



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE RORAIMA
CAMPUS BOA VISTA
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

ALEXSAND FARIAS DE SOUZA - 20222LIP0229
JOÃO BATISTA LOPES DA SILVA - 20222LIP0190

**DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NO CENTRO MUNICIPAL
DE EDUCAÇÃO INFANTIL EULINA PINTO - CEIMEP**

BOA VISTA- RR
2026

ALEXSAND FARIAS DE SOUZA - 20222LIP0229
JOÃO BATISTA LOPES DA SILVA - 20222LIP0190

**DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NO CENTRO
MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL EULINA PINTO - CEIMEP**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Pedagogia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima - Campus Boa Vista, como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciado em Pedagogia.

Orientador: Prof. Alex Correa Pontes.

BOA VISTA - RR
2026

**DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NO CENTRO MUNICIPAL
DE EDUCAÇÃO INFANTIL EULINA PINTO - CEIMEP**

**CHALLENGES AND PERSPECTIVES OF INTEGRAL EDUCATION AT THE EULINA
PINTO MUNICIPAL EARLY CHILDHOOD EDUCATION CENTER - CEIMEP**

ALEXSAND FARIAS DE SOUZA¹
JOÃO BATISTA LOPES DA SILVA²
ALEX CORREA PONTES³

Declaro que sou autor(a)¹ deste Trabalho de Conclusão de Curso. Declaro também que o mesmo foi por mim elaborado e integralmente redigido, não tendo sido copiado ou extraído, seja parcial ou integralmente, de forma ilícita de nenhuma fonte além daquelas públicas consultadas e corretamente referenciadas ao longo do trabalho ou daqueles cujos dados resultaram de investigações empíricas por mim realizadas para fins de produção deste trabalho.

Assim, declaro, demonstrando minha plena consciência dos seus efeitos civis, penais e administrativos, e assumindo total responsabilidade caso se configure o crime de plágio ou violação aos direitos autorais. (Consulte a 3ª Cláusula, § 4º, do Contrato de Prestação de Serviços). “Deixar este texto no trabalho”.

DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NO CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL EULINA PINTO - CEIMEP

CHALLENGES AND PERSPECTIVES OF INTEGRAL EDUCATION AT THE EULINA PINTO MUNICIPAL EARLY CHILDHOOD EDUCATION CENTER - CEIMEP

Alexsand Farias de Souza¹
João Batista Lopes da Silva²
Alex Correa Pontes³

RESUMO

Este artigo analisa os desafios, os benefícios e as perspectivas da educação em tempo integral no Centro Municipal de Educação Infantil Eulina Pinto (CEIMEP), em Viçosa/RN. O estudo objetivou compreender a implantação e o funcionamento da proposta, identificando estratégias institucionais e contribuições para a formação das crianças. Trata-se de relato de experiência, de abordagem qualitativa e natureza descritiva, fundamentado em observações do cotidiano, registros pedagógicos, pesquisa bibliográfica e documental e entrevista estruturada com a gestora. As informações foram organizadas por análise de conteúdo. Os resultados indicam que a jornada integral, implantada em 2017, ampliou experiências pedagógicas, culturais, recreativas e de convivência e fortaleceu a articulação entre cuidar, educar e brincar. Os principais desafios envolveram a reorganização da rotina, a adequação dos espaços, a formação profissional e a adesão das famílias. Conclui-se que a proposta amplia oportunidades de aprendizagem, socialização e desenvolvimento, desde que associada a planejamento pedagógico, condições institucionais adequadas e participação da comunidade escolar.

Palavras-chave: Educação integral; Educação infantil; Relato de experiência; Prática pedagógica; CEIMEP.

ABSTRACT

This article analyzes the challenges, benefits, and prospects of full-time education at the Eulina Pinto Municipal Early Childhood Education Center (CEIMEP), in Viçosa, Rio Grande do Norte, Brazil. The study aimed to understand the implementation and operation of the program, identifying institutional strategies and contributions to children's comprehensive development. This qualitative, descriptive experience report was based on observations of daily practices, pedagogical records, bibliographic and documentary research, and a structured interview with the

school principal. The information was organized through content analysis. The results indicate that the full-time program, implemented in 2017, expanded pedagogical, cultural, recreational, and social experiences and strengthened the integration of care, education, and play. The main challenges concerned reorganizing routines, adapting spaces, professional development, and family participation. It is concluded that the program expands opportunities for learning, socialization, and development when supported by pedagogical planning, appropriate institutional conditions, and participation of the school community.

Keywords: Comprehensive education; Early childhood education; Experience report; Pedagogical practice; CEIMEP.

1 INTRODUÇÃO

A educação integral consolidou-se no Brasil por meio de experiências que buscaram ampliar as oportunidades formativas, como a Escola-Parque, idealizada por Anísio Teixeira (1959), e os Centros Integrados de Educação Pública, concebidos por Darcy Ribeiro (1986). No plano conceitual, educação integral refere-se à formação humana em suas dimensões cognitiva, afetiva, social, cultural e corporal, enquanto educação em tempo integral designa a ampliação da jornada. A relação entre ambas depende de intencionalidade pedagógica, diversidade de experiências e condições adequadas de funcionamento (Moll, 2012; Cavaliere, 2009). No âmbito das políticas públicas, a Meta 6 do Plano Nacional de Educação estabeleceu a ampliação da oferta em tempo integral nas escolas públicas (Brasil, 2014).

Na educação infantil, a jornada ampliada deve respeitar os ritmos e as formas próprias de aprendizagem das crianças. Alimentação, higiene, descanso, brincadeira, interação e atividades orientadas integram o processo educativo e não podem compor uma sequência rígida ou repetitiva. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e a Base Nacional Comum Curricular reafirmam as interações, as brincadeiras e os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se (Brasil, 2010; 2018).

Nesse contexto situa-se o CEIMEP, inaugurado em 2013, em Viçosa/RN, e com jornada integral implantada em 2017. A proposta buscou ampliar as experiências pedagógicas, culturais, recreativas e de convivência, o que exigiu reorganização da rotina, adequação dos espaços, formação da equipe e diálogo com as famílias. Sistematizar essa experiência mostra-se relevante tanto para compreender os avanços e as dificuldades locais quanto para oferecer elementos de reflexão a instituições com propostas semelhantes.

A pesquisa orientou-se pela seguinte questão: quais desafios, estratégias, benefícios e perspectivas caracterizam a implantação e o funcionamento da educação em tempo integral no CEIMEP? O objetivo foi compreender esse processo, identificando os desafios enfrentados, as estratégias desenvolvidas e as contribuições percebidas no cotidiano institucional. Trata-se de relato de experiência qualitativo e descritivo, apoiado em observações, registros, documentos e entrevista estruturada com a gestora. Após esta introdução, apresentam-se o referencial teórico, o percurso metodológico, os resultados e discussão e as considerações finais.

A escolha do tema justifica-se pela necessidade de compreender como uma política de ampliação da jornada se materializa no cotidiano de uma instituição de educação infantil. Ao registrar as soluções construídas pela equipe, as dificuldades ainda existentes e a percepção da gestão, o estudo valoriza a experiência local sem tomá-la como modelo universal. Sua contribuição reside em relacionar a prática do CEIMEP às exigências pedagógicas, estruturais e participativas discutidas na literatura e nas políticas educacionais.

2 EDUCAÇÃO INTEGRAL E EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NA INFÂNCIA

Educação integral e educação em tempo integral expressam conceitos relacionados, mas não equivalentes. A primeira orienta uma formação multidimensional; a segunda organiza a permanência escolar por jornada ampliada. O tempo adicional somente favorece a formação integral quando articula currículo, cuidado, brincadeira, convivência e participação, respeitando as especificidades da infância. A discussão a seguir concentra-se em três eixos: sentido formativo da ampliação da jornada; organização de tempos, espaços e cuidados; e condições de implementação como política pública.

2.1 Educação integral para além da ampliação da jornada

A educação integral não se reduz ao aumento do período de permanência na escola. Para Moll (2012), ela deve ampliar o acesso aos conhecimentos, à cultura, à arte, ao esporte, ao lazer e à convivência, mediante experiências vinculadas aos contextos dos educandos. Cavaliere (2009) também diferencia propostas que apenas estendem o horário daquelas que reorganizam a experiência escolar. Assim, a jornada ampliada só adquire sentido formativo quando sustentada

por intencionalidade pedagógica, integração das atividades e condições concretas de funcionamento.

Essa concepção possui raízes na defesa de uma escola pública democrática e culturalmente ampla, presente nas experiências de Teixeira (1959) e Ribeiro (1986). Em perspectiva crítica, Freire (1996) destaca o diálogo, a autonomia e a participação dos sujeitos, princípios incompatíveis com a simples ocupação do tempo por tarefas repetitivas. Gadotti (2009), ao relacionar educação integral e cidade educadora, acrescenta que os processos formativos podem envolver o território, as famílias, os equipamentos culturais e os saberes da comunidade.

Portanto, educação integral corresponde a uma concepção de formação humana, e educação em tempo integral, a uma modalidade de organização da jornada. A articulação entre ambas requer diversidade de experiências, participação dos sujeitos e gestão democrática. Paro (2009) e Coelho (2009) ressaltam que a qualidade da proposta depende também das condições de trabalho, da infraestrutura, da continuidade das políticas e da participação da comunidade; sem esses elementos, corre-se o risco de prolongar a permanência escolar sem transformar o processo educativo.

Do ponto de vista curricular, ampliar a jornada significa reorganizar relações entre conhecimentos, experiências e sujeitos. O tempo adicional pode favorecer projetos interdisciplinares, acesso a bens culturais e maior vínculo com o território, desde que as atividades não sejam tratadas como um turno complementar desconectado do projeto pedagógico. A contribuição de Freire (1996) reforça a necessidade de participação e diálogo, enquanto Moll (2012) e Gadotti (2009) situam a formação integral para além dos limites físicos da escola. Essa perspectiva exige planejamento coletivo e avaliação permanente para que a diversificação das experiências responda às necessidades dos estudantes.

2.2 Tempos, espaços, cuidado e aprendizagem na educação infantil

Na educação infantil, a jornada ampliada deve reconhecer a criança como sujeito histórico, social e cultural, que aprende nas interações com outras crianças, adultos, objetos e espaços (Kramer, 2006; Oliveira, 2011). O brincar, além de favorecer imaginação, socialização e autonomia, constitui uma forma própria de expressão e produção de conhecimentos (Kishimoto,

2011). Por isso, alimentação, higiene, descanso, movimento, leitura, arte, exploração e convivência precisam ser compreendidos como dimensões articuladas do cotidiano educativo.

A qualidade desse cotidiano depende da organização dos tempos e espaços. Rotinas excessivamente fragmentadas podem produzir cansaço e limitar a iniciativa infantil, enquanto uma organização flexível favorece escolhas, vínculos e experiências significativas (Barbosa, 2006; Fochi, 2015). Os ambientes também participam do currículo: salas, pátios, parques, áreas de descanso e espaços de leitura devem ser seguros, acolhedores, acessíveis e dotados de materiais que estimulem exploração e convivência (Maurício, 2009).

Cuidar e educar são dimensões indissociáveis. Na jornada integral, os momentos de alimentação, higiene, repouso e acolhimento envolvem aprendizagem, autonomia e construção de vínculos, enquanto as brincadeiras e as diferentes linguagens estruturam a participação infantil. Em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais e a BNCC, permanecer mais tempo na instituição deve significar melhores oportunidades para conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se, e não uma sequência maior de tarefas escolarizantes (Brasil, 2010; 2018).

Essa compreensão requer atenção à agência das crianças. Observar seus interesses, acolher iniciativas e permitir escolhas evita que o período integral seja dominado por comandos adultos. A rotina deve oferecer estabilidade, importante para a segurança e a previsibilidade, mas também flexibilidade para prolongar uma brincadeira, retomar uma investigação ou reorganizar uma atividade quando surgem necessidades de repouso, movimento ou interação.

O planejamento precisa ainda equilibrar propostas orientadas e experiências iniciadas pelas próprias crianças. A quantidade de atividades não constitui indicador suficiente de qualidade; importa a possibilidade de envolvimento, continuidade e construção de sentidos. Por isso, equipe, materiais, ambientes e tempos devem ser organizados de modo integrado, assegurando cuidado individualizado e oportunidades coletivas sem desconsiderar as diferenças entre faixas etárias e ritmos de desenvolvimento.

2.3 Educação em tempo integral como política pública

A educação em tempo integral como política pública amplia o direito à educação, mas sua efetivação exige financiamento, infraestrutura, alimentação, materiais, profissionais

suficientes, formação continuada e acompanhamento pedagógico. Coelho (2009) observa que a distância entre a formulação das políticas e as condições reais das instituições pode comprometer a proposta, especialmente diante de precariedade dos espaços, descontinuidade administrativa e insuficiência de recursos.

A Meta 6 do Plano Nacional de Educação prevê a ampliação da oferta e estratégias relacionadas à jornada, à adequação dos espaços e à articulação com outros ambientes educativos (Brasil, 2014). Entretanto, os contextos municipais são desiguais quanto a financiamento, profissionais e infraestrutura. A concretização da política requer, portanto, responsabilidades compartilhadas entre sistemas de ensino, gestões públicas, instituições e comunidades.

Na educação infantil, a participação das famílias é igualmente decisiva. A permanência prolongada pode gerar dúvidas sobre alimentação, descanso e cuidados, tornando necessário apresentar a proposta pedagógica, manter canais de escuta e criar oportunidades de participação. A qualidade não deve ser avaliada apenas pelo número de horas ou matrículas, mas pela capacidade de oferecer experiências significativas e respeitar as necessidades das crianças.

A institucionalização da jornada ampliada também depende de continuidade administrativa, monitoramento e articulação com o planejamento municipal. Metas de atendimento precisam estar associadas a indicadores de qualidade, formação das equipes e manutenção dos ambientes. Nesse processo, a comunidade escolar não atua apenas como destinatária: profissionais e famílias podem identificar problemas, avaliar a rotina e participar das decisões. A gestão democrática, destacada por Paro (2009), contribui para que a expansão quantitativa não se afaste do propósito de formação integral e das necessidades concretas da infância.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

O estudo caracteriza-se como relato de experiência, de abordagem qualitativa e natureza descritiva, realizado no Centro Municipal de Educação Infantil Eulina Pinto (CEIMEP), em Viçosa/RN. Esse delineamento permitiu sistematizar aspectos do cotidiano institucional e compreender os desafios, as estratégias e as contribuições relacionados à implantação e ao funcionamento da educação em tempo integral.

A produção das informações baseou-se no acompanhamento das práticas, na observação das atividades e nos registros de experiências pedagógicas, culturais, recreativas e de convivência. A pesquisa bibliográfica subsidiou a discussão sobre formação integral, infância, organização dos tempos e espaços e políticas educacionais. A pesquisa documental abrangeu o Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014), o Plano Municipal de Educação de Viçosa/RN (Viçosa, [s. d.]) e os dados do Censo Escolar da Educação Básica de 2025 (Brasil, 2026).

As informações foram complementadas por entrevista estruturada com a diretora do CEIMEP, realizada em 7 de julho de 2026. O instrumento contemplou implantação da jornada, infraestrutura, equipe, rotina, práticas pedagógicas, participação das famílias, desafios e benefícios percebidos. As respostas foram relacionadas às observações, aos registros, aos documentos e ao referencial teórico, de modo que a análise não se restringisse à perspectiva da participante.

A interpretação ocorreu por análise de conteúdo. Inicialmente, os registros, documentos e respostas da entrevista foram lidos e organizados; em seguida, agruparam-se os aspectos recorrentes em quatro categorias: implantação e organização da jornada integral; desafios institucionais e pedagógicos; estratégias da equipe; e contribuições e perspectivas. Essas categorias orientaram a apresentação dos resultados e o diálogo com o referencial teórico.

A articulação entre diferentes fontes permitiu confrontar a descrição da gestora com os registros do cotidiano e com os documentos educacionais. O procedimento não teve por finalidade quantificar desempenhos, mas compreender sentidos, práticas e condições institucionais. Os indicadores do Censo Escolar foram empregados apenas para contextualizar o percentual de frequência integral do CEIMEP, respeitando as diferenças entre uma instituição específica e os dados agregados das redes públicas.

Por abranger uma única instituição e utilizar, como fonte complementar, principalmente a perspectiva da gestão escolar, o estudo não pretende generalizar seus resultados. As conclusões referem-se à experiência situada do CEIMEP e devem ser interpretadas à luz das fontes utilizadas. Essa delimitação, explicitada também na discussão, preserva o caráter descritivo do relato e indica possibilidades para investigações futuras.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise das observações, dos registros, dos documentos e da entrevista evidenciou que a implantação da jornada integral no CEIMEP ocorreu progressivamente e envolveu mudanças pedagógicas, administrativas e estruturais. A ampliação da permanência repercutiu na rotina, nos espaços, nas atividades, nas atribuições profissionais e nas relações com as famílias. Os resultados são apresentados em quatro eixos: caracterização e implantação; desafios e estratégias; participação familiar; e contribuições e perspectivas.

4.1 Caracterização do CEIMEP e implantação da educação em tempo integral

O CEIMEP foi inaugurado em 8 de agosto de 2013 e localiza-se no bairro Centro, em Viçosa/RN. No período estudado, era dirigido por Elenilda Souza dos Santos Araújo e atendia crianças da educação infantil. A proximidade com um complexo poliesportivo arborizado e a existência de parque infantil, pátio amplo e salas consideradas suficientes favoreciam atividades pedagógicas, lúdicas e de convivência em ambientes internos e externos. Em jornada ampliada, essa variedade é relevante porque os espaços participam do currículo e precisam acolher movimento, brincadeira, alimentação e descanso (Maurício, 2009).

A equipe reunia nove professores, cinco auxiliares, dois vigias, sete profissionais de limpeza, duas cozinheiras, dois auxiliares de cozinha, um chefe de almoxarifado, um digitador e três coordenadores, totalizando 32 profissionais. A composição mostra que a jornada integral depende da atuação articulada de trabalhadores responsáveis por práticas pedagógicas, cuidado, alimentação, higiene, segurança, limpeza e organização dos ambientes.

A educação em tempo integral foi implantada em 2017 para ampliar oportunidades de aprendizagem, favorecer o desenvolvimento das crianças e atender às demandas das famílias. Segundo a gestora, a consolidação exigiu reorganizar a rotina, os espaços, as atribuições profissionais e as atividades, buscando articular cuidar, educar e brincar. O caso confirma que ampliar o horário só produz sentido formativo quando também amplia experiências e oportunidades (Moll, 2012).

Conforme a gestora, a implantação respondeu simultaneamente ao propósito pedagógico de favorecer o desenvolvimento integral e à demanda das famílias por atendimento durante um período mais amplo. Essa dupla motivação exigiu evitar que a instituição assumisse função

apenas assistencial. A reorganização buscou assegurar que os momentos de cuidado permanecessem vinculados à aprendizagem, à autonomia e à convivência, ao mesmo tempo que as atividades pedagógicas respeitassem as características da educação infantil.

A trajetória institucional mostra, portanto, que a jornada integral não foi um acréscimo isolado de horas, mas uma mudança na forma de organizar o atendimento. Espaços, profissionais e rotina passaram a compor uma mesma proposta, cuja consolidação depende da capacidade de revisar práticas e responder às necessidades que surgem no cotidiano.

4.2 Desafios enfrentados e estratégias desenvolvidas

Os principais desafios envolveram rotina, espaços físicos, recursos humanos, materiais pedagógicos, formação profissional e participação das famílias. Com o aumento do tempo de permanência, foi necessário equilibrar alimentação, higiene, descanso, brincadeira, convivência e atividades orientadas. A instituição evitou simplesmente acrescentar tarefas, pois uma rotina rígida poderia gerar cansaço, e passou a organizar momentos diversificados e compatíveis com os ritmos infantis (Barbosa, 2006; Fochi, 2015).

Os ambientes disponíveis foram reorganizados para que salas, pátio e parque atendessem a experiências de movimento, descanso, alimentação e convivência. Também se definiram funções, horários e responsabilidades, articulando gestão, coordenação, professores, auxiliares e trabalhadores de apoio. Segundo a gestora, havia professores suficientes para os dois turnos, mas a continuidade da proposta depende de planejamento coletivo, manutenção dos espaços e disponibilidade de materiais.

A formação continuada foi apontada como estratégia para evitar a repetição do período parcial e a antecipação de práticas escolarizantes. As ações formativas buscaram reforçar interações, brincadeiras, diferentes linguagens, cuidado, autonomia e participação. Paralelamente, reuniões, comunicados e acompanhamento das famílias contribuíram para explicar a rotina e acolher dúvidas sobre a permanência das crianças.

Em síntese, a instituição respondeu aos desafios com reorganização pedagógica, otimização dos ambientes, definição de responsabilidades, formação da equipe, aquisição de materiais e diálogo com as famílias. Essas medidas fortaleceram a proposta, mas exigem acompanhamento permanente. A experiência confirma a análise de Coelho (2009): políticas de

jornada ampliada somente se concretizam quando acompanhadas por condições institucionais e pedagógicas efetivas.

A organização dos recursos humanos permaneceu como aspecto sensível porque a continuidade do atendimento depende da presença e da integração de diferentes profissionais. Não basta distribuir horários: é necessário compartilhar objetivos, informações sobre as crianças e critérios de cuidado. Reuniões de planejamento e acompanhamento podem reduzir a fragmentação entre turnos e favorecer maior coerência entre as experiências realizadas ao longo do dia.

Outro ponto é a sustentabilidade das estratégias. A otimização dos ambientes e a aquisição de materiais respondem a necessidades imediatas, mas exigem manutenção, reposição e avaliação de uso. Do mesmo modo, a formação continuada precisa acompanhar mudanças na equipe e novos desafios. Assim, as soluções desenvolvidas pelo CEIMEP devem ser compreendidas como parte de um processo de gestão, e não como providências definitivas.

4.3 Participação das famílias e adesão à jornada integral

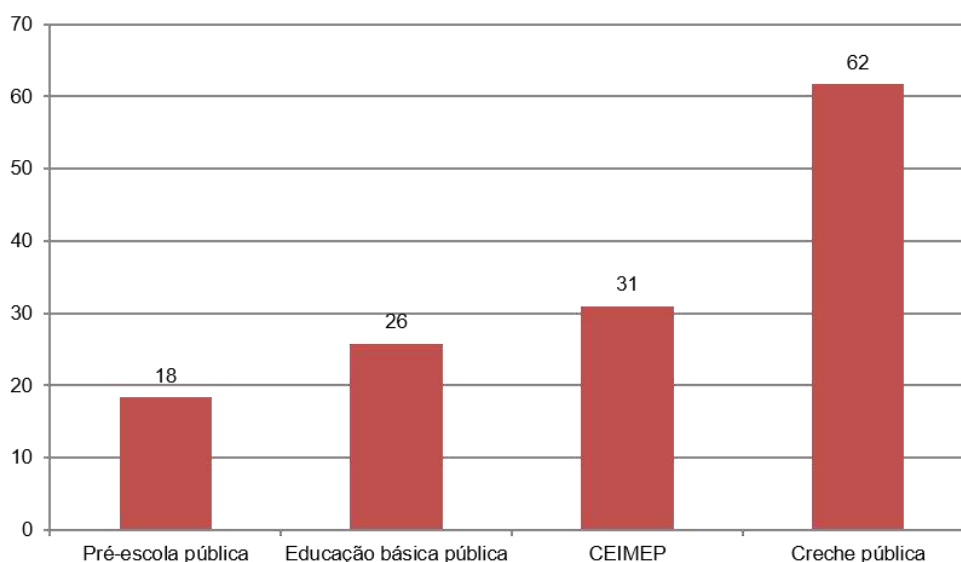
A participação das famílias constituiu um desafio central. Em 2026, o CEIMEP possuía 99 crianças matriculadas e organizava todas as turmas na perspectiva integral, mas somente 31% frequentavam efetivamente a jornada ampliada. Segundo a diretora, parte da baixa adesão decorria de preocupações com o tempo fora do ambiente familiar, a alimentação, o descanso e os cuidados. Tais dúvidas indicam a necessidade de apresentar claramente a proposta e permitir que os responsáveis conheçam espaços, profissionais e atividades.

A gestão fortaleceu o diálogo por meio de reuniões, comunicados, rodas de conversa, acompanhamento individual e participação das famílias em projetos e eventos. Essas ações buscaram demonstrar que a jornada ampliada não significa apenas permanência, mas acesso a experiências pedagógicas, culturais, recreativas e sociais. A escuta dos responsáveis também favorece a avaliação da proposta e a construção de confiança entre instituição e comunidade.

Os dados institucionais foram contextualizados com o Censo Escolar de 2025. Como mostra o Gráfico 1, 31% das crianças do CEIMEP frequentavam a jornada integral. Nos dados nacionais, a proporção correspondia a 18,3% na pré-escola pública, 25,8% na educação básica pública e 61,7% nas creches públicas (Brasil, 2026); no gráfico, os valores foram arredondados.

Gráfico 1 – Comparação dos percentuais de atendimento em tempo integral

Tempo integral: CEIMEP x Censo 2025



Leitura dos dados: o percentual do CEIMEP supera a média nacional da pré-escola pública, mas deve ser interpretado com cautela, pois o dado institucional reúne a Educação Infantil.

Fonte: CEIMEP (entrevista, 2026); Inep/Censo Escolar 2025 (BRASIL, 2026).

A comparação deve ser interpretada com cautela: o índice do CEIMEP reúne etapas da educação infantil e não representa as redes nacionais. Ainda assim, supera em 12,7 pontos percentuais a pré-escola e em 5,2 pontos o indicador geral, embora permaneça abaixo das creches. A diferença entre oferta e frequência mostra que ampliar vagas não garante adesão; decisões familiares e fatores sociais, culturais e organizacionais precisam orientar as estratégias.

4.4 Contribuições e perspectivas da experiência desenvolvida

Os registros e a entrevista indicam que a jornada integral ampliou atividades de leitura, brincadeira, movimento, cultura, socialização e participação, além de distribuir os momentos de alimentação, higiene, descanso e cuidado. Na avaliação da gestão, essas experiências favoreceram autonomia, convivência e desenvolvimento cognitivo, motor, social e emocional. Como não foram aplicados instrumentos específicos para mensurar o desenvolvimento infantil, tais achados devem ser compreendidos como contribuições percebidas no contexto institucional, sem relação causal.

A integração entre cuidar, educar e brincar destacou-se como contribuição da proposta. Alimentação, higiene e acolhimento foram compreendidos como momentos educativos, enquanto as brincadeiras favoreceram imaginação, expressão, interação e construção de conhecimentos. A gestão também relatou ações da administração municipal e da Secretaria Municipal de Educação para adequar espaços e adquirir materiais pedagógicos e lúdicos, contribuindo para um ambiente acolhedor e seguro.

Apesar dos avanços, permanecem necessárias a formação continuada, a conservação dos ambientes, a renovação dos materiais e a participação familiar. O índice de 31% mostra que a oferta ainda não corresponde à adesão da maioria das famílias. Assim, a implantação iniciada em 2017 deve ser entendida como processo contínuo, sujeito a avaliação e aperfeiçoamento conforme as necessidades das crianças, dos profissionais e da comunidade.

Entre as perspectivas, destaca-se a possibilidade de ampliar a adesão por meio da aproximação com as famílias e da visibilidade das práticas desenvolvidas. Apresentar a rotina, promover visitas, compartilhar registros e abrir espaços de participação pode reduzir inseguranças e produzir avaliações mais plurais. Essas ações devem ser acompanhadas por escuta sistemática, para que o aumento da frequência não se sobreponha ao bem-estar e aos ritmos das crianças.

Também se mostra pertinente acompanhar a experiência com indicadores institucionais que incluam participação, continuidade das atividades, adequação dos ambientes e percepção de profissionais e responsáveis. Esse monitoramento pode orientar decisões sobre formação, materiais e organização da rotina. Sem substituir a observação pedagógica, oferece elementos para aperfeiçoar a proposta e tornar mais explícitas suas contribuições e limitações.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência do CEIMEP demonstra que a educação em tempo integral ampliou oportunidades pedagógicas, culturais, recreativas e de convivência e favoreceu a articulação entre cuidar, educar e brincar. A implantação iniciada em 2017 foi construída progressivamente, mediante reorganização da rotina e dos espaços, definição de atribuições, formação da equipe e diálogo com as famílias. Portanto, a qualidade da jornada não decorre apenas do número de horas, mas das condições estruturais, pedagógicas e humanas que atribuem sentido a esse tempo.

Os principais desafios foram adequar a rotina aos ritmos das crianças, organizar espaços e recursos humanos, garantir materiais, manter a formação continuada e ampliar a adesão familiar. Na perspectiva da gestão e dos registros institucionais, a proposta diversificou experiências, fortaleceu a convivência e favoreceu a autonomia. Esses benefícios, contudo, são percepções situadas e não permitem estabelecer relações causais com o desenvolvimento infantil.

A participação das famílias exige atenção: embora houvesse 99 matrículas em 2026, apenas 31% das crianças frequentavam a jornada integral. Reuniões, rodas de conversa, visitas aos ambientes e participação em projetos podem esclarecer a proposta e fortalecer a confiança. A continuidade da experiência também depende de investimentos em infraestrutura, materiais, formação e avaliação periódica dos tempos e espaços, evitando rotinas rígidas ou repetitivas.

Como limitação, o relato abrange uma única instituição e utiliza, como fonte complementar, principalmente a perspectiva da gestão. Estudos futuros podem incorporar professores, auxiliares, familiares e as experiências das crianças. Conclui-se que a jornada integral pode contribuir para uma educação infantil pública mais acolhedora e participativa quando planejada coletivamente e sustentada por condições adequadas. Mais do que ampliar a permanência, é necessário transformar o tempo em oportunidades de aprendizagem, cuidado, brincadeira e convivência.

Do ponto de vista da gestão, os resultados recomendam manter o planejamento coletivo, a formação continuada, a conservação dos espaços e a comunicação com os responsáveis. Recomenda-se ainda acompanhar não apenas a quantidade de matrículas, mas a frequência efetiva e a qualidade das experiências. Esses elementos podem apoiar decisões municipais sobre recursos, equipe e expansão da jornada sem perder de vista as especificidades da educação infantil.

Embora não generalizável, o relato oferece uma aprendizagem aplicável à reflexão sobre outras realidades: políticas de tempo integral precisam combinar expansão do atendimento e coerência pedagógica. A experiência ganha relevância quando seus avanços são reconhecidos, suas limitações permanecem explícitas e a comunidade participa de seu aperfeiçoamento. Nessa perspectiva, o CEIMEP apresenta uma construção em curso, e não um processo concluído.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Microdados do Censo Escolar da Educação Básica 2025**. Brasília, DF: Inep, 2026. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/microdados/censo-escolar>. Acesso em: 16 jul. 2026.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação — PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União: seção 1**, Brasília, DF, ano 151, n. 120-A, edição extra, p. 1, 26 jun. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 16 jul. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso em: 16 jul. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília, DF: MEC; SEB, 2010. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/seb/pdf/publicacoes/educacao_infantil/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 16 jul. 2026.

CAVALIERE, Ana Maria. Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. **Em Aberto**, Brasília, DF, v. 22, n. 80, p. 51-63, abr. 2009.

COELHO, Lúcia Martha Coimbra da Costa. História(s) da educação integral. **Em Aberto**, Brasília, DF, v. 22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009. DOI: <https://doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.21i80.2222>. Disponível em: <https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2420>. Acesso em: 16 jul. 2026.

FOCHI, Paulo Sergio. **Afinal, o que os bebês fazem no berçário? Comunicação, autonomia e saber-fazer de bebês em um contexto de vida coletiva**. Porto Alegre: Penso, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir. **Educação integral no Brasil: inovações em processo**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009. (Educação Cidadã, 4). Disponível em: <https://acervo.paulofreire.org/bitstreams/9dd4bcb5-1544-4561-927a-8ca7803c1131/download>. Acesso em: 16 jul. 2026.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KRAMER, Sonia. A infância e sua singularidade. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (org.). **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília, DF: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica, 2006. p. 13-23.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Escritos, representações e pressupostos da escola pública de horário integral. **Em Aberto**, Brasília, DF, v. 22, n. 80, p. 15-31, abr. 2009.

MOLL, Jaqueline (org.). **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PARO, Vitor Henrique. Educação integral em tempo integral: uma concepção de educação para a modernidade. In: COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa (org.). **Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo**. Petrópolis, RJ: DP et Alíi; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009. p. 13-20.

RIBEIRO, Darcy. **O livro dos CIEPs**. Rio de Janeiro: Bloch, 1986. Disponível em: <https://www.pdt.org.br/wp-content/uploads/2021/01/O-Livro-dos-CIEPs-por-Darcy-Ribeiro.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2026.

TEIXEIRA, Anísio. Centro Educacional Carneiro Ribeiro. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 31, n. 73, p. 78-84, jan./mar. 1959.

VIÇOSA (RN). Prefeitura Municipal. **Aprovação do Plano Municipal de Educação do Município de Viçosa/RN**. Viçosa, RN: Prefeitura Municipal, [s. d.]. Disponível em: <https://www.vicosa.rn.gov.br/pagina/14/aprovacao-do-plano-municipal-de-educacao-do-municipio-de-vicosa-rn>. Acesso em: 16 jul. 2026.