

A Educação Infantil (em tempo) integral na produção acadêmica dos programas de Pós-Graduação em Educação

Full-time early Childhood Education in the academic production of graduate programs in education

La educación infantil (en tiempo) integral en la producción académica de los programas de postgrado en educación

Franceila Auer¹

<https://orcid.org/0000-0002-1913-854X>

Rennati Taquini²

<https://orcid.org/0000-0001-9006-3053>

Vania Carvalho de Araújo³

<https://orcid.org/0000-0002-7678-1689>

¹ Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, Espírito Santo – Brasil. E-mail: auerfranceila@gmail.com.

² Prefeitura Municipal de Guarapari, Guarapari, Espírito Santo – Brasil. E-mail: rennati@gmail.com.

³ Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, Espírito Santo – Brasil. E-mail: vcaraujofes@gmail.com.

Resumo

Este artigo objetiva buscar, analisar e sintetizar pesquisas desenvolvidas no país e, a partir desse movimento, traçar um panorama a respeito da educação infantil em tempo integral nas diversas experiências que atravessam as instituições brasileiras, bem como identificar novas possibilidades de pesquisas posteriores. Por meio de busca no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) foram selecionadas 22 dissertações de mestrado publicadas entre 2008 e 2018. Utilizaram-se a revisão integrativa de literatura como método e o *software* NVivo para a análise dos dados. Os resultados apontam obstáculos na implementação das políticas voltadas para a educação infantil em tempo integral, que se refletem na materialização das experiências em diferentes realidades no que diz respeito a carência de recursos financeiros e materiais, inadequação da infraestrutura, inespecificidade das propostas pedagógicas, fragmentação da jornada em turnos e premência de formação profissional, tencionando uma concepção mais ampla de educação com

¹ Bolsista de Doutorado da Fapes.



qualidade socialmente referenciada. Conclui-se que o atendimento em tempo integral vem sendo utilizado como estratégia de enfrentamento da pobreza e das desigualdades sociais no intuito de promover equidade para a população infantil socioeconomicamente desfavorecida.

Palavras-chave: Educação Infantil. Tempo Integral. Produções Acadêmicas.

Abstract

The paper aims to search, analyze and synthesize the research carried out in the country and, based on this movement, draw an overview of full-time early childhood education in the various experiences that Brazilian institutions go through, as well as identify new possibilities for future research. Through a search carried out in the Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) and in the Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), 22 master's thesis published between 2008 and 2018 were selected. It uses the Integrative Review of Literature and the software Nvivo for data analysis as method. The results indicate that obstacles are put in the implementation of policies directed to full-time early childhood education, which are reflected in the materialization of experiences in different contexts, concerning the lack of financial and material resources, inadequacy of infrastructure, unspecificity of pedagogical proposals, fragmentation of the day into shifts and urgency of professional training, tensioning a broader conception of education with socially referenced quality. It is concluded that full-time care has been used as a strategy to face poverty and social inequalities, in order to promote equity for the socioeconomically disadvantaged child population.

Keywords: Early Childhood. Education Full-time. Academic Productions.

Resumen

El objetivo de este artículo es buscar, analizar y sintetizar las investigaciones realizadas en el país y, a partir de este movimiento, trazar un panorama de la educación infantil en tiempo integral en las diversas experiencias que atraviesan las instituciones brasileñas, así como identificar nuevas posibilidades para futuras investigaciones. Mediante la búsqueda en el Catálogo de Teses e Dissertações de la Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) y en la Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) se seleccionaron 22 disertaciones de maestría publicadas entre 2008 y 2018. Se utilizaron la revisión integrativa de literatura como método y el software NVivo para el análisis de los datos. Los resultados indican que hay muchos obstáculos en la implementación de las políticas orientadas a la educación infantil en tiempo integral, que se reflejan en la materialización de las experiencias en diversas realidades en cuanto a la falta de recursos financieros y materiales, la inadecuación de la infraestructura, la inespecificidad de las propuestas pedagógicas, la fragmentación de la jornada en turnos y la urgencia de formación profesional, objetivado una concepción más amplia de la educación con calidad socialmente referenciada. Concluimos que la atención en tiempo integral se ha utilizado como una estrategia para enfrentar la pobreza y las desigualdades sociales, con el fin de promover la equidad de la población infantil en desventaja socioeconómica.

Palabras clave: Educación Infantil. Tiempo Integral. Producciones Académicas.

1 Introdução

Nas últimas três décadas, as políticas educacionais têm afirmado um compromisso com o direito à educação infantil em torno do seu reconhecimento como primeira etapa da educação básica e a ampliação da oferta obrigatória pelo Estado (BRASIL, 2014, 2010; 1996, 1988). As proposições e normativas legais são “[...] uma constatação importante da necessária salvaguarda do direito à educação em sua integralidade” (ARAÚJO, AUER, NEVES, 2019, p. 9), voltadas ao “desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996, p. 14).

Há que se destacar que educação integral e tempo integral não são sinônimos. Enquanto a primeira se refere a um encontro intersubjetivo pela ação “[...] interdisciplinar, a partir de múltiplas perspectivas articuladas para criar intervenções que se comuniquem entre si tendo em vista atingir as necessidades das crianças” (BARBORA, RICHTER, DELGADO, 2015, p. 100), o segundo é traduzido, na legislação educacional, como um tipo de atendimento sob a dinâmica de ampliação do tempo de permanência das crianças na instituição, considerando o tempo integral a jornada de, no mínimo, sete horas diárias, já que o tempo parcial tem a jornada de quatro horas diárias (BRASIL, 2014, 2010, 1996). Cabe aqui a explicação inicial de que o olhar de nosso artigo se direciona para o tempo integral, em virtude de a ampliação da jornada escolar ser um tema pujante nas políticas educacionais atuais, embora também saibamos que a ideia de educação integral por vezes apareça ligada direta ou indiretamente.

Ainda que os dispositivos constitucionais representem um avanço no marco legal educacional no país, revelam contradições no que diz respeito ao efetivo cumprimento do direito das crianças à educação infantil (BRASIL, 2013). Para além da universalização da pré-escola e ampliação de vagas na creche, a existência de estratégias para estimular o acesso à educação infantil em tempo integral, sobretudo àquelas localizadas em comunidades pobres (BRASIL, 2014), suscita uma complexa dinâmica entre a universalização da educação infantil e a expansão do tempo integral, pois, em um contexto de precarização de vagas, esse atendimento “é lançado como alvo estratégico para minorar os efeitos das desigualdades sociais”, complexificando “ainda mais a afirmação da educação infantil como um direito, sobretudo das crianças” (ARAÚJO; PEIXOTO, 2017, p. 84).

Pesquisa realizada por Araújo *et al.* (2019) aponta que houve, no Brasil, um crescimento das matrículas na educação infantil em tempo integral entre os anos de 2007 e 2017, exibindo, no período analisado, evolução total de 82,4%, correspondente a 1.154.348 matrículas a mais no tempo integral e diferença de crescimento de 65,83% em relação ao tempo parcial. É possível afirmar que a educação infantil em tempo integral está assumindo destaque no âmbito das políticas públicas, “seja pelas demandas quanto à efetivação e ampliação de sua oferta, seja pelos desafios que a consolidação dessa experiência requer no contexto da educação infantil como primeira etapa da educação básica” (ARAÚJO *et al.*, 2019, p. 4). Uma vez que a educação infantil em tempo integral está em franca expansão, fazem-se necessários estudos acerca dos fatores que norteiam o crescimento dessa oferta, em especial no tocante às políticas públicas e especificidades pedagógicas.

Segundo Pessoa *et al.* (2017, p. 88), as “análises brasileiras sobre o tema escola de horário integral [...] estão presentes em vários artigos publicados em diversas revistas. Entretanto, essa produção está dispersa no tempo e em diferentes publicações”. Tais discussões, em sua maioria, voltam-se para o ensino fundamental, revelando que a temática educação infantil em tempo integral ainda é pouco explorada academicamente. Essas assertivas nos mostram a necessidade de sistematizar as produções acadêmicas que vêm sendo produzidas, a fim de compreender a diversidade de experiências apresentadas pelos estados e municípios. Logo, este artigo tem como objetivo buscar, analisar e sintetizar pesquisas desenvolvidas no país e, a partir desse movimento, traçar um panorama a respeito da educação infantil em tempo integral nas diversas experiências que atravessam as instituições brasileiras, bem como identificar novas possibilidades de pesquisas posteriores.

2 Procedimentos metodológicos

Considerando o objetivo do estudo e a questão de investigação, adotamos como método a revisão integrativa de literatura com a “[...] finalidade de reunir e sintetizar resultados de pesquisas sobre um delimitado tema ou questão, de maneira sistemática e ordenada, contribuindo para o aprofundamento do conhecimento do tema investigado” (MENDES, SILVEIRA, GALVÃO, 2008, p. 759). Botelho, Cunha e Macedo (2011) discutem que o processo de revisão integrativa de literatura deve seguir determinadas etapas metodológicas, a saber: 1^a – identificar o tema e selecionar a questão de pesquisa; 2^a – estabelecer os critérios de inclusão e exclusão; 3^a – identificar os estudos pré-selecionados e

selecionados; 4^a – categorizar os estudos selecionados; 5^a – analisar e interpretar os resultados das pesquisas; e 6^a – apresentar a revisão/síntese do conhecimento.

As bases de dados consultadas foram o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), repositórios digitais que reúnem e disponibilizam gratuitamente, por meio eletrônico, as publicações dos programas de pós-graduação credenciados de todo o Brasil. As produções acadêmicas apresentadas neste estudo foram publicadas nas respectivas bases até dezembro de 2020, representando nosso recorte temporal final de busca e seleção de trabalhos.

A escolha e a delimitação dos descritores relacionam-se com o estudo prévio do campo da educação infantil e os diversos termos mais comumente empregados pelos pesquisadores da área para se referirem ao tempo integral. Utilizamos operadores lógicos booleanos para restringir as expressões de busca nos indexadores (FERNEDA, 2003) e aspas para conferir exatidão aos termos. Desse modo, chegamos à seguinte estratégia para o levantamento das produções: “Educação infantil” AND “Tempo integral”; “Educação infantil” AND “Jornada integral”; “Educação infantil” AND “Jornada ampliada” e “Educação infantil” AND “Jornada de tempo integral”. Destacamos que, embora não tenhamos utilizado o descritor “Educação integral” por não ser nosso foco de análise, algumas pesquisas encontradas nos descritores citados trouxeram essa perspectiva junto à discussão sobre o atendimento da educação infantil em tempo integral.

Como os resultados exibidos evidenciam que são poucos estudos publicados sobre o tema, ampliamos os critérios de inclusão para abranger todos os trabalhos publicados nas referidas bases de dados sem delimitar intervalo de publicação. Foram excluídas pesquisas que abordavam o tempo integral sob a ótica de outras etapas da educação básica que não a educação infantil, estudos que não se relacionavam com o tema de modo geral, bem como aqueles que se repetiam nos descritores. Além disso, desconsideramos cinco trabalhos que estavam indisponíveis para *download*, porque impossibilitavam o acesso ao seu conteúdo.

Para a identificação dos estudos pré-selecionados e selecionados foi realizada análise criteriosa pelas autoras por meio de leitura inicial dos títulos, palavras-chave, resumo e, quando necessário, considerações finais de todas as pesquisas, conforme os parâmetros de inclusão e exclusão previamente estabelecidos. Definidos os trabalhos que atendiam aos requisitos de seleção, procedeu-se à leitura na íntegra.

As pesquisas foram estudadas com base na análise de conteúdo proposta por Bardin (2011) constituída por três fases fundamentais: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados (inferência e interpretação). Considerando que tudo o que é falado ou escrito pode ser submetido a uma análise de conteúdo (BARDIN, 2011) e esta “[...] consiste em demonstrar a estrutura e os elementos desse conteúdo para explicar suas diferentes características e extrair a sua significação” (LAVILLE, DIONE, 1999, p. 214-215), a interpretação das discussões e dos resultados apresentados pelas pesquisas nos permitiu identificar algumas questões recorrentes, as quais categorizamos em: (a) políticas públicas; (b) financiamento e infraestrutura; (c) jornada pedagógica; (d) proposta pedagógica; (e) formação profissional; (f) educação integral.

Recorremos ao *software* NVivo (Pro, versão 12)² como ferramenta de suporte e comunicação de ideias (CORDEIRO, 2013), operado em algumas etapas específicas, como na análise das palavras-chave, dos referenciais teóricos e das concepções trazidas pelos autores sobre o tempo integral. O programa nos permitiu realizar a consulta das palavras mais frequentes para cada um desses tópicos, a partir do que geramos “nuvens de palavras” para conferir tratamento visual aos dados e, assim, facilitar a interpretação dos resultados.

3 Resultados e discussões

A utilização da estratégia de busca nos bancos repositórios de dados teve como resultado o levantamento inicial de 84 estudos pré-selecionados distribuídos em 52 trabalhos no banco de teses e dissertações (BTD) da CAPES e 32 trabalhos na BDTD. Aplicando-se os critérios de exclusão estabelecidos mencionados anteriormente, selecionamos 22 trabalhos (21 do BTD e 1 da BDTD), todos dissertações de mestrado.

As publicações são distribuídas entre os anos de 2008 e 2018: 1 em 2008; 2 em 2009; 5 em 2012; 1 em 2014; 1 em 2015; 4 em 2016; 4 em 2017; e 4 em 2018. Não identificamos defesas nos anos de 2010, 2011, 2013, 2019 e 2020. Quanto à classificação conforme as instituições de ensino superior, temos a Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) com 4 estudos (18,2%); a Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) com 2 estudos (9,1%); a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) com 2 estudos (9,1%), a Universidade

² O NVivo é um pacote qualitativo de *software* para análise de dados produzido pela QSR International.

Regional do Noroeste do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ) com 2 estudos (9,1%) e as instituições Faculdade Vale do Cricaré (FVC); Universidade Católica de Petrópolis (UCP); Universidade Federal de São Carlos (UFSCar); Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP); Universidade de Passo Fundo (UPF); Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); Universidade Federal do Paraná (UFPR); Universidade Católica Dom Bosco (UCDB); Universidade Federal de Rondônia (UNIR); Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA); Universidade de Brasília (UnB) e Universidade Federal do Ceará (UFC), todas com 1 estudo cada (cerca de 54,5%). As produções acadêmicas partem majoritariamente de instituições públicas de ensino (15), sendo que as regiões Sudeste (10 estudos) e Sul (8 estudos) concentram as pesquisas relativas à educação infantil em tempo integral no país, seguidas pelas regiões Norte (2 estudos), Nordeste e Centro-oeste com 1 estudo cada.

As palavras-chave das pesquisas anunciam os temas que se relacionam com as experiências do tempo integral no país, conforme mostra a Figura 1. Como esperado, as palavras “educação”, “infantil”, “tempo” e “integral” ganham destaque porque se referem à temática central dos estudos, no entanto observamos que são circundadas pelos termos “políticas”, “públicas”, “democratização”, “público”, “privado”, “gestão”, “municipal”, “judicialização”, “direito”, bem como “escola”, “infância”, “criança”, “sujeito”, “pedagógica”, “prática”, “formação”, “cotidiano”, “temporalidades”, “cultural” etc. A análise das palavras-chave nos sugere que os estudos partem de concepções legais e teóricas diversas acerca da educação infantil em tempo integral e discutem esse atendimento partindo de aspectos “políticos” e “pedagógicos”.

Figura 1 – Palavras-chave das pesquisas sobre o tema educação infantil em tempo integral.



Fonte: Elaboração das autoras com a utilização do *software* NVivo.

De maneira geral, os estudos definem educação infantil em tempo integral com base nos documentos legais, conforme caracterização da jornada de permanência da criança na instituição, destacando os termos “jornada”, “horas”, “permanece/permanecem”, “ampliada”, “sete”, “duração”, “documentos” e “lei” na nuvem de palavras (Figura 2). Cabe considerar que duas dissertações não apresentam definição para o tempo integral. A palavra “integral” é a mais recorrente e está ligada aos termos “tempo” e “educação”, e a análise das discussões apresentadas pelas pesquisas nos permite observar que o tempo integral ora é exposto como sinônimo de educação integral, com aparente simbiose entre esses dois termos, ora apresentado como possibilidade para a experiência da educação integral em função do tempo maior que a criança estaria na instituição, desde que houvesse intercâmbio com a comunidade e expansão dos direitos das crianças.

É notória a concepção de tempo integral como estratégia de enfrentamento da pobreza e das desigualdades sociais para promover equidade e proteção para a população infantil socioeconomicamente desfavorecida, evidenciando as palavras “desfavorecidos” e “necessitados” presentes na nuvem de palavras (Figura 2). Parte das pesquisas discute os desafios apresentados na dinâmica de turno e contraturno nas escolas públicas, considerando que a ampliação da jornada deve ser acompanhada pela qualidade das práticas desenvolvidas na instituição, uma vez que a permanência da criança por um tempo maior no ambiente escolar não garante, por si só, efetivamente a qualidade nem a formação e a educação integral. Isso faz que a palavra “escolar” tenha destaque, ligada a “tempo” e a “jornada” (Figura 2).

Figura 2 – Concepções de educação infantil em tempo integral.



Fonte: Elaboração das autoras com a utilização do *software* NVivo.

Todas essas concepções e olhares sobre a educação infantil em tempo integral advêm do diálogo com os autores utilizados na fundamentação teórica das pesquisas (Figura 3).

Figura 3 – Autores que fundamentam concepções de educação infantil em tempo integral.



Fonte: Elaboração das autoras com a utilização do *software* NVivo.

A maioria dos referenciais teóricos, tais quais Arroyo, Cavaliere, Coelho, Guará, Moll, Paro, Ribeiro e Teixeira, discute o tempo integral sob a ótica dos ensinos fundamental e médio, reflexões frequentemente generalizadas para o campo da infância em grande parte das dissertações, colocando em evidência a escassez de autores empenhados em estudar as especificidades da educação infantil em tempo integral. Alguns trabalhos, todavia, dialogam com as contribuições teóricas de Araújo e Barbosa, dedicadas ao estudo da infância, na defesa de uma experiência de tempo integral não apartada da educação infantil enquanto direito. Araújo, Auer e Neves (2019, p. 9) afirmam que “a oferta em tempo integral para as crianças das creches e das pré-escolas deve ser colocada como uma questão que diz respeito à educação infantil como um direito, portanto como uma responsabilidade pública e uma condição de cidadania a todas as crianças”.

A leitura sistemática dos trabalhos nos permitiu categorizar e analisar as questões recorrentes (BARDIN, 2011) nas discussões acerca das experiências relativas ao tempo integral nas diversas realidades brasileiras, a seguir apresentadas e discutidas.

3.1 Políticas públicas

A oferta da educação infantil em tempo integral é apontada em várias pesquisas como uma política compensatória do Estado, como forma de colaborar para a subsistência das famílias desfavorecidas socioeconomicamente, cujos filhos encontram-se matriculados nessas instituições. Rodrigues (2012) observa a realização de visitas às casas das crianças matriculadas na educação infantil em tempo integral e a descoberta de que a maioria das mães empregadas no comércio só reencontra seus filhos ao fim do dia, após extensa jornada de trabalho, revelando que, diante da necessidade de trabalhar fora, a escola assume grande relevância na vida das famílias. Silva (2012) e Lima (2018) apontam que a opção de muitas famílias em matricular as crianças no atendimento em tempo integral se dá pelo trabalho extradomiciliar remunerado, culminando na permanência da criança na instituição por até 12 horas diárias.

Por sua vez, Maffi (2009) ressalta que a ausência de programas sociais que provisionem as comunidades em situação de risco e vulnerabilidade social faz que esse papel de assistência social seja exigido da instituição de educação infantil em tempo integral. A autora aponta que a escola assume funções do Poder Público na comunidade, além das educativas, ao corresponder a uma expectativa da educação infantil em resolver as carências socioculturais das crianças.

Aproximando-se das reflexões de Maffi (2009), Araújo (2008) e Santos (2012) identificam que a não universalização da educação infantil em tempo integral leva à adoção de critérios de matrículas vinculados à vulnerabilidade e ao risco social, e esse fato é apontado por Silva (2018) como motivação para que muitas famílias recorram ao Poder Judiciário pleiteando judicialmente vagas para seus filhos.

Para justificar a não universalização da educação infantil, Oliveira (2016) destaca que, na representação histórica sobre a infância, sobretudo nos contextos escolares socialmente desprivilegiados, a criança pobre foi estigmatizada nos processos educativos. Segundo Oliveira (2016), essas velhas concepções ainda perpassam as políticas públicas voltadas para as crianças e adolescentes, uma vez que os documentos oficiais evidenciam o conflito entre a universalidade e a seletividade na oferta.

Nesse campo de debate, Gomes (2017) evidencia que a educação em tempo integral ainda é enviesada pelo assistencialismo, quando se atribui prioridade de oferta ao público em

situação de vulnerabilidade social. Em face disso, Gomes (2017) propõe políticas públicas em tempo integral que garantam o acesso universal das crianças sem que esteja atrelado à sua situação econômico-social, além de uma proposta pedagógica específica para a jornada ampliada, de forma a possibilitar um processo de aprendizagem com foco na formação humana.

3.2 Financiamento e infraestrutura

Outras questões importantes discutidas nos estudos referem-se à carência de recursos financeiros e materiais, à inadequação da infraestrutura ou à ausência de espaços físicos, comprometendo a realização de um trabalho pedagógico que considere as especificidades da infância (MAFFI, 2009; MATTOS, 2009; JUNCKES, 2015; GOMES, 2017). Lima (2018) reflete sobre como as políticas públicas colaboram para a expansão da oferta da educação infantil, mas não dão conta de garantir investimentos necessários para atender, em iguais condições, às crianças que frequentam o tempo parcial e o tempo integral.

De forma semelhante, Oliveira (2016) identifica que a oferta da educação infantil em tempo integral não se constitui como prioridade em decorrência da obrigatoriedade de universalização da pré-escola, reduzindo as vagas para a creche e a expansão do tempo integral. Além disso, reitera o impasse na destinação de verbas e financiamento necessários à garantia de uma proposta educacional de qualidade. Como estratégia possível, Santos (2012) evidencia a parceria do poder público com ONGs de caráter privado, atreladas às instituições religiosas filantrópicas, devido à crescente demanda por vagas no tempo integral e ao fato de a infraestrutura das instituições de educação infantil não comportar o quantitativo de alunos matriculados, sendo necessário ampliar as possibilidades de atendimento por meio de convênios com espaços alternativos precarizados, que não correspondem às orientações da Secretaria de Educação.

3.3 Propostas pedagógicas

A ausência de uma proposta pedagógica específica para o tempo integral é discutida por Aranha (2018), Lima (2018), Gomes (2017), Marchiori (2012), Santos (2012), Souza (2012), Mattos (2009) e Araújo (2008) como uma questão a ser trabalhada na organização e estruturação curricular do tempo integral. Côrrea (2017) destaca que as atividades do tempo

integral seriam mais adequadas se houvesse uma organização *a priori* voltada para a formação humana das crianças. A autora sinaliza a necessidade de romper com um padrão “escolarizante” próprio das etapas posteriores de ensino. Ao pensar na formação das crianças que frequentam o tempo integral, Oliveira (2012) apresenta como possibilidades a escuta, a coletividade, aprender com o outro, a organização curricular partindo de uma proposta construída cotidianamente com as crianças e a sensibilidade às suas temporalidades.

Ao discorrer sobre um projeto de tempo integral na educação infantil, Alves (2018) associa o maior tempo das crianças nas instituições à sua formação integral e ao seu desenvolvimento humano. A autora considera que as atividades realizadas no tempo integral precisam ser flexíveis, no intuito de potencializar a formação das crianças para a vida em sociedade (ALVES, 2018). Preocupadas com o desenvolvimento e a formação integral das crianças que frequentam a educação infantil em tempo integral, Pinto (2018) e Cassins (2016) discutem projetos que rompem com a lógica de fragmentação da jornada em turnos, de modo a considerar os interesses cotidianos das crianças, fazendo uso de espaços alternativos como bibliotecas, parques, pátios, quadras e laboratórios de informática.

3.4 Jornada pedagógica

A fragmentação da jornada em turno e contraturno, tempo parcial e integral, inviabilizando um olhar para a criança em sua integralidade e/ou a supervalorização das rotinas de cuidado e incompreensão das temporalidades infantis, é um aspecto importante para pensarmos a organização das experiências na educação infantil em tempo integral (ARAÚJO, 2008; MAFFI, 2009; MATTOS, 2009; SANTOS, 2012; SOUZA, 2012; OLIVEIRA, 2012; MARCHIORI, 2012; RODRIGUES, 2012; CASSINS, 2016; GOMES, 2017).

Segundo Junckes (2015), não basta ampliar o tempo na escola, mas entender “como este tempo é utilizado pelas crianças, o que significa para elas estar mais tempo na escola e de que forma a ETI qualifica a formação das crianças brasileiras” (JUNCKES, 2015, p. 163). Com base nas experiências vivenciadas com as crianças e a partir de suas narrativas, Mattos (2009) e Rodrigues (2012) apostam na potência do cotidiano e das experiências tencionando uma escola que seja aberta ao imprevisível e à escuta das crianças. A escuta sensível possibilita mudança na forma como se vive a escola, compreendendo a importância de ouvir as crianças para investigar se seus interesses são levados em conta (RODRIGUES, 2012).

Mattos (2009) constata que, embora as crianças gostem de estar na escola de tempo integral, entendem que o tempo de permanência é ampliado e manifestam o desejo de estudar em uma instituição de tempo parcial.

Os pesquisadores também analisam a falta de diálogo entre as temporalidades da instituição da educação infantil e dos profissionais envolvidos. A exemplo disso, Souza (2012) evidencia a necessidade de um trabalho participativo em relação à elaboração da proposta pedagógica e do planejamento, assim como a diversificação das atividades curriculares, mas considera necessário que haja colaboração entre os profissionais do tempo integral e do tempo parcial.

3.5 Formação profissional

A questão da formação dos profissionais que atuam na educação infantil em tempo integral é destacada nas pesquisas. A premência de formação inicial e continuada dos professores e o entendimento de que as creches e as pré-escolas que oferecem atendimento em tempo integral são mais que um espaço de guarda chamam a atenção para a importância do processo formativo com vistas a garantir o direito à infância na escola (ARAÚJO, 2008; MAFFI, 2009; JUNCKES, 2015; CASSINS, 2016; BERNARDES, 2016).

Marques (2014) e Souza (2016) defendem a educação integral como elemento central da formação dos professores que trabalham com as crianças no tempo integral, uma vez que o professor da educação infantil é um educador da infância, o que torna as formações iniciais e continuadas espaços importantes para a problematização dos conceitos de infância, de escola e de educador. Bernardes (2016) sugere o processo de formação continuada em serviço para superar a lógica de cursos e palestras, constituindo-se como possibilidade para que o professor construa conhecimentos por meio da interação com seus pares e reflita sobre sua prática. Couto (2017) e Pereira (2014), todavia, identificam que as possibilidades de planejamento coletivo são reduzidas nas instituições e, em decorrência disso, sobressaem-se serviços de assistência, bem como práticas pedagógicas repetitivas e setorizadas.

3.6 Educação integral

Embora os estudos apontem com maior evidência os desafios da implementação do tempo integral no campo das políticas educacionais e da materialização das propostas pedagógicas nas instituições, destacam-se as pesquisas de Araújo (2008), Mattos (2009), Souza (2012), Rodrigues (2012), Marques (2016) e Penteadó (2018) ao trazerem, em seus resultados, evidências que sinalizam a educação integral enquanto proposição para o atendimento em tempo integral, ainda que não possamos perder de vista que uma escola de tempo parcial também deve voltar-se para a formação e a educação integral das crianças. Barbosa, Richter e Delgado (2016) entendem a educação integral como um encontro formativo entre adultos e crianças pelas dimensões responsivas de compartilhar o mundo.

A relevância dos estudos sobre a infância e seu grande impacto nas políticas públicas e legislação educacional para a educação infantil são destacados por Penteadó (2018) como forma de valorização da criança em sua integralidade. A autora destaca que a expansão da jornada na instituição pode permitir que as crianças desenvolvam seus ritmos e construam conhecimento a partir de experiências mais significativas. Igualmente, Marques (2016), Rodrigues (2012) e Mattos (2009) reiteram que a ampliação do tempo é vivida numa intensidade de duração que não é regida pelo tempo cronológico, mas pelo vivenciar, junto às crianças e suas múltiplas dimensões enquanto sujeitos, a reinvenção do cotidiano, condição a partir da qual a educação integral em tempo integral constitui-se como desejada.

Souza (2009) defende que uma experiência de tempo integral com qualidade decorre das contribuições de práticas pedagógicas diversificadas, em que o contexto social das crianças amplia as oportunidades de cuidar e educar de forma interativa, bem como a possibilidade de seguir uma rotina bem estruturada, aliada ao desenvolvimento de projetos significativos e contextualizados que favoreçam a formação integral das crianças. Araújo (2008) anuncia o tempo integral como uma experiência privilegiada para o brincar, considerado pelas próprias crianças a atividade mais importante desempenhada por elas na instituição que frequentam.

4 Considerações finais

A análise das produções acadêmicas revela que muitos obstáculos se colocam na implementação das políticas voltadas para a educação infantil em tempo integral. De maneira

geral, os estudos afirmam que há seletividade na oferta de vagas e predominância de municípios que adotam como critério para a matrícula a condição de risco e vulnerabilidade social, pobreza e exclusão. Em diálogo com as realidades apontadas pelas pesquisas, questionamos em que medida as políticas voltadas para a educação infantil em tempo integral têm como referência as crianças e a pluralidade de suas existências ou se tem sido instituída uma política com viés assistencialista. Fica evidente que têm se delineado práticas destinadas ao tempo integral que colocam em risco uma concepção mais ampla de educação infantil com qualidade socialmente referenciada.

Ao considerar o escasso número de publicações sobre a temática, observa-se o quanto o tempo integral na educação infantil ainda requer a realização de pesquisas que discutam a diversidade de experiências, partindo, sobretudo, da ótica das crianças e de suas famílias, ou que se dediquem a delinear bases políticas, éticas e estéticas nas quais um trabalho de qualidade possa ser fundamentado.

Referências

ALVES, G. M. **O Projeto Horizonte 2020 na Rede Jesuíta de Educação: construindo caminhos para inovação na Educação Infantil do Colégio Anchieta.** São Leopoldo. 2018. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo, 2018.

ARANHA, M. G. **A educação infantil em jornada de tempo integral no município de São Mateus-ES: o currículo em questão.** 2018. 77 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação) – Faculdade Vale do Cricaré. São Mateus, 2018.

ARAÚJO, V. C. de. **A brincadeira na instituição de educação infantil em tempo integral: o que dizem as crianças?** 2008. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2008.

ARAÚJO, V. C. de; AUER, F.; NEVES, K. C. P. das. Educação infantil em tempo integral: “mérito da necessidade” ou direito? **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, n. 50, jul./set. 2019.

ARAÚJO, V. C. de; PEIXOTO, E. M. Tempo integral na educação infantil: uma nova arte de governar crianças?. *In*: ARAÚJO, V. C. de (org.). **Infâncias e educação infantil em foco**. 1. ed. Curitiba: CRV, 2017. p. 75-92.

ARAÚJO, V. C. de; TAQUINI, R.; NEVES, K. C. P. das; AUER, F.; SANTOS, M. P. dos. Análise descritiva em âmbito nacional das matrículas de educação infantil em tempo integral (2007 a 2017). *In*: X ENCONTRO ESTADUAL DA ANPAE-ES/ IV REUNIÃO ESTADUAL DA ANFOPE, 2019, Vitória. **Anais [...]**, p. 1-5, 2019.

BARBOSA, M. C. S.; RICHTER, S. R. S.; DELGADO, A. C. C. Educação Infantil: tempo integral ou educação integral? **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, n. 57, p. 95-119, jul./set. 2015.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BERNARDES, A. A. **A formação continuada em serviço dos professores da Educação Infantil na escola de tempo integral da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS**. 2016. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco. Campo Grande, 2016.

BOTELHO, L. L. R.; CUNHA, C. de A.; MACEDO, M. O método da revisão integrativa nos estudos organizacionais. **Gestão e Sociedade**, Belo Horizonte, v. 5, n. 11, p. 121-136, maio/ago. 2011.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. **A educação infantil nos países do MERCOSUL: análise comparativa da legislação**. Brasília: MEC/SEB, 2013.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, 2014.

CASSINS, B. C. **Um projeto construtivista na educação infantil em tempo integral**. 2016. 212 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2016.

CORDEIRO, A. T. **A big friendly giant in Brazil? Children and the closed street...interplaying with a good-enough urban policy**. 2019. 240 f. Tese (Doutorado em administração) – Programa de Pós-Graduação em Administração, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019.

CÔRREA, T. A. **Proposta pedagógica de tempo integral na educação infantil: análise de uma realidade**. 2017. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Oeste do Pará. Pará, 2017.

COUTO, G. R. **Gestão pedagógica na educação infantil de tempo integral: desafios e possibilidades de planejamento compartilhado**. 2017. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria. Rio Grande do Sul, 2017.

FERNEDA, E. **Recuperação de informação: análise sobre a contribuição da ciência da computação para a ciência da informação**. 2003. 147 f. Tese (Doutorado em Ciência da Informação e Documentação) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

GOMES, N. R. do N. **O Programa “Educação em tempo integral” em uma escola de educação infantil no município de Vitória – ES.** 2017. 191 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2017.

JUNCKES, C. R. G. **Escola de tempo integral e o direito à infância:** uma análise da produção acadêmica (1988-2014). 2015. 241 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina. Santa Catarina, 2015.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber:** manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Tradução de Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LIMA, D. Z. de O. **Políticas públicas de educação infantil:** uma análise da democratização no município de Londrina. 2018. 214 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2018.

MAFFI, M. M. D. **Políticas de educação infantil e escola em tempo integral:** entre a formulação legal e a prática cotidiana. 2009. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo Fundo. Passo Fundo, 2009.

MARQUES, L. de S. **Educação infantil na perspectiva da educação integral em Porto Velho – RO:** possibilidades e constatações críticas. 2016, 127 f. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2016.

MATTOS, Z. S. **Escola de educação infantil em tempo integral da rede pública municipal de Juiz de Fora:** a perspectiva da infância. 2009. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Petrópolis. Petrópolis, 2009.

MENDES, K. D. S.; SILVEIRA, R. C. de C. P.; GALVAO, C. M. Revisão integrativa: método de pesquisa para a incorporação de evidências na saúde e na enfermagem. **Texto Contexto – Enferm.**, Florianópolis, v. 17, n. 4, p. 758-764, dez. 2008.

OLIVEIRA, C. E. de A. **Temporalidades no/do cotidiano da educação infantil.** 2012. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2012.

OLIVEIRA, T. L. de. **Educação Infantil em tempo integral nos municípios de Serra e Vila Velha:** os planos municipais em destaque. 2016. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2016.

PENTEADO, J. F. G. **A escola e a educação para a infância numa perspectiva de educação integral.** 2018. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2018.

PEREIRA, J. R. **A coordenação pedagógica na educação infantil:** o trabalho observado e as perspectivas da coordenadora e das professoras de uma creche municipal. 2014. 272 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.

PESSOA, P. dos S.; KLUMPP, C. F. B.; FERNANDES, J. da S. G.; ANDRADE, M. S. de. Programa mais educação: revisão de literatura. **Psicol. Educ.**, São Paulo, n. 45, p. 87-94, dez. 2017.

RODRIGUES, J. B. M. **A construção de uma escola de educação infantil de tempo integral**: “Cavando os achadouros da infância”. 2012. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Ijuí, 2012.

SANTOS, M. A. R. da C. **A educação em tempo integral no município de Vitória**: a experiência do Brincarte. 2012. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2012.

SILVA, P. R. S. **A judicialização na educação infantil entre ênfases, encaminhamentos e solicitações no município de Sorocaba/SP**. 2018. 221f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos. Sorocaba, 2018.

SOUZA, A. D. de. **Autoformação e registro docente: a educação infantil como tempo e espaço de encontro**. 2016. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação nas Ciências) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2016.

SOUZA, E. A. M. **Prática pedagógica de qualidade na educação infantil em escola de tempo integral**: visão de professores. 2012. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

Enviado em: 30/3/2021

Revisado em: 10/11/2021

Aprovado em: 12/11/2021