

ORIGINAL

Editora

Luciana Haddad Ferreira

Disponibilidade de dados

Os dados de pesquisa estão disponíveis no corpo do documento.

Uso de software de IA

Não foram utilizadas ferramentas de IA em nenhuma parte da elaboração deste manuscrito.

Conflito de interesses

As autoras declaram não haver conflito de interesses.

Recebido

1 nov. 2025

Versão Final

10 mar. 2026

Aprovado

22 abr. 2026

A implementação do projeto “Educação em tempo integral: ressignificando a jornada educativa”

Implementation of the project “Full-time education: redefining the educational journey”

Érika Christina Kohle^{1,2} , Fabiana Silva Fernandes³ 

¹ Secretaria Municipal de Educação de Marília, Escola Municipal de Educação Infantil Favo de Mel. Marília, SP, Brasil.

² Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, Escola Estadual Maria Izabel Sampaio Vidal. Marília, SP, Brasil.
Correspondência para: É. C. KOHLE. E-mail: <erika.kohle@gmail.com>.

³ Fundação Carlos Chagas, Departamento de Pesquisas Educacionais. São Paulo, SP, Brasil.

Artigo elaborado a partir de pesquisa realizada em estágio de Pós-doutorado de É. C. KOHLE, intitulada “A implementação do projeto “Educação em tempo integral: ressignificando a jornada educativa”. Fundação Carlos Chagas, São Paulo, 2024.

Como citar este artigo: Kohle, É. C.; Fernandes, F. S. A implementação do projeto “Educação em tempo integral: ressignificando a jornada educativa”. *Revista de Educação PUC-Campinas*, v. 31, e17719, 2026. Doi: <https://doi.org/10.24220/2318-0870v31a2026e17719>.

Resumo

Este artigo refere-se a um estudo que investigou a implementação de um projeto piloto, intitulado “Educação em tempo integral: Resignificando a jornada educativa” nas escolas de Educação Infantil, no ano de 2024, de um município de médio porte do interior paulista. A pesquisa, de natureza qualitativa, analisou as práticas docentes realizadas em turmas de creche, utilizando a abordagem de análise de implementação de políticas públicas, para compreender a discricionariedade dos professores frente aos princípios e fundamentos que sustentaram o projeto municipal de educação integral e que foram discutidos em processos formativos com os coordenadores pedagógicos e docentes envolvidos. Constatou-se mudanças de concepções docentes sobre Educação Integral e de práticas docentes, com a proposição de atividades mais fundamentadas para as turmas, apesar de alguma resistência em relação à educação integral.

Palavras-chave: Educação Infantil. Educação Integral. Políticas Públicas em Educação.

Abstract

This article refers to a study that investigated the implementation of a pilot project, entitled “Full-time education: Redefining the educational journey” in Early Childhood Education schools, in the year 2024, in a medium-sized municipality in the interior of São Paulo. The research, of a qualitative nature, analysed the teaching practices carried out in daycare classes, using the approach of analysis of public policy implementation, to understand the discretion of teachers in relation to the principles and foundations that supported the municipal project of comprehensive education and that were discussed in training processes with the pedagogical coordinators and teachers involved. Changes were observed in teachers’ conceptions about Comprehensive Education and in teaching practices, with the proposal well-founded activities for the classes, despite some resistance in relation to comprehensive education.

Keywords: Early Childhood Education. Integral Education. Public Policies in Education.

Introdução

No ano de 2024, as unidades de creche, no total 12, e 46 instituições de pré-escola, das 48 existentes, de um município de médio porte, localizado no interior do Estado de São Paulo, passaram por transformações administrativas e pedagógicas, tendo em vista a implementação de um projeto intitulado “Educação em tempo integral: ressignificando a jornada educativa”, que consistiu na ampliação da jornada educativa. Alinhadas com as mudanças administrativas, que consistiram, fundamentalmente, na ampliação das horas de permanência das crianças e nas mudanças nas jornadas de trabalho dos docentes da rede, houve um processo de formação dos coordenadores pedagógicos e dos professores que atuavam em tempo integral, fundamentado em princípios da Teoria Histórico Cultural, de modo a que as demandas e as especificidades das crianças, em seu processo de desenvolvimento, fossem consideradas na realização de atividades educativas e na proposição de vivências que promovessem as interações sociais, os jogos simbólicos e as brincadeiras.

Examinando a importância desse projeto para a rede de ensino, o estudo teve como objetivo analisar sua implementação nas escolas de educação infantil, enfocando o processo de formação continuada dos professores e as práticas docentes realizadas no decorrer do desenvolvimento das formações, sobre os quais coletou-se informações mediante a observação de momentos formativos, práticas docentes e desenvolvimento de grupos focais.

Para promover essas observações, foi elaborado um roteiro que focalizou algumas questões centrais, relacionadas aos princípios de desenvolvimento humano integral, definidos no projeto de educação em tempo integral, e organizadas nas seguintes dimensões: Ampliação do tempo de permanência das crianças; Integralidade e indivisibilidade da educação infantil; e Superação do processo de rotinização.

A primeira dimensão relaciona-se com o planejamento docente de vivências e de propostas para o tempo integral, buscando identificar a continuidade das ações educativas, o desenvolvimento de atividades com intencionalidade e coerência, assim como a oferta de momentos livres para as crianças. Desse modo, o planejamento precisa contemplar tanto o tempo institucional referente à organização da creche e seu funcionamento, quanto o tempo subjetivo das crianças, de modo a atender às necessidades dos bebês e seu pleno desenvolvimento. Estabelecer um equilíbrio entre o tempo institucional e o tempo subjetivo é considerado o grande desafio das escolas de atendimento em tempo integral, porque ele envolve não somente a ampliação do tempo e a organização do espaço, na medida em que se sustenta em uma concepção que engloba o entendimento do ser – sujeito aprendente – em suas vivências para a vida por ser ele um ser do mundo e para o mundo (Gonçalves, 2010).

A segunda dimensão relaciona-se com a apresentação de propostas de trabalho que envolvem o desenvolvimento de capacidades expressivas, afetivas, cognitivas, éticas e estéticas das crianças, por meio da qual buscou-se observar se as professoras articulavam as atividades de educar e cuidar durante o período integral e como lidavam com as diferentes demandas e necessidades das crianças.

É impreterível que se amplie a compreensão dos educadores sobre o processo criativo, para que construam experiências coerentes relacionadas à linguagem das artes visuais junto às crianças, para que se entenda que o desenvolvimento do processo criativo na formação do indivíduo é importante, porque contribui tanto para sua humanização quanto para a compreensão de um ser/estar cultural.

Para Barbieri (2022), a escola pode ser vista como um grande ateliê e ela é o campo de curiosidade, investigação e aprendizagens que faz a experiência de aprender ter sentido, porque se dedica a pensar sobre os territórios onde as práticas de invenção e estudo acontecem. Não só territórios físicos, mas também suas dimensões conceituais, afetivas e relacionais.

As crianças aprendem ao ver, ao sentir, ao tocar, ao cheirar etc. O professor é que define os rumos desse desafio. Ele pode escolher um aspecto da vida contemporânea ou da natureza, ou de interesse das crianças, para investigar. Por exemplo, quando surge um bichinho na escola, o professor pode aproveitar a circunstância como uma oportunidade para que as crianças observem o animal.

A terceira dimensão refere-se à presença de propostas repetitivas durante a jornada, compreendendo-se que o período da tarde deve ser um momento de continuidade do trabalho, com a proposição de atividades que sejam coerentes e articuladas com as ações desenvolvidas no período da manhã, que estejam comprometidas com o envolvimento das crianças e sem a presença de tempos ociosos ou longos tempos de espera pelas crianças. Entende-se que o professor da educação infantil deve assumir uma pedagogia feita com as crianças e não para elas, e que se estabelece por meio da construção de uma pedagogia da cotidianidade, embasada na reflexão sobre sua atuação diária com as crianças, sendo o cotidiano situado como uma importante dimensão pedagógica que deve ser planejado de forma intencional (Ribeiro, 2022).

O artigo está estruturado de modo a apresentar, primeiramente, os princípios do projeto e as estratégias de implementação para, em seguida, explicitar a metodologia da pesquisa e os principais resultados.

Projeto “Educação em tempo integral: ressignificando a jornada educativa”: princípios e implementação

O projeto foi formulado para atender crianças de quatro meses até dois anos e oito meses e sua normatização ocorreu em novembro de 2023, instituindo a implantação da educação integral para todas as escolas municipais que atendessem as crianças da faixa etária anteriormente mencionada, a partir do ano de 2024.

A educação de tempo integral, no decreto municipal, é compreendida como um elemento que colabora para a educação integral das crianças. Fundamentando-se na Proposta Curricular para a Educação Infantil municipal, o documento normativo considera que o tempo que a criança permanece em uma instituição de educação infantil é muitas vezes maior que o tempo diário de suas relações com seu núcleo familiar, reforçando a responsabilidade dos adultos que com ela se relacionam, uma vez que se tornam referências importantes no desenvolvimento de sua personalidade e de sua subjetividade. Nesse sentido, o documento expressa a ideia de que o tempo na educação infantil deve ser bem planejado, de modo que a criança seja exposta a experiências significativas e que suas necessidades, como o descanso, a higiene e a alimentação, sejam respeitadas.

Para a implementação do projeto, a Secretaria Municipal de Educação (SME) foca na formação continuada dos profissionais da educação que iriam atuar na jornada integral, orientando-se pelos seguintes objetivos expressos no decreto: 1) considerar a integralidade e a indivisibilidade da educação infantil; 2) consolidar uma educação em permanente diálogo com as capacidades expressivas, afetivas e cognitivas, éticas e estéticas das crianças; 3) superar o processo de rotinização do atendimento em tempo integral; 4) ir além do cumprimento de rituais e cerimônias pautados por atividades geralmente desconectadas e repetitivas que levam os bebês e as crianças a viverem em dois mundos distintos (manhã e tarde); 5) efetivar relações afetuosas que privilegiam

o vínculo afetivo nos momentos de cuidado e educação; 6) garantir convivência integral dos bebês e das crianças com o adulto de referência; 7) garantir experiências afetivo-emocional respeitosa e humanizadoras; 8) construir, por meio da formação continuada, uma pedagogia que respeite a criança como um ser integral e que assegure a construção de contextos educativos humanizantes; 9) promover a escola de educação infantil como o lugar da afirmação plena dos direitos da criança.

Dentre as alterações de ordem administrativa e funcional previstas no decreto está a permanência de um único docente durante todo o atendimento diário em uma mesma turma de crianças, instituindo-se o Regime de Dedicção Plena e Integral. A justificativa foi a necessidade de providenciar um atendimento educativo que fortalecesse o vínculo da criança com professor de referência, sem fragmentar a programação educativa, o que poderia ocorrer caso houvesse um professor no período da manhã e outro, no período da tarde. Além disso, considerando a possibilidade de os docentes não realizarem o planejamento da rotina em conjunto, a criança estaria sujeita a repetir vivências propostas para a turma em um mesmo dia.

O projeto estabelece que a ampliação do tempo de permanência das crianças deve estar diretamente vinculada a uma concepção de criança como sujeito de direitos, ao necessário fortalecimento da qualidade da educação infantil e ao desafio da garantia de um tempo qualificado, a ser alcançado por meio da concepção de que a ampliação do tempo de permanência na instituição se articula a educação integral dos bebês e das crianças (Marília, 2024). Acrescenta, como uma de suas metas, o enfoque na formação de profissionais capacitados para exercer tal função, por meio de uma política formativa que considere as especificidades desse tipo de atendimento nas unidades de educação infantil e institui uma educação infantil concebida como espaço da infância, da cidadania ativa, de aprendizagem e de desenvolvimento. São estabelecidos, dentro desta perspectiva, os seguintes objetivos:

- Reconhecer as crianças como sujeitos de direitos, o que implica a introdução de novos critérios de relevância e pertinência das demandas na e para a educação infantil;
- Articular o cuidar e o educar como um princípio orientador do trabalho pedagógico no tempo integral;
- Valorizar a existência de um projeto político-pedagógico que contemple a particularidade do tempo integral e possa garantir uma diversidade de experiências, contatos e práticas culturais das crianças, por meio da sua atividade lúdica, do jogo simbólico e da abertura de oportunidades da experiência;
- Sistematizar um trabalho considerando a integralidade e a indivisibilidade da educação infantil, consolidando, assim, uma educação em permanente diálogo com as capacidades expressivas, afetivas e cognitivas, éticas e estéticas das crianças;
- Superar o processo de rotinização do atendimento em tempo integral com as atividades predominantes em torno da provisão e da proteção (alimentação, higiene, sono, lanches, banho etc.);
- Ir além de cumprimento de rituais e cerimônias pautados por atividades geralmente desconectadas e repetitivas que levam às crianças, apesar de estarem na mesma escola, viverem em dois mundos distintos (manhã e tarde);
- Efetivar relações afetuosas que privilegiam o vínculo afetivo nos momentos de cuidado e educação;
- Garantir convivência integral com o adulto de referência;
- Garantir experiências afetivo-emocional respeitosa e humanizadoras;

- Formar profissionais e conscientizar que a ampliação da jornada na educação infantil requer a construção de uma pedagogia que respeite a criança como um ser integral e que assegure a construção de contextos educativos humanizantes;
- Promover a escola infantil como o lugar da afirmação plena dos direitos da criança (Marília, 2024, p. 3).

Acrescenta-se que para atingir os objetivos do projeto “Educação em tempo integral: ressignificando a jornada educativa” algumas metas que devem ser perseguidas pelas EMEI, tais como:

- Promover periodicamente a formação continuada docente para pensar as instituições educativas como um lugar de encontro de culturas, de garantia de direitos e de uma diversidade de experiências e práticas culturais;
- Envolver 100% das crianças, famílias e representantes da comunidade escolar;
- Redimensionar 100% o planejamento das atividades para tornar a experiência do tempo integral mais prazerosa tanto para os professores quanto para as crianças;
- Distanciar-se 100% de práticas rotineiras e repetitivas que têm atravessado a experiência do tempo integral;
- Superar 100% o paralelismo turno e contraturno (porque o tempo expandido não é outro tempo, continua sendo tempo de aprendizagem, tempo de vivência do currículo e a criança no “tempo integral” não é outra criança, continua sendo a mesma criança que tem matrícula na instituição);
- Melhorar 100% o cuidado com os pertences das crianças, reduzindo as perdas e trocas ocorridas entre as mudanças de períodos (manhã e tarde) (Marília, 2024, p. 4).

O projeto não reconhece apenas a importância de ampliação de tempo no atendimento educacional, mas também ensina a materialização de uma formação ancorada nos princípios de uma educação integral atrelada aos Projetos Políticos Pedagógicos das Unidades Escolares que dele participam.

Diante das considerações mencionadas anteriormente, a escola de bebês e de crianças deve, a partir da compreensão do desenvolvimento infantil, organizar intencionalmente as condições adequadas de vida e de educação para garantir a apropriação das qualidades humanas em plenitude pelas crianças – que são externas ao sujeito no nascimento e precisam ser apropriadas pelas novas gerações, por meio de sua atividade nas situações vividas coletivamente.

Desse modo, a educação deve enriquecer experiências e motivar o interesse pela aprendizagem desde cedo. Por conseguinte, a formação dos profissionais deve ampliar interações sociais e oferecer atividades e materiais diversificados para o desenvolvimento humano.

Na presente proposta de pesquisa, educação em tempo integral e educação integral são tratadas, conceitualmente, de forma distinta, compreendendo-se que a educação integral deve ser realizada tanto na jornada parcial, quanto na ampliada. Além disso, considera-se que, com a ampliação do tempo da criança na instituição educativa, é desejável que se fortaleça a concepção de educação integral do indivíduo.

Sobre a educação de tempo integral, o Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014), ainda em vigência, estabelece como meta a ampliação de, no mínimo, 50% da oferta de escolas públicas em tempo integral até o ano de 2024, prorrogado para o ano de 2025, apesar de esta meta ainda não ter sido completamente alcançada em solo brasileiro, visto que dados da plataforma de monitoramento do Observatório do Plano Nacional de Educação indicam que, até o ano de 2020, em relação ao oferecimento de jornadas diárias de sete horas, nas escolas públicas, houve o alcance

parcial de atendimento de 29,5% e, em relação ao objetivo de garantir a, no mínimo, 25% dos alunos da educação básica o oferecimento de jornadas de atendimento integral, atingiu-se 12,9% até o ano de 2020. Em 2023, o presidente Luiz Inácio Lula da Silva sancionou, em 31 de julho, a Lei 14.640, que cria o “Programa Escola em Tempo Integral”, por meio do texto que prevê assistência técnica e financeira da União aos entes federados para aumentar matrículas no ensino básico em tempo integral. A legislação reconhece o valor da educação em tempo integral como instrumento imprescindível para a melhoria da qualidade da educação básica e, consequentemente, preconiza a ampliação da jornada escolar e a oferta progressiva do ensino fundamental em tempo integral para pelo menos um milhão de novas matrículas (Agência Senado, 2023).

Entende-se que, apesar de educação em tempo integral não ser sinônimo de educação integral, o processo de formação continuada dos profissionais considerou que a ampliação da jornada deveria garantir o aumento e a diversificação das experiências educativas das crianças.

Diversificar as experiências das crianças com a cultura é importante, porque, seu processo de humanização se dá ao longo da vida, mediante inter-relações e relações estabelecidas com outros humanos mais experientes, com os quais elas têm contato durante sua existência. De acordo com Vygotski (1996), as interações vividas na dimensão social marcam as dimensões cognitivas e as dimensões afetivas das crianças e, consequentemente, proporcionam o desenvolvimento de suas funções psíquicas como a memória, a linguagem e o pensamento. Desse modo, o contexto cultural é responsável por transformar comportamentos, gerando as evoluções ao longo do desenvolvimento humano. A criança, ao participar das relações sociais, modifica seus mecanismos biológicos por mecanismos com influências sociais, até mesmo suas atitudes individuais estão impregnadas de trocas com o coletivo, visto que o ser humano, quando nasce, já se vê envolvido em um mundo eminentemente social. É justamente por se encontrar nesse ambiente cultural e histórico que o bebê sobrevive, porque tem alguém para cuidá-lo. Assim, a cultura se internaliza por meio da relação do bebê com o psiquismo de outros seres humanos e, por conseguinte, a escola deve ser o espaço onde a criança desempenha atividades que superem aquelas que ela já faz sozinha, que promova relações que incitem suas máximas possibilidades de aprendizagem e de desenvolvimento.

A educação tem um papel importante no enriquecimento das experiências infantis e na motivação do interesse da criança pela aprendizagem, desde cedo. A formação dos profissionais, nesse sentido, precisa garantir que eles desenvolvam um repertório de trabalho que amplie as interações sociais e ofereça atividades e materiais diversificados para o desenvolvimento humano.

Vale relembrar que são muito recentes as tentativas de implementação da educação integral em nosso país, apesar de os documentos oficiais como a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, Lei nº 9394/96) trazerem convergências no que se refere ao incentivo a uma educação promotora da formação integral, materializada por meio do desenvolvimento de indivíduos em seus diferentes aspectos: intelectual, físico, emocional, social e cultural (Brasil, 1996).

Documento normativo para a elaboração dos currículos educacionais em âmbito nacional, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em sua seção intitulada “O compromisso com a Educação Integral”, afirma que “[...] a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva” (Brasil, 2018, p. 14).

A educação integral apresenta um sentido amplo no que tange à formação humana em diversas dimensões. Assim, o ensino, nessa perspectiva, não se limita à abordagem de conteúdo,

porque visa, além do cognitivo, o trabalho de aspectos associados à afetividade, socialização, cooperativismo, cultura, físico e socioemocional. Na escola, ou na educação de tempo integral, a preocupação maior está relacionada com o quantitativo de horas, que varia de sete a nove horas que a criança fica na escola, o que pode não garantir a sua formação plena (Callejon, 2023, p. 116).

Ao se envolver em experiências de investigação e de pesquisa, as crianças têm oportunidades de se desenvolver pelas suas múltiplas linguagens, pelas suas hipóteses e pelas ideias construídas no grupo. Isto é, ao se afastar de uma pedagogia linear para se assumir novas possibilidades criadas pela construção coletiva de conhecimentos, consegue-se captar as motivações e nutrir as necessidades das crianças para que, entrelaçadas aos propósitos educativos dos adultos, garanta-se que as ações investigativas e os contextos de aprendizagem se encaminhem efetivamente como percursos de ações automotivadas.

Ademais, sobre o binômio cuidar-educar, considera-se de fundamental importância resgatar a dimensão ética do cuidado e agir com sensibilidade para se reconhecer que a criança pequena precisa de afeto e de atenção em seu processo de educação. Ressalta-se que o cuidado em sua dimensão ética aproxima-se da concepção de educação em sua integralidade, compreendido como algo indissociável no processo educativo (Monção, 2017).

Sobre a necessidade de estabelecimento de relações dialógicas na educação, Bruna Ribeiro afirma que para assumir o paradigma dialógico de educação é necessária a aprendizagem profissional da escuta ao lembrar que se as crianças têm cem linguagens, os educadores devem ter cem ouvidos. “Ouvidos que escutam, que veem, que sentem, que se emocionam e que celebram as descobertas e as aprendizagens das crianças” (Ribeiro, 2022, p. 9).

De acordo com Ribeiro (2022), concebe-se que compreender o significado da escuta é essencial para se consolidar um novo paradigma pedagógico e para isso se deve atuar na contramão do projeto de educação para a passividade e para o anestesiamiento coletivo. Essa atuação propicia a construção coletiva de uma pedagogia mais leal às crianças e as suas potencialidades – uma pedagogia das miudezas – comprometida com a grandeza das crianças que possibilita a abertura para novos mundos possíveis.

Necessita-se de uma educação que concilie formação cultural, formação científica e diversidade, ou seja, que consiga, por meio da educação institucionalizada, ajudar as crianças a desenvolverem capacidades tanto de tipo cognoscitivo como de autoconhecimento, de autonomia pessoal e de socialização ao facilitar que, nas instituições educativas, tenham lugar e reconhecimento de todas as capacidades, de todos os ritmos de trabalho, de todas as expectativas, de todos os estilos cognoscitivos e de todas as aprendizagens, de todas as motivações, de todas as etnias e de todos os valores culturais de todos os meninos e meninas (Libâneo, 2020).

Diante de tais constatações, não se pode ofertar o mínimo às crianças, mas sobretudo ofertar as máximas elaborações da cultura humana. Para tanto é preciso compreender, na condição de educadores da infância, que essa forma é a ideal, a esperada, a desejada, ou, ainda, a necessária, é crucial para o desenvolvimento pleno do homem. É como se fosse um ponto de chegada (embora o ponto de chegada sempre se desloque) do desenvolvimento desejado.

Desse modo, porque o desenvolvimento infantil depende em grande parte do planejamento intencional e das proposições docentes, quando o professor nega o seu compromisso com a formação das novas gerações, a educação de muitos bebês, crianças e jovens materializa-se de modo deformado e desumanizado.

Procedimentos Metodológicos

A metodologia utilizada trabalhou com possibilidades de diálogos teóricos e práticos, intensificados pela imersão da pesquisadora na realidade educativa investigada, na medida em que atuava como gestora pedagógica e formadora dos docentes que assumiram a jornada integral. Embora não tenha sido definida como pesquisa participante, o estudo se apropriou de alguns princípios do método, pois buscou valorizar a participação ativa dos professores na construção do conhecimento e no planejamento de práticas pedagógicas que estivessem alinhadas com os princípios teóricos e os conteúdos formativos a que os docentes foram expostos.

O distanciamento necessário para o desenvolvimento da pesquisa ocorreu por meio da adoção de uma abordagem de análise de implementação de políticas públicas para investigar as práticas docentes, que consiste em compreender a discricionariedade dos sujeitos na realização do seu trabalho. Os professores, concebidos como figuras centrais na implementação do projeto, foram observados em suas práticas e no processo de formação e participaram de dois grupos focais, no início e no final do estudo, para coletar dados sobre as formas de trabalho com as crianças e as relações de suas práticas com as expectativas que foram criadas com a implementação do projeto.

Lipsky (2019) introduziu o conceito de “discricionariedade” no contexto dos burocratas de nível de rua, que são os funcionários públicos que interagem diretamente com os cidadãos na implementação de políticas públicas, como os professores, assistentes sociais, enfermeiros, policiais, entre outros. No entanto, no lugar de “burocratas de nível de rua”, optou-se por utilizar “trabalhadores de linha de frente”. Para Lipsky (2019), os trabalhadores de linha de frente possuem um grau significativo de autonomia e poder de decisão ao aplicar regras e políticas, devido à natureza complexa e variada das situações que enfrentam no dia a dia e é esse espaço de liberdade para agir que se denomina discricionariedade e que foi utilizado como referencial para a análise das práticas docentes e os discursos proferidos durante o curso de formação e nos grupos focais realizados com as participantes da investigação.

A discricionariedade permite que esses profissionais interpretem e adaptem as políticas conforme necessário, tomando decisões baseadas em seu julgamento e nas circunstâncias específicas de cada caso. Isso pode levar a variações na implementação das políticas, influenciando diretamente em seus resultados.

A investigação empírica foi realizada em uma unidade escolar, em que foram acompanhados cinco docentes, professores de crianças de zero a três anos de idade. Dois aspectos foram objeto do estudo, quais sejam, a formação continuada e a prática docente.

Cabe esclarecer que o processo de formação continuada foi realizado em cascata, com capacitações iniciais desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação com os professores coordenadores para que fizessem a formação in loco aos docentes de suas escolas durante duas horas de estudos coletivos semanais na unidade escolar. Para a coleta de dados sobre a formação de docentes, foram acompanhados os encontros de formação realizados pela Secretaria Municipal de Educação e os encontros de formação realizados pela coordenadora pedagógica na unidade escolar que participou da pesquisa. A intenção era obter informações que permitissem o estabelecimento de articulações entre as expectativas sobre as práticas docentes e sua materialização no cotidiano da escola.

Foram acompanhadas cinco professoras, cada uma responsável por turmas de 17 crianças em tempo integral, tanto no processo formativo, quanto na realização de atividades no contraturno, durante o ano de 2024.

Durante o processo formativo das professoras da escola selecionada, foram observadas as concepções das professoras sobre educação integral, sobre educação em tempo integral, sobre questões referentes às condições de trabalho e as práticas docentes.

Analisou-se, também, o planejamento semanal de cada uma delas, em busca de elementos que caracterizassem o entendimento das docentes a respeito do currículo e da organização dos tempos para a formação integral propostos para o trabalho diário com suas turmas.

Realizaram-se grupos focais, em dois momentos da formação: no início e no final da formação, para verificar se houve mudanças conceituais sobre os aspectos mencionados anteriormente.

Resultados e Discussão

Os resultados da coleta de informações foram organizados em torno das dimensões de análise que organizassem o processo da pesquisa, quais sejam: (a) Ampliação do tempo de permanência das crianças; (b) Integralidade e indivisibilidade da educação infantil e (c) Superação do processo de rotinização.

O primeiro aspecto que se observou foi em relação às mudanças conceituais das professoras, que estavam alinhadas com o conceito de educação integral proposto no processo de formação continuada, o qual não se limita à ampliação da permanência da criança na instituição, mas que proporciona o desenvolvimento das crianças nos seus diversos aspectos: físico, emocional, cognitivo e social (Brasil, 1996). As professoras incorporaram novos conceitos em seu repertório e buscaram refletir sobre o planejamento considerando-se a necessidade de proporcionar experiências que auxiliassem as crianças a exercerem sua imaginação, sua capacidade de percepção do mundo, sua curiosidade e as suas interações entre si e com as professoras. Essas mudanças refletiram sobre a postura em suas práticas pedagógicas e estão alinhadas com Ribeiro (2022), Rinaldi (2012) e Vygotski (2009).

Essa mudança não foi tranquila e nem sempre acompanhada de práticas consistentes ao longo do percurso, mas a resistência encontrada no início da implementação do projeto diminuiu. Foi possível perceber, durante o decurso das ações de formação, que essa mudança não esteve relacionada somente ao percurso formativo, mas também à melhoria das condições de trabalho docente, porque, anteriormente a essa medida da secretaria, essas professoras trabalharam em duas turmas, em turnos diferentes e assumir apenas uma turma, permitiu a elas acompanharem com profundidade as crianças. Entende-se que esse tenha sido o resultado mais relevante dessa investigação, uma vez que proporcionou o entendimento de que um processo de mudança nas concepções e práticas docentes exige um conjunto de ações que não se limitam à formação, mas também a mudanças nas condições de trabalho do professor (Marília, 2024).

As transformações nas concepções das docentes sobre educação em tempo integral e educação integral enfocaram o protagonismo infantil tanto nos planejamentos quanto nas práticas docentes durante o processo formativo, que se estabeleceu por meio de 46 encontros de duas horas, nas horas de estudos coletivos e em um congresso de formação docente.

Articulados com a discussão sobre a educação integral e a integralidade da educação infantil, os temas relativos às práticas educativas reforçaram não somente a apropriação conceitual, mas também a incorporação de novas ferramentas de trabalho alinhadas com as intenções previstas inicialmente, no projeto. Esse é um aspecto relevante para o tema da formação continuada dos professores, porque a coerência entre as práticas e os conhecimentos adquiridos ao longo

da trajetória docente precisa caminhar articulados e a possibilidade de vislumbrar as práticas educativas dentro de um novo marco conceitual, que traz elementos concretos para o professor refletir sobre seu trabalho (introduzir uma referência) e introduzir novos recursos e ferramentas têm efeitos positivos e diminuem os espaços de discricionariedade que, muitas vezes, criam obstáculos para as mudanças pretendidas no nível da formulação de políticas, programas e ações das secretarias de educação (Lipsky, 2019).

Os contextos de aprendizagem foram concebidos como ambientes, organizados com intencionalidade estética, privilegiados para as novas possibilidades de investigação e de exploração para os bebês e para as crianças pequenas e incita neles novas necessidades de conhecer objetos e fenômenos.

Acrescentou-se o brincar heurístico como possibilidade de investigação a partir da ideia de incentivar a imaginação e o desenvolvimento humano em sua totalidade (introduzir referência). Observou-se que o brincar heurístico é dividido em três modalidades: cesto dos tesouros, jogo heurístico e bandeja de experimentação. Em todos eles, há o objetivo de concentrar-se, explorar os elementos fornecidos e divertir-se em sua própria brincadeira.

Para enfatizar o protagonismo infantil, a sofisticação dos materiais para as experiências infantis e para evitar o tempo ocioso e longos tempos de espera das crianças, as formações propuseram que se ofertasse as crianças sempre três possibilidades de propostas simultâneas que poderiam ser três propostas diferentes como cesto dos tesouros, contextos de aprendizagem e jogos heurísticos; oferta de três materiais diferentes; oferta de três contextos diferentes; ou até mesmo a oferta de proposta simultânea do contexto fixo de materiais e de brinquedos da sala e a proposta de cabaninha para descanso ou para leitura, conforme Figura 1.

Após meses de formação com enfoque nos ambientes de aprendizagem, ao longo dos dois últimos bimestres, a gestão pedagógica teve poucos episódios de orientação sobre a necessidade de haver três propostas simultâneas para cada momento do dia das crianças e se concentrou em



Figura 1 – Contexto de aprendizagem.
Fonte: Acervo da pesquisadora (2024).

sugerir que elas fossem sofisticadas tanto por meio de conversa com as docentes quanto por meio de formação nas horas de estudo coletivas semanais.

Sobre a rotina, entende-se que o cotidiano é muito mais abrangente (Lefebvre, 1984) e se refere a um espaço-tempo fundamental para a vida humana, pois ele engloba as atividades repetidas, rotineiras, triviais e as possibilidades de se encontrar o inesperado, a inovação, que alcança o extraordinário no ordinário.

A educação integral envolve mais do que o tempo e que o espaço (Gonçalves 2010), por ser uma concepção que engloba o entendimento do ser – sujeito aprendente – em suas vivências para a vida, sendo a criança, portanto, um ser do mundo e para o mundo. Ações que colaboram com uma formação integral e humanizada das crianças são, por exemplo: diminuir ao máximo o tempo de espera na escola por meio da proposição de vivências que englobaram as atividades guia dos bebês e das crianças bem pequenas, planejar com regularidade a diversidade de materiais para as crianças explorarem e/ou investigarem, repensar sempre os lugares de acolhida dos bebês e das crianças pequeninas.

Para combater os processos de rotinização relacionados ao binômio cuidar-educar é de fundamental importância resgatar a dimensão ética do cuidado e agir com sensibilidade para se reconhecer que a criança pequena precisa de afeto e de atenção em seu processo de educação. Ressalta-se que o cuidado em sua dimensão ética aproxima-se da concepção de educação em sua integralidade, compreendido como algo indissociável no processo educativo (Monção, 2017).

Propõe-se que se evite propostas repetitivas nas ações relacionadas ao binômio cuidar-educar, ao buscar o envolvimento das crianças nas propostas, na ausência de tempo ocioso e de longos tempos de espera pelas crianças, no estabelecimento de relações dialógicas e na comunicação para as crianças das ações que os adultos fariam com elas (Gonçalves, 2010).

Ademais, o desenvolvimento de propostas investigativas para os bebês e para as crianças pequenas, pelos seus docentes é uma ação esperada, a partir da concepção de uma educação humanizadora, com possibilidades de envolver as crianças inteiramente nos processos de aprendizagem, considerando suas potencialidades, seus interesses e suas necessidades, uma vez que todo o seu corpo se envolve nas experiências.

Evidencia-se a complexa tarefa da formação de professores, como fator que contribui para seu desenvolvimento de forma crítica, consciente e criadora, visto que os docentes, com suas propostas, são responsáveis por organizar intencionalmente os melhores encontros de cada criança com a cultura para a formação de sua inteligência e personalidade (Monção, 2017).

Pensar a responsabilidade e o valor do trabalho do professor na seleção dos conteúdos da cultura, na organização e na mediação intencionais das experiências a serem propostas às crianças, desde bebês, no processo de educação para a humanização, requer identificar a necessidade do acesso desse profissional ao conhecimento, à cultura, dirigindo seu pensar, seu sentir e seu agir a sua própria emancipação e a das crianças com as quais trabalha (Akuri, 2022).

Compreende-se que o processo de formação docentes não se deu da mesma forma para todas as professoras, visto que se percebeu a fragilidade de algumas apropriações e objetivações, porém todas revelaram avanços importantes, que podem ser fortalecidos com a continuidade do trabalho formativo.

Cabe considerar também aspectos identificados nos planejamentos semanais dos professores, que foram objetos de análise, porque expressam um repertório de conhecimentos deles e permitem observar suas intenções no processo de materialização de suas propostas. Durante

todo o primeiro bimestre notou-se substituições das práticas de natureza mais homogeneizante da maioria das professoras por práticas que consideravam demandas individuais das crianças, oportunizando, além de uma gama diversa de vivências de ações investigativas, de jogos heurísticos e de contextos de aprendizagem, a possibilidade de a criança repousar, caso fosse necessário.

Em relação à indivisibilidade da educação infantil no trabalho das docentes, observou-se que após longo processo de formação, esse grupo de cinco docentes passou a propor trabalhos com a intencionalidade de desenvolver as capacidades expressivas, afetivas, cognitivas, éticas e estéticas das crianças e articulou as atividades de educar e cuidar durante o período integral. Esse é um aspecto importante, porque a indivisibilidade da educação infantil é um fundamento das práticas pedagógicas (Marília, 2024).

Além disso, notou-se que o grupo de docentes convenceu-se de que os espaços devem ser pensados e planejados para as diversas possibilidades de criação infantil, tanto nas experiências organizadas pelo professor quanto nas brincadeiras livres, não devendo esse aspecto arquitetônico ser compreendido como um elemento neutro na educação infantil, mas sim como um terceiro educador que influencia diretamente na qualidade de aprendizagens e interações das crianças, pois é nele que as crianças se movimentam, circulam, constroem e reconstróem suas culturas corporais, conhecimentos e se expressam de diversas maneiras (Riera, 2019).

A intencionalidade de desenvolvimento infantil, que concebe as crianças como sujeitos integrais e como protagonistas desses processos de desenvolvimento, deve nortear reflexões e a promoção de conhecimentos para professores que atuam com a infância. Assim, para uma escola de educação infantil ser um espaço potente para as infâncias, requer profissionais comprometidos com seu agir docente, que planejam os contextos de aprendizagens e ações investigativas a partir das individualidades, interesses e necessidades de cada criança, pois um contexto educativo pensado para e com as crianças as tornam protagonistas do seu saber e da sua história (Rinaldi, 2012).

Reconhece-se, desse modo, que a prática docente, os espaços de convivência e as brincadeiras precisam ser estruturados para serem significativos para a construção de uma infância comprometida com a formação de sujeitos que precisam se expressar por meio da fala, do movimento, das emoções, das brincadeiras e das interações entre si e com os adultos.

Além da intervenção direta, o trabalho docente integra intervenções indiretas essenciais ao êxito da educação infantil como o planejamento e a organização do espaço, do tempo e seleção de elementos culturais sofisticados, proporcionando, assim, um ambiente convidativo para a criança explorar. Ambas as intervenções são fundamentais aos processos de apropriação e de objetivação infantis, contribuindo para o seu desenvolvimento integral.

Na busca por desafiar o pensamento das crianças, as professoras passaram a colaborar nas brincadeiras, sofisticando suas proposições e compondo o dia na escola sem propostas descontextualizadas e repetitivas para os bebês e para as crianças pequeninas ao organizar a rotina de sua turma, considerando a continuidade e a coerência entre os momentos de acolhida, os momentos alimentação, os momentos de higiene, a garantia de atenção individual e os momentos de despedida proporcionados às crianças.

Considerações Finais

Ressalta-se que o desafio, tanto da gestão pedagógica, quanto dos docentes de uma escola municipal de educação infantil de bebês e de crianças pequeninas, manifestou-se na busca por olhar para as práticas, sem perder a complexidade de suas relações com a teoria, uma vez que

se compreende que todo trabalho dos profissionais educadores se sustenta teoricamente, mas necessita de estratégias, ferramentas e recursos para que a ação educativa se concretize.

Nesse sentido, entende-se que o processo de formação continuada desenvolvido pelos formadores da secretaria municipal de educação e o trabalho desenvolvido pelos coordenadores pedagógicos nas escolas de educação infantil parece ter produzido mudanças na programação das instituições, e isso aconteceu, conforme os dados coletados na pesquisa, pois houve três aspectos importantes: as mudanças nas condições de trabalho do professor, o acompanhamento do planejamento semanal dos professores pelo coordenador pedagógico e a realização de um processo formativo, nos horários de trabalho pedagógico, que focou na discussão das práticas docentes, em articulação com os conceitos e princípios teóricos que sustentaram o projeto de educação integral implantado na rede.

O planejamento das professoras passou a revelar uma forma de pensar seu trabalho e o currículo da educação infantil de forma mais articulada, a partir da proposição de atividades que tinham uma intencionalidade declarada.

A análise dos diálogos que resultaram dos grupos focais, realizados no início e no final do ano de 2024, em que estiveram presentes as mesmas professoras, permitiu observar uma mudança conceitual sobre educação integral, aliada às mudanças em suas condições de trabalho, com exceção de uma professora, cuja alteração em seu regime de trabalho trouxe dificuldades para o exercício de outra atividade laboral.

Destaca-se também a mudança nas práticas docentes e isso é importante, porque o aprendizado transformador e contínuo é um processo em que ação e reflexão caminham juntas e isso parece ter sido alcançado na escola que participou da investigação.

Os resultados apontaram para a possibilidade de transformação qualitativa dos sujeitos envolvidos, apropriando-se do pensamento teórico capaz de auxiliá-los na apreensão crítica da realidade, compreendendo-a em suas múltiplas determinações, o que pode orientar suas consciências para as dificuldades, contradições e possibilidades de trabalho docente dirigido à concretização de uma Educação Integral desde o começo da vida.

O espaço da discricionariedade, diante do que foi possível investigar, foi pequeno, e a todo o momento, ele foi objeto de reflexão e intervenção, porque a coordenação pedagógica dialogou constantemente com os professores para que os planejamentos semanais e as práticas educativas fossem aperfeiçoadas. Isso favoreceu uma aproximação dos trabalhadores de linha de frente, ou seja, dos professores, com a proposta implementada pela secretaria municipal de educação.

Referências

Agência Senado (Brasil). *Programa Escola em Tempo Integral é sancionado com vetos*. Brasília: Senado Federal, 2023. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2023/08/01/programa-escola-em-tempo-integral-e-sancionado-com-vetos>. Acesso em: 3 fev. 2024.

Akuri, J. G. M. *Atividade de estudo para a formação teórica de professores: implicações para a organização de um currículo humanizador na creche*. 2022. 169 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2022.

Barbieri, S. *Territórios em transformação*. Jujuba: São Paulo, 2022.

Brasil. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Brasília: MEC, 2018. <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC-site.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2024.

Brasil. Senado Federal. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: Senado Federal, 1996.

Brasil. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: Brasília, 1 dez. 2014. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 12 jan. 2024.

Callejon, E. S. Educação Integral no Ensino Fundamental I: mudanças e permanências no Sistema Municipal de Ensino de Marília/SP (2013/2022) *In*: Pereira, A. A.; Souza, M. M. G. S.; Conceição, A. N. (org.). *Educação Integral: estudos e vivências no Brasil*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. p. 115-132.

Gonçalves, J. Parques Infantis em São Paulo: infância, educação e saúde no projeto modernista. *História, Ciências, Saúde - Manguinhos*, v. 17, n. 3, p. 855- 858, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/hcsm/a/D8mNkpbTpxKDLtqHTCwyJHS/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 mar. 2024.

Lefebvre, H. *A produção do espaço*. Paris: Éditions Anthropos, 1984.

Libâneo, J. C. A desfiguração da escola e a imaginação da escola justa. *In*: Mendonça, S. G. L. et al. (org.). *(De) Formação na Escola: desvios e desafios*. Marília: Oficina Universitária, 2020. p. 33-50. Disponível em: [77 http://ebooks.marilia.unesp.br/index.php/lab_editorial/catalog/book/172](http://ebooks.marilia.unesp.br/index.php/lab_editorial/catalog/book/172). Acesso em: 7 jan. 2025.

Lipsky, M. *Burocracia de nível de rua: dilemas do indivíduo no serviços públicos*. Trad. Arthur Moura da Cunha. Brasília: Enap, 2019.

Marília. Secretaria Municipal de Educação. *Projeto educação em tempo integral: ressignificando a jornada educativa*. Marília: Equipe Técnica da Secretaria Municipal de Educação, 2024.

Monção, M. A. G. Cenas do cotidiano na educação infantil: desafios da integração entre cuidado e educação. *Educação e Pesquisa*, v. 43, n. 1, p. 162-176, 2017. Doi: <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201608147080>.

Ribeiro, B. *Pedagogia das miudezas: saberes necessários a uma Pedagogia que escuta*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.

Riera, M. A. Do olhar ao observar. *In*: Hoyuelos, A.; Riera, M. A. *Complexidade e relações na educação infantil*. São Paulo: Editora Phorte, 2019. p.74-115.

Rinaldi, C. *Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender*. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

Vygotski, L. S. *Imaginação e criação na infância*. São Paulo: Ática, 2009.

Vygotski, L. S. *Obras Escogidas IV*. Madrid: Visor Distribuciones, 1996.

Colaboradores

E. C. KOHLE: Análise formal, Administração do projeto, Escrita – rascunho original e Escrita – revisão e edição. F. S. FERNANDES: Análise formal, Supervisão, Escrita – rascunho original e Escrita – revisão e edição.