

Tempo integral na educação infantil: uma virtude pública?

FULL TIME IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: A PUBLIC VIRTUE?

Vania Carvalho de Araújo
UFES | vania_araujo@terra.com.br

RESUMO

Tomando por referência alguns resultados da pesquisa “Educação em tempo integral na educação infantil: um estudo das concepções e práticas no estado do Espírito Santo” (2014), este artigo tem por objetivo desvelar os contornos que a oferta e ampliação do tempo integral vem assumindo na educação infantil quando os critérios de acesso adotados evocam a vulnerabilidade social e a pobreza como elementos credenciadores e privilegiados de matrícula. Nossas reflexões chamam a atenção sobre os significados que as proposições constantes na Meta 6 do Plano Nacional de Educação (2014-2024) podem assumir, sobretudo em um contexto onde a garantia e a oferta do tempo integral na educação infantil ainda aparecem como uma “virtude pública” inquestionável e como uma imagem benemérita de proteção à pequena infância.

Palavras-chave: Educação infantil em tempo integral. Educação em tempo integral e direitos. Jornada ampliada na educação infantil.

ABSTRACT

This paper aims at analyzing the shapes the extended education’s offer increase has been taking in early children’s education, while the access criteria evoke social vulnerability and poverty as accrediting and privileged elements for enrollment, based on some results from the research project called “Extended school day in early children’s education: a concepts and practices’ study in Espírito Santo State” (2014). Our considerations draw attention to the meanings the statements part of Goal 6 of the National Education Plan (2014-2024) can take, especially in a context in which both the access guarantee and the extended early childhood education offer still seem to be considered an unquestioning “public virtue” and a laudable image of early childhood protection.

Keywords: Early children’s education on full time education. Rights and full time education. Extended school day in early child.

Dada a extensão que a oferta da jornada em tempo integral vem assumindo na educação infantil em contextos rurais e urbanos, principalmente com a parcela de responsabilidade a ser assumida a partir das novas proposições do Plano Nacional de Educação, PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014), conforme expresso em sua Meta 6: “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)¹, questionamos as motivações instauradas em torno de tais iniciativas nos diferentes municípios brasileiros, uma vez que a incorporação de crianças em instituições com atendimento em tempo integral tem em sua matriz cultural e histórica uma especial atenção à assistência da infância pobre e abandonada, utilizada como estratégia importante para a consolidação de uma nova ordem social e econômica.

Consideradas as diferentes interpelações que cercam esta temática, o presente artigo se propõe a refletir sobre as possíveis permanências e rupturas que se inscrevem nos sentidos atribuídos à oferta e ampliação da jornada em tempo integral na educação infantil, quando a garantia de direitos formulados no ângulo das desigualdades sociais continua a publicizar uma imagem virtuosa de suas ações, ao mesmo tempo em que repõe uma espécie de cidadania inconclusa pela lógica que se processa em torno da vulnerabilidade social como critério prioritário de credenciamento à educação infantil em tempo integral.

Assistência e trabalho: elementos catalisadores de educação e de proteção social à infância socialmente desvalida.

Por diferentes épocas, as crianças foram utilizadas como estratégias para a consolidação de um projeto de sociedade. Contudo, foram as condições de vida das crianças socialmente desvalidas que se constituíram em uma questão central nos discursos médico-higienistas e juristas. Fato este, mobilizador de variados esforços para a criação de instituições,

¹ O Plano anterior (2001-2010), Lei nº 10.179/2001, previa “Adotar progressivamente o tempo integral para as crianças de 0 a 6 anos”.

tais como Casas de Expostos, Seminários de Educandos, Institutos Disciplinares, Casas de Correção, Asilos infantis, creches, etc., cujo objetivo era combater o aumento da desagregação social, a propagação da criminalidade infantil e, assim, proteger e assistir as crianças pobres, órfãs e abandonadas.

Os problemas para com a infância pobre e abandonada no Brasil estiveram fortemente assentados em um sentimento caritativo e filantrópico público e privado que, articulados a uma nova ordem social vigente, influenciada, principalmente, pelo complexo fenômeno social surgido com a transição do trabalho escravo para o trabalho livre e assalariado e o expressivo crescimento demográfico nos centros urbanos, desdobraram-se em estratégias de assistência e educação às crianças desvalidas. Associado a uma “educação assistencialista”, o trabalho às crianças das camadas populares adquire centralidade como recurso à disciplina, à educação moral e à prevenção da delinquência e da marginalidade.

A incorporação de crianças órfãs e abandonadas no aprendizado de algum ofício assumiu relevância já nas primeiras décadas do Império. Sobre as diferentes iniciativas adotadas, o aprendizado de ofícios não parece constituir-se, *a priori*, uma relação direta com as demandas das indústrias nascentes. Em se tratando de uma época fortemente marcada pelo aumento do número de menores nas ruas, pela incidência da criminalidade e da mendicância infantil, pela escassez de instituições destinadas à infância desvalida, o trabalho assume uma importância mais moral do que produtiva (ARAÚJO, 2011). No entanto, não se pode deixar de considerar a presença de menores órfãos, abandonados e crianças pobres na formação do trabalho livre no Brasil que, segundo Hardman (1988, p. 90-91), “[...] estiveram na abertura das primeiras ferrovias, no alargamento dos portos, nos primeiros ofícios manufatureiros”.

Esta noção de trabalho vai assumindo contornos diferenciados ao longo dos tempos. A expansão do setor industrial, a preocupação com a manutenção da ordem e dos bons costumes, a utilização da mão-de-obra do imigrante foram alguns dos fatores que concorreram com a elaboração de uma nova noção do trabalho como instrumento de civilidade, ordem e de progresso. Os menores desvalidos, até então vistos pelo lado exclusivo da caridade, da filantropia ou da repressão policial, serão definidos também segundo a sua capacidade econômica e produtiva, uma força de trabalho indispensável às demandas do mercado em expansão.

A vasta utilização de crianças nas indústrias têxteis, por exemplo, era uma forma de assegurar o desenvolvimento industrial compatibilizado com a difusão da imagem dos proprietários como “benfeitores e filantropos” (STEIN, 1979). Numa época em que a carência de trabalhadores especializados e a inexistência de uma legislação trabalhista concorriam para a exploração da mão-de-obra por meio de regimes ininterruptos de trabalho a baixos salários, crianças de várias idades eram coagidas a trabalhar cumprindo funções próprias de trabalhadores adultos.

Com a República, um novo quadro econômico e social se forjava no País. O inevitável desenvolvimento das relações sociais capitalistas assinalava um modo distinto de perceber a infância socialmente desvalida. Discursos, leis, instituições, práticas se adequavam à nova ordem política e social inaugurada com a República.

Gondra (2002) referindo-se ao 1º Congresso de Proteção à Infância realizado em 1922 destaca a ênfase dada a favor da higienização da infância como suporte à manutenção da força de trabalho.

Uma flexão observável nesse momento articula os argumentos médico-religiosos ao econômico. Com esse deslocamento, o cuidado com a infância passa a ser representado como **investimento**, tendo em vista gerar/produzir sujeitos que pudessem ser integrados produtivamente ao mundo do trabalho. Nesse movimento, a proteção à infância encontrava outro motor (GONDRA, 2002, p. 113).

Em que pese os diferentes enunciados em torno da infância como uma questão antes dominada pela caridade religiosa e pela filantropia, um novo discurso em torno da assistência e proteção à infância alimentará as preocupações com o futuro da nação. Esse movimento traduzido por Rizzini (2011), como “o problema da criança era o problema do Estado”, expressa os contornos das preocupações políticas subjacentes. “Era sobre a criança, filha da pobreza, reprodutora do vício e da imoralidade, que a ação pública concentraria seus esforços. Por isso se dizia ser saneadora e civilizadora a reforma de que o Brasil necessitava” (p. 107). Decorrente desse processo de concretização de um projeto civilizatório, assistência e trabalho parecem constituir-se os pilares de uma ação pedagógica empreendida pelo Estado. Contudo, é no assistencialismo à infância moralmente abandonada

que a tutela do Estado sobre a infância desvalida parece encontrar formas variadas de intervenção.

Por meio do assistencialismo, procurava-se demonstrar a piedosa ação do governo em direção às classes desprivilegiadas. A condição da criança pobre, nesse caso, representa um argumento catalisador da benevolência estatal acionada pela imagem perturbadora da carência, da desproteção e da dependência do olhar piedoso e filantrópico do governo sobre os mais necessitados (ARAÚJO, 2011, p. 197).

Se tais empreendimentos tinham por base a corporificação de uma sociedade que se queria moderna e civilizada, a exigência por uma intervenção reformadora incluía na ação de proteção e assistência à infância a criação de asilos infantis, creches, escolas maternais e jardins de infância em um contexto de crescente urbanização e desenvolvimento industrial. A esse respeito, muitos discursos deixavam transparecer uma imagem benemérita de proteção às crianças.

Triste e desolador o espetáculo que presenciamos diariamente nesta capital. Não há quem não veja pelas ruas e praças da cidade infelizes mulheres na mais extrema miséria, tendo nos braços pobres creancinhas, cujo semblante nos causa compaixão e dó. Outras creanças maiores vagueiam desamparadas pelas ruas recorrendo à caridade pública. É necessário que o generoso povo paulista saiba concorrer para a fundação das projetadas ‘creches’ para estes entesinhos que o destino fez pobres de nascença e a sociedade culta tem o dever de fazer ricos pelo conforto de sua generosidade (NOGUEIRA, 1902, apud KISHIMOTO, 1986, p. 38).

De acordo com Kuhlmann Jr. (1998), as estratégias configuradas em torno da assistência à infância no final do século XIX, no Brasil, representam uma conjunção de interesses “jurídicos, empresariais, políticos, médicos, pedagógicos e religiosos, consideradas três influências básicas: a jurídico-policial, a médico-higienista e a religiosa” (p. 81). Embora tais interesses

ampliassem seu raio de propagação a diferentes classes sociais, a criação de creches e escolas maternas encontrava larga guarida no auxílio e amparo às crianças pobres e às famílias cujas mães buscavam trabalho fora do lar, sobretudo, como trabalhadoras domésticas.

Considerada uma novidade para o conturbado contexto de demandas sociais e a escassez de iniciativas que pudessem auxiliar as famílias pobres e trabalhadoras, as creches conseguiram catalisar um amplo espectro de iniciativas políticas e sociais que delegaram a ela um papel importante no projeto de assistência à infância em curso. Contudo, Kuhlmann Jr. (1998) chama a atenção para os paradoxos contidos nos vários contornos dados à implantação das creches, pois ao mesmo tempo em que se constituíam uma salvaguarda aos “problemas” da infância desvalida, suas práticas contrapunham-se aos discursos sobre as responsabilidades maternas na educação dos filhos, já que as crianças passavam a maior parte do tempo nas instituições sob a tutela privada, sustentadas, em sua grande maioria, com subsídios públicos.

Os (des) caminhos do tempo integral na educação infantil

A questão social colocada em torno das creches ganha relevância no decorrer dos anos e adquire novas conotações ao serem incorporadas como um direito do trabalhador e dever do Estado. Fruto de reivindicação de ampla parcela da sociedade, é, nos efeitos da divisão do trabalho no interior da família, que sua aspiração parece mobilizar interesses e instituir novos enunciados em torno da proteção e da provisão das crianças das camadas populares. A tardia incorporação ao campo da educação e seu reconhecimento como um direito público de todas as crianças são percebidos como uma conquista, uma experiência mobilizadora de educação e de reconhecimento social.

Se tal dinâmica traduz o impacto das lutas sociais que ensejaram demandas por creches e, posteriormente, por pré-escolas, constituindo-se, assim, os pilares do direito à educação infantil como primeira etapa da educação básica, uma conotação assistencialista parece ainda cindir as representações sobre as creches, quando seu aparecimento público denota uma imagem virtuosa da ação pública, mesmo que isso subverta as equivalências possíveis entre o cuidar e o educar e desvirtue os

princípios pedagógicos da educação infantil. Aqui está em questão alguns dos paradoxos de como as creches foram adquirindo virtualidade, formuladas como anteparo às mazelas sociais e evocadas como um bem inquestionável à infância socialmente desvalida, imputando às crianças um “[...] *status especial que lhes permita coexistir na comunidade*, mas com a privação de certos direitos e da participação em certas atividades sociais” (CASTEL, 2000, p. 39).

O fato de as creches representarem, no decorrer dos tempos, um espaço de “guarda” das crianças, cujo atendimento correspondia às horas de trabalho das mães - configurando-se em uma estratégia importante de assistência e de proteção -, o tempo de permanência das crianças instaurou-se como um grande aliado da sociedade, ancorado nas contingências inescapáveis de vulnerabilidade das famílias e dos estigmas endereçados às condições das crianças socialmente desprivilegiadas.

Quando a face moderna das demandas sociais suscita novas estratégias de assistência às crianças e às suas famílias, a permanência das crianças pequenas nas instituições em tempo integral parece evocar velhas fórmulas ao encontrar guarida na própria formulação dada aos critérios de matrículas adotados. Neste caso, o condicionante da vulnerabilidade social se estabelece como medida de justiça e de equidade social, colocando em xeque o tipo de vínculo estabelecido entre Estado e sociedade, entre direito e cidadania. Aqui recorreremos às reflexões de Qvortrup (2015, p. 13) ao colocar em questão se “o verdadeiro objetivo da proteção é a sociedade adulta, ou, mais especificamente, o grande negócio do tecido social”, já que o pretexto de proteger as crianças tem se configurado, conforme reproduz de Donzelot, “em um progressivo ‘complexo tutelar’ imposto sobre as crianças”.

Em pesquisa realizada em dez municípios capixabas (ARAÚJO, 2015), a prerrogativa da vulnerabilidade social das crianças constituiu-se como uma referência significativa na formulação dos critérios de seleção das crianças para o atendimento em tempo integral nas creches e nas pré-escolas, ainda que tal vulnerabilidade tenha relação direta com os interesses ou a própria vulnerabilidade das famílias. Tal constatação tem ocupado no imaginário social uma legitimidade inquestionável, principalmente em um contexto onde as discriminações positivas têm se revelado como conquista e não formuladas nos termos da universalização da lei, dos direitos e da efetiva cidadania. Daí porque “[...] não

podemos lidar com a questão do ‘tempo não-protégido’ sem discutir o tempo protegido” (QVORTRUP, 2015, p. 20).

As Metas do atual Plano Nacional de Educação - PNE/2014-2024, que tratam da oferta de educação em tempo integral aos alunos da educação básica, parecem legitimar o que já vem ocorrendo há tempos no contexto da educação infantil, quando a prioridade da vulnerabilidade social tem sido tratada como uma “prioridade” frente à incapacidade de universalização do acesso e permanência e à titularidade do direito à educação conforme disposto na Constituição Federal de 1988. De acordo com a estratégia 6.2 do PNE, lê-se: “[...] instituir, em regime de colaboração, programa de construção de escolas com padrão arquitetônico e de mobiliário adequado para atendimento em tempo integral, prioritariamente em comunidades pobres ou com crianças em situação de vulnerabilidade social”.

Algumas reflexões devem ser consideradas. A “construção de escolas com padrão arquitetônico e mobiliário adequado para atendimento em tempo integral” não é uma prerrogativa exclusiva para as instituições em tempo integral, mas para todas as escolas, uma vez que a qualidade dos projetos educativos deve levar em conta os padrões estéticos, sustentáveis e inclusivos das edificações escolares. Contudo, vale destacar que a garantia de um ambiente acolhedor, seguro e estimulante, também para as crianças inseridas no tempo integral, é um avanço importante para o desenvolvimento do projeto de educação infantil em tempo integral.

O atendimento prioritário “em comunidades pobres ou com crianças em situação de vulnerabilidade social” restringe o sentido de escola republicana quando a universalização de acesso é convertida por fórmulas tipificadas de atendimento. Nesse caso, o acesso ao tempo integral se constitui como um anteparo às mazelas sociais e seus critérios, ao condicionarem direitos iguais à comprovação da situação estigmatizadora da carência e da necessidade, excluem outras possibilidades de convívio entre crianças com situações sócio-econômicas diferentes, subvertendo, assim, o sentido da escola pública como “escola para todos”. Nesse caso, exige-se uma “[...] cultura institucional de caráter republicano, isto é, centrada nos direitos, no processo democrático entre Estado e Sociedade, no reconhecimento do bem público, do espaço público e da cidadania” (SPOSATI, 2007, p. 444), e não uma cultura que esteja deslocada das formas mais democráticas e igualitárias de ação.

Na oferta e ampliação do tempo integral na educação infantil, é preciso considerar que nem todas as famílias pobres optam por matricular seus filhos em tempo integral, já que tal escolha é facultativa e outros fatores concorrem para tal decisão, como por exemplo, os significados atribuídos com a ruptura da criança com os vínculos familiares em função de sua permanência prolongada na instituição.

Priorizar ou não o atendimento a comunidades pobres ou para crianças em situação de vulnerabilidade social torna-se uma questão complexa num quadro de precarização de direitos e naturalização das condições de vida das crianças que necessitam de uma atenção mais direta do Estado como garantia do seu bem-estar social, de modo a bloquear determinadas vivências que os impedem de experimentar a infância na sua integralidade. Daí porque a jurisprudência se consolidou no sentido de que há direito líquido e certo à matrícula em tempo integral nas creches e/ou nas pré-escolas a quem dela demandar. Mas isso não deve significar a utilização da educação infantil como o principal recurso de garantias de benefícios sociais, nem mesmo

[...] neutralizar a questão da igualdade (**do direito e da justiça**, grifo nosso) numa lógica perversa em que as desigualdades são transfiguradas no registro de diferenças sacramentadas pela distribuição diferenciada dos benefícios, invisibilizando a matriz real das exclusões (TELLES, p. 94).

A responsabilidade pública da oferta e ampliação do tempo integral na educação infantil diz respeito a uma permanente problematização dessas questões, de modo a fortalecer-se como uma política pública de direitos e não uma política pública que se dá no registro da estigmatização da pobreza e nem de uma versão atualizada do assistencialismo na educação infantil.

Destacamos ainda em nossas reflexões duas estratégias previstas na Meta 6 do Plano Nacional de Educação. A estratégia 6.4 propõe “fomentar a articulação da escola com os diferentes espaços educativos, culturais e esportivos e com equipamentos públicos, como centros comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus, teatros, cinemas e planetários”.

A garantia e a ampliação do tempo integral na educação infantil têm sido tematizadas por diferentes atores sociais, mas é no discurso político, principalmente em períodos de campanhas eleitorais, que sua demanda tem

adquirido notoriedade e alcançado uma importância peculiar como ação preventiva e protetiva diante do complexo cenário das questões sociais que atravessam a sociedade brasileira. Nesse caso, o atendimento em tempo integral tem se transformado em uma espécie de estratégia discursiva e recursiva de combate à violência, à marginalidade, à pobreza, à desproteção assistencial, etc. Contudo, poucas são suas referências como parte integrante de um trabalho pedagógico e de um contexto educativo mais amplo. Isso explica muito os reducionismos conceituais e metodológicos que se criam em torno da oferta do tempo integral quando sua figuração pública é desvinculada de um projeto político-pedagógico mais consistente e em consonância com as conquistas históricas consolidadas no campo da educação infantil.

A participação das crianças em diferentes espaços educativos, sociais, culturais, etc., conforme previsto na estratégia 6.4, acima referenciada, pressupõe um aparato institucional adequado para a sua efetivação, além de fazer emergir uma cultura curricular mobilizadora de conhecimentos e vivências nos diferentes espaços da cidade. Portanto, os discursos acerca da oferta e a ampliação da educação em tempo integral não devem desvincular-se da natureza mesma da qualidade da educação infantil e daquelas condições necessárias à construção de novas sociabilidades entre crianças e adultos, entre a instituição de educação infantil e o contexto social mais amplo. Além disso, a garantia de novos investimentos, associados ao estabelecimento de políticas públicas articuladas, são fundamentais para a efetivação, com qualidade, dessas e demais estratégias.

Na estratégia 6.7 e 6.8, propõe-se, respectivamente: “atender às escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas na oferta de educação em tempo integral, com base na consulta prévia e informada, considerando as peculiaridades locais” e “garantir a educação em tempo integral para pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na faixa etária de quatro a dezessete anos, assegurando atendimento educacional especializado complementar e suplementar ofertado em salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em instituições especializadas”.

Em ambas as estratégias, a inclusão de escolas do campo, comunidades indígenas, quilombolas e pessoas com deficiência é um avanço sem precedentes, pois poucas têm sido as oportunidades de oferta da educação em tempo integral em outros contextos étnicos e culturais, incluindo-se aí as

crianças com deficiência, já que os pobres, ressalta Telles (1999), têm sido considerados “figuras clássicas da destituição”.

Conforme destacado, um novo compromisso passa a ser colocado à educação em tempo integral nos diferentes níveis na educação básica, compreendendo: estrutura física adequada, formação continuada de professores para atuação na educação em tempo integral, garantia de condições de trabalho com qualidade, desenvolvimento das atividades em consonância com o projeto político-pedagógico da instituição e, no caso das creches e das pré-escolas, com as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil, além de uma perspectiva de trabalho que promova permanente articulação da instituição com os diferentes espaços culturais, sociais e esportivos da cidade.

Ainda que suas proposições contemplem aspectos importantes para o atendimento em tempo integral na educação infantil com qualidade socialmente referenciada, alguns paradoxos ainda são perceptíveis. Assim, acompanhar os desdobramentos das estratégias da educação infantil em tempo integral, sobretudo em um contexto onde as políticas educacionais contemporânea catalisam a atenção de vários atores sociais e políticos pode nos ajudar a observar melhor a direção que tal experiência irá tomar.

Como bem afirmara Campos (2003) sobre os diferentes interesses historicamente capitalizados pelos empresários, filantropos, organizações não-governamentais no campo da educação, alguns de seus desdobramentos resultaram em uma confusão da política com os bons sentimentos. “Os bons sentimentos se manifestam aqui e ali, geralmente focados em crianças e jovens pobres, mas as políticas resultantes costumam ser erráticas, segmentadas e de baixa cobertura” (CAMPOS, 2003, p. 2).

A apropriação indevida das políticas educacionais e o desvirtuamento da oferta do tempo integral na educação infantil como uma virtude pública inquestionável parecem se apresentar como a grande ameaça a um projeto de educação infantil em tempo integral emancipatório. Começamos a pensar em que medida os critérios da vulnerabilidade social das crianças ou de renda mensal das famílias têm sido justos para a garantia de um direito constitucional quando o princípio universalista da escola pública e da cidadania exige outra formulação programática e pragmática. “Os bons sentimentos” podem estar subvertendo a sua efetivação como reconhecimento público e um direito a ser universalizado.

Por seu turno, quando as instituições de educação infantil buscam adequar o seu atendimento às demandas de trabalho das mães ou dos responsáveis pelas crianças, a centralidade do trabalho reativa, a exemplo do que ocorria nos fins do século XIX e início do século XX, no Brasil, a lógica inescapável do mercado, cuja ação de guarda e proteção às crianças concorrem com relações sociais e supostos direitos, regulados pela racionalidade econômica. Por sua vez, a aplicação de critérios com base nas demandas das mães trabalhadoras sem dúvida se apresenta como uma estratégia indutora para a entrada e permanência da mulher no mercado de trabalho e sua profissionalização, mas isso não significa colocar em segundo plano uma cultura pública onde as crianças devem constituir-se alvos primeiros na garantia de direitos no contexto da educação infantil em tempo integral.

De acordo com o novo PNE, o tempo de permanência dos alunos(as) deve ser “igual ou superior a sete horas diárias durante todo o ano letivo”. Grande parte das mães, cujos filhos são matriculados na educação infantil, tem uma jornada de oito horas diárias de trabalho efetivo, sem contar a exigência legal de intervalo de uma hora de descanso, prerrogativa esta recentemente estendida aos trabalhadores domésticos. Quando os sistemas municipais de ensino optam pela ampliação da jornada em tempo integral por um período de sete horas, não há correspondência com a carga horária de trabalho das mães, deixando transparecer formas disparatadas na relação entre a escola e as condições reais de trabalho dos pais. Nesse caso, alguns conflitos interpelam outras formas de experiências mais articuladas com a comunidade.

Em se tratando de uma jornada de trabalho em tempo integral de sete ou oito horas, a instituição encerra suas atividades, geralmente, entre 14h30min e 15h30min, considerando o horário de início das atividades às 7h30min. Isso coloca em cena outros enunciados em torno da carga horária de trabalho nas instituições, seja pelos seus desdobramentos na relação entre a escola e a família, e nos vínculos a serem garantidos entre as mães e seus filhos, já que um maior tempo de convivência com os filhos implica, por um lado, um reconhecimento ao direito da criança e, por outro lado, retirá-los antecipadamente da instituição cria um descompasso com o tempo institucionalmente previsto, pelo conturbado processo que se cria na carga horária, remuneração e regime de trabalho dos professores e demais profissionais da instituição.

A oferta em tempo integral não é um tema simples de abordar, mas, ao assumir uma importância na formação da pequena infância, a institucionalização dessa experiência deve concorrer para um horizonte ético, estético, político e pedagógico que encare os conflitos e os desafios como possibilidades concretas de afirmação de direitos e de cidadania para as crianças, para suas famílias e profissionais da educação infantil. Portanto, não há modelos a copiar, mas formas de pensar um projeto educativo que se comprometa com a educação infantil em tempo integral como espaço da infância, da cidadania ativa e do conhecimento.

Tempo integral na educação infantil: qual virtude pública? Ou à guisa de conclusão

Na tentativa de superar algumas generalizações e senso comum sobre a oferta e ampliação da educação infantil em tempo integral como algo passível de exortação moral e social, uma necessária reconfiguração dessa experiência precisa ser colocada em questão. A instituição educativa não é uma instituição que promove, necessariamente, uma educação integral, mesmo porque isso não é uma prerrogativa exclusiva da escola e nem reposta para todos os direitos das crianças, mas pode ser um espaço importante para a superação de uma situação social e cultural constrangedora vivida por milhares de crianças, desde que o “tempo protegido” não exponha as crianças às restrições dos não-direitos.

Para sua efetivação, um conjunto de ações como expressão de uma autêntica virtude pública se faz necessário, e não de um discurso subordinado à ordem econômica e a uma tradição conservadora da educação e da assistência social de caráter liberal ou neoliberal. Para Sposati (2007, p. 437),

Os projetos de fundamentação liberal-social ou economicista [...] negam o reconhecimento do direito de cidadania extensivo e consideram a atenção social compatível somente a grupos focais caracterizados pelo grau de indigência estabelecido sob alta seletividade. Nesse caso o acesso social depende do prévio enquadramento do cidadão à condição de necessitado, sem direito a requerer atenção a sua necessidade social.

A educação é um dever do Estado e direito do cidadão. Esse preceito legal contém em si múltiplas implicações e, no caso da oferta da educação infantil em tempo integral, ela é subsidiária de um projeto educativo mobilizador de conhecimentos, direitos e cidadania, situando-a como uma experiência pública compartilhada, uma educação cuja significação humana devemos partilhar com as crianças.

Para os gregos, a amizade e a hospitalidade eram uma das virtudes públicas, *par excellence*. Com Homero, a hospitalidade assume uma centralidade em seu código de conduta moral, uma prova de civilidade, um valor cujo objetivo é o desenvolvimento humano e a integridade social da comunidade. “A hospitalidade [...] promove disposições de caráter amigáveis de respeito e boa vontade para com outros e, em particular, com aqueles que se apresentam em situações difíceis ou desvantajosas” (FREITAS, 2007, p. 108). Tais virtudes contemplavam uma realidade, possibilitando a construção de um bem comum e uma atenção aos destinos comuns, de modo a experimentar novas formas de sociabilidade (ORTEGA, 2000).

Consideramos urgente recuperar tal espírito empreendido por Homero em seus poemas *Iliada* e *Odisseia*, de modo que a experiência do/ no tempo integral possa configurar-se em um tempo de confraternização cidadã e espaço da hospitalidade, como contraponto ao “mérito da necessidade” (SPOSATI, 1988) ou a uma cidadania condicionada, que se realiza sob certas condições de precarização e não proteção, tais como pobreza, vulnerabilidade, risco social, subnutrição, etc. Essas premissas se colocam diametralmente opostas às formas utilizadas de colonização dos mundos de vida das crianças (FERREIRA, SARMENTO, 2008), já que um amplo interesse pelo seu confinamento a espaços que as colocam sob atenta vigilância e proteção acaba afastando as crianças de outras possibilidades de interação com outros grupos geracionais e modos distintos de promoção de sua infância.

Todavia, outra questão se coloca em nossas análises. O empreendimento em torno da ampliação da jornada escolar provoca um efeito paradoxal na vida das crianças quando uma perspectiva econômico-utilitarista do tempo integral faz sobressair o desconcerto de uma sociedade, onde as regras adultas se sobrepõem aos direitos das crianças, fazendo valer uma imagem estereotipada da necessidade com a criação de dispositivos institucionais de proteção. Outro aspecto articulado a esse está na desconfiguração de outros processos de socialização, limitando às crianças desfrutar de outros espaços

de convivência devido a um “progressivo ‘complexo tutelar’ imposto sobre as crianças”, conforme destacado por Qvortrup (2015).

Tudo isso nos chama a atenção sobre os perigos que a oferta do tempo integral na educação infantil pode assumir, quando os direitos e a ação protetora às crianças se dá exclusivamente pela via da regulamentação estatal, prescindindo de outras práticas eticamente comprometidas com o bem-estar social e cultural das crianças.

Se temos a enfrentar os resquícios de uma matriz cultural que evoca a vulnerabilidade social e a pobreza como elementos legitimadores de reconhecimento público, a complexidade da oferta e ampliação da educação infantil em tempo integral exige responsabilidades públicas, cuja aplicabilidade convida-nos a pôr em ação outras ordens valorativas acerca da criança e de sua infância e uma reconfiguração ética e estética dos processos educativos para que sejam mais do que uma mixórdia de tempos, discursos e boas intenções.

Referências

ARAÚJO, Vania Carvalho de. O tempo integral na educação infantil: uma análise de suas concepções e práticas. In: ARAÚJO, V. C. de (Org.). **Educação infantil em jornada de tempo integral: dilemas e perspectivas**. Vitória/ES: Edufes, 2015.

ARAÚJO, Vania Carvalho de. A criança socialmente desvalida: entre o trabalho e a ameaça da lei. In: FARIA FILHO, L. M. de.; ARAÚJO, V. C. de (Org.). **História da educação e da assistência à infância no Brasil**. Vitória: Edufes, 2011.

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] República Federativa do Brasil**. Ed. extra. Brasília, 26 jun. 2014. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 5, de 17 e dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 dez. 2009.

CAMPOS, Maria Malta. Educação e políticas de combate à pobreza. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, Rio de Janeiro set. / dez. 2003.

CASTEL, Robert. As armadilhas da exclusão. In: CASTEL, R.; WANDERLEY, L. E. W.; BELFIORE-WANDERLEY, M. (Orgs.). **Desigualdade e a questão social**. São Paulo: EDUC, 2000.

FREITAS, Mônica S. de. **Sobre a ética em Homero**. 2007. ...f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) - Programa de Pós-Graduação em Filosofia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

GONDRA, José Gonçalves. Higienização da infância no Brasil. In: GONDRA, José Gonçalves (Org.). **História, infância e escolarização**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2002.

HARDMAN, Francisco F. **Trem fantasma: a modernidade na selva**. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

KISHIMOTO, Tizuko M. **A pré-escola em São Paulo (Das origens a 1940)**. 1986. 348 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1986.

KUHLMANN JUNIOR, Moysés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

QVORTRUP, Jens. A dialética entre a proteção e a participação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 15, n. 1, p. 11-30, jan. / abr. 2015.

RIZZINI, I.; PILOTTI, F. (Org.). **A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2011.

FERREIRA, M. e SARMENTO, M. J. - Subjectividade e bem-estar das crianças: (in) visibilidade e voz. **Revista Eletrônica de Educação São Carlos, SP: UFSCar**, v.2, no. 2, p. 60-91, nov. 2008. Disponível em <http://www.reveduc.ufscar.br>.

SPOSATI, Aldaíza. **Vida urbana e gestão da pobreza**. São Paulo: Cortez, 1988.

SPOSATI, Aldaíza. Assistência social: de ação individual a direito social. **Revista Brasileira de Direito Constitucional**, São Paulo, n. 10, p. 435-458, jul./dez. 2007.

STEIN, Stanley J. **Origens e evolução da indústria têxtil no Brasil - 1850/1950**. Rio de Janeiro: Campus, 1979.

TELLES, Vera. **Direitos sociais: afinal do que se trata?** Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.