

TRANSFORMAÇÕES NAS CONCEPÇÕES DOCENTES DA EDUCAÇÃO INFANTIL SOBRE EDUCAÇÃO INTEGRAL

Érika Christina Kohle

PPGE – UNESP - Marília

Fundação Carlos Chagas

erika.kohle@gmail.com

4) Educação Infantil e Ensino Fundamental

TRANSFORMATIONS IN THE CONCEPTIONS OF EARLY CHILDHOOD EDUCATION TEACHERS ABOUT COMPREHENSIVE EDUCATION

Resumo

O estudo analisa a implementação do projeto “Educação em tempo integral: ressignificando a jornada educativa” em uma escola municipal de Educação Infantil no interior de São Paulo, em 2024. A pesquisa, realizada durante estágio de pós-doutoramento, investiga a transição administrativa e pedagógica de unidades escolares para o regime de tempo integral, com foco na dimensão da integralidade e indivisibilidade do atendimento a crianças de zero a três anos. A metodologia envolveu revisão bibliográfica, análise de planejamentos semanais e a realização de grupos focais com docentes. O referencial teórico fundamentou-se no conceito de discricionariedade, analisando como os professores, enquanto burocratas de nível de rua, interpretam e aplicam a política pública em seu cotidiano. Os resultados revelaram uma transformação qualitativa nas concepções docentes ao longo de dez meses. Inicialmente, observou-se uma confusão conceitual entre "tempo integral" (ampliação de jornada) e "educação integral" (desenvolvimento humano global). Contudo, a formação continuada permitiu a superação de práticas assistencialistas e da rotinização fragmentada (manhã/tarde). A adoção do Regime de Dedicção Plena, com um único docente por turma, fortaleceu o vínculo afetivo e a continuidade pedagógica. Concluiu-se que o projeto promoveu o respeito à subjetividade infantil e a consolidação da escola como espaço de garantia de direitos e desenvolvimento pleno.

Palavras-chave: Educação Infantil. Educação Integral. Teoria Histórico-Cultural.

Abstract

This study analyses the implementation of the project “Full-time Education: Re-signifying the Educational Journey” in a municipal early childhood education school in the interior of São Paulo, in 2024. The participatory research, conducted during a postdoctoral internship, investigates the administrative and pedagogical transition of school units to a full-time system, focusing on the dimension of integrality and indivisibility of care for children from zero to three years old. The methodology involved a literature review, analysis of weekly lesson plans, and focus groups with teachers. The theoretical framework was based on Lipsky's concept of discretion, analyzing how teachers, as street-level bureaucrats, interpret and apply public policy in their daily lives. The results revealed a qualitative transformation in teachers' conceptions over ten months. Initially, a conceptual confusion was observed between "full-time" (extended school day) and "integral education" (global human development). However, ongoing professional development allowed for the overcoming of paternalistic practices and fragmented routines (morning/afternoon). The adoption of the Full-Time Dedication Regime, with a single teacher per class, strengthened the affective bond and pedagogical continuity. It was concluded that, despite structural and financial

challenges, the project promoted respect for children's subjectivity and the consolidation of the school as a space for guaranteeing rights and full development.

Keywords: Early Childhood Education. Comprehensive Education. Historical-Cultural Theory.

Introdução

No cenário educacional contemporâneo, a expansão da jornada escolar apresenta-se não apenas como um desafio administrativo, mas como uma oportunidade de reconfiguração das práticas pedagógicas. No ano de 2024, a rede municipal de ensino de um município de médio porte no interior de São Paulo vivenciou esse processo por meio do projeto **“Educação em tempo integral: ressignificando a jornada educativa”**. A iniciativa abrangeu a totalidade das creches e a quase totalidade das pré-escolas locais, fundamentando-se no Decreto Municipal nº 14.184/2023. O objetivo central dessa política é a efetivação de uma formação integral e humanizadora para crianças de quatro meses a dois anos e oito meses, superando a visão meramente quantitativa do tempo em favor de uma concepção de criança como ser sujeito de direitos e de subjetividade complexa.

A implementação deste projeto encontra respaldo legal em um robusto conjunto normativo, que inclui a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o Plano Nacional de Educação (2014-2024) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Tais documentos convergem para a necessidade de combater a desarticulação entre a jornada ampliada e as metas de desenvolvimento pleno. Nesse contexto, a presente pesquisa — desenvolvida sob a perspectiva de uma diretora escolar em estágio de pós-doutoramento — propõe analisar como essa transição ocorreu em uma unidade de Educação Infantil, focando especialmente na superação do caráter assistencialista historicamente vinculado ao tempo integral.

Um dos pilares do projeto é a instituição do **Regime de Dedicação Plena e Integral**, que prevê a permanência de um único docente durante todo o atendimento diário. Essa alteração visa mitigar o tratamento compartimentado oferecido às crianças, que anteriormente lidavam com a fragmentação de vínculos e rotinas entre os períodos da manhã e tarde. Ao garantir a convivência com um adulto de referência e a continuidade do planejamento, busca-se assegurar que o tempo na escola seja preenchido com experiências significativas, respeitando necessidades de descanso, higiene e alimentação, sem rituais desconectados ou repetitivos.

Conceitualmente, a pesquisa diferencia "educação em tempo integral" (referente à jornada) de "educação integral" (relacionada às dimensões afetivas, cognitivas, éticas e estéticas), defendendo que o fortalecimento da segunda deve ser o norteador da primeira. Embora as metas nacionais de ampliação do tempo integral ainda enfrentem lacunas de alcance, o programa municipal alinha-se aos esforços federais recentes, como a Lei 14.640/2023. Em suma, este artigo enfoca a dimensão da **integralidade e indivisibilidade da Educação Infantil**, analisando as mudanças nos planejamentos e nas práticas docentes após processos de formação continuada, com o intuito de verificar como a ressignificação da jornada pode, efetivamente, promover contextos educativos mais humanizantes.

Metodologia

A presente investigação fundamenta-se em uma abordagem qualitativa de cunho participante, caracterizada pela imersão da pesquisadora no contexto de estudo, no qual atuou simultaneamente como gestora pedagógica e formadora. Para equilibrar o intenso envolvimento com o objeto e garantir o rigor científico, adotaram-se estratégias de distanciamento reflexivo, tais como o intervalo temporal entre a coleta e a análise dos dados, a fundamentação teórica contínua e a mediação de uma coordenadora pedagógica nas interações com as docentes. O percurso metodológico iniciou-se com uma revisão bibliográfica em fontes digitais, abrangendo livros, artigos e teses da última década, visando situar a temática no campo da produção teórica nacional sobre Educação Infantil.

A coleta de dados concentrou-se no acompanhamento de sete professoras de Educação Infantil que atuavam com crianças de 0 a 3 anos em tempo integral. Para tanto, utilizaram-se como instrumentos de pesquisa relatórios semanais de acompanhamento e a análise documental dos planejamentos pedagógicos, buscando identificar as percepções docentes sobre currículo, organização do tempo e a implementação da educação integral. Adicionalmente, realizaram-se grupos focais em dois momentos estratégicos — no início e ao término do processo formativo — para verificar possíveis transformações conceituais e mudanças de atitude das participantes em relação às práticas educativas e condições de trabalho.

A análise da implementação do projeto pedagógico e das práticas observadas sustentou-se no referencial teórico da burocracia de nível de rua, de Lipsky (2019), focando nos conceitos de autonomia e discricionariedade dos agentes implementadores de políticas públicas. Essa lente

permitiu compreender como as docentes tomam decisões e adaptam propostas ideais às limitações estruturais do cotidiano escolar. Por fim, o estudo cumpriu rigorosamente as normas éticas de pesquisa, garantindo o anonimato e a integridade dos sujeitos mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Desenvolvimento, resultados e discussão

No que se refere às transformações nas concepções das docentes sobre educação integral ressalta-se que nas falas das professoras, no primeiro grupo focal, ocorrido em março, ao serem questionadas sobre como concebiam educação de tempo integral e quais mudanças pretendiam fazer para alcançar o desenvolvimento infantil em sua integralidade, notou-se dois perfis de profissionais: o comprometido, que assumiu os ideais de educação integral almejados no projeto e se comprometeu com as mudanças propostas por ele e o perfil que desconhecia o conceito de educação integral e o tratava como sinônimo de educação em tempo integral, porque associava a educação integral à ampliação da jornada de trabalho e a introdução de ações pedagógicas conteudistas como oficinas.

Foram expressões dos profissionais comprometidos sobre a educação integral:

“– Seria uma educação que busca o equilíbrio entre o cuidar e o educar”;

“– Seria uma educação em que não se repete as coisas o tempo todo, que não compartimenta”;

“– Uma educação que entende que o cuidar e o educar forma um binômio, pois se educa nos momentos em que se cuida”;

“– Para mim, uma educação integral garante a continuidade do desenvolvimento infantil, nela não há desalinhamento, nem descontinuidade, há o diálogo em prol da qualidade da educação que se oferta às crianças”;

“– A educação integral leva em consideração os aspectos socioemocionais das crianças”;

“– A educação que se considera integral proporciona vivências para as crianças em que elas se inserem por inteiro, em que elas estarão de corpo e alma na vivência proposta”;

“– Uma formação integral para os bebês requer alinhamento entre a equipe de sala nas ideias, nas questões ideológicas etc.”;

Foram expressões dos profissionais que desconhecem o conceito de educação integral:

“– Não vai mudar nada com esse projeto, porque as crianças já ficavam aqui o dia todo”;

“– Deve ser como no estado ou como em algumas pré-escolas daqui do município ou como nas escolas dos anos iniciais do ensino fundamental que propõem oficinas de diversas disciplinas, como: de artes plásticas, de artesanato, de idiomas, de teatro, de música etc., mas não sei como será feito com os bebês”;

“– Vocês estão achando legal, mas quando faltar uma professora, a turma vai ficar o dia todo sem a parte pedagógica!”;

“– Esse projeto foi feito para diminuir o problema da falta de professores, porque professores como eu, de um período, serão obrigados a trabalhar o dia todo, se quiserem ficar na mesma escola”;

“– Nessa escola não vai mudar muito porque metade das professoras tem dois cargos e já tem que ficar na escola o dia todo, a vantagem é que a gente vai se responsabilizar por uma turma só, porque é difícil entregar criança para sua família, quando você é do período da tarde, que foi mordida ou se machucou com o professor da manhã e você nem viu”.

Sobre a diferença entre a educação em tempo integral e educação integral, fez-se necessário realizar uma explanação sobre o conceito de educação integral. Algumas vezes esses termos foram confundidos e tratados como sinônimos.

Conceituou-se com as docentes educação integral apresenta um sentido amplo no que tange a formação humana em diversas dimensões. Assim, o ensino, nessa perspectiva, vai além da abordagem de conteúdo, porque visa, além do cognitivo, o trabalho de aspectos associados à afetividade, à socialização, ao cooperativismo, à cultura, ao físico e ao 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).

Em diálogo, no grupo focal do final do ano, pelos menos cinco professoras afirmaram que começaram a entender a diferença entre o trabalho com educação integral e em tempo integral e conceberam que no ano anterior, apesar de muita dedicação, ainda não havia essa preocupação em ver cada criança como única e, quase sempre, repetiam-se ações com a turma como fazer a chamada e como cantar as mesmas músicas de acolhimento ao entrar na sala tanto de manhã quanto à tarde. As docentes afirmaram que, em 2023, raramente refletiam com seus pares sobre a repetição de atividades entre os períodos, pois seguiam as etapas exigidas para o semanário, solicitadas pela

equipe técnica de EMEI do município, e, em 2024, até mesmo essas etapas estavam reformuladas e isso impediu que a criança fosse compartimentada em criança da manhã e criança da tarde.

Segundo os professores, foi ótimo planejar para uma única turma, fazer a documentação pedagógica de uma única turma e ficar o dia todo com ela, porque conseguiram estabelecer o vínculo que antes era estabelecido apenas com as auxiliares de desenvolvimento escolar que permaneciam com a mesma turma o dia todo.

Duas docentes afirmaram que o maior ganho do projeto se deu na permanência da docente em apenas uma turma o dia todo, visto que diminui a demanda da documentação pedagógica de quem tem dois cargos e trabalhava em duas turmas diferentes, fazia uma documentação para cada turma.

Apenas uma docente considerou uma questão de justiça o fato de uma docente permanecer com uma única turma porque, para ela, quando dois docentes dividiam a turma, uma professora assumia a maior parte do trabalho sozinha, como a elaboração da documentação das crianças, entre outros.

Uma docente, do grupo de professoras observadas na pesquisa, informou que mudou sua concepção de escola em tempo integral, após conhecer o projeto da Secretaria Municipal de Educação para os bebês e para as crianças pequenas, porque pensava que seria um formato baseado no que já se fazia tanto das escolas do estado, quanto nas pré-escolas municipais e nas escolas dos anos iniciais do ensino fundamental que propõem oficinas multidisciplinares em um dos períodos de permanência das crianças na escola.

Ressalta-se que em contraposição às escolas integrais municipais e estaduais de ensino fundamental e às pré-escolas municipais que promovem oficinas às crianças no turno da tarde, as Escolas Municipais de Educação Infantil participantes do projeto implementado não propuseram oficinas no período da tarde, porque trabalharam com contextos de aprendizagem e com ação investigativas durante todo o dia.

Cinco professoras comentaram que com o andamento do projeto comprovaram suas hipóteses de que seria uma educação em que não se repete as coisas o tempo todo, que não compartimenta as crianças e uma educação que entende que o cuidar e o educar formam um binômio, visto que se educa nos momentos em que se cuida.

Duas professoras disseram que apesar de não ter tido nenhum investimento em infraestrutura da parte do governo municipal e nem na remuneração docente, como houve na rede

do Estado de São Paulo para o ensino integral, elas assumiram a responsabilidade por ser a única docente encarregada pelo planejamento pedagógico de suas turmas e se esforçaram muito para possibilitar uma educação integral para os bebês que atenderam. Para elas um professor que promove o desenvolvimento integral das crianças precisa de uma remuneração de dedicação integral, como acontece nas universidades, uma vez que precisam de tempo para se dedicarem, reunirem-se com as famílias.

Pelo menos metade das docentes considerou que, apesar de compreender a importância de a possibilidade de poder ser a pessoa de referência das crianças, a imposição da jornada ampliada aos docentes se deu pela falta de professores e como havia dado certo com as crianças dos anos iniciais do ensino fundamental, foi proposto para as creches e para as pré-escolas municipais.

Seis docentes da escola, mesmo suspeitando de a implementação do projeto ser uma medida administrativa para contenção econômica, tanto para ter mais docentes com menos contratos, visto que um docente do projeto, faz o trabalho que dois docentes faziam antes do projeto, quanto para ter gastos menores com a previdência, uma vez que essas docentes trabalham o dia todo, mas recebem aposentadoria por meio período, encararam as ações do projeto como uma possibilidade de melhora nos aspectos pedagógicos e a suspeita mencionada anteriormente não comprometeu a suas concepções sobre educação integral em tempo integral, visto que assumiram compromisso com o desenvolvimento pleno de seus pupilos e, ainda que não acreditassem totalmente nas intenções da secretaria, acreditaram nos fundamentos educacionais que concebem os bebês e as crianças pequenas como sujeitos em sua integralidade.

Em comparação com as falas do primeiro grupo focal, protagonizado em março, houve grande transformação na concepção das docentes que ainda não enfocavam no desenvolvimento integral dos discentes e na maioria dos seus relatos e práticas passaram a enfocá-lo.

Sobre as transformações nas práticas docentes, por meio das propostas desenvolvidas com bebês e com crianças bem pequenas, nos planejamentos e no fazer prático de cinco docentes observou-se os avanços e, durante todo o ano, elas não necessitaram de muita orientação da gestão pedagógica, visto que tais docentes utilizavam em poucas ocasiões a autonomia docente e a liberdade de cátedra para retomar suas propostas de anos anteriores e tampouco para diminuir suas demandas ou as demandas dos seus auxiliares, pois tinham consciência de que isso poderia ocasionar prejuízos no desenvolvimento integral dos bebês e das crianças pequenas que atendiam e, dessa maneira, desenvolveram com rapidez o perfil de professoras de educação integral.

Durante todo o primeiro bimestre notou-se substituições das práticas homogeneizantes desse grupo de cinco docentes por práticas que consideravam as necessidades individuais das crianças, oportunizando além de uma gama diversa de vivências de ações investigativas, de jogos heurísticos e de contextos de aprendizagem, as possibilidades de ficar na sala dormindo para as crianças que necessitavam de descanso ou ao contrário, proporcionar brincadeiras e brinquedos às crianças que não estivessem com sono na hora do descanso.

Durante a análise, percebeu-se que um grupo de cinco docentes estabeleceu um planejamento de trabalho para o tempo integral a partir de metade do primeiro bimestre, ainda que em alguns momentos se planejasse vivências que não fossem tão desafiadoras para as crianças, como, por exemplo: a repetição na íntegra de algumas propostas, sem propor relançamentos (que acrescentam outros elementos e desafios às propostas já lançadas). E, ainda, após poucas orientações, feitas coletivamente nas horas de estudos coletivas, esse grupo passou a implementar em seu planejamento uma continuidade entre o período da manhã e o período estendido, com a presença de poucas propostas descontextualizadas e que contemplavam ainda a rotinização e a visão que compartimentava a mesma criança em dois períodos. Encontrou-se ainda, em raros momentos, a pouca sofisticação dos materiais para as experiências infantis, em que pouco se oportunizava o acesso aos diversos elementos da cultura. Na maior parte do ano elaborou-se planejamentos para o desenvolvimento integral dos bebês, contextualizados, com relançamentos e combatendo a rotinização.

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.

No quesito lidar com as diferentes demandas e necessidades das crianças, não houve resistência desse grupo de cinco professoras, tendo em vista que ele implementou momentos para atenção mais individualizada nos momentos de alimentação, em contextos de aprendizagem e com materiais organizados e disponibilizados para os momentos das trocas em que as auxiliares acompanhavam uma criança e as docentes se mantinham com o restante das crianças na sala de referência.

Além disso, notou-se que esse grupo de cinco 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. Devido ao modo que organizava os ambientes e preparava os contextos de aprendizagem diariamente, chegava bem antes para organizar os ambientes, extrapolando as expectativas da gestão pedagógica, visto que as outras professoras chegavam com antecedência para organizar os ambientes apenas duas ou três vezes na semana.

Em relação ao respeito à subjetividade do bebê e da criança pequena, nas turmas desse grupo de cinco docentes notou-se que, nos momentos direcionados às propostas de vivências, em que as crianças estavam com sono, elas dormiam na sala no canto de descanso com a supervisão de um dos adultos da equipe, enquanto as outras crianças saíam para interagir nos ambientes da escola. Ou em situações contrárias, em que a maioria das crianças estava dormindo, possibilitou-se as crianças que quisessem ficar acordadas a exploração o cesto dos tesouros, de brinquedos silenciosos na própria sala ou a ida a outros ambientes da escola, como, por exemplo: a quadra, o quiosque ou o salão para brincar com a supervisão de um adulto. Desse modo, conclui-se que nessas turmas, após a formação do primeiro bimestre, houve em muitos momentos a conquista do direito ao respeito à subjetividade dos bebês e das crianças pequenas.

Em relação à superação do processo de rotinização, notou-se que no início do primeiro bimestre esse grupo de cinco docentes, com a formação docente para o trabalho com a educação integral, passou a oferecer pelo menos duas propostas por vez para que todas as crianças sempre se interessassem por alguma delas, combatendo a rotinização e mantendo as crianças em atividade.

Além disso, as práticas desse grupo de cinco docentes passaram a colaborar para se evitar o tempo ocioso e longos tempos de espera das crianças e, em muitos momentos, a rotina deixou de se tornar um obstáculo para estabelecer relações dialógicas e a comunicação com as crianças sobre as ações que os adultos faziam foi intensificada.

Portanto, após análise de todos os planejamentos semanais e das práticas docentes durante o ano de 2024, conclui-se que esse grupo de cinco docentes compreendeu como a organização dos espaços pedagógicos influência nas experiências das crianças na educação infantil, evidenciou como as brincadeiras possibilitam o protagonismo infantil, por isso diversificou as propostas

pedagógicas para proporcionar vivências desenvolvintes para as crianças que contemplassem tanto seu desenvolvimento pleno quanto seu acesso à elementos culturais que ainda não conheciam.

E, ainda, constatou-se que tanto as possibilidades de desenvolvimento integral quanto as possibilidades de concretizar o protagonismo infantil ganharam maiores dimensões, porque as docentes refletiram sobre sua prática, sobre a necessidade de planejarem os espaços de aprendizagem e de planejarem o brincar, ao conceituá-los como aspectos relevantes na educação infantil, que estimulam as crianças a agirem como sujeitos potentes, diante sua inteireza humana, como sujeitos que escolhem, movimentam-se e participam ativamente da construção do seu conhecimento.

Destaca-se o valor da formação teórica do professor a partir da apropriação de conhecimentos científicos, processo capaz de transformar qualitativamente sua consciência e sua relação com o trabalho docente para a efetivação de um currículo promotor da máxima formação humana das crianças desde o início da vida.

Desse modo, observou-se que o estudo teórico e a conceituação de educação integral, que concebe os sujeitos para o seu desenvolvimento pleno, instrumentaliza o professor e seu trabalho docente, considerando as fundamentais suas intervenções diretas e indiretas para a realização das atividades guia da primeiríssima e da primeira idade, perspectivando avanços qualitativos no desenvolvimento das crianças. Trata-se de conceber o professor como esse profissional capaz de planejar e organizar espaços, tempos, materiais, criando contextos para o estabelecimento de relações autênticas com as crianças.

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.

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 emite opiniões, que organizam ideias e que participem ativamente na sociedade.

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 desenvolvimento de suas funções psíquicas superiores, em especial, para o autocontrole da conduta, para a função simbólica da consciência e da imaginação.

Apesar de tantos ganhos com a implementação do projeto supracitado, o processo de adaptação das professoras, mais resistentes, aos modos de oferecer as crianças alimentação mais humanizado foi o que mais demorou na escola, em relação às outras docentes, e durou cerca de quatro meses, porque elas se mantiveram resistentes, utilizando a sua autonomia docente para se recusar a mudar como o projeto propunha, quando não estavam supervisionadas pela gestão pedagógica, apesar de terem tido formação semanal endereçada à educação integral e, ainda, de terem participado de um congresso endereçado a esse tema promovido pela Secretaria Municipal de Educação.

Em relação ao respeito à subjetividade do bebê e da criança pequena, notou-se que, no primeiro semestre, apenas duas docentes desconsideraram as necessidades individuais dos bebês e das crianças bem pequenas e tentaram homogeneizar a rotina ao propor as mesmas vivências para todas as crianças, até mesmo nos momentos em que as crianças estavam ou não estavam com sono, fazendo todas dormirem ou participarem de propostas; no momento das trocas, propondo as trocas de todas as crianças, até mesmo daquelas que tinham sido trocadas há pouco tempo; no momento de brincar, levando para o parque mesmo as que estavam sonolentas, cansadas e/ou um pouco indispostas. Entretanto, após longo período de formação, conquistou-se, em muitos momentos, que as condutas de tais docentes que garantissem o respeito à subjetividade do bebê e da criança pequena, quando deixaram as crianças cansadas, com sono ou indispostas em sala com um dos seus auxiliares, enquanto o restante da turma vivenciou as propostas planejadas para aquele dia, ou em situações contrárias, em que todo o restante da turma estava dormindo e uma criança ou algumas crianças queriam brincar, foi proposto para essa criança ou para essas crianças a exploração materiais silenciosos diversos na própria sala de descanso ou a troca de ambiente para poderem brincar em companhia de um adulto.

Em relação à superação do processo de rotinização, notou-se que, principalmente no primeiro semestre, duas docentes, que apresentavam maior resistência ao projeto, contemplavam em seus planejamentos atividades repetitivas e descontextualizadas, inspiradas em seus planejamentos dos anos anteriores, elaboradas para o período parcial e, desse modo, como era

proposto apenas uma única proposta por período, algumas as crianças que não se envolviam com as atividades ou sentiam a necessidade de fazer outra coisa, se estressavam, choravam, queriam descansar e/ou mordiam umas as outras. Entretanto com a formação semanal das docentes nas horas de estudo coletivas para o trabalho com a educação integral, com as orientações orais e em loco da gestão pedagógica, boa parte das propostas dessas docentes passaram a deixar de ser homogeneizantes ao oferecer aos bebês e às crianças pequeninas pelo menos duas possibilidades de vivências concomitantes, além da possibilidade de descanso e, paulatinamente, as professoras passaram a considerar propostas diversificadas e inclusivas para que todas as crianças sempre se interessassem por alguma delas, mantendo-as em atividade, sem que tivessem que passar por longos tempos de espera.

Apesar de um semestre de resistência de duas docentes, as suas práticas passaram a colaborar para que se evitasse o tempo ocioso e longos tempos de espera das crianças e, em muitos momentos, com essas docentes, a rotina deixou de se tornar um obstáculo para o desenvolvimento infantil e, ainda, observou-se que essas docentes e suas equipes intensificaram a comunicação com as crianças.

A falta de clareza conceitual do que seja o desenvolvimento integral dos sujeitos levou as docentes à adoção de práticas provenientes do senso comum, reproduzindo atividades mecânicas ou didatização para ensinar determinado conteúdo. A superação de práticas assim configuradas requer revisões de conhecimentos orientadores dos modos de pensar e agir do professor, mediante apropriação de uma teoria capaz de embasar formas mais conscientes e desenvolvintes de planejamento e materializações de suas ações. Tais ações são traduzidas em potentes organizações de espaço, tempo, relações e materiais, intervenções indiretas e diretas, como explicitado anteriormente.

O caminho teórico para a compreensão da realidade objetiva nos permite enxergar que ela não está posta como algo pronto, imutável e apartada da atividade humana, visto que não é natural. A realidade é histórica – feita por homens e mulheres em determinado momento histórico e social, estando, portanto, em constante movimento, o que abre um campo de possibilidades concretas para nela se fazer intervenções e transformações (Marx, 1978; Tonet, 2013).

Na busca por desafiar o pensamento das crianças, primeiramente as professoras passaram a colaborar nas brincadeiras, sofisticando suas proposições e compondo o dia na escola sem propostas alienadas, descontextualizadas e repetitivas para os bebês e para as crianças pequeninas

ao organizar da 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.

Observou-se que o acolhimento ocorreu, com base nas premissas da Teoria Histórico-Cultural, considerando a unidade entre o afeto e a cognição, pois nas experiências afetivo-emocionais que os pequenos desenvolvem interesse pelo mundo exterior. Assim, a maneira como se organizou a acolhida afetou positivamente a maneira como as crianças se desenvolvem na jornada diária da creche.

Grande parte das docentes, após o processo de um ano letivo de estudos e de aplicação dos estudos na prática, passaram a conceber a educação integral como englobadora do processo de desenvolvimento pleno das dimensões humanas, tais como: intelectual, física, emocional, ética, estética, social e cultural. E isso, fez com que elas possibilitassem que as crianças explorassem, conhecessem-se, convivessem, expressassem-se, investigassem, brincassem e a participassem ativamente das propostas.

Desse modo, testemunhou-se que a possibilidade de desenvolvimento integral e a concretização do protagonismo infantil atingiram as dimensões esperadas, porque se tornaram o foco das proposições das docentes, que impulsionaram os bebês e as crianças pequeninas a agirem como serem em processo de emancipação, como sujeitos que participam ativamente da apropriação de seus conhecimentos.

Após o processo formativo percorrido durante todo o ano de 2024, as docentes concluíram que na escola de educação integral: 1) É impreterível a coerência entre proposta, intencionalidade e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento infantil; 3) A mediação docente deve ter como foco a concepção de criança ativa em seu processo de formação; 4) As linguagens estão nas crianças e não nos conteúdos e nas disciplinas; 5) As crianças necessitam de espaços que favoreçam suas explorações e pesquisas.

No movimento de enxergar a complexidade do processo educativo, as práticas pedagógicas, aspecto mais aparente do trabalho docente, passam a ser compreendidas em sua íntima ligação com a dimensão interna desse trabalho, que o condiciona. A essência da atividade docente abrange o conhecimento de princípios teóricos reveladores e orientadores, por exemplo, de como a criança aprende e se desenvolve, da atividade principal que rege a melhor forma de ela se relacionar com

o mundo em cada período da vida, do lugar que a criança ocupa nas relações, bem como do lugar da cultura e o do próprio professor no processo de educar.

Considerações finais

Observou-se a paulatina apropriação e objetivação docente da organização de um currículo para a formação humana desde o começo da vida, na teoria por meio da análise das propostas pedagógicas semanais e na prática docente por meio da observação da concretização de mediações educativas, compreendidas como intervenções intencionalmente planejadas para o desenvolvimento integral dos discentes.

Com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010), considerou-se na implementação do projeto que propunha a educação em tempo integral nas creches municipais o respeito aos princípios éticos ao almejar a autonomia, a responsabilidade, a solidariedade e o respeito às diferentes culturas, identidades e singularidades; aos princípios políticos ao considerar os direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à democracia e ao princípios estéticos ao promover a sensibilidade, a criatividade, a ludicidade e a liberdade de expressão nas diferentes manifestações diárias das crianças.

De acordo com a comparação das respostas entre os grupos focais do início do ano e do final do ano, protagonizados pelas mesmas docentes, constatou-se que, após o processo de formação para a concepção de educação integral a partir do qual as professoras passaram a concebê-la não foram uniformes, mas coincidiram-se em vários aspectos, uma vez que as maiores das professoras, no final do ano, conheciam bem esse conceito.

Com as conclusões e com os resultados apresentados, ao final deste trabalho, considera-se ter alcançado os objetivos propostos com a expectativa de oferecer contribuições para a ampliação do conhecimento na área. Dessa forma, conclui-se, por ora, esse diálogo, na perspectiva de continuar os estudos teórico-práticos ao atuar na prática no interior da creche, em favor de uma educação que humanize crianças e professores, configurando-se como uma educação, de fato, integral.

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 para as crianças, desde bebês.

Referências

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, DF, 01 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 de jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução no 5, de 17 de dezembro de 2009. **Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF, 2009. Disponível em: http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf. Acesso em: 20 mar. 2025.

BRASIL. Senado Federal. **Programa Escola em Tempo Integral é sancionado com vetos**. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2023/08/01/programa-escola-em-tempo-integral-e-sancionado-com-vetos>. Acesso em: 03 de fev. 2024.

CALLEJON, Elisângela da Silva. Educação Integral no Ensino Fundamental I: mudanças e permanências no Sistema Municipal de Ensino de Marília/SP (2013/2022) *In*: PEREIRA, Adriana Alonso; SOUZA, Maewa Martina Gomes da Silva; CONCEIÇÃO, Aline Novaes (orgs): **Educação Integral: estudos e vivências no Brasil**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023.

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

LOTTA, Gabriela.; SANTIAGO, Ariadne. Autonomia e discricionariedade: matizando conceitos-chave para o estado de burocracia. **BIB - Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais**, [S. l.], n. 83, 2018. Disponível em: <https://bibanpocs.emnuvens.com.br/revista/article/view/426>. Acesso em: 28 nov. 2024.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos**. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

MORGAN, David. Focus group as qualitative research. London: **Sage**, 1997. Disponível em: <https://doi.org/10.4135/9781412984287>. Acesso em: 05 nov. 2023.

OBSERVATÓRIO DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Meta 06 – Educação Integral**. Disponível em: <https://www.observatoriodopne.org.br/meta/educacao-integral>. Acesso em: 03 de fev. 2024.

TONET, Ivo. **Método científico: uma abordagem ontológica**. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.