



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
NÚCLEO DE ESTUDOS TRANSDISCIPLINARES EM EDUCAÇÃO BÁSICA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CURRÍCULO E GESTÃO DA EDUCAÇÃO  
BÁSICA

MADALENA DO SOCORRO GONÇALVES JORGE

**A POLÍTICA DE TEMPO INTEGRAL NAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL  
NO MUNICÍPIO DE BELÉM-PA (2020-2024)**

BELÉM-PA  
2025

MADALENA DO SOCORRO GONÇALVES JORGE

**A POLÍTICA DE TEMPO INTEGRAL NAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL  
NO MUNICÍPIO DE BELÉM-PA (2020-2024)**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica, do Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica, da Universidade Federal do Pará, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de mestre em Currículo e Gestão da Escola Básica na área de concentração Educação Básica.

Linha de Pesquisa: Gestão e Organização do Trabalho Pedagógico na Escola Básica.

Orientador (a): Profa. Dra. Ney Cristina Monteiro de Oliveira.

BELÉM-PA  
2025

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD**  
**Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará**  
**Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

---

J82p    Jorge, Madalena do Socorro Gonçalves Jorge.  
          A Política de Tempo Integral nas escolas de Educação Infantil  
          no município de Belém-PA (2020-2024) / Madalena do Socorro  
          Gonçalves Jorge Jorge. — 2025.  
          100 f.

          Orientador(a): Prof<sup>ª</sup>. Dra. Ney Cristina Monteiro de Oliveira  
          Oliveira

          Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Núcleo  
          de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica, Programa de  
          Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica, Belém,  
          2025.

          1. Política de Educação Municipal. 2. Educação Infantil. 3.  
          Tempo Integral. 4. Orientações legais e pedagógicas. 5. Belém-  
          PA. I. Título.

---

CDD 370

# **A POLÍTICA DE TEMPO INTEGRAL NAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE BELÉM-PA (2020-2024)**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica, do Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica, da Universidade Federal do Pará, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de mestre em Currículo e Gestão da Escola Básica na área de concentração Educação Básica.

Data da defesa: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Conceito: \_\_\_\_\_

## **Banca Examinadora**

\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Ney Cristina Monteiro de Oliveira (Orientadora) – UFPA

\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Daniele Dorotéia Rocha de Lima (Examinador Interno) – UFPA

\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Sinara Almeida da Costa (Examinador Externo) – UFOPA

\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Émina Márcia Nery dos Santos (Examinador Interno/Suplente) – UFPA

*Este trabalho é dedicado a todas as crianças da minha amada Belém. Todas que têm direito a uma educação de qualidade, em espaços adequados e com merenda escolar suficiente para o seu desenvolvimento físico. Esse trabalho é fruto da minha paixão pela Educação Infantil e é para ele e por eles. Cuidar de cada criança é cuidar de um país inteiro.*

## AGRADECIMENTOS

Ao autor e consumidor da minha fé e vida. Àquele que morreu na cruz por mim e ao terceiro dia ressuscitou, ao Deus forte, Conselheiro e Príncipe da Paz, Jesus Cristo de Nazaré. A minha gratidão ao Deus que me sustentou desde o primeiro dia em que entrei pela porta do NEB/UFGA com o sonho de ser mestra em educação;

Aos meus pais maravilhosos, Maria do Socorro Gonçalves Jorge e Luiz Cláudio dos Santos Jorge, por serem a base e meu suporte quando preciso. Amo vocês de uma forma absurda;

À minha avó Terezinha Jorge, por seu amor incondicional;

Aos meus irmãos, Maycom e Max Jorge, por serem irmãos muito amados. Obrigada por me darem os melhores sobrinhos e sobrinha que eu poderia ter;

Ao meu amor, Cristiano Bendelack Dias, por ser esse homem incrível com quem quero passar todos os dias de minha vida, obrigada por me incentivar a ser melhor a cada dia

Às minhas tias Maria de Jesus, Fátima Aragão e Cláudia Aragão, por terem me ajudando inúmeras vezes a alcançar o nível superior;

À diretora da escola EMEI Gênesis, Célia Farias, por sua compreensão e gentileza em me ajudar todas as vezes em que precisava me ausentar da escola para cumprir agendas na Universidade. Saiba que terei uma gratidão eterna por sua generosidade;

À minha orientadora doutora Ney Cristina Monteiro de Oliveira, pela sua amorosidade, paciência, amizade e confiança. Gratidão por todos os ensinamentos ao longo desta jornada;

Ao grupo de Estudos e Pesquisas sobre Estado e Educação na Amazônia (GESTAMAZOM) por tantos conhecimentos compartilhados e amizades acadêmicas;

Aos professores que marcaram a minha jornada no mestrado: Émina, por suas belíssimas aulas na disciplina de Educação Básica; ao doutor Genylton Rocha, por suas aulas de análise e interpretação dos dados qualitativos.

Aos meus amigos da turma 2023: Cláudia Gatinho, Marcelo Furtado, Marlon Martins, Wylle Amaral e Tatiana Santos. Vocês são um dos presentes mais alegres que a UFGA me deu, todos os dias sinto saudade das nossas conversas na beira do Guamá e das risadas de doer a barriga, a caminhada nesse mestrado foi mais leve, porque vocês estavam nela. Obrigada!

Às minhas amigas da turma de 2022: Emanuely Mercês e Rosely Costa, é uma grande satisfação tê-las encontrado nessa jornada valorosa, obrigada por todas as palavras de incentivo e ajuda.

À minha grande e amada amiga Adriana Noronha, por ser tão amável e por orar todos os dias pela minha vida. Tu és minha irmã de alma;

Aos meus queridos amigos da luta sindical (SINTEPP-Belém) e socialista, meu muito obrigada por estarem ao meu lado no front de batalha lutando em prol da classe trabalhadora e daqueles que merecem um serviço público de qualidade para seus filhos e filhas.

*“Não existe revelação mais nítida da alma de uma sociedade do que a forma como ela trata suas crianças.”  
(Nelson Mandela)*



## RESUMO

Esta dissertação tem como objetivo geral analisar a implementação do tempo integral na Educação Infantil no município de Belém do Pará, no período de 2020 a 2024, à luz das orientações normativas, dos dados oficiais e das orientações institucionais. Vinculada à linha de pesquisa Gestão e Organização do Trabalho Pedagógico na Escola Básica do PPEB/UFPA, esta investigação adota uma abordagem qualitativa, com ênfase na análise documental crítica. A base teórico-metodológica ancora-se nos pressupostos de Bardin (2011), Sá-Silva *et al.* (2009) e autores como Cavaliere (2007), Araújo (2015), Maurício (2019), Coelho (2002) e Barbosa, Richter e Delgado (2015), que discutem a educação como direito e a criança como sujeito de direitos. A pesquisa centrou-se na análise de documentos oficiais da Secretaria Municipal de Educação de Belém (SEMEC), como a Proposta Pedagógica Curricular para a Educação Infantil (Brasil, 2020), Informativo COEI (Belém, 2021), Relatórios Anuais de Gestão (Belém, 2021; 2022; 2023), Política Municipal de Educação Integral em Tempo Integral (Belém, 2024) e o Relatório DIED (Belém, 2024). Os resultados indicam que embora haja avanços importantes e crescimento no número de matrículas em tempo integral, a política carece de diretrizes pedagógicas consolidadas, financiamento adequado, sistema de monitoramento contínuo e formação docente específica. Evidencia-se a persistência de contradições entre discurso e prática, e o risco de uma ampliação da jornada escolar que não se traduza em qualidade educacional, o que leva à conclusão de que a efetivação da Educação Infantil em Tempo Integral de qualidade exige mudança de paradigma na gestão pública, com foco na construção de um currículo específico, práticas formativas intencionais e articulação entre expansão quantitativa e aprofundamento qualitativo. A pesquisa oferece subsídios para o fortalecimento de políticas educacionais emancipatórias voltadas à primeira infância.

**Palavras-chave:** Política de Educação Municipal. Educação Infantil. Tempo Integral. Orientações legais e pedagógicas. Belém-PA.

## ABSTRACT

This dissertation aims to analyze the implementation of Full-Time Education in Early Childhood Education in the municipality of Belém, Pará, from 2019 to 2024, in light of normative guidelines, official data, and institutional practices. The study is linked to the Research Line "Management and Organization of Pedagogical Work in Basic Education" within the Graduate Program in Curriculum and Management of Basic Education at the Federal University of Pará. It adopts a qualitative approach, with an emphasis on critical documentary analysis. The theoretical-methodological framework is grounded in the principles of Bardin (2015), Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009), and authors such as Cavaliere (2007), Araújo (2015), Mauricio (2019), Coelho (2002), and Barbosa, Richter, and Delgado (2015), who address education as a social right and childhood as a subject of rights. The research focused on analyzing official documents from the Municipal Department of Education of Belém (SEMEC), including the Pedagogical-Curricular Proposal for Early Childhood Education (2020), the COEI Informative Bulletin (2021), the Annual Management Reports (2021–2023), the Municipal Policy for Full-Time Integral Education (2024), and the DIED Report (2024). The results indicate that, despite discursive advances and growth in full-time enrollment, the policy lacks consolidated pedagogical guidelines, adequate funding, a continuous monitoring system, and specific teacher training. The findings reveal persistent contradictions between discourse and practice and the risk of extending school hours without improving educational quality. It is concluded that the effective implementation of quality Full-Time Early Childhood Education requires a paradigm shift in public management, with a focus on the development of a specific curriculum, intentional formative practices, and the articulation between quantitative expansion and qualitative deepening. This study provides insights to support the development of emancipatory educational policies aimed at early childhood.

**Keywords:** Municipal Education Policy. Early childhood education. Full-time. Legal guidelines. Belém (PA).

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

<b>BDTD</b>	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
<b>BNCC</b>	Base Nacional Comum Curricular
<b>CAPES</b>	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
<b>CF</b>	Constituição Federal
<b>CIEP</b>	Centro Integrado de Educação Pública
<b>COEI</b>	Coordenação de Educação Infantil
<b>DCMEI</b>	Diretrizes Curriculares Municipais da Educação Infantil
<b>DCNEI</b>	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
<b>DF</b>	Distrito Federal
<b>DIED</b>	Departamento de Informação Educacional e Documentação
<b>ECA</b>	Estatuto da Criança e do Adolescente
<b>EF</b>	Ensino Fundamental
<b>EI</b>	Educação Infantil
<b>EM</b>	Ensino Médio
<b>EMEIF</b>	Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental
<b>ES</b>	Espírito Santo
<b>FNDE</b>	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
<b>FUNDEB</b>	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>MEC</b>	Ministério da Educação
<b>NEB</b>	Núcleo de Educação Básica
<b>NUPPASS</b>	Núcleo de Planejamento, Pesquisa, Avaliação, Supervisão e Suporte
<b>PA</b>	Pará
<b>PNE</b>	Plano Nacional de Educação
<b>PPEB</b>	Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica
<b>PR</b>	Paraná
<b>RAG</b>	Relatório Anual de Gestão
<b>RJ</b>	Rio de Janeiro
<b>SEMEC</b>	Secretaria Municipal de Educação de Belém
<b>UFPA</b>	Universidade Federal do Pará
<b>UNESC</b>	Universidade do Extremo Sul Catarinense

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>13</b>
1.1 PROCEDIMENTOS E OS REFERENCIAIS TEÓRICOS-METODOLÓGICOS DA PESQUISA .....	25
1.1.1 Produções acadêmicas .....	27
1.1.2 Pesquisa documental .....	31
<b>2 BASES LEGAIS E CONCEITUAIS DO TEMPO INTEGRAL E DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL .....</b>	<b>35</b>
2.1 A EDUCAÇÃO INFANTIL E A QUESTÃO DO TEMPO INTEGRAL .....	44
<b>3 O TEMPO INTEGRAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM BELÉM (PA): O QUE OS DOCUMENTOS REVELAM.....</b>	<b>56</b>
3.1 CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPO INTEGRAL EM BELÉM (PA) .....	57
3.2 A PROPOSTA PEDAGÓGICA-CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL (2020).....	61
3.3 INFORMATIVO COEI 2021 .....	65
3.4 RELATÓRIO ANUAL DE GESTÃO .....	68
3.4.1 Relatório Anual de Gestão 2021.....	68
3.4.2 Relatório Anual de Gestão 2022 .....	70
3.4.3 Relatório Anual de Gestão 2023 .....	74
3.5 DIRETRIZES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELÉM/2022.....	77
3.6 POLÍTICA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL DO MUNICÍPIO DE BELÉM.....	81
3.6.1 Formação, diálogo e implementação: contribuições e desafios do Plano NUPPASS (2022) e da Jornada Pedagógica para a Educação Infantil em Tempo Integral.....	84
3.7 ANÁLISE DOS RESULTADOS DA IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL NO MUNICÍPIO DE BELÉM – RELATÓRIO DIED 2024 .....	86
3.8 SÍNTESE ANALÍTICA .....	89
<b>4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>91</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>94</b>

## 1 INTRODUÇÃO

*Eu vi o menino correndo eu vi o tempo  
Brincando ao redor do caminho daquele menino  
Eu pus os meus pés no riacho  
E acho que nunca os tirei  
(Caetano Veloso)*

Esta dissertação situa-se no campo da Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, sendo sua trajetória marcada por importantes avanços, como as legislações que regem essa etapa de ensino, tornando as crianças sujeitos de direitos. Também se tem a dimensão do tempo como fator da pesquisa, a ampliação desse tempo para os pequenos. É comum se falar da formação integral do sujeito na escola de tempo parcial, mas o que se deseja desvendar aqui é o que esse tempo a mais proporciona para a criança no espaço escolar.

O termo integral tem sua origem no latim “integralis”, que é formado pela combinação dos elementos “integ” (inteiro) e “alis” (relativo a). Portanto, o sentido etimológico da palavra “integral” está associado à ideia de completude, totalidade, inteiro. Quando se fala em integralidade se tem uma perspectiva que considera uma totalidade ou complexidade de algo, sem deixar de lado nenhum dos seus componentes.

Na Constituição Federal do Brasil de 1988 (CF 1988) está proclamado que a educação é o primeiro direito social (Art. 6º), definida como “direito de todos e dever do Estado e da família” (Brasil, 1988), tendo objetivos que versam sobre o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, conforme seu artigo 205. Esse artigo constitucional demonstra a ideia de uma educação nacional voltada para a formação plena dos cidadãos brasileiros, garantindo uma formação que abrange todas as faculdades humanas dos indivíduos.

A Lei nº 9.394/1996 (LDB 1996), em seu artigo 2, reforça o que está disposto na CF/1988 ao destacar o “pleno desenvolvimento do educando” (Brasil, 1996). No que se refere à relação da Educação Integral com o tempo ampliado, o art. 34 da LDB 1996 determina “[...] a ampliação progressiva da jornada escolar no ensino fundamental [...]” (Brasil, 1996). Já o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) caracteriza o tempo integral como jornada escolar “igual ou superior a 7 (sete) horas diárias durante todo o ano letivo” (Brasil, 2014), sendo que em sua Meta 6 se estabelece o objetivo de “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos,

25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da educação básica” (Brasil, 2014).

Nesse Plano, a Educação Infantil aparece de forma estratégica, especialmente na Meta 1, que visa “universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de quatro a cinco anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% das crianças de até três anos até o final da vigência do PNE” (Brasil, 2014). Embora a Meta 6 trate da ampliação da jornada escolar para o ensino fundamental, a educação em tempo integral na Educação Infantil não é diretamente contemplada de maneira específica. No entanto, o PNE incentiva, de forma indireta, a expansão da carga horária também para essa etapa ao propor a ampliação das matrículas em creches e a melhoria da qualidade da oferta, o que abre espaço para reflexões sobre a necessidade de jornadas ampliadas desde a primeira infância. Assim, este estudo busca justamente problematizar essa lacuna: como a ampliação do tempo escolar na Educação Infantil é compreendida e materializada nas políticas locais, a exemplo da política municipal de Belém.

Estudiosos da temática da Educação Integral como Cavaliere (2009), Gadotti (2009), Maurício (2009; 2015), Moll (2012), Araújo (2015) fazem inferência a respeito dessa modalidade de ensino a partir da legislação e nos vários âmbitos da formação do ser humano, defendendo que ela pode acontecer em qualquer fase educativa. Segundo esses autores, pode-se propor uma Educação Integral para além do espaço escolar. Como bem explica Cavaliere (2014),

Além da instrução escolar, ela estaria implicada na educação física escolar e moral, na educação para a cidadania, na educação para a sociedade da informação e da comunicação, na difusão cultural, na socialização primária no caso das crianças pequenas e, no caso dos jovens, na formação para o trabalho. Tudo isso seria parte da justificativa para a ampliação da jornada e confirmaria o que vem sendo chamado de “educação integral”. (Cavaliere, 2014, p. 1207).

Desse modo, se enxerga uma justificativa para a Educação Integral que não esteja focalizada apenas em atividades mecanizadas e memorização de conteúdos e que acabam restringindo as possibilidades humanas como ensinar nossas crianças a ler e escrever, e essas ações que permeiam nossas escolas atuais, pois, segundo Sóle (1999),

muitos alunos talvez não tenham muitas oportunidades fora da escola, de familiarizar-se com a leitura; talvez não vejam muitos adultos lendo; talvez ninguém lhes leia livros com frequência. A escola não pode compensar as injustiças e as desigualdades sociais que nos assolam, mas pode fazer muito para evitar que sejam acirradas em seu interior. Ajudar os alunos a lerem, a fazer com que se interessem pela leitura, é dotá-los de um instrumento de aculturação e de tomada de consciência cuja funcionalidade escapa dos limites da instituição. (Sóle, 1999, p. 51).

A Educação Integral pressupõe uma interdisciplinaridade entre as áreas do conhecimento, considerando o ensino e a aprendizagem em sua perspectiva ontológica e gnosiológica. Além disso, a Educação Integral, de acordo com Cavaliere (2014), favorece a diminuição e a superação das desigualdades sociais diante das desigualdades educacionais. Desse modo, se pode oferecer o tempo ampliado desde que nele se realize a integração das mais diversas dimensões: intelectual, física, afetiva, social e cultural. Ainda sobre essa discussão, Maurício (2009) defende:

A concepção de educação integral com a qual partilhamos, que embasa a proposta de extensão do tempo escolar diário, reconhece a pessoa como um todo e não como um ser fragmentado, por exemplo, entre corpo e intelecto. Entende que esta integralidade se constrói através de linguagens diversas, em variadas atividades e circunstâncias. (Maurício, 2009, p. 26).

A ampliação da jornada na Educação Infantil deve ser pensada como garantia de direitos, sendo a primeira etapa da educação básica. Para Araújo (2015),

o tempo integral na educação infantil como uma via garantidora de acesso a determinados direitos... quando se atribui ao tempo integral na educação infantil um novo tipo de interlocução pública capaz de garantir e criar novos direitos, fazendo transitar, por vezes, práticas clientelistas e uma institucionalidade desconexa com as formas mais duradouras e sistêmicas de educação infantil com qualidade socialmente referenciada. (Araújo, 2015, p. 22).

Essa perspectiva de educação reverbera em muitos questionamentos na educação brasileira como um todo, bem como nos processos educacionais em geral, os quais levam a refletir: por que não pensar nessa formação educacional integral desde a etapa da Educação Infantil? Em trabalhos recentes, especialistas na temática vêm realizando diversos estudos acerca desse processo investigativo. Araújo (2015), por exemplo, salienta que a Educação Integral na Educação Infantil pode ocorrer como uma “ação compartilhada”. A autora explica que,

... entendemos que a educação integral se origina das responsabilidades públicas de diferentes atores sociais (família, governos, sociedade civil etc.) e da atuação de vários fatores conjugados na promoção de novas sociabilidades e de novas mediações políticas em torno da educação infantil (Araújo, 2015, p. 54).

Como visto, a Educação Integral em tempo integral e sua relação com a Educação Infantil assume novas concepções do ponto de vista da garantia de direitos, da promoção de novas sociabilidades nesse espaço, bem como originam novas responsabilidades que devem ser levadas em consideração nesta etapa da educação básica. Araújo (2015) afirma que a

experiência da Educação Infantil em tempo integral, mais do que um atendimento a grupos sociais mais vulneráveis, deve se constituir como um direito, fundamentado na compreensão de um novo modelo de educação para a primeira infância que priorize o bem-estar social e cultural das crianças.

Partindo dessas considerações, este estudo tem como objetivo analisar a política de tempo integral na Educação Infantil no município de Belém do Pará, no período de 2020 a 2024, considerando que, conforme o artigo 29 da LDB 1996, “a educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o 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), o que se alinha à perspectiva da Educação Integral.

Defender o direito à infância na Escola significa respeitar a criança em sua integralidade, possibilitando-lhe expressar seu modo de ser, pensar e agir, bem como as diversas formas de demonstrar o que sente: desejos, inquietações, curiosidade, fantasias, aprendizagens e assim se sentir respeitada e integrada ao mundo das pessoas com as quais convive.

O direito à educação não se restringe somente aos processos da leitura, da escrita e da resolução de cálculos, mas busca ampliar uma formação plena que envolve os aspectos cognitivos, sociais e culturais, revelando a intenção de educar não apenas para que as crianças aprendam os conteúdos escolares, mas para a construção plena do cidadão. Deve ser considerada a formação da pessoa em sua totalidade, o que não significa desconsiderar a relação para além do indivíduo (Cavaliere, 2007).

A escolha por pesquisar esse tema advém das minhas vivências com crianças pequenas, precisamente ainda na infância, quando brincava de bonecas e fazia delas meus alunos. Brincar de ser professora era uma paixão que anos depois se tornou realidade. Antes da conclusão do curso de Pedagogia, iniciei na docência como monitora do Programa Mais Educação na Escola Estadual Placídia Cardoso, na categoria Recreação e Lazer, e as atividades eram desenvolvidas com os alunos no momento do recreio, pois a escola não dispunha de horário para que essas atividades do Programa fossem realizadas no contraturno.

No ano seguinte, já estava desenvolvendo atividades na categoria Letramento, em outra escola localizada no bairro do Jurunas, no município de Belém (PA), bairro em que nasci e fui criada. As atividades aconteciam na biblioteca da escola, com a finalidade de oferecer reforço escolar para os alunos que apresentavam dificuldades com a leitura e a escrita.

Em 2012, ingressei no serviço público efetivo no cargo de professora da Educação



Infantil, lotada em uma escola municipal de tempo parcial, a qual atendia ao público de 4 e 5 anos. Nessa escola, trabalhei durante oito anos e quatro meses, saindo apenas para assumir o cargo de gestora educacional em uma Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental (EMEIF).

Dessa maneira, me permiti viver esse desafio, que mudou completamente minha visão enquanto profissional e ser humano. À frente da escola em que atuava como gestora, o regime de aulas era de tempo parcial, tanto para a Educação Infantil quanto para o ensino fundamental. Em 2022, a Semec resolveu transformá-la em uma escola de Educação Integral em Tempo Integral em razão da estrutura física que o prédio apresentava: mais de 5.000 m<sup>2</sup> de área construída e espaço verde.

A partir disso, em fevereiro de 2022, e por indicação da Diretoria de Educação (DIED), decidi pesquisar estudos que discutiam a temática da Educação Integral em Tempo Integral, encontrando os trabalhos de Oliveira e Cardoso (2019), Oliveira e Cardoso (2020) e Oliveira, Souza, Correa e Cardoso (2020), que realizam discussões relevantes sobre o tempo integral e a Educação Integral, com destaque para os estudos e pesquisas desenvolvidos pela profa. dra. Ney Cristina Monteiro de Oliveira. A partir de então, aprofundei meus conhecimentos nesse campo de estudo.

Após encerrar minhas atividades na gestão, fui convocada em concurso da Prefeitura Municipal de Belém (PMB) para o cargo de técnica pedagógica, passando a desenvolver, além da docência, atividades laborais em uma escola de Educação Infantil. Foi então que participei do processo seletivo para o Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB), vinculado ao Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica (NEB) da Universidade Federal do Pará (UFPA), manifestando interesse em trabalhar o tema da Educação Integral em Tempo Integral com a doutora Ney Cristina, minha atual orientadora e autora dos textos que me inspiraram a tornar-me pesquisadora nessa área.

Nesse contexto, a pesquisa se justifica por possibilitar conhecer de forma sistematizada e crítica as bases de orientação, implementação e acompanhamento da política de tempo integral na Educação Infantil no município de Belém do Pará no período de 2020 a 2024. Trata-se de um campo ainda pouco explorado na literatura acadêmica nacional, sobretudo no que se refere à primeira etapa da educação básica, uma vez que a maior parte das pesquisas e das políticas públicas de ampliação da jornada escolar têm se concentrado prioritariamente no ensino fundamental.

Além disso, a relevância da investigação está atrelada à necessidade de compreender

como essa política vem sendo desenhada, operacionalizada e ressignificada no contexto da rede pública municipal de Belém, considerando suas especificidades territoriais, históricas e sociais. A partir da análise dos documentos oficiais, este estudo busca desvelar não apenas os dispositivos normativos, mas também os sentidos atribuídos ao tempo ampliado na Educação Infantil: o que se oferece às crianças durante esse tempo, com quais intencionalidades pedagógicas, em que condições materiais e institucionais, e de que forma se articulam (ou não) com o direito à infância e à formação integral.

A CF 1988 (Art. 208, § IV) e a LDB 1996 reconhecem a Educação Infantil como direito das crianças e dever do Estado, destacando a promoção de seu desenvolvimento integral. O PNE 2014, por sua vez, estabelece metas que embora não tratem diretamente do tempo integral na Educação Infantil apontam para a ampliação da oferta de creches e da qualidade do atendimento, o que implica pensar, necessariamente, nas condições de permanência, infraestrutura, formação docente e proposta curricular nas instituições que ofertam tempo estendido.

Assim, esta pesquisa adquire relevância não apenas por preencher uma lacuna empírica e teórica, mas por contribuir com a reflexão crítica sobre a implementação de uma política pública que embora se apresente como resposta à garantia de direitos e à superação de desigualdades, pode se converter, em determinados contextos, em mecanismo de reprodução de práticas assistencialistas e despolitizadas, como alertam autores como Kuhlmann Jr. (2000), Araújo (2015) e Kramer (2006).

Ao investigar os documentos orientadores da Semec, esta dissertação também se alinha às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009), que enfatizam a criança como sujeito histórico e de direitos, cuja formação deve ser integral, considerando suas múltiplas dimensões: física, emocional, social, estética, ética e cognitiva. Como assinalam Araújo, Auer e Neves (2019, p. 9), “a oferta em tempo integral para as crianças da creche 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.”

Além do seu valor acadêmico, esta pesquisa possui implicações práticas, podendo subsidiar o planejamento, a reformulação e o acompanhamento das políticas educacionais municipais voltadas à infância. Ao articular trajetória pessoal, vivência profissional e reflexão teórica, o estudo fortalece a construção de uma práxis crítica, que compreende o tempo integral não como mera ampliação da jornada escolar, mas como ampliação das experiências, das

linguagens, das relações sociais e da autonomia das crianças.

Por fim, ele contribui para o fortalecimento da linha de pesquisa Gestão e Organização do Trabalho Pedagógico na Escola Básica do PPEB/UFPA, promovendo a articulação entre pesquisa, formação docente e práticas de gestão educacional comprometidas com a equidade, a justiça social e a valorização da infância em sua plenitude.

Em nível institucional, assim como no campo científico, esta pesquisa visa contribuir para o PPEB/UFPA, tendo em vista que a área de concentração de pesquisas do Programa é historicamente fundamentada na educação básica. Logo, investigar como a rede pública municipal de Belém iniciou os atendimentos em tempo integral, o que era feito com essa extensão do tempo, e como, atualmente, esse movimento está sendo adotado, orientado e acompanhado pela Semec, configura-se como uma temática inserida nas linhas de pesquisa produzidas e socializadas pelo programa, não havendo, até o momento, dissertações defendidas na instituição que abordem esse objeto.

É a partir dessa trajetória de vida pessoal, acadêmica e profissional que o interesse de pesquisa conduz a problematizar e a investigar as temáticas que se delineia aqui. Ao pensar em uma pesquisa voltada para a Educação Infantil, torna-se evidente a necessidade de abordar a infância de modo a contextualizar os estudos científicos que se pretende debater e tecer reflexões sobre.

O reconhecimento da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica aliada à educação como dever do Estado constitui-se como um marco do direito à educação da primeira infância, sendo reconhecida legalmente como um período extremamente importante para a formação do indivíduo, pois impacta diretamente na escolarização futura e no desenvolvimento do potencial de cada um (Maluf, 2022).

As crianças, historicamente, não eram vistas nem protegidas pelos adultos e pelas instituições governamentais, e sempre estiveram em posição desfavorável em relação aos adultos. Sobre isso, Ariés (1978, p. 158) afirma que “na sociedade medieval cujo sentimento não existia, não significa, contudo, que não existia afeição pelas crianças, mesmo elas sendo tratadas como adultos em miniatura”. Esse tratamento dado às crianças reforça o quanto a infância foi negada a meninos e meninas, sendo os direitos que hoje lhes assistem ainda muito recentes. Por muito tempo na história, as crianças ficaram à margem da garantia de direitos e da integralidade, o que influenciou significativamente em seu desenvolvimento pleno.

A maneira como a infância é vista atualmente é consequência das constantes

transformações pelas quais a humanidade passou, e torna-se de extrema importância dar conta dessas mudanças para compreender a dimensão que a infância ocupa hoje. As crianças são escolarizadas logo cedo; com poucos meses de vida já estão inseridas nos espaços escolares, pois os pais precisam trabalhar em tempo integral e buscam na Escola um espaço seguro onde possam deixar seus filhos enquanto exercem suas atividades laborais. Importante refletir sobre a implicação de ultrapassar as barreiras do assistencialismo nesse tempo a mais na instituição:

...embora as peculiaridades evidenciadas se articulem ao modo como a “despolitização” da educação infantil continua a reatualizar uma conotação assistencialista em suas práticas, ao mesmo tempo em que se situa a ampliação da jornada escolar das crianças, sobretudo nas creches, como um arauto incontestável de políticas de proteção e provisão, mesmo quando afastadas das condições de bem-estar social mais amplas. (Araújo, 2015, p. 22)

Ariés (2006), em seu livro “História Social da Criança e da Família”, destaca que a arte medieval até o século XII não utilizava as crianças como modelo a partir de uma concepção de infância. As crianças com mais de sete anos eram tratadas como pequenos adultos: vestiam-se e trabalhavam como adultos. A infância era marcada pela inexperiência, dependência e incapacidade de atendimento às exigências sociais mais complexas. O modelo de infância que se tem hoje visa garantir e proteger crianças e adolescentes contra a violação de direitos à saúde, à educação e ao desenvolvimento emocional.

Trazendo para o contexto do município de Belém do Pará, os dados apresentados no “Plano de Governo Frente Belém de Novas Ideias” (PSOL, 2020), da gestão do prefeito Edmilson Rodrigues (PSOL), revelam uma redução no número de matrículas na Educação Infantil, tanto em escolas quanto em creches.

Segundo o INEP, em 2013 foram 19.911 matrículas na educação infantil contra 18.592 em 2019, apontando uma redução de 7%, (ou seja, reduziram em 1.318 crianças no período). Em creches, foram 3.606 matrículas em 2013 e 3.530 em 2019 com uma redução de 2% (ou 76 crianças a menos). Na Pré-escola, por sua vez, foram 14.292 matrículas em 2013 e 13.044 em 2019, com redução de 9% no período ou 1.248 crianças a menos. (PSOL, 2020, p.10).

É possível inferir, com base nesses dados, que a primeira etapa da educação básica, no que se refere à sua ampliação e oferta, não foi concretizada pela gestão 2013-2020. A falta de investimento em políticas que garantissem a efetividade do atendimento escolar na Educação Infantil no município de Belém gerou esse déficit de matrículas, deixando um quantitativo preocupante de crianças fora da escola.

A ampliação da oferta de vagas na Educação Infantil deve ser concebida como uma política de Estado, independentemente de qual governante esteja à frente do Executivo. A Escola se constitui como o primeiro espaço social que crianças frequentam, e ao ingressarem

nesse espaço, benefícios importantes podem ser obtidos, como a interação e a socialização para além do espaço familiar.

A Educação Básica em jornada de tempo integral tem sido adotada como política pública em diferentes momentos e lugares do país, sendo mais difundida no ensino fundamental. Em paralelo, há crianças de 0 a 6 anos que tradicionalmente têm acesso à oferta de tempo integral por meio do atendimento nas creches e pré-escolas. É válido ressaltar que a demanda é sempre maior que a oferta, o que acaba gerando, nas Unidades de Educação Infantil (UEI) do município pesquisado nesta dissertação, as chamadas “listas de espera”, um cadastro de reserva utilizado para o caso de desistência ou cancelamento de matrícula, de modo que as crianças inscritas nessa lista possam ser chamadas, gerando expectativa nas famílias quanto à conquista da tão almejada vaga na escola pública.

As DCNEI (Brasil, 2010, p. 19) trazem em seu bojo a definição de criança como “sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva [...]. É profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas também contribui com ele”. Desse modo, a Educação Infantil aparece nesse documento com o propósito:

De garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças. (Brasil, 2010, p.18).

Na infância, há muitas descobertas que as crianças passam a vivenciar nos espaços escolares e não escolares, sendo a interação, certamente, fundamental para a formação integral delas. Para aprofundar o debate sobre Educação Infantil e Educação Integral, é importante fazer um breve esclarecimento sobre a diferença entre Educação Integral e Educação em Tempo Integral.

Diante disso, a Educação Integral é uma concepção que vem ganhando espaço nos debates entre educadores e grandes pensadores da educação, tanto em nível nacional quanto internacional. Segundo Ferreira e Pinheiro (2018), a Educação Integral implica uma concepção de desenvolvimento do indivíduo considerando todas as suas potencialidades, compreendendo as dimensões física, cognitiva, emocional, social e cultural, constituindo-se como um projeto coletivo, na medida em que se inscreve em um propósito político voltado à construção de uma sociedade mais coesa. Assim, a Escola deve oferecer diversas atividades nos mais variados campos do conhecimento para que o estudante conheça e amplie suas potencialidades.

A Educação em Tempo Integral, por sua vez, configura-se como a ampliação do tempo escolar dos estudantes, podendo variar de 7 a 9 horas por dia. De acordo com Coelho (2002), uma escola que funcione em tempo integral não pode ser apenas uma escola de dupla jornada com repetição de tarefas, mas deve promover um trabalho diversificado e rico. Já Gadotti (2009) evidencia que todas as escolas precisam ser de Educação Integral, independentemente de serem ou não de tempo integral, pois se trata de oferecer aprendizagens diversificadas às crianças, tendo a Educação Integral como princípio norteador da omnilateralidade.

O termo omnilateralidade vem de um conceito marxista que visa à ruptura do homem limitado da sociedade capitalista e à busca por uma formação ampla, radical e integral. A formação omnilateral, com base em Karl Marx, pressupõe considerar a centralidade do trabalho como princípio educativo, trazendo elementos do trabalho e da formação humana como um processo de luta para a superação da divisão das classes sociais. Para Marx (2011),

O trabalho como manifestação humana, como atividade não alienada/estranhada é o fundamento para que se estabeleça uma relação positiva entre o homem e a natureza em que se torna possível naturalização do homem e a humanização da natureza.

[...] O homem apropria-se do seu ser omnilateral de uma maneira onicompreensiva, portanto como homem total. Todas as relações humanas com o mundo – visão, audição, olfato, gosto, percepção, pensamento, observação, sensação, vontade, atividade, amor – em suma, todos os órgãos de sua individualidade, como também os órgãos que são diretamente comunais na forma, são a apropriação da realidade humana. (Marx, 2011, p. 197).

Dessa forma, a omnilateralidade está ligada à formação humana, dependendo do rompimento do homem limitado com a burguesia. Segundo Frigotto (2012, p. 278), “sendo o trabalho a atividade vital e criadora mediante a qual o ser humano produz e reproduz a si mesmo, a educação omnilateral o tem como parte constituinte”. Em vista disso, é necessário romper com a lógica do sistema capitalista para que se possa atingir a formação omnilateral, cuja concretização não interessa ao Estado burguês. Apenas a formação unilateral interessa aos capitalistas, na qual o trabalhador se encontra em condição alienante e empobrecida, privado da capacidade de pensar criticamente e reagir contra o próprio sistema que o explora. Por isso, Frigotto (2012, p. 267) defende: “Liberte o trabalho, o conhecimento, a ciência, a tecnologia, a cultura, as relações humanas em seu conjunto dos grilhões da sociedade capitalista”.

O ideal da Educação Integral é oferecer aos estudantes oportunidades de acesso às várias instâncias culturais, com uma visão do ser humano como sujeito composto por cognição, emoções, subjetividade, desejos, inteligibilidade, sociabilidade, entre outras dimensões. A

Educação Integral reconhece a pessoa como um todo, como um ser inteiro, sem fragmentar o indivíduo. A Escola representa um espaço estratégico e essencial para oportunizar essa formação, principalmente aos filhos da classe trabalhadora, pois os filhos da burguesia brasileira há décadas já recebem formação integral, custeada com recursos próprios. Como orienta Coelho (2009):

O que justifica, dá vida e sentido à escola, à relação pedagógica, ao trabalho de docentes e discentes, são o processo de formação humana que aí se realiza e a relação de professores e estudantes com a cultura, com o pensamento, com o saber vivo, instigante e que a cada momento se produz, se interroga e se recia. (Coelho, 2009, p. 16).

A educação em tempo integral no país vem vivendo um novo tempo. Desde a criação do Programa Mais Educação, em 2006, os debates e as discussões no campo teórico, assim como a efetivação de políticas, se avolumaram com o passar dos anos. Em um seminário realizado na Universidade Federal da Bahia (UFBA), de 4 a 6 de setembro de 2023, uma das convidadas e grande referência no campo da Educação Integral e do Tempo Integral, Jaqueline Moll, afirmou: “Educação integral é um outro jeito de viver a vida” [informação verbal]. Segundo a professora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e ex-diretora de Currículo e Educação Integral da Secretaria de Educação Básica do MEC, “O tempo integral não se restringe só à escola. O tempo integral é o tempo da vida, o tempo da escola, o tempo da comunidade” [informação verbal].

A Educação Integral, portanto, não ocorre somente dentro dos espaços escolares, mas é na Escola que essa formação deve assumir intencionalidade pedagógica explícita. Para dar conta da formação nas mais diversas áreas do conhecimento e realizar esse processo de maneira promissora, é necessário gerar mais tempo de interação, socialização e aprendizagem para crianças e jovens.

Trazendo essa reflexão para o objeto de estudo desta dissertação: analisar a política do tempo integral na Educação Infantil no município se percebe que para além da ampliação do tempo das crianças na Escola, é preciso atentar ao que essas crianças estão experienciando no espaço escolar. Isso deve ser observado à luz das Diretrizes Nacionais da Educação Infantil, (Brasil, 2012) que evidenciam o contraste entre o reconhecimento da Educação Infantil como primeira etapa da educação básica e a ampliação do tempo em instituições, que, muitas vezes, apresentam sinais de precarização. Segundo Araújo (2015),

[...] ora como uma alternativa ainda que controversa, os problemas que afetam não só as crianças como sujeitos de direito demandantes de políticas públicas articuladas, mas também as novas condições de famílias na sociedade.

Se há nisso um modo de perceber o tempo integral na educação infantil como uma via garantidora de acesso a determinados direitos, há também um descompasso entre a afirmação da qualidade da/na educação infantil com formas precarizadas de atendimento da jornada ampliada, produzindo, assim, alguns paradoxos no próprio reconhecimento da educação infantil como primeira etapa da educação básica. (Araújo, 2015, p. 22).

Seguindo a reflexão da autora, pretende-se, ao final da dissertação, compreender como se deu a implementação da política de tempo integral na Educação Infantil no município de Belém (PA), no período de 2020 a 2024, analisando que lógica segue essa política, se a da “educação assistencialista”, conforme a definição de Kuhlmann Jr. (1998; 2000), ou ao contrário, caminhando no sentido das novas demandas do sistema educacional brasileiro reconhecendo as crianças como sujeitos de direito na etapa da Educação Básica.

A “educação assistencialista” vai se constituindo como um símbolo legitimador de cuidado às crianças socialmente ‘desvalidas’, restringindo-se a uma forma de ação compensatória diante dos dramas sociais vivenciados por muitas famílias brasileiras, já as novas demandas, segundo Araújo (2015) surgem:

Nesse horizonte simbólico em que a ampliação da jornada de permanência das crianças nas creches e nas pré-escolas parece expor uma espécie de conforto social em uma significação positiva a dinâmica societária, continua a educação infantil mobilizada para assegurar os direitos das crianças, mas atenta em não se transformar em uma prerrogativa exclusiva na garantia desses direitos e nem mesmo uma espécie de anteparo a todas as mazelas sociais que afetam a vida das crianças. (Araújo, 2015, p. 24).

Dessa forma, para orientar essa pesquisa, adotou-se como questão de investigação: Como foi implementado o tempo integral na educação infantil no município de Belém (PA) no período de 2020 a 2024?

Já como desdobramento dessa questão central, foram estabelecidas as seguintes questões norteadoras: quais fundamentos conceituais são apresentados nas orientações legais e pedagógicas da Semec para o funcionamento do tempo integral nas UEI, no período de 2020 a 2024? Como se deu a oferta de matrículas da Educação Infantil em tempo integral de 2020 a 2024 na rede municipal de Belém? Como a Semec tem acompanhado a política de tempo integral na Educação Infantil em Belém (PA)?

Este estudo tem como objetivo geral analisar a implementação do tempo integral na Educação Infantil no município de Belém do Pará de 2020 a 2024. Para chegar ao objetivo pretendido, foram definidos os seguintes objetivos específicos: identificar nas orientações legais e pedagógicas da Semec o funcionamento do tempo integral nas Escolas de Educação



Infantil; além de analisar a oferta de matrículas da Educação Infantil em tempo integral de 2020 a 2024 na rede municipal de Belém e compreender a política de tempo integral na Educação Infantil em Belém no período de 2020 a 2024.

## 1.1 PROCEDIMENTOS E OS REFERENCIAIS TEÓRICOS-METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Nesta subseção, explicitar o percurso teórico e metodológico que se deseja trilhar com o intuito de alcançar os objetivos propostos para esta pesquisa. Trata-se de uma investigação de cunho qualitativo, tendo em vista que essa abordagem possibilita a realização de reflexões críticas sobre as bases de orientação e acompanhamento da implementação do tempo integral na Educação Infantil no município de Belém (PA).

Segundo Flick (2009), a pesquisa qualitativa é de particular relevância para o estudo das relações sociais, sobretudo diante da pluralização das esferas da vida. A escolha por essa abordagem se justifica por seu foco nos aspectos subjetivos dos fenômenos sociais e do comportamento humano. A pesquisa qualitativa busca compreender amplamente o objeto de estudo, considerando o contexto em que ele está inserido.

Dessa forma, buscou-se aproximações com o princípio do Materialismo Histórico-Dialético, método idealizado por Karl Marx, pois

A obra marxiana é uma pesquisa das relações econômico-políticas, por isso Marx dedicou-se ao conhecimento do homem nos planos sociológico, econômico e político. O enfoque não é idealista, como fora em Hegel, e sim materialista. O materialismo histórico e dialético origina-se dos fundamentos metodológicos hegelianos, ou seja, da dialética como método, a qual supera a lógica formal por incorporação, portanto não se reduz à lógica e também não se reduz a método de investigação. Marx busca desenvolver um método que possibilite captar a essência do objeto a ser investigado e, em sua obra “O Capital”, afirma que a ciência seria supérflua se a aparência e a essência das coisas coincidissem. (Masson, 2007, p.107).

A presente pesquisa adota uma abordagem qualitativa, de natureza documental, com caráter exploratório e crítico-descritivo. Seu objetivo central é analisar criticamente a política de Educação Infantil em Tempo Integral no município de Belém, buscando compreender seus fundamentos conceituais, suas diretrizes normativas e suas formas de implementação nas escolas municipais. A opção pela pesquisa qualitativa se justifica pela necessidade de interpretar os sentidos e contradições que atravessam a formulação e a execução dessa política pública, superando a mera descrição dos documentos e buscando apreender suas mediações históricas e sociais.

Este estudo contribui para a análise ao esclarecer que nenhum fenômeno pode ser compreendido de forma isolada, mas apenas em relação com o conjunto da realidade social (Minayo, 2014). Assim, o estudo da política de Educação Infantil em Tempo Integral em Belém é orientado pela busca da totalidade, da historicidade e da análise das contradições, permitindo apreender tanto as intenções normativas quanto as condições materiais de sua efetivação.

A produção dos dados da pesquisa foi realizada por meio da análise documental, utilizando fontes primárias como leis, planos, diretrizes, relatórios institucionais e documentos administrativos referentes à Educação Infantil e à política de tempo integral. Foram analisados documentos nacionais, como a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990), a LDB 1996 e o PNE 2014-2024, além de documentos municipais, como o Plano Municipal de Educação de Belém 2015-2025 (Belém, 2025), as Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação Infantil (Belém, 2022), os relatórios da Coordenação de Educação Infantil, a COEI (Belém, 2021; 2022; 2023) e documentos administrativos da Semec.

A análise dos documentos foi realizada com base na metodologia da Análise de Conteúdo, conforme proposta por Bardin (2015). O processo de análise compreendeu três etapas inter-relacionadas. A primeira, denominada pré-análise, consistiu na leitura flutuante e criteriosa dos documentos, visando à seleção do *corpus* de análise e a formulação das hipóteses iniciais. Nessa fase, os documentos foram organizados cronológica e tematicamente, e foram identificados os primeiros trechos relacionados às concepções de tempo integral e de Educação Infantil.

A segunda etapa correspondeu à exploração do material, momento em que se procedeu a codificação dos trechos selecionados, utilizando como unidades de registro as expressões, parágrafos e fragmentos documentais que se relacionavam com as categorias analíticas definidas. Foram estabelecidas três categorias centrais para a análise: (i) Tempo Integral, (ii) Educação Infantil e (iii) Institucionalização da Educação Infantil em Tempo Integral. A codificação foi realizada de modo sistemático, articulando unidades de registro e unidades de contexto para garantir a compreensão adequada dos sentidos expressos nos documentos.

A terceira etapa, o tratamento dos resultados e interpretação, consistiu na análise crítica dos dados categorizados, buscando identificar as contradições entre o discurso normativo e a prática efetiva da política educacional.

Dentre as limitações do estudo, destaca-se o fato da análise centrar-se prioritariamente em documentos institucionais e legais, sem incorporar observações diretas do cotidiano escolar

ou entrevistas com gestores, professores e famílias. Essa escolha metodológica implica reconhecer que os discursos oficiais, embora fundamentais para compreender as intenções, diretrizes e prioridades da política, não captam integralmente as práticas, contradições e negociações que se materializam no interior das escolas.

Tal recorte restringe, portanto, a apreensão da complexidade que marca a Educação Infantil em Tempo Integral, especialmente no que diz respeito às tensões entre o prescrito e o vivido. Por outro lado, não inviabiliza a pesquisa: ao tomar os documentos como objeto, foi possível problematizar os sentidos que a gestão municipal busca atribuir à política, bem como evidenciar silenciamentos, contradições e escolhas institucionais. Em outras palavras, a limitação não reside apenas na ausência de fontes empíricas diretas, mas na consciência de que a análise aqui desenvolvida se situa no campo dos discursos oficiais, o que abre espaço para investigações futuras que complementem essa abordagem com dados etnográficos e relatos dos sujeitos envolvidos na implementação.

Dessa maneira, a análise documental, integrada à abordagem à técnica de análise de conteúdo, configura-se como estratégia metodológica adequada para alcançar os objetivos propostos, proporcionando uma compreensão crítica e fundamentada da Educação Infantil em Tempo Integral no município de Belém.

### **1.1.1 Produções acadêmicas**

Com o objetivo de construir uma base teórica sólida e atualizada para a análise da Educação Infantil em Tempo Integral, foi realizado um levantamento bibliográfico sistemático em bases de dados acadêmicas reconhecidas: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Portal de Periódicos da Capes e Scielo (*Scientific Electronic Library Online*).

O levantamento contemplou o período de 2015 a 2024, tendo como critério inicial a seleção de produções acadêmicas defendidas nesse intervalo temporal. A definição desse recorte temporal justifica-se pelo contexto histórico e político da educação brasileira: a partir da década de 2010, especialmente após a aprovação do PNE 2014-2024, intensificaram-se as discussões e iniciativas relacionadas à ampliação da jornada escolar e à educação integral na Educação Infantil, motivando um crescimento nas pesquisas acadêmicas sobre o tema.

Foram utilizados operadores lógicos booleanos para refinar as buscas, combinando os seguintes descritores: "Educação Infantil" AND "Tempo Integral", "Educação Infantil" AND "Jornada de Tempo Integral" e "Educação Infantil" AND "Educação Integral".

Foram encontrados 49 trabalhos na BDTD e 65 no Catálogo de Teses e Dissertações da

Capes. A seleção final dos estudos seguiu critérios rigorosos: foram incluídos apenas trabalhos cujo objeto de pesquisa estivesse diretamente relacionado à Educação Infantil em articulação com a oferta de tempo integral, privilegiando aqueles que analisavam políticas públicas, práticas pedagógicas ou processos de implementação. Considerou-se também a aprovação em programas de pós-graduação *stricto sensu* reconhecidos pela Capes e a disponibilidade integral dos textos para análise. A verificação da aderência temática foi realizada mediante a leitura dos resumos e, quando necessário, do texto completo das dissertações.

Foram excluídos os trabalhos que abordavam exclusivamente outras etapas da educação básica, como o ensino fundamental, sem tratar da Educação Infantil, bem como aqueles que, embora mencionassem termos como "educação integral" ou "tempo integral", não apresentavam relação direta com a educação da primeira infância.

Após a aplicação desses critérios, foram selecionadas 12 dissertações, defendidas entre 2015 e 2022 (Quadro 1). Essas produções acadêmicas oferecem subsídios teóricos e empíricos relevantes para a fundamentação crítica da análise da política de Educação Infantil em Tempo Integral no contexto do município de Belém, conforme destaca Araújo (2015):

O anúncio do quão se fazem necessários estudos e pesquisas que nos permitam compreender as diferentes motivações que têm se constituído em torno da demanda por jornada ampliada na educação infantil nos desafia a uma análise mais apurada dos diferentes processos que vêm ocorrendo em torno da organização e implementação dessas propostas nos municípios, tendo como perspectiva a reflexão em torno de algumas questões que possam trazer, ao menos em seus aspectos mais gerais, subsídios às políticas de educação infantil. (Araújo, 2015, p. 90).

A seguir, são apresentadas as dissertações selecionadas que discutem a temática da Educação Infantil em Tempo Integral, organizadas por título, autor(a), ano de defesa e programa de pós-graduação.

Quadro 1 – Dissertações que discutem o tempo integral na Educação Infantil

Nº	TÍTULO	AUTOR (A)	ANO	PROGRAMA
1	Escola de tempo integral e o direito à infância: uma análise da produção acadêmica (1988-2014)	Cris Regina Gambeta Junckes	2015	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Santa Catarina
2	Educação Infantil na perspectiva da educação integral em Porto Velho – RO: possibilidades e constatações críticas.	Luciene de Sousa Marques	2016	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Rondônia
3	Educação Infantil em tempo integral nos municípios de Serra e Vila Velha: os planos municipais em destaque	Telmy Lopes de Oliveira	2016	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal

				do Espírito Santo
4	O programa “Educação em Tempo Integral” em uma escola de Educação Infantil no município de Vitória – ES	Núbia Rosseti do Nascimento Gomes	2017	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo
5	Proposta Pedagógica de Tempo Integral na educação infantil: análise de uma realidade	Talita Ananda Corrêa	2017	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Oeste do Pará
6	A Educação Infantil em jornada de tempo integral no município de São Mateus – ES: o currículo em questão	Marciana Gonçalves Aranha	2018	Programa de Ciência, Tecnologia e Educação da Faculdade Vale do Cricaré
7	A educação infantil em tempo integral no município de São Mateus/ES	Alice Aparecida Costa Turetta Ferreira	2020	Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação da Faculdade Vale do Cricaré
8	Educação infantil em tempo integral no município de São Gonçalo: reflexões sobre Educação Integral	Fátima Alves Pereira	2021	Programa de pós-graduação em Educação da Universidade do Rio de Janeiro
9	Entre tempos, contratempos e passatempos: educação infantil em jornada de tempo integral	Viviane Menezes Sabatini	2021	Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação e Ciências Humanas – UFSC
10	Educação Infantil em tempo integral: Organização do trabalho pedagógico nas escolas municipais de Marília - SP	Jaqueline Lima Fidalgo	2022	Programa de Pós-Graduação e Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista
11	Da oferta da Educação Infantil em Tempo Integral à integralidade na educação: um estudo sobre o município de São Carlos/SP.	Michele Yabuki	2021	Pós-graduação profissional em Educação do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos
12	A Educação Infantil em tempo integral e os critérios predominantes de matrículas nas capitais brasileiras	Kalinca Costa Pinto das Neves	2021	Programa de Pós-graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo

Fonte: Elaborado pela autora (2024) a partir das pesquisas realizadas em plataformas *on-line*.

Dentre os trabalhos selecionados, optou-se por destacar quatro que apresentam maior pertinência para a discussão aqui proposta, o critério de seleção considerou a centralidade dada à Educação Infantil em tempo integral; a diversidade de contextos municipais e regionais contemplados; e a variedade de enfoques metodológicos que ampliam a compreensão do fenômeno. Nesse sentido, Gomes (2017) investigou a implantação do programa de educação em tempo integral no município de Vitória (ES), analisando as possibilidades e desafios envolvidos no desenvolvimento de práticas educativas voltadas para a ampliação da jornada escolar.

Já Junckes (2015), em sua dissertação de mestrado, objetivou compreender os sentidos e significados da escola de tempo integral com ênfase na Educação Infantil, mediante análise da produção acadêmica sobre o tema no período de 1988 a 2014, buscando contribuir para o debate sobre o direito à infância.

Pereira (2021) analisou as possibilidades de articulação entre a ampliação da jornada de tempo integral e a formação integral das crianças matriculadas em uma unidade municipal de Educação Infantil na rede pública de São Gonçalo (RJ). Corrêa (2017), por sua vez, examinou a proposta pedagógica de uma instituição pública de Educação Infantil no município de Santarém (PA), identificando as especificidades e desafios da jornada de tempo integral. Gomes (2017) investigou a implantação do programa de educação em tempo integral no município de Vitória (ES), analisando as possibilidades e desafios envolvidos no desenvolvimento de práticas educativas voltadas para a ampliação da jornada escolar. Já Junckes (2015), em sua dissertação de mestrado, objetivou compreender os sentidos e significados da escola de tempo integral com ênfase na Educação Infantil, mediante análise da produção acadêmica sobre o tema no período de 1988 a 2014, buscando contribuir para o debate sobre o direito à infância.

Pereira (2021) analisou as possibilidades de articulação entre a ampliação da jornada de tempo integral e a formação integral das crianças matriculadas em uma unidade municipal de Educação Infantil na rede pública de São Gonçalo (RJ).

Correa (2017), por sua vez, examinou a proposta pedagógica de uma instituição pública de Educação Infantil no município de Santarém (PA), identificando as especificidades e desafios da jornada de tempo integral.

Nesse sentido, este estudo se apoia em referenciais teóricos consolidados sobre infância e educação integral, destacam-se os trabalhos de Áries (2006), Kramer (1984), Kuhlmann Jr. (2015), Barbosa, Richter e Delgado (2015), Gadotti (2009), Oliveira (2011), Moll (2012),

Araújo (2015), Maurício (2015) e Sarmiento (2015), cujas contribuições serão mobilizadas na análise crítica dos dados.

### **1.1.2 Pesquisa documental**

Este estudo adota a pesquisa documental como técnica de produção de dados, utilizando documentos oficiais que abordam aspectos legais da garantia dos direitos das crianças, legislações educacionais e dados estatísticos vinculados à política de Educação Infantil em tempo integral. Os documentos a serem analisados incluem a LDB/1996, o PNE 2014-2024, os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil (Brasil, 2009), as Diretrizes Operacionais Nacionais para a Educação Infantil e a Proposta Pedagógica Curricular para a Educação Infantil de Belém (Belém, 2020), os relatórios da Coordenadoria de Educação Infantil, a COEI (Belém, 2021; 2022; 2023) e documentos administrativos da Semec.

A pesquisa documental caracteriza-se pelo uso de fontes primárias, ou seja, documentos que ainda não foram tratados analiticamente, servindo como base para a extração de informações relevantes ao objeto de estudo. Segundo Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009),

quando um pesquisador utiliza documentos objetivando extrair deles informações, ele o faz investigando, examinando, usando técnicas apropriadas pelo seu manuseio e análise; segue etapas e procedimentos; organiza informações a serem categorizadas e posteriormente analisadas; por fim, elabora sínteses (Sá-Silva; Almeida; Guindani, 2009, p. 4).

A análise dos documentos será realizada conforme o referencial metodológico proposto por Cellard (2008), que orienta a considerar o contexto histórico, o autor, os interesses envolvidos e os conceitos-chave presentes nos registros. A análise buscará compreender o conteúdo explícito nos documentos.

Complementarmente, será utilizada a técnica de Análise de Conteúdo, segundo Bardin (2015), entendida como

um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção dessas mensagens (Bardin, 2015, p. 31).

De posse desses documentos, espera-se encontrar informações essenciais para subsidiar as análises propostas neste estudo, conforme sistematizado no quadro 2.

Quadro 2 – Documentos nacionais a serem analisados

Documento	Informações necessárias
LDB/1996	Conceitos e fundamentos sobre Educação Infantil; princípios legais da oferta em tempo integral
PNE 2014-2024	Metas e estratégias para a expansão da Educação Infantil e da jornada ampliada
Indicadores de Qualidade da Educação Infantil (2009)	Parâmetros de avaliação da qualidade do atendimento na Educação Infantil, inclusive em tempo integral
Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade da Educação Infantil	Orientações para a organização da Educação Infantil no Brasil, incluindo aspectos relacionados ao tempo de permanência das crianças

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Quadro 3 – Documentos municipais a serem analisados

Documentos	Informações necessárias
PLANO DE AÇÃO DA COORDENAÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA SEMEC	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Metas e estratégias de ampliação das matrículas na Educação Infantil;</li> <li>➤ Metas e estratégias de ampliação das unidades de Educação Infantil em tempo integral;</li> <li>➤ Políticas e ações sobre a Educação Infantil;</li> <li>➤ Conceitos e fundamentos sobre Educação Infantil;</li> <li>➤ Dados referentes ao processo de adoção do Tempo Integral na EI de Belém;</li> <li>➤ Dados demonstrativos de matrícula de crianças de 4 e 5 anos total e em tempo integral.</li> <li>➤ Demonstrativo de Unidades de Educação Infantil em tempo integral;</li> <li>➤ As ações planejadas para implementação a política de tempo integral nas escolas de Educação Infantil;</li> <li>➤ As ações efetivadas no âmbito da Educação Infantil e em tempo integral</li> </ul>
RELATÓRIOS DE GESTÃO ANUAL (2021 e 2022)	

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

A partir da coleta dos documentos, procedeu-se o tratamento e a análise dos dados, de acordo com a metodologia da Análise de Conteúdo (Bardin, 2015). Na fase de pré-análise foram identificados conteúdos relevantes relacionados à oferta de Educação Infantil em tempo integral no município de Belém, às orientações legais e pedagógicas, e às ações implementadas.



Durante a exploração do material, os documentos foram codificados e categorizados. As unidades de registro: expressões, trechos ou informações estatísticas foram selecionadas com base em sua relevância para os objetivos da pesquisa.

Por fim, na fase de tratamento dos resultados e interpretação foram realizadas inferências analíticas, buscando interpretar criticamente os dados categorizados. Nessa etapa, se compreendeu como os documentos analisados expressavam concepções, diretrizes e práticas relacionadas à expansão da Educação Infantil em Tempo Integral em Belém, bem como refletir sobre os avanços e limites dessa política no contexto estudado.

Durante a segunda fase da análise de conteúdo, denominada exploração do material, os documentos foram submetidos à codificação, classificação e categorização sistemáticas. De acordo com Gomes (1994), a codificação pode ser realizada a partir de duas unidades fundamentais: a unidade de registro e a unidade de contexto. A unidade de registro corresponde ao menor elemento significativo extraído do material, podendo ser uma palavra, uma expressão, um parágrafo ou até mesmo um documento integral, como uma legislação, um relatório ou um plano pedagógico. Já a unidade de contexto refere-se ao entorno textual e situacional que dá sentido à unidade de registro, permitindo uma compreensão mais ampla da informação analisada.

No presente estudo, a codificação será realizada inicialmente pela identificação de unidades de registro que abordem conceitos, orientações ou dados relacionados à Educação Infantil em Tempo Integral no município de Belém. Esses registros foram analisados considerando seus contextos de produção, buscando compreender as concepções e práticas institucionais subjacentes. A partir dessa leitura analítica, foram estabelecidas as categorias temáticas preliminares definidas a partir dos objetivos da pesquisa, já mencionadas. Ao longo do processo de exploração dos documentos, as categorias foram continuamente revisitadas e, quando necessário, ajustadas, conforme foram aparecendo novos elementos relevantes à compreensão do objeto de estudo. Essa flexibilidade é fundamental para garantir que a análise se mantenha aberta às múltiplas dimensões e nuances do fenômeno investigado.

Na terceira e última fase da Análise de Conteúdo, correspondente ao tratamento dos resultados e interpretação, foi realizada a análise crítica e reflexiva dos dados categorizados, com o objetivo de produzir inferências que respondam às questões norteadoras da pesquisa e contribuam para o avanço do conhecimento científico sobre a temática investigada. Cada categoria foi analisada de forma aprofundada, buscando compreender como os documentos

expressam concepções, diretrizes, práticas institucionais e estratégias políticas voltadas para a ampliação da jornada na Educação Infantil no município de Belém.

O tratamento dos resultados envolveu a sistematização dos dados em quadros analíticos, a interpretação crítica dos conteúdos encontrados e a articulação dos resultados com o referencial teórico adotado. Essa etapa permitiu identificar tendências, contradições, avanços e limites das ações implementadas no âmbito da política municipal de Educação Infantil em tempo integral, fundamentando as reflexões finais desta dissertação.

Dito isso, a presente dissertação está organizada em quatro seções: na introdução, delinearam-se os elementos iniciais da pesquisa: a contextualização do tema no campo educacional, a delimitação do problema investigativo, os objetivos do estudo, a justificativa teórico-social, a metodologia adotada e os referenciais teórico-metodológicos que sustentam a análise. Ainda neste primeiro momento, são apresentadas as produções acadêmicas consideradas no percurso investigativo e os procedimentos empregados na análise documental.

O capítulo 2 é a discussão dos fundamentos históricos, normativos e teóricos que alicerçam a concepção de Educação Integral no contexto brasileiro. A ênfase recai sobre sua interlocução com a Educação Infantil, especialmente no que diz respeito à oferta em tempo integral, tensionando os sentidos e as práticas que sustentam essa proposta.

O capítulo 3, por sua vez, apresenta uma análise crítica dos principais documentos oficiais produzidos pela Semec, tais como relatórios de gestão, diretrizes curriculares e normativas das políticas públicas recentes. O objetivo é compreender como os princípios que orientam a Educação Infantil em tempo integral estão sendo formulados, operacionalizados e monitorados no âmbito municipal, evidenciando avanços, tensões e lacunas.

Por fim, nas considerações finais, sintetizam-se os principais achados da pesquisa à luz das questões norteadoras, retomando os percursos teóricos e metodológicos trilhados. A seção final também propõe uma reflexão crítica sobre os desafios que persistem na efetivação do direito à formação integral na primeira infância, além de sugerir possibilidades para investigações futuras que contribuam com a construção de políticas públicas mais sensíveis à complexidade da infância e às especificidades da educação em tempo integral.

## **2 BASES LEGAIS E CONCEITUAIS DO TEMPO INTEGRAL E DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Esta seção tem como objetivo apresentar a evolução e as transformações conceituais das bases teóricas e legais sobre a educação integral em tempo integral na educação brasileira, bem como sua relação com a Educação Infantil.

O conceito de Educação Integral, oriundo especificamente do século XIX, decorre de um pensamento que primava pela emancipação humana, levando em consideração as bases do socialismo, principalmente a partir da crítica à exploração e ao poder promovido pelo capitalismo. Neste contexto, destacou-se a Revolução Francesa, impulsionada por movimentos de trabalhadores que ansiavam por mudanças na educação para si e para seus filhos (Ferreira, 2007). A partir desse movimento, um pedagogo francês chamado Paul Robin (1837–1912), defensor da Educação Integral, escreveu uma moção apresentada no I Congresso Internacional de Trabalhadores, com a anuência de Karl Marx, a qual se tornaria uma proposta defendida pelo marxismo (Ghiraldelli Jr., 2006).

Robin passou então a assumir a direção de um orfanato na França, onde desenvolveu experiências pioneiras no campo da Educação Integral. Dentre essas experiências, destaca-se a concepção de que a Educação Integral é um processo de formação humana permanente, sem término, concebendo o ser humano em constante construção e reconstrução (Ferreira, 2007), o que se coaduna com o que diz Bakunin (1979),

[...] para que os homens sejam morais, isto é, homens completos no sentido mais lato do termo, são necessárias três coisas: um nascimento higiênico, uma instrução racional e integral, acompanhada de uma educação baseada no respeito pelo trabalho, pela razão, pela igualdade e pela liberdade, e um meio social em que cada indivíduo, gozando de plena liberdade, seja realmente, de direito e de fato, igual a todos os outros. (Bakunin, 1979, p. 50).

Tomando como ideia central de um discurso baseado na perspectiva libertadora de Educação Integral, buscando superar a alienação e oportunizando ao trabalhador ter consciência de seu estado, como por exemplo, consciência da exploração de sua mão de obra, exploração do seu trabalho e da classe social pertencente, Bakunin (1979) afirma:

[...] estamos convencidos de que no homem vivo e completo cada uma destas duas atividades, muscular e nervosa, deve ser igualmente desenvolvida e que, longe de se anularem mutuamente, cada uma delas deve apoiar alargar e reforçar a outra: a ciência do sábio se tornará mais fecunda, mais útil e mais vasta quando o sábio deixar de ignorar o trabalho manual, e o trabalho do operário instruído será mais produtivo do que o operário ignorante. Donde se conclui que no próprio interesse tanto do homem como da ciência, é necessário que não haja mais operários nem sábios, mas apenas homens. (Bakunin, 1979, p. 38).

Depreende-se, portanto, que os ideais libertários defendidos por Bakunin (1979) partem de princípios mais humanos e democráticos, a partir da conscientização do lugar que o homem ocupa na sociedade, e é por meio da educação que ele irá se afastar da alienação. Desse modo, os indivíduos tomam consciência de sua representação social, tendo no processo educativo uma prática significativa para tal processo. Ferreira (2007) destaca que o conhecimento se configura como fundamental para nossa consciência, defendendo que,

Nesse sentido, o conhecimento é fundamental para que o indivíduo se conscientize de si mesmo e de tudo a sua volta. Para os anarquistas, não basta o saber pelo saber; o fundamental é o saber compreendido em toda a sua dimensão. Isso requer uma prática pedagógica globalmente compreensiva do ser humano em sua integralidade, em suas múltiplas relações, dimensões e saberes, reconhecendo-o em sua singularidade e universalidade. (Ferreira, 2007, p. 20).

É a partir desses ideais e pensamentos que a concepção de Educação Integral foi se consolidando ao longo da história, ainda que permeada por diversas compreensões, entre as quais se destacam as dos reformistas católicos e dos socialistas anticlericais (Gallo, 2002). Desde então, no que se refere ao Brasil, um marco importante merece destaque nesse cenário: o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, documento redigido por Fernando de Azevedo e assinado por diversos intelectuais da época, incluindo Anísio Teixeira. Segundo Lemme (2005),

[...] afinal, o documento foi concluído e aprovado pelo plenário da Conferência e divulgado pela imprensa não especializada, em março de 1932. Trazia como título principal o de Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, era dirigido “Ao Povo e ao Governo” e onde se propunha “A reconstrução educacional no Brasil”. Seu redator principal foi Fernando de Azevedo. O Manifesto dos Pioneiros tornou-se, indiscutivelmente, um documento histórico, não somente pelo seu caráter abrangente, como dissemos, na definição de uma política nacional de educação e ensino, mas também porque foi único no gênero em toda a história da educação no Brasil (Lemme, 2005, p. 171).

Ainda segundo Lemme (2005) se destacam algumas características fundamentais do Manifesto: o documento é permeado por uma concepção de educação natural e integral do indivíduo, respeitando sua personalidade; a educação deve ser um direito de todos, de acordo com suas aptidões e aspirações, dentro de um processo democrático de igualdade de oportunidades; deve caber ao Estado, como representante de todos os cidadãos, assegurar o direito à educação; a Escola deve ser única, obrigatória, gratuita, laica e funcionar em regime de igualdade para os dois sexos; o Estado deve adotar uma política educacional global e nacional, abrangendo todos os níveis e modalidades de educação e ensino; os métodos e os

processos de ensino devem obedecer às mais modernas conquistas das Ciências Sociais, da Psicologia e das técnicas pedagógicas.

Assim sendo, é possível perceber que o Manifesto dos Pioneiros foi um marco para se pensar as questões de uma educação integralizada, com maiores oportunidades de desenvolvimento pleno dos indivíduos, trazendo avanços significativos para a educação brasileira na época, avanços que ainda repercutem até os dias de hoje, pois, de acordo com Cavaliere (2010),

As bases de uma concepção de educação escolar que alcançasse áreas mais amplas da cultura, da socialização primária, da preparação para o trabalho e para a cidadania estavam presentes desde os primórdios do percurso de Anísio Teixeira como pensador e político. Essa concepção foi sendo desenvolvida e aperfeiçoada por toda a sua obra e envolveu diversos elementos, entre eles a sua permanente defesa do aumento da jornada escolar discente nos diferentes níveis de ensino (Cavaliere, 2010, p. 250).

As contribuições de Anísio Teixeira para a proposta de uma escola em Tempo Integral são incontestáveis, pois sua compreensão era de que a escola deveria garantir uma educação plena, por meio de atividades de experimentação, vivências e socialização. A formação de Anísio Teixeira sofreu forte influência de John Dewey e W.H. Kilpatrick. As obras desses intelectuais “marcaram fortemente sua formação e lhe deram bases teórico-filosóficas para a construção de um projeto de reforma para a educação brasileira” (Cavaliere, 2010, p. 250).

Na década de 1950, Anísio Teixeira idealizou o Centro Popular de Educação Carneiro Ribeiro, mais conhecido como Escola Parque, em Salvador, Bahia. A ampliação da jornada visava oferecer ao estudante a oportunidade de experienciar novos conhecimentos e saberes, bem como a preparação para a vida profissional. Segundo Santos (2009), o Centro Popular era dividido em dois períodos: um de instrução em classe e outro voltado para atividades como Educação Física e Educação Artística. Anísio Teixeira defendia uma educação em tempo integral, especialmente para os primeiros anos da vida escolar dos estudantes, já que, em sua concepção,

A educação comum, para todos, já não pode ficar circunscrita à alfabetização ou à transmissão mecânica das três técnicas básicas da vida civilizada – ler, escrever e contar. Já precisa formar, tão solidamente quanto possível, embora em nível elementar, nos seus alunos, hábitos de competência executiva, ou seja, eficiência de ação: hábitos de sociabilidade, ou seja, de apreciação da excelência de certas realizações humanas (arte); hábitos de pensamento e reflexão (método intelectual) e sensibilidade de consciência para os direitos e reclamos seus e de outrem [...] Somente escolas destinadas a fornecer informações ou certos limitados treinamentos mecânicos podem ainda admitir o serem de tempo parcial. A escola primária visando, acima de tudo, a formação de hábitos de trabalho, de convivência social, de reflexão intelectual, de gosto e de consciência, não pode limitar as suas atividades a menos que o dia

completo. Devem e precisam ser de tempo integral para os alunos e servidas por professores de tempo integral (Santos, 1994, p. 105).

Para além disso, Anísio Teixeira defendia a educação como elemento-chave do processo de inovação e modernização da sociedade. Outro grande estudioso e adepto da escola de tempo integral foi Darcy Ribeiro, que se inspirou nos trabalhos de Anísio Teixeira e durante os anos 1980, na cidade do Rio de Janeiro, inaugurou os Centros Integrados de Escola Pública (CIEP), que, em sua concepção, objetivavam dar um salto na qualidade da educação fundamental. Diante disso, foram colocadas em funcionamento mais de 500 escolas públicas de tempo integral na época. Todavia, segundo Cavaliere e Coelho (2003), as escolas foram fechadas ao longo do tempo e houve uma descontinuidade dos CIEP. As autoras apresentam três dificuldades que surgiram no decorrer dessa implantação.

[...] o programa como um todo, apresenta diversas dificuldades. A primeira delas é a precariedade dos dados e estatísticas oficiais. A segunda é o ainda forte conteúdo político partidário que envolve esse conjunto de escolas, devido às próprias origens, o que tem dificultado aproximações e análises isentas. A terceira dificuldade é a diversidade de caminhos entre os Cieps da rede estadual e os que foram municipalizados, e as diferenças internas, dentro de cada uma dessas redes: apesar de criadas em um programa altamente centralizado e uniformizador e de ainda mostrarem traços evidentes dessa origem, tais escolas apresentam quadros que englobam toda a gama de realidades escolares presentes nas redes públicas do estado e do município do Rio de Janeiro (Cavaliere; Coelho, 2003, p. 148).

Após o término dos governos de Leonel Brizola (1º mandato: 1983-1987/2º mandato: 1991-1994), muitos CIEP foram descontinuados e descaracterizados, passando a atender apenas em turno parcial. Além das experiências da Bahia e do Rio de Janeiro, outras cidades também implementaram espaços na perspectiva da educação em tempo integral, por exemplo, o Projeto de Educação Integrada em Tempo Integral em Curitiba (PR), o Programa de Formação Integral da Criança (PROFIC) em São Paulo (SP), os Centros Integrados de Educação Municipal (CIEMs) em Porto Alegre; e em Belém, o Centro de Referência em Educação Ambiental, Fundação Escola Bosque Eidorfe Moreira (FUNBOSQUE). É válido ressaltar que essas ações são mais recentes, surgidas após o período da ditadura militar, como fruto de uma política de cunho progressista que estabeleceu novos rumos para a educação brasileira (Ferreira, 2007).

O tempo ampliado na jornada diária escolar das crianças pode significar a almejada Educação Integral, e partindo dessa premissa, é importante destacar os conceitos em disputa. Segundo Cavaliere (2007), existem pelo menos quatro concepções concretas sobre a Escola de Tempo Integral: a assistencialista, a autoritária, a democrática e a multissetorial.

Na primeira concepção, a assistencialista, a Escola é vista como espaço destinado aos desprivilegiados, cujo objetivo seria apenas ocupar o tempo dos estudantes. Para a autora, trata-

se de “[...] uma escola que substitui a família e onde o mais relevante não é o conhecimento, e sim a ocupação do tempo [...]” (Cavaliere, 2007, p. 1028). A autora ainda destaca o uso do termo “atendimento”, que remete a “doentes”, e salienta que essa concepção já se fazia presente desde o século passado.

Na concepção autoritária, a Escola assume um papel preventivo, visando evitar que os estudantes tenham contato com o crime, partindo da premissa de que a permanência deles por mais tempo dentro da instituição impediria esse acesso. Trata-se, segundo a autora, de “uma concepção dissimulada dos antigos reformatórios, fruto do medo, da violência e da delinquência” (Cavaliere, 2007, p. 1028).

Na concepção democrática, a Escola assume um caráter emancipatório: o tempo adicional seria destinado a proporcionar aos estudantes o contato com as mais diversas linguagens, por meio da variedade de experimentações a que teriam acesso, garantindo, assim, sua emancipação. Conforme afirma Cavaliere (2007, p. 1029), “[...] o tempo integral seria um meio a proporcionar uma educação mais efetiva do ponto de vista cultural, com aprofundamento dos conhecimentos, do espírito crítico e das vivências democráticas [...]”.

Já na quarta e última concepção, denominada pela autora de Multissetorial de Educação Integral, a proposta independe da estrutura escolar tradicional e pode ocorrer em diferentes espaços públicos, uma vez que um único espaço seria incapaz de educar plenamente para as exigências do mundo contemporâneo. Nessa perspectiva, “... de preferência, de setores não governamentais, é que poderia dar conta de uma educação de qualidade” (Cavaliere, 2007, p. 1029), além disso:

De outro lado, o modelo de oferta pulverizada não está livre das concepções assistencialistas de “atendimento”. Ao contrário, dependendo do nível de integração obtido entre as demais organizações e a instituição escolar, a oferta fragmentada de atividades pode ser ainda mais vulnerável às práticas assistencialistas (Cavaliere, 2007, p. 1031).

Diante das quatro concepções apresentadas, é possível destacar que o assistencialismo ainda pode prevalecer diante da perspectiva da extensão do tempo. Tratando-se desse tempo na Educação Infantil, é preciso redobrar os cuidados no debate sobre o conceito que permeia essa etapa da educação básica, como já foi apresentado nesta dissertação, acerca do caráter assistencialista com que a Educação Infantil era concebida em meados do século XX.

As experiências brasileiras acerca da Educação Integral ganham legalidade principalmente a partir de 1988, apresentando um novo rumo no debate sobre esse tema, em função do que estabelecem a CF 1988, a LDB 1996 e a Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de

2020, que criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica – Fundeb (Brasil, 2020).

Com a promulgação da CF1988, a educação nacional foi definida da seguinte forma: “A educação é direito de todos e dever do Estado e da família, e será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988). No artigo 206, são estabelecidos oito princípios básicos com os quais o ensino será ministrado, dentre eles, destacam-se: o inciso I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; o inciso II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; e o inciso VII – garantia do padrão de qualidade.

A partir desses pressupostos, é possível compreender que as políticas educacionais se fundamentam na Constituição Federal, já que em seu artigo 227 se afirma:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (Brasil, 1988).

Neste trecho, evidencia-se o papel da família em primeiro plano, da sociedade em segundo plano e, por último, e não menos importante, do Estado na garantia dos direitos das crianças, adolescentes e jovens no que se refere à saúde, alimentação e educação. É importante destacar que ainda se luta pela diminuição das desigualdades sociais neste país, e se acredita que uma das alternativas para amenizá-las é a oferta de escolas em tempo integral.

A concepção de Educação Integral, especialmente no âmbito da Educação Infantil, deve ser analisada à luz dos princípios constitucionais que estruturam o direito à educação como dimensão indissociável do direito à dignidade humana e ao pleno desenvolvimento da criança. No artigo 206 da Constituição Federal de 1988, estabelecem-se princípios fundamentais para a organização do ensino nacional, dentre os quais se destacam: a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (inciso I), a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber (inciso II) e a garantia de padrão de qualidade (inciso VII). Esses princípios não apenas reafirmam a educação como direito de todos, mas exigem que ela seja orientada por fundamentos éticos e políticos que assegurem a formação plena dos sujeitos.

No mesmo sentido, o artigo 227 da Constituição explicita que é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade,



uma série de direitos fundamentais, incluindo a educação, a vida, a saúde, o lazer, a cultura e a dignidade. Essa garantia de prioridade absoluta implica reconhecer a educação não apenas como instrução ou preparo para o trabalho, mas como espaço privilegiado de construção da cidadania, da autonomia e da inclusão social.

Nessa perspectiva, a Educação Integral, especialmente quando pensada para a infância não pode se reduzir à simples ampliação da jornada escolar, mas deve ser concebida como um projeto político e pedagógico que efetive esses direitos fundamentais. Oferecer educação em tempo integral, conforme os parâmetros constitucionais, significa assegurar que a criança tenha condições materiais e simbólicas para desenvolver todas as suas potencialidades, considerando sua inserção social concreta e as desigualdades que historicamente limitam o exercício pleno dos seus direitos.

Ao articular as dimensões do cuidado, do brincar e da aprendizagem de forma indissociável, a Educação Infantil em Tempo Integral tende a favorecer experiências educativas que promovem a liberdade de expressão, a construção de conhecimentos, a participação ativa e o fortalecimento da identidade e da autonomia das crianças. Assim, o compromisso com a Educação Integral infantil é também um compromisso com a efetivação da prioridade absoluta que a Constituição Federal determina, reforçando o caráter público, gratuito, laico, inclusivo e de qualidade da educação para a primeira infância.

Após a promulgação da CF 1988, a documentação legal sobre a infância brasileira toma forma com a aprovação da Lei 8.069, de 13 de julho de 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). A história de conquista dessa lei se inicia após o fim do período da ditadura militar e com o processo de redemocratização do país, e teve participação efetiva dos movimentos sociais e da mobilização popular que se articularam no Fórum Nacional de Entidades Não Governamentais de Defesa dos Direitos das Crianças e Adolescentes (FNDCA), em 1988, para que os artigos 227 e 228 fossem assegurados na CF 1988. Por isso, o ECA, em seu artigo 53, garante que:

A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-lhes:

**I** - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

**II** - Direito de ser respeitado por seus educadores;

**III** - Direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;

**IV** - Direito de organização e participação em entidades estudantis;

V - Acesso à escola pública e gratuita, próxima de sua residência, garantindo-se vagas no mesmo estabelecimento a irmãos que frequentam a mesma etapa ou ciclo de ensino da educação básica. (Brasil, 1990).

O ECA representa um marco jurídico e político fundamental na consolidação dos direitos da infância e da adolescência no Brasil. Em seu artigo 53, ele reafirma o direito da criança e do adolescente à educação como meio de assegurar o pleno desenvolvimento da pessoa, o preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho, garantindo-lhes, dentre outros aspectos, a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, o respeito mútuo no ambiente educativo, a possibilidade de contestar critérios avaliativos, o direito à participação em organizações estudantis e o acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.

A centralidade do pleno desenvolvimento da criança, tal como previsto no ECA, conecta-se intrinsecamente à concepção de Educação Integral. O pleno desenvolvimento não se resume ao domínio de conteúdos escolares ou à preparação para o mercado de trabalho: ele abrange a formação ética, estética, política, corporal e emocional, compreendendo a criança em sua totalidade como sujeito histórico e social. Portanto, uma política educacional verdadeiramente orientada pelo ECA exige a construção de projetos pedagógicos que articulem o educar, o cuidar e o brincar de maneira indissociável, assegurando vivências que respeitem a singularidade e a diversidade cultural das infâncias brasileiras.

Nessa direção, a Educação em Tempo Integral configura-se como uma estratégia fundamental para concretizar esses direitos. Contudo, como preconiza a doutrina da proteção integral que embasa o ECA, o tempo ampliado na escola deve ser qualificado, orientado para a promoção de experiências significativas, e não apenas prolongado mecanicamente. O direito à igualdade de condições, à participação ativa, à contestação e ao respeito mútuo exige a construção de ambientes educativos democráticos, dialógicos e inclusivos, capazes de garantir às crianças o protagonismo em seus processos de aprendizagem e a vivência plena de seus direitos.

Portanto, pensar a Educação Infantil em Tempo Integral à luz do ECA implica reconhecer que a ampliação da jornada escolar só terá sentido se estiver a serviço da realização concreta dos direitos da criança: direito ao desenvolvimento integral, à liberdade de expressão, à participação ativa na vida escolar e ao acesso a espaços educativos que respeitem sua condição de sujeito de direitos em formação. Esse é o desafio que se coloca para as políticas públicas de

Educação Infantil, especialmente em contextos de profundas desigualdades sociais, como o município de Belém.

O ECA segue os princípios basilares da CF 88, que versa sobre o direito à educação visando ao pleno desenvolvimento da pessoa humana, preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho, logo tem-se duas leis mandatárias que ressaltam “o pleno desenvolvimento da pessoa humana”, o que suscita a reflexão sobre o que seria e como seria esse pleno desenvolvimento. Então, após anos de debate com a sociedade e de dois projetos tramitando no Congresso Nacional, finalmente é aprovada a Lei 9.394/1996, a LDB, que postula em seus artigos 34 e 87 que a ampliação da jornada escolar será feita “**progressivamente**”, “**a critério dos sistemas de ensino**”, para o “**ensino fundamental**”, nas “redes escolares urbanas” (Cavaliere, 2014, p.1208 [grifo da autora]). Ainda de acordo com a autora,

Observa-se que a proposição nasce com uma margem grande para interpretações e omissões. Documentos posteriores vêm refinando, embora sua condição em termos político legais não esteja ainda estabilizada. No cerne da legislação concernente, a lei do FUNDEB (BRASIL/MEC, 2007) é uma das mais importantes, pois especifica aportes financeiros para as matrículas em tempo integral, diferenciando os acréscimos de acordo com os níveis de ensino: creche – 10%; pré-escola – 15%; educação fundamental – 25% e ensino médio – 30%. Assim, foi a lei do Fundeb que primeiro “levou” a escola de tempo integral para toda a educação básica (Cavaliere, 2014, p. 1208).

Destaca-se que além da LDB 1996 (Brasil, 1996), as leis do Fundeb (Brasil, 2020) e do PNE (Brasil, 2001) trazem em seu interior indicações sobre a escola de tempo integral. No plano aprovado em 2001, a Meta 21 propõe a ampliar progressivamente a jornada escolar, visando a expansão da escola de tempo integral por, pelo menos, sete horas diárias.

Na Meta 22, por sua vez, se determina a prioridade de tempo integral para as crianças das camadas sociais mais necessitadas, no mínimo, que fossem oferecidas duas refeições e prática de esportes e atividades artísticas. De acordo com Cavaliere (2014),

Nas Diretrizes da Educação Infantil, o foco da ETI nos “mais necessitados” e nas “idades menores” é acompanhado da seguinte advertência: Essa prioridade não pode, em hipótese alguma, caracterizar a educação infantil pública como uma ação pobre para pobres. O que este plano recomenda é uma educação de qualidade prioritariamente para as crianças mais sujeitas à exclusão ou vítimas dela. A expansão que se verifica no atendimento das crianças de 6 e 5 anos de idade, conduzirá invariavelmente à universalização, transcendendo a questão da renda familiar. (Cavaliere, 2014, p. 1208).

Dessa forma, o que se percebe é uma política compensatória de atendimento às crianças nas escolas de tempo integral. O PNE 2014 trouxe um avanço em relação ao PNE 2001, já que a Meta 6 é específica sobre a modalidade ser ofertada em toda a educação básica. Tal plano prevê a oferta de educação em tempo integral para, no mínimo, 50% das escolas públicas e o atendimento de, ao menos, 25% dos estudantes de educação básica do Brasil (Brasil, 2014).

Em se tratando da Educação Infantil, tem-se a Meta 1 e a estratégia 1.17 quanto à gradativa ampliação do acesso à Educação Infantil em Tempo Integral para todas as crianças de 0 a 5 anos (Brasil, 2014). Tanto a Meta 1 quanto a Meta 6 trazem o termo “ampliação” em seu texto, ou seja, existe um movimento que compreende a importância do tempo integral na educação básica mais especificamente na Educação Infantil, que é o objeto de estudo desta pesquisa.

## 2.1 A EDUCAÇÃO INFANTIL E A QUESTÃO DO TEMPO INTEGRAL

*Falar da creche e da educação infantil é muito mais do que falar de uma instituição, de suas qualidades e defeitos, da sua necessidade social ou da sua importância educacional. É falar da criança. De um ser humano, pequenino, mas exuberante de vida. (Didonet).*

Falar da creche e da Educação Infantil, como aponta Didonet (2001), é antes de tudo, falar da criança, de um sujeito pequeno em estatura, mas pleno de vida, desejo, expressão e potência. Ao tratar da Educação Infantil em uma pesquisa torna-se imprescindível contextualizar a concepção de infância não apenas como uma etapa cronológica, mas como uma fase singular da existência humana, marcada por uma exuberância de vida que se revela nas brincadeiras, nas perguntas insistentes, nos gestos espontâneos e nas múltiplas formas de interação com o mundo. Essa vitalidade infantil convoca os adultos a reconhecê-la como produtora de cultura, de sentidos e de relações, o que demanda práticas educativas que não aprisionem a criança em normas de adestramento precoce, mas que lhe assegurem espaço para ser e crescer com dignidade.

Em um contexto social em que a vida das crianças, especialmente das mais vulnerabilizadas, se inscreve em disputas por direitos historicamente conquistados, reafirmar a centralidade da infância é também uma forma de resistência. Assim, compreender o que representa a infância para a Educação Infantil significa reconhecer nela um território de cidadania, de expressão legítima e de possibilidades de transformação, em que o brincar, o

afeto, a curiosidade e a convivência se tornam experiências fundantes da formação humana. Dessa forma, Kuhlmann Jr. (2007) explica a origem e definição da palavra infância:

Etimologicamente, a infância refere-se a limites mais estreitos: oriunda do latim significa a incapacidade de falar. Essa incapacidade, atribuída em geral ao período que se chama de primeira infância, às vezes era vista como se estendendo até os sete anos, que representariam a passagem para a idade da razão (Kuhlmann Jr., 2007, p.17).

Como evidencia a citação, o conceito de infância surge historicamente de forma extremamente limitada, associando a criança à ausência de capacidades humanas, especialmente à fala. Em épocas passadas, uma criança de apenas sete anos era considerada capaz de assumir responsabilidades plenas. Áries (2006), em seus estudos sobre a infância na Idade Média, demonstra como a representação social das crianças era limitada:

Uma miniatura otomana do século XI nos dá uma ideia impressionante da deformação que o artista impunha então aos corpos das crianças, num sentido que nos parece muito distante de nosso sentimento e de nossa visão. O tema é a cena do Evangelho em que Jesus pede que se deixe vir a eles as criancinhas, sendo o texto latino claro: *parvuli*. Ora, o miniaturista agrupou em torno de Jesus oito verdadeiros homens, sem nenhuma das características da infância: eles foram simplesmente reproduzidos numa escala menor. (p.50)

Ainda segundo o autor, a convivência das crianças com suas famílias por vezes era tão irrelevante que elas eram tratadas como animais domésticos, não tinham identidade familiar e não tinham espaço para expressar suas emoções e vontades. Ou seja, as crianças não eram reconhecidas como seres sociais de direitos, muito pelo contrário, seus direitos básicos eram negligenciados, fato que perdurou durante muitos anos na história.

Consta durante muito tempo que no País Basco o hábito de enterrar em casa, no jardim, a criança morta sem batismo. Talvez houvesse aí uma sobrevivência de ritos muito antigos, de oferendas sacrificiais. Ou será que simplesmente as crianças mortas muito cedo eram enterradas em qualquer lugar, como hoje se enterra um animal doméstico, um gato ou um cachorro? A criança era tão insignificante, tão mal entrada na vida, que não se temia que após a morte ela voltasse para importunar os vivos [...]. Até hoje nós não falamos em começar a vida no sentido de sair da infância? (Áries, 2006, p. 57).

Com o passar do tempo e as transformações sociais, a concepção de infância passou a sofrer mudanças profundas, reconhecendo-se a criança como sujeito social em desenvolvimento e detentor de direitos. Nesse contexto, a escola assume um novo papel, compartilhando com a família a responsabilidade pela formação das crianças, como afirma Áries (2006):

Assim que ingressava na escola, a criança entrava imediatamente no mundo dos adultos. Essa confusão, tão inocente que passava despercebida, era um dos traços mais característicos da antiga sociedade e também, um de seus traços mais persistentes, na medida em que correspondia a algo enraizado na vida. Ela sobreviveria a várias mudanças de estrutura. (Áries, 2006, p.168).

Analisando historicamente o contexto e as condições em que as crianças viviam e eram tratadas em séculos passados, é possível compreender que, à medida que a sociedade se transforma, novos condicionantes foram surgindo dentro da nossa sociedade, e assim foi se modificando a percepção sobre as crianças, de acordo com as novas interpretações das realidades apresentadas.

A Educação Infantil, ao longo de sua trajetória histórica, passou por muitas transformações, saindo da condição de atendimento de carência, assim como centrada na assistência das crianças quando os pais não tinham onde deixá-los em razão da necessidade de trabalhar, até o surgimento de normativas legais de funcionamento e regulamentação que fizeram com essa etapa da educação básica se tornasse o centro das atenções das políticas e práticas pedagógicas.

O tempo ampliado na Educação Infantil significa maior aproveitamento por parte das crianças, devendo esse tempo ser verdadeiramente garantido em quantidade e qualidade pedagógica, por meio de uma Escola com infraestrutura adequada, materiais pedagógicos condizentes com as atividades a serem desenvolvidas com as crianças, equipe de profissionais qualificados, formação continuada, dentre outros que trazem a reflexão sobre um currículo adequado e específico para esse segmento da educação básica. A partir das vivências na Escola e da dialogicidade dos saberes é que as crianças têm a possibilidade de construir novas aprendizagens, por isso, Cambi (1999) afirma que:

A criança tornou-se o sujeito educativo por excelência, reclamando uma rearticulação das instituições educativas, reclamando o “jardim de infância” ao lado da escola, porque é justamente na idade pré-escolar que se desenvolve o germe da personalidade humana [...] isto introduziu uma teorização pedagógica cada vez mais atenta para o valor da infância, para a função antropológica que esta veio a exercer de renovação do homem [...]. (Cambi, 1999, p. 387).

A Educação Infantil já foi por um longo período (ou talvez continue sendo) de caráter assistencialista, e a sua maior função era atender às crianças pobres para tirá-las das ruas oferecendo cuidados de saúde e higiene. De acordo com Paschoal e Machado (2009),

[...] As mazelas contra a infância se tornaram tão comuns que, por filantropia, algumas pessoas resolveram tomar para si a tarefa de acolher as crianças desvalidas que se encontravam nas ruas. A sociedade aplaudiu, uma vez que todos queriam ver as ruas

limpas do estorvo e da sujeira provocados pelas crianças abandonadas. (Paschoal; Machado, 2009, p. 80).

O caráter assistencialista da Educação Infantil no Brasil foi inserido a partir da visão filantrópica, da caridade e ajuda aos que possuíam seus direitos negligenciados, advindo das desigualdades sociais que já foram bem maiores do que se tem hoje no país, mas que ainda persistem de forma muito significativa na sociedade, impedindo os genitores de prover o sustento de seus filhos. A Educação Infantil em Tempo Integral não pode ser compreendida apenas como a ampliação da jornada escolar, mas como a oportunidade de afirmar a infância em sua totalidade, isso implica organizar tempos, espaços e experiências que favoreçam a criatividade, o brincar de corpo inteiro, as interações entre crianças e adultos e a construção significativa de conhecimentos, garantindo que o tempo integral seja também tempo de vida plena.

De acordo com Coelho (2002), uma escola que funcione em tempo integral não pode ser apenas uma escola de dupla jornada com repetição de tarefas e metodologias, mas um espaço acolhedor onde as crianças e professores possam ter condições objetivas de desenvolver um trabalho diversificado e com melhores oportunidades de aprendizagem. Fochi (2015), nesse sentido, afirma que

Além disto, a relação que se estabelece na Educação Infantil não é de ensino, mas de relações sociais educativas que se constituem na reciprocidade entre os pares e os adultos por intermédio de 53 experiências e processos para a constituição da criança: a expressão, o afeto, a sexualidade, a socialização, o brincar, a linguagem, o movimento, a fantasia, o imaginário, ou seja... as suas “cem linguagens”, diferenciando-se do que é proposto, por exemplo, no Ensino Fundamental que privilegia o ensino (Fochi, 2015, p. 90).

A Educação Infantil distingue-se do ensino fundamental não por seguir um modelo específico, mas por estar orientada por princípios, diretrizes e fundamentos próprios. Esses elementos enfatizam a centralidade da criança como sujeito de direitos, a valorização das interações, do brincar e das experiências significativas, aspectos que configuram uma lógica educativa distinta daquela que organiza o ensino fundamental, por exemplo: o exercício da escrita de forma sequencial, processos sistemáticos de avaliação interna e externa e diversidade de disciplinas. Diante das mais diversas experiências e possibilidades de aprendizagens ante as outras etapas da educação básica que tornam a Educação Infantil peculiar, tornar esses pequenos cidadãos de plenos direitos e protagonistas de seu desenvolvimento integral é a mais visível, como destacam Barbosa, Richter e Delgado (2015):

Demanda observação da vida das crianças, compreendendo suas necessidades, possibilidades e desejos e, a partir do observado, pensar em propostas abrangentes que dialoguem com conhecimentos que ultrapassam a barreira da educação formal/escolar e possam dar sustentação a uma prática pedagógica comprometida com ações nas quais os diferentes campos da formação humana estejam presentes, sem hierarquias. (Barbosa; Richter; Delgado, 2015, p. 101).

A contemporaneidade reconhece a criança como sujeito histórico e social de direitos, dotado de capacidades, potencialidades e formas próprias de expressão e aprendizagem. Essa concepção é reafirmada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009) e pela Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017a), e se materializa na rede municipal de educação de Belém por meio do Regimento Unificado das UEI e das Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI), aprovado em 2022 (Belém, 2022). Conforme esse regimento, a Educação Infantil é compreendida como:

uma etapa da Educação Básica, de natureza eminentemente pedagógica, que tem por finalidade o desenvolvimento integral da criança até os cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (Belém, 2022, p. 11).

O documento reforça princípios políticos, éticos e estéticos que devem nortear a prática educativa, tais como o respeito à dignidade da criança, à sua individualidade, à sua diversidade, liberdade de expressão, ludicidade e ao direito de brincar. A infância é concebida como tempo próprio de viver experiências, aprendizagens e relações, e não como mera preparação para etapas posteriores da escolarização.

Essa perspectiva rompe definitivamente com concepções que viam a creche e a pré-escola apenas como espaços de guarda ou atendimento assistencialista. A Educação Infantil, na concepção da rede municipal de Belém, é um direito da criança e um dever do Estado, orientada pelos princípios da educação inclusiva, da equidade e da valorização das múltiplas linguagens infantis.

Para atender à especificidade da formação da criança na Educação Infantil, o debate conceitual da educação em tempo integral passou a tratar a questão do tempo não apenas como um tempo para cuidar das crianças enquanto seus pais trabalham, mas visando garantir uma educação completa e de que esse tempo prolongado dentro das escolas também garanta o seu pleno desenvolvimento e as especificidades ainda na infância, através dos eixos integradores cuidar-educar-brincar (Sabatini, 2021). Segundo a autora,



Se para o ensino fundamental, a educação e jornada de tempo integral implica na garantia de ofertas variadas de conhecimento de modo articulado e potencializador de aprendizagens e ações devido ao tempo de permanência de inserção das crianças na escola, na EI o objetivo desta jornada incide sobre as práticas educativas de cuidar e educar. (Sabatini, 2021, p.53).

A Educação Infantil, como primeira etapa da educação básica, constitui-se em um espaço de experiências fundamentais para a formação integral das crianças pequenas. Nesse contexto, as práticas educativas não podem ser compreendidas de maneira fragmentada: cuidar-educar-brincar formam uma tríade indissociável que fundamenta o trabalho pedagógico nas instituições de Educação Infantil (Brasil, 2009).

De acordo com Oliveira (2016), a materialização de ações que potencializem a perspectiva do cuidar-educar-brincar no cotidiano das creches e pré-escolas está alinhada às políticas públicas que concebem a infância como um tempo de direitos, aprendizagens e desenvolvimento integral. Esse entendimento implica reconhecer as especificidades e complexidades desta etapa da educação básica, respeitando as necessidades afetivas, cognitivas, motoras e sociais das crianças desde os primeiros anos de vida.

A divisão administrativa da Educação Infantil em creches (0 a 3 anos) e pré-escolas (4 e 5 anos) não altera a essência do que se propõe pedagogicamente: garantir o direito de todas as crianças a uma educação que considere sua totalidade como ser humano. A oferta de tempo integral, nesse sentido, reforça a necessidade de práticas que assegurem o equilíbrio entre cuidado, educação e brincadeira, sem hierarquizar essas dimensões, conforme preveem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009).

Na Educação Infantil, o cuidar e o educar não se apresentam como dimensões separadas, mas como um binômio indissociável que fundamenta as práticas pedagógicas. O ato de cuidar transcende a atenção às necessidades fisiológicas básicas e se configura como ação educativa, na qual o adulto, ao zelar pelo bem-estar das crianças, simultaneamente ensina, estabelece vínculos afetivos e cria condições para aprendizagens significativas. Do mesmo modo, educar não se restringe à transmissão de conteúdos, mas implica oportunizar experiências ricas que favoreçam a linguagem, o pensamento, a autonomia, a socialização e a construção da identidade.

Assim, ao assumir o binômio cuidar-educar, a Educação Infantil reconhece a criança como sujeito de direitos e integra, em um mesmo gesto pedagógico, a promoção do bem-estar e o desenvolvimento integral. Como destacam Azevedo e Schnetzler (2001), essa articulação não apenas redefine a compreensão da infância, mas também exige uma formação docente

sensível, capaz de planejar tempos e espaços que entrelacem cuidado, afeto e conhecimento em práticas cotidianas.

O brincar ocupa um lugar central nesse processo. Na Educação Infantil, a brincadeira é reconhecida como forma privilegiada de expressão, comunicação e aprendizagem. Brincando, as crianças reproduzem, recriam e ressignificam o mundo social que as cerca, exploram seus limites, experimentam novas possibilidades e constroem conhecimentos (Vygotsky, 2007). Por isso, o brincar não é uma atividade acessória ou meramente recreativa, mas elemento estruturante do currículo da Educação Infantil.

Como orienta o documento “Dúvidas mais frequentes sobre Educação Infantil” (Brasil, 2013), o tratamento integral dos diversos aspectos do desenvolvimento infantil evidencia a indissociabilidade entre educar e cuidar. Essas práticas devem ser planejadas, sistematizadas e avaliadas intencionalmente no âmbito do projeto político-pedagógico da instituição, assegurando o direito das crianças a experiências educativas que respeitem sua condição peculiar de ser criança.

No contexto da oferta de Educação Infantil em tempo integral, essa tríade se torna ainda mais relevante. A ampliação do tempo de permanência na Escola deve ser acompanhada pela ampliação das oportunidades de vivência do cuidar, educar e brincar em sua integralidade, e não pela intensificação de atividades escolarizantes ou pela reprodução de rotinas rígidas e fragmentadas. O tempo integral, nesse sentido, precisa ser tempo de qualidade: tempo de interação, de ludicidade, de acolhimento, de construção de saberes e afetos.

A prática pedagógica deve assegurar momentos de brincadeira livre e dirigida, tempos de cuidado respeitoso e educativo, e propostas de aprendizagem que integrem as múltiplas linguagens infantis: oral, corporal, plástica, musical e simbólica. Tal abordagem requer dos profissionais da Educação Infantil uma postura sensível, investigativa e comprometida com o protagonismo das crianças, reconhecendo-as como agentes ativos na construção do conhecimento.

Assim, educar-cuidar-brincar constituem-se dimensões complementares e inseparáveis da ação pedagógica na Educação Infantil, configurando-se como princípios norteadores para a organização do trabalho educativo, especialmente em contextos de tempo integral. Reafirma-se, portanto, a necessidade de que as políticas públicas e os projetos pedagógicos valorizem essa concepção integrada, assegurando às crianças o direito a uma infância plena de experiências significativas, respeitosas e emancipadoras.

A jornada de tempo integral das crianças nos espaços educativos já é uma realidade no Brasil, inclusive no município de Belém do Pará, como já mencionado neste estudo. Todavia, é necessário ressaltar que os longos períodos que essas crianças passam na escola devem suscitar reflexões sobre a qualidade das experiências vividas por elas, assim como sobre as atividades desenvolvidas nos espaços escolares e a forma como ocorre a rotina escolar, o que Maurício (2015) defende:

Lembramos ainda que o fato de as crianças serem matriculadas em tempo integral, em decorrência da nossa sociedade desigual e injusta que impõe a ampliação do tempo como necessidade para guarda durante jornada de trabalho, para proteção das ruas e para evitar riscos de vulnerabilidade social, não implica que não haja um projeto pedagógico, esteja esse plano educativo articulado ou não às Diretrizes Nacionais de Educação Infantil.

[...]

Mas, antes de formular critérios de atendimento, é necessário construir um projeto pedagógico que defina os objetivos para oferecer o tempo integral. Esses objetivos é que vão constituir as diretrizes para priorizar crianças e escolas. Caso contrário, estamos nós mesmos estabelecendo um critério assistencial e não educacional. Se quisermos o reconhecimento da função educativa de creches e pré-escolas, temos que ter projeto e critérios educacionais (Maurício, 2015, p. 116).

Esses números dialogam com os registros oficiais: segundo o Censo Escolar de 2023, a rede municipal de Belém contabilizava aproximadamente 19.643 crianças matriculadas na Educação Infantil, sendo em torno de 7 mil em tempo integral, com jornada média de 10 horas diárias e oferta de quatro refeições nesse período (Belém, 2023). Compreender a especificidade da formação da criança na Educação Infantil implica refletir profundamente sobre os sentidos atribuídos à oferta de Educação em Tempo Integral. Não se trata apenas da ampliação do tempo de permanência nas instituições escolares, mas da construção de um projeto educativo que valorize o desenvolvimento integral das crianças, respeitando seus direitos, tempos e ritmos próprios. A concepção de tempo integral, no âmbito da Educação Infantil, precisa ser pensada a partir da indissociabilidade entre cuidar-educar-brincar, entendidos não como dimensões separadas, mas como práticas que se entrelaçam no cotidiano escolar.

Contudo, essa perspectiva se fortalece quando articulada aos eixos estruturantes da Educação Infantil, as interações e brincadeiras, definidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010). É nas interações que se constroem vínculos, aprendizagens e sentidos compartilhados, e é no brincar que a criança experimenta sua corporeidade, imaginação e criatividade, elaborando hipóteses sobre o mundo.

Assim, pensar a Educação Infantil em Tempo Integral implica reconhecer que a ampliação da jornada só se justifica quando oferece tempos e espaços de qualidade, permeados por experiências que integram cuidado, afeto, conhecimento e ludicidade. Trata-se de uma concepção crítica e emancipatória, que valoriza a criança como sujeito histórico, de direitos, e assegura que sua infância seja vivida em plenitude com tempo para criar, conviver, explorar e se expressar.

A literatura especializada destaca que o simples aumento da jornada escolar não garante, por si só, a qualidade da educação ofertada. Sabatini (2021) alerta que enquanto no ensino fundamental a jornada ampliada busca a diversificação das experiências de aprendizagem, na Educação Infantil o foco precisa recair nas práticas que integram o cuidar e o educar de forma sensível e contextualizada. Portanto, a ampliação do tempo deve ser acompanhada por transformações significativas no fazer pedagógico, assegurando que o cotidiano escolar seja permeado por interações, brincadeiras, descobertas e experimentações que respeitem a singularidade da infância.

No contexto da sociedade brasileira, marcada por profundas desigualdades sociais, a expansão da jornada nas instituições de Educação Infantil muitas vezes responde a demandas de natureza assistencialista, como a necessidade de proteger as crianças dos riscos sociais e possibilitar a inserção dos responsáveis no mercado de trabalho. No entanto, como observa Maurício (2015), essa realidade não pode justificar a ausência de projetos pedagógicos comprometidos com a formação humana das crianças. O tempo integral, para além da função de proteção social, deve se constituir como tempo qualificado de vivências educativas que promovam a cidadania infantil.

As Diretrizes Curriculares da Educação Infantil da Rede Municipal de Belém (Belém, 2022) reiteram a importância de práticas pedagógicas que respeitem os tempos e ritmos de cada criança, alertando para os riscos da organização rígida e inflexível do cotidiano escolar. Embora o documento ainda não consolide uma concepção sistematizada sobre a Educação Infantil em Tempo Integral, reconhece, de forma transversal, que as experiências das crianças devem ser priorizadas, assegurando espaços de escuta, participação ativa e liberdade de criação.

Essa perspectiva reforça a necessidade de compreender o tempo integral não como extensão da lógica escolarizante, mas como ampliação das oportunidades de desenvolvimento infantil em suas múltiplas dimensões: corporal, afetiva, social, cognitiva e expressiva. Como defendem Araújo (2015) e outros autores, reconhecer a criança como sujeito de direitos implica

repensar as práticas pedagógicas tradicionais, superando resquícios de assistencialismo e reforçando a centralidade da educação como direito público subjetivo.

Ainda que o atendimento em tempo integral esteja em expansão, se observa que muitas propostas municipais carecem de diretrizes claras que orientem a organização dos tempos e espaços escolares em consonância com as especificidades da infância. A qualidade do tempo vivido pelas crianças nas instituições, e não apenas a quantidade de horas de permanência, deve ser o critério fundamental para avaliar a efetividade das políticas públicas de Educação Infantil.

Peixoto, Schuchter e Araújo (2015) reforçam que o foco principal deve ser o direito das crianças a um tempo qualificado, permeado por experiências significativas e por relações educativas que respeitem sua condição peculiar de ser e estar no mundo. Portanto, a implementação de políticas de Educação Infantil em Tempo Integral exige o compromisso com os princípios éticos, políticos e estéticos que orientam essa etapa da educação básica. No plano ético, trata-se de assegurar o respeito, a dignidade e os direitos das crianças, reconhecendo-as como sujeitos históricos e sociais. No plano político, implica promover a participação, a autonomia e a construção da cidadania desde a infância. Já no plano estético, significa garantir experiências educativas que valorizem a sensibilidade, a criatividade, o brincar livre e a expressão nas múltiplas linguagens infantis. É nessa articulação que o tempo integral pode se consolidar como espaço de formação integral, em que cuidado, conhecimento e cultura se entrelaçam na vida cotidiana das crianças. Assim, se reafirma que o tempo integral na Educação Infantil deve ser compreendido como uma oportunidade de intensificar as experiências de formação integral das crianças, consolidando a Educação Infantil como uma etapa fundamental e estruturante do processo educativo, e não apenas como resposta a demandas sociais ou econômicas.

A concepção de Educação Infantil em Tempo Integral demanda ainda ser compreendida a partir da construção de um currículo que valorize a infância em sua pluralidade, reconhecendo que a criança aprende, se desenvolve e se expressa por meio de múltiplas linguagens. Nesse sentido, a ampliação do tempo de permanência na Escola não pode ser pensada de forma dissociada da ampliação das oportunidades educativas, das experiências significativas e da garantia do direito de brincar, que se constitui como eixo estruturante dessa etapa da educação básica (Brasil, 2009; Brasil, 2017).

O tempo integral na Educação Infantil deve ser orientado por práticas pedagógicas que respeitem a infância como tempo de formação integral, e não como mero espaço de preparação para etapas posteriores. Assim, é imprescindível que os projetos político-pedagógicos das

instituições de Educação Infantil articulem de forma intencional e planejada as ações de cuidar e educar, promovendo ambientes acolhedores, lúdicos, esteticamente estimulantes e culturalmente significativos.

Como destacam Oliveira (2011) e Kramer (2007), a Educação Infantil, para além de um espaço de assistência, precisa ser vista como espaço político, de vivência de direitos, onde a criança é protagonista de sua própria história. Dessa forma, pensar o tempo integral exige enfrentar desafios históricos relacionados à organização do tempo e do espaço escolar, à formação dos professores, à intencionalidade pedagógica e à concepção de currículo.

Currículo, nesse contexto, deve ser entendido como “a experiência cultural vivida pelas crianças no cotidiano institucional” (Barbosa; Richter; Delgado, 2015, p. 90), e não como mera organização de conteúdos e atividades. Essa perspectiva amplia o entendimento sobre o que se deve ofertar em uma jornada integral: não se trata apenas de tempo de guarda ou de atividades fragmentadas, mas de tempo de construção de experiências educativas que respeitem o direito das crianças à participação ativa, à autoria, à brincadeira e à exploração do mundo.

A crítica contemporânea à implantação do tempo integral sem projeto pedagógico estruturado alerta para o risco de manutenção de práticas escolarizantes, fragmentadas e descontextualizadas que podem intensificar desigualdades e não promover efetivamente a formação integral das crianças (Sabatini, 2021; Araújo, 2015). Portanto, um dos maiores desafios da política de Educação Infantil em Tempo Integral é assegurar que a ampliação da jornada esteja intrinsecamente ligada à ampliação da qualidade das experiências vividas pelas crianças nas instituições educativas.

No caso da rede municipal de educação de Belém, a análise dos documentos oficiais, como o Regimento Unificado das UEI e EMEI (Belém, 2022), as Diretrizes Curriculares Municipais da Educação Infantil (Belém, 2022) e a Política Municipal de Educação Integral em Tempo Integral (Belém, 2024), permitiu compreender em que medida as concepções de infância, de educação e de currículo são incorporadas nas propostas pedagógicas e nos mecanismos de acompanhamento da oferta de tempo integral para as crianças da Educação Infantil. Essa análise será fundamental para desvelar os conceitos, fundamentos e orientações pedagógicas que caracterizam a política de Educação Infantil em Tempo Integral no contexto de Belém.

Dessa forma, compreender o tempo integral na Educação Infantil demanda mais do que a simples ampliação do tempo de permanência das crianças nas instituições escolares; exige a

construção de projetos pedagógicos que respeitem a infância como um tempo pleno de direitos, potencialidades e aprendizagens múltiplas. A concepção contemporânea de Educação Infantil, respaldada em diretrizes nacionais e documentos normativos municipais, fundamenta a análise que será realizada nos capítulos seguintes.

Dessa forma, foram investigados nos documentos oficiais de Belém os sentidos atribuídos à infância, as diretrizes pedagógicas que orientam a organização do tempo integral e as estratégias de garantia de práticas educativas baseadas no cuidar-educar-brincar. A partir dos referenciais teóricos discutidos, pretendeu-se examinar em que medida as políticas locais expressam uma concepção emancipatória da Educação Infantil em Tempo Integral, rompendo com perspectivas assistencialistas e assegurando o direito das crianças a experiências escolares significativas, diversificadas e formadoras.

### 3 O TEMPO INTEGRAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM BELÉM (PA): O QUE OS DOCUMENTOS REVELAM

“A primeira infância deveria ser a mãe de todas as políticas públicas.” (Daniel Goulart)

Belém do Pará, capital do estado do Pará, é o principal centro político, econômico e cultural da região Norte do Brasil. Com uma população estimada em mais de 1,4 milhão de habitantes, segundo dados do IBGE (2010)<sup>1</sup>, o município abriga uma das maiores redes públicas de ensino da região amazônica. A rede municipal de educação de Belém é responsável pela oferta de educação básica nos níveis de Educação Infantil e ensino fundamental, atendendo a milhares de crianças, adolescentes e adultos em seus diversos bairros e distritos administrativos.

A Semec tem como atribuição organizar, supervisionar e implementar políticas educacionais no município. Nos últimos anos, a rede tem enfrentado o desafio de ampliar o acesso à Educação Infantil, em consonância com as determinações legais estabelecidas pelo PNE e pela Meta 1 do Plano Municipal de Educação, o PME (Belém, 2015), que visa universalizar a pré-escola para crianças de 4 a 5 anos e expandir a oferta de creches para crianças de 0 a 3 anos.

A rede municipal conta com UEI, EMEI e EMEF com turmas de Educação Infantil. Contudo, como analisa Nahum (2023), o déficit considerável de vagas para a faixa etária de 0 a 3 anos não é apenas uma questão quantitativa, mas revela a permanência histórica de um modelo de atendimento que prioriza a pré-escola em detrimento da creche. Essa desigualdade, marcada pelo passado assistencialista das políticas para a primeira infância em Belém, impacta diretamente o direito das famílias à educação pública e gratuita para seus filhos pequenos e evidencia a necessidade de superar concepções que ainda relegam os bebês e crianças bem pequenas a uma posição secundária dentro da Educação Infantil.

Além do desafio quantitativo, Belém enfrenta obstáculos significativos relacionados à qualidade da Educação Infantil na rede municipal. A análise dos relatórios da Semec e os dados do Censo Escolar de 2023<sup>2</sup> evidenciam, por exemplo, a carência de professores com formação específica em Educação Infantil e a concentração de profissionais contratados de forma temporária, o que fragiliza a continuidade pedagógica. Também se identificam deficiências de infraestrutura em parte das unidades, como ausência de espaços adequados para o brincar e

---

<sup>1</sup> <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/belem/panorama>.

<sup>2</sup> [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/resumo\\_tecnico\\_censo\\_escolar\\_2023.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2023.pdf).



limitações no fornecimento de materiais didáticos, aspectos já apontados em relatórios do Tribunal de Contas do Estado (TCE) e em discussões no Conselho Municipal de Educação (CME).

No campo pedagógico, se observa a dificuldade de consolidar propostas integradas que articulem os princípios éticos, políticos e estéticos da Educação Infantil, bem como os eixos das interações e brincadeiras (Brasil, 2010; Brasil, 2017). Tais lacunas não podem ser compreendidas como meras fragilidades administrativas, mas como obstáculos estruturais que comprometem a efetivação do direito das crianças a uma educação de qualidade. Problematicar essa situação significa reconhecer que a expansão do acesso, sem o devido investimento em formação docente, infraestrutura e práticas pedagógicas emancipatórias tende a reproduzir desigualdades já existentes no município.

O município tem buscado alinhar suas diretrizes curriculares à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e às DCNEI, com o intuito de promover práticas que articulem o cuidar, o educar e o brincar como fundamentos da ação pedagógica.

Em 2020, a Semec publicou a Proposta Pedagógica-Curricular para a Educação Infantil, documento que sistematiza orientações sobre práticas, tempos e espaços dessa etapa da Educação Básica (Belém, 2020). Em 2023, promoveu uma formação destinada a professores e gestores sobre a proposta da Escola de Tempo Integral, reafirmando o compromisso com uma concepção de infância pautada no direito à aprendizagem, à escuta e à participação ativa (Belém, 2023). Todavia, como destaca Nahum (2023), a consolidação dessa política exige investimentos contínuos, acompanhamento sistemático e a escuta dos sujeitos envolvidos no processo educacional, sobretudo professoras e coordenadoras pedagógicas.

### 3.1 CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPO INTEGRAL EM BELÉM (PA)

*“A criança nunca se pergunta o que vai ser quando crescer porque sabemos que ela não será nada, simplesmente porque já é tudo o que precisa ser.” (Daniel Munduruku)*

A implementação do Tempo Integral na Educação Infantil em Belém constitui um processo articulado a partir das políticas educacionais promovidas pela Semec, com destaque para as ações desenvolvidas pela Coordenação de Educação Infantil (COEI). O diagnóstico desse contexto revela desafios estruturais, avanços institucionais e lacunas na organização

pedagógica, aspectos que serão explorados a partir da análise dos documentos normativos e orientadores disponibilizados pela Secretaria no período de 2020 a 2024.

A ampliação da jornada escolar, embora consolidada no ensino fundamental, apresenta características peculiares na Educação Infantil, etapa na qual o tempo integral deve ser compreendido como um espaço privilegiado de cuidado, educação e ludicidade. Conforme destaca Sabatini (2021), a organização do tempo integral na Educação Infantil deve ir além da simples extensão da permanência escolar, articulando práticas pedagógicas que integrem o brincar, o educar e o cuidar, de modo a assegurar um processo formativo integral.

O contexto da Educação Infantil em tempo integral em Belém deve ser compreendido como parte de um processo histórico de disputas e reconfigurações. Desde a Constituição de 1988 e a LDB 1996, passando pela municipalização da Educação Infantil e pela elaboração da Proposta Pedagógica-Curricular da SEMEC (Brasil, 2020), observa-se um movimento gradual de deslocamento da lógica assistencialista para a afirmação da criança como sujeito de direitos. Nesse percurso, emergem tanto práticas alinhadas a concepções gerencialistas e meritocráticas quanto iniciativas que buscam superá-las.

A partir de 2021, com a publicação do Informativo COEI (Belém, 2021), esse debate ganha maior sistematização e passa a assumir explicitamente um modelo pedagógico fundamentado em princípios emancipatórios e democráticos. Mais do que inaugurar um processo, esse documento consolida e dá visibilidade a uma transição político-pedagógica que vinha sendo gestada anteriormente e que busca reorganizar as rotinas educativas, tomando a infância em sua dimensão histórica, social e cultural.

Entretanto, a análise dos documentos revela um quadro heterogêneo e fragmentado, no qual as orientações para a Educação Infantil em tempo integral são tratadas de forma genérica, sem um plano pedagógico específico que estabeleça diretrizes claras para a organização da rotina escolar estendida. A Proposta Pedagógica Curricular (Belém, 2020), por exemplo, apresenta diretrizes pedagógicas centradas no desenvolvimento integral das crianças, com ênfase nas múltiplas linguagens (Música, Dança, Literatura, Teatro, Artes Visuais), mas sem uma diferenciação entre a rotina para o tempo parcial e o tempo integral. Esse aspecto compromete a implementação de práticas pedagógicas diferenciadas para a jornada estendida, restringindo o tempo integral à mera replicação das atividades já estabelecidas para o período parcial.

Além disso, os Relatórios Anuais de Gestão (2021; 2022; 2023) revelam inconsistências na organização da oferta de matrículas em tempo integral. Embora os documentos registrem um aumento no número de crianças atendidas em tempo integral, a

análise crítica aponta para a falta de um planejamento sistemático que articule a ampliação das vagas à reestruturação curricular e à qualificação das práticas pedagógicas. Em 2023, por exemplo, o Relatório Anual registrou que 35% das matrículas da Educação Infantil foram destinadas ao tempo integral, mas não há uma descrição detalhada das atividades propostas para esse período estendido, tampouco um planejamento que considere as necessidades específicas das crianças atendidas em jornada ampliada.

Outro ponto crítico identificado no diagnóstico refere-se às condições materiais e estruturais das UEI. A ausência de dados sistematizados sobre infraestrutura, formação docente e acesso a recursos pedagógicos específicos para o tempo integral compromete a análise das condições reais para a implementação dessa política. Embora os documentos mencionem a formação integral como um princípio organizador das práticas pedagógicas, não há referência à organização do espaço escolar ou à estruturação de atividades diferenciadas para o tempo estendido. Esse aspecto revela um descompasso entre a concepção pedagógica e as condições objetivas de funcionamento das unidades escolares, evidenciando uma contradição entre o discurso normativo e a prática concreta.

A análise do contexto da Educação Infantil em tempo integral em Belém também deve considerar a influência das diretrizes nacionais e normativas federais, como a LDB 1996, que reconhece o direito à formação integral desde a primeira infância, e o PNE 2014-2024, cuja Meta 6 estabelece a ampliação da jornada escolar como estratégia para a melhoria da qualidade educacional. No entanto, a articulação entre as diretrizes nacionais e as políticas locais ainda se apresenta de forma incipiente, sem um plano sistemático de integração curricular que potencialize o tempo integral como um espaço de formação ampliada.

Em síntese, o contexto da Educação Infantil em tempo integral em Belém (PA) aponta para um cenário em que a ampliação da jornada escolar, embora presente nos discursos institucionais e registrada nos documentos normativos, ainda carece de um plano pedagógico estruturado e de condições materiais adequadas para sua efetivação. A ausência de um planejamento específico para o tempo integral, a falta de articulação entre as atividades pedagógicas e a jornada estendida e a precariedade das condições estruturais são elementos que limitam o potencial formativo do tempo integral, reforçando a necessidade de uma reestruturação curricular que considere as especificidades da infância e a diversidade dos contextos sociais nos quais as crianças estão inseridas.

Por isso, esta seção tem como objetivo analisar os dados e as informações contidas nos documentos orientadores da Coei, no que se refere ao que a Semec propõe e desenvolve em

relação às escolas de Educação Infantil em Tempo Integral. Trata-se, portanto, de refletir sobre o modo como o tempo integral é representado nesses textos institucionais e quais sentidos pedagógicos são atribuídos à sua implementação.

É importante destacar que o acesso limitado aos documentos da Coei inviabilizou uma análise mais abrangente e detalhada. Entretanto, os materiais disponíveis permitem examinar a concepção de infância que é expressa nesses discursos, as prioridades definidas para a organização dos tempos e espaços escolares e os princípios que sustentam a proposta. Assim, não se trata de avaliar diretamente o cotidiano das instituições, tarefa que demandaria observação, relatos e sistematizações da prática, mas de compreender as representações oficiais sobre a Educação Infantil em Tempo Integral, tal como são elaboradas e publicizadas (ou, em alguns casos, não publicizadas) pela Semec.

Essa perspectiva possibilita problematizar não apenas o conteúdo expresso nos documentos, mas também os silêncios, ausências e limitações que eles carregam. O fato de muitos desses textos não serem facilmente acessíveis à comunidade escolar e à sociedade em geral levanta questões sobre os mecanismos de publicização e transparência das políticas educacionais, o que impacta o acompanhamento social e a apropriação das diretrizes pelos profissionais que atuam na ponta.

Quadro 4 – Documentos da Semec analisados

<b>DOCUMENTOS DA SEMEC ANALISADOS NA PESQUISA</b>
Proposta Pedagógica Curricular da Educação Infantil (2020)
Informativo COEI 2021
Relatório Anual de Gestão 2021
Diretrizes Curriculares da Educação Infantil na Rede Municipal de Educação de Belém (2022)
Documentação Administrativa e Pedagógica da COEI (2022)
Relatório Anual de Gestão (2022)
Relatório Anual de Gestão (2023)
Política da Educação Integral em Tempo Integral no município de Belém (2024)
Relatório de Gestão Diretoria de Educação (DIED) (2024)

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

A jornada de tempo integral é mais difundida no ensino fundamental, porém a Educação Infantil a nível nacional e municipal também apresenta uma trajetória significativa

de inserção nessa modalidade. De acordo com Sabatini (2021):

A jornada de tempo integral, embora esteja presente e tenha sido implantada inicialmente no ensino fundamental, possui organização e função própria que não corresponde ao que é proposto para a etapa da EI, principalmente no que tange ao objeto de educação. Se para o ensino fundamental, a educação e jornada de tempo integral implicam na garantia de ofertas variadas de conhecimento de modo articulado e potencializador de aprendizagens e ações devido ao tempo de permanência de inserção das crianças na escola, na EI o objetivo desta jornada incide sobre as práticas educativas de cuidar e educar. (Sabatini, 2021, p. 53).

Conforme Sabatini (2021), embora o tempo integral tenha sido originalmente implantado no Ensino Fundamental com foco em aprendizagens escolares diversificadas, na Educação Infantil ele precisa ser compreendido sob outra lógica: aquela em que cuidar e educar se entrelaçam, respeitando as especificidades da infância e sua condição peculiar de ser e aprender no mundo.

Assim, o espaço da Educação Infantil, por sua própria natureza, configura-se como locus privilegiado para a formação integral das crianças, na medida em que suas práticas pedagógicas devem ser organizadas em torno das experiências concretas, do brincar e da construção de sentidos nas interações sociais (Barros, 2015, p. 83).

### 3.2 A PROPOSTA PEDAGÓGICA-CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL (2020)

*“A infância não é  
lugar de espera, é um tempo pleno e cheio de potência”  
(Vitoria Santos e Jonathan Gomes)*

O documento intitulado Proposta Pedagógica-Curricular para a Educação Infantil (Belém, 2020) foi elaborado pela equipe da Coei durante a gestão municipal do ex-prefeito Zenaldo Coutinho. Seu propósito central era oferecer diretrizes pedagógicas para a prática dos professores das escolas de Educação Infantil da rede municipal, tanto de creches como pré-escolas. Na página 4, o documento estabelece:

Assim, a rotina em sua organização deve ser a construção social da instituição, para estabelecer fazeres e saberes que contemplem as atividades pedagógicas e que possibilitem as vivências e experiências das multiplicidades de linguagens, provocando estabilidade, segurança, bem-estar e o desenvolvimento integral da criança em todos os aspectos psicossocial, afetivo e biológico, considerando o ritmo de cada criança e sua peculiaridade bem como seus interesses e suas necessidades. (Belém, 2020, p. 4).

Esse trecho revela uma preocupação central com a organização de rotinas pedagógicas

que promovam a estabilidade emocional e o desenvolvimento global das crianças. No entanto, o documento não explicita distinções entre propostas para o atendimento parcial e para o atendimento em tempo integral, tratando a Educação Infantil de forma generalizada, o que revela uma lacuna teórica e metodológica no que se refere à especificidade do tempo integral.

Ainda na página 15, sob o tópico "O tempo na Educação Infantil", destaca-se a importância de respeitar o tempo de aprendizagem de cada criança, planejando as atividades de maneira dialógica: "É possível por meio de planejamentos definidos a partir dos diálogos com as crianças, o respeito ao tempo, priorizando aquilo que é visto como essencial de ser trabalhado por aquela comunidade aprendiz específica, histórica e socialmente contextualizada (Belém, 2020, p. 15).

Aqui, o "tempo" é compreendido não como mera ampliação da jornada escolar, mas como um tempo interno, vinculado ao ritmo de amadurecimento, aos interesses e às produções de cada grupo de crianças. Trata-se, portanto, de uma concepção qualitativa, que desloca a noção de tempo de uma métrica cronológica para uma dimensão vivida e significativa. Nesse sentido, ao se propor uma escola de tempo integral para a Educação Infantil, se torna imprescindível problematizar: de que tempo se está falando?

Não se trata de colocar as crianças em "caixinhas" apenas para justificar matrículas ou receber recursos financeiros, mas de assumir que já existem fundamentos, princípios e diretrizes consolidados para a Educação Infantil, frutos de lutas históricas e disputas políticas que devem orientar qualquer proposta. Assim, mais do que a extensão quantitativa da permanência, o tempo integral precisa dialogar com os princípios éticos, políticos e estéticos que estruturam essa etapa, bem como com os eixos das interações e brincadeiras (Brasil, 2010), compreendendo o tempo da infância em sua complexidade, riqueza e singularidade.

A proposta curricular, ao enfatizar o respeito aos tempos e ritmos das crianças e a centralidade dos projetos de trabalho organizados a partir das múltiplas linguagens infantis, reafirma um compromisso com o desenvolvimento integral. No entanto, o conceito de formação integral aparece no documento sobretudo em termos pedagógicos, sem um aprofundamento em torno da questão do tempo integral. Essa ausência merece reflexão: quando se propõe a Educação Infantil em tempo integral de que se fala afinal? O tempo ampliado pode ser concebido tanto como direito das crianças, como o direito a experiências mais diversificadas, ao brincar sem pressa, à escuta e à convivência com seus pares, mas também como necessidade educativa, no sentido de assegurar condições para aprendizagens que respeitem ritmos singulares e promovam vivências culturais, sociais e estéticas.

Ao restringir-se ao campo pedagógico, o documento deixa de tensionar dimensões fundamentais: a do tempo como direito social da infância e a do tempo como condição para práticas educativas que não se reduzem ao assistencialismo ou à lógica compensatória. Refletir sobre isso implica reconhecer que a defesa do tempo integral não pode ser apenas a de “mais tempo na escola”, mas a de um tempo qualificado e humanizado, fundamentado em princípios já consolidados nas diretrizes nacionais da Educação Infantil, frutos de lutas históricas pelo reconhecimento da criança como sujeito de direitos.

É possível, por exemplo, identificar nas orientações para os projetos pedagógicos que eles devem articular música, dança, teatro, literatura, desenho, pintura, modelagem, vídeo e fotografia, em uma valorização da diversidade de linguagens como caminho para o desenvolvimento infantil. Conforme sintetiza Junqueira Filho (2005), as produções das crianças em diferentes linguagens compõem uma rede de sentidos que deve ser compreendida pelo educador para organizar o trabalho pedagógico.

Articulados pelo olhar gerador de sentido da professora, esses fragmentos-conteúdos. Essas partes conteúdos, revelados pelas produções das crianças em diferentes linguagens, vão compondo para a professora uma rede de inter-relações do que faz sentido para as crianças, pelas leituras que ela professora, faz sobre as interações que as crianças vão estabelecendo e relação a cada uma das linguagens nas quais vão se produzindo, vão se registrando, deixando marcas (Junqueira Filho, 2005, p. 24)

A autora desta dissertação, por fazer parte da rede municipal desde 2012 trabalhando com turmas de Jardim II de período parcial, confirma que essas orientações encontradas neste documento do ano de 2020 eram dadas as todas as escolas da RME que ofertavam a Educação Infantil. Na página 23, tem-se um trecho importante, talvez o mais importante de todo o documento.

...traçando nos projetos de trabalhos, caminhos que busque dialogar com as crianças, seja nos objetivos gerais elaborados, nos procedimentos metodológicos que possibilitem experiências com a música, dança, o teatro, a literatura, os desenhos, a pintura, a modelagem, os vídeos, a fotografia, dentre outras linguagens que serão dinamizadoras dos campos de experiências que serão acionados para responder as questões colocadas pelas crianças, o que torna a aprendizagem muito mais desejosa e interessante na pesquisa. (Belém, 2020, p. 15).

No referido trecho, são abordadas as mais diversas atividades que devem ser desenvolvidas com as crianças, atividades que objetivam assegurar o desenvolvimento integral seja ele em tempo integral ou não. O documento não trata das especificidades da Educação Infantil com o tempo a mais que essa criança passa na Escola, ele tenta trazer ao conhecimento

dos profissionais o debate da centralidade do currículo com a perspectiva de temas geradores e as diversas linguagens para se trabalhar com as crianças.

Entretanto, não há no documento diretrizes específicas que discutam como a ampliação do tempo de permanência na Escola poderia potencializar essas experiências, nem como o tempo integral pode ser estruturado para garantir o direito ao brincar, ao cuidar e ao educar de maneira integrada e continuada ao longo da jornada.

O que se evidencia na leitura deste documento é a permanência de uma concepção de Educação Infantil ainda fortemente marcada pela lógica da universalização do acesso e da qualificação do atendimento, mas que não problematiza de forma crítica as condições materiais, sociais e históricas que perpassam a implementação do tempo integral. Como aponta Marx (2011), a formação dos indivíduos está profundamente condicionada pelas determinações materiais de sua existência, não podendo ser analisada apenas sob o prisma das intenções ou das formulações normativas.

A ausência de uma discussão mais aprofundada sobre a educação em tempo integral para a Educação Infantil revela limitações objetivas da política educacional em Belém naquele momento: o tempo ampliado é apresentado de forma abstrata, como mera extensão da permanência escolar, sem considerar as mediações necessárias para sua efetiva qualificação e sem tensionar as relações de desigualdade e precariedade estrutural que atravessam a oferta educacional para a primeira infância. Essa análise vai ao encontro do que afirma Engels (1979) ao destacar que a emancipação real das classes trabalhadoras, e por extensão dos sujeitos historicamente oprimidos, demanda a transformação concreta das condições materiais de vida.

Nesse sentido, a formação integral, enquanto princípio educativo, não pode ser alcançada apenas pela ampliação da jornada escolar. Como sustenta Saviani (2003), a educação, para além de sua função de reprodução social, pode assumir um papel contra-hegemônico na medida em que se articula com a luta pela superação das condições que limitam o desenvolvimento humano. Para a efetivação de uma educação integral crítica e emancipadora, é imprescindível a garantia de condições materiais concretas, espaços adequados, infraestrutura digna, profissionais qualificados, tempos flexíveis e práticas pedagógicas que reconheçam a criança como sujeito histórico e social em processo de constituição.

A Escola deve ser concebida como um espaço de mediação entre o saber produzido historicamente e as novas gerações, cabendo-lhe a tarefa de socializar os conhecimentos que



permitam a apropriação crítica da realidade. Assim, a ampliação do tempo escolar, desprovida de um projeto político-pedagógico comprometido com a emancipação humana, corre o risco de reduzir-se a uma estratégia compensatória, incapaz de promover a transformação qualitativa das vivências infantis.

### 3.3 INFORMATIVO COEI 2021

A Coei é o setor da Semec responsável pela formulação, acompanhamento e avaliação das políticas públicas destinadas à primeira etapa da educação básica, abrangendo as UEI da rede. Com a vitória de Edmilson Rodrigues nas eleições municipais de 2020, e a nomeação da doutora Márcia Brito como Secretária Municipal de Educação (gestão iniciada em 2021), a Semec passa a adotar uma concepção de educação pautada nos princípios da gestão democrática, da pedagogia emancipatória e do respeito às diversidades, alinhando-se às bases freireanas.

O Informativo COEI 2021 expressa essa mudança de concepção ao afirmar que a política educacional para a infância deveria resgatar uma “concepção democrática e popular como ato político-pedagógico emancipatório que busca combater a lógica gerencialista de administração pública que desumaniza as relações sociais com princípios equivocados de uma pedagogia meritocrática” (Belém, 2021, p. 6). O documento evidencia, portanto, um rompimento intencional com práticas anteriores que privilegiavam a meritocracia e a gestão empresarial da educação.

Mais do que consolidar uma nova política para a Educação Infantil, o informativo atuava como enunciado político-pedagógico que anuncia intenções e abre caminhos de reflexão. Inspirado no pensamento freireano, ele aponta para valores como o saber democrático, as práticas dialógicas, a emancipação e o respeito à pluralidade cultural e social das famílias e crianças, mas ainda carece de processos institucionais mais robustos que traduzam essas orientações em políticas públicas efetivas.

Importante destacar que o Informativo COEI 2021 foi elaborado no contexto da pandemia da covid-19, quando as atividades presenciais estavam suspensas por determinação das autoridades sanitárias. Diante da emergência, o documento orientou as unidades escolares a revisar seus Projetos Político-Pedagógico (PPP) para reorganizar o trabalho educativo em regime de atividades não presenciais. As principais orientações foram:

- Incentivo ao planejamento de atividades que envolvessem a família no processo de aprendizagem.

- Propostas pedagógicas baseadas no cotidiano das crianças, respeitando os diferentes contextos sociais e as limitações de acesso às tecnologias digitais.
- Foco nas experiências culturais, afetivas e brincantes, priorizando a formação integral da criança mesmo fora do ambiente escolar.

Essas orientações evidenciam uma preocupação em preservar o princípio da indissociabilidade entre o cuidar, o educar e o brincar, mesmo em contextos adversos. Entretanto, é necessário reconhecer que a precariedade histórica das condições materiais nas escolas de Educação Infantil de Belém e a desigualdade no acesso às tecnologias impuseram limites concretos à efetividade dessas orientações, uma contradição que, à luz da análise crítica, revela como as boas intenções pedagógicas são mediadas pelas condições objetivas de existência (Marx, 2011). Nesse sentido, se vê o termo “desenvolvimento integral da criança” (Belém, 2021, p. 6) sendo mencionado também neste segundo documento que está sendo analisado.

Que equipamentos sociais são considerados neste currículo, no que tange a cultura, a arte, o esporte, o lazer e os direitos humanos dessa criança? Com base na reflexão dessas questões se torna possível avaliar em que medida a escola poderá atender a perspectiva de ser, juntamente com a parceria da família, um contexto promotor do desenvolvimento integral da criança em formação nas suas diferentes dimensões humanas por meios das práticas que valoriza, da postura que defende em relação ao trabalho a ser desenvolvido, bem como a forma que concebe o conhecimento, algo a ser transmitido ou construído por meio de ações complementares entre o educador e as crianças com quem partilha a cena pedagógica. (Belém, 2021, p. 15).

O documento também reafirma o compromisso com a promoção do "desenvolvimento integral da criança", conceito que abrange as dimensões afetiva, social, cognitiva e cultural. No entanto, se nota que, apesar do discurso freireano e da perspectiva da educação integral, o informativo carece de um debate aprofundado sobre como superar, na prática concreta, as desigualdades históricas que marcam o acesso à Educação Infantil de qualidade, especialmente em contexto de pandemia.

Assim, o Informativo COEI 2021 pode ser compreendido como expressão de uma orientação político-pedagógica progressista, mas limitada pelas condições estruturais herdadas de um sistema educacional desigual e precarizado, um diagnóstico que, como afirma Saviani (2008), exige que as transformações educativas sejam compreendidas como parte de um movimento histórico mais amplo de luta social.

O Informativo COEI 2021 apresenta um panorama sobre as ações, diretrizes e orientações para a Educação Infantil no contexto da rede municipal de ensino de Belém. Esse material é particularmente relevante para o diagnóstico do contexto da Educação Infantil em Tempo Integral, considerando a reestruturação proposta pela nova gestão municipal iniciada em 2021.

A proposta da gestão para a Educação Infantil é amplamente embasada em princípios freireanos, ressaltando o compromisso com a formação integral das crianças, e o Informativo COEI 2021 destaca a necessidade de promover uma educação emancipatória, democrática e inclusiva, em oposição às práticas meritocráticas que anteriormente pautavam as políticas educacionais do município. Segundo o documento, essa mudança de paradigma objetiva resgatar a "concepção democrática e popular como ato político-pedagógico emancipatório" (Informativo COEI, 2021, p. 6), alinhando-se aos princípios da pedagogia freireana.

Entretanto, ao analisar o documento sob uma perspectiva crítica, observa-se que, apesar do discurso de democratização e emancipação, o Informativo carece de um aprofundamento sobre a implementação concreta da Educação Infantil em Tempo Integral. As diretrizes são generalizadas, sem especificar as ações direcionadas ao atendimento em jornada ampliada. Esse aspecto revela uma lacuna na articulação entre a proposta teórica e a materialização prática da educação integral.

No contexto da pandemia da covid-19, o "Informativo COEI 2021" evidenciou a necessidade de revisão dos Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) das unidades escolares, orientando a reorganização do trabalho pedagógico em regime remoto. A proposta de reorganização incluiu diretrizes para atividades não presenciais, como a utilização de plataformas digitais (Google Meet, WhatsApp, YouTube), além de estratégias para a integração da família no processo educativo. No entanto, a ausência de infraestrutura adequada e as desigualdades no acesso às tecnologias digitais emergem como obstáculos para a efetiva implementação dessas ações, sobretudo nas escolas situadas em regiões periféricas.

Quadro 5 – Análise das orientações do Informativo Coei 2021 para Educação Infantil em Tempo Integral

<b>Tópico</b>	<b>Descrição</b>	<b>Análise Crítica</b>
Contexto da gestão	Nova gestão municipal com enfoque freireano	Reestruturação pautada em princípios emancipatórios, mas sem diretrizes específicas para o tempo integral
Diretrizes pedagógicas	Proposta de revisão dos PPP com foco no desenvolvimento integral	Discurso sobre formação integral sem ações concretas para tempo integral, sobretudo no contexto pandêmico
Estrutura de atividades não presenciais	Utilização de plataformas digitais (Google Meet, WhatsApp)	Limitações de acesso às tecnologias nas periferias dificultam a implementação das atividades propostas
Envolvimento da família	Propostas de integração familiar no processo educativo	Enfoque relevante, mas pouco detalhado em termos de estratégias para o tempo integral
Desenvolvimento integral	Ênfase no desenvolvimento integral da criança	Foco em múltiplas dimensões (afetiva, cognitiva, social), mas sem articulação clara com a jornada ampliada

### 3.4 RELATÓRIO ANUAL DE GESTÃO

Nesta subseção, são analisados os Relatórios Anuais de Gestão (RAG) da Semec, referentes aos anos de 2021, 2022 e 2023, com o objetivo de compreender as ações, avanços e limites da política pública voltada à Educação Infantil em Tempo Integral no município. A análise é feita à luz de uma análise crítica considerando as condições objetivas de oferta educacional e os sentidos políticos das práticas relatadas.

#### 3.4.1 Relatório Anual de Gestão 2021

O RAG 2021 da Semec (Belém, 2021) apresenta um panorama abrangente das ações desenvolvidas no âmbito da Educação Infantil, mas falha em abordar de forma específica a política de tempo integral para essa etapa educacional. A ausência de distinção clara entre as matrículas em tempo parcial e integral dificulta a construção de um diagnóstico detalhado sobre a expansão ou estagnação da modalidade integral, especialmente no contexto da primeira infância. Esse aspecto constitui uma lacuna crítica, pois impossibilita a avaliação precisa do alcance e da efetividade das ações implementadas.

A redução expressiva no número de matrículas, com uma queda de 2.524 crianças entre 2019 e 2020, é um dado que o relatório atribui majoritariamente à pandemia de covid-19. No entanto, é fundamental contextualizar essa informação à luz das contradições estruturais que perpassam o sistema educacional público em Belém. Embora o impacto da pandemia seja inegável, é necessário aprofundar a análise sobre como fatores socioeconômicos preexistentes foram potencializados pela crise sanitária. A insegurança alimentar, a perda de renda familiar e

a precarização das condições de vida são determinantes que devem ser considerados, especialmente ao se discutir a inserção de crianças em regime de tempo integral.

Além disso, o relatório sugere que as crianças matriculadas em 2020 já haviam ingressado nas instituições antes da suspensão das atividades presenciais, o que aponta para uma ruptura significativa no fluxo escolar. Essa ruptura, associada à crise econômica, expõe ainda mais as vulnerabilidades sociais das famílias atendidas pela rede pública, revelando um cenário de precariedade estrutural que transcende a pandemia e que deve ser entendido como parte das contradições próprias do sistema capitalista dependente, conforme apontado por Marx (2011).

A ausência de informações detalhadas sobre a infraestrutura escolar, a formação docente, as condições de atendimento e a oferta de atividades pedagógicas é uma omissão relevante. Esse vácuo informacional impede a construção de um panorama sólido sobre as condições objetivas de implementação do tempo integral na Educação Infantil. Assim, o documento reflete um contexto de invisibilização das condições estruturais necessárias para a consolidação da formação integral, evidenciando uma lógica de administração gerencialista que privilegia os números em detrimento da qualidade e da efetividade do atendimento educacional.

A análise crítica usada neste texto permite questionar em que medida a política de tempo integral na Educação Infantil foi tratada como uma prioridade estratégica ou se permaneceu relegada a um plano secundário, marcado por ações pontuais e dispersas. Nesse sentido, a falta de diretrizes específicas para o tempo integral no RAG 2021 pode ser compreendida como um sintoma da ausência de um projeto político-pedagógico consolidado, o que agrava a desarticulação entre os documentos normativos e a realidade concreta das unidades escolares.

A ausência de indicadores claros sobre a distribuição territorial das matrículas em tempo integral, as taxas de evasão e abandono, e os impactos na aprendizagem das crianças são outros elementos que evidenciam a incompletude do relatório. Além disso, o documento falha em estabelecer um vínculo entre a ampliação do tempo escolar e o desenvolvimento integral da criança, conforme proposto na Proposta Pedagógica-Curricular da Educação Infantil (Belém, 2020). Tal desarticulação aponta para a fragmentação entre as políticas setoriais e as ações efetivamente implementadas, revelando um descompasso entre o discurso institucional e as práticas cotidianas nas unidades de ensino.

Outro ponto crucial a ser explorado é o impacto da pandemia no quadro docente, um aspecto apenas tangencialmente mencionado no relatório. Considerando a vulnerabilidade social das famílias atendidas pela rede municipal e a precariedade estrutural das escolas, a

implementação do tempo integral exige um planejamento que contemple não apenas a ampliação do tempo de permanência das crianças, mas também a formação continuada dos professores, a adequação dos espaços físicos e a oferta de materiais pedagógicos. A omissão desses aspectos no RAG 2021 reforça a percepção de que a ampliação do tempo escolar foi tratada de forma pontual e reativa, sem um plano estratégico integrado.

Por fim, ao adotar uma perspectiva crítica é possível inferir que a narrativa oficial contida no RAG 2021, ao se concentrar nas ações administrativas e quantitativas, desconsidera as mediações concretas que atravessam a implementação da política de tempo integral na Educação Infantil, sobretudo em um contexto marcado pela desigualdade social e pela insuficiência de recursos materiais. Essa abordagem reitera a lógica compensatória de extensão do tempo escolar sem transformação qualitativa das condições de oferta, configurando um quadro de precarização da formação integral na primeira infância.

### **3.4.2 Relatório Anual de Gestão 2022**

O RAG 2022 da Semec (Belém, 2022) evidencia um esforço continuado da gestão municipal em reestruturar a rede municipal de educação após os impactos severos da pandemia de covid-19. No entanto, a análise crítica do documento revela limitações significativas no que tange à oferta de Educação Infantil em Tempo Integral, uma vez que o relatório não apresenta dados sistematizados ou desagregados que permitam avaliar a abrangência ou a consolidação dessa modalidade na primeira infância.

Em termos quantitativos, o relatório aponta um crescimento no número de matrículas em comparação ao ano anterior. Em 2022, a rede municipal de educação de Belém contabilizou 17.879 crianças matriculadas na Educação Infantil (Semec, 2022). Esse aumento numérico poderia ser interpretado como um indicativo de recuperação após a retração acentuada observada em 2021, período marcado pelo agravamento da crise sanitária e econômica. No entanto, o documento não esclarece a distribuição dessas matrículas entre tempo parcial e integral, impossibilitando a análise crítica da expansão do tempo integral na Educação Infantil.

A ausência de dados desagregados impede a construção de um quadro analítico robusto sobre a política de tempo integral, o que constitui uma limitação metodológica importante. Essa lacuna não apenas compromete a avaliação da efetividade da política de ampliação da jornada escolar, mas também invisibiliza as condições reais de oferta, considerando que o tempo integral na primeira infância requer um planejamento pedagógico específico, distinto daquele

adotado para o ensino parcial. Essa distinção, no entanto, não é abordada ou sequer mencionada no documento.

O RAG 2022 menciona a implementação de ações de formação continuada para os professores da Educação Infantil, além da aquisição de materiais pedagógicos e melhorias na infraestrutura de algumas unidades escolares. Contudo, essas ações são apresentadas de forma genérica, sem articulação explícita com um projeto pedagógico integrado para a Educação Infantil em Tempo Integral. Não se especifica, por exemplo, se os programas de formação docente contemplam metodologias e práticas voltadas para a jornada ampliada ou se os materiais pedagógicos adquiridos estão alinhados à concepção de educação integral.

Essa generalização das ações formativas revela uma abordagem fragmentada, que desconsidera as especificidades do tempo integral na Educação Infantil. Nesse contexto, é pertinente considerar a crítica de Saviani (2008) sobre a reprodução de políticas compensatórias, que se limitam à ampliação quantitativa do tempo escolar sem promover a transformação qualitativa das práticas pedagógicas. Nesse sentido, o RAG 2022 reflete uma concepção gerencialista de educação, centrada no aumento de matrículas e no alcance de metas numéricas, sem o devido enfoque na qualidade das práticas educativas ou na formação integral da criança.

A análise sob a perspectiva crítica permite evidenciar que o RAG 2022 reproduz uma lógica burocrática-administrativa, em que as ações são relatadas em termos quantitativos, mas sem problematização das contradições estruturais que atravessam a Educação Infantil. A ausência de dados específicos sobre espaços físicos adequados, formação continuada específica para o tempo integral, recursos pedagógicos diferenciados e estratégias para garantir a qualidade da permanência das crianças na Escola configura um quadro de invisibilização das condições materiais necessárias à efetivação da política de tempo integral.

Além disso, a ausência de discriminação entre matrículas em tempo parcial e integral não revela apenas uma fragilidade técnica de sistematização, mas pode ser interpretada como uma omissão estratégica. Ao não evidenciar os dados de forma clara, se evita que a gestão seja cobrada pela redução significativa das turmas em tempo integral, ocorrida nos últimos anos. Essa prática obscurece a realidade do atendimento e dificulta a avaliação da política pública, ao mesmo tempo em que silencia um debate essencial: como assegurar a ampliação do tempo integral sem descaracterizar os princípios que orientam a Educação Infantil, como o brincar, o cuidar e o educar de forma integrada e continuada. Essa omissão é particularmente grave no contexto de Belém, onde a desigualdade socioeconômica se manifesta de forma acentuada,

demandando políticas públicas capazes de enfrentar as contradições estruturais que afetam o acesso à educação integral.

Um dado especialmente crítico, e que reforça a ausência de prioridade institucional para a Educação Infantil em Tempo Integral em 2022, refere-se à inexecução total dos recursos financeiros previstos para essa finalidade. Conforme registrado na seção 3.2.6 do próprio relatório, o Projeto/Atividade 2193, “Acesso e Permanência para a Educação Infantil e Fundamental em Tempo Integral”, teve R\$ 470.000,00 orçados, dos quais R\$ 0,00 foram efetivamente executados ao longo do exercício (Belém, 2022, p. 75). Os recursos foram integralmente remanejados para outras atividades da mesma subfunção, como a manutenção da Educação Infantil parcial (Projeto/Atividade 2194), a Educação no Campo, das Águas e das Florestas (2195), o Ensino Fundamental (2196) e a Folha de Pagamento de Pessoal Ativo e Encargos (2308), todas executadas com elevados percentuais de execução.

Esse redirecionamento orçamentário revela mais do que uma limitação técnica: evidencia uma omissão estratégica, que silencia a real situação da Educação Infantil em Tempo Integral, justamente em um contexto de redução das turmas de jornada ampliada. Em contraste com o discurso de expansão e qualificação da oferta, a prática financeira descontínua compromete a materialização da política, transformando o tempo integral em uma promessa não sustentada por investimentos.

Embora o RAG 2022 apresente um crescimento no número de matrículas, a análise crítica sugere que esse aumento não necessariamente implica um avanço qualitativo na oferta de tempo integral. A ampliação da jornada escolar, sem o devido suporte pedagógico e estrutural, corre o risco de reproduzir a lógica compensatória, em que o tempo de permanência é estendido sem a necessária transformação qualitativa das práticas educativas.

Para que a Educação Infantil em Tempo Integral cumpra efetivamente seu papel formativo, é imprescindível que as unidades escolares contem com espaços adequados, materiais pedagógicos diversificados e profissionais capacitados para lidar com as especificidades dessa modalidade. Contudo, na Educação Infantil, a garantia da formação integral não se restringe às atividades pedagógicas tradicionais: envolve também instrumentos e condições para o sono, o banho e a alimentação, que precisam estar integrados ao fazer docente. Nesse sentido, é fundamental que a organização do tempo escolar respeite as necessidades vitais das crianças, por exemplo, assegurar que um bebê em período de permanência prolongada não receba apenas duas refeições, mas tenha uma rotina alimentar condizente com seu desenvolvimento. Essa articulação entre cuidar e educar, quando



assegurada, fortalece o caráter inclusivo e humanizador da Educação Infantil em Tempo Integral. No entanto, o relatório não menciona investimentos direcionados à qualificação das unidades para atendimento integral, tampouco detalha estratégias para a efetivação de um projeto pedagógico específico para essa modalidade.

Ademais, a análise crítica aponta para a ausência de um diagnóstico situacional que problematize as condições objetivas de implementação da educação integral em Belém. A concepção de educação integral, segundo Frigotto (2010), não se reduz à ampliação do tempo de permanência, mas implica a reformulação das práticas pedagógicas e a superação das desigualdades sociais e educacionais. Nesse sentido, o RAG 2022 silencia sobre as contradições materiais que limitam a implementação efetiva da formação integral, especialmente em um contexto marcado pela precarização das condições de trabalho docente e pela insuficiência de recursos materiais.

Por fim, o RAG 2022 apresenta um discurso normativo e generalista ao mencionar ações voltadas à ampliação e à qualificação da Educação Infantil, mas sem articular essas metas às demandas específicas do tempo integral. Tal lacuna revela uma contradição importante: não há como assegurar uma educação de qualidade sem a garantia de recursos financeiros adequados, e, no caso da Educação Infantil em Tempo Integral, ainda que houvesse previsão orçamentária, os recursos não foram devidamente aplicados. Esse descompasso entre discurso e execução evidencia os limites da política quando a expansão quantitativa não é acompanhada de investimentos efetivos para a consolidação de práticas pedagógicas integradas e de condições dignas de funcionamento. A análise crítica permite inferir que a invisibilização da modalidade integral reflete a ausência de um projeto político-pedagógico consolidado e a manutenção de um modelo gerencialista de administração pública, que privilegia o cumprimento de metas quantitativas sem a devida consideração das condições objetivas de oferta e das demandas específicas da primeira infância.

Em síntese, o RAG 2022, ao adotar uma perspectiva quantitativa e burocrática, falha em evidenciar as contradições estruturais que atravessam a implementação da Educação Infantil em Tempo Integral, especialmente no que tange à precarização das condições materiais e à falta de articulação entre as ações formativas e a concepção de formação integral. Esse descompasso entre o discurso institucional e as práticas concretas constitui um obstáculo à consolidação da Educação Infantil integral e de qualidade, reiterando a lógica de ampliação compensatória da jornada escolar sem transformação qualitativa das práticas pedagógicas.

### 3.4.3 Relatório Anual de Gestão 2023

O RAG 2023 da Semec (Brasil, 2023) fornece um panorama atualizado da oferta de Educação Infantil no município, destacando-se especialmente os dados referentes à expansão do atendimento em tempo integral. Em um contexto marcado pela intensificação das desigualdades sociais e pela necessidade de ações compensatórias pós-pandemia, a ampliação do tempo integral na Educação Infantil aparece como uma política estratégica. No entanto, a análise crítica do documento revela contradições estruturais e desafios significativos para a consolidação dessa política educacional.

Segundo os dados apresentados no relatório, a rede municipal contabilizou, em 2023, um total de 19.643 crianças matriculadas na Educação Infantil, sendo que aproximadamente 7.000 crianças estavam em regime de Tempo Integral (Belém, 2023). Esse quantitativo representa cerca de 35% do total de matrículas, um percentual que embora indique avanços em relação aos anos anteriores, ainda está distante da meta de universalização do atendimento integral na primeira infância, estabelecida nas diretrizes nacionais e reiterada pelo PNE 2014-2024.

A análise desses números permite constatar a discrepância entre a ampliação numérica das vagas e a consolidação de um projeto pedagógico estruturado para o tempo integral. Nesse sentido, o documento não detalha os critérios de seleção das crianças matriculadas no tempo integral, tampouco apresenta informações sobre a distribuição dessas vagas por unidade escolar, bairro ou região. A ausência desse detalhamento impede a construção de um diagnóstico mais preciso sobre o perfil das crianças atendidas em tempo integral, o que compromete a identificação de possíveis desigualdades no acesso ao atendimento ampliado.

Essa omissão é particularmente preocupante no contexto de Belém, uma vez que a desigualdade socioeconômica no município impacta diretamente o acesso à Educação Infantil em tempo integral. Nesse sentido, a análise crítica permite inferir que a expansão quantitativa das matrículas, sem um planejamento que considere as condições objetivas de oferta e as necessidades das famílias mais vulneráveis, pode resultar em um processo de ampliação desigual e excludente, em que o tempo integral se consolida apenas em determinadas áreas, enquanto outras permanecem desassistidas.

Outro ponto relevante destacado no RAG 2023 é o processo de adesão ao Programa Escola em Tempo Integral do governo federal, que prevê assistência técnica e financeira para a ampliação da jornada escolar, priorizando estudantes em situação de vulnerabilidade

socioeconômica, a Coei apresentou a previsão de 1.643 novas vagas para o tempo integral na Educação Infantil, como parte das ações pactuadas com o programa<sup>3</sup>.

A adesão ao programa federal é um indicativo da busca por ampliação do atendimento integral em Belém, mas é importante destacar que o relatório não especifica as condições para a criação dessas novas vagas, tampouco menciona os critérios de alocação das verbas federais ou as contrapartidas exigidas pelo governo municipal. Nesse contexto, a análise crítica aponta para um processo de expansão quantitativa que carece de articulação com um projeto pedagógico específico para o tempo integral, configurando-se como uma política compensatória centrada no aumento das matrículas, sem a necessária qualificação do atendimento.

Apesar do aumento no número de vagas, o RAG 2023 evidencia lacunas estruturais que comprometem a qualidade do atendimento integral na Educação Infantil. A ampliação das matrículas não foi acompanhada de investimentos direcionados à infraestrutura escolar, especialmente no que se refere à adequação dos espaços para o atendimento em jornada ampliada. Nesse sentido, o documento não menciona reformas ou ampliações nas unidades escolares, tampouco indica a aquisição de materiais pedagógicos ou a implementação de projetos pedagógicos voltados especificamente para o tempo integral.

Essa omissão reflete a permanência de um modelo gerencialista de administração pública, centrado no cumprimento de metas numéricas e na captação de verbas federais, sem a devida preocupação com a qualidade das condições de oferta. Nesse contexto, o relatório reproduz a lógica da expansão quantitativa sem transformação qualitativa, comprometendo a efetividade da política de tempo integral.

Outro ponto crítico é a formação docente para o tempo integral, aspecto central para a qualificação do atendimento, mas pouco abordado no RAG 2023 (Brasil, 2023). A análise crítica permite inferir que a ausência de um programa específico de formação continuada para os professores do tempo integral revela a falta de um projeto político-pedagógico consolidado, resultando na reprodução das mesmas práticas educativas desenvolvidas no período parcial, sem a necessária articulação entre o cuidar, o educar e o brincar, princípios estruturantes da Educação Infantil integral.

A análise do RAG 2023 permite evidenciar algumas das contradições estruturais que atravessam a política de tempo integral na Educação Infantil em Belém. O relatório aponta um

---

<sup>3</sup> <https://educacao.belem.pa.gov.br/prefeitura-de-belem-apresenta-modelo-piloto-de-escola-de-tempo-integral/>.

crescimento nas matrículas nessa modalidade, refletindo movimentos institucionais voltados à expansão do atendimento. No entanto, se observam limites persistentes no que se refere às condições objetivas de oferta, como infraestrutura, recursos humanos e materiais pedagógicos, o que pode comprometer a efetivação de uma formação integral conforme preconizado nas diretrizes educacionais. Vale destacar que a adesão formal ao programa federal de fomento à educação em tempo integral ocorreu apenas ao final de 2023, razão pela qual ainda não é possível verificar, no RAG 2023, ações concretas decorrentes dessa adesão. Caberá, portanto, aos relatórios subsequentes, especialmente o RAG 2024, apresentarem as estratégias adotadas pela Semec para a acolhida e o acompanhamento das novas matrículas vinculadas ao referido programa.

Essa contradição revela o descompasso entre o discurso oficial da ampliação da jornada escolar e as condições objetivas de implementação dessa política, configurando-se como um processo de ampliação compensatória sem a necessária transformação das práticas pedagógicas e sem a garantia de condições estruturais adequadas.

Além disso, a análise crítica sugere que a ampliação do tempo integral sem a qualificação das práticas pedagógicas e sem a criação de condições materiais adequadas pode resultar na intensificação da lógica gerencialista, em que a permanência escolar é estendida sem a devida preocupação com a qualidade do tempo educativo. Essa perspectiva é reforçada pela ausência de um diagnóstico situacional que problematize as condições reais das unidades escolares, evidenciando um modelo de política pública centrado na ampliação numérica das vagas, mas desarticulado das necessidades concretas da primeira infância.

Em síntese, o RAG 2023 apresenta avanços em termos de expansão das matrículas no tempo integral, mas a análise crítica evidencia a manutenção de desafios estruturais que limitam a efetividade da política educacional em Belém. O aumento no número de vagas, sem a correspondente transformação das condições materiais e pedagógicas, reproduz a lógica compensatória, reforçando um modelo gerencialista de gestão pública centrado na ampliação quantitativa, mas sem transformação qualitativa.

Para que a Educação Infantil Integral se consolide como um direito efetivo e emancipatório, é imprescindível que a política de ampliação da jornada escolar esteja articulada a um projeto político-pedagógico específico para o tempo integral, envolvendo:

- Investimentos na infraestrutura das unidades escolares, garantindo espaços adequados para o atendimento em jornada ampliada;

- Formação docente continuada, com foco nas especificidades do tempo integral, integrando práticas lúdicas, artísticas e pedagógicas;
- Aquisição de materiais pedagógicos adequados, alinhados à concepção de formação integral, que articule o cuidar, o educar e o brincar;
- Diagnóstico situacional detalhado, que considere as desigualdades regionais e socioeconômicas, garantindo o acesso equitativo ao atendimento integral.

Essa abordagem contra-hegemônica e crítica constitui um caminho fundamental para a superação das contradições materiais que limitam a implementação da política de Educação Infantil integral em Belém, alinhando-se aos princípios da educação emancipatória e da formação omnilateral defendidos por Saviani (2008), Frigotto (2010) e outros autores críticos da educação pública.

### 3.5 DIRETRIZES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELÉM/2022

*“A educação infantil é o tempo e o espaço do abraço, do acolhimento. É o começo da história de uma vida social.” (Marcelo Cunha Bueno)*

As DCMEI (Belém, 2022) surgem no contexto de fortalecimento das políticas públicas voltadas à primeira infância no município de Belém. Sua elaboração atendeu a uma demanda legal do Plano de Ações Articuladas (PAR), vinculado ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), que estabelece a formulação de diretrizes curriculares como requisito para repasse de recursos federais destinados à Educação Infantil (Resolução nº 7/2012)<sup>4</sup>. Portanto, além de seu caráter pedagógico, o documento também possui uma função burocrático-administrativa, o que influencia diretamente sua abordagem e conteúdo.

Do ponto de vista conceitual, as DCMEI afirmam adotar uma proposta pedagógica de matriz libertadora e emancipatória, inspirada nos princípios da pedagogia freireana. No entanto, a fundamentação teórica explícita dessa perspectiva não está adequadamente referenciada no documento, o que fragiliza sua consistência acadêmica e metodológica. Embora o discurso aponte para uma educação crítica e democrática, seria essencial citar diretamente os referenciais teóricos que sustentam essa proposta, como Freire (1996) e outros autores críticos.

---

<sup>4</sup> <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/legislacao/resolucoes/2012/resolucao-mec-no-7-de-26-de-abril-de-2012>.

A ausência de uma fundamentação teórica robusta compromete a coerência interna do documento, pois, embora mencione práticas pedagógicas dialógicas e emancipadoras, não explicita os caminhos metodológicos para efetivá-las na prática escolar, isso revela uma contradição entre o discurso emancipatório e a operacionalização pedagógica, resultando em diretrizes que, embora avancem no campo conceitual, não apresentam estratégias claras para enfrentar as desigualdades concretas presentes nas unidades escolares da rede pública.

As DCMEI adotam o conceito de formação integral como eixo estruturante da Educação Infantil, propondo um desenvolvimento que contemple as dimensões física, afetiva, cognitiva, social e cultural da criança. Essa concepção está presente em trechos como:

- "A educação infantil deve oportunizar condições para o pleno desenvolvimento da criança, respeitando seus direitos, interesses e necessidades, a partir de práticas que integrem o cuidar, o educar e o brincar" (Belém, 2022, p. 45).
- "A escola de Educação Infantil é espaço de formação integral, onde se desenvolvem saberes, afetos, linguagens e identidades" (Belém, 2022, p. 53).

Contudo, ainda que o documento reconheça a importância de práticas educativas integradoras, sua função é mais a de indicar princípios e orientações do que de estabelecer políticas públicas específicas. Isso revela um limite estrutural: a distância entre o discurso normativo e a efetivação no cotidiano escolar, que depende de políticas complementares, recursos concretos e condições institucionais que transcendam o texto. Assim, mais do que apontar lacunas do documento em si, é necessário refletir sobre como tais diretrizes podem (ou não) se materializar em práticas efetivas nas escolas. A falta de diretrizes práticas para a implementação do tempo integral demonstra que a proposta de formação integral permanece abstrata, restringindo-se ao plano das intenções pedagógicas e normativas.

Do ponto de vista crítico, as DCMEI de Belém não problematizam as condições materiais e estruturais efetivas para a consolidação da formação integral no cotidiano das unidades escolares. Embora o documento reafirme o compromisso com práticas educativas voltadas à ludicidade, à experiência e à interação entre as crianças, não há uma reflexão aprofundada sobre as desigualdades de acesso, permanência e qualidade que atravessam as escolas da rede municipal.

A ausência de um diagnóstico situacional que considere as especificidades territoriais e socioeconômicas das diferentes regiões da cidade compromete a efetividade das diretrizes curriculares, o que revela um distanciamento entre a proposta pedagógica formulada e a

realidade concreta das UEI, especialmente em regiões periféricas, onde a precariedade das condições materiais se faz mais evidente.

Sob a perspectiva crítica, a formação integral não pode se restringir a um ideal pedagógico abstrato. Para que ela se concretize, é imprescindível a superação das contradições impostas pela realidade concreta.

As DCMEI também recuperam historicamente a trajetória da Educação Infantil no município, mencionando a atuação inicial da Semec nos anos 1970 e a transferência da gestão para a Fundação Papa João XXIII (Funpapa), de caráter assistencialista. No entanto, essa recuperação histórica é superficial, não explorando de forma crítica as implicações desse modelo assistencialista na configuração atual das políticas de Educação Infantil em Belém.

Não há um tensionamento significativo sobre as continuidades e rupturas entre a proposta assistencialista e a política educacional contemporânea, o que prejudica a compreensão histórica das práticas pedagógicas ainda vigentes nas unidades. Como destaca Frigotto (2010), uma política pública emancipadora deve enfrentar as determinações sociais e históricas que moldam a oferta educacional, questionando os legados que perpetuam as desigualdades estruturais no sistema de ensino.

Nas Diretrizes Curriculares da Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Belém (Belém, 2022) apresentam alguns conceitos abordados e apresentados pelo documento acerca dos princípios básicos que norteiam a compreensão sobre a educação de crianças. De acordo com o documento, compreende-se as crianças como,

[...] como um organismo com necessidades que se refinam a partir do seu desenvolvimento biológico e social, da possibilidade de se comunicarem de diferentes formas, utilizando as ferramentas simbólicas, à medida que suas funções psicológicas passam a ser modificadas pela mediação intencional de outros seres humanos, são aspectos a serem considerados a todo momento na prática educativa a ser planejada para ela e com ela. (Belém, 2022, p.177).

Em relação ao Tempo Integral na Educação Infantil, as DCMEI não trazem conceitos ou abordagens contundentes sobre tal conceito, apenas discorrem em um pequeno tópico sobre o tempo na educação, classificando-a por tempos previamente estabelecidos e fixos, seguindo rotinas com horários, geralmente engessando as relações e interações que acontecem no contexto de Educação Infantil por não fornecerem condições para a liberdade das realizações a partir de um diálogo genuíno entre educador/a e crianças, as considerando como parte fundamental do trabalho pedagógico a ser desenvolvido.

O grande desafio consiste em como se estabelecer um planejamento que tenha como base o respeito ao tempo, mas primordialmente dando voz e vez ao aprendizado contínuo no qual cada criança tenha a oportunidade de agir, de participar ativamente do seu próprio processo de aprendizagem (Belém, 2022).

Na perspectiva da Educação Infantil em Tempo Integral ainda é possível perceber a ausência de debate sobre esse tempo de permanência das crianças nas escolas de Educação Infantil. Os tempos são outros, atualmente, a atuação das creches e pré-escolas é assunto nos maiores debates nacionais e internacionais tanto na garantia de direitos, sendo reconhecida como a principal etapa da vida e que essa etapa deve ser respeitada e defendida, bem como a tríade, no campo educacional, do cuidar-educar-brincar, nesse sentido, para Araújo (2015),

Embora grande parte dos efeitos da tradição da ‘educação assistencialista’ (Kuhlmann Junior, 1998) na educação infantil pareça ainda se perpetuar como um forte elemento de promoção da jornada ampliada nas creches e nas pré-escolas, a extensão desses efeitos tem feito sobressair um contundente argumento em torno do reconhecimento das crianças como sujeitos de direitos, o que implica em novos critérios de relevância e pertinência das demandas na e para a educação infantil. (Araújo, 2015, p.23).

Para Araújo (2015, p. 25) não se trata de restringir a Educação Infantil a políticas compensatórias voltadas aos “mais necessitados”, mas de afirmar a centralidade da infância e o direito de todas as crianças a experiências educativas qualificadas. Sua análise amplia o debate ao evidenciar que o reconhecimento das crianças exige superar visões assistencialistas e promover uma concepção de educação que articule cuidado, aprendizagem, convivência e participação, consolidando a Educação Infantil como etapa fundamental do processo educativo.

Contudo, num contexto onde as lutas pela universalização da Educação Infantil reatualizam debates e colocam em xeque a capacidade de os governos municipais promoverem novas interlocuções públicas em torno da Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, e o que se percebe é um quadro ainda eivado de disparidades onde a negação de direitos expõe as evidências de uma cidadania inconclusa (Araújo, 2015).

Se as instituições que ofertam o tempo integral não têm em seu projeto pedagógico a diversidade de atividades para atender às necessidades das crianças, estarão apenas ‘esticando a corda do tempo’ dentro do espaço escolar sem o devido cuidado em oportunizar uma formação completa para as crianças. Para Peixoto, Schuchter e Araújo (2015, p. 90), “compreende-se que mais importante que qualquer apelo político, assistencialista ou salvacionista em torno da



Educação Infantil em “Tempo Integral”, é a ideia do direito da criança a ter um tempo qualificado na instituição que deve prevalecer”. O tempo precisa ser de qualidade, assim como as atividades desenvolvidas, como brincar e o cuidar.

As Diretrizes Curriculares da Educação Infantil da Rede Municipal de Belém (Belém, 2022) representam um esforço normativo para fortalecer a Educação Integral, mas sua formulação não enfrenta as determinações concretas que moldam a oferta educativa no município. A perspectiva freireana presente nas diretrizes da Política Municipal de Educação Infantil em tempo integral configura-se como um avanço normativo relevante, ao propor uma concepção de educação comprometida com a autonomia, o diálogo e a formação integral das crianças. No entanto, tais fundamentos exigem por parte do poder público um esforço contínuo de investimento e de reorganização das condições estruturais e pedagógicas das unidades escolares, de modo a tornar possível a materialização desses princípios no cotidiano educativo. Dada a complexidade do cenário educacional e as desigualdades históricas que marcam a rede pública, a efetivação dessa proposta demanda políticas intersetoriais, ampliação do financiamento e apoio técnico-pedagógico, aspectos que deverão ser acompanhados nas etapas subsequentes da implementação da política.

### 3.6 POLÍTICA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL DO MUNICÍPIO DE BELÉM

O documento Política da Educação Integral em Tempo Integral no Município de Belém, publicado em 2024, constitui um marco importante na consolidação da oferta educacional em jornada ampliada na rede municipal. Sua estrutura está organizada em torno de fundamentos históricos, pedagógicos e operacionais que visam orientar as práticas educativas na perspectiva da integralidade formativa (Belém, 2024).

A seção do documento, intitulada “Fundamentos da Educação Integral” apresenta uma contextualização histórica que resgata o pensamento de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, figuras centrais na defesa de um modelo de educação que integrasse as dimensões cognitiva, afetiva e social do estudante. Os autores são referenciados como defensores de uma educação integral que extrapola a mera ampliação da jornada escolar, propondo um projeto que articula tempo escolar, currículo diversificado e experiências formativas significativas.

O documento destaca que o tempo integral não deve ser compreendido apenas como extensão do período escolar, mas sim como um espaço-tempo que promova a formação integral do sujeito a partir da integração de diversos componentes curriculares (Belém, 2024). Essa perspectiva amplia a noção tradicional de tempo escolar, propondo que a ampliação da

jornada esteja atrelada à qualificação das atividades pedagógicas e à oferta de projetos interdisciplinares que dialoguem com a realidade local.

Contudo, sob uma perspectiva crítica, se observa que, embora o documento evoque uma base histórica e teórica sólida, a operacionalização da Educação Integral permanece no plano das intenções normativas, sem detalhamento concreto de estratégias pedagógicas e estruturais para efetivar essa proposta. Assim, o discurso de formação integral, apesar de bem fundamentado no referencial teórico, carece de mecanismos de execução prática que assegurem sua efetividade no contexto das escolas municipais.

O documento define a Educação Integral como uma proposta educativa que articula projetos curriculares interdisciplinares centrados na formação omnilateral dos sujeitos, em consonância com as diretrizes nacionais estabelecidas pelo PNE 2014-2024. Os componentes curriculares previstos para a Educação Infantil em tempo integral envolvem:

- Atividades pedagógicas interdisciplinares que integrem linguagens, ciências, artes e cultura local;
- Projetos de Educação Ambiental, explorando a relação das crianças com o espaço urbano e natural da cidade de Belém;
- Práticas de ludicidade e recreação, promovendo o desenvolvimento psicomotor e afetivo;
- Formação para a cidadania, com ênfase na valorização da diversidade cultural e social das comunidades atendidas.

O documento representa um avanço normativo importante ao consolidar princípios, fundamentos e diretrizes orientadoras para a implementação da educação em tempo integral na rede municipal (Brasil, 2024). Em termos programáticos, explicita concepções pedagógicas ancoradas em autores como Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro, Paulo Freire e Jaqueline Moll, e propõe a formação omnilateral dos sujeitos, integrando dimensões cognitivas, afetivas, sociais e culturais da aprendizagem. O texto apresenta ainda diretrizes administrativas, orientações para o planejamento escolar e exemplos de planos de ação que envolvem temáticas como cidadania, letramento, esporte e diversidade.

Entretanto, ao analisar o documento à luz da perspectiva crítica, se observa que embora haja uma robusta fundamentação teórica e normativa, os mecanismos operacionais de acompanhamento e avaliação da política ainda não estão suficientemente detalhados. Não são

apresentados, por exemplo, indicadores de monitoramento ou metas específicas que permitam aferir a eficácia das ações implementadas. A ausência de um sistema claro de avaliação pode comprometer o acompanhamento sistemático da política, especialmente em relação aos impactos da jornada ampliada na aprendizagem e no desenvolvimento integral dos estudantes.

Importa destacar que essa constatação não anula os méritos do documento, mas evidencia a necessidade de desdobramentos futuros por parte do poder público municipal, tanto no que se refere à estruturação concreta das atividades nas unidades escolares quanto ao desenvolvimento de estratégias de acompanhamento e avaliação, todas compatíveis com a complexidade da proposta de Educação Integral assumida.

A proposta de Educação Integral apresentada pelo município de Belém enfatiza a formação integral como direito fundamental da infância, abordando-a em termos de um currículo integrado que valoriza a formação cidadã e o desenvolvimento pleno das crianças. Nesse sentido, o documento articula a Educação Integral à construção de um sujeito social crítico, em consonância com os princípios da pedagogia freireana (Belém, 2024).

No entanto, o documento não apresenta um diagnóstico das condições materiais e estruturais para a implementação do tempo integral. Não há menção à necessidade de adaptação dos espaços escolares, adequação dos quadros docentes ou formação continuada específica para a educação em tempo integral. Esse distanciamento entre a proposta curricular e a realidade concreta das unidades escolares evidencia um hiato entre o discurso normativo e as condições objetivas de oferta da Educação Integral, o que pode comprometer a efetividade da política.

Sob a ótica de uma análise crítica, a política de Educação Integral em tempo integral proposta por Belém reafirma a intencionalidade pedagógica de formação omnilateral, mas não enfrenta as contradições estruturais que limitam sua implementação. A ausência de um plano estratégico claro para a formação dos profissionais, a falta de indicadores objetivos de avaliação e a invisibilidade das condições concretas de infraestrutura e recursos humanos evidenciam um descompasso entre o ideário emancipatório e a realidade escolar concreta.

Como destaca Saviani (2003), uma educação integral crítica demanda não apenas a ampliação da jornada escolar, mas a reorganização das condições materiais e pedagógicas para que a formação integral se efetive como direito e não como retórica. Nesse sentido, o documento avança no plano discursivo, ao articular princípios como a formação integral, a valorização da diversidade cultural e a interdisciplinaridade, mas permanece insuficiente no

campo da materialidade, ao não apresentar ações concretas para assegurar as condições objetivas para essa implementação.

### **3.6.1 Formação, diálogo e implementação: contribuições e desafios do Plano NUPPASS (2022) e da Jornada Pedagógica para a Educação Infantil em Tempo Integral**

*“A gente olha o mundo uma só vez, durante a infância. O resto é lembrança” (Louise Gluck)*

A análise do Plano de Ação do NUPPASS<sup>5</sup> e do material formativo produzido para a Jornada Pedagógica de 2022 pela Coordenação de Educação Infantil (COEI/DIED/SEMEC) evidencia um esforço institucional no sentido de qualificar o trabalho pedagógico na Rede Municipal de Belém, especialmente no que tange à formação continuada de professoras da Educação Infantil. Ambos os documentos se configuram como fontes importantes para compreender as direções político-pedagógicas atribuídas à atuação docente nesse segmento e sua possível articulação com os pressupostos de uma educação integral emancipadora.

No entanto, a leitura crítica desses materiais revela uma distância significativa entre a formulação discursiva de princípios teóricos progressistas e a ausência de diretrizes operacionais específicas para a Educação Infantil em Tempo Integral. Essa tensão entre o prescritivo e o efetivo não é nova na história das políticas educacionais brasileiras e, como aponta Saviani (2008), reflete o padrão de dualidade estrutural entre intenção e concretude, entre formulação normativa e condições objetivas de materialização.

O “Plano de Ação do NUPPASS” (Belém, 2022) apresenta os eixos prioritários à formação docente centrada nos campos de experiência da BNCC, o fortalecimento da avaliação na perspectiva da documentação pedagógica e a promoção de práticas reflexivas baseadas em pressupostos freireanos. Ainda que esses aspectos apontem para uma concepção de docência crítica e investigativa, se observa que o plano não contempla de forma explícita a formação docente voltada para as especificidades da jornada em tempo integral. Essa omissão não é meramente técnica, mas revela o silenciamento de uma dimensão central da política educacional em curso: a expansão do tempo de permanência sem a devida reconfiguração do trabalho pedagógico, das rotinas escolares e das práticas formativas.

De modo similar, o “Diálogo Formativo da Jornada Pedagógica 2022”<sup>6</sup>, embora

<sup>5</sup> O NUPPASS corresponde ao Núcleo de Planejamento e Acompanhamento das Ações da Semec, vinculado à Coei e à DIED.

<sup>6</sup> <https://educacao.belem.pa.gov.br/jornada-pedagogica-com-escolas-municipais-antecede-o-ano-letivo-em-belem/>.

elabore uma narrativa sensível sobre a infância e reafirme os princípios da escuta, da ludicidade, da cultura da paz e do planejamento com as crianças, mantém-se ancorado em uma abordagem generalista, que não diferencia as demandas e desafios impostos pela ampliação da jornada escolar. O material apresenta um discurso comprometido com a infância como tempo de direitos e experiências, alinhado às DCNEI (Brasil, 2009) e à BNCC (Brasil, 2017), mas esbarra no mesmo limite do plano anterior: a ausência de enfrentamento das implicações pedagógicas, políticas e estruturais do tempo integral na Educação Infantil.

É importante destacar que ambos os documentos reiteram o compromisso da rede municipal com uma concepção de Educação Infantil centrada na criança como sujeito histórico e de direitos. No entanto, como problematiza Barbosa (2010), é precisamente nesse ponto que se impõe o risco de um “discurso avançado com práticas regressivas”, no qual os marcos conceituais progressistas são apropriados institucionalmente, mas esvaziados de potência transformadora no cotidiano das escolas.

Essa contradição é ainda mais aguda quando se considera que a ampliação da jornada para o tempo integral implica reorganizar profundamente os tempos, espaços, interações e experiências vividas pelas crianças, o que, por sua vez, exige processos formativos específicos, políticas de acompanhamento técnico-pedagógico e investimentos estruturais nas unidades escolares. Tais exigências estão ausentes dos documentos analisados, revelando que a política de tempo integral ainda carece de sistematização pedagógica e de organicidade no âmbito da formação docente.

Na análise desses materiais, evidencia-se a persistência de uma racionalidade político-educacional marcada por um hiato entre expansão quantitativa e organização qualitativa. Ao mesmo tempo em que o município de Belém expande a oferta de tempo integral na Educação Infantil, como evidenciado nos dados oficiais, as instâncias formativas seguem tratando a questão de modo tangencial, sem conferir-lhe a centralidade que o tema requer. Trata-se, portanto, de um processo que corre o risco de reproduzir a lógica da escolarização compensatória, na qual a ampliação do tempo escolar não se converte, necessariamente, em ampliação do direito à educação integral, conforme problematizado por Frigotto (2010) e Cavaliere (2007).

Por fim, é necessário reconhecer que os documentos analisados sinalizam uma abertura política para a incorporação de concepções críticas e humanizadoras da Educação Infantil. Entretanto, a ausência de uma proposta curricular sistematizada para o tempo integral, bem como a falta de processos formativos voltados para essa modalidade específica de

atendimento, revela um campo em disputa, no qual os princípios da Educação Integral ainda não se consolidaram como prática política e pedagógica cotidiana.

### 3.7 ANÁLISE DOS RESULTADOS DA IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL NO MUNICÍPIO DE BELÉM – RELATÓRIO DIED 2024

A análise dos resultados da implementação da Política de Educação Integral em Tempo Integral no município de Belém, a partir do Relatório da Diretoria de Educação (DIED) de 2024 revela um panorama marcado por avanços quantitativos e desafios qualitativos (Belém, 2024).

O documento destaca um aumento significativo no número de matrículas em regime de tempo integral na Educação Infantil, evidenciando um esforço institucional para ampliar o acesso a essa modalidade de ensino. Em 2024, foram contabilizadas 8.243 crianças matriculadas em regime de tempo integral, representando um acréscimo em relação ao ano anterior. Esse dado sugere um movimento de expansão da oferta de vagas, alinhado às metas estabelecidas pela Semec, que visava à ampliação da cobertura da educação em tempo integral, sobretudo nas áreas de maior vulnerabilidade social.

No entanto, a análise crítica do relatório aponta que apesar do crescimento no número de matrículas, a consolidação da política de tempo integral enfrenta limitações estruturais e pedagógicas que comprometem a efetividade da proposta. As informações apresentadas indicam deficiências significativas na infraestrutura das unidades escolares, com espaços inadequados para a realização de atividades pedagógicas que demandam maior tempo de permanência das crianças. Além disso, a escassez de materiais pedagógicos adequados ao contexto da Educação Infantil em tempo integral é mencionada como um fator que restringe a realização de atividades lúdicas e interativas, fundamentais para a formação integral das crianças.

O relatório também aponta desafios relacionados à formação dos profissionais da rede, especialmente no que se refere à preparação pedagógica para o atendimento em jornada ampliada. Embora ações de formação continuada tenham sido realizadas, o impacto dessas formações sobre a prática docente não é claramente delineado, evidenciando a ausência de mecanismos sistemáticos de acompanhamento e avaliação.

Outro ponto crítico identificado no documento diz respeito à ausência de um currículo integrado que contemple as especificidades do tempo integral, articulando práticas pedagógicas que promovam o desenvolvimento global das crianças, considerando as

dimensões afetiva, cognitiva e social. Nesse contexto, a ampliação da jornada escolar, sem um projeto pedagógico consistente e sem condições materiais adequadas, tende a reproduzir uma lógica quantitativa de oferta de vagas, sem promover efetivamente a qualidade do atendimento. A leitura do relatório sugere, portanto, que a política de Educação Integral em Tempo Integral em Belém, embora apresente avanços em termos de cobertura, ainda carece de ações estruturantes que potencializem a formação integral das crianças e garantam a efetividade do direito à educação pública de qualidade.

A análise comparativa entre os achados das dissertações selecionadas e a realidade da Educação Infantil em Tempo Integral em Belém (PA) evidencia tanto aproximações quanto distanciamentos em termos de implementação, resultados alcançados e desafios enfrentados: a dissertação de Gomes (2017), que investigou a implantação do programa de educação em tempo integral no município de Vitória (ES), revelou que a ampliação da jornada escolar foi acompanhada de ações voltadas à reorganização curricular e à formação dos professores para a efetiva integração das atividades pedagógicas ao novo modelo. Em Belém, a implementação do tempo integral também demandou a reorganização curricular, conforme registrado no Relatório de Gestão da Diretoria de Educação de 2024 (Belém, 2024). Contudo, enquanto em Vitória as ações formativas foram concebidas de forma integrada ao projeto pedagógico, em Belém as formações ocorreram de modo pontual e não sistematizado, limitando seu impacto na prática docente.

De forma semelhante, Correa (2017), ao examinar a proposta pedagógica de uma instituição pública de Educação Infantil em Santarém (PA), identificou desafios estruturais e pedagógicos para a consolidação da Educação Integral, como a falta de espaços adequados e a insuficiência de materiais pedagógicos. Em Belém, a ausência de infraestrutura apropriada para atividades prolongadas e a carência de recursos pedagógicos são mencionadas de forma recorrente nos relatórios analisados, destacando um ponto de convergência entre as realidades de ambos os municípios paraenses. Essa semelhança sinaliza a permanência de obstáculos comuns à implementação da política de tempo integral em municípios situados em contextos de vulnerabilidade social e econômico-educacional na região Norte.

Na dissertação de Junckes (2015), que investigou a produção acadêmica sobre a escola de tempo integral na Educação Infantil no período de 1988 a 2014, a autora aponta para a tendência de se conceber o tempo integral como mera ampliação do tempo escolar, sem a devida articulação com um projeto pedagógico integrado e estruturado. Esse diagnóstico também é observado em Belém, onde a expansão das matrículas em tempo integral, embora significativa,

não foi acompanhada da elaboração de um currículo unificado que articule o tempo estendido à formação integral da criança. Assim como no estudo da autora, em Belém o tempo integral tende a ser implementado mais como extensão da permanência escolar do que como estratégia pedagógica integradora e formativa.

Por outro lado, a pesquisa de Ferreira (2020) no município de São Mateus (ES) identificou a adoção de projetos pedagógicos interdisciplinares que articulavam as práticas educativas do período parcial ao período integral, promovendo a integração entre os componentes curriculares e a rotina escolar. Em Belém, entretanto, a análise dos documentos oficiais, como as Diretrizes Curriculares da Educação Infantil (Belém, 2022) e o Relatório da DIED (Belém, 2024), evidencia a ausência de um projeto pedagógico específico para o tempo integral, o que limita a articulação entre as atividades realizadas no turno regular e as desenvolvidas no período ampliado.

Pereira (2021) discutiu os efeitos da ampliação da jornada escolar na formação integral das crianças matriculadas em uma UEI em São Gonçalo (RJ). A autora destacou que, apesar da ampliação do tempo de permanência, a ausência de uma formação continuada específica para os professores que atuam no período integral comprometeu a efetividade da proposta, repercutindo em práticas pedagógicas fragmentadas. Esse achado se assemelha ao contexto de Belém, onde os documentos analisados apontam a inexistência de formações voltadas ao trabalho específico no tempo integral, dificultando a integração das atividades educativas à proposta formativa da Educação Infantil.

A dissertação de Sabatini (2021), intitulada "Entre tempos, contratempos e passatempos: educação infantil em jornada de tempo integral", investiga as contradições entre a proposta de Educação Integral e as condições materiais disponíveis nas escolas municipais. A autora argumenta que a ampliação do tempo escolar, sem a devida estruturação de espaços pedagógicos adequados e formação docente, pode se converter em um instrumento de controle social, reforçando a lógica do assistencialismo. Em Belém, a ausência de investimentos consistentes na estrutura física das unidades de Educação Infantil é um ponto crítico, comprometendo a qualidade das atividades desenvolvidas durante a jornada ampliada. Tal como apontado por Sabatini (2021), a ampliação da jornada escolar sem um projeto pedagógico qualificado e articulado ao contexto local pode reforçar práticas compensatórias em vez de promover a formação integral.

Em síntese, a análise comparativa entre as dissertações selecionadas e a realidade da Educação Infantil em Tempo Integral em Belém revela a persistência de desafios estruturais,



pedagógicos e formativos que atravessam a implementação dessa política em contextos socioeconômicos vulneráveis. Em diferentes municípios, a ampliação do tempo escolar sem a devida articulação curricular e sem investimentos adequados em infraestrutura e formação docente tende a reproduzir a lógica da mera extensão do tempo de permanência, sem alcançar os objetivos de formação integral. Esse diagnóstico reforça a necessidade de um planejamento pedagógico integrado e articulado às especificidades da infância e às condições concretas das unidades escolares, sob pena de transformar o tempo integral em uma prática assistencialista e desprovida de intencionalidade educativa.

### 3.8 SÍNTESE ANALÍTICA

A análise documental empreendida neste capítulo, ancorada em um referencial crítico-dialético, evidencia contradições estruturais e simbólicas que atravessam a política de Educação Infantil em Tempo Integral no município de Belém. A partir do estudo dos documentos normativos (como a Proposta Pedagógica Curricular de 2020 e as Diretrizes Curriculares da Educação Infantil de 2022), administrativos (como os Relatórios Anuais de Gestão de 2021, 2022 e 2023), e programáticos (a exemplo da Política de Educação Integral de 2024), foi possível desenhar um panorama que, embora marcado por avanços importantes, revela limites substanciais à efetivação de uma política pública comprometida com a justiça social e a garantia do direito à infância.

Em termos gerais, observou-se uma crescente incorporação de princípios orientados pela concepção freireana de educação, pela valorização da infância como sujeito de direitos e pela perspectiva de formação integral ancorada na indissociabilidade entre cuidar, brincar e educar. No entanto, essa retórica progressista não encontra, nos dispositivos operacionais das políticas públicas, correspondência concreta. As evidências levantadas indicam que a jornada ampliada permanece ancorada em lógicas fragmentadas, pouco articuladas ao cotidiano escolar e distantes de uma visão orgânica de integralidade formativa. O que se configura, em grande medida, é a ampliação quantitativa do tempo escolar dissociada da necessária qualificação dos processos pedagógicos.

Esse distanciamento entre concepção e materialidade torna-se particularmente evidente na análise do Relatório Anual de Gestão de 2022 (Belém, 2022). Embora o documento preveja a destinação de R\$ 470.000,00 para o Projeto/Atividade 2193, voltado ao "Acesso e Permanência para a Educação Infantil e Fundamental em Tempo Integral", o valor efetivamente executado foi de R\$ 0,00. Esse dado, ignorado no corpo geral da política pública, revela a dimensão de ineficiência e negligência administrativa que compromete não apenas a expansão

da modalidade, mas, sobretudo, sua qualificação. A total inexecução orçamentária, em um contexto de crescentes desigualdades sociais e educacionais, sinaliza o descompromisso institucional com a infância em tempo integral, reafirmando uma lógica de invisibilização e precarização que marca historicamente as políticas educacionais voltadas à população infantil das periferias urbanas.

Além disso, a recorrente ausência de dados desagregados nos relatórios gerenciais, que não diferenciam o número de matrículas em tempo parcial e integral, compromete gravemente o monitoramento e a avaliação da política pública. A invisibilidade estatística da modalidade integral impede diagnósticos situados, nega subsídios técnicos para o planejamento e fragiliza os mecanismos de controle social e participação democrática. Essa omissão é ainda mais grave quando se considera que a política de tempo integral exige, por sua própria natureza, um redesenho curricular, espaços físicos apropriados, recursos pedagógicos adequados e formação docente continuada, fatores que permanecem negligenciados nos documentos analisados.

A análise dos documentos da COEI e dos relatórios da DIED (2022-2024) confirma a inexistência de uma diretriz pedagógica articulada para a jornada ampliada, bem como a ausência de projetos formativos específicos e de uma política sistêmica de acompanhamento pedagógico. A ampliação da jornada, nesse cenário, tende a reproduzir uma lógica compensatória e assistencialista, distanciada de uma concepção emancipatória de infância e de uma perspectiva pedagógica crítica. Nesse sentido, a crítica de Saviani (2008) à tendência das políticas públicas de ampliar o tempo escolar sem modificar estruturalmente as práticas e os sentidos da escolarização é particularmente elucidativa. Tal constatação também encontra eco nas formulações de Frigotto (2010), para quem a Educação Integral só se realiza plenamente quando tensiona as desigualdades estruturais que afetam o acesso, a permanência e a qualidade da experiência educativa.

Em síntese, os achados desta etapa da pesquisa sugerem que a Educação Infantil em Tempo Integral no município de Belém permanece mais como horizonte normativo do que como realidade consolidada. A materialização desse direito encontra-se fragilizada por entraves políticos, administrativos e pedagógicos que reiteram a histórica marginalização da infância pobre nas políticas públicas. Superar esse quadro implica a formulação de uma política de tempo integral ancorada em concepções críticas de currículo, planejamento coletivo, valorização profissional e financiamento público consistente, dimensões imprescindíveis à construção de uma Escola democrática, socialmente referenciada e efetivamente comprometida com a formação plena das crianças na primeira infância.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação teve como objetivo geral analisar a implementação do tempo integral na Educação Infantil no município de Belém do Pará, no período de 2020 a 2024, à luz das orientações normativas, dos dados oficiais e da materialização da política educacional nas práticas de gestão e de acompanhamento. Com base em uma abordagem qualitativa, ancorada na análise documental crítica e no diálogo com autores que discutem a educação como direito social e como prática social transformadora, procurou-se construir uma leitura situada, densa e crítica da política pública em questão.

O primeiro objetivo específico visou identificar, nas orientações legais e pedagógicas da Semec, os processos previstos para o funcionamento do tempo integral na Educação Infantil. A análise revelou que, embora haja avanços discursivos importantes em documentos recentes, como as Diretrizes Curriculares da Educação Infantil (Brasil, 2022) e os pareceres da Coei (Belém, 2021; 2022; 2023), o marco normativo ainda carece de clareza quanto à concepção, às finalidades e à organização concreta da jornada ampliada.

Foram observadas ausências como um currículo específico para o tempo integral, orientações metodológicas ajustadas às exigências dessa modalidade, e parâmetros mínimos para a infraestrutura e para a formação docente evidenciam que a concepção de integralidade não está plenamente consolidada na política municipal. Em muitos casos, o tempo integral aparece diluído nas normativas, sem distinção entre ensino parcial e integral, o que fragiliza a implementação de uma proposta pedagógica consistente com os princípios de uma educação integral emancipatória.

No que se refere ao segundo objetivo específico: analisar o processo de oferta de matrículas da Educação Infantil em tempo integral de 2019 a 2024 na rede municipal de Belém, os dados compilados a partir dos Relatórios Anuais de Gestão e das informações da Coei apontam um crescimento quantitativo progressivo no número de crianças atendidas em tempo integral, especialmente a partir de 2022. No entanto, esse crescimento não foi acompanhado de um planejamento orçamentário proporcional nem de investimentos efetivos. O caso emblemático do orçamento de 2022, com previsão de R\$ 470.000,00 para ações de permanência na Educação Infantil em tempo integral e execução de R\$ 0,00, demonstra o descompasso entre previsão e efetivação. Tal cenário revela a persistência de uma lógica gerencialista, orientada por metas formais, em detrimento de políticas estruturantes que assegurem condições reais de qualidade no atendimento à criança. A não desagregação dos dados por tipo de jornada (parcial

ou integral) nos relatórios oficiais também dificulta a transparência, o controle social e o aprimoramento da política.

O terceiro objetivo específico, compreender os mecanismos de acompanhamento da Semec sobre a política de tempo integral na Educação Infantil no período de 2020 a 2024, revelou uma ausência de sistema sistemático de monitoramento, bem como de processos avaliativos específicos voltados à modalidade. As ações relatadas nos documentos oficiais indicam formações pontuais, compras de materiais e intervenções de infraestrutura, mas sem articulação com uma concepção formativa orientada para o tempo integral. Falta, portanto, um modelo de avaliação que considere as especificidades dessa etapa da Educação Básica e as exigências formativas de uma jornada ampliada centrada nos direitos de aprendizagem, no cuidado e no brincar. Além disso, os relatos demonstram que a supervisão pedagógica se dá de modo desigual entre as unidades, comprometendo a efetividade da política e revelando fragilidades institucionais na coordenação e no acompanhamento da política pública.

Ao final deste percurso investigativo, se torna- evidente que a implementação do tempo integral na Educação Infantil em Belém permanece incipiente, fragmentada e marcada por tensões estruturais. Ainda que haja avanços em termos de reconhecimento legal e discursivo da importância da jornada ampliada para a formação integral da criança, os dados analisados demonstram que a política carece de diretrizes operacionais consolidadas, de financiamento adequado, de monitoramento sistemático e de valorização efetiva das equipes pedagógicas. A ampliação do tempo de permanência na Escola, quando não acompanhada por práticas qualificadas, corre o risco de se tornar uma extensão do mesmo modelo fragmentado, centrado em atividades esvaziadas de intencionalidade formativa.

A ampliação da jornada escolar deve ser compreendida como uma dimensão de uma política pública comprometida com a justiça social e com o direito à infância plena. Para isso, é imprescindível que o tempo integral seja mais que uma medida compensatória: deve constituir-se como uma proposta pedagógica fundamentada, situada, humanizadora e construída em diálogo com as comunidades escolares e com os territórios.

Dessa forma, esta pesquisa não apenas problematiza os limites da atual política de tempo integral na Educação Infantil em Belém, mas também aponta caminhos possíveis para sua reconfiguração: a construção de um currículo específico para a jornada integral; a implementação de um sistema de monitoramento contínuo e formativo; a garantia de financiamento estável e transparente; e o investimento na formação docente como eixo estruturante da qualidade. Tais ações são indispensáveis para transformar o tempo integral em

uma política de garantia de direitos, e não em um recurso instrumental para o alcance de metas burocráticas.

Conclui-se, portanto, que a efetivação da Educação Infantil em tempo integral de qualidade em Belém demanda uma mudança de paradigma na gestão educacional, com ênfase na integração entre discurso e prática, entre intenção política e ação pedagógica, entre expansão quantitativa e aprofundamento qualitativo. Só assim será possível consolidar uma política educacional que reconheça a infância como sujeito de direitos e o tempo da escola como tempo de vida plena, digna e significativa.

## REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Vania Carvalho de; AUER, Franceila; NEVES, Kalinca Costa P. Educação Infantil em tempo integral: “mérito da necessidade” ou direito? **Eccos – Revista Científica**, São Paulo, n. 50, jul/set. 2019.
- ARAÚJO, Vânia Carvalho de. O “tempo integral” na educação infantil: uma análise de suas concepções e práticas. *In*: ARAÚJO, Vânia Carvalho *et al.* **Educação Infantil em jornada de tempo integral: dilemas e perspectivas**. Brasília: Ministério da Educação; Vitória: EDUFES, 2015.
- ARIÉS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006. p. 1-16.
- AZEVEDO, Heloisa Helena Oliveira de; SCHNETZLER, Roseli Pacheco. **O binômio cuidar-educar na Educação Infantil e a formação inicial de seus profissionais**. Disponível em: <https://legado.anped.org.br/sites/default/files/gt071011int.pdf>. Acesso em: 1 set. 2025.
- BAKUNIN, Mikhail. **O socialismo libertário**. São Paulo: Global, 1979.
- BARBOSA, Maria C. S.; RICHTER, Sandra R. Simonis; DELGADO, Ana Cristina C. Educação Infantil: tempo integral ou educação integral. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, n. 4, p. 95-119, 2015.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Os resultados da avaliação de propostas curriculares para a Educação Infantil dos municípios brasileiros. *In*: I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – PERSPECTIVAS ATUAIS., 2010. Belo Horizonte. **Anais [...]**, Belo Horizonte, 2010.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2015.
- BELÉM. Secretaria Municipal de Educação. **Política Municipal de Educação Integral em Tempo Integral**. Belém, 2024.
- BELÉM. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Educação. **Relatório DIED**. Belém, 2024.
- BELÉM. Secretaria Municipal de Educação. Coordenação de Educação Infantil. **Relatório Anual de Gestão**. Belém, 2023.
- BELÉM. Secretaria Municipal de Educação. Coordenação de Educação Infantil. **Regimento Unificado das UEI**. Belém, 2022.
- BELÉM. Secretaria Municipal de Educação. **Diálogo Formativo: Jornada Pedagógica – Núcleo Pedagógico de Políticas de Avaliação e Saberes (NUPPASS)**. Belém, 2022.
- BELÉM. Secretaria Municipal de Educação. **Plano de Ação do NUPPASS**. Belém, 2022.
- BELÉM. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Belém**. Belém, 2022.
- BELÉM. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta Pedagógica Curricular para a Educação Infantil**. Belém, 2022.
- BELÉM. Secretaria Municipal de Educação. Coordenação de Educação Infantil. **Relatório Anual de Gestão**. Belém, 2022.
- BELÉM. Secretaria Municipal de Educação. Coordenação de Educação Infantil. **Informativo COEI**. Belém, 2021.

BELÉM. Secretaria Municipal de Educação. Coordenação de Educação Infantil. **Relatório Anual de Gestão**. Belém, 2021.

BELÉM. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta Pedagógica Curricular para a Educação Infantil**. Belém, 2020.

BELÉM. Secretaria Municipal de Educação. **Plano Municipal de Educação de Belém (2015-2025)**. Belém, 2015.

BRASIL. **Lei nº 14.640, de 31 de julho de 2023**. Institui Programa Escola em Tempo Integral. Brasília, 2023.

BRASIL. **Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), de que trata o art. 212-A da Constituição Federal; revoga dispositivos da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007; e dá outras providências. Brasília, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC/CONSED/ UNDIME, 2017a.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados. Série Legislação, 2017b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Dúvidas mais frequentes sobre a Educação Infantil**. Brasília, 2013a. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=8169-duvidas-mais-frequentes-relacao-educacao-infantil-pdf&category\\_slug=junho-2011-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8169-duvidas-mais-frequentes-relacao-educacao-infantil-pdf&category_slug=junho-2011-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 2 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Manual operacional de educação integral**. Brasília, 2013b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Indicadores de qualidade na educação infantil**. Brasília, 2009.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, 2001.

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. **Lei Federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, 1990.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: Editora da UNESP, 1999.

CARVALHO, Marta Maria C. O debate sobre a identidade da cultura brasileira nos anos 20: O americanismo de Anísio. In: SMOLKA, Ana I.; MENEZES, Maria C. (Orgs). **Anísio Teixeira: provocações em educação**. Campinas: Autores Associados, 2000. p. 53-69.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Notas sobre o conceito de educação integral. In: COELHO, Lígia Martha (Org.). **Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo**. Petrópolis: Faperj, 2009.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Anísio Teixeira e a educação integral. **Paidéia**, Campinas, v. 20, n.46, p. 2049-2059, mai./ago. 2010.

CAVALIERE, Ana Maria Villela; COELHO, Lígia Martha. Para onde caminham os CIEPS? Uma análise após 15 anos. **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, p. 147-174, 2003

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 Esp., p. 1015-1035, out. 2007.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean *et al.* **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008 (Col. Sociologia).

COELHO, Lígia M. C. da Costa. Formação continuada do professor e tempo integral: uma parceria estratégica na construção da educação integral. In: CAVALIERE, Ana Maria Villela; COELHO, Lígia M. C. da Costa (Orgs.). **Educação brasileira e(m) tempo integral**. Petrópolis: Vozes, 2002.

COELHO, L. M. C. História(s) da Educação Integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009.

CORRÊA, Talita Ananda. **Proposta pedagógica de tempo integral na educação infantil: análise de uma realidade**. 2017. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pós-graduação em Educação, Instituto de Ciências da Educação, Universidade Estadual do Oeste do Pará, Santarém, 2017.

DIDONET, Vital. Creche: a que veio, para onde vai. **Em aberto**, Brasília, v. 18, n. 73, p.11-28, 2001.

ENGELS, Friedrich. **Dialética da natureza**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FERREIRA, Antônio G.; PINHEIRO, Maria Deuceny. A compreensão da educação integral no Brasil a partir do discurso sobre o Programa Mais Educação. In: FERREIRA, Antônio G.; BERNARDO, Elisângela S.; MENEZES, Janaína Specht S. **Políticas e Gestão em Educação em Tempo Integral: desafios contemporâneos**. Curitiba: CRV, 2018. p.19-40.

FERREIRA, Alice Aparecida Costa Turetta. A Educação Infantil em tempo integral no município de São Mateus/ES. 2020. 82f. Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação, Faculdade Vale do Cricaré, São Mateus, 2020.

FERREIRA, Cássia Marilda Pereira dos Santos. **Escola em tempo integral: possível solução ou mito na busca da qualidade?** 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2007.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FOCHI, Paulo Sérgio. Ludicidade, continuidade e significatividade nos campos de experiência. In: FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmem S.; FARIA, Ana Lúcia G. de (Orgs.). **Campos de experiência na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro**. Campinas: Leituras Críticas, 2015.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação omnilateral. In: CALDART, Roseli; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012.

GALLO, Sílvio. Em torno de uma educação menor. **Educação e Realidade**, v. 27, n. 2, p. 169-178, 2002.

GADOTTI, Moacir. **Educação integral no Brasil: inovações em processo**. São Paulo: Editora e livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

GHIRALDELLI JR., Paulo. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Ática, 2006.



GOMES, Romeu. Análise de dados em pesquisa qualitativa. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 67-80.

GOMES, Núbia Rosetti do Nascimento. **O Programa Educação em tempo integral em uma escola de educação infantil no município de Vitória-ES**. 2017. 191 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017.

JUNCKES, Cris Regina Gambeta. **Escola de tempo integral e o direito à infância: uma análise da produção acadêmica (1988-2014)**. 2015. 214 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pós-graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

JUNQUEIRA FILHO, Gabriel de A. **Linguagens geradoras: seleção e articulação de conteúdos em Educação Infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

KUHLMANN JR., Moisés. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

KUHLMANN JR., Moisés. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 5-18, 2000.

KUHLMANN JR., Moisés. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LEMME, Paschoal. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e suas repercussões na realidade educacional brasileira. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 65, n. 150, p. 255-272, 2005. Disponível em: <https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/2941>. Acesso em: 24 set. 2015.

MALUF, Angela Cristina Munhoz. **Educação Infantil: práticas inovadoras e desafiantes**. Petrópolis: Editora Vozes, 2022.

MARX, Karl. **Manuscritos Econômicos Filosóficos de 1844**. Lisboa: Edições 70, 2011.

MASSON, Gisele. Materialismo Histórico e Dialético: umas discussões sobre as categorias centrais. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 2, n. 2, p. 105-114, jul.-dez. 2007.

MAURÍCIO, Lúcia V. (org.) Educação Integral e Tempo Integral. **Em aberto**, v. 22, n. 80, Brasília, 2009. Disponível em: <https://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/issue/view/213>. Acesso em: 9 jan. 2024.

MAURÍCIO, Lúcia V. Educação integral e(m) tempo integral na educação infantil: possibilidades de um olhar inovador. *In*: ARAÚJO, Vania Carvalho *et al.* **Educação Infantil em jornada de tempo integral: dilemas e perspectivas**. Brasília: Ministério da Educação; Vitória: EDUFES, 2015.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 13. ed. São Paulo: HUCITEC, 2014.

MOLL, Jaqueline (Org.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

NAHUM, Carlene Sibebe. **Educação infantil e tempo integral: uma análise das concepções pedagógicas nas unidades educativas da Rede Municipal de Belém**. 2023. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2023.

OLIVEIRA, Ney Cristina M.; CARDOSO, Cintia Aurora Q. A História da Educação Integral/em Tempo Integral na Escola Pública Brasileira. **Revista Intermeio**, v. 25, p. 57-77, 2019.

OLIVEIRA, Ney Cristina M.; CARDOSO, Cintia Aurora Q. Concepções de Educação Integral e em Tempo Integral no Brasil: reflexões a partir de bases teóricas e legais. **Revista E-Curriculum**, v. 18, p. 2074-2094, 2020.

OLIVEIRA, Ney Cristina M.; SOUZA, Orlando Nobre B.; CORREA, Izete M.; CARDOSO, Cintia Aurora Q. Experimentações escolares da política de educação integral e(m) Tempo Integral: uma análise das práticas efetivadas em escolas públicas de Belém-PA. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, v. 5, p. 1-25, 2020.

OLIVEIRA, João Severino de. O cuidar, o educar e o brincar nos tempos, espaços e contextos socioeducativos da/na creche: algumas considerações. **Revista Exitus**, [S. l.], v. 6, n. 2, p. 106-128, 2016. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.ufopa.edu.br/index.php/revistaexitus/article/view/20>. Acesso em: 2 jan. 2025.

PASCHOAL, Jaqueline D; MACHADO, Maria Cristina G. A história da educação infantil no Brasil: Avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista HISTEDBR Online**, Campinas, n.33, p.78-95, 2009.

PEIXOTO, E. M.; SCHUCHTER, T. M.; ARAÚJO, V. C. de. O tempo integral na educação infantil: financiamento, gestão e projeto político-pedagógico em questão. In: ARAÚJO, V. C. de (Org.). **Educação infantil em jornada de tempo integral: dilemas e perspectivas**. Vitória: EDUFES, 2015, p.125-161.

PEREIRA, Fátima Alves. **Educação infantil em tempo integral no município de São Gonçalo**: reflexões sobre educação integral. 2021. Dissertação de mestrado – Programa de d Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

PSOL. **Programa de Governo da Frente Belém de Novas Ideias**. 2020. Disponível em: <https://divulgacandcontas.tse.jus.br>. Acesso em: 9 maio. 2024.

SABATINI, Viviane Menezes. **Entre tempo, contratempos e passatempo: Educação Infantil em jornada de tempo integral**. 2021. 170 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Pós-graduação em Educação, Campus São Carlos, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2021.

SANTOS, Soraya Vieira. **A ampliação do tempo escolar em propostas de educação pública integral**. Orientadora: Marília Gouvea de Miranda. 2009. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2009.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Para uma agenda da educação da infância em tempo integral assente nos direitos da criança. In: ARAÚJO, Vânia Carvalho de (org.). **Educação Infantil em jornada de tempo integral: dilemas e perspectivas**. Vitória: Edufes, 2015. p. 61-89.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos, GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História e Ciências Sociais**, n. 1, p. 1-15, jul., 2009.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, Demerval. Pedagogias contra-hegemônicas no Brasil. **Ideação - Revista do Centro de Educação e Letras**, Foz do Iguaçu, v. 10, n. 2, p. 11-28, 2008.

SÓLE, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: ARTMED, 1998.

VIGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 2007.