social da população. Os grupos de mentalidade mais socialistas, com uma visão democratizadora do processo educativo, fruto das concepções

de mundo, de homem de educação que os sustentavam, denominado de liberais, viam na educação uma possibilidade de formação ampla,

tendo como finalidade a maior capacidade de crescimento e desenvolvimento, não admitia a visão curativa moralizadora: não supunha um modelo já pronto a ser alcançado. Essa concepção de educação como vida e descoberta, e não como preparação ou conserto, impôs novas maneiras de organização cotidiana da experiência escolar e criou a necessidade de sua diversificação e ampliação (CAVALIERE, 2010, p.6).

Na visão dos liberais, diante das múltiplas tarefas a serem assumidas pela escola, para que o aluno tivesse uma adequada formação, a jornada escolar precisaria ser ampliada. O sistema educacional dava mostras de sua inoperância, horários reduzidos como os que estavam ocorrendo no sistema paulista, por exemplo, eram inadmissíveis, pois não eram suficientes para comportar a formação ampla desejada. Ademais, constatando o enfraquecimento da organização familiar devido às transformações sociais, passou-se a defender que apenas a educação ofertada pela família não era suficiente para atender a complexidade da sociedade em franco desenvolvimento e que, diante disso, a instituição escolar precisaria ampliar suas funções desde a pré-escola para atender as novas demandas que surgiam. O termo educação integral refere-se, portanto aos aspectos da formação e o termo escola de tempo integral, horário integral ou jornada ampliada refere-se ao tempo diário destinado às aulas.

É nesse contexto - de transformações econômicas, políticas e sociais pelas quais passava a sociedade brasileira, de luta pela democratização do ensino público, de ampliação das funções da escola, de contestação do autoritarismo tradicional no processo de ensino, de ascensão do Movimento Escolanovista - que o surgimento da educação de tempo integral está associado, alicerçado, sobretudo no pensamento de Anísio Teixeira (1900-1971). Esse pensador, ao viajar e fazer estudos na América do Norte foi influenciado pelo que viu e viveu e de forma mais enfática pelas concepções educacionais de John Dewey (1859-1952), cujos princípios progressistas estão associados às ideias de que a criança aprende fazendo, por isso mesmo a experiência prática era instrumento indispensável à aprendizagem do aluno. Defendia ainda o estreitamento de laços na relação teoria-prática, a escola como espaço para exercício da democracia, do diálogo, da problematização numa ampla formação da criança. Argumentava Anísio Teixeira (2007) que,

Não se pode conseguir essa formação em uma escola por sessões, com os curtos períodos letivos que hoje tem a escola brasileira. Precisamos restituir-lhe o dia integral, enriquecer-lhe o programa com atividades práticas, dar-lhe

amplas oportunidades de formação de hábitos de vida real, organizando a escola como miniatura da comunidade, com toda a gama de suas atividades de trabalho, de estudo, de recreação e de arte. Ler, escrever, contar e desenhar serão por certo técnicas a ser ensinadas, mas como técnicas sociais, no seu contexto real, como habilidades sem as quais não se pode viver (TEIXEIRA, 2007, p.67).

Para ele, só a escola de horário integral seria capaz de viabilizar tal educação, pois no sistema brasileiro, com tamanha fragmentação, as instituições ficavam limitadas a reproduzir conteúdos prontos sem condições de proporcionar experiências realmente significativas ao seu alunado. As ideias desse pensador foram colocadas em prática em experiências educativas no Distrito Federal e, sobretudo no Centro Educacional Carneiro Ribeiro, fundado no Estado da Bahia em 1950, cujo objetivo era proporcionar uma formação integralizada nas escolas-classe destinadas à formação no mundo das letras e das ciências com os conteúdos curriculares previstos para a educação básica e nas escolas-parque, encarregadas da preparação para o trabalho, bem como tarefas complementares de leitura, atividades culturais, sócio-recreativas, de alimentação e repouso.

Outra experiência foi desenvolvida com a implantação dos CIEP - Centros Integrados de Educação Pública, no Rio de Janeiro nas décadas de 1980 e 1990, idealizados por Darcy Ribeiro (1922-1997) sob inspiração Anisiana. A proposta dessas escolas também era ousada e de alto custo. Previam uma grande diversificação de atividades, estavam focadas na formação científica, cultural, social, tecnológica, artística, profissional, relacionadas sempre a uma visão humanizadora e cidadã do homem. Esse projeto representou uma concentração de esforços do Estado “para levar o social para dentro da escola. Um CIEP conteria nele mesmo, (...), todos os aspectos de assistência social: educação, saúde, cultura, atendimento odontológico, reforço psicológico e assistência familiar.” (BOMENY, 2009, p.114). Os serviços ofertados nesses centros extrapolavam as funções de ensino-aprendizagem primordialmente assumidas pela instituição escolar e por isso mesmo poderiam ser considerados como programas completos de educação no seu amplo espectro. Projetos dessa natureza demandam, inegavelmente, uma reorganização do sistema educativo que, conforme Cavaliere (2002a, p.94), “traz desafios para o cotidiano escolar que criam a tensão permanente da busca de soluções, e a expectativa por novas alternativas à vida escolar”.

Assim, a proposta da escola de tempo integral representava um novo desafio para governos, instituições e profissionais da área. Estudos têm sido realizados de maneira a oferecer subsídios na implementação dessas propostas, mas é uma área que necessita de novas pesquisas, tendo em vista que esse tema é polêmico, pois ainda existem controvérsias a

respeito da implantação de projetos dessa natureza. Isso tem provocado embates teóricos porque, ora questionam-se o seu caráter político populista e sua universalização, ora a sua consistência como proposta educativa apontando uma intenção de confinamento. Fato é que a educação integral está novamente em evidência, agora sob novas perspectivas.

Moll (2009) considera que a educação integral no legado dos grandes pioneiros, caracterizou-se pelo

Reconhecimento da necessidade de ampliar e qualificar o tempo escolar, superando o caráter parcial e limitado que as poucas horas diárias proporcionam, e, estreita associação com o reconhecimento das múltiplas dimensões que caracterizam os seres humanos. A parcialidade e a limitação em questão são agravados por contextos territoriais de vulnerabilidade social que expõem crianças, adolescentes e jovens às violências simbólicas e físicas que marcam uma sociedade desigual, na qual as possibilidades de acesso à ciência, à cultura e à tecnologia estão vinculadas ao pertencimento a uma classe social (MOLL, 2009, p.13-14).

Para Moll (2009), um paradigma contemporâneo de educação integral envolve pressupostos como: ser pública, gratuita e de qualidade; a abertura fecunda na relação escola-comunidade; a valorização dos saberes populares; a revisão dos currículos escolares; a articulação de diferentes campos e ações políticas e por fim, a escuta das crianças e jovens como sujeitos de direito no contexto escolar.

Nesse ínterim, em qualquer um dos sistemas, seja municipal, estadual ou em âmbito federal, se enfrentará desafios e se levantará expectativas em torno da implementação de propostas educativas de horário integral. Cavaliere (2007), ao discutir a ampliação da jornada escolar, elencou algumas justificativas para sua implantação, sendo elas:

- para alcançar melhores resultados;
- para adequar a escola às novas condições de vida urbana;
- parte integrante da mudança na própria concepção de educação.

Essas justificativas coexistem e se complementam. Mas, segundo a autora acima, a última alternativa é a que mais desafia, pois convoca a reflexões mais abrangentes, pois não basta simplesmente ampliar a jornada, é preciso pensar nas condições de oferta. Ela apresenta resultados de pesquisas com interessantes constatações, entre as quais estão: a relação entre maior duração do tempo escolar e a incidência positiva no rendimento dos alunos; o contraste entre a jornada escolar no Brasil e Europa, lá são as crianças maiores que permanecem mais tempo na escola, no Brasil são as menores; a duplicação da jornada escolar, embora demande maiores investimentos, não representa necessariamente o dobro dos gastos. Estatisticamente

falando, a jornada escolar no ensino fundamental tem crescido progressivamente, sobretudo nos estados da região Sudeste.

Embora a ampliação da jornada escolar seja animadora, Cavaliere (2007) alerta que é preciso observar diversos aspectos na sua organização, entre eles, os interesses que motivaram a ampliação do tempo, a duração, a distribuição e os meios de realização das atividades, a qualificação dos profissionais envolvidos e a satisfação das crianças. Para alcançar esses aspectos é preciso ter programas que se preocupem e se ocupem em ofertar uma educação efetivamente de qualidade e para todos.

Nesse sentido, a qualidade na educação infantil nas escolas de horário integral será mais significativa na medida em que se relacionar com a qualidade de vida, de formação ampla e para a cidadania, que respeite a diversidade e prime pela equidade (SOUSA, 2008). Porque é preciso qualidade para todas as crianças e para cada uma delas em particular. Isso é tarefa para muitos setores, pessoas e profissionais.

O avanço dos estudos sobre educação de tempo integral demonstra a importância desse debate. Ribetto e Mauricio (2009) constatam que a maior concentração dessas investigações está em universidades do Rio de Janeiro, por ter se localizado nesse Estado, com a experiência dos CIEP no Governo Brizola, o seu maior laboratório. Ao analisar teses, dissertações, artigos, e capítulos de livros sobre o tema classificaram as produções em três categorias: otimistas, pessimistas e crítico-analíticas. As visões otimistas, com menor representatividade, reconheceram que essa escola tinha alguma potencialidade. As pessimistas denunciaram-na como uma proposta cara e provavelmente fadada ao fracasso, uma vez que o sistema não ofertava nem o horário parcial adequadamente, como ofertar o integral? Apontaram-na também como uma proposta de caráter populista, eleitoreira e inadequada ao aluno brasileiro que normalmente precisava assumir alguma atividade remunerada para ajudar no orçamento doméstico. A abordagem de produções mais recentes denominadas de crítico-analíticas vem dilatando a discussão em torno do tema, buscando “debater as possibilidades que a ampliação do tempo escolar pode oferecer” (RIBETTO E MAURICIO, 2009, p. 147) e propõe ainda, análise do leque das funções da escola, das relações entre qualidade e tempo escolar e das representações sociais sobre essa proposta educativa.

Ressalta Maurício (2009a) que a experiência de tempo integral nas escolas brasileiras tem nítida vinculação político-partidária, mas o que atualmente se busca é discutir essas experiências e

inventariar as práticas que se mostraram produtivas; redimensionar inadequações; estudar alternativas que se revelaram viáveis em diversos contextos, para colaborar com a implantação desta escola. Queremos contribuir para que esta discussão germine no espaço escolar e floresça, a fim de que as crianças brasileiras possam colher seus frutos. Queremos contribuir para que propostas de educação pública em tempo integral se espalhem, despidas de interesses eleitoreiros imediatos, mas com a clareza de que dependem, para serem viáveis, de sua constituição como uma política educacional para o País (MAURÍCIO, 2009a, p.09).

Nessa perspectiva, o assunto recebe um tratamento com maior imparcialidade e de maneira esclarecedora situa a educação ofertada em horário integral às suas especificidades. Essas produções indicam que o tema tem profundidade e relevância e por isso mesmo vem se consolidando cada vez mais como eixo de pesquisa.

Quanto à concepção de escola de tempo integral, Cavaliere (2007, p.1028-1029) identifica quatro vertentes “assistencialista, autoritária, democrática e multissetorial”. A assistencialista é a predominante e vê a escola de tempo integral como lugar para os desprivilegiados, à qual deve suprir deficiências da formação do aluno, ela substitui a família. A ocupação central do tempo não é o conhecimento, mas a socialização primária. A autoritária, na qual a escola é vista como meio de prevenção de crimes, é melhor a criança estar “presa” na escola que na cadeia. Nessa, enfatiza-se as rotinas rígidas e o disciplinamento dos alunos. Na democrática, a escola procura cumprir um papel emancipatório, oferece uma educação mais efetiva do ponto de vista cultural, aprofundando os conhecimentos e a visão crítica da criança. A maior permanência na escola possibilitaria melhor desempenho do aluno. A multissetorial, visão mais recente, envolve os múltiplos setores da sociedade na responsabilidade pela educação, não limita o espaço do processo educativo à escola e defende que a união de vários setores numa articulação organizada, é que poderá dar conta de ofertar educação integral de qualidade.

A última concepção apontada pela autora está sendo difundida principalmente com a implantação do “Programa Mais Educação”, instituído pela Portaria Normativa Interministerial nº 17 de 24/04/2007 (BRASIL, 2007a). Na filosofia do programa, a educação para ser integral deve se constituir em um esforço empreendido por diversos setores sociais como os da saúde, da cultura, do esporte e do lazer, visando fomentar a oferta de atividades sócio-educativas no contraturno escolar. É uma proposta que está em franco processo de desenvolvimento, é ousada pelo seu caráter articulador e provocador de interlocuções e interessante se for bem desenvolvida. Futuras pesquisas poderão demonstrar os impactos desse Programa no cenário educacional. Pode se antecipar que, segundo dados do Censo

Escolar 2010 (BRASIL, 2011), o Programa contribuiu significativamente para inserção de alunos no tempo integral escolar. Cavaliere (2009) com o objetivo de fomentar a discussão argumenta que,

Sem pretender apresentar esses modelos como já cristalizados ou necessariamente antagônicos, e sim para provocar uma reflexão, nesse momento em que se investem recursos públicos em ambas as direções, nomearemos um modelo como escola de tempo integral e o outro como aluno em tempo integral. No primeiro, a ênfase estaria no fortalecimento da unidade escolar, com mudanças em seu interior pela atribuição de novas tarefas, mais equipamentos e profissionais com formação diversificada, pretendendo propiciar a alunos e professores uma vivência institucional de outra ordem. No segundo, a ênfase estaria na oferta de atividades diversificadas aos alunos no turno alternativo ao da escola, fruto da articulação com instituições multissetoriais, utilizando espaços e agentes que não os da própria escola, pretendendo propiciar experiências múltiplas e não padronizadas (CAVALIERE, 2009, p.53).

Observa-se que existem diferentes matrizes a sustentar as propostas de escola de tempo integral, e diferentes visões oferecem diferentes interpretações, o que enriquece o debate. No Programa Mais Educação, a escola, além de ser o centro do processo ensino-aprendizagem, tem um papel fundamental como espaço referencial para as demais práticas educativas desenvolvidas.

Ao se reportar à LDB (BRASIL, 1996), o artigo 34 prevê a ampliação progressiva do período “de permanência do aluno na escola” e o Artigo 87 §5º declara que seriam conjugados todos os esforços para a progressão das escolas da rede pública para o “regime de escolas de tempo integral”. Algumas propostas em desenvolvimento estão mostrando que tanto a instituição originária do estudante pode funcionar em jornada ampliada ou integral, quanto apenas os alunos podem ser de tempo integral, uma vez que serão ofertadas a eles atividades sócio-educativas nos diferentes espaços dos quais a comunidade ou a cidade dispõe. Para tal, não seria necessário a estruturação do espaço escolar para a oferta do horário integral. Essa oferta seria garantida com o estabelecimento de parcerias entre os setores governamentais, com a sociedade em geral e com a comunidade do entorno da escola. O estabelecimento de parcerias é fundamental, mas não se pode prescindir dos necessários investimentos que a oferta do tempo integral exige, essa é a análise de Cavaliere (2009).

Neste estudo, a concepção de escola de tempo integral com a qual se comunga é aquela retratada por Maurício (2009b), que

reconhece a pessoa como um todo e não como um ser fragmentado, por exemplo, entre corpo e intelecto. Entende que esta integralidade se constrói através de linguagens diversas, em variadas atividades e circunstâncias. A criança desenvolve seus aspectos afetivo, cognitivo, físico, social e outros conjuntamente. Não há hierarquia do aspecto cognitivo, por exemplo, sobre o afetivo ou social. Por isso, as atividades a que é exposta devem envolver multiplicidade de aspectos para benefício de seu desenvolvimento (MAURICIO, 2009b, p.26).

Embora a educação de tempo integral não seja uma proposta que vise compensar carências afetivas ou mesmo sócio-culturais, na visão da autora acima, para que crianças brasileiras com as carências sócio culturais, a elas impingidas, tenham igualdade de condições educacionais se comparada com as de classe média, é necessário maior tempo de permanência na escola. E tempo de permanência, com qualidade educacional. O horário integral pode representar também maior oportunidade nas condições da formação continuada ofertada aos professores, maior integração entre os diversos campos do saber com a presença de professores de diferentes áreas e de outros profissionais no ambiente escolar. Todos trabalhando de forma engajada num mesmo projeto educativo. Defende-se que este seja um dos princípios para a conquista de uma prática pedagógica de qualidade na escola de tempo integral.

2.3.2. Prática pedagógica de qualidade na escola de tempo integral

A prática pedagógica é a dimensão por meio da qual se efetiva o trabalho no interior das escolas. Essa dimensão contempla um conjunto de fatores de ordem administrativa e pedagógica com relações intrínsecas entre si. Esses fatores afetam diretamente a todos os sujeitos envolvidos no processo ensino aprendizagem, bem como os demais profissionais e suas respectivas atividades, desde que a escola tenha como finalidade a educação da criança nos seus diversos aspectos. Nesse estudo, destaca-se a importância da construção da proposta pedagógica, do planejamento, da prática docente, da articulação entre esses elementos, bem como das experiências formativas realizadas.

A ampliação da jornada escolar, prevista na LDB 9394/96 (BRASIL, 1996, Art.34) deixa a critério de cada sistema de ensino a decisão de fazer essa ampliação conforme escolha própria. No PNE, Lei 10.172/01, (BRASIL, 2001), o tema é abordado indicando nos objetivos e metas a adoção progressiva do atendimento integral com qualidade para crianças de 0 a 6 anos. Esse documento, ao vincular essa oferta prioritariamente às crianças sujeitas à exclusão social, à renda das famílias e ao trabalho dos pais fora do lar, mesmo explicitando que esses

critérios não podem se caracterizar como uma hipótese de educação infantil pública pobre para as classes pobres pode levar, ainda que equivocadamente, a essa interpretação e fomentar a implementação de escolas de horário integral desvinculadas da necessária qualidade. Para justificar a ampliação da jornada argumenta,

A ampliação da jornada escolar para turno integral tem dado bons resultados. O atendimento em tempo integral, oportunizando orientação no cumprimento dos deveres escolares, prática de esportes, desenvolvimento de atividades artísticas e alimentação adequada, no mínimo em duas refeições, é um avanço significativo para diminuir as desigualdades sociais e ampliar democraticamente as oportunidades de aprendizagem (BRASIL, 2001, p. 49).

Nessa legislação, o tempo integral é considerado como uma proposta inovadora na busca por soluções que diminuam a repetência escolar. Fato é que com essa ampliação, aumenta ainda mais as funções a serem desempenhadas pela escola. Essa é uma realidade inegável no momento atual e a extensão de carga horária do aluno já vem sendo colocado em prática em algumas experiências pelo Brasil, inclusive na educação infantil, como demonstrado por pesquisas na área.

Nos Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil compreende-se que o tempo da criança na escola não deve exceder o tempo que ela passa com a família, e entende o funcionamento em período integral como “o recebimento das crianças por até no máximo dez horas por dia” (BRASIL, 2006b, p.34-35). Isso implica em dizer que a responsabilidade das escolas com a formação desses indivíduos é muito grande e a ampliação da carga horária realmente não pode representar apenas a duplicação da jornada escolar, mas a possibilidade de uma formação significativa.

Para fins de financiamento, foi previsto no FUNDEB – Lei 11.494, de 20/07/2007 (BRASIL, 2007b), que creches e pré-escolas com jornada em tempo integral passariam a receber recursos para tal atendimento. Esse aporte de recursos representa um ganho importante para essas escolas “evidenciando uma tentativa inicial de garantir o real direito à educação em tempo integral, uma vez que o direito só se realiza de fato quando associado a fontes significativas e estáveis de recursos” (MENEZES, 2009, p.77). Todavia, conforme a autora é forçoso reconhecer que essa educação carece ainda de um regulamento melhor detalhado a respeito de seu funcionamento. Evitando desse modo, que crianças e jovens sejam foco e alvo de uma multiplicidade de experiências, muitas vezes, desprovidas de sentido. E também para que não se coloque em risco a educação em tempo integral como uma conquista almejada no âmbito da política pública educacional no Brasil.

O Decreto 6.253 de 13/11/2007 (BRASIL, 2007c) que regulamenta o FUNDEB, considera educação básica em tempo integral aquela que oferece “jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total que um mesmo aluno permanece na escola ou em atividades escolares” (Artigo 4º). Esse entendimento foi regulamentado para a Educação Infantil através da Resolução Nº 5 de 17/12/2009 (BRASIL, 2009b), nessa lei compreende-se que a ampliação da jornada se refere a tempo que “a criança permanece na instituição” (Artigo 5º §6º). Observa-se que a lei diz que a criança deve permanecer na instituição. Poderia depreender-se daí que, no caso da educação infantil, o que deve prevalecer em termos de organização da prática é o fortalecimento da instituição escolar no modelo de *escola de horário integral* com oferta interna de mais recursos, profissionais e espaços para melhor atendimento às necessidades de aprendizagem e desenvolvimento das crianças e não de *aluno de tempo integral* com o deslocamento dos alunos para outros espaços educativos? Ao que parece esse é o indicativo legal.

Esses temas, ao fazerem parte das discussões na elaboração da proposta pedagógica da escola podem tornar esse processo mais interessante e participativo ampliando o entendimento dos professores a respeito do projeto educativo no qual atuam.

2.3.2.1. Proposta pedagógica participativa

A partir da promulgação LDB (BRASIL, 1996), a escola ganhou autonomia, desde que respeitadas as orientações legais do sistema educativo, para elaborar o seu próprio projeto político pedagógico, inclusive colocando a execução dessa atividade como tarefa primordial e indispensável. Tornou-se então consenso a importância atribuída à proposta pedagógica que, ao ser construída de forma democrática e coletiva, passaria a nortear o trabalho desenvolvido na instituição escolar. Veiga (1995) propõe reflexões sobre princípios básicos que podem servir como norteadores para a construção do PPP, entre eles estão, *igualdade* de condições para acesso e permanência na escola; *qualidade* que não pode ser privilégio de minorias econômicas e sociais; *gestão democrática* um princípio consagrado pela constituição e *valorização do magistério* como um dos princípios centrais. Para a autora, a construção do PPP procura a organização do trabalho escolar em sua globalidade.

O PPP pode tornar-se mais significativo na medida em que se transformar em oportunidade de reflexão sobre o que vem sendo realizado, em levantamento de novas

problemáticas e em busca de alternativas viáveis de superação e aperfeiçoamento do trabalho. Na educação infantil, assim como a formação específica do professor, a proposta pedagógica se constitui em um dos fatores essenciais à qualidade. Os Parâmetros Nacionais de Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2006b, v.2) inscrevem a elaboração desse documento como um dos primeiros indicadores de qualidade, na qual deve-se contemplar, entre outras questões, os princípios éticos, políticos e estéticos, assim se expressando:

Contemplam os princípios éticos no que se refere à formação da criança para o exercício progressivo da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum. Contemplam os princípios políticos no que se refere à formação da criança para o exercício progressivo dos direitos e dos deveres da cidadania, da criticidade e do respeito à ordem democrática. Contemplam os princípios estéticos no que se refere à formação da criança para o exercício progressivo da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais (BRASIL, 2006b, p. 31).

Os princípios citados estão referendados na Resolução nº 5/2009 (BRASIL, 2009b). Essa resolução fixa as diretrizes gerais para o trabalho com crianças pequenas, chamando a atenção para a promoção da igualdade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais. Esse requisito convoca inevitavelmente para a superação das históricas condições de desigualdades que estão subjacentes à educação infantil.

A construção do PPP deve ser motivada pelas possibilidades que ele representa de realização de um trabalho enriquecedor, e não como a elaboração de um documento burocrático, cansativo, complexo, de difícil manipulação. Quando elaborado de forma participativa, de modo a refletir o pensamento coletivo, será utilizado para recordar questões, para repensar a prática, para orientar o trabalho de novos integrantes e será progressivamente reformulado conforme o trabalho for avançando e novas necessidades forem surgindo. Para Oliveira (2010),

A concretização de boas propostas pedagógicas em creches e pré-escolas inicia-se pela consideração de que os professores de educação infantil apropriam-se de modelos pedagógicos e de representações sociais – aprendidos em programas de formação profissional ou vividos em experiências pessoais – como elementos canalizadores das ações educativas, mas não os revêem (sic) criticamente nem os integram adequadamente ao seu cotidiano profissional (OLIVEIRA, 2010, p. 182).

Oliveira (2010), ao chamar a atenção para a distância que aparece existir entre o que se propõe e o que se realiza na prática escolar, alerta para o cuidado que se deve ter com as propostas de gaveta, que a maioria das pessoas parece saber que existe, mas não consegue

saber o que diz. O PPP precisa de revisões sempre que oportuno, nele estão contidas as principais concepções que os sujeitos têm do processo educativo, mas essas visões não estão acabadas, os sujeitos delas se apropriaram em virtude de circunstâncias formativas que se alteram com o passar do tempo. A modificação de concepções, de objetivos e o avanço do conhecimento contribuem fortemente para a necessidade de reformulação do PPP.

Para Kramer (2005), nas escolas infantis de tempo integral, onde comumente se encontram algumas dificuldades relacionadas ao funcionamento, é preciso atenção especial quanto à elaboração da proposta pedagógica, pois

Como as atividades destinadas à saúde e assistência são muitas, corre-se o risco de reduzir a duração das próprias atividades pedagógicas. É preciso não esquecer que as metas norteadoras dessa proposta é que devem fornecer os critérios para a dosagem e o equilíbrio do trabalho, orientando também as atividades de banho, refeições e descanso, para que elas possam adquirir uma conotação socializadora e cooperativa, desenvolvendo-se de maneira tranqüila e prazerosa (KRAMER, 2005, p.73).

Percebe-se a necessidade da integração entre o cuidar e o educar. Kramer (2005) considera ainda que se houver, na escola de tempo integral, a necessidade de contratar especialistas de áreas específicas, é imprescindível que as atividades sejam desenvolvidas de forma integrada com a equipe da escola procurando garantir maior êxito no trabalho pedagógico. Essa forma de pensar a prática pedagógica deveria ser ponto pacífico nessas instituições para evitar maior fragmentação no processo educativo.

A proposta pedagógica da instituição pode representar, simbolicamente falando, um retrato da escola por nela estar sintetizado, o contexto e as condições para efetivação do trabalho, as diretrizes que orientam a organização curricular, as visões e aspirações das pessoas diretamente envolvidas. O PPP é um planejamento mais abrangente, de extensa duração, com prioridades e metas estabelecidas a curto, médio e longo prazo. Uma proposta participativa, articulada a um planejamento colaborativo, é fundamental para estabelecer nos profissionais da escola, sobretudo na de tempo integral, um sentimento de pertencimento a um projeto educativo (Paniagua, 2007), dando real significação à prática docente.

2.3.2.2. Planejamento integrado e colaborativo

Planejar é pensar com antecedência, é propor alternativas para a realização de determinadas ações, é organizar previamente um programa a ser desenvolvido. É uma atividade que demonstra interesse, responsabilidade, compromisso e respeito com as pessoas e

com o trabalho que se assume. É um processo necessário nos diversos agrupamentos humanos e nas organizações institucionalizadas. Para Luckesi (2006), os homens agem em busca de construir resultados. Ele argumenta que para alcançar objetivos pode-se agir aleatoriamente ou de modo planejado.

Agir aleatoriamente significa “ir fazendo as coisas”, sem ter clareza de onde se quer chegar; agir de modo planejado significa estabelecer fins e construí-los por meio de uma ação intencional. Os fins, sem a ação construtiva, adquirem a característica de fantasias inócuas; a ação aleatória, sem fins definidos, desemboca no ativismo. O agir que articula fins e meios parece ser a maneira mais consistente do agir humano, uma vez que, por seu modo de ser historicamente construído, o homem não se contenta com uma forma “natural” de ser; ao contrário, tem necessidades de modificar o meio para satisfazer suas necessidades (LUCKESI, 2006, p.102, grifos no original).

Esse autor conseguiu captar a ideia central do sentido atribuído ao planejamento que, ao ser incorporado ao trabalho humano torna-se, nessa perspectiva, atividade indispensável, uma vez que possibilita a visualização do que foi proposto, a avaliação do que foi realizado e como foi realizado, a reflexão sobre os resultados alcançados e a tomada de decisões na tentativa de operar mudanças.

A ideia de planejar pode ser relacionada de maneira mais direta no interior das escolas ao trabalho do professor, entendendo esses momentos como “um meio para programar as ações docentes, mas é também um momento de pesquisa e reflexão intimamente ligado à avaliação” (LIBÂNEO, 1999, p.221). Esse argumento fortalece a ideia da necessidade de interação entre os elementos que compõem o trabalho pedagógico, conferindo maior significação à prática que não deve existir desprovida de sentido.

Sem a ideia de inferior ou superior, certo ou errado, nas suas diversas formas de organização, o planejamento pode se desdobrar de maneira hierarquizada, mas traz elementos intimamente interligados, propiciando a visualização do todo nas partes e das partes no todo. Para Haydt (1998), o planejamento pode ser mais amplo, de um sistema educacional (por exemplo, LDB), mais restrito, como um escolar (por exemplo, o PPP), ser curricular (como os PCN's) e pode ser mais individualizado, como os de ensino, configurados nos planos de curso e de aula. Para a autora, os planos representam a culminância do planejamento. Planejar é parte fundamental e específica do trabalho no cotidiano da escola e do professor. Um plano de aula ou uma proposta pedagógica não têm um fim em si mesmos, antes se constituem em meios de se buscar alcançar maior e melhor qualidade no trabalho com constante e contínuo aperfeiçoamento das atividades desenvolvidas.

Na escola de tempo integral, ao ocorrer de forma integrada e colaborativa torna-se elemento essencial na construção de uma prática pedagógica de qualidade, possibilitando que os professores se reúnam para discutir, trocar experiências, estudar, pesquisar e programar as atividades colaborando uns com o trabalho dos outros, ampliando, assim, a integração das diferentes equipes e turnos, tornando o projeto educativo uma realidade construída coletivamente.

2.3.2.3. Diversificação das experiências formativas

Uma das finalidades da educação de tempo integral é a formação do aluno nos mais diversos aspectos, facultando que eles se apropriem dos conhecimentos com maior efetividade. Para isso, a escola não pode abrir mão da diversificação das atividades curriculares. Acredita-se que essas atividades, ao constituírem-se em experiências formativas, conferem à educação integral o seu real significado. Coelho (2002, p.143) ressalta que “uma escola que funcione em tempo integral não pode ser apenas uma escola de *dupla jornada*, com repetição de tarefas e metodologias” (grifo do original), pois se assim o for, estará decretando a falência dessa proposta. Conforme a autora, essa concepção de educação deve estar fundamentada na formação integral da criança onde as diversas dimensões sejam contempladas. A autora já apontava, na década de 1990, que suas reflexões levavam-na a pensar em uma quatripartição que inclui “*Educação, Cultura, Saúde e Trabalho*” (Coelho, 1996, p.126), (grifo do original). Para ela, essas são as quatro dimensões imprescindíveis à organização do trabalho pedagógico de uma escola pública de horário integral.

Segundo Cavaliere (2007, p. 1023) na escola de horário integral “as atividades ligadas às necessidades ordinárias da vida (alimentação, higiene, saúde), à cultura, à arte, ao lazer, à organização coletiva, à tomada de decisões, são potencializadas e adquirem uma dimensão educativa”. Percebe-se que a qualidade nessas escolas está diretamente relacionada à qualidade de vida. Se a criança tiver acesso a melhores condições de vida, aos bens culturais e aos serviços sociais, ainda que seja no contexto escolar, a probabilidade dela ser bem sucedida no presente e conseqüentemente no futuro, pode, hipoteticamente, ser maior.

Estudos divulgados no Livro “Educação Integral em tempo integral: estudos e experiências em processo”, organizado por Coelho (2009), corroboram a idéia de que o “compromisso da escola de tempo integral é a formação integral de seus estudantes, buscando a efetivação de um projeto educacional com perspectiva contemporânea, comprometida com a transformação social dos valores morais, da autonomia, da cooperação e da democracia”

(STIVAL, MIRA e WITHERS, 2009, p. 215). Essas autoras relatam experiências bem sucedidas que foram desenvolvidas no Estado do Paraná. Práticas semelhantes podem ser encontradas, também, em estados como Minas Gerais, Rio de Janeiro, São Paulo, Ceará e diversos outros estados da Federação. Nessas pesquisas fica evidenciado o diferencial na organização dos tempos, espaços e atividades dessas escolas, agregando eixos como a inserção às novas tecnologias, às práticas desportivas, à educação ambiental, à valorização de cuidados primários como alimentação, higiene, descanso, e também o tempo destinado às atividades livres. Será que a educação infantil de tempo integral tem conseguido contemplar essa diversificação nas atividades desenvolvidas com as crianças?

A escola com essa ampla formação é convocada a exercer um papel diferenciador na sociedade. Porém, conforme Cavaliere (2002), esse papel que é sócio-integrador vem ocorrendo por imposição da realidade e não por uma escolha política deliberada. Esse fator pode trazer implicações na definição das políticas públicas educacionais porque a qualidade poderá ficar em segundo plano, como em outras épocas, sobretudo no que diz respeito à Educação Infantil.

Entende-se que a iniciativa de discutir o trabalho pedagógico e a articulação dos elementos que o compõe representa uma contribuição com o debate em torno da construção da qualidade nessas escolas.

2.3.2.4. Articulação entre proposta, planejamento e prática docente

Se o principal objetivo da educação infantil é a formação integral da criança, pressupõe-se que todo o trabalho organizado para (porque envolve preparação para a prática, planejamento) e nessa (porque envolve reflexão sobre a prática, avaliação e aperfeiçoamento) etapa ao direcionar-se para alcançar sua finalidade relaciona elementos que são indissociáveis. Diante do exposto, acredita-se que a proposta pedagógica, o planejamento e a prática docente, como elementos que viabilizam a concretização do trabalho pedagógico na escola, podem potencializar a realização de um trabalho de qualidade se constituírem numa articulação coerente com as concepções da educação de tempo integral, que coloca em movimento professores, coordenadores e gestores cuja mobilização para as atividades seja pautada pelo compromisso ético e político com o projeto educativo.

É preciso levar em consideração que em todo e qualquer espaço onde se lida com o elemento humano inserido em determinado contexto, imerso na própria historicidade e subjetividade, sustentado por diferentes concepções, os conflitos existem. Na instituição

educativa, como um desses espaços, um sujeito que esteja aberto ao debate, não para imediatamente produzir consensos, mas para propiciar o diálogo, possibilita o exercício do pensar, enriquecendo o processo educativo. Isso é fundamental, pensar, que implica em argumentar para defender suas próprias ideias, em respeitar o diferente, em discutir de forma civilizada, em problematizar a realidade, descobrindo juntos, novas alternativas para as dificuldades encontradas. No contexto escolar a articulação movimenta diversos aspectos, sendo de natureza tanto política quanto pedagógica.

O movimento articulador se manifesta no trabalho pedagógico na escola de tempo integral, numa prática pedagógica coerente orientada por um projeto educativo coletivamente construído, por momentos de planejamento que também se constituem em espaços de formação e é efetivada com os alunos através do trabalho docente democrático, emancipador, interativo e criativo. Na visão de Paniagua (2007, p.235), “o coletivo realmente coeso é aquele cujo eixo central consiste no avanço e na construção permanente de seu projeto educativo”. Para Paniagua (2007) o sentimento de se pertencer à instituição, sem tomá-la como propriedade, contribui para um adequado desenvolvimento das atividades profissionais. Esse sentimento dificilmente se manifestará em contextos autoritários e por outro lado, também, em contextos permissivos.

Como já se discutiu sobre a proposta pedagógica e o planejamento, é importante falar um pouco sobre o papel do professor da educação infantil, cujo trabalho já foi considerado, nas condições culturais e sócio-históricas que envolvem a profissão, como dilatação dos próprios cuidados dispensados no lar. Nessa perspectiva, esse profissional não precisaria de formação adequada, a condição de pertencer ao sexo feminino e de ser mãe conferiria à mulher *status* natural de educadora. Embora, muitas vezes, ainda se confunda o papel da profissional da creche como uma cuidadora e o da pré-escola como formadora para o ensino fundamental, a profissionalização do magistério vem passando por transformações. A luta atual é de superação dessas visões, para que o professor da educação infantil seja reconhecido como um profissional que trabalha inserido em dada realidade. Ele é um sujeito que, humanamente, tem sonhos e conquistas, alegrias e frustrações, possibilidades e limites como qualquer outro e, profissionalmente, precisa ter formação específica, estilo próprio e adequado às necessidades das crianças, reconhecimento da importância do seu papel social, condições de trabalho e remuneração compatível com a complexidade e responsabilidades exigidas pelo cargo.

Ao se referir à prática pedagógica e, de forma específica, ao trabalho docente, os referenciais da educação infantil (BRASIL, 1998) definem que,

O trabalho direto com crianças pequenas exige que o professor tenha uma competência polivalente. Ser polivalente significa que ao professor cabe trabalhar com conteúdos de naturezas diversas que abrange desde cuidados básicos essenciais até conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento (BRASIL, 1998, p.41).

Essa atuação demanda comprometimento com a educação. Um dos indicativos desse compromisso é de que o professor tenha consistentes conhecimentos educacionais e seja aberto ao debate. Para tal, a formação deve ir além da inicial, assumindo contornos de uma formação continuada. No entanto, embora a própria legislação (BRASIL, 1996, LDB, Artigo 63) faça menção à importância da formação continuada, muitas vezes, essa fica a cargo do próprio professor, que normalmente a completa em cursos aligeirados e desconectados da realidade na qual atua.

Na educação de tempo integral, a demanda por formação continuada pode ser vista de maneira integrada ao fazer docente num trabalho em equipe, o que não isenta o poder público do compromisso de ofertar recursos e condições para tal formação e nem retira dos professores a autonomia de se preparem cada vez melhor para o exercício de sua profissão.

Ao falar de experiências com formação de professores em escolas de tempo integral, Monteiro (2002), argumenta que, esta formação, ao ser contextualizada e em serviço, auxiliaria o professor a

descobrir alternativas para lidar com a complexa e diversificada realidade sociocultural dos alunos, afirmando-se como profissional que detém um domínio sobre os saberes necessários para sua atividade ser bem-sucedida, construído ao longo de sua experiência, de forma própria, configurando sua identidade profissional, e não mais na forma alienada proposta pelo modelo normativo (MONTEIRO, 2002, p.152).

Como se percebe, a formação docente é vista como ponto crucial para o desenvolvimento de práticas pedagógicas significativas, mas é preciso refletir que a formação em serviço não pode ser encarada como solucionadora de todos os problemas da educação infantil nem da escola de tempo integral. Ela poderá resultar em benefícios se fizer parte das políticas públicas para esse ensino e se dispensar ao mesmo um olhar onde se veja o conjunto das situações nele envolvidos.

Tão importante como a formação é o estilo do educador. Sousa (2000, p.21), argumenta que o educador infantil precisa ser “uma pessoa que trabalha em equipe, estável, afetiva, acolhedor e, também, um observador cuidadoso e um pesquisador permanente de sua própria prática”. A autora enfatiza que esse profissional deve ser entusiasmado com o que faz,

levando em consideração os resultados de seu trabalho na qualidade de vida da criança, bem como no seu desempenho. Os Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil (BRASIL, 2006b, p. 39), consideram que o professor de educação infantil tem como função “garantir o bem-estar, assegurar o crescimento e promover o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças”. Além disso, deve ser conhecedor dos seus direitos e deveres e ter compromisso ético como profissional e dedicação ao seu aperfeiçoamento. Em sua prática deve ser priorizado o trabalho interativo desenvolvido preferencialmente em equipe.

Ao se abordar o trabalho do professor na educação de tempo integral, Abdalla e Mota (2009) acreditam que essa proposta traz implicações à prática docente. Fundamentadas da proposta de ensino ativo de Dewey (1859-1952), as autoras apontam que essas implicações podem ocorrer em pelo menos três dimensões: cognitiva, emocional e sociocultural. A dimensão cognitiva diz respeito a atitudes questionadoras, críticas e inovadoras dando maior significado à construção do conhecimento, planejamento contínuo e avaliação processual. A emocional fala das necessidades de aprendizagem em grupo que implicam em compartilhamento de experiências e enfrentamento de conflitos que desafiam a procurar novas alternativas para os problemas e integração que demanda também criatividade no trabalho. A sociocultural que envolve desde as orientações legais até o trabalho com as famílias, perpassando pela complexidade social e cultural do projeto educativo, pode, no estudo dessas autoras, propiciar a resignificação para os alunos do “sentido de pertença àquele grupo social, àquela comunidade e cultura escolar” (ABDALLA E MOTA, 2009, p.162).

O professor que contribui para uma educação infantil de qualidade nas escolas de tempo integral não pode ser qualquer profissional, nem ter uma prática alienada e aleatória. Essa contribuição será maior na medida em que esse profissional tiver conhecimento e compromisso com a sua prática e atribuir importância ao projeto no qual atua; estiver baseado em fundamentos claros e consistentes; tiver flexibilidade e sensibilidade; abertura ao diálogo e a novas experiências e considerar a criança na sua integralidade. Esse profissional como se vê atende a um perfil exigente e tem uma tarefa complexa a desempenhar.

É por considerar que os elementos proposta pedagógica, planejamento e prática docente ficam desprovidos de significação quando desenvolvidos de forma fragmentada, que se construiu um indicador que entende que é preciso haver articulação entre os mesmos. Diante de tudo que foi discutido desde o início desse trabalho, no qual se procurou abordar a educação infantil nos seus mais diferentes aspectos, observou-se que seria possível ao se finalizar o texto construir uma imagem que retratasse as concepções que fundamentam a EITI. Esse pensamento foi materializado na figura abaixo.

3. DELINEAMENTO METODOLÓGICO DA PESQUISA

3.1. Abordagem, natureza e tipos de pesquisa

A pesquisa na área educacional se insere no campo das pesquisas sociais e tem sido um instrumento precípua de produção do conhecimento, cuja construção se dá por meio da sistematização de ideias concebidas a partir do conhecimento produzido pela comunidade científica e, também, pela experiência cotidiana dos sujeitos. Nos últimos tempos, o avanço das ideias vem propiciando que a realidade educacional seja entendida em diferentes perspectivas, entre as quais, o enfoque qualitativo tem se destacado como uma real possibilidade de apreciação dos problemas nessa área.

Nessa pesquisa, a tentativa foi desenvolvê-la a partir de uma perspectiva que leva em consideração os componentes histórico-culturais do contexto no qual o fenômeno ocorre. Porque, nesse entendimento, a visão se amplia no sentido de buscar as relações entre diferentes aspectos e as implicações político-ideológicas que lhes são intrínsecas. Principalmente por se tratar da prática educativa, um processo basicamente social, que visa a transformação do sujeito e da realidade na qual o mesmo está inserido (TRIVIÑOS, 2009). Com base nesse autor entende-se que, em termos de pesquisa, qualidade e quantidade são aspectos que não se separam, muito embora tenha se optado pela consideração de que essa pesquisa esteja inserida no enfoque de natureza qualitativa. As questões foram abordadas levando em consideração o contexto envolvido e não a visão isolada dos sujeitos.

Ludke e André (1988) enfatizam que estudos de cunho qualitativo demonstram características específicas, tais como:

(...) os problemas são estudados no ambiente em que ocorrem naturalmente
(...) o material obtido é rico em descrições de pessoas, situações, acontecimentos (...)
o interesse de estudo é verificar como o problema se manifesta nas atividades, procedimentos e nas interações cotidianas (...)
considera os pontos de vista dos participantes (...)
a preocupação não recai na busca de evidências que comprovem as hipóteses (LUDKE e ANDRÉ, 1988, p. 13).

A preocupação da pesquisa qualitativa não é provar alguma coisa, é antes analisar criticamente os problemas buscando, dessa forma, uma compreensão contextualizada da realidade. Para elas, familiarizar-se com o estranho e estranhar o que é familiar é um exercício que faz parte da formação do pesquisador.

Para Creswell (2010), a pesquisa qualitativa tem o pesquisador como instrumento fundamental, o qual coleta os dados no ambiente natural do fenômeno estudado através de diversos instrumentos e fontes. O autor enfatiza que o significado que os sujeitos participantes atribuem às questões investigadas é, também, parte importante e, os pesquisadores, numa interpretação própria, a partir de análises, buscam entender a realidade pesquisada.

Tendo em vista que o objetivo principal dessa pesquisa foi analisar como a organização da prática pedagógica participa da construção da qualidade na educação infantil no contexto da escola de tempo integral na visão de professores, o entendimento dos aspectos acima apontados foi fundamental. Para alcançá-lo, foi preciso buscar entender que no ambiente escolar as interações entre os diversos aspectos e os diferentes sujeitos fazem parte da dinâmica cotidiana e contribuem para os resultados almejados.

Após a definição do problema que trata da organização da prática pedagógica e de como ela contribui para uma educação infantil de qualidade no contexto da escola de tempo integral, a ampliação da pesquisa bibliográfica se configurou como uma necessidade que veio lançar luz à problematização e possibilitou, também, a construção do referencial teórico, base fundamental do trabalho. O referencial teórico, como suporte na análise dos dados, foi essencial propiciando que os mesmos adquirissem um real sentido e permitindo ultrapassar as simples constatações de senso comum.

A pesquisa bibliográfica, segundo Gil (2009), é indispensável por viabilizar o acesso a uma amplidão de conhecimentos e informações sobre o fenômeno, o que possibilita ao pesquisador maior apropriação das questões relativas ao estudo. Nessa etapa, mediante a definição das categorias centrais, vários autores foram utilizados para fundamentá-las. No que diz respeito à educação infantil, as fontes principais foram Kuhlmann Jr; Campos, Oliveira, Oliveira e Araújo; Paschoal e Machado; Kramer; Áries. Em relação à qualidade, a sustentação teórica veio de autores como Dahlberg, Moss e Pence; Campos; Sousa; Bondioli; Bertram e Pascal. E, na categoria escola de tempo integral vieram lançar luz à questão, Cavaliere; Mauricio; Ribetto e Mauricio; Coelho; Oliveira; Luckesi e Monteiro. Na busca por maior significação dos conceitos e enriquecimento da discussão proposta, esses e muitos outros estudiosos fizeram parte das reflexões. A construção da fundamentação teórica se constituiu em um grande desafio, pois além das dificuldades de acesso a algumas fontes, a tarefa de ler, interpretar, relacionar e sintetizar ideias, fazendo inferências com significado, fez dessa etapa um momento ímpar do processo de pesquisa.

Outro tipo de pesquisa utilizado foi a empírica, que se deu através da realização de um estudo de campo no qual se buscou explorar a questão no seu contexto real, ressaltando a

interação entre os seus diversos elementos e a visão de sujeitos cotidianamente inseridos nessa realidade, no caso, as professoras. Para Gil (2009), o contato direto com os sujeitos e o contexto investigado é parte fundamental nessa etapa. A pesquisa de campo foi realizada, como se verá mais adiante, em uma escola infantil de tempo integral. Com base, então, na perspectiva qualitativa, esse estudo buscou explorar a problemática analisando as relações dos elementos que a compõe, de forma a entendê-los a partir do contexto no qual ocorrem e por meio dos significados que os sujeitos atribuem àquilo que fazem.

3.2. Instrumentalização para a construção dos dados

No âmbito da rede de ensino da cidade onde se realizou a pesquisa, estabeleceu-se como critérios que a escola fosse de educação infantil com atendimento de horário integral, que tivesse uma proposta pedagógica construída, e de preferência, que fosse uma escola na qual se atendesse exclusivamente a educação infantil de tempo integral e tivesse mais longo tempo de existência. O entendimento era de que num espaço assim as chances de uma proposta mais consistente em funcionamento, seriam maiores permitindo que os objetivos da pesquisa fossem alcançados com mais objetividade.

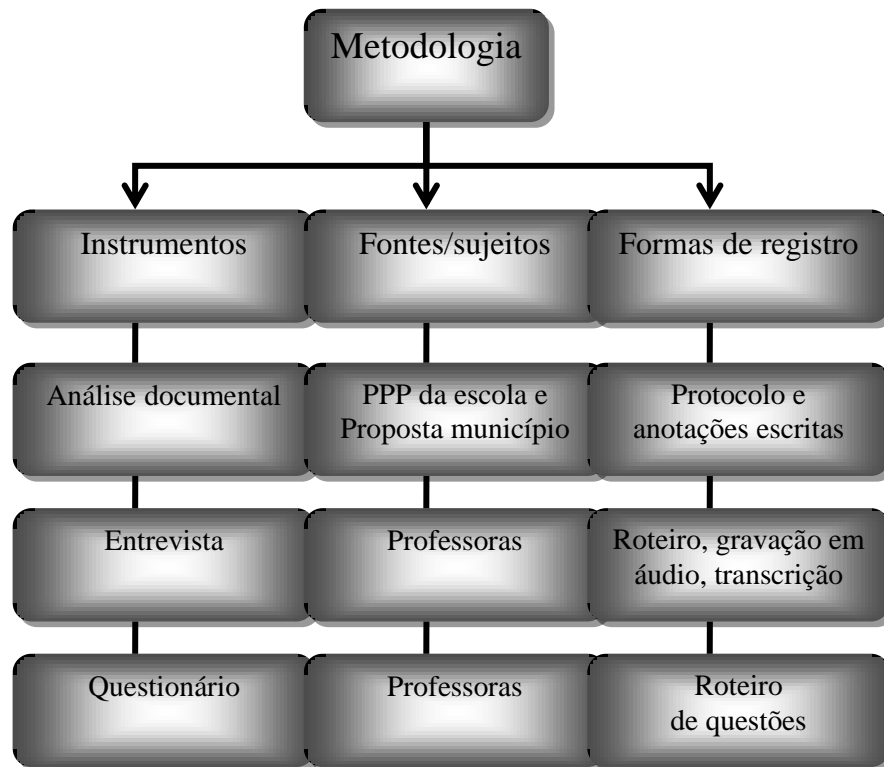
A caracterização do ambiente, bem como do contexto, possibilitou maior proximidade da pesquisadora com o local e com os sujeitos participantes, que foram as professoras da escola. Os critérios de seleção dos sujeitos foram efetivação na rede de ensino, tempo de experiência na educação infantil de tempo integral de pelo menos dois anos e por estarem na mesma instituição a, no mínimo, um ano completo. Esses critérios foram estabelecidos visando trabalhar com sujeitos com experiência na área, subentendendo-se que professoras com experiência têm melhores condições para se posicionarem frente às demandas da prática pedagógica, e se efetivas tem maior autonomia para analisar de forma crítica o contexto e as condições nas quais essa prática se efetiva.

A pesquisa partiu do pressuposto de que a organização da prática pedagógica contribui para uma educação infantil de qualidade na escola de tempo integral quando promove o desenvolvimento e a aprendizagem da criança na perspectiva da formação integral. Acreditando que essa finalidade pode ser alcançada se a prática pedagógica for de qualidade, definiu-se alguns indicadores dessa prática, sendo eles, a proposta pedagógica participativa, o planejamento integrado e colaborativo, as experiências formativas diversificadas e a articulação entre proposta, planejamento e prática docente. Esses indicadores em coerência

com as concepções teóricas da EITI ampliam as possibilidades de realização de um trabalho dinâmico e enriquecedor com as crianças.

A partir da elaboração dos objetivos específicos, que foram: identificar as concepções que fundamentam a proposta pedagógica e a prática docente, analisar indicadores de qualidade da prática pedagógica na educação infantil nas escolas de tempo integral e discutir os desafios na organização de uma prática pedagógica de qualidade nesse contexto, delineou-se os instrumentos para a coleta dos dados. Inicialmente foi aplicado um questionário com questões objetivas e discursivas visando coletar informações preliminares sobre os sujeitos e identificar algumas concepções importantes do trabalho, adquirindo assim subsídios para enriquecer o momento da entrevista. A figura seguinte sintetiza essa organização.

Figura 4 – Aspectos metodológicos da pesquisa



Fonte: A autora, 2011.

Esses instrumentos propiciaram que a pesquisa alcançasse os objetivos propostos, tendo em vista que a intenção foi capturar o fenômeno na visão das professoras. Como o problema trata de questões que envolvem as relações teoria e prática, acrescenta-se que a observação poderia ser um instrumento de grande utilidade, mas que nesse momento não precisou ser utilizado.

O questionário foi entregue às professoras no dia 19/09/2011 para ser devolvido no dia 22/09/2011, a maioria cumpriu o prazo estabelecido, mas uma participante demorou mais de quinze dias para fazer a devolução. Com as informações fornecidas pelo questionário, respondido pelas 8 professoras da escola, foi possível proceder à escolha daquelas que participariam da entrevista, tendo em vista que atendiam aos critérios estabelecidos. As entrevistas foram realizadas entre os dias 23 e 29 de setembro, a menor teve duração de 29 minutos e a maior 51 minutos. A primeira foi realizada no parquinho da escola, todas as outras foram realizadas na sala dos professores. O horário disponibilizado para o diálogo foi estabelecido em comum acordo com as participantes e com a direção, de maneira que não alterasse, ou alterasse o mínimo possível, a rotina da escola.

O primeiro objetivo foi identificar as concepções que fundamentavam a proposta pedagógica e a prática docente visando entender à base teórica que sustentava a prática pedagógica na escola. Para alcançá-lo foram utilizados dados do questionário, das entrevistas e da análise documental. A análise documental é segundo Gunther (2006), uma das mais antigas estratégias de pesquisa, permitindo extrair informações teóricas importantes e sumarizar ideias em torno de determinado tema. Para Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009), a pesquisa documental se aproxima da pesquisa bibliográfica, porém na primeira o pesquisador lida na coleta de dados, com fontes primárias. Sendo as propostas pedagógicas documentos importantes no contexto do presente estudo, o entendimento das mesmas foi fundamental e serviram para compreender o funcionamento da escola. Recorreu-se também, à proposta pedagógica do município, visando entender as diretrizes que sustentam a educação infantil no município, e assim, compreender melhor as concepções do PPP da escola. Algumas das concepções que se buscou foram as de criança, de educação infantil e de qualidade. Buscou-se entender também a importância do PPP para o planejamento na escola e para a prática docente e a forma como foi construído esse documento.

O segundo objetivo foi analisar indicadores de qualidade da prática pedagógica na educação infantil nas escolas de tempo integral. Nesse sentido, se discutiu os quatro indicadores elencados para a pesquisa de campo, a relação entre eles e o significado que a articulação adquire como indicador de qualidade na construção de uma prática pedagógica de qualidade nessas escolas. Para proceder a tal análise, os dados foram construídos por meio de informações advindas do questionário, da análise documental e da entrevista. Na perspectiva da pesquisa qualitativa, a entrevista se constitui em uma importante fonte de informações.

O tipo de entrevista utilizada foi a semiestruturada, pois esta conforme Triviños (2009, p.146), “ao mesmo tempo que valoriza a presença do investigador, oferece todas as

perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação”. Esse procedimento constituiu-se na “alma” da pesquisa, tornando-se um dos momentos mais significativos do percurso. E, realmente como argumenta Triviños (2009), o diálogo, nesse momento, é resultante tanto da fundamentação teórica quanto da vivência do pesquisador no contexto investigado. As entrevistas foram realizadas na própria escola, mediante agendamento em acordo prévio com a direção e com as professoras. O roteiro de questões não foi passado com antecedência para as professoras para que elas não viessem com discursos semiprontos. Fez-se a gravação em áudio e posteriormente foram transcritas. Em uma das entrevistas, a transcrição de umas duas falas foi dificultada devido à interferência de sons externos que foram captados pelo áudio. Por esse motivo, essas partes foram reprisadas inúmeras vezes até sua compreensão exata. Algumas anotações de expressões faciais e gestuais, que não poderiam ser captados pelo gravador, também contribuíram no momento da análise.

Finalmente, o terceiro objetivo foi discutir os desafios na organização da prática pedagógica na educação infantil no contexto da escola de tempo integral. Esse objetivo visou possibilitar um conhecimento mais íntimo da realidade vivida pelas professoras, refletir sobre os desafios enfrentados e sobre as contribuições da prática pedagógica na construção de uma educação infantil de qualidade no interior dessas escolas. Nesse caso também, foram utilizadas informações coletadas por meio dos três instrumentos de pesquisa. Os dados coletados foram lidos, relidos, organizados e analisados à luz do referencial teórico.

Foi possível verificar que a interpretação e a análise dos dados na pesquisa de natureza qualitativa podem ter início mesmo durante o processo de coleta. O clímax dessa fase exigiu dessa pesquisadora habilidades ainda em processo de formação, mas que precisaram ser exercitadas. Pois, foi uma etapa que requereu acurada atenção, habilidade para estabelecer relações entre diferentes informações, boa memória e uma compreensão contextualizada dos temas abordados. Essa compreensão permitiu relacionar os conhecimentos de fontes teóricas aos das experiências das professoras buscando delas abstrair o sentido, sintetizando-as e desse modo sistematizar novas descobertas a partir dos achados da pesquisa. Nessa etapa o pesquisador concentra sua atenção de forma minuciosa para “buscar o sentido mais explicativo dos resultados” (Barros, 1990, p.87). Para essa autora essa tarefa é bastante complexa, o pesquisador deve buscar orientar-se pelo referencial teórico construído, organizando descritivamente os dados, sintetizando-os e fazendo a interpretação pelas categorias conceituais levantadas através da análise de conteúdo.

Essa técnica de tratamento dos dados busca alcançar o conhecimento de variáveis de naturezas diversas como, por exemplo, as de caráter psicológica e sociais. Conforme Bardin (2010, p.127), “o analista tendo à sua disposição resultados significativos e fiéis, pode então propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos -, ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas”. Como se vê, essa fase representa um grande desafio, mas por outro lado se constitui, também, em uma das etapas mais ricas e substanciais do processo de pesquisa.

Para Franco (2008, p.20),

a análise de conteúdo requer que as descobertas tenham relevância teórica. Uma informação puramente descritiva não relacionada a outros atributos ou às características do emissor é de pequeno valor. Um dado sobre o conteúdo de uma mensagem, deve necessariamente, estar relacionado, no mínimo, a outro dado. O liame entre este tipo de relação deve ser representado por alguma forma de teoria. Assim, toda a análise de conteúdo implica comparações contextuais. Os tipos de comparações podem ser multivariados. Mas, devem, obrigatoriamente, ser direcionados a partir da sensibilidade, da intencionalidade e da competência teórica do pesquisador.

Nesse estudo, esse procedimento possibilitou não apenas a verificação das questões postuladas, mas ir além da interpretação dos registros. Percebe-se que o pesquisador é o grande responsável pelo êxito em toda a trajetória de pesquisa, desde as problematizações iniciais de ordem pessoal até o processamento final dos resultados. Ficou evidente que, nas mais diferentes etapas, a pesquisa científica se constitui em um processo sistemático, exigente e rigoroso e pode ser mais confiável quanto mais primar pela seriedade e pela ética no decorrer de toda a sua realização. O retorno do pesquisador ao campo investigado para socializar os resultados do trabalho com os sujeitos participantes se constitui também parte do compromisso do pesquisador. Esse momento será realizado após o depósito definitivo da dissertação na universidade de origem da pesquisa.

3.3. Para uma leitura contextualizada da realidade

As informações necessárias à construção dessa parte do texto foram adquiridas por meio do questionário aplicado às professoras, do PPP da escola e da proposta do município e, ainda, através de documentos da Secretaria Municipal de Educação (SME) e do *site* oficial da prefeitura local. A descrição que se segue foi a forma encontrada tanto para apresentar a realidade na qual o estudo foi realizado, quanto na tentativa de provocar a inserção do leitor no contexto da pesquisa. Nessa parte, foi sucintamente apresentado o município e a

organização do seu sistema de ensino, a unidade escolar, *lócus* da pesquisa, e os sujeitos que fazem a prática pedagógica acontecer nesse espaço. Muitos outros aspectos poderiam ser retratados, entretanto o objetivo foi mesmo situar o leitor, que, de certa forma, torna-se também um pesquisador quando estuda um trabalho dessa natureza.

3.3.1. O contexto

A maior cidade do Norte do Estado de Minas Gerais, Montes Claros, é um importante polo nessa região. Está situada a 425 km de Belo Horizonte capital do Estado e a 720 km de Brasília –DF. Atualmente com quase 400 mil habitantes, de acordo com informações do *site* oficial da prefeitura, o município é o sexto mais populoso do Estado, o IDH é de 0,783, considerado como médio em relação ao país. Nas duas últimas décadas, esse município vem se transformando em um grande centro universitário, são aproximadamente 13 instituições de ensino superior. Entre esses estão, um campus de uma universidade federal, um instituto federal de educação, um campus de uma universidade estadual e pelo menos 10 faculdades da rede privada, atraindo, assim, estudantes de várias partes do país. Além das graduações, o público tem acesso às pós graduações, com especializações, alguns mestrados e doutorados. Estudam, nessas instituições, cerca de 30 mil universitários em um leque de aproximadamente 50 cursos. O ensino superior, junto com outros fatores, tem contribuído significativamente para o desenvolvimento da região.

No que diz respeito à educação de tempo integral, segundo o *site* oficial da prefeitura (Junho, 2011) foi lançado em 2011 através da Divisão de Projetos e Programas Sociais da Secretaria Municipal de Educação, o Programa Mais Educação. Na primeira etapa a previsão é atender em torno de 1600 alunos do Ensino Fundamental em 14 escolas, 12 na Zona Urbana e 2 na Zona Rural. Os alunos ficarão nas instituições por sete horas diárias desenvolvendo além das atividades do currículo básico, atividades artísticas e esportivas. É um município que tem muitas experiências a compartilhar, uma delas é a de que trata esse estudo, a educação infantil.

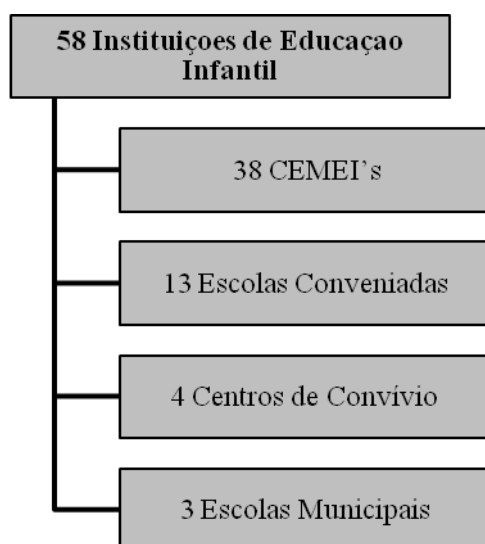
A história da educação infantil no município é semelhante à história em geral, onde o atendimento à infância foi predominantemente marcado pelo aspecto assistencialista. As primeiras creches, legalmente registradas, foram construídas na segunda metade da década de 1970, sob coordenação da Secretaria Municipal de Ação Social, setor que exerceu essa atividade até 1989 (SME, 2008). A partir daí o atendimento educativo à infância passou a ser direcionado pela Secretaria Municipal de Educação e, alcançou maior visibilidade e

reconhecimento a partir da promulgação de legislações nacionais que convocavam a repensar a educação infantil.

Na última década esforços tem sido empreendidos no sentido de implementar políticas que garantam a educação como direito das crianças pequenas. A busca por registrar a sua história e os seus significados influenciou de maneira direta na sua organização, endossando as discussões que vieram a culminar com a institucionalização da Rede Municipal de Educação em Sistema Municipal de Ensino através da Lei Municipal, 3885 de 20/12/2007. Esse Sistema atende todas as modalidades da educação básica, desde a educação infantil à educação de jovens e adultos. À época da pesquisa, o sistema estava constituído por escolas municipais, centros municipais de educação infantil, escolas conveniadas e centros de convívio, totalizando 130 unidades escolares. Sendo na Zona Urbana 92 e na Rural 38, entre essas, as escolas núcleo e as de pequeno porte conforme o *site* oficial do setor de educação.

Dessa rede de instituições, grande parte está destinada ao atendimento à infância. Conforme a DEI-Divisão de Educação Infantil, na cidade são 58 escolas de portas abertas à educação das crianças. Estas unidades estão organizadas conforme mostra a figura abaixo.

Figura 5 – Quantitativo das instituições de Educação Infantil no Sistema Municipal de Ensino



Fonte: DEI-Divisão de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação, 2011.

As três escolas municipais, incorporadas à figura, são unidades destinadas ao atendimento do ensino fundamental que, diante da demanda da comunidade, atendem também turmas da educação infantil. Nas 58 escolas, encontram-se matriculados 10.338 alunos de acordo com o Censo Escolar de Junho de 2011 (SME, 2011). Esses alunos são atendidos por

uma diversidade de profissionais, para se ter uma ideia, só na educação infantil são cerca de oitocentos professoras e professores.

Nesse contexto está a educação infantil de tempo integral – EITI, sendo 10 unidades das 58 citadas. Das 10 escolas, seis atendem em horário integral apenas alunos na faixa etária de 2 e 3 anos, três escolas atendem turmas diversificadas entre creche e pré-escola e apenas uma escola atende todas as turmas em período integral. Veja a figura.

Figura 6 – Quantitativo das escolas de educação infantil de tempo integral



Fonte: DEI-Divisão de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação, 2011.

Conforme critérios pré-estabelecidos, entre os CEMEI está a escola que foi selecionada para realização dessa pesquisa.

Das dez unidades nas quais se concentra a EITI, 40% são conveniadas e 20% são centros de convívio. Nos CEMEI que representam 40%, a prioridade para atendimento em tempo integral é para os alunos da creche. Apenas uma CEMEI, a que foi pesquisada, atende todas as turmas em horário integral e essa unidade funciona em um prédio cedido por uma instituição filantrópica da cidade. A manutenção do tempo integral ocorre, em sua maioria, nas escolas conveniadas e centros de convívio, fator que pode ser um reflexo dos condicionantes sócio-históricos dessa educação fortemente influenciada pelos setores que lidam com a assistência social. A Secretaria Municipal de Educação, segundo a DEI, ainda não tem um levantamento real de demanda para a EITI na cidade. Algumas instituições, na época em que celebraram convênio com o município, já ofereciam o tempo integral e foi uma prática à qual deram continuidade.

Procurando dialogar com essa realidade, o município tem buscado se organizar e uma de suas preocupações foi repensar as práticas pedagógicas que vem permeando a educação infantil, sobretudo aquelas “voltadas para as crianças das creches, principalmente, aquelas em

regime de horário integral” (SME, 2008, p. 28), cujo foco educacional deve ser a associação entre educar, cuidar, brincar, elementos fundamentais e indissociáveis no trabalho com as crianças pequenas.

3.3.2. A unidade escolar

Conforme o Projeto Político Pedagógico - PPP da escola, a instituição foi fundada em 1971 para atender a 40 crianças dos 2 aos 6 anos em regime de 4 horas por dia. As atividades desenvolvidas eram de cunho recreativo e pedagógico, forneciam também alimentação com os esforços de uma instituição espírita inaugurada em 1968, a quem pertence o prédio no qual a escola funciona até os dias atuais e que se constituiu em instituição mantenedora por longos anos. A partir de 1982 com convênios firmados com a LBA – Legião Brasileira de Assistência, a escola passou a atender a 60 alunos, desses, 30 eram em período integral. Desde essa época o objetivo principal era “atender as crianças cujas mães exercessem atividades remuneradas fora do lar” (PPP, 2011, p. 07). Em 1987, foi firmado convênio com a prefeitura local através da Secretaria de Ação Social e nessa época a escola já atendia a 50 alunos em horário integral, cujo processo de implantação se deu de forma gradativa. No final da década de 1990, a escola já atendia a 90 crianças em tempo integral. Esse crescimento pode ser atribuído, entre outros fatores, à municipalização, processo implantado pelo Governo Federal através das legislações oficiais e, que na cidade foi institucionalizado pela Lei municipal 2.643 de 19/10/1998.

Sabe-se que com o fim do regime militar no Brasil, o país passou por um longo processo de redemocratização. A partir de meados da década de 1980 com a intenção de promover a descentralização político-administrativa, novas políticas começaram a ser implementadas. A municipalização, nesse rastro histórico, vinha atender ao perfil das novas diretrizes político-governamentais através de acordos firmados entre Estado e Municípios. Esses acordos, carregados de ideologias, acarretavam e acarretam transformações e impactos nos municípios envolvidos e suas diretrizes podem fomentar diversas discussões. (BROOKE, 1988; MARTINS, 2003; PEDROSA e SANFELICE, 2005).

A municipalização do ensino infantil causou considerável impacto na organização desse setor para o poder público municipal, sobretudo no que diz respeito ao aumento do número de matrículas. Esse fator trouxe diferentes demandas e, os novos desafios que iam surgindo, precisavam ser enfrentados

A partir da municipalização, a escola pesquisada passou a contar com um quadro de funcionários contratados pela prefeitura local. Dando continuidade à parceria, a instituição mantenedora mantinha a direção do trabalho em comum acordo com o município e arcava com alguns serviços como abastecimento de água e energia elétrica. Em 2006, a escola recebeu a denominação de CEMEI - Centro Municipal de Educação Infantil e a gestão passou a ser exercida por uma profissional nomeada pela municipalidade. Atualmente, todas as despesas são custeadas pela prefeitura municipal, a parceria continua porque o prédio e boa parte dos móveis e recursos materiais estão cedidos enquanto a escola lá permanecer. A instituição mantenedora tem também uma funcionária em tempo integral, para executar atividades administrativas referentes a seu interesse.

As 90 crianças atendidas estão distribuídas em duas turmas de creche com 20 alunos cada e duas de pré-escola com 25 alunos cada uma. O horário de funcionamento para os alunos é das 7:15 às 17:15, sendo assim, eles têm uma carga horária de dez horas consecutivas de atividades educativas no espaço escolar. Por suas características, essa unidade de ensino pode ser definida por escola de tempo integral com aluno em tempo integral, conforme considerado por Cavaliere (2009). Boa parte da comunidade atendida é constituída por famílias “precariedade estruturadas e, econômica e culturalmente carentes” (PPP, 2011, p.14). As mães dos alunos trabalham geralmente 8 horas por dia e ao deixarem os filhos na escola sentem-se seguras para exercerem suas atividades profissionais, aliás, quando os pais solicitam uma vaga, esse é um dos critérios observados para inserção da criança.

A estrutura física, composta por diferentes espaços, estava em ótimo estado de conservação à época da pesquisa. Observou-se o cuidado com a segurança, com a limpeza, com os materiais e aspectos gerais que, pelo menos aparentemente, expressavam a importância da criança como sujeito da aprendizagem naquele espaço. O quadro de funcionários é composto por 22 profissionais que se desdobram para atender as mais diversas demandas presentes no cotidiano da escola, que por ser de horário integral tem suas especificidades.

3.3.3. Os sujeitos

Esta seção pretende mostrar um perfil das professoras atuantes na instituição pesquisada. Os dados sintetizados no quadro abaixo foram construídos a partir das questões objetivas contidas no questionário a elas aplicado.

Quadro 1 – Caracterização dos sujeitos participantes

Sujeitos	Idade	Formação	Situação funcional	Experiência na Ed. Infantil	Experiência na EITI	Tempo na atual instituição
Sujeito 1 “Profª A”	—	Magistério/ Normal Superior	Efetiva (Vesp.) Contratada (Mat.)	7 anos	7 anos	5 anos
Sujeito 2 “Profª B”	43	Magistério/ Normal Superior/ Especialização	Efetiva	4 anos	3 anos	3 anos
Sujeito 3 “Profª C”	41	Magistério/ História/ Especialização	Efetiva	15 anos	7 anos	7 anos
Sujeito 4 “Profª D”	40	Magistério/ Normal Superior/ Letras-Português/ Especialização	Efetiva	8 anos	8 anos	8 anos
Sujeito 5 “Profª E”	41	Magistério/ Matemática	Efetiva	21 anos	7 anos	7 anos
Sujeito 6 “Profª F”	41	Magistério/ Normal Superior	Efetiva	14 anos	6 anos	6 anos
Sujeito 7 “Profª G”	47	Magistério/ Ensino Superior Especialização	Contratada	14 anos	3 anos	2 anos
Sujeito 8 “Profª H”	35	Magistério/ Pedagogia/ Especialização	Efetiva	5 anos	1 ano	1 ano

Fonte: A autora, 2011

Pode-se observar que a professora mais jovem tem 35 anos e a mais velha 47, a média de idade é de 41 anos. As professoras de “E” e “F” espontaneamente se dispuseram a conceder entrevistas, mas, por uma questão de maior disposição e disponibilidade de tempo, a conversa foi realizada com quatro delas, ou seja, 50% do total da amostra, sendo elas as professoras “A”, “B”, “C” e “D”. As participantes “G” e “H” não se encaixavam nos critérios de seleção que foram estabelecidos, uma era contratada e a outra estava no seu primeiro ano de experiência com a EITI. No quadro, as quatro primeiras foram distribuídas por ordem de realização das entrevistas. As demais deram a sua contribuição respondendo ao questionário.

No que se refere à formação no Ensino Médio todas têm o Magistério. Como formação superior o quadro é mais heterogêneo. Apesar de a maioria atender às exigências de formação mínima conforme Artigo 61 da Lei 9394/96, uma delas tem licenciatura em História, e uma em Matemática, curiosamente esta é a mais experiente na educação infantil, e a professora “D” tem vários cursos, inclusive o de Contabilidade.

É interessante destacar que na continuidade dos estudos, como especialização, por exemplo, que cinco delas já fizeram, nenhuma priorizou a educação infantil, quatro fizeram Supervisão Pedagógica e uma História do Brasil. Essas escolhas podem estar relacionadas ao tempo que as participantes têm no Magistério, uma vez que algumas já eram professoras antes de entrarem para a educação infantil. No entanto, pode também revelar que a educação infantil ainda seja considerada como um campo de atuação profissional no qual não se tem a necessidade ou não se compensa maiores investimentos de formação seja por ser visto como uma área simples de atuar, o que é um equívoco, seja pela fragilizada valorização docente ou pela baixa remuneração salarial.

Em estudo realizado por Gomes (2009), sobre autoimagens profissionais e necessidades formativas de professores de educação infantil, uma das percepções foi de que “as educadoras de crianças pequenas em creches exercem uma profissão muito desvalorizada socialmente, isolada dos demais educadores, carecendo de identidade como categoria profissional” (GOMES, 2009, p.176). Para as professoras de pré-escola, mesmo elas se considerando como mediadoras do conhecimento, a sociedade as via como profissionais desmotivadas que exerciam papel de cuidadoras. Na EITI, é preciso ficar atento a estes aspectos para que os professores possam sentir-se valorizados como profissionais da educação e motivados para as suas funções docentes.

Conforme mostra a quadro abaixo, as professoras, mesmo estando em turnos diferentes, formam duplas de trabalho por atuarem na mesma turma.

Quadro 2 – Distribuição das professoras nas turmas e turnos da escola

	Professoras	Turma/ turno	Faixa etária das crianças	Nº de alunos
1	Profa E	Maternal I/ Mat.	2 anos	20
2	Profa C	Maternal I/ Vesp.		
3	Profa A	Maternal II/ Mat.	3 anos	20
4	Profa B	Maternal II/ Vesp.		
5	Profa G	1º Período/ Mat.	4 anos	25
6	Profa H	1º Período/ Vesp.		
7	Profa F	2º Período/ Mat.	5 anos	25
8	Profa A	2º Período/ Vesp.		
Total	8 Profs.	4 turmas / 2 turnos	2 a 5 anos	90

Fonte: A autora, 2011.

Das professoras selecionadas para a entrevista, duas delas, a “B” e a “C”, estavam trabalhando no turno vespertino, a “A” estava atuando nos dois turnos diariamente e a

professora “D” atendia aos dois turnos alternadamente, como ela é eventual, não apareceu no quadro 2, acima. Essas profissionais permitiram uma visualização geral da prática pedagógica nessa escola e, quem sabe talvez, possam ter descortinado uma realidade mais comum do que se imagina.

Sabe-se que cada sujeito é único e tem um jeito próprio de ver o mundo e que cada escola se constitui em um contexto singular retratando diferentes realidades, que por sua dinamicidade exige-se que a pesquisa, como atitude, faça parte do cotidiano e seja um processo contínuo.

4. EDUCAÇÃO INFANTIL DE QUALIDADE NA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: POR UMA RESIGNIFICAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Os achados mais relevantes da investigação de campo estão reunidos nesse capítulo, no qual se discute a prática pedagógica na EITI, e a contínua busca pela construção da qualidade nesse contexto. Todas as partes abordam a prática pedagógica, mas cada uma tem o seu foco. Inicialmente o foco é a visão das professoras sobre a prática pedagógica, revelada nas informações do questionário e da entrevista, nas concepções e fundamentos contidos no PPP da escola e no Referencial norteador da educação infantil no município. Logo após as discussões se concentram em torno dos desafios enfrentados na organização de uma prática pedagógica de qualidade, e também em torno das contribuições dessa prática para a construção de uma educação infantil de qualidade nesse contexto.

Ressalta-se que, o processo para construção desse capítulo se constituiu em uma das etapas mais complexas dessa pesquisa. Foram necessárias várias leituras dos dados e cortes e recortes das entrevistas para organização das unidades de registro. Foi imprescindível a busca por relacionar informações e associar ideias de diferentes fontes. E, à medida que iam sendo analisadas, iam também conferindo sentido mais claro às indagações dessa pesquisadora. Conforme Barros (1990), mesmo sendo, a análise e interpretação dos dados, uma difícil tarefa para o pesquisador, é preciso ultrapassar a simples constatação empírica. É nessa fase que se examina cuidadosamente os dados, analisando-os criticamente, para que a pesquisa realizada se transforme em um mecanismo que possibilite algum avanço na sua área de conhecimento. Essa foi a tentativa dessa pesquisa.

4.1. Qualidade e prática pedagógica: textos, contextos, visões e vivências

A busca nessa parte do texto foi por relacionar, através de leitura, organização e análise, as informações obtidas através das entrevistas, dos questionários e de documentos, principalmente o PPP. Inicialmente se identificou algumas concepções sobre a prática, que fomentaram a discussão em torno do sentido do trabalho pedagógico. Nas falas das professoras procurou-se o conceito de criança e infância, de qualidade e de suas relações com a construção da prática pedagógica. No PPP, além desses, buscou-se os conceitos de aprendizagem e desenvolvimento e educação infantil de qualidade e, as diretrizes gerais da educação de tempo integral. Essa construção foi pautada por idas e vindas no texto, por começos e recomeços, no entanto, o esforço maior foi para captar de maneira significativa a

interação entre as informações obtidas, verificando também, as orientações assumidas pelo município através do Referencial que direciona a educação infantil. Esse documento foi elaborado pela Secretaria Municipal de Educação através da Divisão de Educação Infantil (SME, 2008) e foi disponibilizado para essa pesquisa através desses setores.

Na terceira parte a análise se direciona aos indicadores de qualidade elencados nesse estudo. Sendo eles: proposta pedagógica participativa, planejamento integrado e colaborativo, experiências formativas e diversificadas, e articulação entre proposta, planejamento e prática docente.

4.1.1. Prática pedagógica: Concepções das professoras e do projeto escolar

A construção da qualidade no trabalho desenvolvido junto às crianças pequenas faz parte de um movimento de luta que vem se destacando em virtude da aquisição legal de direitos infantis conquistados, sobretudo a partir da década de 1980. A prática educativa nas escolas de horário integral representa uma dimensão importante nesse eixo de discussões, uma vez que, a escola se torna a detentora de uma parcela considerável do tempo destinado à formação das crianças. E como as professoras são agentes diretos dessa formação, é importante compreender como elas pensam o que fazem, para daí, extrair lições que propiciem melhorias no campo pedagógico.

As primeiras questões, tanto da entrevista quanto do questionário, intencionavam descobrir que conceito as professoras tinham sobre prática pedagógica, qualidade, e prática de qualidade no contexto em que se encontravam. No geral, para elas, a prática pedagógica é o trabalho que rotineiramente se desenvolve na instituição, é a organização das atividades com os alunos. Assim sintetizou a professora “C”:

em primeiro lugar você tem que estar almejando o bem estar da criança, né, como que você vai fazer uma prática escolar em que essa criança cresça de forma global? Então tem que haver uma rotina, uma organização tanto fora da sala quanto na sala de aula, então é uma interação de todos para realmente ter um desenvolvimento dessa prática (Professora “C”).

Essa fala toca em pontos cruciais para a prática educativa intencionalmente organizada. Primeiro por colocar a criança e sua formação como foco central do trabalho, segundo por situar a importância de uma organização tanto dentro quanto fora do espaço de sala de aula, e terceiro, por destacar a interação de todos os sujeitos envolvidos como um fator relevante nesse processo. Nessa direção, Paniagua (2007), aponta que um trabalho

democrático e participativo deve considerar todos os componentes, sobretudo as crianças em suas necessidades reais. Para as professoras, na escola de horário integral, a prática pedagógica precisa ser diferenciada, o que elas vêm tentando através de uma organização na distribuição das atividades curriculares. A professora “A”, das turmas de maternal e 2º período, relata que o trabalho é dividido entre os turnos, de maneira que não seja cansativo nem repetitivo.

A gente trabalha..., Português, História e Geografia na parte da manhã e na parte da tarde... Matemática, Literatura, que são histórias e filmes, pra gente tá incentivando eles a registrar isso aí, e Artes. E a gente tem a psicomotricidade..., trabalhando jogos, brincadeiras, pra não ser tão cansativo na parte da tarde, porque a parte mais teórica é a de manhã (Professora “A”).

O conteúdo relacionado à área de Ciências também se insere no turno vespertino. O fato do trabalho não ser cansativo parece ser o que mais incomoda essa participante, pois em vários momentos ela fez referência a esse assunto. Mas, e em relação a essa visão disciplinar do currículo? Nas últimas décadas, a educação infantil no Brasil vem lutando em busca de superar a fragmentação tradicionalmente impressa no seu trabalho, e constata-se que, relativo progresso tem sido alcançado tendo em vista, por exemplo, as conquistas legais, que impulsionaram mudanças significativas nas instituições escolares. Para Oliveira (2010), a elaboração de um novo currículo, que redefina as atividades realizadas com as crianças requer, entre outras coisas, a superação da dicotomia entre as áreas de conhecimento (Linguagem oral e escrita e Matemática) e áreas de desenvolvimento (motor, social, afetivo). Sabe-se que, as diversas áreas do conhecimento se inter-relacionam no processo educativo, então, é preciso observar até que ponto essa divisão dos conteúdos, numa visão disciplinar, na educação infantil, tem propiciado o desenvolvimento de um trabalho realmente significativo.

A Professora “D” é eventual, atende aos dois turnos em horários alternados, e o depoimento dela vem reforçar o foco na organização das práticas docentes em cada turno. Ela diz que no turno matutino a prioridade do trabalho é com o aspecto cognitivo, que para ela é o representante do aprender. E à tarde, “é uma aprendizagem, mas uma aprendizagem mais lúdica voltada mais para a Arte, os jogos. A ludicidade é uma forma de avançar com o aluno através de brincadeiras sem ter aquela obrigatoriedade do escrever, sem muito registro”. (Professora “D”). Para Oliveira (2010), na educação infantil

A formulação de um currículo requer que o professor amplie sua noção acerca do que constitui um meio de desenvolvimento, ligando-o às práticas cotidianas. O desenvolvimento infantil se dá no conjunto das atividades que

as crianças vivem, na negociação que fazem das regras apresentadas como reguladoras das situações, nas ações possibilitadas pelo material disponível e pelas instruções e sugestões dos professores sobre como trabalhar com ele, bem como nos papéis que as crianças assumem nas interações que estabelecem com outras crianças e com o professor (OLIVEIRA, 2010, p. 230).

Se uma das intenções da educação infantil é formar uma criança autônoma, esta precisa ser considerada como sujeito participante do processo. A orientação de Kramer (2005) é de que, na escola de horário integral deve-se ter a sensibilidade de diversificar as atividades nos dois períodos do dia, de modo a evitar a repetição cotidiana das situações propostas às crianças. Então, a questão central não é diversificar conteúdos, mas sobretudo, as situações de aprendizagem.

Em relação à construção da prática pedagógica na escola, o destaque maior foi para a participação dos professores e do supervisor. Uma participante fez breve referência à direção escolar e destacou a importância da participação dos pais dizendo, “...tentamos buscar apoio dos pais, mas tempo integral é complicado, sendo que o pai já deixa em escola de tempo integral porque trabalha o dia todo, então tá bem longe de ter esse apoio dos pais..” (Professora “B”). Em países como a Itália, por exemplo, a participação dos pais é fundamental para o desenvolvimento do trabalho escolar. Isso é demonstrado por vários autores em pesquisas que retratam a abordagem de Reggio Emilia e, pelos próprios profissionais que atuam nessa progressista rede de educação da primeira infância (BONDIOLLI, 2004; EDWARDS, 1999; CORSARO, 2009). Esse último, inclusive, ressalta as diferenças existentes entre a perspectiva do sistema estadunidense e o italiano, dizendo que os Estados Unidos estão muito distantes da Itália em termos de programas de educação pré-escolar. Para ele, os programas dos Estados Unidos têm grande fragilidade no que diz respeito, por exemplo, à formação integral da criança e ao apoio às famílias, especialmente as da classe operária que tem maior necessidade de uma educação infantil de qualidade. O autor Zabalza (1998), fazendo referência ao sistema espanhol, enfatiza que lá, a participação dos pais ainda é muito desigual, e que, a cultura de abertura das relações da escola ao seu entorno e à comunidade precisa ser mais bem assimilada. O autor considera que boas relações nesse campo são um dos pontos a serem observados no aperfeiçoamento da qualidade nas escolas infantis.

No Brasil, pesquisas têm demonstrado a importância dessa relação (Campos, 2006b). Documentos oficiais orientam que a relação família-escola, se bem trabalhada, tem muito a contribuir com o trabalho pedagógico, sendo um dos aspectos chave quando se avalia a

qualidade nessas instituições (BRASIL, 2006b; BRASIL, 2009b). Todavia, o sistema nacional de ensino ainda tem muito a crescer nesse sentido. Chaves (2004), estudando as relações entre as famílias e as instituições de educação infantil, constatou que essas relações, se constituem em fator imprescindível de qualidade à educação infantil e, também, em um desafio à sociedade e aos sistemas de ensino. Na presente pesquisa, pelos resultados demonstrados da visão docente, a escola pesquisada necessita estreitar os laços estabelecidos na relação família-escola e vice-versa, pois os mesmos estão dando mostras de uma fragilidade que tem sido observada com certo incômodo por parte das professoras.

O município pesquisado considera que houve avanços significativos na organização da prática pedagógica na educação infantil por ele ofertada. No seu referencial argumenta que, na medida em que a educação infantil foi se desvinculando dos setores de assistência social, ganhava evidência como política pública educacional, conquistando a garantia de direitos inalienáveis para as crianças. As práticas pedagógicas nessas instituições passavam então a se respaldar pelo binômio educar-cuidar, visando a formação integral dos alunos a partir do brincar como eixo integrador das atividades (SME, 2008). A SME orienta que a organização didática da estrutura curricular deve ser feita por eixos como, a descoberta de si mesmo, a descoberta do meio natural e social e intercomunicação e linguagem, chamando a atenção para que esses eixos sejam entendidos não como disciplinas ou conteúdos isolados, mas como áreas de conhecimentos inter-relacionados.

O referencial do município diz que as concepções que o fomentam foram construídas em um longo processo, democrático, coletivo e participativo. A orientação é para que as instituições de educação infantil, de acordo com sua realidade e dentro da autonomia que as caracterizam, não se distanciem da estruturação recomendada. As orientações municipais e as professoras precisam falar uma mesma linguagem, pois a inter-relação dos diversos aspectos da aprendizagem infantil parece não ser ainda unanimidade entre elas os setores oficiais.

A escola entende que “a educação infantil deve proporcionar aos alunos condições para que a socialização e conseqüentemente a aprendizagem ocorram em atividades cotidianas e situações pedagógicas intencionais propostas pelo educador” (PPP, 2011, p. 12), e busca estruturar sua prática pedagógica seguindo essas orientações, conforme está proposto no item 16 do PPP que trata do planejamento geral para o ano letivo. O documento não apresenta maiores detalhes a esse respeito, nele está previsto os projetos a serem desenvolvidos em 2011, e no item 12 descreve a organização e funcionamento do cotidiano de trabalho com previsão de horário para cada atividade, que será analisado em outro momento desse estudo.

Mas, mesmo nesse item não foi possível contemplar os fundamentos norteadores dos eixos curriculares do trabalho na escola.

Na sequência das questões discursivas do questionário, a busca foi por identificar as ideias que as professoras tinham sobre qualidade. Esse conceito tem sido problematizado por diversos autores (Sousa, 1998, 2000, 2008; Zabalza, 1998; Dahlberg, Moss e Pence, 2003; Bondioli, 2004). A partir desse conjunto de estudos, sob a ótica de características comuns apresentadas para a definição de qualidade, é possível chegar a algumas provisórias conclusões. Por exemplo, que qualidade é de natureza polissêmica e contextual. Como aponta Bondioli (2004, p.15) “definir e produzir qualidade são uma tarefa política, um trabalho democrático”. Para isso, é preciso um árduo e contínuo processo de discussão, tomada de decisões, acompanhamento e avaliação do trabalho realizado no interior de cada instituição.

Pode-se observar, a partir do quadro abaixo, que as participantes têm diversificadas visões a respeito do que seja qualidade.

Quadro 3 – Visão das professoras sobre a qualidade

Professoras	Conceito de qualidade
A	Ser melhor
B	Perfeição
C	Desenvolver atividade e habilidades de forma dinâmica e transformadora que almejam a cidadania, a cooperação, o respeito às diferenças e o cuidado com o outro melhorando a vida de todos.
D	Atributos, valores, dom pessoal, virtudes
E	Fazer bem o que se propõe a fazer
F	Tudo que proporciona o melhor para todos
G	A maneira de fazer as coisas sem deixar a desejar, de forma que satisfaça os objetivos e as necessidades de uma boa educação
H	Atributo ou condição das coisas ou pessoas que as distingue das outras na sua busca constante da excelência, perfeição, eficiência e eficácia na ação conjunta com todos os envolvidos

Fonte: A autora, 2011.

As respostas permitiram verificar que as participantes ainda não têm uma visão clara a respeito do que seja qualidade. Algumas foram evasivas, outras optaram por uma versão mais dicionarizada. Esse fato vem confirmar a polissemia do termo, uma vez que até mesmo a definição hipoteticamente conclusiva dos dicionários abre o leque da discussão. Sousa (2008), em um trabalho sobre essa temática, parte do pressuposto que a qualidade é um assunto desafiador para toda a comunidade escolar. A autora acredita que

uma das causas da ação inadequada, limitada, e, em muitos casos, até perturbadora e prejudicial para as crianças, de boa parte dos professores da educação infantil, deve-se ao desconhecimento deles sobre o que é qualidade no contexto da educação infantil e como usá-la em suas reflexões e auto-avaliações (sic), de forma que possam, de modo crítico e seguro, mudar crenças e atitudes, se necessário (SOUSA, 2008, p.97).

Esse é um tema que precisa fazer parte das discussões travadas ao longo da formação de professores, tanto a inicial, quanto a que ocorre em serviço. Dos conceitos acima, o que mais se aproximou da visão contextual defendida nesse estudo, foi o da Professora “C”, que destacou pontos fundamentais quando se fala de qualidade na educação infantil, pois as atividades da prática pedagógica podem propiciar o surgimento, o desenvolvimento e a consolidação das diversas capacidades humanas que estão presentes nas crianças, habilitando-as tanto na aprendizagem de conceitos científicos, quanto nos aspectos social, afetivo, físico e estético. Essas aprendizagens, não são mecânicas, ocorrem de forma inter-relacionada, dinâmica e transformadora. Ao almejarem a formação para o exercício da cidadania, devem levar em consideração a cooperação, o reconhecimento da diversidade, o respeito às diferenças, o cuidado consigo próprio e com o outro, melhorando a vida de todos. Quer dizer, é a qualidade do tempo escolar em suas relações com a qualidade de vida, como defendido, por exemplo, por Sousa (2008) e Gadotti (2010).

A pergunta seguinte do questionário procurou saber o que significava, para elas, uma educação infantil de qualidade na escola de tempo integral. Através da análise das respostas foi possível relacionar importantes indicativos para esse reconhecimento. Primeiro, a consideração da criança em suas características próprias como centro de um processo educativo lúdico que vise a sua formação integral. Segundo, a oferta de uma infraestrutura adequada com espaço físico, profissionais suficientes e bem preparados e alimentação saudável. Terceiro, a interação entre escola-família e toda a comunidade escolar.

A professora “H” sintetizou dizendo que educação infantil de qualidade na escola de tempo integral é aquela que “tenha uma proposta pedagógica que integra o cuidar e o educar, que proporciona condições para o desenvolvimento integral dos alunos em todos os aspectos, com equipe de profissionais bem preparados e com boa infra-estrutura” (Professora “H”). Essa participante, que trabalha com a turma de 1º Período, resumiu cinco pontos fundamentais para a qualidade: proposta pedagógica, desenvolvimento integral das crianças, formação profissional, infra estrutura e integração entre educar-cuidar. A integração educar-cuidar-brincar na educação infantil já deveria ser consenso entre as professoras dessa área, mas isso ainda não corresponde à realidade. Então não é demais lembrar, que a ausência dessa

integração pode distorcer ou mesmo prejudicar o sentido do processo educativo nessa faixa etária. Marques *et all* (2010) ao discutirem a organização da educação de tempo integral no Município de Juiz de Fora-MG, advogam que, “...a qualidade da educação perpassa pela postura dos educadores que fazem a mediação no processo de construção do conhecimento, comprometidos com o educar, o cuidar e o socializar.” (MARQUES *et all*, 2010, p. 177). A autora citada diz que procuram tomar como referência, para a prática pedagógica, a vida das crianças de maneira a tornar os conteúdos e atividades mais significativas.

Pesquisas coordenadas por Campos (2006b) mostram pontos importantes a serem considerados na qualidade nessa modalidade educacional. Primeiro, que deve haver estreita relação entre cuidado e educação nessa etapa. Segundo, que o cuidado deve ser entendido como atenção, proteção e compromisso no tratamento com as crianças. Terceiro, a motivação das crianças para irem à escola. E, em último lugar, apareceu a preocupação com a alfabetização. Refletir sobre isso é fundamental por que

a menor importância conferida por parte das equipes ao modelo escolar não confirma o que vem sendo observado pelas pesquisas sobre o cotidiano dessas instituições, que verificam uma ênfase excessiva no controle sobre as crianças e em atividades que utilizam lápis e papel. Da mesma forma, a opinião de parte dos pais e adultos da comunidade não coincide com a experiência vivida nas creches e pré-escolas, onde as famílias costumam mostrar-se muito preocupadas com a preparação das crianças para a alfabetização (CAMPOS, 2006, p. 45).

Pelo que apontou o estudo acima, parece haver um descompasso entre o que se pensa sobre a educação infantil, as expectativas que se levanta em relação à mesma, o que realmente se faz na prática pedagógica e o que se cobra em termos de seus resultados. Isso vem reforçar o pensamento de que educar é uma tarefa complexa, e, a escolha por esse campo profissional demanda uma variada gama de conhecimentos que vão se tornando mais significativos na medida em que se avança nas experiências cotidianas com as crianças.

Ainda no questionário, nas quatro questões seguintes, foi indagado sobre o que as professoras pensavam da qualidade da escola na qual trabalhavam e da qualidade de suas próprias práticas e, o que fariam caso fosse necessário melhorar esses aspectos. Em relação à escola, 75%, ou seja, seis professoras acreditam que a mesma seja de qualidade. A professora “B”, que trabalha com turma de Maternal II, ao responder negativamente à pergunta, justifica que para ela, há aprendizado, mas falta estrutura. Para a “C”, do Maternal I, que também respondeu negativamente, a escola ainda precisa melhorar em muitos aspectos e sugere que se aumente o quadro de funcionários, que se diversifique mais as atividades incrementando o

currículo e se ofereça palestras e cursos para os pais. A professora “D”, ao dizer que a escola é de qualidade, acredita que ali se tem quase tudo, mesmo assim tem clareza do que proporia e, para ela, seriam mudanças na infraestrutura e na valorização profissional. As demais propuseram mudanças nos seguintes aspectos: espaços físicos e ambientes, quadro de funcionários, recursos didáticos que precisam ser aumentados em quantidade e qualidade, melhorias na formação docente e diminuição no número de alunos por turma.

No que se refere à qualidade da própria prática, 75% também a consideram de qualidade. Duas, as professoras “C” e “H” não responderam nem que sim nem que não, apenas disseram o que fazem em busca de qualificar suas práticas. A professora “H” diz que procura investir na própria formação, adquirindo experiências e conhecimentos novos. E a professora “C”, defende otimização do tempo profissional e pessoal, para ela, é necessário pensar em incluir no processo formativo oferecido pela escola, cursos para os pais dos alunos e encontros entre as escolas de tempo integral para troca de experiências. Iniciativas dessa natureza poderão possibilitar às escolas identificarem suas dificuldades e potencialidades, auxiliando, assim, a formação de grupos que possam lutar pelo direito a uma educação de qualidade nas escolas de tempo integral.

A formação dos professores se destacou como um dos fatores importantes à qualidade da prática na educação infantil. A LDB (BRASIL, 1996) ressalta o investimento na formação docente como um dos requisitos básicos para a conquista da qualidade no processo ensino-aprendizagem, assinalando que esse aspecto faz parte da valorização do magistério, juntamente com as garantias de condições de trabalho. Coelho (2002), discutindo a formação continuada de professores na educação de tempo integral, enfatiza que a emancipação do professor exige o repensar de sua própria prática como condição essencial, e isso poderá ocorrer de forma mais produtiva, à medida que essa atividade for remunerada e estiver associada ao ambiente profissional. A autora afirma que uma visão ampliada de formação, abrange pelo menos três aspectos fundamentais: os profissionais, dizendo respeito à jornada de trabalho e horário de realização dos cursos; os epistemológicos, que abrangem habilidades nas diferentes áreas do conhecimento, tempo de estudo e pesquisas; os político-pedagógicos, que envolvem as relações estabelecidas no sistema educativo e, os pedagógicos propriamente ditos, enfocando de forma específica a sala de aula. Nenhum dos aspectos existe de maneira isolada, antes se complementam nessa formação.

Monteiro (2002), ao discutir a formação de professores para atuarem nos CIEP no Rio de Janeiro, percebe que experiências no campo da formação docente são afetadas por diversos fatores, entre eles a autora destacou a alternância administrativa, que faz com que os cursos

sejam interrompidos e/ou substituídos; o caráter desqualificador dos saberes advindos da experiência dos professores, que não permitem uma efetiva incorporação da formação em suas práticas cotidianas, e as medidas administrativas que, em muitos casos, contradizem ou impedem, do ponto de vista pedagógico, a realização das atividades vivenciadas na formação.

Outro fator que se destacou na visão das oito professoras pesquisadas foi a infraestrutura, que representa o suporte material para efetivação da prática. Nela estão envolvidos aspectos referentes ao espaço e ambientes que precisam ser adequados, aos recursos materiais que precisam ser suficientes, e aos recursos humanos que precisam ser devidamente qualificados. O MEC sob inspiração de Frago (1995, *apud* Brasil, 2006c), vem ressaltar que o espaço físico das escolas é mais que um simples local onde se realiza o processo educativo, ele se constitui numa forma silenciosa de educar. Essa também é a perspectiva de espaço visualizada por Forneiro (1998). Assim, o MEC (Brasil 2006c) além de reconhecer a precariedade dos espaços físicos de grande parte das escolas infantis brasileiras, visa orientar os setores responsáveis pela organização dessas instituições, no sentido de ampliar seus olhares sobre o espaço destinado ao atendimento educacional na infância. O espaço precisa possibilitar múltiplas interações e promover novas descobertas através do exercício da criatividade, da aventura, do desafio. Um espaço assim será lúdico, explorável, transformável, dinâmico e acessível para todos.

Para as professoras da escola pesquisada, o espaço carece de melhorias, sobretudo por ser de horário integral. Mas, se comparado ao espaço de outras escolas do município, pode ser considerada de boa estrutura. Nenhuma delas se referiu diretamente, nesse momento, às políticas públicas educacionais ou mesmo à necessidade de construção de políticas para a EITI. Essa necessidade fica perceptível pelas reivindicações que elas fazem. Pensar na construção dessas políticas, como uma demanda pela busca da qualidade, é uma necessidade inadiável. Mas, não são somente as políticas, é preciso recursos que viabilizem a prática e mudança de concepções dos sujeitos que efetivam essa prática no contexto escolar.

Retomou-se a questão na entrevista, na qual foi questionado o que representava para elas uma prática pedagógica de qualidade na EITI. Mais uma vez, elas apontaram a criança e suas necessidades como foco do trabalho, apostando também na flexibilidade do planejamento, na doação de si mesmas e na diversificação das atividades curriculares. Uma assim se expressa:

Qualidade, o próprio nome já diz, de qualidade, eu acredito que nós estamos um pouco longe dessa qualidade, por ser tempo integral muita coisa tem que ser acrescentada para termos essa qualidade (...), não só em termos de

aprendizagem, mas em termos de maior alegria das crianças, maior satisfação (...) qualidade pra mim é perfeição, na escola de tempo integral eu acho que tem muito a desejar (Professora “B”).

Essa participante refere-se novamente à qualidade como “perfeição”, o que ela estaria chamando de perfeição? Em versão dicionarizada é a excelência no seu mais alto grau, é a pureza. Seria possível atingir essa perfeição em termos educacionais? Respostas a essa pergunta podem ser muitas, diferentes e ambíguas, pois envolvem diversos fatores, entre eles, as concepções formadoras de cada indivíduo e a maneira como esses indivíduos delas se apropriam em interações complexas e em situações socioculturais reais. Imagina-se que olhar a qualidade como perfeição, pode fazer parte de uma visão idealizadora das situações, o que pode transformar a qualidade numa espécie de linha de fronteira ou num lugar paradisíaco a ser alcançado, o que não corresponde com à visão defendida nessa pesquisa, para quem qualidade é movimento, é processo continuamente e contextualmente construído. Numa definição a participante tem razão, ao abordar a importância da alegria e satisfação das crianças, ponto no qual se comunga com Mauricio (2009b) ao postular que a escola de horário integral deve ser convidativa, um lugar no qual tanto as crianças quanto os professores gostem de estar.

Outra professora, que trabalha com a turma de Maternal I, aborda ângulos mais específicos do funcionamento cotidiano da instituição:

Bom, primeiramente você precisa ter uma boa estrutura, assim, tanto física como de profissionais, material didático e apoio tanto fora quanto dentro da sala para auxiliar no trabalho do professor, porque, não tem um auxiliar fora da sala de aula, não tem materiais adequados, então o professor fica trabalhando de acordo com o que tem e você não pode trabalhar só de acordo com o que tem, você tem que trabalhar de acordo com as necessidades dos alunos, e o aluno necessita muito mais que materiais básicos, então vai além. É isso tudo (Professora “C”).

Na continuidade, a professora vai relatando como é o dia-a-dia, as atividades que na EITI são diferentes ou potencializadas em relação à escola de tempo parcial, como alimentação e cuidados higiênicos em geral. E então complementa:

você já imaginou numa sala que tem 20 crianças, trocar de roupa, tomar banho, ensinar a comer, muitos tem que ensinar a andar, porque eles chegam aqui caindo demais, aí vem um arranhado, porque faz parte do crescimento da criança a queda, o arranhado, a mordida, e os pais não aceitam, agora cê imagina duas pessoas, enquanto uma tá dando banho outra tá na sala, muitas vezes não ficam duas pessoas, fica uma pessoa só, para cuidar de 20 crianças?! (...) é muita responsabilidade (Professora “C”).

Algumas questões ficam claras com as colocações acima e são relativas à sensibilidade, que se ousa aqui entender como a capacidade de empaticamente perceber e analisar situações e pessoas e tomar decisões coerentes em função dessas percepções-vivências. Às professoras cabe, entre outras coisas, considerar as especificidades da faixa etária e ter um olhar amplo da turma e um olhar individualizado para cada criança visando, assim, proporcionar melhor aprendizagem e maior desenvolvimento. Parece que ao ter noção do seu trabalho, a Professora “C”, sente-se ao mesmo tempo, desamparada, pouco valorizada e sem o aparato necessário às tarefas educativas que realiza. Fatores como esses, podem ao longo do tempo, ir causando uma espécie de “esfriamento” no exercício da profissão docente, diminuindo o entusiasmo, e junto com isso o potencial investigativo, crítico e autocrítico, tão importantes para um educador da infância. À instituição cabe, entre outras coisas, organizar melhor sua prática visando maior integração na relação educar-cuidar e reforçar a importância do diálogo entre família-escola, de forma que as crianças sejam beneficiadas na construção de sua autonomia e independência. Ao sistema cabe, investir na infra estrutura de maneira que o trabalho do professor seja valorizado, que a escola tenha recursos e condições de oferecer o necessário ao professor e assim, a educação atingirá seu objetivo, que é o de proporcionar formação integral para todos os seus alunos. Então, a sensibilidade precisa perpassar todos os setores envolvidos. Não é uma questão apenas subjetiva do professor, ela é também objetiva, e diz respeito à materialidade que viabiliza o processo educativo e às decisões políticas nessa estruturação.

Outro aspecto retratado pelas professoras como um incômodo é o número de alunos em sala de aula. A escola pesquisada segue o que prevê a Lei Municipal nº 3885/2007, na qual a razão adulto-criança é de um educador para cada grupo:

- de até 6 crianças de 0 a 1 ano;
- de até 12 crianças de 1 a 2 anos;
- de até 20 crianças de 2 a 3 anos;
- de até 25 crianças de 4 a 5 anos.

Essa proposta, segundo a lei acima citada, foi construída com base nos fundamentos sobre o desenvolvimento infantil, cujo entendimento é de que, quanto menor a criança, maiores são as necessidades de atendimento individualizado. Por isso, as turmas de Maternal I e II, de crianças com até três anos, além da professora regente, contam com a assistência de uma monitora.

No estado do Paraná, uma normativa do Conselho Estadual de Educação determina por meio do Processo nº 1167/06, deliberação nº 8/2006, que a organização de crianças na educação infantil deverá respeitar as condições concretas de desenvolvimento das crianças e suas especificidades, e também os espaços físicos, equipamentos e materiais pedagógicos existentes na escola. As turmas devem ser assim compostas:

- Berçário, com crianças de 0 a 1 ano – 5 crianças;
- Maternal I e II, com crianças até 3 anos - 12 crianças;
- Pré - Escolar, compreendendo crianças de 4 até 6 anos – 12 a 20 crianças.

Em termos nacionais o parâmetro de qualidade para a educação infantil, considera que no agrupamento das crianças deve-se observar a faixa etária atendida, sendo estabelecido (BRASIL, 2006b, v.2, p. 35-36):

- uma professora ou um professor para cada 6 a 8 crianças de 0 a 2 anos;
- uma professora ou um professor para cada 15 crianças de 3 anos;
- uma professora ou um professor para cada 20 crianças acima de 4 anos.

No Paraná o número de alunos por turma é inferior ao recomendado pelo MEC, segundo o Conselho de Educação daquele Estado, o intuito é assegurar a oferta e a qualidade da educação infantil preservando sua identidade pedagógica. No município de Montes Claros-MG, em relação ao que recomenda o MEC, essa quantidade é maior, são cinco crianças a mais por educador, tanto nas turmas menores quanto nas maiores.

Nos Parâmetros de Infra Estrutura (BRASIL, 2006b), está previsto que a quantidade de alunos por turma deve ser proporcional ao tamanho das salas que os mesmos ocupam. Na escola pesquisada, pela descrição contida no PPP, os espaços denominados de salas de aula são quatro, uma tem 33 m², sala utilizada pelo 2º Período e todas as outras medem 25m², o que dá em torno de um metro quadrado por criança. Se essa medida for suficiente, conforme recomendado pelos parâmetros, ao dizer que esse ambiente deve ser visto como “suporte que possibilita e contribui para a vivência e a expressão das culturas infantis (...) garantindo-lhe identidade, segurança, confiança, interações sócio-educativas e privacidade” (BRASIL, 2006c, p.16), a escola está adequada nesse sentido.

Analisando o PPP da escola, procurou-se ainda o entendimento dos conceitos de infância e criança e aprendizagem e desenvolvimento. Sabe-se que esses conceitos passaram por inúmeras mudanças, conforme discutido por autores como (Àries, 1981), Khulmann Jr. (1998), sobretudo nos dois últimos séculos de profundas transformações sociais, culturais e econômicas pelas quais passou a sociedade. O que fez com que, no contexto atual, se tornasse

quase consenso entender a criança como um sujeito social, cultural e histórico, de direitos, e com características próprias, que precisam ser reconhecidas, respeitadas e estimuladas, que tem uma visão singular da realidade que o cerca, um ser com capacidade de aprendizagem e desenvolvimento nos mais diversos aspectos.

Tanto a visão apropriada pelo município quanto pela escola reconhecem que a infância brasileira enfrenta cotidianos diversos, onde algumas crianças são exploradas e vivem em precárias condições, enquanto outras são protegidas recebendo todos os cuidados necessários para um saudável crescimento. Assim, nos documentos, o entendimento é de que a criança além de ser um sujeito de direitos, é “um indivíduo pensante, com conhecimentos, desejos e sonhos...” (SME, 2008, p.54). No que se refere às concepções de aprendizagem e desenvolvimento, os documentos enfatizam a necessidade de interação entre os sujeitos, considerando a influencia do contexto sócio-histórico-cultural no qual os mesmos estão inseridos e o papel do professor como mediador no processo educativo.

Ao se abordar com as professoras a concepção de criança e infância, semelhante ao que analisa Kramer (2005) ficou perceptível que elas têm diferentes formas de entender esses conceitos, a maioria dos depoimentos foi marcado por uma visão romântica a respeito dessa etapa. A infância foi definida como uma das fases mais importantes da vida humana, ressaltando-se seus aspectos biológicos e psicológicos. As experiências concretas e as brincadeiras foram indicadas como requisitos para a aprendizagem. E, a memória que se guarda das vivências passadas durante o período infantil foi lembrado por mais da metade das professoras pesquisadas. Diferente do que abordam alguns documentos oficiais, nenhuma delas se referiu a esta etapa como categoria social historicamente construída. Quando fizeram menção às dificuldades que podem ser enfrentadas pelas crianças no período da infância, relacionaram essas dificuldades às carências afetivas apresentadas no espaço escolar, relacionado-as à ausência de carinho e cuidados adequados no contexto familiar.

No que concerne ao conceito de criança, a maioria das professoras pesquisadas se expressou embalada, também, pelo discurso romantizado que vê a criança como um ser angelical, puro, inocente, verdadeiro e livre, parecendo crer que somente alegria e felicidade fazem parte do mundo desses pequenos.

Outro ponto que se procurou identificar foi as diretrizes que fundamentam a oferta do horário integral naquela instituição. Ao se discutir essa temática ficou claro que existem diversas formas de se argumentar em torno desse seguimento educacional. Cavaliere (2007), por exemplo, aponta que essa escolha pode ocorrer quando se visa alcançar melhores resultados, adequar a escola às condições impostas por uma sociedade urbano-capitalista ou

também, como parte de uma mudança na própria concepção de educação. A decisão por essa implementação ao se nortear mais por uma opção política deliberada, ou mais por uma imposição social, poderá influenciar na condução do processo educativo, que poderá se fundamentar numa base assistencialista, autoritária, democrática ou ainda multissetorial, conforme discutido por Cavaliere (2007).

Ao se procurar pela concepção de educação integral assumida pelo município não foi possível identificá-la. No PPP também não se encontrou definições que possibilitassem essa identificação, nem tampouco as diretrizes que fundamentavam essa proposta na instituição. No PPP está descrito apenas a distribuição das atividades cotidianas, entre as quais a alimentação, a higienização e o descanso que assumem uma grande importância, destaca-se a necessidade de formação integral das crianças e algumas características do público atendido. No item intitulado “missão da escola”, assume-se que o compromisso é de proporcionar à criança “economicamente carente” meios para se desenvolver. Na descrição da população atendida, ressalta-se a maioria das crianças é oriunda de famílias “precariedade estruturadas e econômica e culturalmente carentes, onde os papéis são desempenhados por mães (separadas), que normalmente trabalham oito horas por dia para manutenção de seus lares” (PPP, 2011, p. 14), e, por permanecerem fora do lar o dia todo, deixam a desejar no que tange aos cuidados básicos e principalmente em relação à formação de hábitos saudáveis dos filhos. O ideário pedagógico inicial da educação de tempo integral era o de proporcionar a mais completa formação a seus alunos, servindo, também, como suporte para as necessidades de uma nova constituição familiar, que surgia como demanda de uma sociedade industrializada. Nessas escolas, a possibilidade real de articulação entre teoria e prática, fazia dessa proposta uma alavanca de progresso social. A escola assumiria com essa nova proposta a dilatação de suas funções sociais.

Na última década, a educação de tempo integral vem crescendo no país, conforme versão preliminar do PNE 2011-2020, (Brasil, 2011b), uma das metas visadas é a de oferecer educação de tempo integral em 50% das escolas públicas de educação básica. Pensando nessa meta, as diretrizes e práticas político-pedagógicas assumidas precisam ser claras e consistentes de modo que a qualidade educacional seja garantida. É preciso lembrar que, apesar dos avanços na educação, a herança assistencialista ainda não foi devidamente superada, sobretudo na EITI.

Na organização da prática pedagógica, muitos aspectos precisam ser observados, e, pelo que indica estudos nessa área, quanto mais coletivo e consistente for o trabalho, melhor tenderá a ser o resultado. Para isso, a construção do projeto educativo representado pelo PPP

deve contar com uma elaboração democrática e participativa, sendo essa a temática a ser discutida no próximo tópico.

4.1.2. Projeto político pedagógico: proposta participativa?

Na pesquisa, buscou-se, também, entender o processo de elaboração do PPP da escola e o sentido que o mesmo tinha para as professoras. A leitura é de que essa construção quando se dá de forma participativa constitui-se em um indicador de qualidade da educação infantil também nas escolas de horário integral. Buscou-se nessa fonte as informações mais pertinentes à discussão sobre sua elaboração. As reflexões foram possíveis tanto através desse documento, quanto da entrevista realizada com as professoras. Os primeiros contatos com o PPP aconteceram nos primeiros dias de visita à escola, antes da aplicação do questionário e, ao solicitar o documento para a pesquisa a direção não fez nenhuma resistência. O PPP da escola está organizado em vinte e dois tópicos. Da apresentação aos anexos, aborda aspectos relacionados ao histórico da instituição, os objetivos, as concepções, as características da população atendida e do espaço escolar, à organização geral e as formas de avaliação.

A ideia de construção do PPP das instituições educacionais se fortaleceu com a promulgação da LDB 9394/96 (BRASIL, 1996), cuja prescrição é de que toda escola deveria elaborá-lo de forma democrática e participativa. Essa discussão, fomentada na última década, em busca de definir conceitos, de entender e esclarecer o real sentido desse referencial no contexto escolar vem contribuindo como base teórica para que as instituições construam suas propostas. Veiga (1995), por exemplo, argumenta que a luta da escola deve ser por sua autonomia e qualidade, e a construção do PPP é uma possibilidade, para professores e equipe escolar, vivenciarem “...situações que lhes permitam aprender a pensar e a realizar o fazer pedagógico de forma coerente” (p.15). Essa forma de ver o PPP coloca a sua construção como um importante momento de formação no espaço escolar.

Na educação infantil, a forma de construção do PPP, é um quesito de avaliação da qualidade na escola. Essa condição, que está prevista nos Parâmetros Nacionais (BRASIL, 2006b, v.2), é cobrada em virtude da importância que o projeto educativo tem e dos benefícios que pode representar para o trabalho na escola, sendo um importante referencial para compreender tanto a filosofia da escola, quanto o seu funcionamento cotidiano.

Em relação ao processo de elaboração, foi possível localizar na apresentação do PPP que, “todos foram ouvidos, quisemos saber a percepção de cada um em torno de temas especialmente relevantes quando se trata do estabelecimento de metas, planejamento e ação.”

(PPP, 2011, p.4). E nos agradecimentos finais está descrito que o projeto reflete a realidade exata do CEMEI, cuja construção foi trabalhosa, pois, ao se levantar dados que eram necessários à construção deste, “(...) estivemos mais perto da comunidade escolar, dialogamos mais demoradamente com as famílias, com os vizinhos, com nossos serviçais, professores, enfim, nos aproximamos uns dos outros, ouvimos críticas e elogios que não esperávamos” (PPP, 2011, p.33). No documento está escrito que a elaboração foi democrática e participativa, no entanto, ao abordar o tema com as professoras, algumas contradições se evidenciaram nesse sentido, pois das quatro entrevistadas, apenas uma revelou conhecimento do PPP. Os recortes abaixo, retirados dos depoimentos, possibilitam uma visualização do que foi dito a respeito:

A gente participou sim...todo ano a gente tem...uma reunião pedagógica pra justamente falar o que a gente tem que fazer durante o ano né, é sempre no começo do ano que tem essa reunião, e todos participam. Os professores né? Tem também a reunião com os outros funcionários da escola, mas é separado, então dentro da reunião pra ... discutir o que a gente vai fazer todo o ano, todos os períodos entendeu, cada trimestre... (Professora “A”)

Eu vou te falar com sinceridade, quando eu cheguei já havia sido feito um nos anos anteriores e desde que eu estou aqui, ele não foi reformulado com a minha ajuda. Três anos..., e eu não participei em momento algum de ter encontrado pra refazer... sugerimos mudanças...no final do ano de 2009 pra 2010 era pra acontecer essa mudança em termos de diferenciar os conteúdos (...) ficou tudo organizado, essa seria uma mudança no nosso PPP, só que ela não foi no papel, pro PPP. Foi um projeto à parte que fizemos enviamos pra lá pra ver se juridicamente pelo setor de inspeção ele poderia acontecer e pelo que eles analisaram disse que poderia ser perfeitamente assim (...) mas não aconteceu (Professora “B”).

É pra ser sincera?... Eu não sei... eu não vou dizer que eu acompanhei essa escola, porque eu acho que o professor também tem que procurar, tem que buscar, ele não pode esperar tudo. Eu sei que tem, toda escola tem o PPP, só que eu nunca cheguei e peguei e fiquei... não. Quando que foi feito o daqui da escola?... O que eu sei é que, o desejo de saber, de querer saber é uma obrigação do professor,...mas eu acredito também que é questão do tempo, porque um professor que trabalha em dois turnos, tem filhos...porque além de uma vida como profissional você tem a sua vida pessoal...porque na escola você não tem um tempo pra parar...pra ler...eu devo ter até participado aí desse planejamento, dessa elaboração só que nesse momento eu não lembro, se eu participei agora me foge da memória. Se eu não participei então eu não posso te falar (Professora “C”).

Eu já estava na escola quando começaram e nós tivemos vários encontros. Eu participei... É...2005,...2004,...não sei, mas sei que foi logo quando eu estava entrando aqui, 2003..., bom, aí nos deram vários questionários também pra gente pensar, refletir sobre alguns pontos chave e nós fizemos isso, depois discutimos e foi elaborado mesmo pela direção e pelo setor pedagógico, que fez na normativa que tinha que ser, então nós, eu pelo

menos participei, como as colegas mais velhas participaram da elaboração. Agora a reestruturação acho que tá sendo feita esse ano, a supervisora tava mexendo nisso, tem outro que estão mexendo esse ano, que ele tem que ser feito, modificado quando há mudança na escola, no perfil da escola aí acrescenta (Professora “D”).

Percebe-se que a maioria das participantes está alheia ao referencial norteador da proposta escolar. Há um desencontro entre o que diz o PPP e o depoimento das professoras. O projeto que foi disponibilizado para a pesquisa datava do ano de 2011, das professoras entrevistadas, a com menos tempo na instituição está lá há três anos, e ela disse não ter participado de sua elaboração. Sendo que as professoras não tomaram conhecimento desse processo, em que momento este ocorreu? E se aconteceu em data tão recente, porque só a Professora “D” se recorda, e de uma data tão diferente?

Além das legislações vigentes e do suporte teórico já disponibilizado, ressaltando a importância da gestão democrática, o referencial do município orienta sobre essa questão da seguinte maneira:

Uma gestão escolar, que se pretenda democrática e participativa exige o envolvimento de todos (...) Todas as pessoas devem ser consideradas importantes, já que, direta ou indiretamente, estão implicadas nas atividades cotidianas de cuidar e educar as crianças (...) a falta de participação gera o desconhecimento e o descomprometimento com o PPP e poderá trazer, como consequência, ações que não sejam educativas nas relações desses funcionários com as crianças. (SME, 2008, p.33).

Então, a participação é imprescindível na construção do PPP, não só a dos professores, mas de toda a equipe escolar. Se observar bem, as falas sinalizam algumas questões que precisam ser mais bem discutidas. A participante “A”, por exemplo, parece ainda não ter clareza do real significado de um PPP, ela reduz o PPP à previsão dos projetos temáticos a serem desenvolvidos ao longo do ano letivo. Os projetos desenvolvidos devem ser incorporados ao PPP, mas não se pode perder de vista que o PPP comporta toda a fundamentação do trabalho escolar, é pensamento coletivo. Veiga (1995) assinala que o PPP é amplo e trata da organização da escola na sua totalidade, por isso ele é político, e pedagógico.

Está se tornando comum dizer que “a escola tem a cara do diretor”, mas isso é um contra senso quando se fala em gestão democrática, pois embora seja indiscutível a importância do papel exercido pelo diretor na condução dos trabalhos escolares, o PPP não pode ser essa representação. E, nesse caso, a cara da escola deve ser a sua proposta pedagógica, construída com a participação ativa de todos os segmentos, tornando-se assim a sua identidade. Conforme argumenta Bussmann (1995, p.49) ao dizer que, a implementação

do PPP “é condição para que se afirme (ou se construa simultaneamente) a identidade da escola, como espaço pedagógico necessário à construção do conhecimento e da cidadania”, entendendo essa construção numa perspectiva dialética, histórica e contínua.

A proposta do município vai nessa mesma direção, anunciando que o PPP representa “a identidade de uma instituição educativa (...) se materializa por meio de um documento no qual são explicitados os desejos, as crenças, os valores, as concepções e sonhos de toda a comunidade escolar, bem como as formas de organização do trabalho educativo...”, (SME, 2008, p.31).

A participante “B” ressalta um aspecto importante, que se refere à legalidade. Esse aspecto não pode ser negligenciado, mas nem, tampouco, aceito de maneira acrítica. As leis e fundamentos ao serem analisados, provocarão reflexões por parte do grupo ao qual estão direcionadas e, o conhecimento proporcionado por essas reflexões poderá auxiliar efetivamente na formação de profissionais mais comprometidos com o trabalho que realizam. A professora “C” ressalta outro aspecto, necessidade de organização do tempo escolar, de forma que nessa organização esteja previsto espaço para avaliação e reelaboração do PPP. Esse aspecto deve fazer parte do planejamento da escola, tendo clareza de que é, concomitantemente, parte de uma política mais ampla que envolve o campo educacional.

A professora “D” foi a única que participou da elaboração do PPP, e o fez, segundo ela, por volta do ano de 2003. Durante esse tempo, não houve mudanças? Como é que a escola registrou o trabalho desenvolvido nesse período? Qual é a realidade atual dessa instituição? Em que avançaram? O que precisam rever? Quais os desejos de transformação que alimentam o grupo atualmente? Ela deixa entrever, na sequência de sua fala, a existência de um frágil processo de diálogo, entre os entes envolvidos no trabalho pedagógico ao dizer que a reestruturação do projeto está sendo feita, mas demonstra estar ausente desta etapa. Somente ela, que no período da pesquisa estava como professora eventual, ou seja, fora de sala de aula, se referiu ao fato de que tinha um projeto sendo reelaborado na escola.

Em outra questão da entrevista a intenção era capturar o sentido que as professoras atribuíam ao PPP, se elas o utilizavam, como, quando e para que. A professora “A” manifestou certo desconforto ao abordar o assunto referiu-se ao PPP como um “seguimento”. A professora “B” foi mais enfática, demonstrando através de sua fala, que a proposta da escola parece não estar conseguindo atingir a sua finalidade, em virtude de estar descontextualizada com a realidade da instituição. Ela diz que o PPP é um importante instrumento, que deveria ser como uma “bíblia”, mas que infelizmente ela não usa, e continua:

(...) não usamos porque é fora da nossa realidade. Foi feito, não foi reformulado como deve ser na nossa realidade de hoje, e, não é utilizado, não vou te falar que é, porque não é. Porque o PPP tem que ser com a participação do professor, da família, do aluno que tiver idade pra participar e ser reformulado a cada ano, porque a cada ano há mudança, e ele não é, se você pegar pra ver, não tem sua participação, não serve pra você...pra te falar a verdade nós recebemos os projetos prontos da secretaria, nós tivemos muita crítica no início do ano quando falaram: vocês vão trabalhar o projeto os dinossauros. Porque os dinossauros? Porque tem numa novela? Tá na moda? (Professora “B”).

No PPP da escola, está posto que os “eixos temáticos” a serem desenvolvidos são os projetos ou temas, enviados pela Secretaria de Educação. Eles fazem parte de uma proposta comum a todas as unidades municipais de educação infantil, e devem ser discutidos com os professores e assim incorporados ao projeto pedagógico da instituição. Essa participante demonstrou uma insatisfação muito grande em relação a esse assunto, pois segundo a mesma, os temas vêm não como sugestões, mas para serem desenvolvidos nas escolas. Para ela, nem todos cabem nas propostas de educação infantil de tempo integral e por isso, deveriam ser modificados de modo a atender àquela realidade e as necessidades dos alunos, e que isso não tem sido feito. Esse debate com os professores é fundamental, uma vez que os contextos são bastante diversificados e cada tema ou projeto solicitado à escola, mesmo que pareça estar pronto, pode carecer de modificações que só o grupo diretamente envolvido pode fazer.

Por experiência própria, observa-se que, muitas vezes, ocorrem, por parte da própria equipe escolar, resistências ao se convocar reuniões ou encontros com a finalidade de rever essas propostas. Há, parece, uma resignação perante o que vem pronto, e arrisca-se a dizer que essa ocorrência possa estar relacionada a diversos fatores, entre eles poderia se destacar: desencanto com a educação pelos mais variados motivos; ausência do desejo de autoria naquilo que se faz; comodismo; esvaziamento de sugestões; pouco conhecimento da área na qual se atua ou mesmo por justificativas como escassez de tempo. Todos esses fatores devem ser considerados, pois são importantes e, volta-se a afirmar a necessidade de otimização do tempo, tanto do pessoal quanto do profissional, do individual que faz parte de cada um em particular, quanto do coletivo que, nesse caso, é institucional.

A professora “C” disse que, apesar de não estar por dentro do PPP, acredita no papel do supervisor como mediador do processo pedagógico e assim se manifesta:

que eu tô por dentro assim direitinho não vou dizer que eu estou, mas tem o supervisor que monta os projetos e eu acredito que esse supervisor que quer ver o bem de todo mundo..., então a partir do supervisor a gente vai planejando e colocando em prática, eu acredito que o supervisor deve tá bem

antenido né? Eu não utilizo, não o documento, mas tem o planejamento que todo mundo faz, não é o documento, mas eu acredito que os projetos, os planejamentos estão em cima dele, porque a gente acata né? Porque as propostas estão lá...a gente não tem aquela coisa de pegar e tá seguindo direitinho...mas a proposta do supervisor que a gente tem aqui eu acho que tá (Professora “C”)

Essa professora, após a entrevista, ficou chateada com ela própria pelo momentâneo alheamento demonstrado em relação ao PPP da escola. Sem se esquivar, ela atribuiu à supervisão pedagógica o papel de mediador entre o PPP e o trabalho que realiza. Pelo que indica o PPP da escola, essa função está sendo exercida por uma funcionária recentemente contratada. O que garante que ela conheça a proposta, se as próprias professoras que estão lá há muito mais tempo demonstram tal desconhecimento? E quando se diz proposta, não é exatamente o documento burocrático em si, mas a possibilidade que ele pode oferecer de apropriação dos princípios norteadores do trabalho, de aproximação com a comunidade escolar e de transformação da realidade. Sem esse conhecimento tanto o supervisor, quanto outros profissionais ficam como míopes do contexto, e assim, poderá ser muito mais difícil sustentar as discussões originadas dos conflitos cotidianos e também, de provocar mudanças significativas.

A professora “D” advoga que o PPP é a “cabeça da escola”, para reforçar sua argumentação enfatiza,

O PPP é a cabeça, é a chave, é o dia a dia da escola (...), mas que eu faço uso, que eu pego...eu vou estar mentindo. Eu elaborei, eu sei que existe, quando eu fiz complementação em supervisão, eu pesquisei, eu utilizei, mas se eu te falar que eu pego, que eu fico lá buscando alguma coisa, não, não tenho necessidade, eu acredito no que eu faço (Professora “D”).

Para ela, desde a infância é que se forma o lado bom do ser humano e este deve ser o maior objetivo da educação infantil, o qual está contemplado na proposta da escola como uma de suas finalidades. Para Veiga (1995), uma das principais tarefas da escola na elaboração de seu PPP é refletir sobre a sua intencionalidade educativa.

Certa vez, numa das aulas durante o mestrado, um professor ao ser abordado, assinalou que ele seria apenas o pretexto para que a aula ocorresse, pois essa, aos alunos pertencia. Ao relembrar esse fato, imagina-se que, semelhante a isso, o PPP talvez seja apenas o pretexto para que um trabalho mais coletivo e mais coerente seja realizado no interior de cada escola, afinal de contas o processo é construído por todos que dele participam.

Constituindo-se em uma proposta participativa que represente a filosofia educativa da instituição, o PPP será efetivamente um indicador de qualidade na EITI. Na análise desse tópico foi possível observar que as professoras parecem estar confusas em relação à proposta da escola, cuja elaboração carece de maior participação e maior fundamentação no que tange às diretrizes de educação de tempo integral. Pelo depoimento delas, a proposta atual talvez não esteja conseguindo representar o pensamento coletivo. É como se a escola estivesse passando por uma crise de identidade, o que pode ser momentâneo, mas não pode ser ignorado, carece de reflexões em busca de melhorias.

O PPP é a referencia que orienta a prática escolar, no entanto é preciso alertar que ele pode conter as mais belas palavras, os mais profundos conceitos, mas, se eles não forem apropriados pelas professoras transmutando-se em prática efetiva com as crianças, essa escola não poderá dizer que tem um projeto educativo construído coletivamente sendo desenvolvido e, o fato de não tê-lo, poderá ter consequências educacionais e até comprometer a qualidade do trabalho. As escolas normalmente trazem em suas propostas um diagnóstico do contexto no qual está inserida, caso seja detectado problemas, eles não devem ser escamoteados, pois os maiores prejudicados serão os alunos. Também, por outro lado, não se deve dar a esses problemas importância maior do que a que realmente tem, é preciso saber transformá-los em oportunidades de crescimento para todos. Um aspecto que pode auxiliar nesse sentido é a prática da avaliação e do planejamento, que ao ser desenvolvido numa perspectiva de integração e colaboração, poderá se transformar numa das melhores ferramentas para a qualidade da prática pedagógica dentro das instituições escolares. Não por acaso esse é o assunto a ser discutido em seguida.

4.1.3. Integração e colaboração: de mãos dadas em favor do planejamento?

O planejamento entendido como processo que articula fins e meios de maneira intencional (LUCKESI, 2006) significa, nesse contexto, a organização das atividades escolares e, sobretudo as atividades docentes, em favor da aprendizagem e do desenvolvimento dos alunos. Na escola de horário integral, ao ocorrer de maneira integrada e colaborativa, torna-se importante instrumento também para a formação docente ao possibilitar: troca de idéias e experiências; visualização geral do trabalho, oportunidade de se conhecer o desenvolvimento dos alunos em cada turno; tempo para estudos e pesquisas, reflexão e avaliação, revisão e modificação de rumos. Interessa então saber, como ocorre o

planejamento nessa escola? Que importância tem para os professores? Como é entendido na proposta pedagógica?

Pelas orientações da Secretaria Municipal de Educação, o planejamento não deve ser realizado de forma burocrática, técnica, numa rotina desestimulante, ele é entendido como:

uma ferramenta que permite ao professor organizar as atividades que irá concretizar na sala de aula. Ele supõe uma reflexão sobre o que se pretende, de que forma será feito e como poderá ser avaliado o trabalho pedagógico, tornando possível fundamentar as decisões que serão tomadas. Torna-se uma previsão sobre o que será realizado na sala de aula, ao mesmo tempo que permite que sejam feitas modificações e incorporações, pelo seu caráter flexível (SME, 2008, p. 162).

Para esse referencial, o caráter de flexibilidade não retira a intencionalidade pedagógica que fica simbolicamente impressa no planejamento o qual deve servir de antemão para tornar o trabalho mais rico e dinâmico, por exigir do professor, um agudo senso de observação ante a curiosidade, espontaneidade e imprevisibilidade das crianças, o que pode estimular a mudança de planos. Um ponto muito ressaltado é o incentivo à participação dos alunos na organização das atividades, para que se sintam coparticipantes do processo educativo.

No PPP da escola, o planejamento é referenciado quando se lista os projetos temáticos e quando se aborda a formação continuada dos professores, onde está posto que o CEMEI é construído dinamicamente e que faz parte de sua rotina planejamentos semanais com professores e supervisora. Entre as atividades previstas para o momento do planejamento estão: levantamento de problemas e dificuldades; troca de ideias sobre a prática; estudos de temas diversos e organização da rotina. Com isso, acreditam estar proporcionando aos professores mais uma ferramenta necessária ao bom desenvolvimento do trabalho. Uma das reclamações das professoras é a de que, o planejamento se frustra na prática, quando aquilo que desejam realizar não se efetiva em virtude das condições ofertadas.

Durante a entrevista, mesmo com visões diferentes, as professoras foram unânimes em ressaltar a importância do planejamento como atividade pedagógica, a periodicidade do mesmo na rotina da escola, o papel da supervisão nessa atividade. Dentro da escola, cada turno tem uma hora semanal para o planejamento. No turno matutino ele ocorre às segundas-feiras no início do expediente, nesse dia as crianças entram às 8 horas da manhã. No vespertino, às sextas-feiras, os alunos são dispensados às 16 horas, e as professoras ficam em atividade de planejamento até as 17 horas. Uma delas assim se manifesta a esse respeito:

Aqui na escola funciona bem...apesar de que deveria ter um tempo maior pro planejamento porque é pouco... eu acho que os alunos poderiam ser dispensados mais cedo... eles tem carga horária dobrada... a não ser que tivesse um projeto diferente, ... e o professor ficasse mais livre para esse planejamento (...) temos que cumprir esse horário mesmo que tenha-se pouco a planejar... é uma crítica que eu faço porque eu não vejo que um planejamento que você recebe pronto ele é planejamento. (...) e as cobranças vem em cima do que você tem que cumprir (...) eu gosto que me cobrem, mas em cima do que tinha condições de fazer. Então eu gostaria que as escolas tivessem autonomia pra mudar, (...) Mas não, nós não mudamos nada, se é tempo integral a gente teria que ter essa autonomia de mudar (...) (Professora “B”).

Essa fala retrata aspectos fundamentais relacionados às diretrizes da política educacional nas escolas de horário integral, que exige sensibilidade ante sua organização por ser diferenciado das escolas de tempo parcial, mas, não existe uma lei específica para o tempo integral. No que se refere ao tempo destinado ao planejamento, a Lei Municipal 3.176/2003 determina cinco horas semanais para atividades dessa natureza. No Artigo 104 é proposto como atribuições específicas do professor, o exercício concomitante do módulo I se referindo à regência, e o módulo II que prevê atividades extraclasse. A Instrução Nº 01 de abril de 2010, (SME, 2010), veio fortalecer esse ponto esclarecendo que o professor de Educação Básica deve cumprir 25 horas semanais de trabalho, dessas, 20 são em sala de aula e 05 nas atividades do módulo II, incluindo aí os recreios. Parte dessa carga horária é destinada aos cursos de formação que são organizados em dias escolares cumpridos aos sábados e a outra parte em atividades relacionadas ao exercício docente.

Outro aspecto igualmente interessante é a autonomia escolar. No Artigo 17 da Lei Municipal 3.885/2007 está previsto que a gestão do ensino no município deve ocorrer de forma democrática, conferindo às escolas autonomia na definição de seus próprios projetos pedagógicos, desde que respeitadas a legislação vigente. A escola pode adequar esses projetos à sua realidade, mesmo não podendo alterar o que foi previsto legalmente. O que mais pesa, nessa questão, são os custos das modificações necessárias ou desejadas para atender as especificidades do horário integral, com os quais, a escola não tem autonomia financeira para arcar. Então, de qualquer forma, é uma autonomia muito relativa.

A formação docente é um fator fortemente associado à qualidade do ensino conforme preconizado pelos aportes teóricos publicados pelo MEC (BRASIL, 2006a, 2006b, 2009a), e por diversos autores da área. Nesse aspecto, a professora “B” argumenta que “... planejar também é um autoconhecimento, têm momentos que não é só planejar aula, poderia ser um tema, uma oficina, de artes, por exemplo, poderia ser uma troca de experiência entre colegas

com maior habilidade em algum conteúdo...”. O município em seu referencial (SME, 2008) considera a formação continuada como um direito dos professores, que contribui para que os estes sejam sujeitos de sua própria história, para construção e fortalecimento da identidade profissional da classe. No PPP da escola está posto que no início do ano de 2011, a Secretaria Municipal de Educação “forneceu a todos os CEMEI, 10 textos para que fossem estudados no decorrer do ano letivo. Ficou decidido em reunião, que as supervisoras juntamente com os professores decidiriam qual a melhor maneira de estudá-los, cumprindo a carga horária determinada” (PPP, 2011, p. 22). Segundo relato das professoras essas atividades, às vezes, ficam desestimulantes pela forma como são trabalhadas, fragmentando-se os textos em pequenas partes para que sejam resumidas e apresentadas. Elas pontuam que alguns temas são interessantes, outros, porém não atendem à realidade no contexto daquela escola e gostariam de mais liberdade para mudarem algumas temáticas.

Na visão de outra participante, a professora “A”, saber ser flexível também é importante em virtude das necessidades de aprendizagem que vão surgindo à medida que os projetos vão sendo desenvolvidos. Ela valoriza o momento de planejar também pelo seu caráter técnico e destaca-o como um dever cobrado pela supervisora. Essa mesma participante diz que mesmo tendo organização na escola, ela planeja nos finais de semana em sua casa, mas que a discussão com as colegas enriquece o trabalho e abre a mente a novas idéias no momento em que está registrando as atividades que almeja desenvolver.

A professora “D” destaca que é nos momentos de planejamento que se avalia o trabalho como um todo, as condições, os recursos e as estratégias para sua realização. Para ela, isso é fundamental, por dar mais segurança naquilo que se faz. Foi a única que se referiu, ainda que superficialmente, ao sentido de integração, de coletividade que se pode expressar através do planejamento na escola.

esse planejamento é bem feito, é conjuntamente, é coletivo, eu não faço o meu planejamento... eu professora, e desenvolvo do jeito que eu quero, eu posso ter estratégias minhas, como minha colega pode ter as dela, mas o objetivo é o mesmo, e o tema é o mesmo e o planejamento é conjunto. Se a gente tá trabalhando, por exemplo, meio ambiente na minha sala, tá todo mundo trabalhando meio ambiente, não aquele negócio fechado, eu posso buscar estratégias, recursos diferentes, mas o tema é coletivo. Considero muito, muito importante porque é a vez que a gente tem de discutir,... tem um direcionamento, então é riquíssimo para o trabalho do professor o planejamento, sem improvisação, é trazer em mente o que vai fazer. Olha só meu caso, se eu tiver que ir pra uma sala de aula numa emergência, o professor não veio e não deixou planejamento, não tem um direcionamento, eu, pela minha experiência, na hora desenvolvo, dou meus jeito, mas não é bom, se é um professor que não tem desenvoltura vai cobrir o horário...vai cobrir o horário sem alcançar os objetivos da aula (Professora “D”).

Para ela, na função atual que exerce como professora eventual, o planejamento é indispensável, como ela atua nos dois turnos esse momento se transforma em oportunidade de visualização geral do trabalho. Ao pontuar que o objetivo é o mesmo para todos, acredita-se que ela esteja fazendo referência à necessidade de integração do grupo, à consistência, à não fragmentação do trabalho. No referencial do município (SME, 2008) discute-se que a programação coletiva é muito interessante e deve ser feita, contudo, não se pode deixar de lado o planejamento individual de cada professor, em virtude das peculiaridades de cada turma e das necessidades de cada criança.

Algumas delas disseram ainda, que fazem seus planejamentos durante os finais de semana. Embora na profissão docente tomar o tempo pessoal como profissional esteja se tornando comum, defende-se que, os finais de semana, deveriam ser priorizados, preferencialmente, para finalidades de ordem pessoal, seja no campo da vivência familiar, seja em atividades culturais, esportivas, de aquisição intelectual e outras, tão importantes para a formação integral do professor. Acredita-se que essas demandas se bem resolvidas podem contribuir para a qualidade do trabalho que eles desenvolvem na escola, porque ampliam a visão de mundo, abrindo novas perspectivas e propiciando uma leitura mais crítica da realidade. E, nada pior para a educação, do que uma pessoa que como ser humano, encontra-se alienado, e como profissional, automatizado e, com isso, alija-se do prazer que se pode ter através do trabalho que realiza, porque se tornou escravo. E, mesmo que não tenha correntes atadas aos pés, está ideologicamente preso. Há algum tempo atrás, uma brochura chamou a atenção, era o livro *O ócio criativo* (2000) do sociólogo Domenico de Masi que aborda sobre a importância do tempo livre. Deveria-se pensar que, assim como nas escolas os alunos precisam de certo tempo livre, os professores também devem se permitir um pouco desse exercício de liberdade. E assim, as atividades escolares seriam priorizadas naquele espaço. Se a discussão é a qualidade, essa é uma questão que precisa fazer parte do debate, mas esse não é o foco desse estudo.

Foi possível perceber que, apesar de algumas críticas, as professoras têm uma visão otimista sobre as atividades de planejamento realizadas na escola. No entanto, o planejamento como indicador de qualidade na EITI deve se revestir de maior integração e colaboração. Assim, a EITI poderá se fortalecer como oportunidade real de formação integral para as crianças.

4.1.4. Formação integral das crianças: experiências educativas diversificadas?

A escola de tempo integral implantada no Brasil na primeira metade do século XX, sob inspiração do educador Anísio Teixeira, trazia em seu bojo a expectativa de contribuir com a formação nos diversos aspectos considerados necessários à época, ampliando assim as funções da escola, a aprendizagem e, conseqüentemente, as oportunidades sociais dos alunos. Através de estudos sobre a temática, como os de Cavaliere (2002, 2007, 2009, 2010), Coelho (1996, 2002, 2009) e Mauricio (2009), por exemplo, é possível dizer que, se o tempo integral fizer parte de uma política educacional intencionalmente assumida, cujas diretrizes estejam claras, poderá fomentar no interior das escolas, novas perspectivas para a prática pedagógica.

Essa prática ao ser planejada de forma que a ampliação do tempo de permanência das crianças na escola, não seja apenas uma duplicação enfadonha e repetitiva de carga horária, poderá representar acesso ao mundo do conhecimento científico, cultural, tecnológico, desportivo e outros tantos, considerados indispensáveis para uma formação mais significativa para qualquer criança, e não somente uma compensação para crianças menos privilegiadas socialmente. No referencial do município (SME, 2008) a orientação é para que as instituições de educação infantil atendam “obrigatoriamente as crianças que se encontram em situação de risco, em condições de vulnerabilidade social ou mesmo aquelas enviadas pelos Conselhos Tutelares e Conselhos da Criança e do Adolescente” (SME, 2008, p. 160). Esse fato serve para reforçar ainda mais a argumentação em torno da necessidade de se ofertar uma educação de qualidade, uma vez que a escola pode ser uma das poucas oportunidades que essas crianças têm para acesso ao mundo do conhecimento. Não é só acolher, guardar, proteger, é possibilitar educação nas suas amplas possibilidades.

Quando se discutiu sobre a organização da prática pedagógica na escola, foi pontuado pelas professoras que as atividades curriculares, que elas desenvolvem com os alunos, estão organizadas na perspectiva de disciplinas. No período matutino a prioridade é para os trabalhos com Português, História e Geografia e à tarde, Matemática, Ciências e Literatura. Elas entendiam que assim o trabalho seria menos cansativo para as crianças.

O referencial da educação infantil do município, apesar de não conter um eixo específico para discutir a educação de tempo integral, aborda em diversos momentos essa modalidade, orientando as instituições de ensino a pensarem a criança como um ser integral e a buscarem a organização de um trabalho no qual ela seja vista como centro do processo educativo. Na legislação vigente está proposto que as atividades curriculares sejam organizadas por eixos de trabalho, cujos conteúdos sejam estruturados de forma que as

crianças aprendam a se conhecerem num processo de autodescoberta, a descobrir o meio natural e social e a desenvolver-se nas mais diversas linguagens (BRASIL, 1998).

O Programa Mais Educação (2009) não traz orientações específicas para a educação infantil, sua perspectiva é de que espaço educativo não é somente a escola, e recomenda que se explore além de todos os ambientes disponíveis na instituição, em parceria com a comunidade, possa explorar também os espaços em seu entorno, transpondo assim os muros da escola. Para exemplificar, apresenta propostas com essa visão educativa que estão sendo desenvolvidas em cidades como Belo Horizonte-MG, Nova Iguaçu-RJ e Diadema-SP. Algumas dessas experiências estão publicadas no caderno “Bairro-Escola passo a passo”, um dos cadernos do Programa lançado pelo Ministério da educação em 2007 e outras estão no DVD “Mais educação: despertar em tempo integral”, um documentário que também faz parte do pacote formativo do Programa.

No PPP, item 12, que trata da organização e funcionamento do cotidiano de trabalho, está descrito as atividades desenvolvidas e os seus respectivos horários de realização, que podem ser melhor visualizadas conforme distribuição do quadro a seguir:

Quadro 4 – Dinâmica de distribuição das atividades curriculares na escola

Horários	Atividades	Procedimentos
7:15	Entrada	As crianças vão para as salas de aula, depois se dirigem ao refeitório.
8:00	Café/aula	Serve-se a primeira refeição, depois vão para as salas de aula ou outros ambientes
9:20	Banho/outras atividades	Inicia-se o primeiro banho do dia
10:30	Almoço	Começando das turmas menores para as maiores, logo após fazem a escovação e vão descansar
11:00 às 13:00	Descanso/sono	As turmas de maternal I e 2º Período dormem/descansam nas suas respectivas salas de aula e as de Maternal II e 1º Período ficam na varanda, espaço amplo destinado a esse e outros fins
13:00	Início do turno vespertino	Os professores chegam e levam as crianças que já estão acordadas para as salas
14:00	Lanche/banho/outras atividades	As crianças são conduzidas ao refeitório e em seguida inicia-se o segundo banho
15:30	Jantar	Inicia-se o jantar e em seguida as crianças vão com as professoras para algum dos ambientes da escola
16:00	Aula/outras atividades	As crianças trabalham em sala ou outros ambientes
17:15	Saída	As crianças se dirigem à varanda para aguardarem seus pais

Fonte: Projeto Político Pedagógico, 2011.

A atividade de banho é uma das que se desenvolve no decorrer do dia, pois algumas crianças o realizam pela manhã e outras à tarde. O espaço da escola está estruturado em diversos ambientes, sala de artes, TV e vídeo, casinha de boneca, área de piscina, pátio com brinquedos chamado pelas professoras de parquinho. E, segundo o PPP, a escola está lutando para montar uma brinquedoteca e uma biblioteca. As atividades acima descritas situam a rotina da escola e servem como referência para se visualizar a dimensão do trabalho realizado.

Kramer (2005) enfatiza que é preciso atenção especial ao se elaborar as propostas das escolas de tempo integral uma vez que as atividades destinadas à saúde e à assistência costumam ser bastante extensas, podendo reduzir consideravelmente o tempo empregado na realização das atividades pedagógicas. A dinâmica de distribuição contida no quadro vem, de certa forma, confirmar a fala dessa autora, pois o tempo gasto com atividades destinadas aos cuidados como higiene, alimentação e repouso, se não chega a superar, é no mínimo o mesmo gasto com as de natureza pedagógica. Se considerar ainda, tempo dedicado à orientação dos alunos, organização dos materiais, deslocamentos para os diversos ambientes, o tempo para as atividades pedagógicas fica mais escasso ainda. Esse é um ponto que pode fortalecer a argumentação de Cavaliere (2007) ao enunciar que a visão assistencialista ainda é a predominante no contexto dessas escolas.

A EITI deve estar atenta tanto aos aspectos de cuidados, quanto aos educacionais, pois ambos são importantes e se constituem em momentos singulares na formação das crianças, especialmente as menores que estão em franco processo auto descoberta. Ademais, cuidar e educar são termos indissociáveis quando se fala em educação de crianças nessa faixa etária. Alerta-se para isso, porque a tendência, conforme demonstra a história e estudos da área é, na rotina cotidiana, passar a considerar esses procedimentos como de somenos importância e executá-los de forma mecanizada, o que certamente seria prejudicial para os profissionais, mas, sobretudo para as crianças.

Para exemplificar a relevância da diversificação das atividades curriculares, alguns municípios vem socializando suas experiências com propostas já consolidadas. Em Juiz de Fora-MG, conforme Marques *et al* (2009), as escolas tiveram que se reestruturar e seus currículos foram enriquecidos. Além dos professores regentes, as escolas passaram a contar com profissionais das áreas de música, dança, artesanato, capoeira, teatro, informática e xadrez, entre outros, num trabalho desenvolvido em equipe e em parceria. Outras experiências podem ser encontradas no Sul do Brasil, como a apresentada por Stival, Mira e Withers (2009), no município de Curitiba-PR, cuja organização do trabalho pedagógico, além das atividades do currículo de base comum, prevê: práticas de movimento e iniciação desportiva,

práticas artísticas, o eixo de ciência e tecnologia da informação, as práticas de educação ambiental e o eixo destinado a atividades de tempo livre. Para eles, as atividades devem ser desafiadoras, propiciando reflexão, exercício da autonomia, da investigação e da criatividade.

No dia a dia de uma escola e de uma sala de aula muitas coisas são realizadas, umas mais e outras menos significativas. Então, se propôs às professoras que falassem do trabalho que desenvolviam, o que efetivamente contribuía para a formação integral das crianças. Em todas as respostas o aspecto cognitivo esteve representado e para a maioria uma formação integral depende de vários fatores inter-relacionados. Para a participante “A”, o professor precisa gostar de trabalhar com crianças e considera que, o aprendizado que fica para a vida toda é o mais importante. Ela relaciona esse aprendizado à escrita do próprio nome. Na fala dela foi possível destacar dois aspectos, o cognitivo e o afetivo, pois a relação educador-educando e as lembranças dos primeiros professores foi claramente evocada.

A professora “B” abordou o assunto pelo ângulo da organização curricular, destacando que na escola de tempo integral é preciso saber trabalhar de forma integrada. Ela não acredita que a divisão do conteúdo por disciplinas seja uma estratégia interessante para a formação pretendida. Para ela, a escola precisa fortalecer parcerias e ampliar o quadro de funcionários.

Ao se analisar a fala de outra professora, a “C”, percebeu-se que ela fez a abordagem pelo prisma da avaliação sistemática e continuada como instrumento para a qualidade da formação integral e o da formação cidadã, através da transposição do conhecimento escolar para a realidade social e familiar das crianças.

(...) os alunos que chegam aqui no maternal não conseguem nem andar direito, caem demais...e a preocupação da gente é com o pai, e hoje eles querem subir em tudo, tá na fase de mulher e homem aranha... eles não falavam e hoje cantam, sobem em árvore, e as musiquinhas que eles cantam aqui na sala eles levam, ce vê a mãe contando. Aí sim tá junto com esse desenvolvimento normal, o que eles tiram daqui de bom e levam pra realidade deles (...) então, ce tá contribuindo para a formação dele, como cidadão, como uma criança feliz (...) tem que ter relação entre o que ela aprende na escola e o que ela faz na casa dela (Professora “C”).

Só uma avaliação através de observação continuada pode permitir o acompanhamento do progresso dos alunos, e ela faz questão de demonstrar que cuida dessa parte no seu fazer docente. Na concepção dela a socialização e a interação são aspectos fundamentais. A articulação entre as realidades que se constituem nos ambientes referenciais da criança é muito importante, pois é nesses espaços que ela passa a maior parte do tempo e onde pode, com certa margem de segurança, construir, desconstruir e reconstruir suas experiências formativas. Nessa visão, o diálogo escola-família torna-se ainda mais significativo pelo seu

valor pedagógico, e precisa fluir cada vez melhor, embasado não somente pelo discurso da gestão democrática, mas pela convicção de que a criança é o foco do processo educativo.

A professora “D” tem uma visão semelhante à anteriormente citada. Para ela, proporcionar uma formação integral, é preparar a criança para a vida e para isso a escola não pode desenvolver um trabalho isolado.

Bom, eu acho que a base é o aprender, a criança quando ela é bem acolhida como criança ela vira um cidadão de bem, a gente prepara aqui não é só o cognitivo (...), a gente prepara aqui é pra vida...o que eu vejo na minha prática, segundo “periodinho” que vão ser preparados para as séries seguintes... que para a vida futura é desde pequenininho, mas para as séries seguintes quando eu tô no segundo período eu preocupo mais, eu enquanto professor, com o cognitivo, para eles terem uma preparação para as séries subsequentes (Professora “D”).

Conforme discutido por Kramer (2005), ao demonstrar as diferentes tendências que perpassam a educação infantil ao longo do tempo, a formação integral para as professoras, pode estar relacionada a várias manifestações. Uma visão romantizada liga-a ao sentimento de afeto na relação professor-aluno, a uma autorrealização profissional associada ao prazer de ser lembrada no futuro. Uma visão mais cognitivista prioriza o aspecto intelectual com a preparação para as séries iniciais do ensino fundamental, o que pode implicar em alfabetização ao modo tradicional ou até mesmo precoce das crianças. E, uma visão mais crítica percebe-a em suas relações com a realidade na qual o aluno está inserido, ao exercício da cidadania e à qualidade de vida. Nessa visão demonstra-se uma necessidade maior do retorno dos pais sobre a repercussão que o aprendizado escolar provoca no convívio familiar.

Ao longo dessa discussão, foi possível pensar que não é qualquer atividade que poderá ser denominada de experiência formativa. A atividade como experiência formativa pode ter duradoura repercussão, constituindo-se em aprendizado que proporciona vivência real daquilo que se trabalha no contexto escolar. A escola sozinha não é capaz de tal proeza, por isso não deve trabalhar de forma isolada. Possibilitar experiências formativas diversificadas é um indicador de qualidade na educação infantil no contexto da escola de tempo integral, sinalizando que a ampliação da jornada, não pode significar um amontoado de atividades desconexas e sem sentido. Quanto mais a educação estiver organizada do ponto de vista político, filosófico, estrutural e institucional, de modo que a prática pedagógica funcione adequadamente, mais as atividades poderão ser organizadas numa ampla perspectiva, como realmente devem ser no universo do horário integral e na educação infantil em geral.

O próximo tópico discute um aspecto igualmente importante, ao tratar da articulação entre diversos componentes do trabalho pedagógico, esse movimento interativo é fundamental para uma educação infantil de qualidade na escola de tempo integral.

4.1.5. Proposta pedagógica, planejamento e prática docente: no vai e vem da articulação?

Como indicador de qualidade da EITI, a articulação se constitui em um movimento que possibilita a interação direta de três elementos chave na prática pedagógica. Primeiro, o desenvolvimento de um projeto pedagógico participativo, segundo, um planejamento integrado e colaborativo, e terceiro, uma prática docente coerente, que poderá tornar-se perceptível através da consistência do trabalho realizado com as crianças. Nessa parte do texto a intenção foi entender que sentido as professoras davam à articulação no contexto escolar, a partir do que era possível perceber esse movimento, e como se dava a articulação entre elas, que afinal, mesmo se localizando em turnos diferentes, trabalhavam com as mesmas crianças.

Machado (2010) faz referência à interação no processo ensino-aprendizagem, argumentando que, para um processo interativo ocorrer, não basta que as pessoas estejam juntas num mesmo espaço, é preciso entender como, onde e quando ocorre a interação que promove a aprendizagem e o desenvolvimento. Nessa perspectiva, assim como a interação é importante na sala de aula, a articulação o é na escola como um todo, a sua prática é fundamental para uma educação de qualidade.

Durante as entrevistas, a palavra articulação não fazia parte do vocabulário comum das professoras, algumas preferiram utilizar termos de significação aproximada como interação, vinculação, união, ligação, considerando-os como essenciais para não haver dicotomia ou fragmentação no trabalho. Ao se questionar se na escola havia essa articulação e através de que aspectos a percebia, as posições oscilaram entre presença, ausência e necessidade desse movimento.

As participantes “A”, “C” e “D” disseram, com poucas variações de fala, que a sua prática pedagógica precisa estar de acordo com o que é cobrado para trabalharem. Mesmo com dificuldades para exemplificar, elas citaram que percebem a articulação na escola através de três elementos: os projetos de trabalho, o trabalho do supervisor pedagógico e o planejamento.

O primeiro refere-se aos eixos temáticos solicitados pela Secretaria Municipal de Educação, e aos projetos paralelos ou “projetinhos” que elas desenvolvem ao longo do ano

letivo. Estes tem curta duração, e estão voltados para temas emergentes relacionados a datas comemorativas e necessidades das crianças como higiene, nutrição, boas maneiras, entre outros. O segundo se anuncia como aspecto mediador do trabalho pedagógico, em virtude de ser a supervisora, aquela que participa das reuniões junto à Secretaria, e que ao conhecer com maior profundidade a proposta, tenta adaptá-la ao contexto escolar. O planejamento aparece como elemento que vincula a prática docente ao projeto da escola, “eu só tenho minha prática bem feita se o planejamento for feito, então eles estão juntos, um ligado ao outro, (...) Então essa é a prática, tem que haver essa articulação, isso é importante senão o trabalho fica solto” (Professora “D”). Ao que indica as falas, parece prevalecer para elas, a avaliação ou as solicitações externas como elementos impulsionadores da articulação, e não as especificidades presentes na escola de horário integral. Outra participante assim se expressa:

Infelizmente eu não vejo essa interação, se eu te falar que vejo eu estaria mentindo porque, não sei se é o sistema, não sei se é porque é o que tem que se cumprir pra secretaria, mas eu não vejo essa interação (...) eu volto a dizer, nossa realidade não é igual a de outras instituições, (...) a realidade de tempo integral não é igual as outras e nós temos muito que mudar pra que ela seja de qualidade (...) nós temos que ter número de funcionários suficientes, nós temos que ter aquele apoio que eu falei no início, apoio na hora dormir, apoio às aulas especializadas, diferenciadas (...) que o professor tem condições de fazer isso tudo, tem, nós temos a rotina que tem todos os horários de tudo, mas o professor não é preparado pra tudo, pra ser tão polivalente e se desdobrar desse jeito numa escola (...) (Professora “B”).

Essa fala evidencia que a articulação, como movimento integrador dos diversos elementos da prática educativa, está passando por certa fragilidade. As recomendações contidas no referencial da educação infantil no município (SME, 2008) são para que o trabalho prime pela integração em todas as suas etapas. Embora a fala represente a impressão individual de uma professora, serve como alerta para que a escola repense o seu planejamento, de maneira a abrir mais espaços para o diálogo, visando construir um trabalho mais consistente.

Para aprofundar um pouco mais a questão, a próxima pergunta buscava abordar como se dava a articulação entre elas como duplas de trabalho em horários diferentes. Elas reforçaram os três elementos anteriormente citados, e acrescentaram que os principais modos de se comunicarem são o caderno de campo, bilhetes e telefonemas. O caderno de campo, no qual fazem relatórios sobre as principais dificuldades encontradas e sobre as necessidades dos alunos para que possam mutuamente se ajudar, fica na sala de aula acessível a ambas. A prática de “bilhetagem” implica em pequenos recados que se escrevem e afixam no armário

da sala, e os telefonemas são trocados, esporadicamente, se preciso for. Esses caminhos, em busca de melhorar a qualidade do trabalho, podem ser considerados iniciativas interessantes, uma vez que, segundo as mesmas, encontrar-se pessoalmente é muito complicado, e não faz parte da cultura escolar. Citaram ainda que fazem reuniões, quando surgem necessidades para tal. Mas ao que parece, reuniões para planejamento conjunto dos dois turnos, ou não tem sido realizadas ultimamente, ou não se realizaram de maneira satisfatória para todas. A professora “B” novamente se manifestou levantando algumas questões:

é super importante que aconteça essa interação, principalmente entre os dois professores, e isso não acontece, não vou mentir porque não acontece, a não ser por bilhete, tal aluno tá com febre, tal aluno não tá bem hoje, é bilhetinho pra lá, bilhetinho pra cá, e olhe lá. Na escola de tempo integral tem que ter interação entre todos os funcionários desde quem faz a merenda até quem é o secretário da escola (Professora “B”).

Na percepção dela existe uma distância entre os envolvidos no processo, onde cada um faz a sua parte, e a articulação deixa a desejar.

A Professora “D” disse que a comunicação entre elas acontece, e que a parceria entre a dupla dentro da sala de aula busca atingir os mesmos objetivos para o sucesso do aluno. Para ela, o trabalho que desenvolvem tem uma continuidade, não é isolado. O referencial municipal traz orientações nesse sentido, recomendando que o trabalho das professoras ocorra de maneira articulada e integrada, “se não acontecer essa articulação nas turmas de tempo integral, um trabalho desarticulado poderá trazer prejuízos à aprendizagem da criança, tornando a rotina cansativa e enfadonha para ela.” (SME, 2008, p. 149). Por isso, a organização do tempo da instituição deverá ter abertura à realização de encontros coletivos. Esses encontros, ao fazer parte da formação continuada de professores, gestores, bem como de toda a equipe de profissionais, poderão se constituir como possibilidades para discussões coletivas sobre o trabalho no geral. Para Campos, Fullgraf, Wiggers (2006), essa formação é muito importante, e vários aspectos podem ser colocados em pauta tendo como finalidade melhorias contínuas no contexto escolar.

A preocupação com o arranjo do espaço e com o uso de um leque mais diversificado de equipamentos e materiais precisa também fazer parte dos cursos de formação prévia e em serviço de professores e gestores da educação infantil, para que essas melhorias revertam em benefício para as crianças, em seu cotidiano nas creches e pré-escolas. Composto-se com essa situação de carência de material pedagógico, de instalações inadequadas e de preparo insuficiente do pessoal, nota-se uma certa despreocupação com a programação educativa desenvolvida com as crianças. Vários estudos apontam para o descompasso entre as concepções defendidas pelos documentos oficiais de orientação curricular, o discurso das equipes de

supervisão, o planejamento das unidades, quando existente, e as práticas observadas no cotidiano (Campos, Füllgraf, Wiggers, 2006, p. 119-120).

As pesquisas dessas autoras apontaram, ainda, que essas situações apesar de serem muito preocupantes nas pré-escolas, parecem mais agravadas nas creches. Constatando também, falta de familiaridade e resistência às situações de avaliação institucional. Os aspectos citados podem ser indícios de um quadro maior de desarticulação do trabalho realizado na educação infantil.

Ao finalizar esse tópico de discussão, é importante ressaltar, que talvez a articulação não deva ser apontada apenas como um indicador de qualidade na EITI, por se constituir em um fenômeno mais amplo, e intimamente relacionado a diversos aspectos componentes do trabalho. Ele é um movimento quase silencioso, mas que ao se analisar, observar, avaliar essa prática, será possível perceber se o trabalho ocorre ou não de maneira articulada. Esse fenômeno não poderia se reduzir a um indicador, ele pode, ou não estar presente em vários indicadores, na forma como eles se relacionam, e na maneira como são colocados em prática no dia a dia da escola. Mas como as coisas não acontecem do nada e nem de forma tão natural, a articulação entre proposta, planejamento e prática docente é considerado na presente pesquisa como um indicador fundamental para a construção de uma prática pedagógica de qualidade nessas escolas, e que é um movimento presente, também, em outros indicadores.

Proposta pedagógica participativa, por exemplo, é um indicador de qualidade na EITI. Isso implica em dizer que a simples existência de um documento denominado PPP na escola não é o bastante, é preciso avaliar: como ela foi construída? Quem participou, e de que forma participou? Que concepções retratam? É possível perceber essas concepções traduzidas na prática? Essas são algumas questões que poderão ser feitas e mesmo observadas no cotidiano escolar na tentativa de capturar se a proposta expressa o pensamento coletivo. Nesse documento, a articulação poderá ser identificada também na forma como prevê o planejamento, a formação dos profissionais, a relação com as famílias, a rotina e a avaliação como um todo. Dessa forma, se houver articulação, o processo educativo poderá se apresentar mais consistente em virtude da busca por coerência tanto nos discursos, quanto nas práticas.

Pelo que vem demonstrando essa pesquisa, a articulação, como fenômeno integrador que prima, entre outras coisas, pelo diálogo no trabalho escolar, pode estar se constituindo em um dos desafios enfrentados à organização de uma prática de qualidade no cotidiano da escola pesquisada. Dando continuidade a essa linha de raciocínio, caberá ao próximo tópico ampliar a discussão, abordando, entre outras coisas, os possíveis desafios enfrentados nesse contexto.

4.2. Desafios e contribuições da prática pedagógica

A abordagem, nessa parte do texto, gira em torno de pontos-chave colocados às professoras. O primeiro discute os desafios da prática pedagógica na EITI, o segundo as contribuições dessa prática para a construção de uma educação de qualidade nesse contexto, e o terceiro discute os aspectos por elas considerados como essenciais à qualidade do trabalho. Os desafios aqui discutidos não são novidade, muitos já foram apontados por estudiosos da área como Cavaliere, Coelho, Maurício, Moll, Gadotti. Às vezes mudam-se os personagens ou o contexto, mas os problemas continuam praticamente os mesmos. Discutir esses desafios e procurar construir práticas mais significativas com as crianças, é fundamental para que a educação infantil de tempo integral possa se fortalecer como utopia possível.

4.2.1. Desafios à organização da prática pedagógica de qualidade na EITI

Ao se abordar o assunto, primeiramente se desejou investigar sobre as maiores dificuldades enfrentadas por elas na prática cotidiana. A primeira entrevistada, a professora “A” que trabalha de manhã com o Maternal II e à tarde com o 2º período, relatou que a maior dificuldade, em sua opinião, é o horário de repouso ou sono, que precisava de tranquilidade, e estava sendo um dos momentos em que as crianças ficavam mais agitadas. Esse horário se localiza, no decorrer do dia, entre os dois turnos de trabalho, aproximadamente das 11:30 às 13h, pois pode se estender um pouco mais conforme necessidades das crianças, principalmente as menores. Nesse intervalo nenhum professor se encontra na escola e os alunos ficam sob a assistência de duas auxiliares de docência e o apoio de funcionárias dos serviços gerais. A Professora acima relatou que, na opinião dela, faltam funcionários para dar uma assistência individualizada nesse horário, e que esse aspecto é muito importante.

É preciso analisar essa situação com atenção especial por várias razões. Primeiro, o sono é essencial no processo de desenvolvimento pelo qual a criança está passando. Segundo, a proporcionalidade adulto-criança, se existe a necessidade do repouso, se esse momento não pode ser feito de qualquer maneira, se existe as dificuldades de adaptação, não seria necessário uma assistência mais individualizada? Terceiro, trata-se da formação exigida para exercício de práticas pedagógicas na educação infantil. Todos os funcionários desse horário preenchem os requisitos formativos necessários? Estão preparadas para essa atividade? Como avaliam o trabalho que fazem nesse horário? A quarta razão é a indissociabilidade entre o educar e o cuidar. O isso significa para a escola? Se a intenção for construir uma prática

pedagógica de qualidade essas questões precisam fazer parte do debate, pois estão entranhadas à temática formação integral nesse contexto.

Outro desafio apontado, que se evidenciou em praticamente todas as falas das entrevistadas, foi referente ao atual quadro de funcionários. Destacou-se o seguinte depoimento:

eu acho que o quadro de funcionários não é suficiente, teria que ter funcionários suficientes com a realidade da escola de tempo integral, a primeira coisa seria isso(...) não tem como gente, pra fazer uma escola de qualidade você tem que fazer diferente, o quadro de funcionário não pode ser o mesmo, não pode, não tem como, então pra melhorar a qualidade isso aí é básico (Professora “C”).

Embora já tenha sido discutido, gostaria de se lembrar que o funcionamento da escola ocorre das 7:15 às 17:15, são cerca de noventa crianças de 2 a 5 anos por dez horas consecutivas dentro do mesmo espaço. De acordo com o PPP, nesse período de tempo, duas equipes se revezam para atender as demandas. O quadro é composto por 22 profissionais, conforme demonstrado a seguir.

Quadro 5 – Panorama geral do quadro de funcionários da Unidade Escolar

Cargo	Quantidade	Turnos	Carga horária diária	Demandas de horários
Diretora	01	Mat./ Vesp.	8h	Atende todas as demandas
Supervisora	01	Mat./ Vesp.	5h	Alterna os turnos de trabalho
Auxiliar de Secretaria	01	Mat./ Vesp.	6h	Alterna os turnos de trabalho
Professora Eventual	01	Mat./ Vesp.	4h30	Alterna os turnos de trabalho
Professoras Regentes	08	4 no Mat./ 4 no Vesp.	4h30	Horários fixos
Auxiliar de Docência	02	1 no Mat./ 1 no Vesp	6h	Uma de 7h às 13h Outra de 12h às 18h
READ-Readaptação	01	Vesp.	5h	Das 13h às 18h
Cantineira	02	Mat./ Vesp.	8h	Uma de 7h às 16h Outra de 9h às 18h
Zeladoria	05	Mat./ Vesp.	8h	Umas de 7h às 16h Outras de 9h às 18h

Fonte: Projeto Político Pedagógico, 2011.

Da equipe acima descrita, a diretora, embora tenha horários fixos previstos, precisa estar disponível para o atendimento de todas as demandas que surgirem. A funcionária em período de readaptação que também é professora, e, por problemas de saúde tem restrições nas suas funções originais, auxilia as outras docentes no que estiver dentro das suas condições

realizar. No horário entre turnos, etapa dos trabalhos que parece ser uma das mais complexas para se administrar, encontra-se na escola, a auxiliar de secretaria cuja função é administrativa, as auxiliares de docência, as serventes de zeladoria, as cantineiras, e, conta ainda com o apoio de uma funcionária da instituição cedente do prédio no qual a escola funciona. Essa profissional é uma das que mais conhece o contexto da unidade de ensino, pois está lá desde 1993 e mantém, segundo informações das professoras, relações favoráveis ao processo pedagógico. Como a falta de funcionários se demonstrou altamente incômodo, talvez seja pertinente ao poder público local refletir melhor sobre as atividades e o quadro de funcionários destinado a essas escolas. Como decorrência da dificuldade relacionada ao número de funcionários apareceu outros desafios dizendo respeito a desvios de função, estrutura física e excesso de atividades.

A Professora “B” referiu-se à carência afetiva dos alunos como um desafio, pois, para ela, esse aspecto exige que se desdobre muito na atenção dedicada aos alunos. Boa parte dos alunos é oriunda de famílias desestruturadas, como aponta o próprio PPP da escola, e o aspecto carência afetiva foi evidenciado em vários momentos pelas professoras entrevistadas. Sabe-se que a criança tem uma necessidade maior de afetividade nas relações que trava com os adultos e o quanto esse aspecto é importante para o desenvolvimento desta. A carência afetiva retratada pelas professoras pode estar relacionada ao contexto social de origem das crianças, mas pode também estar relacionada à dificuldade que alguns adultos têm de construir relações afetivas e talvez por isso esse desafio esteja sendo reforçado. Essa é uma problemática que carece de investigações mais aprofundadas. A professora “B” diz ainda que tem muitas situações, de necessidades referentes ao estado de saúde, por exemplo, com as quais ela não sabe trabalhar, e que deveria estar previsto até mesmo acompanhamento para a saúde física e psicológica dessas crianças. Borges (1994), enfatiza que na educação integral a escola se ocupa muito com atividades supletivas de alimentação, saúde e higiene relegando, muitas vezes, a plano menor a sua “...função precípua de formar cidadãos conscientes e participativos...” (p. 161). Sabe-se que educar e cuidar são aspectos indissociáveis na educação infantil, no entanto, não se pode perder de vista, mesmo na educação de tempo integral, o papel social da escola, a sua função precípua que é dar conta do processo ensino-aprendizagem. Atualmente, devido à ascensão do tempo integral, não se pode acreditar que tudo já esteja resolvido, sendo esse, um momento favorável para essas discussões.

A Professora “D” observa esse desafio sob outro ângulo. Para ela a criança não deve ser olhada como um “coitadinho”, os pais precisam assumir de fato as suas responsabilidades,

dar mais assistência aos filhos, reconhecer mais a importância do processo educativo escolar e dar mais apoio nesse sentido. E se manifesta em tom de quase desabafo:

Olha o maior desafio,... o que me deixa mais intrigada... é porque eu acho que no horário de tempo integral a família tinha que dar mais apoio, ter mais reconhecimento, muitas famílias põe os filhos pra ficar livres e joga tudo pra escola, e a escola não tem recursos humanos e nem financeiros pra arcar com tudo e atender, os meninos vêm sem tomar um banho, vem sem o mínimo que tem que ter do lar por parte da família que é sagrado. Isso me deixa muito chateada com a educação de tempo integral. Se eles realmente valorizassem... porque eu preciso, é bom para o meu filho, é bom para mim, a escola andaria melhor... outras mães colocam realmente pra deixar pra alguém olhar, tipo assim, vou pegar uma babá na escola... (Professora "D")

Segundo essa professora, um dos objetivos da escola é ajudar a família da criança a se inserir no mundo do trabalho com a segurança de que seu filho está sendo bem cuidado e educado. Mas, algumas mães vêm à escola conseguem a vaga e depois se acomodam. A sugestão dela é que a escola acompanhe mais de perto esse fator.

Borges (1994) ao pesquisar escolas de tempo integral no Distrito Federal identificou vantagens e desvantagens nessas escolas. Um dos maiores incômodos, para as professoras à época, era as características das funções que exerciam, que se assemelhavam aos de uma "babá", o que lhes causava aversão ao estilo de trabalho. No que se refere à EITI, sabe-se que esta tem, no atual contexto histórico, um importante papel social, que deve assegurar a educação como um direito da criança pequena e de suas famílias. Além disso, a Constituição Federal no Artigo 227 determina colocar as crianças a salvo de toda forma de negligência. Competindo ao Estado formular políticas, implementar programas e viabilizar recursos que garantam às mesmas desenvolvimento integral e vida plena, complementando a ação da família. Então, não cabe à escola se furtar ao papel também de cuidadora, uma vez que esse aspecto é importante para o desenvolvimento e formação da criança, sobretudo se esta não tem a família como referencia nesse sentido, mas dar a essa dimensão do trabalho características efetivamente educativas.

Ao se analisar o depoimento das professoras percebeu-se que os desafios enfrentados na prática pedagógica na EITI causam, em muitos momentos, frustração e angústia, o que para elas gera cansaço e falta de estímulo, porque durante todo o tempo precisam fazer redobrados esforços em busca de realizar um bom trabalho. Para uma melhor visualização dos desafios identificados construiu-se o quadro a seguir.

Quadro 6 – Desafios da prática pedagógica na EITI

Desafios da prática docente	Desafios gerais da prática pedagógica
Recursos humanos	Quadro de funcionários
Recursos em geral	Trabalho em equipe
Horário entre os turnos	Aulas especializadas
Carência afetiva das crianças	Professores de áreas diversas
Desvios nas funções do cargo	Estrutura física e ambiente
Excesso de atividades	Trabalho com os pais
Apoio dos pais	Número de alunos por turma
Pessoas sem habilitação	Desvio de funções

Fonte: A autora, 2011.

As dificuldades relatadas foram listadas no quadro à medida que apareciam nas entrevistas e não por ordem de importância, embora coincidentemente, as primeiras tenham sido as que mais se evidenciaram. A limitação do quadro de funcionários foi citada como a maior dificuldade que enfrentam. Elas abordaram o desvio de funções sob dois aspectos, tanto na prática pessoal, quanto na geral. No primeiro caso o termo foi aclamado com maior vigor quando estava relacionado a atividades de higiene pessoal, como banho e escovação, por exemplo, podendo indicar que ainda não há um entendimento claro da indissociabilidade entre o educar-cuidar ou mesmo por considerarem essas atividades como secundárias no trabalho do professor. No segundo caso, o desvio de função representa um problema porque a escola precisa lidar constantemente com um quadro desfalcado e ainda por cima, burlar a legislação ao colocar servidoras sem a habilitação necessária para assumir tarefas junto às crianças.

Assim como Machado (2010) argumenta que a reunião de várias pessoas num mesmo espaço não seja sinônimo de interação e Oliveira-Formosinho (2007) enfatiza que um conjunto de salas não seja sinônimo de escola, assinala-se que a ampliação do tempo escolar não representa necessariamente educação de qualidade. No contexto do tempo integral, a escola precisa ser bem mais que um lugar onde os pais deixam os seus filhos e a organização da prática pedagógica é um dos aspectos que mais contribui para a construção da desejada qualidade.

4.2.2. Contribuições da prática pedagógica na construção da qualidade na EITI

Embora nem todos os problemas sejam solucionáveis ou facilmente solucionáveis, uma vez que se constatou a existência dos mesmos, o natural é que se lute pela sua superação. Na entrevista abordou-se com as professoras sobre o que faziam para superar as dificuldades

encontradas. A participante “A” enfatizou que considera fundamental conhecer o individual da criança, para isso necessário se faz estreitar os laços com a família. Outra pontuou que busca investir na própria formação, através de leituras que ampliem sua compreensão dos problemas encontrados, e a partir do momento em que melhora seu conhecimento, faz sugestões para o trabalho. Mas o processo é sistemático e burocrático e, muitas vezes, as mudanças que desejam, por estarem inseridas em um contexto de organização mais ampla, não dependem somente delas. Por isso no dia a dia é preciso ter flexibilidade ou muito “jogo de cintura pra fazer sozinho” (Professora “B”).

Uma das soluções ressaltadas e com a qual mais convivem é a adaptação do quadro de funcionários às demandas cotidianas, mas isso acarreta outro problema, o desvio de função. O trabalho exige realmente uma organização bem feita, que sem a estrutura adequada pode tornar complicado, limitando as contribuições que a organização da prática poderia dar à construção da qualidade da EITI.

A Professora “D” reforçou a importância do diálogo com as famílias e das parcerias, e ressaltou que dentro da escola é uma tentando suprir as necessidades da outra, e que isso acentua a necessidade de realização de um trabalho coletivo.

é fazer um trabalho coletivo, desde a menina da cantina até a direção num envolvimento coletivo pra atingir o nosso principal alvo que é a criança, para suprir a falta, que na sala de aula que foi o outro ponto que eu falei infelizmente a gente não pode fazer nada porque é o sistema, nós temos que aceitar a criança né, não podemos deixar a criança fora da escola, o que seria até falta de consciência. Então sempre que chega uma criança, mesmo que a sala tá cheia nós temos que atender, o aluno e a família, só que isso aí seria parte do governo, abrir mais escolas, porque aqui a demanda é maior por ser educação infantil de tempo integral...(Professora “D”).

É possível evidenciar que, muitas vezes, a escassez do que as professoras necessitam para desenvolver o trabalho impede ou limita a ação em busca de melhorar e se isso se torna cotidiano, volta-se a reforçar, os alunos é que serão os maiores prejudicados. Por isso, assim como as necessidades dos alunos, as necessidades dos professores precisam ser conhecidas, reconhecidas e supridas, permitindo assim avanços maiores no trabalho realizado. Considera-se que a simples abertura para a busca de soluções dos problemas, já representa uma significativa contribuição com a construção de uma prática pedagógica de qualidade.

Para elas é preciso haver mudanças, mas as contribuições existem e advém de uma prática organizada por meio de um trabalho diversificado que reconheça o contexto social da criança, e ao conhecê-lo, amplie as possibilidades educacionais. Outra contribuição vem por meio de uma rotina bem estruturada com condições de ser seguida adequadamente, e que, os

projetos desenvolvidos precisam ser interessantes, de forma a envolver realmente a criança atingindo a sua vida para além do espaço escolar. Para elas, o trabalho está ocorrendo de maneira descontextualizada, pois há um incomodante descompasso entre a realidade escolar e a realidade familiar, ilustrado no depoimento abaixo:

a partir do momento que essa prática tem reflexos na vida da criança, tanto na escola como em casa, você vê que tá tendo algum resultado, então a gente vê quando chega segunda feira, parece que quando chega sábado e domingo tudo que a gente trabalha na semana não tem nada a ver com a realidade dele, aqui é exigido a rotina, projetos que a gente desenvolve, mas me dá uma impressão que o que a gente desenvolve aqui fica de segunda a sexta-feira (...) é por isso que eu acho que tem que ter essa interação entre a escola e a comunidade, porque senão uma coisa segue pra um canto e outra não tem nada a ver (...) eu fico encabulada, até sexta feira é tudo bonitinho, é hora disso, daquilo, mas o que é marcante é o que eles passam no final de semana com os pais, eles ficam com a gente a semana toda, o dia todo, mas o que é mais forte, é o que eles vivem em casa, então não adianta, é preciso ter interação com a comunidade pra ter qualidade (Professora “C”).

É como se tivesse uma barreira entre essas duas realidades. Essa questão é complexa e envolve muitos fatores. Gonçalves (2009), que discutiu as representações sociais da escola feita por alunos de uma pré-escola de periferia assinala que, na educação infantil o educador em função da representação que tem da escola ou do público atendido, pode tomar atitudes que vão do paternalismo à esquivia, e se responsabiliza pela transformação dos alunos, muitas vezes, tentando “...encaixá-los em padrões ou modelos próprios da sua visão de mundo (...) como os alunos também têm, cada qual, suas histórias e suas experiências, (...) há uma resistência dos alunos contra a imposição de valores feita pela instituição” (p. 176). Para a autora citada, isso é reforçado pela distância social entre esses atores sociais, e a resistência dos alunos é uma tentativa, mesmo que inconsciente, de preservar a bagagem cultural que os acompanha. A escola precisa estar mais atenta a isso, de modo a considerar o contexto das crianças, de uma forma menos preconcebida, e os laços afetivos das crianças com as suas figuras referenciais, como determinantes para a construção de uma aprendizagem efetivamente significativa, possibilitando assim novas formas de pensar e de agir. Caberia aqui perguntar, como está a interação professor-aluno, adulto-criança e das crianças com os seus pares na escola? A criança é considerada como tal, ou apenas como um aluno? Como é considerada a espontaneidade, o desejo de liberdade, criação e inventividade das crianças? Os limites, que também são necessários à vida em sociedade, têm sido construídos com as crianças ou apenas impostos a elas? E o processo educativo tem sido participativo ou transmissivo?

Nesse ponto, a discussão de Oliveira-Formosinho (2007) é muito elucidativa ao trazer um quadro comparativo de diferentes modos de se fazer pedagogia, o modo participativo e o modo transmissivo. Segundo ela, é preciso que a criança seja um sujeito participativo, e baseada na teoria sociocultural argumenta,

Há interdependência e interatividade entre as pessoas e os seus contextos de vida. Aplicando essas ideias à educação, constatamos que realmente existe interdependência e interatividade entre as crianças e os seus contextos educativos. Assim, a primeira tarefa do educador é a de pensar o contexto educativo e organizá-lo para que seja um “segundo educador” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, p. 26).

Para essa autora é preciso recontextualizar a pedagogia da infância, entendendo que há realmente essa interdependência entre “o contexto e os processos psicológicos e educativos de aprendizagem e desenvolvimento, mas não uma subordinação previsível desses processos aos vários tipos de contextos” (p. 26). Em relação aos conteúdos trabalhados, por exemplo, uma vez que a escola tem um currículo previamente determinado e a família tem uma realidade própria e particular, não se trataria de uma concorrência, é preciso reflexões num movimento de mão dupla, que possa entrelaçar os contextos. Para a autora, trata-se de observar as experiências infantis, no que elas contêm de semelhante com os conteúdos de estudo, e se nessas experiências estão presentes os interesses que nortearam a organização desses conteúdos. Reconstruindo assim, as experiências formativas de modo a conferir maior sentido às práticas pedagógicas.

4.2.3. Aspectos essenciais à prática pedagógica na visão das professoras

Nessa pesquisa discutiu-se, entre outros assuntos, indicadores de qualidade na EITI. Como se viu, dos nove enumerados no referencial teórico (conforme demonstrado na figura 1), escolheu-se quatro para o aprofundamento do estudo. Estes se constituíram como pontos debatidos ao longo do trabalho, e como não poderia deixar de ser, serviam também de base para a reflexão com as professoras. No questionário, como último assunto, foi proposto que enumerassem cinco aspectos, considerados por elas, essenciais em uma escola infantil de tempo integral para que a mesma pudesse ser considerada de qualidade. Ressalta-se que nenhuma opção foi oferecida nessa questão, ela foi posta como discursiva e o questionário foi aplicado bem antes da entrevista. É importante esclarecer isso porque, segundo elas, a conversa contribuiu para que refletissem melhor sobre o contexto em que estavam, e se o

questionário tivesse sido aplicado após a entrevista poderia ter induzido as respostas. A análise do texto das oito professoras possibilitou que se construísse o quadro abaixo. Os aspectos listados por elas foram organizados e tabulados e após cuidadosa análise, foram relacionados aos respectivos indicadores e dimensões da EITI.

Quadro 7– Aspectos essenciais à qualidade na EITI segundo as professoras

Dimensões	Indicadores	Aspectos citados	Quantidade citada	Total
ESTRUTURAIS	1-Infraestrutura adequada	Espaço físico	05	27
		Ambientes	04	
		Quadro funcionários	04	
		Alimentação saudável	04	
		Recursos materiais	03	
		Nº de alunos	02	
	2-Formação docente específica e continuada	Cursos, capacitação, seminários, oficinas	03	
3-Valorização do trabalho docente e demais profissionais	Valorização	02		
INSTITUCIONAIS	4-Proposta pedagógica participativa	Projeto pedagógico participativo	01	05
	5-Planejamento integrado/colaborativo	-	-	
	6-Experiências formativas diversificadas	Aulas diversificadas	02	
		Diversidade pedagógica	01	
		Assistência à saúde física, psicológica e nutricional	01	
FUNCIONAIS	7-Articulação	-	-	04
	8-Espírito de equipe	Trabalho coletivo	03	
	9-Interação	Interação escola-comunidade e parcerias	01	

Fonte: A autora, 2011.

As dimensões acima apontadas são interdependentes e se inter-relacionam, todavia, os aspectos mais imediatamente visíveis no contexto escolar foram os que sobressaíram na visão das professoras. Os aspectos mais enfatizados fazem parte da dimensão que contempla os aspectos estruturais e, ao mesmo tempo em que se destacam como essenciais, se constituem, também, nos maiores desafios que enfrentam na organização da prática pedagógica. A

dimensão institucional, da qual se elencou a maior parte dos indicadores pesquisados, não se destacou na visão das professoras, mas durante as entrevistas foram abordados como aspectos relevantes para a qualidade na EITI. Os aspectos menos citados foram os da dimensão funcional, talvez porque esse eixo ao ir se tornando importante na medida em que outros indicadores vão ocorrendo com a qualidade devida, não seja tão ou mesmo imediatamente visível, sendo melhor percebidos como indicadores de qualidade no decorrer do processo educativo. Dahlberg, Moss, Pence, (2003), assinalam que os critérios estruturais, processuais e de resultado são fundamentais ressaltando que a construção da qualidade da educação na primeira infância passa por todas essas dimensões. Peralta (2008) é outra autora que ressalta a importância da inter-relação entre diferentes aspectos para a conquista da qualidade na educação infantil.

Ao finalizar a entrevista foram abordados dois pontos, o primeiro foi se para elas a ampliação da jornada escolar significava ampliação da qualidade no atendimento. A professora “A” chamou atenção para o papel do professor dizendo que o mesmo precisa doar-se quanto puder para contribuir com a qualidade desejada.

A professora “B” assim se manifestou:

Eu considero que da forma que vem sendo não atende o aluno como um todo (...) pra ser de tempo integral tem que ter muitas mudanças... e as políticas públicas não tem interesse e parece que ainda não se tocaram que não é como devia ser, que não tá acontecendo nunca teve uma avaliação pra ver... como que esse aluno chega lá nas outras séries, como é que ele tá chegando... ninguém nunca preocupou com isso, é a primeira vez que eu vejo algo, uma pesquisa questionando o tempo integral, e todo mundo pensa que funciona às mil maravilhas, e não é, não é assim, pra ser de qualidade tem que mudar... (Professora “B”).

Ela relata que, pelo fato do aluno passar pouco tempo em casa, a escola não trabalha, por exemplo, com atividade extraclasse, o que para ela parece ser importante. Pelo que expressou, subentende-se que essas atividades podem servir como mecanismo de envolvimento dos pais com os conteúdos escolares, e de certa forma, representa um elo entre a escola e a família. Na continuidade de sua fala, ela aponta a necessidade de investimento na formação docente, para que a prática pedagógica seja melhorada. Essa participante deu francas demonstrações de uma visão crítica em relação ao tempo integral na escola, seus argumentos se embasam principalmente, nos aspectos das políticas públicas e na ausência da materialidade necessária para que o processo educativo ocorra da maneira que considera adequada.

As angústias, críticas e esperanças da terceira entrevistada, a professora “C”, estão expressas na seguinte fala:

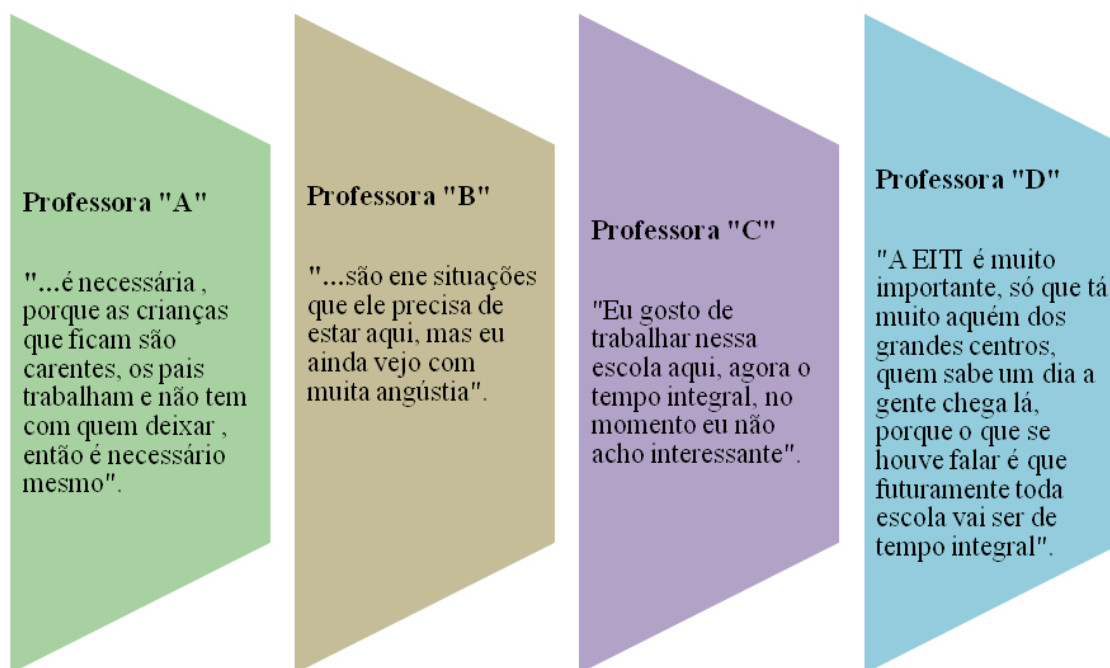
Eu não acho que é atendendo o dia todo que você tá trabalhando com qualidade, eu acho que importante não é o tempo, o importante é assim, se o menino ficou quatro horas na escola, que aquelas quatro horas fossem importantes na vida dele, na realidade dele, o que adianta ele ficar oito horas? Mas eu acredito que a escola de tempo integral é essencial, é um bom projeto, como nos países de primeiro mundo, em cidades mais avançadas existe o tempo integral, mas de qualidade, é aquela coisa que a criança sai de lá assim formada em todos os sentidos, e ela tem uma boa qualidade de vida, então eu não acho que é o fato da criança estar, de depositar uma criança o dia todo na escola que vai melhorar a qualidade de vida (...) Então eu não acho que seja a solução, ainda não. (Professora “C”).

Para ela a escola pode melhorar algumas coisas na vida da criança, a alimentação, por exemplo, mas reclama assistência odontológica, psicológica, aulas diversificadas e um eixo voltado para a inclusão digital, onde os alunos pudessem ampliar suas experiências e serem inseridos no mundo da tecnologia, considerada fundamental como recurso didático nos dias atuais. Numa visão mais analítica, ela percebe descontextualização e fragmentação na realização do trabalho escolar e reclama melhorias.

A última professora, a “D”, manifestou que acredita na ampliação da jornada escolar do aluno como ampliação da qualidade no atendimento. Para ela, “... quanto mais tempo ele fica na escola, mais ele tem chance de melhorar-se como pessoa” (Professora “D”). Para ela, a maior permanência do aluno na escola amplia as possibilidades de formação para o exercício da cidadania na realidade fora do espaço escolar. Porque se fosse priorizar apenas a formação cognitivo-intelectual o tempo parcial seria suficiente.

É importante entender que ao se primar por uma visão integral da educação, os diversos aspectos da formação da criança caminham juntos, não se justifica a existência de fragmentação no modo de compreender o processo educativo. Sendo assim, o cognitivo, o social, o psicomotor, o afetivo, todos estarão entrelaçados e serão igualmente importantes. Quando se matricula um filho numa escola, não é apenas a sua cabeça que adentra aquele espaço, é uma criança inteira, um ser integral, em tudo que ela tem de potencialidades e também de limitações, por isso a visão do professor é um ponto muito relevante.

Figura 7 – Importância da EITI na visão das professoras



Fonte: A autora, 2011.

O último assunto abordado na entrevista foi sobre a importância da EITI e o que se observa na figura 7, são frases recortadas das falas das professoras, ilustrando a importância que cada uma atribui a EITI. Isso pode de alguma forma, sintetizar a visão que cada uma delas faz da realidade na qual estão inseridas. Por se tratar de um grupo tão reduzido, as percepções foram bastante diversificadas. Na íntegra, as falas das participantes, permitem inferir que muito embora algumas apresentem resistências à EITI, o sentimento que fica é que a maioria delas gosta de trabalhar na escola, mas o fato dela ser de tempo integral, não se constitui em fator preponderante. Permitem também afirmar que no momento, a maior parte delas considera a proposta da EITI mais como uma necessidade para atender crianças oriundas de classes menos favorecidas socialmente, que uma proposta interessante para o desenvolvimento integral de toda e qualquer criança independente de classe social.

Os aspectos discutidos possibilitam reafirmar, que a construção de uma educação infantil de qualidade na escola de tempo integral, depende de diversos fatores inter-relacionados que envolvem a sua organização em diferentes dimensões. Quando uma delas não está funcionando bem, as consequências aparecem nos resultados que se alcança com as crianças, e dependendo desses resultados, podem até ser utilizados para reforçar a argumentação de justificativas desfavoráveis à ampliação da jornada escolar. Por isso é importante trazer essas questões para o debate.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS: PRETEXTO PARA FINALIZAR E POSSIBILIDADE DE RECOMEÇAR

*Há um menino
Há um moleque
Morando sempre no meu coração
Toda vez que o adulto fraqueja
Ele vem pra me dar a mão...
(Milton Nascimento)*

Terminar um trabalho dessa natureza é um momento angustiante, porque, se por um lado representa o coroamento de uma longa jornada, por outro significa o desejo de recomeçar seguindo novos percursos. Ao se lançar um olhar retrospectivo, percebe-se que algumas mudanças ocorreram na forma de ver e lidar com o objeto de estudo. À medida que o tempo passava as dúvidas se multiplicavam, porque o edifício das verdades começava a ruir. Era o caos. Sabia-se que no fim do túnel uma luz difusa brilhava à espera da pesquisadora vacilante, ao mesmo tempo naufraga e sobrevivente do navio das certezas, que ancorada no mar da ciência possível ousou lutar contra a maré, encarar os desafios, atingindo terra firme. Manhã se fez, o sol indicava rumos diferentes, era preciso recomeçar, avançar, repisar velhos caminhos com outros passos, em busca de construir novos conhecimentos que possibilitassem ampliar a visão a outros navegadores, na inusitada aventura que é pesquisar. Nesse percurso mudanças foram necessárias, e talvez muitas ainda ocorrerão. Mas, é preciso finalizar. É imbuída por essa ideia que se chega às considerações finais deste estudo.

Esta pesquisa teve como motivação principal para sua realização, o desejo de compreender questões concernentes à construção da qualidade da educação infantil, através da organização da prática pedagógica no contexto da escola de tempo integral. Com tal finalidade, organizou-se o trabalho com base na exigida rigorosidade que a ciência impõe em busca de produzir conhecimento, visando assim, garantir confiabilidade ao trabalho perante a comunidade acadêmico-científica, bem como possibilitar reflexões mais aprofundadas na realidade da escola em questão, favorecendo aos seus professores e demais profissionais, repensar a prática pedagógica de modo a organizá-la de forma mais participativa.

Dizer que o percurso foi fácil, seria enganoso. Dizer que foi problemático, seria inconsistente. Dizer que foi desafiante, talvez fosse o mais adequado, pois, as dificuldades que surgiram, principalmente de ordem pessoal, serviram de estímulo à busca de novas alternativas para continuar. Observou-se que todas as professoras participantes se envolveram com a pesquisa, sobretudo as selecionadas para a entrevista, que ao final demonstravam mais interesse pela temática. Uma delas manifestou o desejo de dar continuidade ao trabalho,

porque, para ela, pesquisas assim são muito importantes como ponto de reflexão e, também, para falarem de suas angústias.

Ao se realizar uma pesquisa, algumas expectativas se levantam, uma delas é exatamente que o estudo realizado sirva como ponto, como pretexto, como provocação para reflexões que venham a impulsionar mudanças na prática e isso só será possível se o poder público se sensibilizar, no caso desse estudo, com as causas da infância e da educação infantil. Sabe-se que muitas conquistas já foram alcançadas nesse campo, mas dar-se por satisfeito é deixar-se cair no mundo da estagnação e as crianças por direito não merecem esse comportamento por parte dos educadores e da sociedade, a quem por dever cabe protegê-las, educá-las, cuidá-las.

Retomando o ponto inicial relembra-se que o interesse central desse estudo gravitou em torno de uma questão, “A organização da prática pedagógica contribui para uma educação infantil de qualidade no contexto da escola de tempo integral?”. Partindo dessa problemática, definiu-se o objetivo geral: analisar como a organização da prática pedagógica participa da construção da qualidade na educação infantil no contexto da escola de tempo integral na visão de professores. Para alcançá-lo três objetivos específicos foram elaborados. As informações obtidas através de questionário, entrevista e análise documental foram relacionadas entre si viabilizando, dessa forma, a escrita das diversas partes do texto que compõe o capítulo referente à discussão dos dados, de maneira que, ao lê-lo é possível identificar essas relações.

O primeiro objetivo específico, “identificar as concepções que fundamentam a proposta pedagógica e a prática docente” foi trabalhado a partir de perguntas do questionário, de questões da entrevista e através da análise dessas concepções no Projeto Político Pedagógico da escola, bem como no Referencial que norteia a educação infantil no município. As informações obtidas possibilitaram a identificação proposta, cujo entendimento foi fundamental para compreender: a base teórica que vem sustentando a prática pedagógica na escola e a visão das participantes sobre o sentido da prática, sua organização e funcionamento, bem como o sentido da qualidade nesse contexto.

No segundo objetivo específico foi proposto “analisar indicadores de qualidade da prática pedagógica na educação infantil na escola de tempo integral”, esse foi trabalhado quando na entrevista se procurou abordar elementos referentes a esses indicadores e no PPP da escola e no Referencial do município se procurou por indicativos dos mesmos. Com isso foi possível entender: a construção da proposta pedagógica da escola; a organização do planejamento; a importância da realização de experiências formativas diversificadas no trabalho com as crianças e o sentido da articulação entre proposta, planejamento e prática

docente. A articulação se constitui em um movimento fundamental na construção da qualidade do trabalho nessas escolas.

A intenção do terceiro objetivo específico era “discutir os desafios na organização de uma prática pedagógica de qualidade na educação infantil no contexto da escola de tempo integral”. Mediante informações advindas de questões retratadas durante a entrevista, articuladas a dados contidos no PPP da escola e no Referencial Municipal e, através dos aspectos listados na última abordagem proposta no questionário, foi possível discutir sobre: os desafios da prática pedagógica na EITI, as contribuições da prática para a construção de uma educação infantil de qualidade nesse contexto e os aspectos-chave que na visão das professoras, devem ser considerados como essenciais à qualidade do trabalho.

No início dessa jornada partia-se de um pressuposto, que foi sendo verificado ao longo do estudo e ao finalizá-lo veio a se confirmar, pois a organização da prática pedagógica contribui para a construção de uma educação infantil de qualidade no contexto da escola de tempo integral quando promove a aprendizagem e o desenvolvimento na perspectiva da formação integral da criança. Para promoção dessa finalidade o trabalho realizado precisa ser de qualidade. E para que o mesmo seja assim necessário se faz que a proposta pedagógica seja participativa, que o planejamento ocorra de forma integrada e colaborativa, que as atividades curriculares sejam diversificadas e se constituam em experiências formativas e que a articulação entre proposta, planejamento e prática docente seja talvez mais que um indicador de qualidade, por ser parte integrante da característica do processo, seja elemento a permear todo o processo educacional fazendo com que a escola se transforme em um projeto educativo assumido por todos os envolvidos.

O conhecimento de todos esses aspectos ampliam consideravelmente as possibilidades de construção de políticas públicas para a educação infantil na realidade do horário ampliado ou integral. Ampliam de igual maneira, as oportunidades para a realização de um trabalho pedagógico significativo, dinâmico e enriquecedor nessas escolas. Afinal de contas, como ressaltou uma das professoras:

Gostaria de acrescentar o seguinte a criança precisa ser feliz, a infância é passageira, então se ele não aproveitar o tempo que fica na escola pra ser feliz, sinceramente o que vai ser da vida dele como adolescente, como adulto, então essa fase da vida é primordial, ele tem que ser feliz, a gente tem que ser feliz a vida toda, mas a infância, na infância tudo é bonito (Professora “C”).

Apesar de saber dos condicionantes históricos e sociais que permeiam a infância, transformando-a muitas vezes num período de angústias e sofrimento, o que todos deveriam querer e lutar era por isso, que a criança seja feliz. Ser feliz, inserido no contexto da EITI, não pode ser entendido como estar rindo o tempo todo, mas conforme a concepção retratada por Mauricio (2009), quando argumenta que a escola de tempo integral deve se constituir em um espaço convidativo, com ambientação envolvente, onde alunos, professores e demais funcionários gostem de estar. Criança feliz nesse contexto é criança que cresce, que aprende e que se desenvolve por inteiro. É criança respeitada, acolhida, educada e cuidada por profissionais capacitados, comprometidos e sensíveis às causas da infância.

Posto isso, fica a inquietação de que refletir criticamente sobre essa temática é uma tarefa muito mais complexa do que inicialmente se supunha, tornando-se imperioso reconhecer que este trabalho poderia ter sido mais abrangente e mais significativo, se as questões de entendimento no campo epistemológico e metodológico fossem melhor aprofundadas. Por outro lado, todavia, dadas determinadas condições, realizou-se por ora a melhor experiência formativa que se pôde, conduzindo à constatação de que a aprendizagem é efetivamente um processo contínuo.

As principais categorias discutidas foram: educação infantil, qualidade educacional e educação de tempo integral. O conhecimento construído ao longo dos capítulos permitiu muitas reflexões e, tendo em vista os resultados obtidos com a investigação, pode-se afirmar que o estudo trouxe algumas contribuições, sobretudo para a própria pesquisadora, mas também para as professoras participantes da pesquisa e para todo o contexto envolvido. A construção do referencial teórico-metodológico possibilitou ampliar a visão sobre:

- 1) a educação infantil no Brasil, seus condicionantes sócio-históricos, a evolução de suas tendências e concepções e a interferência desses na conquista da qualidade almejada;
- 2) o conceito de qualidade, o seu sentido na educação infantil e a importância da construção de indicadores para a elaboração de políticas públicas educacionais e para a avaliação da prática pedagógica nas escolas;
- 3) a educação de tempo integral, o contexto de ampliação da jornada escolar, a prática pedagógica em escolas com esse atendimento e indicadores indispensáveis à construção de uma educação infantil de qualidade nessas instituições;
- 4) o processo de elaboração de uma pesquisa científica, objetos de estudo, suas possíveis abordagens, métodos, instrumentos, sujeitos, construção dos dados, análise e tratamento das informações.

A pesquisa de campo proporcionou momentos de significativas vivências e interessantes descobertas através das fases de coleta, de organização, de análise-interpretação e de fundamentação dos dados, configurando-se como uma das etapas mais complexas, mas também mais prazerosas da pesquisa. Mediante esse rigoroso processo em busca de produzir conhecimento, a partir da análise da visão das professoras considera-se que:

- a) A prática pedagógica trata-se do trabalho que se desenvolve na instituição, é a organização das atividades para e com os alunos e dependendo de como é organizada pode contribuir para a qualidade da educação infantil no contexto da escola de tempo integral;
- b) Na prática pedagógica da escola tem pontos que carecem de reflexão como: visão disciplinar na organização dos conteúdos, fragilidade na relação que a escola mantém com as famílias e a comunidade, discrepância em alguns aspectos no que diz respeito ao que propõe o município no seu referencial e a visão das professoras;
- c) As participantes ainda não têm uma visão clara a respeito do que seja qualidade, esse fato vem confirmar a polissemia do termo. Na EITI a qualidade do tempo escolar deve ser considerada em suas relações com a qualidade de vida;
- d) Prática pedagógica de qualidade na EITI é aquela que considera a criança e suas necessidades como foco do trabalho, apostando também na flexibilidade do planejamento, na dedicação ao trabalho e na diversificação das atividades curriculares;
- e) Educação infantil de qualidade na escola de tempo integral é aquela que considera a criança em suas características como centro de um processo educativo lúdico, significativo e desafiador, visando à formação integral;
- f) A integração dos três pilares, educar-cuidar-brincar, já deveria ser um consenso entre seus profissionais, por isso mesmo não é demais lembrar que a ausência dessa articulação na prática docente pode distorcer ou mesmo prejudicar o sentido educativo;
- g) No que se refere às concepções de criança e infância, as professoras têm diferentes formas de entender, mas há uma tendência para uma visão romântica a esse respeito;
- h) A construção do PPP da escola ao contar com uma elaboração democrática e participativa poderá contribuir significativamente com a construção do processo educativo, mas na escola pesquisada verificou-se que esse fato não vem

correspondendo à realidade. O PPP foi definido por elas de: seguimento, bíblia, cabeça e chave da escola. Para essa pesquisadora o termo que melhor o define é identidade. Suas concepções e fundamentos precisam se constituir em apropriação real das professoras transmutando-se em prática efetiva com as crianças, sem isso a escola não poderá dizer que tem um projeto educativo coletivo.

- i) As professoras estão confusas em relação à proposta da escola, é como se a instituição estivesse passando por uma crise de identidade, o que pode ser momentâneo, mas não pode ser ignorado, merecendo maiores reflexões em favor de busca de melhorias.
- j) As professoras ressaltaram a importância do planejamento como atividade pedagógica. Apesar das críticas, parecem satisfeitas nesse aspecto e evidenciaram a supervisora como mediadora desse processo. No entanto, o planejamento como indicador de qualidade, carece de maior integração e colaboração tanto no interior da escola, quanto nas relações escola-órgãos oficiais;
- k) O referencial da educação infantil do município, apesar de não conter um eixo específico para discutir a EITI, orienta para que as instituições pensem a criança como ser integral e organizem o trabalho pedagógico de maneira que ela seja vista como centro do processo educativo, considerando-as como sujeitos de direito. Atendendo-as em suas necessidades de cuidado e educação, propõe que as atividades curriculares sejam organizadas por eixos de trabalho cujas áreas de conhecimento sejam estruturadas de maneira articulada;
- l) O estudo sugere que na instituição pesquisada, é preciso ampliar o entendimento de que cuidar e educar são termos e se constituem processos indissociáveis e que na organização das atividades cotidianas a função primordial da educação é promover o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças de maneira integral;
- m) É possível pensar que não é qualquer atividade desenvolvida que pode ser denominada de experiência formativa e que no contexto da EITI essas experiências precisam ser diversificadas, envolventes e interessantes;
- n) Ressalta-se que a articulação é um indicador de qualidade, e mais, é fenômeno promotor de qualidade no contexto da EITI como um todo, é um movimento que pode ser percebido através de vários aspectos componentes da prática pedagógica.
- o) A palavra articulação não fazia parte do vocabulário comum das professoras, algumas referiram-se a interação, vinculação, união, ligação, fundamentais para não haver dicotomia ou fragmentação no trabalho. Citaram como exemplo de

articulação os projetos de trabalho, o trabalho do supervisor pedagógico e o planejamento. Quanto às estratégias de articulação entre elas ressaltaram: bilhetes, telefonemas, caderno de campo e relatórios;

- p) Os maiores desafios enfrentados na organização da prática pedagógica são: recursos humanos e materiais, desvio de função, excesso de atividades, horários entre turnos, carência afetiva das crianças, apoio dos pais e o envolvimento de funcionários sem habilitação nas atividades diretamente ligadas às crianças;
- q) As formas de superação dos desafios são: adaptação do quadro de funcionários às demandas cotidianas, investimento no acompanhamento individual da criança e na própria formação e dentro da escola é uma tentando suprir as necessidades da outra, isso acentua a necessidade de realização de um trabalho coletivo;
- r) Muitas vezes, a escassez do que as professoras necessitam para desenvolver o trabalho impede ou limita a ação em busca de melhorar e se isso se torna cotidiano os alunos serão os maiores prejudicados. Por isso, no campo profissional, assim como as necessidades dos alunos, as necessidades dos professores precisam ser conhecidas, reconhecidas e supridas.
- s) As contribuições da prática pedagógica para uma educação infantil de qualidade nas escolas de tempo integral advêm de: um trabalho diversificado que reconheça o contexto social da criança ampliando as possibilidades de educar e cuidar de forma interativa; de uma rotina bem estruturada com condições de ser seguida adequadamente; do desenvolvimento de projetos interessantes, significativos e contextualizados que propiciem a formação integral;
- t) Os aspectos essenciais à qualidade na EITI, segundo as professoras, são: espaço físico bem estruturado, ambientes adequados e diversificados, quadro de funcionários suficiente para as demandas, alimentação saudável e recursos materiais.
- u) As falas das professoras na íntegra, permitem inferir que a maioria delas gosta de trabalhar na escola, mas o fato dela ser de tempo integral não se constitui em fator preponderante. Permite também afirmar que a maioria delas está, no momento, considerando a proposta da EITI mais como uma necessidade para atender crianças oriundas de classes menos favorecidas, que como uma proposta interessante para o desenvolvimento integral de toda e qualquer criança.

Esse estudo teve para essa pesquisadora grande importância, possibilitando afirmar que: no aspecto pessoal e profissional representa o fortalecimento da responsabilidade com as

causas da infância, o seu desenvolvimento e aprendizagem integral, a importância da interação no processo educativo e maior vontade de lutar pelos direitos das crianças pequenas, reacendendo a esperança de que superar desafios é possível; no aspecto social e científico, representa um consistente recorte de pesquisa no campo de estudos da educação infantil e da educação de tempo integral e que poderá ter outros desdobramentos originando novas investigações que possibilitem avanços na construção de uma educação infantil efetivamente de qualidade nas escolas públicas de tempo integral desse país.

Para finalizar, não se pode afirmar que a luz no fim do túnel tenha sido atingida, mas que ficou mais próxima. Ela continua a brilhar, esperando que novos aventureiros de um mundo chamado pesquisaousem alcançá-la. Nessa viagem, o percurso, muitas vezes, será difícil, mas se o adulto vier a fraquejar espera-se que o menino existente em cada ser humano venha a dar-lhe a mão, pois é preciso continuar avançando.

REFERÊNCIAS

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa; MOTA, Sílvia Maria Coelho. *A escola de tempo integral e suas implicações na prática docente*. In: COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa (org.). Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo. Petrópolis, RJ: DP ET Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

ALMEIDA, Fernanda Amaral. Formação profissional específica no contexto da educação infantil de qualidade. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

ARCE, Alessandra. *A pedagogia na “era das revoluções”*: uma análise do pensamento de Pestalozzi e Froebel. – Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

ARIÈS, Philippe. História social da criança e da família. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

ARRUDA, Tatiana Santos. O desenvolvimento do currículo e a criatividade do professor: uma reflexão em busca da qualidade na educação infantil. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

ASSOCIAÇÃO CIDADE ESCOLA APRENDIZ. “Bairro-Escola passo a passo”. Caderno do Programa Mais Educação. Brasília-DF. 2009.

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. 4ª Ed. Lisboa-Portugal, Edições 70, 2010.

BARROS, Aidil de Jesus Paes de; LEHFELD, Neide Aparecida de Souza. *Projeto de pesquisa: Propostas metodológicas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1990.

BASSO, Claudia de Fátima Ribeiro. Qualidade na educação infantil: a visão de professores e gestores. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2004.

BERTRAM, Tony; PASCAL, Christine. *Desenvolvendo a qualidade em parcerias*. Lisboa, Portugal: Ministério da Educação, 2009.

BOMENY, Helena. *A escola no Brasil de Darcy Ribeiro*. Em Aberto, v 22, n.80, p.109-120. abr. 2009.

BONDIOLI, Anna. *O Projeto Pedagógico da creche e sua avaliação: a qualidade negociada*. Campinas – São Paulo: Autores Associados, 2004.

BORGES, Livia Freitas Fonseca. *A escola de tempo integral no Distrito Federal – uma análise de três propostas*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 1994.

BRASIL. Decreto Couto Ferraz, nº 1331 de 1854.

_____. Lei do Ventre Livre, nº 2040 de 28/09/1871.

- _____. LDB, Lei 4024/1961.
- _____. LDB, Lei 5692/1971.
- _____. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília-DF. Senado Federal. 1988.
- _____. *Estatuto da Criança e do Adolescente*, Lei 8069/90. Presidência da República: Brasília, 1990.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, Lei 9394/96. Brasília: MEC, 1996.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998. (Vol.I, II, III).
- _____. *Plano Nacional de Educação*. Brasília-DF. Câmara dos Deputados. 2001.
- _____. Ministério da Educação. *Ensino Fundamental de nove anos: Orientações Gerais*. Brasília, 2004.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Política Nacional de Educação Infantil : pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação*. Brasília: MEC, SEB, 2006a.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil*. Brasília: MEC, SEB, 2006b. (Vol. 1 e 2).
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros básicos de infra-estrutura para instituições de educação infantil: Encarte 1*. Brasília: MEC, SEB, 2006c.
- _____. Portaria Normativa Interministerial nº 17 de 24/04/2007. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. 2007a.
- _____. Lei 11.494, de 20 de Julho de 2007. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica – FUNDEB. 2007b.
- _____. Decreto nº 6253, de 13 de Novembro de 2007. Regulamenta a Lei 11.494/2007 - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica – FUNDEB. 2007c.
- _____. *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil*. Ministério da Educação/ Secretaria da Educação Básica. Brasília, 2009a.
- _____. Resolução Nº 5 de 17/12/2009. *Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. 2009b.
- _____. *Documento Referência: Conferência Nacional de Educação*. Brasília, DF: MEC, 2009c. Disponível em: portal.mec.gov.br. Acesso em: 14/06/2011.

_____. Ministério da Educação/INEP. Censo escolar 2010 (versão preliminar). Brasília-DF. 2011a.

_____. Ministério da Educação/INEP. Plano Nacional de Educação 2011-2020. (versão preliminar). Brasília-DF, 2011b.

_____. Ministério da Educação. “Mais educação: despertar em tempo integral”. Documentário em DVD. 26’. Brasília-DF. s/d.

BROOKE, Nigel. A municipalização do ensino básico em Minas Gerais: quebra e recomposição do Estado Federalista. *Anál. Conj.* Belo Horizonte, v.3, nº3, set./dez., 1988.

BUSSMANN, Antônia Carvalho. *O projeto político-pedagógico e a gestão da escola*. In: VEIGA, Ilma Passos de Alencastro (org.). *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. Campinas, SP: Papirus, 1995.

CAMPOS, Maria Malta; FULLGRAF, Jodete; WIGGERS, Verena. *A qualidade da educação Infantil brasileira: Alguns resultados de pesquisa*. In: *Cadernos de Pesquisa*, v. 36, n. 127, jan./abr. 2006a.

_____, Maria Malta et al. *Consulta sobre Qualidade da Educação Infantil – Campanha Nacional pelo Direito à Educação e Mieib – Fundação Carlos Chagas*, São Paulo: 2006b.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. *Escolas de tempo integral: uma idéia forte, uma experiência frágil*. In: COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa; CAVALIERE, Ana Maria Villela (orgs.). *Educação brasileira e(m) tempo integral*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2002a.

_____, Ana Maria Villela. *Educação integral: uma nova identidade para a educação brasileira?* In: *Revista Educação e Sociedade*. Vol. 23, nº 81. campinas-SP, 2002. Disponível em: www.scielo.br/scielo. Acesso em: 09/07/2007.

_____. Ana Maria Villela. *Tempo de escola e qualidade na educação pública*. *Educ. Soc*, campinas, vol. 28, n.100 – Especial, p.1015-1035, out. 2007. Disponível em <http://WWW.cedes.unicamp.br>.

_____, Ana Maria Villela. *Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral*. *Em Aberto*, v 22, n.80, p.51-63, abr. 2009.

_____, Ana Maria Villela. *Anísio Teixeira e a educação integral*. *Paidéia* (Ribeirão Preto) [online]. 2010, vol.20, n.46. (SciELO).

CHAMBOULEYRON, Rafael. *Jesuítas e as crianças no Brasil quinhentista*. In: PRIORE, Mary Del (org.). *Historia das crianças no Brasil*. 6ª Ed. – 2ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2009.

CHAVES, Laura Cristina Peixoto. *Educação infantil em contexto: a relação complementar família/instituição como fator de qualidade*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2004.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. *Escola pública de horário integral e qualidade de ensino*. In: Revista Ensaio: Avaliação das políticas públicas educacionais. Rio de Janeiro. Vol. 4, n° 11, p. 121-128. Abr./jun., 1996.

_____, Lígia Martha Coimbra da Costa. *Formação continuada do professor e tempo integral: Uma parceria estratégica na construção da educação integral*. In: COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa; CAVALIERE, Ana Maria Villela (orgs.). *Educação brasileira e(m) tempo integral*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2002.

_____. Lígia Martha Coimbra da Costa *História(s) da educação integral*. Em Aberto, v 22, n.80, p.83-96, abr. 2009.

_____. Lígia Martha Coimbra da Costa (org.). *Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo*. Petrópolis, RJ: DP ET Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO PARANÁ. Processo n° 1167/06, Deliberação n° 08/06. Paraná, 2006.

CORRÊA, Bianca Cristina. *Considerações sobre qualidade em educação infantil*. Cadernos de Pesquisa, n. 119, p.85-112, julho/2003.

CORSARO, William A. *Educação Infantil na Itália e nos Estados Unidos: diferentes abordagens e oportunidades para as crianças*. In: MULLER, Fernanda, CARVALHO, Ana Maria Almeida (orgs.). *Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro*. São Paulo: Cortez, 2009.

CRESWELL, John W. *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. Trad. Magda Lopes. 3 Ed.- Porto alegre: Artmed, 2010.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peters; PENCE, Alan. *Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas*. Tradução Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DE MASI, Domenico. *O ócio criativo*. Rio de Janeiro: Sextante, 2000.

EDWARDS, Carolyn. *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emília na educação da primeira infância*/Carolyn Edwards, Lella Gandini, George Forman; Tradução Dayse Batista: Artmed, 1999.

ENGUITA, Mariano Fernandez. *O discurso da "qualidade" e a qualidade do discurso*. In: GENTILI, Pablo A.A; Tomaz Tadeu da Silva (organizadores). *Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas*. 13ª ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Aurélio Século XXI: o dicionário da Língua Portuguesa*. 3ª ed. – Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FORNEIRO, Lina Iglesias. *A organização dos espaços na educação infantil*. In: ZABALZA, Miguel. *Qualidade Em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

FRANCO, Maria Laura Publisi Barbosa. *Análise de conteúdo*. Brasília, 3ª edição: Liber Livros Editora, 2008.

GADOTTI, Moacir. *Historia das idéias pedagógicas*. São Paulo: Ática, 1999.

_____, Moacir. *Qualidade na educação: Uma nova abordagem*. Cadernos de formação. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2010.

GENTILI, Pablo A.A. *O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional*. In: GENTILI, Pablo A.A.; Tomaz Tadeu da Silva (organizadores). *Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas*. 13ª ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

GERMANO, José Willington. *Estado militar e educação no Brasil*. 4ª Ed. – São Paulo: Cortez, 2005.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. /Antônio Carlos Gil. _6. Ed. _ 2 reimpr. São Paulo: Atlas, 2009.

GIBBS, Graham. *Análise de dados qualitativos*. Trad. Roberto Cataldo Costa- Porto Alegre: Artmed, 2009.

GONÇALVES, Marlene Fagundes Carvalho. “*Se a professora me visse voando ia me pôr de castigo*”: a representação da escola feita por alunos de pré-escola da periferia. In: OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. *Educação Infantil: fundamentos e métodos*. 6ª Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GOMES, Marineide de Oliveira. *Formação de professores na educação infantil*. São Paulo: Cortez, 2009. (Coleção docência em formação. Série educação infantil).

GUNTHER, H. *Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão?* Série: Textos de Psicologia Ambiental, Nº07, Brasília-DF: UnB. Laboratório de Psicologia Ambiental, 2006.

HAYDT, R. C. C. *Curso de didática geral*. São Paulo: Ática, 1998.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *Os jardins de infância e as escolas maternas em São Paulo*. Cad. de Pesquisas. São Paulo (64). p. 57-60. Fev. 1988.

KHULMANN Jr., Moysés. *Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.

KHULMANN Jr., Moysés. *O Jardim-de-Infância e Educação de crianças pobres*. In: MONARCHA, c. (org.) *Educação da Infância Brasileira 1875-1983*. Campinas-SP, 2001.

KRAMER, Sônia et al. *Com a pré-escola nas mãos*. 14ª ed. – São Paulo: Ática, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994.

LOPES, Lindicéia Batista de França; SILVA, Irizelda Martins de Souza e. *Concepção de infância: uma trajetória pela busca do legalizado*. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.25, p. 132 –140 ,mar. 2007.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da Aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 18ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LUDKE, Menga. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas/ Menga Ludke, Marli E.D.A. André – São Paulo: EPU, 1986.*

LUZ, Iza Rodrigues. *Educação Infantil: direito reconhecido ou esquecido*. Revista Linhas Críticas. Brasília. Vol. 12, n 22, p. 41-58. Jn./jun. 2006.

MACHADO, Maria Lúcia de A. *Educação infantil e sociointeracionismo*. In: OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. *Educação Infantil: múltiplos olhares*. 9ª Ed. São: Cortez, 2010.

MARCHESI, Álvaro e MARTIN, Elena. *Qualidade do ensino em tempos de mudança*. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MARQUES, Luciana Pacheco *et all*. *A educação em tempo integral no município de Juíz de Fora*. In: COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa (org.). *Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo*. Petrópolis, RJ: DP ET Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

MARTINS, Angela Maria. *Uma análise da Municipalização do ensino no Estado de São Paulo*. Cadernos de Pesquisa, nº 120, p. 221-238. Novembro, 2003.

MAURICIO, Lúcia Velloso. *Apresentação*. Em Aberto, Brasília, v.22, n.80, p.09-12, abr. 2009a.

_____, Lúcia Velloso. *Escrita, representações e pressupostos da escola pública de horário integral*. Em Aberto, Brasília, v.22, n.80, p.15-31, abr. 2009b.

MENEZES, Janaína, S. S. *Educação integral e tempo integral na educação básica: da LDB ao PDE*. In: COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa (org.). *Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo*. Petrópolis, RJ: DP ET Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

MONTEIRO, Ana Maria. *A formação de professores nos CIEPs: a experiência do curso de atualização de professores para escolas de horário integral no Estado do Rio de Janeiro – 1991/1994*. In: COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa; CAVALIERE, Ana Maria Villela (orgs.). *Educação brasileira e(m) tempo integral*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2002.

MOLL, Jaqueline. *Um paradigma contemporâneo para a educação integral*. Patio, ano XIII, Nº 51, Ago./Out. 2009. P.12-15.

_____, Jaqueline. *Educação integral: texto referencia para o debate nacional*. Brasília: MEC, SECAD, 2009a.

MOURA, Margarida Custódio. *Organização do espaço: contribuições para uma educação infantil de qualidade*. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia e ARAÚJO, Sara Barros. *O envolvimento da criança na aprendizagem: Construindo o direito de participação*. Aná. Psicológica, mar. 2004, vol.22, no.1, p.81-93.

_____, Júlia. *Pedagogia (s) da infância: dialogando com o passado: construindo o futuro/* Júlia Oliveira-Formosinho, Tizuko Morchida Kishimoto, Mônica Appezzato Pinazza, organizadoras. Porto Alegre: Artmed, 2007.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ARAÚJO, Gilda Cardoso de. *Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação*. Revista Brasileira de Educação, Jan /Fev/Mar/Abr.2005,n.28,p.5-24.Disponível :www.scielo.br/pdf/rbedu/n28/a02n28.pdf. Acesso em: 10 Out. 2010.

OLIVEIRA, Anatólia Dejene Silva de. *A formação em Pedagogia para a docência na educação infantil: em busca do sentido da qualidade*. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. *Educação Infantil: fundamentos e métodos*. 6ª Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS-UNESCO. *Bases sólidas: educação e cuidados na primeira infância*. Brasília-DF: UNESCO, 2006.

PANIAGUA, Gema. *Educação infantil: resposta educativa à diversidade*. Gema Paniagua; Jesús Palacios; Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado; MACHADO, Maria Cristina Gomes. *A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional*. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.33, p.78-95, mar.2009.

PEDROSA, Larisse Dias. SANFELICE, José Luis. *“Minas aponta o caminho”: o processo de reforma da educação mineira*. 2º seminário Nacional Estado e políticas sociais no Brasil. 13 a 15 de outubro de 2005. Unioeste, Campus de Cascavel. Paraná. 2005.

PERALTA, Maria Victoria. *La Calidad como un derecho de los niños a una educación oportuna y pertinente*. Espacio para la infancia. Nº 29. Bernard Van Leer Foundation, Julho, 2008.

PEREIRA, Rita Marisa Ribes. Tudo ao mesmo tempo agora: considerações sobre a infância no presente. In: GONDRA, José Gonçalves. História, Infância e Escolarização. 1ª edição. Rio de Janeiro: 7Letras, 2002.

PERISSÉ, Gabriel. Palavras e origens. 2ª Ed. São Paulo: Editora Saraiva, 2010.

POSTMAN, Neil. O desaparecimento da infância. Tradução de Susana Menescal de Alencar e José Laurenio de Melo. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

PRIORE, Mary Del (org.). *História das crianças no Brasil*. 6ª Ed. – 2ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2009.

PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: Gestão intersetorial no território. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2009.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO (da escola pesquisada). 2011.

RIBETTO, Anelice. MAURICIO, Lucia Velloso. *Duas décadas de educação em tempo integral: dissertações, teses, artigos e capítulos de livros*. Em Aberto, Brasília, v.22, n.80, p.137-160, abr. 2009.

ROCHA, Dario do Carmo. A carta de punta del este: as idéias positivistas nas reformas Educacionais e no plano de segurança nacional orquestradas na década de 60. 2º seminário Nacional Estado e políticas sociais no Brasil. 13 a 15 de outubro de 2005. Unioeste, Campus de Cascavel. Paraná. 2005.

RUIZ DE MIGUEL, Covadonga. “*Propuesta y validacion de um modelo de calidad em educacion infantil*”. Universidad, Complutense de Madrid. (Tese). Madrid, Espanha, 2002.

SABBAG, Sandra Papesky. *Creches: surgimento, evolução e perspectivas*. In: Revista Presença Pedagógica. V.3 n.14, março./abril. Belo Horizonte, MG: Dimensão. 1997.Pg.13-21.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. *Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas*. Revista Brasileira de História & Ciências Sociais. Ano I - Número I - Julho de 2009. Disponível em: www.rbhcs.com
Acesso em: Março de 2011

SAVIANI, Dermeval. *História das idéias pedagógicas no Brasil*. 2ª Ed. revista e ampl.- Campinas, SP: Autores associados, 2008.

SME-SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO de Montes Claros-MG. Lei Municipal 2643 de 19/10/1998. Dispõe sobre a Municipalização. 1998.

_____. Lei Municipal nº 3.176 de 23 do 12 de 2003 – Estatuto, plano de cargos, carreiras e vencimentos do Magistério.2003.

_____. Lei Municipal nº 3885 de 20 de dezembro de 2007.

_____. Referencial Municipal para dinamização, avaliação e construção dos projetos político-pedagógicos das instituições de educação infantil. 2008.

_____. Instrução nº 01 de 06/04/2010. Dispõe sobre a organização e funcionamento das Unidades Municipais de Ensino...2010.

_____. Censo Escolar do Município. Junho, 2011.

SOUSA, Maria de Fatima Guerra de. *Educação Infantil: os desafios da qualidade na diversidade*. Palestra de abertura do Seminário Nacional de Educação Infantil do SESI: Identidade na Diversidade. Belém, 1998. (Mimeo.).

_____. *Para além de coelhos e corações: reflexões sobre a prática pedagógica do educador infantil*. Revista Linhas Críticas, FE-UnB – V. 6, nº 10 – p.95-110, jan.-jun. 2000.

_____. *Aprendizagem, desenvolvimento e trabalho pedagógico na Educação Infantil*. In: TACCA, Maria Carmen V.R. (org.) *Aprendizagem e Trabalho pedagógico*. Campinas, Alínea, 2008.

STIVAL, Maria Cristina Elias Esper; MIRA, Marília Marques; WIHERS, Simone Weinhardt. *A educação integral na rede municipal de ensino de Curitiba: contexto histórico e práticas pedagógicas*. In: COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa (org.). *Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo*. Petrópolis, RJ: DP ET Alíi; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 10ª ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. (1900-1971). *Educação não é privilégio*. 7ª edição. Comentada e apresentada por Marisa Cassim; org. da col. Clarice Nunes. Rio de Janeiro: Ed.UFRJ, 2007.

TELES, Fabricia Pereira. *Prática pedagógica na educação infantil: estudo compartilhado com professoras da cidade de Parnaíba-PI*. 2010. 202f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Piauí, 2010.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. – São Paulo: Atlas, 2009.

VEIGA, Ilma Passos de Alencastro. *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva*. In: VEIGA, Ilma Passos de Alencastro (org.). *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. Campinas, SP: Papirus, 1995.

VILLALOBOS, João Eduardo. *Diretrizes e bases da educação*. São Paulo: Pioneira, 1969.

VIGOTSKY, Lev Semenovich (1896-1934). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Organizadores Michael Cole...(et al). Trad. José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 4ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VIGOTSKY, Lev Semenovich (1896-1934). *A construção do pensamento e da linguagem*. Trad. Paulo Bezerra. 2ª Ed.- São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009a.

VIGOTSKI, Lev S. (1896-1934). *Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico: livro para professores*. Apresentação e comentários Ana Luiza Smolka; Tradução Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009b.

ZABALZA, Miguel. *Qualidade Em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICE A – CARTA DE APRESENTAÇÃO DA PESQUISADORA



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UnB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE

Brasília-DF, 23 de agosto de 2011

À Secretaria Municipal de Educação de Montes Claros – MG

Temos o prazer de apresentar a Mestranda Ediléia Alves Mendes Souza, matrícula 10/0044816, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação desta Universidade que desenvolverá a pesquisa cujo título é: Educação Infantil de Qualidade na Escola de Tempo Integral: a prática pedagógica na visão de professores, sob orientação da Profa Dr^a Maria de Fatima Guerra Sousa. O objetivo principal do estudo é analisar como a organização da prática pedagógica contribui para a construção da qualidade na educação infantil no contexto da escola de tempo integral. Os instrumentos e procedimentos de pesquisa serão aplicação de questionário com questões objetivas e discursivas e realização de entrevistas com as professoras e a análise documental do projeto político pedagógico da escola. Estima-se que o desenvolvimento da coleta de dados tenha a duração de dois meses, este prazo pode ser reduzido ou estendido conforme o andamento da pesquisa. Os resultados serão divulgados na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília-UnB, podendo ser publicados posteriormente. A mestranda se compromete em socializar os resultados com a escola participante através da entrega de uma cópia da dissertação, bem como de uma reunião para socializar as descobertas. A identidade da escola e dos participantes será totalmente preservada. Qualquer dúvida em relação a essa pesquisa poderá ser esclarecida através dos contatos da pesquisadora. Email: edileia_mendes@yahoo.com.br Telefones: (38) 9956-3363 Agradecemos a colaboração dessa Secretaria para com o desenvolvimento do estudo, acreditando que as pesquisas em educação, como a aqui apresentada, representam uma importante contribuição para melhoria da qualidade do processo ensino-aprendizagem na educação infantil.

Atenciosamente,

Profa Dra Maria de Fatima Guerra de Sousa

Orientadora – FE/UnB

APÊNDICE B – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UnB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE

TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Mediante carta de apresentação, autorizo a pesquisadora Ediléia Alves Mendes Souza, mestranda em Educação do PPGE-Fe da UnB/Brasília-DF, cujo projeto de pesquisa é denominado **“Educação infantil de qualidade na escola de tempo integral: a prática pedagógica na visão de professores”**, sob orientação da Profa Dra Maria de Fatima Guerra de Sousa, a desenvolver sua pesquisa junto a essa instituição em comum acordo com a direção da escola e os demais participantes.

Declaro estar ciente desse termo do qual também recebi uma cópia e concordo com o acima exposto.

Local: _____, _____ de _____ de 2011.

Secretária Municipal de Educação

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UnB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE

Eu, _____,
RG _____, de forma livre e esclarecida aceito participar do presente estudo e autorizo a pesquisadora Ediléia Alves Mendes Souza, mestranda em Educação do PPGE- FE da UnB/Brasília-DF, cujo projeto de pesquisa é denominado **“Educação infantil de qualidade na escola de tempo integral: a prática pedagógica na visão de professores”**, sob orientação da Profa Dra Maria de Fatima Guerra de Sousa, a utilizar-se das informações obtidas na entrevista da qual participo, por meio de gravador de voz e anotações escritas, respeitando aos critérios da ética de pesquisa onde está assegurado o total anonimato dos participantes. Para qualquer informação a respeito dessa pesquisa devo entrar em contato com a pesquisadora através do telefone (38) 9956-3363 ou pelo email edileia_mendes@yahoo.com.br.

Declaro estar ciente desse termo do qual também recebi uma cópia e concordo com o acima exposto.

Local: _____, _____ de _____ de 2011.

Assinatura da participante

APÊNDICE D – ROTEIRO DE QUESTIONÁRIO

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UnB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE

Prezada Professora,

Estamos desenvolvendo uma pesquisa cujo título é “**Educação infantil de qualidade na escola de tempo integral: a prática pedagógica na visão de professores**”, sob orientação da Profa Dra Maria de Fatima Guerra de Sousa. Nosso principal objetivo é analisar como a organização da prática pedagógica contribui para a construção da qualidade na educação infantil no contexto dessas escolas. A sua participação é fundamental. Respeitando os critérios da ética de pesquisa, está assegurado o total anonimato dos participantes. Para qualquer informação a respeito desse estudo você pode entrar em contato com a pesquisadora através do telefone (38) 9956-3363 ou pelo email edileia_mendes@yahoo.com.br. **Gentileza registrar todas as respostas a caneta.**

Muito obrigada por sua colaboração!

Ediléia Alves Mendes Souza

QUESTIONÁRIO

Entregue em: 19/ 09/ 2011

Receber em: 22/ 09/ 2011 **horário:** 11h e 16h

I – Dados de identificação

- a. Idade: _____
- b. Turma na qual trabalha na escola de tempo integral? _____
- c. Faixa etária das crianças _____
- d. Turno de trabalho na escola de tempo integral? () matutino () vespertino
- e. Trabalha em outra escola/instituição? () sim () não Turno _____

II – Experiência

- f. Tempo de experiência na educação infantil: _____
- g. Tempo de experiência na educação infantil na escola de tempo integral: _____
- h. Tempo de experiência na atual instituição: _____
- i. Situação funcional: () Efetiva () Contratada

II – Formação

- j. Magistério () Sim () Não. Outro curso? Qual? _____
- k. Nível Superior () Sim () Não.
Qual curso? _____ Ano de Conclusão _____
- l. Pós graduação () Sim () Não.
Nível: () Especialização em _____ () Mestrado em _____

IV – Concepções: Diferentes pessoas têm ideias diferentes sobre vários assuntos. A seguir, registre as suas ideias segundo o solicitado.

- a) Infância é:
- b) Criança é:
- c) Qualidade é:
- d) *Educação Infantil de Qualidade* na *escola de tempo integral* é aquela que:
- e) Você considera a escola de horário integral na qual você trabalha de qualidade?
() Sim () Não. Por quê?
- f) Você considera a sua prática pedagógica de qualidade? () Sim () Não. Por quê?
- g) Considerando a qualidade como uma melhoria contínua, em sua opinião, o que precisa ser feito agora, para melhorar a qualidade da sua prática pedagógica? Por quê? Quanto tempo você precisa para isto?
- h) Se dependesse só de você, o que faria para melhorar a qualidade da educação infantil em sua escola?
- i) Liste cinco (05) aspectos que você considera essencial em uma escola infantil de tempo integral para que ela possa ser considerada de qualidade.

Professora, caso você queira registrar mais alguma coisa que considere importante pode ficar à vontade para utilizar o verso dessa folha.

Agradeço imensamente sua colaboração com essa pesquisa.

APENDICE E – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORAS

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UNB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE

ROTEIRO DE ENTREVISTA

- 1) Organização da prática pedagógica na escola
- 2) Definição de prática pedagógica na educação infantil na escola de tempo integral
- 3) Prática pedagógica de qualidade na escola de tempo integral
- 4) Participação na organização da prática pedagógica na escola
- 5) Desafios na prática docente na escola de tempo integral
- 6) Desafios na organização da prática pedagógica na escola de tempo integral
- 7) Como a organização da prática pedagógica contribui para a construção da qualidade na educação infantil no contexto da escola de tempo integral
- 8) Busca por superação dos desafios
- 9) Do trabalho junto às crianças o que efetivamente contribui para a formação integral
- 10) Processo de elaboração do PPP da escola
- 11) Sentido do PPP na prática docente e na prática pedagógica da escola
- 12) Planejamento
- 13) Articulação/integração entre a proposta pedagógica, o planejamento e a prática docente
- 14) Articulação do trabalho dos professores dos diferentes turnos
- 15) Considerações sobre ampliação da jornada escolar e suas relações com a ampliação da qualidade
- 16) Sentimento em relação ao próprio trabalho na EITI
- 17) Considerações sobre a importância da EITI

Figura 3 – Concepções teóricas da EITI



Fonte: A autora, 2011.

Como se vê, a figura sintetiza concepções que podem servir como referencial para as escolas infantis que desejam construir um trabalho de qualidade. Essas concepções se relacionam à educação infantil de maneira geral e, de forma específica deveria se relacionar à qualidade da prática pedagógica no contexto da escola de tempo integral.

APENDICE F – ASPECTOS CONSIDERADOS NA ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UNB****FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE****PROGRAMA DE PÓS - GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE**

Aspectos considerados na análise e discussão dos dados a partir da articulação das informações obtidas através de diferentes fontes e instrumentos

- Prática pedagógica: Fundamentos e concepções do PPP e das professoras:
 - Concepções de: educação infantil, criança/infância, educação infantil de qualidade
 - Conceito de qualidade
 - Visão de educação integral
 - Diretrizes da educação de horário integral.

- Proposta pedagógica participativa

- Planejamento integrado e colaborativo

- Experiências formativas diversificadas

- Articulação entre proposta, planejamento e prática docente

- Organização de uma prática pedagógica de qualidade na EITI
 - Desafios, contribuições e indicadores de qualidade.