

Política de educação infantil em tempo integral: notas sobre a percepção das famílias

Public policy of the full-time childhood education: notes on the perception of families

Política de educación infantil a tiempo completo: notas sobre la percepción de las familias

*Vania Carvalho de Araújo¹
Franceila Auer²
Rennati Taquini³*

Citação: ARAÚJO, V. C. de; AUER, F.; TAQUINI, R. Política de educação infantil em tempo integral: notas sobre a percepção das famílias. *Jornal de Políticas Educacionais*. V. 15, e77885. Janeiro de 2021.



<http://10.5380/jpe.v15i0.77885>

Resumo

Este artigo expõe parte dos resultados de um estudo exploratório realizado com 86 famílias de dez municípios do estado do Espírito Santo, cujos filhos encontravam-se matriculados em 20 instituições de educação infantil em tempo integral. Tem por objetivo discorrer sobre as percepções das famílias em relação à educação infantil em tempo integral. Utiliza o *software* NVivo como ferramenta auxiliar na organização e análise dos dados coletados nas entrevistas semiestruturadas feitas com as famílias. Os resultados apontam que o trabalho extradomiciliar da mãe se impõe como a principal motivação para a matrícula dos seus filhos no tempo integral. Além disso, há grande expectativa acerca das rotinas de cuidado na instituição. Conclui-se que perdura na educação infantil em tempo integral uma complexa relação entre

¹ Doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFES, junto à Linha de Pesquisa Educação, Formação Humana e Políticas Públicas. Vitória, ES, Brasil. Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-7678-1689>. E-mail: vcaraujofes@gmail.com

² Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Mestranda em Educação na Ufes. Vitória, ES, Brasil. Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-1913-854X>. E-mail: auerfranceila@gmail.com

³ Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Professora da educação infantil e das séries iniciais na Prefeitura Municipal de Guarapari (PMG-ES). Guarapari, ES, Brasil. Orcid: <http://orcid.org/0000-0001-9006-3053>. E-mail: rennati@gmail.com

o direito à educação das crianças e as necessidades das famílias trabalhadoras de classes socioeconomicamente desfavorecidas.

Palavras-chave: Educação infantil, Tempo integral, Educação infantil em tempo integral e famílias.

Abstract

This paper presents part of the results of an exploratory study carried out with 86 families from ten municipalities in the state of Espírito Santo, whose children were enrolled in 20 full-time early childhood education institutions. It aims to discuss the perceptions of families regarding full-time early childhood education. It uses the software NVivo as an auxiliary tool in the organization and analysis of data collected in semi-structured interviews conducted with the families. The results indicate that the job of mothers who work outside the home stands as the main motivation for the enrollment of their children in full-time institutions. Moreover, there is a high expectation concerning the care routines in the institution. It is concluded that a complex relationship between children's right to education and the needs of working families from socioeconomically disadvantaged classes endures in full-time early childhood education.

Keywords: Early childhood education, Full-time, Full-time early childhood education and families.

Resumen

Este artículo expone parte de los resultados de un estudio exploratorio realizado con 86 familias de diez municipios del estado de Espírito Santo, cuyos hijos se encontraban matriculados en 20 instituciones de educación infantil a tiempo completo. Tiene por objetivo discutir sobre las percepciones de las familias en relación a la educación infantil a tiempo completo. Utiliza el *software* NVivo como herramienta auxiliar en la organización y análisis de los datos recogidos en las entrevistas semiestructuradas realizadas con las familias. Los resultados apuntan que el trabajo extradomiciliar de la madre se impone como la principal motivación para la matriculación de sus hijos a tiempo completo. Además, hay gran expectativa acerca de las rutinas de cuidado en la institución. De ello se desprende que en la educación infantil a tiempo completo perdura una compleja relación entre el derecho a la educación de los niños y las necesidades de las familias trabajadoras de clases socioeconómicamente desfavorecidas.

Palabras Clave: Educación infantil, Tiempo completo, Educación infantil a tiempo completo y familias.

Apontamentos iniciais

Historicamente, a assistência às crianças pequenas em espaços com atendimento em tempo integral teve suas raízes firmadas na passagem do Império para a República no Brasil. Nesse período, intensas transformações econômicas, culturais e sociais em curso no país reestruturaram a sociedade de forma a legitimar a nova ordem urbana que se estabelecia. Considerando a necessidade de mão de obra livre e homens sadios que respondessem às demandas de um mercado emergente, o período compreendido entre o final do século XIX até meados do século XX foi marcado pela propagação de hábitos higiênicos com extenso apoio feminino na aplicação de conhecimentos acerca dos cuidados pessoais, da alimentação e da amamentação dos bebês (RIZZINI; PILOTTI, 2011).

Em um contexto de significativas mudanças no ordenamento social, Guimarães (2017) evidencia a defesa dos médicos higienistas pela criação de creches no Brasil como uma forma de administrar a salubridade dos mais pobres, por meio do cuidado com a saúde e a nutrição dos bebês das escravas e ex-escravas. O foco dessas ações teve forte

assento na liberação da mão de obra das mulheres pobres para o mercado de trabalho, como garantia dos privilégios financeiros das elites (CIVILETTI, 1991).

A ampla atuação dos higienistas favoreceu a circulação do periódico *Mãe de Família*, em 1879, com o escopo de instruir a mulher a se tornar uma boa mãe, ao mesmo tempo em que defendia a construção de espaços para receber seus filhos enquanto se ausentasse devido ao trabalho. Ainda no primeiro ano de sua criação, foram publicados artigos escritos pelo médico Dr. K. Vinelli nos quais a creche era defendida como “[...] um estabelecimento de beneficência que tem por fim receber em todos os dias úteis e durante as horas de trabalho, as crianças de dois anos de idade para baixo, cujas mães são pobres, de boa conduta e trabalham fora de seu domínio” (JORNAL MÃE DE FAMÍLIA, 1879, apud CIVILETTI, 1991, p. 3).

A constituição desses espaços de guarda para as crianças desvalidas se diferenciava dos jardins de infância privados, destinados ao trabalho pedagógico com os filhos das famílias abastadas. Para Kulmann Jr. (1998), a diferença entre essas instituições estava justamente naquilo que se pretendia alcançar socialmente; de um lado, a educação pré-escolar para os filhos das senhoras, e de outro lado, a institucionalização por longas horas diárias dos filhos de serviçais nas creches, no intuito de “minimizar os problemas sociais decorrentes do estado de miséria de mulheres e crianças” (GUIMARÃES, 2017, p. 10). Nesse cenário, o decorrer dos séculos XIX e XX foi marcado pelo aumento acentuado da atividade profissional feminina, acompanhado do desenvolvimento da institucionalização de crianças pequenas de classes populares, em tempo integral, desencadeando práticas assistencialistas de atendimento em creches, asilos infantis, patronatos etc. (BARBOSA; RICHTER; DELGADO, 2015).

Guimarães (2017) e Campos (1999) evidenciam que o alvorecer de um novo quadro econômico iniciado com a república culminou, na década de 1920, na ampliação dos direitos dos trabalhadores, principalmente das mães trabalhadoras, que passaram a ter, a partir da promulgação da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT (BRASIL, 1943), espaços próprios para a amamentação em seus postos laborais, além do estabelecimento de vínculos entre as empresas com mais de 30 funcionárias e as creches, para atender aos seus filhos sob vigilância e assistência.

Aos poucos, as ações destinadas aos filhos das mães trabalhadoras foram ampliadas para além da amamentação dos bebês. A exemplo disso, segundo Kramer (2003), esse trabalho assistencial, inicialmente desenvolvido sob a responsabilidade de

instituições particulares, progressivamente foi assumido por órgãos públicos voltados ao atendimento da criança, de tal forma que, na década de 1940, em pleno Estado Novo, o Governo Federal inaugurou uma política de proteção e assistência ao menor e à infância com a criação de órgãos oficiais de atendimento público e privado, ambos administrados pelo Estado. Dentre essas iniciativas, Kramer (2003) destaca a Legião Brasileira de Assistência – LBA, fundada em 1942, com o escopo de ofertar atendimento assistencial voltado para a proteção da maternidade e da infância.

Em 1974, a LBA deu início à implementação do Projeto Casulo, com o objetivo de prestar assistência a crianças de até seis anos de idade, oferecendo, para tanto, cuidados de saúde e higiene, nutricional e biopsicossocial realizados por meio de uma relação com a família e com a comunidade (KRAMER, 2003). Embora as diretrizes do projeto ensejassem um distanciamento de práticas compensatórias, sem a pretensão de solucionar os problemas sociais, na prática, percebemos uma conformação ao ideário nacional capitalista.

Ao atender às crianças, o Projeto Casulo pretende, também, **proporcionar às mães tempo livre para ingressar no mercado de trabalho**, para que possam elevar a renda familiar. As Unidades Casulo estão implantadas em todo o Território Nacional, **atendendo a crianças durante quatro ou oito horas diárias**, conforme condições locais (KRAMER, 2003, p. 73, *grifo nosso*).

No que diz respeito ao Projeto Casulo no estado do Espírito Santo, conforme o Relatório dos Encontros Regionais de Educação Pré-Escolar do Brasil divulgado pelo MEC em 1981, por meio da integração com a LBA, o Projeto Casulo foi implementado no estado em 1979, revelando, inclusive, um aumento da frequência escolar após a implementação do projeto nas escolas. As estatísticas divulgadas pelo documento mostraram que, em 1980, cerca de um ano após a implementação do programa na região, já haviam sido criadas no estado mais de 120 unidades-casulo, responsáveis por atender mais de 5.500 crianças com idades entre quatro e seis anos (BRASIL/MEC, 1981). As informações apresentadas pelo documento (BRASIL/MEC, 1981) ainda nos dão pistas de que já havia no estado uma tentativa de sistematizar ações pedagógicas voltadas às crianças em idade pré-escolar, embora, como é sabido, a grande ênfase recaísse na proteção e assistência.

Em um contexto em que as instituições pré-escolares foram criadas partindo de uma abordagem compensatória destinada às crianças das camadas populares (KRAMER, 2003), tornou-se crescente a demanda das famílias por instituições educativas que

atendessem às crianças de zero a seis anos de idade, até que, ao final da década de 1970 e durante a década de 1980, deflagrou-se, no Brasil, segundo Gama (2012), uma grande força de movimentos sociais, especialmente o de mulheres, que lutavam pelos direitos trabalhistas, assim como pelos direitos das crianças. De acordo com Campos (1999, p. 122), a creche foi incluída na agenda dessas reivindicações, pois as mulheres entendiam que ela era “[...] um desdobramento de seu direito ao trabalho”.

Para Campos (1999), esses movimentos sociais foram importantes para a constituição da Carta de Princípios Criança: Compromisso Social (CNDM, 1986), que defendia o direito da criança à educação e não apenas da mulher que trabalhava, e ressaltava a importância de educar as gerações mais novas. Essa Carta apresentou importantes avanços, a saber: ênfase que a oferta das creches seria um direito e não um favor; defesa das creches como instituições de educação formal; e reconhecimento que todas as crianças deveriam ter o direito de frequentar a creche.

Fruto de amplos debates, emendas populares e mobilizações de diferentes setores da sociedade que marcaram o final do século XX, promulgou-se a Constituição da República Federativa do Brasil em 1988, trazendo como prerrogativa o reconhecimento da educação como um direito de todos e dever do Estado, e, ainda, como bem destacam Nunes e Corsino (2012, p. 17, *grifo nosso*):

[...] a educação infantil, que **até então era direito dos filhos de mães trabalhadoras, passa**, com a Constituição de 1988, **a ser direito das crianças**: é responsabilidade do poder público municipal oferecer creches e pré-escolas a todas as crianças cujas famílias desejem esses serviços ou deles necessitem.

A nova Constituição estabeleceu um marco histórico para o campo da educação da infância, pois ela deixa de ser subordinada à assistência social e passa a ser vista sob a perspectiva do direito à educação. Em diálogo com a Lei Magna, tendo como finalidade normatizar as formas de acesso e permanência das crianças e dos adolescentes no ensino público, bem como garantir seu direito à educação, foi criado em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 1990).

Segundo Araújo (2011, p. 200), “pela primeira vez na história do país, a criança aparece como prioridade absoluta [...] inaugura-se uma nova fase de reconhecimento do menor de 18 anos [...]”, onde ela passa a ser reconhecida sob o *status* jurídico como um “sujeito de direitos”. Vale aqui destacar que o ECA (BRASIL, 1990, p.14) resguardou o direito à proteção das crianças ao afirmar em seu art. 7º que “a criança e o adolescente

têm direito a proteção à vida e à saúde, mediante a efetivação de políticas que permitam o nascimento e o desenvolvimento sadio e harmonioso, em condições dignas de existência”.

Adiante, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases Nacionais da Educação Brasileira – LDB (BRASIL, 1996) reconheceu a educação infantil como primeira etapa da educação básica e complementou o texto constitucional. Segundo Campos (1999, p.125), as prerrogativas anunciadas na LDB representaram muitas das conquistas “[...] pelas quais lutaram inicialmente os movimentos de mulheres [que] foram incorporados à lei educacional”. Publicado em 1998, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil teve como objetivo “[...] apontar metas de qualidade que contribuam para que as crianças tenham um desenvolvimento integral de suas identidades, capazes de crescerem como cidadãos cujos direitos à infância são reconhecidos” (BRASIL, 1998, p. 6).

Passados anos desde o reconhecimento da educação infantil como primeira etapa da educação básica, são publicadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEIs (BRASIL, 2010). Elas reafirmam a obrigatoriedade da matrícula das crianças de quatro e cinco anos na educação infantil, considerando o tempo de permanência em jornada de tempo parcial (mínimo de quatro horas diárias) e jornada de tempo integral (igual ou superior a sete horas diárias). O documento ratifica o dever do Estado com a educação e pressupõe que a oferta da educação infantil seja “pública e de qualidade, **sem requisito de seleção**” (BRASIL, 2010, p. 14, *grifo nosso*).

Em contrapartida ao reconhecimento legal do direito à educação infantil de todas as crianças nas prescrições normativas, sem distinção de situação familiar ou condição econômica, pesquisa realizada por Araújo (2015)⁴ observa que, em um contexto de precarização de vagas, selecionam-se algumas para frequentarem o tempo integral em função dos critérios predominantes de matrícula concernentes às condições socioeconômicas das famílias, o que têm se apresentado muitas vezes como uma legitimidade inquestionável na política da educação infantil em tempo integral.

⁴ Pesquisa denominada “Educação em tempo integral na educação infantil: um estudo das concepções e práticas no estado do Espírito Santo” realizada a partir de um Termo de Cooperação Técnica entre o Ministério da Educação/SEB/COEDI e a Universidade Federal do Espírito Santo, e com financiamento FNDE. Equipe executora: Vania Carvalho de Araújo (coordenação geral); Terezinha Maria Schuchter (coordenação adjunta); Manuel Jacinto Sarmiento e Lúcia Velloso Maurício (Consultoria); Edson Peixoto Maciel, Geide Rosa Coelho, Luziane de Assis Ruela Siqueira, Marcela Gama da Silva Gomide, Marluce Leila Simões Lopes e Rogério Drago (Equipe técnica - Pesquisadores); Anicéia Oliveira Araújo (Apoio administrativo).

No estudo de Araújo (2015), realizado em 20 instituições de educação infantil em tempo integral de dez municípios capixabas em contextos rurais e urbanos, a indispensável comprovação das necessidades das mães trabalhadoras também se constituiu importante critério de matrícula no tempo integral, o que não se observava no contexto do tempo parcial. Essa questão continua a trazer sérias implicações ao campo da educação infantil, já que a matrícula se configura primordialmente como um suporte às demandas das mães e não prioritariamente às crianças, razão primeira do direito à educação infantil.

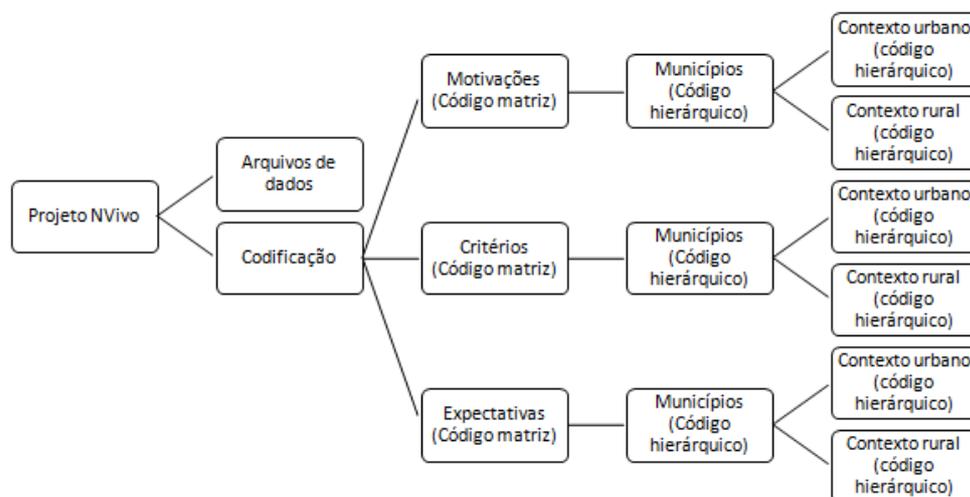
Alguns aspectos que marcaram a história do atendimento da infância pobre no Brasil continuam atravessando a atualidade. Se, historicamente, o surgimento das instituições de educação infantil em tempo integral está atrelado ao trabalho feminino, sua oferta em determinados municípios utilizam a mesma justificativa. Tais reflexões despertaram como interesse o objetivo de discorrer sobre as percepções das famílias em relação à educação infantil em tempo integral, assim, algumas questões foram sistematizadas: quais as motivações ao matricular as crianças na educação infantil em tempo integral? Quais as expectativas em relação à matrícula das crianças? O que conhecem acerca dos critérios de matrícula adotados para o acesso ao tempo integral na educação infantil? Além disso, percebemos que as famílias discorreram sobre outros aspectos nas entrevistas, sobretudo em relação às suas perspectivas acerca da experiência de seus filhos no tempo integral, o que também foi considerado em nossas análises. Tomando por referência o estudo realizado por Araújo (2015)⁵, foi realizada uma análise descritiva e explicativa das entrevistas semiestruturadas realizadas com 86 famílias, cujos filhos encontravam-se matriculados nas instituições investigadas.

⁵ A pesquisa teve como sujeitos os Secretários de Educação, os gestores escolares, os professores das instituições, as famílias e as crianças matriculadas no tempo integral. Após análise inicial e divulgação dos resultados gerais do estudo em 2015, mostrou-se necessário aprofundamento das percepções das famílias, cuja análise dos dados inicialmente coletados pela pesquisa de Araújo (2015) foram analisados nesse estudo.

Metodologia

Como ferramenta de apoio a algumas etapas para o tratamento e interpretação dos dados, utilizamos o *software* NVivo⁶ (Pro, versão 12). Inicialmente, criamos um ‘projeto’ NVivo (Figura 1) para o qual importamos todos os arquivos da pesquisa, com destaque às transcrições das entrevistas com as famílias. Em seguida, na etapa de codificação, geramos os ‘códigos’ no programa, que representam as categorias pré-definidas conforme as principais variáveis do estudo, a saber: motivações das famílias para a matrícula na educação infantil em tempo integral; expectativas em relação à permanência das crianças na instituição; e conhecimento acerca dos critérios predominantes de matrícula. Para cada um desses ‘códigos’ matriz, geramos novos ‘códigos’ hierárquicos, correspondentes aos municípios onde a pesquisa foi desenvolvida e, em sequência, ‘códigos’ subjacentes a estes, relativos aos contextos da pesquisa (urbano e rural).

Figura 1 – Organização do Projeto NVivo



Fonte: elaborada pelas autoras.

Utilizamos o programa para codificar as transcrições das entrevistas a partir da realização de uma ‘consulta de frequência de palavras’ para os códigos criados. Esse processo nos forneceu uma lista de palavras mais frequentes, as quais limitamos à quantidade de 80, excluindo-se os artigos, conjunções e preposições irrelevantes para o estudo, adicionados à ‘lista de palavras impedidas’, da mesma forma que foi realizado o

⁶ O NVivo é um pacote qualitativo de *software* para análise de dados produzido pela *QSR International*.

'agrupamento com palavras derivadas'. Essa consulta ainda nos permitiu gerar 'nuvens de palavras', que representam, em um formato visual, a lista de palavras mais frequentes. Consideramos importante, para este artigo, a utilização desse suporte visual para ilustrar de maneira simples e de fácil compreensão as análises, uma vez que, nas nuvens, a frequência das palavras está relacionada ao tamanho que aparecem; quanto maiores, mais frequentes.

A reflexão sobre resultados fornecidos pelo *software* nos permitiu identificar temas representativos nas respostas das famílias, e, atrelada à leitura sistemática de todas as entrevistas na íntegra, fundamentaram a categorização das informações. Cordeiro (2019) afirma que a abordagem acerca da análise qualitativa dos dados ocorre de maneira construtiva, em que o NVivo assume apenas uma função de suporte na comunicação de dados e ideias. Nesse contexto, ressaltamos que a utilização desse programa não dispensou a leitura e análise criteriosa dos documentos de dados.

O que dizem as famílias: algumas análises

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas no momento em que as famílias levavam ou buscavam as crianças nas instituições de educação infantil. A maioria dos entrevistados (82%) corresponde ao *gênero feminino* e se declaram *pardos* (50%), possui entre *20 e 39 anos* de idade (84%), com renda familiar mensal *menor do que três salários mínimos* (85%), sendo as famílias constituídas por *quatro membros* (41%) e com *uma criança matriculada* na instituição de educação infantil em tempo integral (74%). Chamamos atenção o fato de mais de 80% dos familiares que levam e buscam as crianças nas instituições serem mães, avós, tias e babás, o que faz reiterar a afirmação de Gama (2012) sobre o cuidado das crianças ser uma responsabilidade atribuída principalmente às mulheres.

A recorrência das respostas sobre os fatores que motivam a matrícula na educação infantil em tempo integral, bem como a frequência de algumas menções retratadas na nuvem de palavras gerada para o código 'motivações' (Figura 2), fundamentaram a criação das categorias *trabalho, tempo integral como única opção de matrícula, aprendizado e socialização*, a seguir analisadas.

famílias desfavorecidas socioeconomicamente. Segundo as famílias respondentes, a matrícula na educação infantil em tempo integral é *uma forma de afastar as crianças das ruas*, inferindo que nestas há *criminalidade e as crianças não aprendem nada de bom quando estão nesses espaços*, necessitando, portanto, de um local seguro para sua proteção. Algumas famílias afirmam não ter nenhuma motivação específica para a matrícula de seus filhos na educação infantil em tempo integral, mas realizam a matrícula porque as instituições de educação infantil do seu município *oferecem exclusivamente a modalidade em tempo integral*, o que inviabiliza que as crianças frequentem o tempo parcial, uma vez que as mães não têm essa opção de matrícula. Os autores Peixoto, Schuchter e Araújo (2015) consideram que a educação infantil em tempo integral deve se firmar com um direito, especialmente da criança, de acordo com a preferência da família nessa modalidade de matrícula e não como a única escolha apresentada pela instituição.

Ainda se tratando dos fatores que motivam a matrícula na educação infantil em tempo integral, entendemos que, para além de atender às reivindicações em relação ao *trabalho* em função das contingências das necessidades, a matrícula das crianças poderia implicar sobretudo “[...] a criação de novos suportes materiais e simbólicos que introduzem as crianças na arte do com-viver e do bem-viver” (ARAÚJO, 2017, p. 201). Considerando que Araújo (2017) discute sobre a relevância das crianças terem contato com outros universos sociais e culturais, as famílias vão ao encontro dessa prerrogativa ao ressaltarem o *aprendizado* e a *socialização* como importantes motivações educacionais para a matrícula, tendo como horizonte o *desenvolvimento* das crianças. Assinalam, ainda, que é fundamental a criança permanecer mais tempo na instituição de educação infantil, pois, segundo as famílias, se ela ficar em casa apenas com adultos, *ela deixa de ser criança*, o que a nosso ver demonstra uma preocupação com as relações intrageracionais.

Dentre os dez municípios investigados, tanto aqueles que ofertavam a educação infantil somente na modalidade em tempo integral quanto aqueles que ofertavam também a modalidade em tempo parcial, quando não conseguiam contemplar a demanda de vagas em tempo integral, adotavam critérios predominantes de matrícula, ora associados à lista de chegada/espera, ora discriminados pela condição de vulnerabilidade social daqueles que buscavam realizar a matrícula, conforme observado por Araújo (2015). Diante desse contexto, as famílias são questionadas se conhecem os critérios predominantes de matrícula (Figura 3) nas instituições de educação infantil em tempo integral em que seus filhos estão matriculados.

que demandaria medidas de proteção. Vale aqui recuperar dados do último censo publicado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2010) sobre a composição das famílias residentes no estado do Espírito Santo que nos levam a identificar que mais da metade dessas famílias são constituídas por mulheres sem cônjuge com filhos, além disso, dentre o total de famílias residentes no estado, aproximadamente 80% vivem apenas com um salário mínimo (IBGE, 2010). A exemplo disso, se de um lado, Vieira (2005, p. 236) discorre sobre a identidade da mulher no século XXI, entendendo que ela “[...] trabalha, possui próprio salário, sustenta-se e não depende do sexo masculino para sobreviver”, de outro lado, é importante destacar que, no contexto analisado, o trabalho extradomiciliar aparece para muitas mulheres como a única saída diante da condição de vida das suas famílias.

Quanto às expectativas das famílias em relação à matrícula das crianças na educação infantil em tempo integral, embora a palavra “cuidado”, especificamente, não seja verbalizada na fala de muitas famílias e, por isso, ela não tenha ganhado destaque na nuvem de frequência de palavras (Figura 4), outras menções dos familiares, tais como, *a alimentação das crianças, o zelo, a atenção e o carinho dos professores com as crianças* e o fato delas serem *bem tratadas* na instituição, corroboram com a ação do cuidar que faz com que essa seja a maior expectativa evidenciada pelas famílias em relação à permanência das crianças na educação infantil em tempo integral. Há que se destacar que a palavra “escola” aparece com maior recorrência, uma vez que grande parte das famílias, ao responderem, inicia a fala dizendo *a escola é importante [...], a escola tem a função de [...]*, e assim completam suas colocações, remetendo-se ao espaço da educação infantil como uma escola.

Embora se tratasse de contextos rurais e urbanos, as respostas das famílias têm muitas similaridades ao serem questionadas sobre retirar ou não as crianças das instituições, caso tivessem algum adulto em casa para ficar com elas. Entre aquelas que tirariam as crianças da educação infantil em tempo integral, enfatizam como razões centrais: *deixar a criança com alguém da família; colocá-la no tempo parcial; e impedir que ela fique o dia inteiro “presa” na instituição*. Nesse sentido, embora o espaço dessas instituições seja concebido como *seguro*, algumas famílias relatam que as crianças poderiam ficar melhor se estivessem com um parente ou se frequentassem o tempo parcial.

Em relação às famílias que afirmam não tirar as crianças da educação infantil em tempo integral mesmo se tivessem alguém em suas casas para cuidar das crianças, as possíveis explicações apresentadas justificam-se em função do *aprendizado que a criança constrói* no espaço da instituição, mas, também, deve-se ao fato de a *criança gostar do lugar* e do *cuidado* recebido. Todavia nos chama atenção o fato de muitas famílias não desejarem retirar as crianças mesmo se houvesse a possibilidade de alguém ficar com elas enquanto trabalham, já que a maior parte delas aponta como principal motivação da matrícula *o próprio trabalho*, conseqüentemente, não tendo ninguém para ficar em casa com as crianças, necessitam das instituições em tempo integral.

Nesse sentido, é possível inferir, em alguns casos, que as famílias reconhecem que há também oportunidades para as crianças aprenderem sobre determinados assuntos que dificilmente teriam acesso diante de sua condição social. Isso posto, Carvalho (2015, p. 38) expõe que a política de educação em tempo integral “[...] pode desempenhar um papel importante na transformação das funções da educação pública” desde que a educação da infância seja compreendida “[...] enquanto espaço de afirmação dos direitos das crianças e de sua cidadania” (CARVALHO, 2015, p. 39), o que, sem dúvida, inclui o direito ao aprendizado e à convivência que, a nosso ver, foram mencionados pelas famílias.

Ao serem questionadas se desejam fazer críticas ou sugestões à política de educação infantil em tempo integral, destacam: a importância de um *número maior de funcionários*, e, sobretudo, a necessidade de uma *estrutura física melhor*. As famílias entrevistadas salientam que a estrutura física deixa a desejar e gostariam que as instituições fossem *mais seguras* e que tivessem *prédios com mais salas de aula, câmeras instaladas nos diferentes espaços e parquinhos*. No que diz respeito à infraestrutura das

instituições de educação infantil em tempo integral, vale ressaltar que a Estratégia 6.2 da Meta 6 do Plano Nacional de Educação visa “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” (BRASIL, 2014, p. 7).

As famílias entrevistadas também direcionam críticas à *formação insuficiente dos professores* e à *falta de assistência financeira da Prefeitura* à educação infantil em tempo integral. No que diz respeito aos problemas financeiros apontados, as autoras Araújo, Auer e Neves (2019, p. 8) confluem com essa discussão ao evidenciarem que “embora o Fundeb materialize financeiramente as necessidades inerentes à ampliação da jornada, a aplicação não vinculada dessa verba às matrículas de tempo integral pode contribuir para manutenção do quadro de defasagem já descrito”. Todos esses aspectos destacados pelas famílias podem afetar o funcionamento das instituições de educação infantil.

Ao discorrerem sobre como a criança chega em casa após um dia inteiro na instituição de educação infantil, enquanto a maioria das famílias afirma que a criança chega *feliz e conta o que fez*, outras apontam que a criança chega *cansada*. Côco et al. (2010) aborda que o número de horas que compõem o tempo integral pode fazer com que se enfrente alguns problemas, tais como: o cansaço das crianças e o desempenho delas nas atividades. Apesar de o tempo integral constituir-se por sete horas diárias ou mais, conforme destacado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) e no Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), grande parte das famílias vê essa experiência de seus filhos como positiva, mesmo quando a permanência deles na instituição de educação infantil ultrapassa dez horas diárias.

O Parecer 17/12 do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2012) orienta – não representando uma normativa obrigatória – que a permanência das crianças na educação infantil em tempo integral não exceda dez horas diárias, sob o risco de elas não terem “atendidas suas necessidades de recolhimento, intimidade e de convivência familiar” (BRASIL, 2012, p. 9). Desse modo, a falta de consenso entre os documentos e a possibilidade sob o ponto de vista legal de que as crianças fiquem nas instituições para além de dez horas diárias pode provocar o afastamento das crianças de relações sociais mais amplas.

Em diálogo com a legislação, Barbosa, Richter e Delgado (2015) apontam que a instituição em tempo integral, por ser contemplada com um tempo maior de permanência

das crianças na educação infantil mais que a de tempo parcial, pode estar voltada aos acontecimentos da comunidade em que está inserida, de modo que as crianças tenham oportunidades de frequentar outros lugares que constituem essa comunidade, construindo vínculos de pertencimento com eles e propiciando experiências significativas. Para Carvalho (2015, p.38), a educação em tempo integral pode “[...] criar oportunidades de formação em dimensões vivenciais, cognitivas, afetivas, emocionais, contribuindo, em amplitude, para a formação humana”.

Ainda sobre as diferenças entre o tempo parcial e o tempo integral, as famílias afirmam não conhecer as crianças que frequentam o tempo integral, como se elas não estivessem presentes também na instituição de educação infantil com as crianças que frequentam o tempo parcial. Conforme apontado por Araújo (2015), outra questão que chama atenção em alguns municípios pesquisados é a ausência de menção sobre planejamento específico da proposta de tempo integral no projeto político-pedagógico, o que “[...] tem sido causa de muitas distorções quanto aos objetivos da permanência das crianças pequenas na jornada ampliada na educação infantil” (ARAÚJO, 2015, p. 42). Ademais, entendemos que seria importante um debate sobre a política e o planejamento no âmbito da educação infantil em tempo integral que também contemple a expressividade das famílias e de toda a comunidade escolar, de modo a romper com a distância ainda existente.

À guisa de conclusão

A oferta da educação infantil em tempo integral vem sendo demandada pelas famílias em função da subsistência familiar, revelando uma necessidade de as crianças estarem seguras em um local específico enquanto seus responsáveis trabalham. Dessarte, apesar de todas as crianças indiscriminadamente terem o direito à educação, em alguns municípios investigados, no estudo de Araújo (2015), não necessariamente todas têm a possibilidade de serem matriculadas na modalidade do tempo integral, já que são privilegiadas aquelas consideradas em situação de risco e vulnerabilidade social. Portanto as crianças de diferentes classes sociais podem não estar compartilhando um tempo comum estendido, uma vez que a política de educação infantil em tempo integral parece destinar-se a um público específico.

Ainda que haja uma inescapável formulação do direito à educação infantil em tempo integral em torno do direito das mães trabalhadoras, como afirma Araújo (2017), ele é um direito especialmente das crianças. Contudo, em um contexto de vagas insuficientes, determinados critérios de matrícula juntamente ao cuidado, enquanto principal expectativa das famílias em relação à inserção das crianças nessas instituições, levam-nos a problematizar as políticas adotadas para a educação infantil, considerando a sua experiência em tempo parcial e em tempo integral.

Parte das famílias afirma que não tiraria seus filhos do tempo integral mesmo se eles estivessem sob responsabilidade de outro adulto enquanto elas trabalhassem, pois, além do cuidado, há uma expectativa de que a permanência da criança em tempo integral pode proporcionar maiores aprendizagens. Entretanto elas também apontam inúmeros desafios que perpassam as políticas e as experiências na educação infantil, constatações essas que são desejadas que aconteçam de forma mais qualificada, de modo que a ampliação do tempo na instituição seja traduzida no reconhecimento público das crianças como sujeitos que têm direito à educação infantil de qualidade.

Por fim, os dados apresentados não objetivam generalizar questões referentes ao contexto da educação infantil em tempo integral, mas provocar reflexões e debates que demonstrem a importância de novos estudos dedicados às percepções das famílias, visto que se trata de um tema pouco estudado academicamente⁷, cujos desdobramentos precisam ser melhor aprofundados.

Referências

- ARAÚJO, V. C. de. A criança socialmente desvalida: entre o trabalho e ameaça da lei. **História da educação e da assistência à infância no Brasil**. In: FILHO, Luciano Mendes de Faria; ARAÚJO, Vania Carvalho de (Orgs). Vitória: EDUFES, 2011. p.171-205.
- ARAÚJO, V. C. de. O tempo integral na educação infantil: uma análise de suas concepções e práticas. In: ARAÚJO, Vania Carvalho de. (Org.). **Educação infantil em jornada de tempo integral: dilemas e perspectivas**. Vitória: EDUFES, 2015.

⁷ Revisão de literatura realizada em 2020 no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes, usando os descritores “educação infantil” AND “jornada ampliada” e “educação infantil” AND “tempo integral”. Foram encontrados 21 trabalhos (destes, cinco são do estado do Espírito Santo), todos são dissertações de mestrado publicadas entre os anos de 2008 a 2018. Não foi identificado nenhum estudo que considerasse as famílias como sujeitos de pesquisa.

ARAÚJO, V. C. de; AUER, F.; TAQUINI, R. Política de educação infantil em tempo integral: notas sobre a percepção das famílias

ARAÚJO, V. C. de. Educação infantil em tempo integral: em busca de uma filia social. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 63, p. 191-203, jan./mar. 2017.

ARAÚJO, V. C. de; PEIXOTO, E. M. Tempo integral na educação infantil: uma nova “arte de governar crianças”? In: ARAÚJO, V. C. de. (Org.). **Infâncias e Educação Infantil em Foco**. Editora: CRV, 2017.

ARAÚJO, V. C. de; AUER, F.; NEVES, K. C. P. Educação infantil em tempo integral: “mérito da necessidade” ou direito? **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, n. 50, jul./set. 2019.

BARBOSA, M. C. S.; RICHTER, S. R. S.; DELGADO, A. C. C. Educação Infantil: tempo integral ou educação integral? **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.31, n.4, p. 95-119, 2015.

BRASIL. **Consolidação das Leis do Trabalho**. Decreto-Lei nº 5.442, de 01. mai. 1943.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, 1988.

BRASIL. **Lei n.8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, 1990.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB n. 17/2012**, de 6 de junho de 2012. Orientações sobre a organização e o funcionamento da Educação Infantil, inclusive sobre a formação docente, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Relatório dos encontros regionais de educação pré-escolar**, 1981.

CAMPOS, M. M. A mulher, a criança e seus direitos. Fundação Carlos Chagas. **Cadernos de Pesquisa**, n.106, p.117-127, mar. 1999.

CARVALHO, L. D. Crianças e infâncias na educação (em tempo) integral. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 31, n. 4, p. 23-43, dez. 2015.

CIVILETTI, M. V. P. O cuidado as crianças pequenas no Brasil escravista. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 76, p.31-40, fev. 1991.

CÔCO, V.; ZUCOLOTTI, V. M.; EDIVÂNIA, S. de; SANTOS, M^a F. S. **Tempo integral na educação infantil: reflexões a partir de referências de pedagogos**. Universidade Federal do Espírito Santo, 2010. Disponível em:

ARAÚJO, V. C. de; AUER, F.; TAQUINI, R. Política de educação infantil em tempo integral: notas sobre a percepção das famílias

www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe6/anais_vi_cbhe/conteudo/file/542.doc. Acesso em: 20 ago. 2020.

CONSELHO NACIONAL DOS DIREITOS DA MULHER - CNDM. **Criança**: compromisso social. Brasília: CNDM, 1986. (Relatório do Encontro Nacional sobre Políticas de Atendimento à Criança de 0 a 6 Anos).

CORDEIRO, A. T. **A big friendly giant in Brazil? Children and the closed street...interplaying with a good-enough urban policy**. 296f. 2019. Tese (Doutorado em administração) – Programa de Pós-Graduação em Administração, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019.

GAMA, A. de S. Trabalho e responsabilidades familiares no Brasil: reflexões sobre os direitos do trabalho. **Revista em Pauta**, Rio de Janeiro, n. 30, v. 10, p. 149-168, jul./dez. 2012.

GUIMARÃES, C. M. A história da atenção à criança e da infância no Brasil e o surgimento da creche e da pré-escola. **Revista Linhas**, Florianópolis, v.18, n. 38, p. 81-142, set./dez. 2017.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Síntese de indicadores sociais** 2010. Rio de Janeiro: IBGE, 2010 (Estudos e Pesquisas – informações demográficas e socioeconômicas). Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/>. Acesso em: 20 set. 2020.

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

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

NUNES, M. F. R.; CORSINO, P. A institucionalização da infância: antigas questões e novos desafios. In: CORSINO, Patrícia (Org.). **Educação infantil**: cotidiano e políticas. São Paulo: Autores Associados, 2012. p.13-30.

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.

RIZZINI, I.; PILOTTI, F. A Infância sem disfarces: uma leitura histórica. In: RIZZINI, I.; PILOTTI, F. (Org.). **A arte de governar crianças**: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 15-30.

VIEIRA, J. A. A identidade da mulher na modernidade. **D.E.L.T.A**, v.21, n.esp., p.207-238, 2005.

*Recebido em Novembro de 2020
Aprovado em Dezembro de 2020
Publicado em Janeiro de 2021*

JORNAL DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS

ISSN 1981-1969

Volume 15

e77885

26 de janeiro de 2021



O Copyright é retido pelo/a autor/a (ou primeiro co-autor) que outorga o direito da primeira publicação ao **Jornal de Políticas Educacionais**. Mais informação da licença de Creative Commons encontram-se em <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0>. Qualquer outro uso deve ser aprovado em conjunto pelo/s autor/es e pelo periódico.

JORNAL DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS é uma publicação do Núcleo de Políticas Educacionais do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná – NuPE/UFPR, em consórcio com a Linha de Pesquisa em Políticas Educacionais do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/UFPR, que aceita colaboração, reservando-se o direito de publicar ou não o material espontaneamente enviado à redação. As colaborações devem ser enviadas ao NuPE/UFPR, conforme orientações contidas nas páginas do periódico na internet: <http://revistas.ufpr.br/ipe>.

INDEXAÇÃO:

BASE DE DADOS
Sumário.Org
Google Scholar
BASE
Dimensions

DIRETÓRIOS
Erih Plus
Latindex
Diadorim
EZB
ROAD
Journal 4-free

ÍNDICES
Index Copernicus
Cite Factor

PORTAIS
LiVre
Capes
Science Open
World Wide Science

(Periódico integralmente disponível apenas em via eletrônica)

Jornal de Políticas Educacionais / Núcleo de Políticas Educacionais da Universidade Federal do Paraná – NuPE/UFPR – v.1, n. 1 (1º semestre de 2007) – Curitiba: NuPE/UFPR.

Volume 15, e77885 – Janeiro de 2021

ISSN 1981-1969

1. Educação – Periódicos. 2. Política Educacional – Periódicos. I. NuPE/UFPR

Comitê Editorial:

Elisângela Scaff (UFPR)

Daniela de Oliveira Pires (UFPR)

Conselho Editorial:

Andréa Barbosa Gouveia (UFPR - Brasil), Angela Maria Martins (FCC, Brasil), Antonia Almeida Silva (UEFS, Brasil), Cesar Tello (Universidad Nacional TresFebrero, Argentina), Cristiane Machado (Unicamp- Brasil), Elton Luiz Nardi (UNOESC, Brasil), Fernanda Saforcada (Universidad de Buenos Aires - UBA - Argentina), Gladys Beatriz Barreyro (USP - Brasil), Gilda Cardoso Araújo (UFES - Brasil), Gustavo Enrique Fischman (Arizona State University - USA), Janete Maria Lins de Azevedo (UFPE, Brasil), Jefferson Mainardes (UEPG - Brasil), João Ferreira de Oliveira (UFG - Brasil), Jorge Manuel Gorostiaga (UNSAM - Argentina), Juca Gil (UFRGS - Brasil), Luciana Rosa Marques (UFPE, Brasil), Luiz Souza Júnior (UFPB - Brasil), Marcia Aparecida Jacomini (Unifesp-Brasil), Maria Dilméia Espíndola Fernandes (UFMS, Brasil), Ney Cristina Monteiro de Oliveira (UFPA - Brasil), Nicolás Bentancur, (Universidad de la República de Uruguay), Nora Krawczyk (Unicamp- Brasil) Rodrigo da Silva Pereira (UFBA, Brasil), Robert Verhine (UFBA - Brasil), Rosana Cruz (UFPI - Brasil), Rubens Barbosa Camargo (USP - Brasil), Sebastián Donoso Díaz (Universidad de Talca - Chile), Theresa Adrião (UNICAMP - Brasil), Vera Maria Vidal Peroni (UFRGS - Brasil).

Créditos e Agradecimentos:

Revisão de Língua Portuguesa, Abstract e Resumen: Programa de apoio às publicações científicas periódicas da UFPR

Arte e diagramação: Tiago Tavares (tiagotav@gmail.com)

Jornal de Políticas Educacionais
Universidade Federal do Paraná
Setor de Educação
Núcleo de Políticas Educacionais - NuPE/UFPR
Avenida Sete de Setembro, 2645
2º andar, Sala 213
80.230-010 - Curitiba - PR - Brasil
Tel.: 41-3535-6264
jpe@ufpr.br
<http://revistas.ufpr.br/jpe>