

Educação Infantil, Tempo Integral e Formação/Educação Integral da Criança: a Percepção da Comunidade Escolar

Early Childhood Education, Full-Time and Comprehensive Child Learning/Education: the Perception of the School Community

Fátima Alves Pereira
Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio)
Rio de Janeiro-Brasil

Resumo

Este estudo é parte integrante de uma pesquisa de Mestrado realizada no biênio 2020-2022. Tem como temática a Educação Infantil em Tempo Integral, cujo objetivo é analisar as possibilidades de articulação entre a ampliação da jornada escolar para o Tempo Integral e a formação integral das crianças matriculadas em uma Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI) da Rede Pública Municipal de São Gonçalo, no estado do Rio de Janeiro. Para este estudo, de cunho qualitativo, utilizamos pesquisa bibliográfica e documental, além de entrevistas coletivas semiestruturadas com profissionais que atuam com as crianças. Em relação ao Tempo Integral na Educação Infantil, podemos dizer que, na Unidade pesquisada, por si só, essa ampliação de jornada não garante que o trabalho pedagógico de qualidade seja desenvolvido.

Palavras-chave: Educação Infantil em Tempo Integral; Educação Integral; Tempo Integral.

Abstract

This study forms an integral part of the master's research conducted in the two-year period between 2020-2022. Its subject matter is Full-Time Early Childhood Education, and aims to analyze the possibilities of articulation between the expansion of the school day to Full-Time and the comprehensive education of children enrolled in a Municipal Early Childhood Education Institution (Unidade Municipal de Educação Infantil, UMEI) of the Municipal Public Network of São Gonçalo, in the state of Rio de Janeiro. For this qualitative study, we used bibliographic and documentary research, as well as semi-structured collective interviews with professionals who work with children. Regarding Full-Time Early Childhood Education, it can be said that in the researched unit alone, such an expansion of the working day does not guarantee that quality pedagogical work is being developed.

Keywords: Comprehensive Education; Full-Time; Full-Time Childhood Education.

1. Introdução

As temáticas do Tempo Integral e da Educação Integral, articuladas a pesquisas sobre a Educação Infantil, são o foco deste estudo que traz, como problema, a relação da ampliação do tempo à formação integral da criança na creche e pré-escola. Trazemos uma reflexão sobre as concepções e as práticas que são desenvolvidas junto à Educação Infantil em Tempo Integral no município de São Gonçalo, mais precisamente em uma de suas unidades educacionais – nosso *lócus* de estudo, assim como os tensionamentos e as discussões que se apresentam nesse contexto.

O problema que desenhou os caminhos desta pesquisa levou-nos a pensar sobre uma troca dialógica com sujeitos que trabalham com a Educação Infantil, para refletir como a ampliação do tempo na escola pode possibilitar às crianças uma formação mais ampla, que leve em consideração seus aspectos cognitivos, emocionais, psicomotores, culturais e sociais, articulando o brincar, o cuidar e o educar, em direção a uma Educação Integral de cunho emancipatório.

Nesse caminhar, algumas questões foram surgindo, até chegarmos aos seus objetivos: quais estratégias e percepções os professores e profissionais nos apresentam, quando atuam com essas crianças, em uma instituição escolar de Tempo Integral?

O delineamento de questões e problema de pesquisa fez-nos reforçar a ideia de que a criança é um sujeito dinâmico e pensante, que pode e deve ser desafiada a experimentar atividades que estimulem seu raciocínio, sua criatividade, sua ludicidade e seu bem-estar, de modo a desenvolver-se integralmente, construindo conhecimentos e sentidos em ambientes estimuladores e tendo, como proposição, o fato de que ela é muito mais do que um ‘dado etário’: é completa, complexa e singular.

Nessa perspectiva mais ampla, a pesquisa trouxe, como objetivo geral, analisar as possibilidades de articulação entre a ampliação da jornada escolar para o Tempo Integral e a formação/Educação Integral das crianças matriculadas em uma UMEI da Rede Pública Municipal de São Gonçalo destacando, como um de seus objetivos específicos, – e que corresponde ao recorte que apresentamos neste artigo – investigar e analisar a percepção do Tempo Integral na atuação dos profissionais responsáveis pelo desenvolvimento educacional das crianças em uma UMEI, visando apontar a concepção de Educação Integral que lhe é correlata.

Ao trazermos à tona a perspectiva da formação humana como Educação Integral desses sujeitos inseridos nas instituições formais de ensino, demonstramos a possibilidade de a Educação Infantil oferecida em creches e pré-escolas em jornada de Tempo Integral representar um direito que precisa ser sistematicamente pensado para além de questões meramente assistencialistas, o que, de certa forma, justifica este estudo.

Em relação à estrutura formal deste texto, construímos duas seções, mais esta Introdução e as Considerações. A primeira corresponde a uma breve revisão de literatura e à apresentação dos procedimentos metodológicos que foram mais trabalhados no recorte deste estudo. Já a segunda, evidencia as categorias que utilizamos para analisar os dados coletados, a “Educação Integral/Educação em Tempo Integral” e a “Formação Integral da Criança”. Além disso, apresentamos a distinção entre os termos “Educação em Tempo Integral” e “Educação Integral”, bem como sua possível complementaridade.

2. Circunscrevendo a pesquisa: aspectos teóricos, metodológicos e seus procedimentos

No tocante aos aspectos teórico-metodológicos que constituem o estudo em questão, iniciamos com a Educação Infantil - uma prerrogativa legal para todas as crianças de até 5 anos. Kramer (2003) reforça essa prerrogativa, ao dizer que essa etapa da Educação Básica tem papel importante no desenvolvimento humano e social, além de reconhecê-la como espaço de socialização e de convivência que assegure o cuidar e o educar às crianças.

Nesse contexto legal, evidenciamos, primeiramente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96, que passou a considerar a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, oferecida em creches ou entidades equivalentes para crianças de até 3 anos de idade e em pré-escolas para as crianças de 4 a 5 anos, objetivando o cuidado e a educação, aspectos indissociáveis na infância (BRASIL, 1996).

Cabe citar que, nesse documento oficial, a Educação Infantil tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade, o que também está previsto na Lei nº 12.796 de 2013, que determina a obrigatoriedade da educação escolar a partir dos 4 (quatro) anos de idade (BRASIL, 2013).

A LDBEN/1996 preconiza o desenvolvimento integral da criança até os cinco anos em seus múltiplos aspectos. Nesse contexto, a educação em Tempo Integral tem sido apontada

como uma possível resposta à demanda por uma educação de qualidade que possibilite problematizar, refletir e apontar novos caminhos em relação ao campo da educação, também para esse primeiro nível da Educação Básica.

Visando ao desenvolvimento da pesquisa, levamos em consideração a Educação Infantil, sua natureza e função, bem como a Educação Integral e(m) Tempo Integral. Cabe-nos explicar que essa expressão – redigida no formato em que se encontra - comporta a relação que pode existir entre uma jornada ampliada para o Tempo Integral, articulada a concepção(ões) de Educação Integral.

A pesquisa de campo que baliza a investigação foi realizada em São Gonçalo, considerado o segundo município mais populoso do estado do Rio de Janeiro, com mais de 1 (um) milhão de habitantes, 92 (noventa e dois bairros) e inúmeros sub-bairros, divididos em 5 (cinco) distritos (SÃO GONÇALO, 2020). O interesse pelo 1º distrito – Centro – se deu pelo fato desse contemplar a única UMEI da Rede Municipal que tem o berçário I, específico para crianças de 06 a 11 meses de idade, além do Maternal e do Pré-escolar. A instituição não só abrange a faixa etária completa da Educação Infantil – de até 5 anos de idade –, como também está localizada dentro de área de vulnerabilidade e risco social.

Alguns passos foram fundamentais na construção dos aspectos metodológicos, no que diz respeito aos procedimentos que adotamos. Para este estudo qualitativo – com aporte complementar também quantitativo –, utilizamos as pesquisas bibliográfica e documental, além de estudo exploratório e de entrevistas coletivas semiestruturadas, compondo a análise dos dados coletados. De acordo com Pereira e Ortigão (2016, p. 71), “pesquisas quantitativas e qualitativas não são polos opostos e antagônicos; são complementares”.

Sobre a pesquisa bibliográfica, Cervo e Bervian (1996, p. 48) asseguram que “[...] é meio de formação por excelência [...] Como resumo de assunto, constitui geralmente o primeiro passo de qualquer pesquisa científica”. É nesse sentido que nos utilizamos desse procedimento, uma vez que as temáticas com que trabalhamos exigem uma atualização dos referenciais, bem como um cotejamento de pontos de vista e de concepções.

Já em relação à pesquisa documental – outro procedimento de que nos valem –, se constitui de [...]

fontes documentais capazes de proporcionar ao pesquisador dados em quantidade e qualidade suficientes para evitar a perda de tempo e o constrangimento que caracterizam muitas das pesquisas em que os dados são obtidos diretamente das pessoas (GIL, 2008, p. 147).

Nesse contexto, trabalhamos com normativas referentes às duas temáticas em análise, bem como documentos que evidenciam o trabalho pedagógico realizado pela UMEI que se constitui como *lócus* da pesquisa.

As entrevistas coletivas foram construídas de forma semiestruturada com os profissionais que atuam com as crianças nessa UMEI, tendo sido gravadas em áudio e, posteriormente, transcritas. As questões propostas levaram em conta aspectos como o significado do Tempo Integral na/para a Educação Infantil; os sujeitos que atuam e se formam nesse Tempo Integral, tendo em vista variados espaços de aprendizagem e desenvolvimento das crianças que vivenciam 7 horas diárias de jornada escolar; o ambiente educativo; e, ainda, como os profissionais entrevistados compreendiam esse trabalho, em termos formativos.

Continuando a apresentação dos procedimentos metodológicos, as entrevistas já anunciadas foram realizadas com 4 (quatro) professores, além da gestora da UMEI; 1 (uma) orientadora pedagógica e 1 (uma) orientadora educacional, totalizando 7 (sete) participantes. Vale destacar que, na análise das entrevistas, elegemos como sujeitos da pesquisa o diretor e os orientadores pedagógico e educacional como “Equipe Gestora da UMEI”. As Professoras serão chamadas de U, M, E e I.

Nesse momento, cabe evidenciar o contexto de profundas mudanças em que nossa sociedade se moveu, incluindo o sistema educacional, em virtude das demandas motivadas pela pandemia da Covid-19. Tal situação influenciou sobremaneira o nosso estudo e, mais especificamente, o procedimento da realização de entrevistas – que precisou ser reconfigurado para se adaptar ao contexto de distanciamento e de isolamento social que atingiu toda a população mundial, incluindo o Brasil, no período em que a pesquisa foi realizada.

Mediante o inusitado contexto anterior, ressaltamos que esse procedimento metodológico não aconteceu presencialmente na unidade escolar, como havia sido previsto, e, sim, por meio de plataformas virtuais para encontros, no caso, Google Meet e Zoom, de forma remota. Cabe esclarecer, também, que o contato inicial com as professoras da creche e da pré-escola que atuam na UMEI, bem como com as orientadoras pedagógica e educacional, além da diretora da Unidade Escolar, realizou-se por meio de grupo de WhatsApp criado pela pesquisadora.

Educação Infantil, Tempo Integral e Formação/Educação Integral da Criança: a Percepção da Comunidade Escolar

Organizamos 3 (três) encontros virtuais, em dias e horários previamente agendados entre os participantes e a pesquisadora. O primeiro encontro aconteceu com as professoras; o segundo, com a OP e a OE; já o terceiro, ocorreu com a direção.

Em síntese, com relação à entrevista, observamos que ela se mostrou procedimento fundamental para a pesquisa de campo, uma vez que:

Tratando-se de pesquisa sobre o ensino, a escola e seus problemas, [...] a legislação educacional, a administração escolar, [...] a formação de professores, o planejamento do ensino, as relações entre escola e comunidade, enfim, toda essa vasta rede de assuntos que entram no dia-a-dia do sistema escolar, podemos estar seguros que, ao entrevistarmos professores, diretores [...] não lhes estaremos certamente impondo uma problemática estranha, mas ao contrário, tratando com eles de assuntos que lhes são familiares e sobre os quais discorrerão com facilidade (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 35-36).

Nosso olhar se direciona para os sujeitos da pesquisa a partir de seu lugar de fala, com quem se fala e de quem se fala. É nesse momento, principalmente, que discutimos os dados coletados nas entrevistas, de forma a perceber se uma UMEI pode favorecer um Tempo Integral mais qualitativo, visando à formação integral da criança e a partir de qual(uais) concepção(ções).

Discutimos, ainda, a respeito das categorias de análise que elegemos para nossa pesquisa - Educação Integral; Educação em Tempo Integral e Formação integral da criança. Nessa conversa, dialogamos, por meio de excertos das entrevistas realizadas, com o referencial teórico que apresentamos anteriormente, construindo argumentos que procurem compreender o trabalho pedagógico efetivado na instituição, no tocante aos aspectos trazidos por essas categorias de análise.

Ademais, as entrevistas coletivas com as professoras e com a equipe gestora foram separadas, para que ambos os grupos tivessem mais liberdade de expor seus pontos de vista acerca dos temas abordados. Nesse sentido, buscamos compreender quais seriam as percepções dos entrevistados e seus entendimentos acerca das categorias de análise propostas neste estudo.

Foram evidenciadas 2 (duas) temáticas para as entrevistas semiestruturadas com os atores da pesquisa, como citamos anteriormente, e, na seção a seguir, passamos a aprofundá-las, a partir da articulação entre as falas dos profissionais e os fundamentos teóricos em que nos balizamos para responder à questão que norteia nosso estudo, e – cujo recorte apresentamos: Quais as percepções dos professores e equipe gestora – enfim, da

comunidade escolar – acerca do Tempo Integral e da Educação Integral como balizadores da Educação Infantil?

3. Educação em Tempo Integral e Educação Integral em articulação na Educação Infantil: o que pensa a comunidade escolar?

Ao trabalharmos com os termos ‘Educação em Tempo Integral’ e ‘Educação Integral’, destacamos, primeiramente, que são conceitos distintos. Enquanto a Educação em Tempo Integral está relacionada à ampliação da jornada escolar para sete horas diárias ou mais, a Educação Integral é uma concepção de educação que se vincula a uma perspectiva de formação integral do sujeito, na busca pela articulação entre saberes e conhecimentos científicos, artísticos, físicos, culturais, sociais e afetivos. Quando efetivada em instituições escolares — a Educação Integral escolar —, as atividades podem estar relacionadas a outros aspectos, como autonomia, interação, participação e, portanto, construindo a formação do ser humano por inteiro, em uma ótica mais progressista.

Nessa síntese de análise das percepções dos profissionais que atuam com as crianças em uma UMEI em Tempo Integral do município de São Gonçalo/RJ, trazemos como princípio o pressuposto de que a Educação Integral objetiva oferecer à criança uma educação cidadã, portanto, mais progressista, ampliando tempos, articulando novas práticas escolares e incorporando o respeito às diferenças e à diversidade.

3.1 Percepções sobre Educação Integral/Educação em Tempo Integral

Refletindo sobre o conceito de Educação Integral, percebemos que ele excede o tempo ampliado na instituição escolar, objetivando a constituição do sujeito para além do desenvolvimento cognitivo, relacionando saberes e conhecimentos advindos, tanto de sua construção sócio-histórica, quanto da vida em sociedade. Busca, além disso, o fortalecimento da autonomia, da emancipação do indivíduo, aliando a teoria à prática com interação contínua entre o que apreende e o que pratica no pleno exercício da cidadania, por meio de múltiplas linguagens, como arte, esportes, estímulo a relações interpessoais, constituindo-se como um sujeito participante e atuante no seu próprio desenvolvimento, a fim de lhe proporcionar essa formação mais ampla.

Logo, o Tempo Integral está relacionado à ampliação da jornada escolar, e a Educação Integral faz alusão à formação integral do sujeito – como adiantamos anteriormente – na busca pela articulação entre saberes e conhecimentos. A partir desse fundamento, ao

Educação Infantil, Tempo Integral e Formação/Educação Integral da Criança: a Percepção da Comunidade Escolar

concebermos a Educação Integral como um processo em construção, dialogamos inicialmente com Barbosa e Quadros (2017, p. 47), que afirmam:

o tempo, para as crianças pequenas, é muito singular: tempo de fazer, desfazer, refazer, repetir, recorrer. Nesse sentido, o tempo - de estar e fazer coisas junto com outros, relacionar-se, brincar, descobrir o seu entorno, investigar, maravilhar-se ao viver a vida - deve ser respeitado nas diferentes escolas que se dedicam a trabalhar com bebês e crianças bem pequenas.

Desse modo, consideramos a necessidade de se propor uma política educacional em que a formação integral esteja alicerçada na integração curricular, nas atividades articuladas entre conhecimentos, saberes, habilidades, devendo, também, fazer parte do conjunto das premissas que citamos, além de se respaldar em demandas que sejam da sociedade, e não de um grupo ou de interesses particulares:

Nesse sentido, a ampliação do tempo escolar possibilita o desenvolvimento de atividades que favoreçam a construção de uma Educação Integral, de conhecimentos universais e da emancipação dos sujeitos (BEZERRA, 2012, p. 7).

Diferentes concepções se evidenciaram em relação às percepções de Tempo Integral e Educação Integral, como destacamos na fala da Prof.^a U: “[...] *horário integral acho que possibilita a criança ter acesso a uma qualidade que talvez ela não tenha na casa dela*”. A mesma professora cita, também, que a ampliação da jornada escolar oportuniza às crianças “*qualidade de alimentação, qualidade de conforto, que, por mais que seja muito ruim, por causa do prédio [...], a gente cumpre o horário integral e a gente oferece uma qualidade de vida*”.

Na fala dessa professora, constatamos o que Maurício (2015, p. 98) revela como “concepções assistencialistas sob formatos diversos, voltadas mais para a proteção social”. Assim, a entrevistada faz referência à qualidade da alimentação, de vida, não a direcionando ao sentido de uma formação mais ampla, – a que a instituição escolar deve garantir, como direito – mas expondo uma garantia de proteção social, em que a ênfase se encontra na amenização do risco social e em que se privilegia a vulnerabilidade dos territórios ocupados pelos equipamentos escolares.

A esse respeito, Barbosa e Gobatto (2021, p. 1428) argumentam que “em nosso contexto de desigualdade, a escola é importante tanto pela ação pedagógica como também para a alimentação, higiene e acesso à saúde”. Em nosso estudo, porém, reforçamos a perspectiva de uma Educação Integral em Tempo Integral para todas as crianças que estejam nas instituições públicas, independentemente do contexto social em que estejam inseridas, como também defende Araújo (2015). Tal proposição vai de encontro a uma ótica em que a

proteção social só se materializa por meio de condições que se encaixam em práticas mais assistencialistas, especificamente para aqueles considerados como ‘mais vulneráveis’, uma vez que nos perguntamos: Em quais critérios sociológicos e políticos podemos ‘incluir’ essa maior ou menor vulnerabilidade? Não seria mais coerente com a natureza mesma de uma instituição pública escolar, pensar a respeito de construção de dignidades e de direitos compartilhados?

Nesse contexto, não entendemos Educação Infantil em Tempo Integral só para os mais pobres e/ou vulneráveis socialmente, até porque, em uma instituição pública infantil, não temos como dimensionar essa vulnerabilidade. Consideramos, sim, que é importante que a criança conviva com outras realidades sociais, culturais, uma vez que na diferença, ela também aprende, apreende, percebe o outro e se forma. Na relação com o outro, a criança se apropria de conhecimentos e saberes variados, aprimora seu vocabulário, enriquece a sua visão de mundo ou, nas palavras de outra entrevistada:

[...] para a criança é um tempo de desenvolvimento. Deveria ser oferecido tudo que possibilite esse desenvolvimento da criança [...] nossa realidade perde muito [...] porque não tem a parte estrutural [...]. Deveria ser um tempo em que possibilitasse diversos tipos de aprendizagem, um local acolhedor para essa criança e realmente que passe para ela conhecimentos, experiências [...]
(PROFESSORA E).

Nessa mesma perspectiva, a professora reconhece que o desenvolvimento integral da criança está relacionado à qualidade do tempo que lhe é oferecida, bem como com a possibilidade educacional que essa ampliação pode proporcionar às crianças, no seu sentido mais amplo.

Ao ser perguntada sobre o que significa a ampliação do tempo de permanência da criança na escola e sobre a sua percepção acerca da Educação Integral, a Prof.^a I ressalta que “é uma concepção que compreende que a educação deve garantir o desenvolvimento em todas as dimensões: intelectual, física, emocional, social e cultural” e complementa: “o Tempo Integral é o número de horas que a criança passa dentro da escola, é a oferta ampliada desse tempo”. Pensamos, no entanto, que apenas ampliar a jornada escolar não resolverá os conflitos e dificuldades da escola, pois “uma série de fatores precisa estar articulada à ampliação do tempo na escola” (CORRÊA; COSTA, 2016, p. 71). É fundamental reconhecer que a ampliação do tempo escolar precisa representar a ampliação de oportunidades para as crianças, de modo a promover aprendizagens significativas e emancipatórias o que,

defendemos, corresponde a atividades que promovam valores próximos a uma Educação Integral progressista.

Observamos que as entrevistadas compreendem os limites estruturais aos quais são submetidas as crianças e que limitam, consideravelmente, a promoção de uma formação mais completa por meio de atividades integradas e diversas. Apesar da falta de estrutura física disponível para o trabalho individual e coletivo à faixa etária da Educação Infantil na UMEI pesquisada, pudemos perceber, por meio dos relatos, que as professoras procuram organizar atividades de forma a considerar a criança em sua totalidade, tanto na forma de proteção, quanto no contexto educacional mais amplo e procuram, ainda, potencializar a experiência do Tempo Integral à integralidade das experiências com as crianças, como afirma Coelho (2012, p. 76): “não entendemos a extensão do tempo escolar sem que, a ele, agreguem-se condições de expandi-lo qualitativa e integralmente [...] e ainda, a compreensão afetiva que envolve o ser humano”.

O nosso entendimento vai ao encontro da reflexão da autora. Educar para a emancipação do sujeito, para a sua cidadania, é considerar todas as possibilidades de aprendizagem e de apreensões da realidade pelas crianças. Conseqüentemente, a educação a serviço desse desenvolvimento ampliado deve promover a construção coletiva dos conhecimentos e saberes, por meio da interação do sujeito ao ambiente em que está inserido (CAMÕES; TOLEDO; RONCARATI, 2016).

Partindo do pressuposto de que o conhecimento infantil é conhecimento que envolve habilidades, atitudes, experiências e vivências ligadas ao prazer, ao brincar, ao lúdico, evidenciamos que os relatos das Professoras E e I, já destacados anteriormente, retratam esse aspecto, ao demonstrarem que o desenvolvimento se dá por inteiro, que a criança é um todo indivisível e que o ambiente em que ela vive/convive pode ampliar ou limitar seu conhecimento e a sua apropriação de mundo.

Em vista disso e em consonância com Coelho e Sirino (2018) e outros pesquisadores da temática, acreditamos que a Educação Integral seja uma concepção de educação que objetiva a formação integral do sujeito. Sendo assim, não basta aumentar o tempo de permanência da criança na escola se as atividades ofertadas nesse tempo diário não forem significativas e não contribuirão significativamente para o desenvolvimento integral da criança pequena; nesse sentido, a ampliação do tempo pode ou não contribuir na formação da cidadania da criança.

Nossa percepção é a de que as professoras da UMEI pesquisada têm noção da não oferta de condições físicas e estruturais para o Tempo Integral na realidade escolar em que trabalham, mas compreendem que essa ampliação do tempo escolar pode contribuir, tanto para proteger as crianças, quanto também para oportunizar novas aprendizagens e apreensões da realidade.

A prof.^a M acrescenta que “O Tempo Integral [...] é estabelecido quando a criança chega, fica na escola, mas a Educação Integral fica muito a desejar também porque a instituição não oferece uma aula de música, aulas diversificadas para tomar o tempo dessa criança”, e continua afirmando que “seria uma educação que oportunizasse à criança diversos tipos de cultura, diversos tipos de forma de aprendizagem, o que não acontece”. Inferimos, por meio dessa fala, que a diversificação das atividades pode ampliar as experiências, favorecer novas formas de aprender, de apreender e de conviver.

A esse respeito, de acordo com Camões, Toledo e Roncarati (2016, p. 262), “é necessário entender a Educação Infantil como parte de uma política educacional mais ampla [...] e que está inserida em diferentes contextos: o social, histórico e público”. Em outras palavras, não basta a Educação Infantil ter respaldo legal. É preciso assegurar que todas as crianças tenham acesso a uma educação que possibilite a sua emancipação. A fala da Prof.^a E reafirma essa reflexão:

Eu acredito muito na educação, mas numa educação de qualidade, com oportunidades, porque se a gente não tiver oportunidades e as escolas continuarem sendo depósitos, não. Dependendo do convívio social que ela tenha [...] a criança aprende em todo lugar, mas a escola proporciona muito mais culturalmente, educativamente essa educação [...]. Por mais que a gente tente mudar isso o tempo todo, que a gente lute [...] o professor não vai conseguir só com sala de aula, num espaço quadrado, mudar muita coisa. Ele precisa de oportunidade também para trabalhar.

Discutindo ainda sobre a percepção acerca da Educação Integral, a EG 1 diz:

Educação Integral é aquilo que acontece o tempo todo na vida da criança ou do ser humano [...]. Não é só a questão de estar dentro da escola, é a questão que acontece na vida durante todo o tempo. Quando você trabalha a criança num todo. Todas as partes da criança. O social, o emocional, tal. Cognitivo por aí vai. Físico. Você trabalha de uma forma como um todo.

Nesse contexto, podemos afirmar que a Educação Integral está voltada para o desenvolvimento pleno do ser humano em todos os aspectos e entendemos que a Educação Integral “persegue o desenvolvimento absoluto de crianças [...], propiciando múltiplas oportunidades de aprendizagem, por meio da ampliação do tempo e do acesso à cultura,

esportes, tecnologias etc.” (GUIMARÃES, 2019, p. 24). Ao referir-se à escola, a EG 3 exemplifica:

numa área carente, essa criança estar dentro da escola [...] é protegida e ela tem oportunidade até a nível de alimentação, mesmo porque tem muitas que têm essa necessidade de estar ali em contato com outras crianças, de estar num ambiente que a gente sabe que não é o melhor do mundo, mas a gente procura dar a eles um ambiente aconchegante, limpo, organizado, que muitas das nossas crianças, a gente trabalha em comunidade, a gente sabe que eles não têm essa oportunidade de estar num lugar assim. Então, eu acho que proporciona muitas coisas.

Em outro momento, no que se refere à pergunta sobre se o maior tempo na escola contribui ou não para a formação integral da criança, a EG 3 defende a seguinte ideia:

Acredito que contribua sim [...] nós temos todos os tipos de criança, mas a escola apresenta um mundo novo diferente para alguns alunos. De repente, em casa ele não tenha livros. Lá na escola, ele tem contato com livros, contação de histórias, bastante afeto, outros amigos para brincar, um local seguro, que isso também é muito importante para a criança se sentir num local seguro [...] olha só o tão complexo que é isso [...] contribui muito, porque é um espaço seguro, um espaço diferente, muito importante para o desenvolvimento desse sujeito.

A EG 2 esclarece ainda que:

a escola integral tem que oferecer muitos subsídios ao indivíduo em nível básico [...] que são aulas, [...] alimentação e espaços educativos livres. Livres direcionados. Não livres sem aula estruturada [...] Aqui em São Gonçalo, por exemplo, não vejo a Educação Integral acontecer. A gente tem educação em tempo estendido, como, por exemplo, a UMEI [...] A gente chama de integral, mas não é integral.

Elas sinalizam o quanto a escola é importante por oferecer proteção às crianças, aliando tal proteção à contribuição para a aquisição de novas aprendizagens e estímulos às potencialidades dos pequenos. Corrêa e Costa (2016, p. 71) corroboram com essas falas:

As escolas de Educação Infantil em Tempo Integral podem se tornar um espaço privilegiado para a infância desde que os adultos envolvidos no processo e na formulação de políticas que envolvem estas escolas, busquem desconstruir as suas visões adultocêntricas e passem a considerar a perspectiva infantil sobre os processos e contextos vividos por elas.

Outra percepção acerca do maior tempo de jornada na unidade escolar aponta que “a permanência da criança na escola pode proporcionar, sim, mais aprendizagem. Quanto mais tempo na escola, mais essa criança é atendida e assistida” (PROFESSORA E). A professora E, neste caso, reconhece que o Tempo Integral pode propiciar mais aprendizagens às crianças na articulação entre a jornada ampliada para o Tempo Integral e a Educação Integral.

Ao refletirmos sobre as várias dimensões do ser humano — afetiva, cultural, emocional, física, crítica, política, histórica, estética, ética, comunicativa etc., entendemos que cada criança tem o seu tempo de desenvolvimento e, por isso, precisamos ofertar múltiplas possibilidades para a construção de sentidos, experiências e trocas significativas e estímulo à sua autonomia. Em nossa percepção, pode sintetizar a importância de um tempo ampliado, nessa instituição, com uma educação que busque a formação integral. Entretanto, o que entendemos por formação integral, quando em práticas situadas em um espaço como a UMEI pesquisada?

3.2 Formação Integral da criança

A formação integral, segunda categoria de análise do nosso estudo, considera todas as dimensões do indivíduo, como vimos reforçando ao longo desta reflexão, tendo em vista os aspectos afetivos, sociais, psicomotores, culturais e cognitivos, articulando a educação ao desenvolvimento global do sujeito e contemplando todas essas vertentes, que servirão de base para a aprendizagem da criança no decorrer da sua vida. Falar da Educação Integral em jornada ampliada é “defender a ideia do ser humano na sua totalidade, em todos os seus aspectos de vida. Não basta ampliar apenas os tempos, é preciso ampliar os espaços educativos” (FERREIRA, 2015, p. 39). Nesse contexto, a Educação Integral na Educação Infantil carrega uma potência ao pensar a ampliação da jornada escolar como um componente fundamental na garantia dos direitos da criança, incluindo, também, o direito de aprender, compreendendo a ampliação das dimensões formativas numa lógica de emancipação, de formação integral e cidadã.

Por conseguinte, “a concepção de Educação Integral que a associa à formação integral traz o sujeito para o centro das indagações e preocupações da educação” (GUARÁ, 2006, p. 16). Posto isso, não se pode negar que as instituições educativas têm papel relevante na sociedade contemporânea e, portanto, na vida das crianças, na medida em que haja um projeto educativo que considere a multiplicidade, a pluralidade dos sujeitos e a multidimensionalidade dos conhecimentos, saberes e habilidades de que devem se apropriar; uma escola de Educação Infantil que seja articulada à vida da criança, que incorpore esses novos atores sociais. Consideramos igualmente importante o estabelecimento de vínculos afetivos e as experiências diversificadas, valorizando e respeitando as diferenças de idade e de conhecimento.

Educação Infantil, Tempo Integral e Formação/Educação Integral da Criança: a Percepção da Comunidade Escolar

Nesse sentido, é preciso considerar as crianças como seres concretos, localizá-las nas relações sociais, reconhecê-las como produtoras da história e de cultura. Com base nessa discussão, Araújo e Peixoto (2017, p. 79) apontam que o outro é “diferente de mim e de tantos outros; deve ser incluído não pela sua diferença ou condição social, econômica ou cultural, mas pela legitimidade de suas demandas que se apresentam como exigência de cidadania”, levando em consideração que as diversidades também constituem as identidades dos sujeitos e atravessam seus pertencimentos e acesso aos direitos, como já enfatizamos nas seções anteriores. Segundo Barbosa e Quadros (2017, p. 55),

A escola é a vida em suas diferentes faces, e pequenas nuances fazem toda a diferença. Os profissionais da Educação Infantil são educadores que cuidam e educam [...] propõem situações que possibilitem as experiências de aprendizagem adequadas aos interesses e às curiosidades das crianças, mas não as controlam.

Acreditamos nessa prática educativa/formativa na Creche e na Pré-escola que caminha ao encontro de uma concepção emancipatória de Educação Integral em jornada ampliada para o Tempo Integral, à medida que tenta desenvolver uma formação multidimensional do sujeito, em uma visão crítica e problematizadora que faz pensar sobre a realidade, ao mesmo tempo que a crítica e a problematiza.

Concebemos que a condição de uma Educação Integral na Educação Infantil está relacionada tanto ao direito à educação quanto ao direito de as crianças viverem os tempos de sua infância (BARBOSA; RICHTER; DELGADO, 2015), e pressupõe o entendimento de que a criança é um sujeito protagonista e coparticipativo do processo educativo, do processo de organização da rotina pedagógica. Nesse sentido, a prof.^a M associa o desenvolvimento da criança à sua formação integral: “vejo a formação da criança como desenvolver as dimensões da criança [...]. Trabalhar todos os aspectos da vida dela”. Outro relato se destaca:

É desenvolvimento integral, mesmo porque, como uma escola de Educação Infantil, a criança está aprendendo [...] tudo para ela é novo. Aquisição de tudo. Aquisição da linguagem, a socialização, a interação com os coleguinhas, com a professora, com a gente, com o espaço. A creche ajuda muito nisso, porque a criança aprende a comer [...] aprende a amarrar cadarço, aprende a vez, o momento dela de fazer as coisas, de participar das coisas [...] a criança aprende tudo lá [...], tanto conteúdo escolar, de acordo com a idade dela, como a vida (EG 3).

Percebemos que a entrevistada relata que os aspectos ligados à vida cotidiana e social da criança podem intensificar a formação integral e multidimensional dos sujeitos de até 5 anos, à medida que os adultos com os quais estabelecem relações considerem as múltiplas

dimensões humanas desses indivíduos e possibilitem que essas crianças sejam consideradas sujeitos totais, por inteiro, tendo como premissa que as experiências sociais são centrais nos processos educativos das crianças. A esse respeito, de acordo com Almeida e Melim (2016, p. 166), precisamos criar condições para que as crianças “assumam o protagonismo de serem crianças, de serem atores sociais, capazes de expressar através das suas múltiplas vozes o que é próprio para a infância”. Posto isso, como tal aspecto é levado em consideração, pelos entrevistados, na UMEI pesquisada?

Durante as entrevistas, evidenciaram-se percepções distintas, mas também similares, no que diz respeito às reflexões levantadas nesta seção. Algumas mais explícitas, outras mais veladas, de modo que “Atuar na relação com o outro é implicar-se e entrelaçar-se também em sua história, crenças, valores, produções, olhares. É confirmar existência, afirmar presença” (KRAMER; NUNES; CAMPOS, 2021, p. 1393).

Essa formação integral da criança, acreditamos, precisa estar atrelada a afetos, cuidados, prazer, formas diferentes de pensar e agir, direitos assegurados, vivências, ao exercício do pensamento, da capacidade criativa, à possibilidade de construir e exercer sua autonomia. De certo modo, a fala da entrevistada EG2 nos expõe essa realidade, ao afirmar que:

Acho que proporciona mais crescimento intelectual, social, porque ela convive mais, ela troca mais, ela cresce mais [...]. Acho que proporciona também mais alegria, porque, na Educação Infantil, você ainda consegue perceber isso na criança [...], você ainda consegue perceber o sorriso, a alegria deles entrando na escola.

Dessa forma, “com o tempo escolar ampliado, é possível pensar em uma educação que englobe formação e informação e que compreenda outras atividades – não somente as conhecidas como atividades escolares” (COELHO, 2009, p. 93). Essa otimização qualitativa do tempo pode levar a uma formação integral, incluindo a das crianças pequenas, já que entendemos que sua prática deve ser ofertada para o maior número possível de crianças de até 5 anos, que têm a Educação Infantil como direito público subjetivo. Refletindo acerca da formação global desses sujeitos e com o aporte de Guimarães (2019, p. 25), defendemos que:

O desenvolvimento absoluto do indivíduo na escola de Tempo Integral pressupõe a ideia de articulação entre o saber científico e as demais esferas da vida, apontando para uma perspectiva de formação integral. Desse modo, a escola ultrapassa o limite da instrução formal, contemplando aspectos do indivíduo em sua dimensão de ser humano, que é sempre múltiplo, complexo e único.

Educação Infantil, Tempo Integral e Formação/Educação Integral da Criança: a Percepção da Comunidade Escolar

O que procuramos mostrar ao longo desta pesquisa é a proposição no potencial e na possibilidade da criança de até 5 anos de frequentar uma instituição escolar, desde que o adulto com quem convive a considere como foco de todo trabalho educativo, evitando sua invisibilidade e reforçando o protagonismo infantil, a participação das crianças no coletivo. Mais uma vez, como ressaltam Barbosa, Richter e Delgado (2015, p. 100):

para a Educação Integral de um bebê ou de uma criança pequena, é preciso uma ação ‘integral’, interdisciplinar, a partir de múltiplas perspectivas articuladas para criar intervenções que se comuniquem entre si, tendo em vista atingir as necessidades das crianças. Tais necessidades dizem respeito à proteção das crianças e à sua participação, a partir de seus saberes e fazeres, no direito a propostas que respeitem suas culturas, suas expressões e aprendizagens no encontro e no diálogo com seus pares, para além de um agir centrado no controle e no saber dos adultos.

Em consonância com as autoras, trazemos a perspectiva de que a formação integral é uma busca, um processo, uma construção que requer oportunidades educativas, que requer riqueza de espaços, de tempos, de formação, de cultura, de emoção, que requer uma diversidade ampla a qual acreditamos ser uma conquista ao longo da vida do ser humano. Dessa forma, reconhecemos que:

[...] propostas de ampliação da jornada escolar que levem em conta uma Educação Integral historicamente referenciada na sociedade [...] tendem a criar as condições mínimas para que a formação humana aconteça, em uma perspectiva que favoreça a emancipação e/ou transformação desse estudante-cidadão-ser humano. Nesta perspectiva, esse sujeito não se submete à realidade; ao contrário, questiona-a, problematiza-a, buscando outros caminhos e soluções para que a transformação se efetive (COELHO; SIRINO, 2018, p. 156).

Nessa perspectiva apresentada pelas reflexões anteriores, reconhecemos que a proteção à qual as entrevistadas referem-se nesta seção é mais específica para a criança que é mais vulnerável, aquela que está submetida às demandas de maior risco social. A Educação Integral como concepção educacional que contribui ativamente para a produção do conhecimento, para a construção da identidade e da autonomia das crianças, precisa, portanto, dedicar tempos de qualidade às crianças.

A respeito da ampliação da jornada escolar para o Tempo Integral que intensifica uma proposta de educação democrática, a fala da EG 2 relata que “ter a escola de Tempo Integral não significa que a qualidade da Educação Integral vai estar acontecendo”. Em outra perspectiva, a entrevistada diz ainda que “em virtude da nossa comunidade, das dificuldades financeiras e dificuldades de estrutura familiar que acontece no nosso espaço [...], a Educação Integral influencia na questão do desenvolvimento global do indivíduo”. Nesse percurso de

busca pela formação das crianças, a escola de Tempo Integral pode, assim, ser encarada como uma estratégia para avançar em direção a uma educação emancipadora e a uma Educação Integral como uma formação humana integral.

Segundo Agostinho (2010, p. 308), “as crianças, ao participarem, interagem e influenciam o mundo ao seu redor, constroem significados que elaboram e interpretam o sentido de sua existência”. Nessa perspectiva — e com o autor —, consideramos que o protagonismo das crianças, nessa formação, é ainda aspecto indispensável e relevante, que precisa ser levado em consideração pelos agentes educativos e formadores.

Em diálogo com o outro, as crianças se formam. Nessa interação, o sujeito, com a sua singularidade, apreende com a diversidade, desenvolve-se ainda mais à medida que tem maiores oportunidades educativas, cujo objetivo é o seu desenvolvimento integral. Além disso, como falamos sobre a escola de Educação Infantil, também de acordo com os autores com os quais dialogamos, a escola pode ser um espaço social democrático; um espaço político enquanto construção de valores, apreensão de sentidos; espaço de diálogos, de desafios, de conquistas, de participação; compartilhamento de emoções e sentidos, coletividade. É o educar para emancipar. Ademais, é essencial aprender brincando; decidir brincando; cuidar brincando e aprendendo; brincar aprendendo e cuidando.

É nessa perspectiva que trazemos a fala da Prof.^a E: “*a gente trabalha intencionalmente para que esse indivíduo se desenvolva de forma cognitiva, social e emocional, de maneira que ele saia maduro dentro da perspectiva da idade dele*”. Assim, continua sua reflexão: “*a gente provoca para que as situações aconteçam, as problematizações aconteçam e ele evolua e saia no nível melhor enquanto indivíduo*”. Outrossim, a entrevistada EG3 retrata:

A Educação Integral vai para além da escola. Ela envolve a família, a família dentro... Educação Integral não é ficar 8, 12, 20 horas na escola. Não é isso que é Educação Integral. Eu estava colocando uma diferença entre escola integral e Educação Integral porque o espaço é a escola, mas tem educação que envolve a questão do capital humano.

Consideramos que o processo de desenvolvimento da criança é permeado pelas relações e interações sociais, fundamentais para a formação do indivíduo em sua totalidade. Nesse contexto, a escola de Educação Infantil pode ser um local potente para as crianças, à medida que se torna um espaço educativo com igualdade de oportunidades educacionais, favorecendo “uma educação para a integralidade do ser criança e viver a infância” (BARBOSA; GOBATTO, 2021, p. 1430). Além do mais, consideramos o Tempo Integral uma estratégia que,

articulada à busca pela Educação Integral, pode proporcionar a emancipação do sujeito. E Esse sujeito deve ser a criança presente, pois “a criança não se constitui no amanhã: ela é o hoje, no seu presente, um ser que participa da construção da história e da cultura de seu tempo” (BRASIL, 2016, p. 159).

Desse modo, é na urgência do presente que o futuro da infância se revela e não na ideia de infância como amanhã, de infância como esperança.

4. Considerações (não) Finais

Esta pesquisa trouxe, como objetivo, analisar as possibilidades de articulação entre a ampliação da jornada escolar para o Tempo Integral e a formação integral das crianças matriculadas em uma UMEI da Rede Pública Municipal de São Gonçalo. Os profissionais que lá atuam e o que pensam sobre as nossas categorias de análise foi a essência do estudo.

Discutimos categorias de análise essenciais ao estudo, ou seja, Educação Integral/Educação em Tempo Integral e Formação Integral da criança. Nessa conversa, dialogamos, por meio de excertos das entrevistas realizadas, com o referencial teórico que apresentamos, construindo argumentos que procurem compreender o trabalho pedagógico efetivado na instituição, no tocante aos aspectos trazidos pelas categorias de análise e, passamos a aprofundá-las, a partir da articulação entre as falas dos profissionais e os fundamentos teóricos em que nos balizamos para responder às questões que norteiam nosso estudo.

Entendemos a Educação Integral como um processo de formação do indivíduo ao longo de toda a sua vida, de modo a contextualizar e articular suas reais necessidades no processo do seu desenvolvimento pleno, mas que pode ser potencializado no espaço escolar, devido à intencionalidade que essa instituição comporta. Por conseguinte, enquanto o Tempo Integral é uma estratégia de oportunidades educativas, a Educação Integral é uma estratégia de emancipação humana, de autonomia e liberdade.

Logo, a formação integral considera todas as dimensões do indivíduo, como vimos reforçando ao longo dessa reflexão, articulando a educação ao desenvolvimento global do sujeito e contemplando vertentes que servirão de base para a aprendizagem da criança, apreensões e vivências, no decorrer da sua vida. “Nesse sentido, educar integralmente é levar em conta diferentes dimensões de formação e criar espaços para que a criança se expresse e simbolize o mundo por meio de diferentes linguagens” (CARVALHO, 2015, p. 37).

Posto isso, não se pode negar que as instituições educativas têm papel relevante na sociedade contemporânea e, portanto, na vida das crianças, desde que haja um projeto educativo que considere a multiplicidade, a pluralidade dos sujeitos e a multidimensionalidade dos conhecimentos, saberes e habilidades de que devem se apropriar, enquanto seu direito, inalienável, à condição de cidadãos.

Referências

AGOSTINHO, Kátia Adair. **Formas de participação das crianças na Educação Infantil**. 2010. 349f. Tese (Doutorado em Estudos da Criança) – Universidade do Minho, Portugal, 2010.

ALMEIDA, Ordália Alves; MELIM, Ana Paula. Cuidar e educar na Educação Infantil: princípios e reflexões. In: VIEIRA, Emilia Peixoto; ALVES, Cândida Maria Santos Daltro; SEDANO, Luciana (org.). **A Educação Infantil em debate**. Curitiba: CRV, 2016. p. 163-172.

ARAÚJO, Vania Carvalho de; PEIXOTO, Edson Maciel. Tempo Integral na Educação Infantil: uma nova “arte de governar crianças”? In: ARAÚJO, Vania Carvalho de (org.). **Infâncias e Educação Infantil em Foco**. 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2017. p. 75-92.

ARAÚJO, Vania Carvalho de. O “Tempo Integral” na Educação Infantil: uma análise de suas concepções e práticas. In: ARAÚJO, Vania Carvalho de (org.). **Educação Infantil em jornada de Tempo Integral: dilemas e perspectivas**. Vitória, ES: Edufes, 2015. p. 21-57.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; GOBATTO, Carolina. Tópicos para (re)pensar os rumos para a Educação Infantil (pós) pandemia. **Zero-a-seis**, [s. l.], v. 23, n. 44, p. 1422-1448, jul./dez. 2021. Disponível em:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/download/81274/47579>. Acesso em: 15 maio 2022.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; QUADROS, Vanessa. As aprendizagens cotidianas: os cuidados pessoais das crianças como gesto curricular. **Em aberto**, Brasília, DF, v. 30, n. 100, p. 45-70, set./dez. 2017. Disponível em:

<http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3213>. Acesso em: 15 maio 2022.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; RICHTER, Sandra Regina Simonis; DELGADO, Ana Cristina Coll. Educação Infantil: Tempo Integral ou Educação Integral? **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, n. 4, p. 95-119, out./dez. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698151363>. Acesso em: 15 maio 2022.

BEZERRA, Dagmar Dnalva da Silva. Os professores e a escola de Tempo Integral: formação e concepções. **Mediação**, Pires do Rio, v. 7, n. 7, 2012. Disponível em:

<https://www.revista.ueg.br/index.php/mediacao/article/view/548>. Acesso em: 15 maio 2022.

BRASIL. Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 mar. 2016.

Educação Infantil, Tempo Integral e Formação/Educação Integral da Criança: a Percepção da Comunidade Escolar

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional para Dispor sobre a Formação dos Profissionais da Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 abr. 2013.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

CAMÕES, Maria Clara; TOLEDO, Leonor Pio Borges de; RONCARATI, Mariana. Infância, tempos e espaços: tecendo ideias. In: KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda; CARVALHO, Maria Cristina (org.). **Educação Infantil: formação e responsabilidade**. São Paulo: Papirus, 2013. p. 259-277.

CARVALHO, Levindo Diniz. Crianças e infâncias na Educação (Em Tempo) Integral. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 3, n. 4, p. 23-43, out./dez. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/TfsRHkFnN58qqzmQnywVr/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 maio 2022.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino. **Metodologia do trabalho científico**. 4. ed. São Paulo: Makron Books, 1996.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa; SIRINO, Marcio Bernardino. Concepções de Educação Integral, gestão do Tempo Integral e projeto(s) de sociedade: um debate (mais do que) atual. In: FERREIRA, António Gomes; BERNADO, Elisangela da Silva; MENEZES, Janaína Specht da Silva. **Políticas e gestão em educação em Tempo Integral: desafios contemporâneos**. Curitiba: CRV, 2018. p. 137-161.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa (org.). **Educação Integral: história, políticas e práticas**. Rio de Janeiro: Rovel, 2013. 328 p.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. Políticas públicas municipais de jornada ampliada na escola: perseguindo uma concepção de Educação Integral. **Em aberto**, Brasília, DF, v. 25, n. 88, p. 5-6, jul./dez. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/kTMt8C9DQwL9cTzr7BGqkVD/?lang=pt>. Acesso em: 15 maio 2022.

CORRÊA, Talita Ananda; COSTA, Sinara Almeida da. Jornada de Tempo Integral na Educação Infantil: o que dizem as pesquisas. In: COSTA, Sinara Almeida da; COLARES, Maria Líbia Imbiriba Sousa (org.). **Educação Integral: concepções e práticas a luz dos condicionantes singulares e universais**. Curitiba: CRV, 2016. p. 63-78.

FERREIRA, Lucinalva. **Ampliação do tempo escolar: os desafios e as possibilidades no ensino fundamental da rede pública do município de Araguatins – Tocantins**. 2015. 149f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria/RS, 2015.

GIL, Antonio Carlos. **Dados, métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

GUARÁ, Isa Maria. É imprescindível educar integralmente. **Cadernos Cenpec**, [s. l.], v. 1, n. 2, ago. 2006. Disponível em:

<https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/168>. Acesso em: 15 maio 2022.

GUIMARÃES, Tereza Cristina de Almeida. **Entre ponteiros: a gestão do tempo em uma escola de Tempo Integral de São Gonçalo/RJ**. 2019. 130f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda Rezende; CAMPOS, Julia Bauman. Grupos de pesquisa na Educação Infantil: contextos e trajetórias. **Zero-a-seis**, Florianópolis, v. 23, n. 44, p. 1382-1403, jul./dez., 2021. Disponível em:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroa6/article/view/79699>. Acesso em: 15 maio 2022.

KRAMER, Sonia. **A Política do Pré-Escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Educação Integral e (em) Tempo Integral na Educação Infantil: possibilidade de um olhar inovador. In: ARAÚJO, Vania. Cardoso de (org.). **Educação Infantil em jornada de Tempo Integral: dilemas e perspectivas**. Vitória, ES: Edufes, 2015. p. 93-123.

PEREIRA, Guilherme; ORTIGÃO, Maria Isabel Ramalho. Pesquisa quantitativa em educação: algumas considerações. **Periferia**, [s. l.], v. 8, n. 1, p. 66-79, jan./jun. 2016. Disponível em:

<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/view/27341>. Acesso em: 15 maio 2022.

SÃO GONÇALO. **Mapas e bairros**. São Gonçalo: Prefeitura Municipal, 2022. Disponível em: <https://www.saogoncalo.rj.gov.br/sao-goncalo/mapas-e-bairros/>. Acesso em: 17 dez. 2020.

Sobre as autoras

Fátima Alves Pereira

Mestra em Educação pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Pedagoga pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Especialista em Psicopedagogia Institucional. É efetiva na Rede Pública Municipal de Ensino de São Gonçalo como Professora Supervisora Educacional. Pesquisadora dos Grupos de Pesquisa "Núcleo de Estudos: Tempos, Espaços e Educação Integral - NEEPHI" e "Educação Integral e(em) Tempo Integral: História, Políticas e Práticas"- UNIRIO. Tem experiência na Educação Básica e Educação Superior - EAD - desde 2009, como Professora Tutora da Fundação CECIERJ/ CEDERJ/UERJ. E-mail: falvespereira26@gmail.com. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5662-8671>.

Educação Infantil, Tempo Integral e Formação/Educação Integral da Criança: a Percepção da Comunidade Escolar

Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho

Graduada em Letras e Pedagogia pela Universidade Santa Úrsula. Mestre em Teoria Literária e Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Professora associada da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro/UNIRIO. Atua na área da Educação, investigando as seguintes temáticas: educação integral e(m) tempo integral; formação de professores; políticas de educação em tempo integral. Coordena o Núcleo de Estudos - Tempos, Espaços e Educação Integral (NEEPHI/UNIRIO) e o grupo de pesquisa a ele acoplado - Educação Integral e(em) Tempo Integral: História, Políticas e Práticas. E-mail: ligiamartha25@outlook.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3892-3308>

Recebido em: 24/08/2023

Aceito para publicação em: 18/09/2023