



Educação em Revista - UFMG

ISSN: 0102-4698

revista@fae.ufmg.br

Universidade Federal de Minas Gerais
Brasil

Silveira Barbosa, Maria Carmen; Simonis Richter, Sandra Regina; Coll Delgado, Ana
Cristina

EDUCAÇÃO INFANTIL: TEMPO INTEGRAL OU EDUCAÇÃO INTEGRAL?

Educação em Revista - UFMG, vol. 31, núm. 4, outubro-diciembre, 2015, pp. 95-119

Universidade Federal de Minas Gerais

Belo Horizonte, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=399360945007>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal

Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

EDUCAÇÃO INFANTIL: TEMPO INTEGRAL OU EDUCAÇÃO INTEGRAL?

Maria Carmen Silveira Barbosa*

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Sandra Regina Simonis Richter**

Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC)

Ana Cristina Coll Delgado***

Universidade Federal de Pelotas (UFPEL)

RESUMO: No Brasil a educação das crianças de 0 a 5 anos vem sendo efetivada desde o fim do século XIX, com a presença de distintas instituições marcadas por um projeto educativo diferenciado pelo tempo de permanência na escola. A interrogação que propomos refletir é se a presença na Educação Infantil de turnos prolongados pode ser entendida como Tempo Integral ou como Educação Integral. A análise da intencionalidade de promover no cotidiano da Educação Infantil a articulação entre as áreas da educação, da saúde, da cultura e da justiça e de proporcionar a integralidade do projeto pedagógico e a integralidade das relações da escola no tempo e nos espaços nos leva a compreender que uma Educação Integral somente se efetiva numa perspectiva de experiência educativa como encontro intersubjetivo implicado com o mundo comum.

Palavras-chave: Turno integral. Educação infantil. Creche. Pré-escola. Educação Integral.

<http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698151363>

* Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professora pesquisadora do Curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Líder do grupo de pesquisa GEIN – Grupo de Estudos em Infâncias e Educação Infantil. E-mail: licabarbosa@uol.com.br

** Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora pesquisadora do Curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Santa Cruz do Sul (PPGEdu/UNISC). Vice-líder do grupo de pesquisa LinCE – Linguagens, Cultura e Educação e membro do Grupo de Estudos Poéticos. E-mail: srichter@unisc.br

*** Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Professora do Curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação – UFPEL. Líder do Grupo de Pesquisa CIC – Crianças, Infâncias, Culturas. E-mail: anacoll@uol.com.br

CHILDREN EDUCATION: FULL TIME OR INTEGRAL EDUCATION?

ABSTRACT: Children education from 0 to 5 years old in Brazil has been effective since the end of the XIX century with the presence of distinct institutions marked by an educational project differentiated by the permanency time. The question we propose to reflect on is if the presence of prolonged periods in Children Education can be understood as Full Time or as Integral Education. The analysis of the intentionality to promote in Children Education's daily routine the articulation between the areas of education, health, culture and justice; and to provide the pedagogical project's integrality and school's relationship integrality in time and spaces takes us to comprehend that Integral Education can be only effective in the perspective of educational experience as an intersubjective encounter implied with the common world.

Keywords: Full Time. Children Education. Daycare. Preschool. Integral Education Experience.

INTRODUÇÃO

*No meio do caminho tinha uma pedra
tinha uma pedra no meio do caminho
tinha uma pedra
no meio do caminho tinha uma pedra*

(Carlos Drummond de Andrade)

Os processos de institucionalização de bebês e crianças pequenas no Brasil são marcados por uma longa história de redutoras distinções que podem ser sintetizadas em duas funções intencionais: a de assistência social (creche) e a de preparação para a escola (pré-escola). Um dos traços fundamentais na distinção entre os dois modelos de atendimento foi dado pelo tempo diário de permanência das crianças fora do âmbito da família. Desde o final do século XIX, foi se constituindo em nosso país uma prática polarizada entre assistência e escolarização que consolidou uma educação de turno integral para as crianças de classes populares, cujas mães exerciam atividades de trabalho em espaço extradoméstico; e uma educação em turno parcial para as crianças de classes médias e altas nos jardins de infância e nas pré-escolas, cujas mães trabalhavam meio período ou se dedicavam às atividades domésticas e/ou do lar.

Essa distinção no tempo de atendimento, pautada pela oposição entre cuidar e educar como herança histórica de dois modelos distintos de atenção à infância no país – a preocupação higiênico-

sanitarista e a aposta na educação como fator de modernização –, revela também a existência de outras especificidades que recortam os pertencimentos de classe, gênero, raça/etnia, idades, na reprodução de desigualdades sociais. A existência de critérios como disponibilização de vagas de turno integral para famílias de classes populares e vagas de turno parcial para famílias de classes médias e altas termina por contribuir para a produção de dinâmicas particulares e desiguais de acesso aos direitos das crianças à educação como princípio primeiro da democracia a partir da manutenção de uma lógica excludente pela especificação entre amparo para alguns e instrução para outros.

Esse percurso dual, de assistência social ou preparação escolar, representa parte significativa da história educacional brasileira até as décadas de 1980 e 1990 quando a pequena infância legalmente obteve atenção prioritária de políticas e programas de atendimento. Nesse momento, o Brasil compromete-se com o espírito da época¹ em torno de uma sensibilidade² para com a especificidade do direito da criança frente aos direitos humanos ao enfatizar juridicamente as crianças como “sujeitos de direitos” e de proteção integral do Estado, da família e da comunidade. Nesse sentido, a Constituição Federal (BRASIL, 1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) contribuíram para modificar o quadro social até então instituído (VIEIRA, 2002) ao conceberem a Educação Infantil como uma ação de políticas públicas integradas, com responsabilidade de coordenação pelo campo educacional através da implementação de um sistema educativo, organizado em escolas públicas, especialmente municipais, e prioritariamente de turno integral.

Atualmente, as condições de vida e trabalho das famílias, principalmente as urbanas, mas também as rurais (BARBOSA; GEHLEN; FERNANDES, 2012), conduzem à opção pelo atendimento em tempo integral, porém essa não é a única forma possível de educação infantil a ser ofertada (BONDIOLI; MANTOVANI, 1998; VANDENBROECK, 2010; FIELDING; MOSS, 2014). Para exemplificar, Brougère e Vandenbroeck (2007) citam a diversidade de tradições políticas, institucionais e educativas no continente europeu encarregadas da infância antes da escolaridade obrigatória. Embora nosso país tenha outros percursos históricos e políticos, a diversidade permite escapar de uma única abordagem, que tende a se homogeneizar e a se legitimar, sobretudo desde as creches, especialmente entre crianças dos meios populares. O temor da precarização de um atendimento diversificado conduziu à ideia de uma forma unificada passível de maior controle e fiscalização e, portanto, de equidade.

A escolha de denominar de *Educação Infantil* a primeira etapa da Educação Básica se deu para sublinhar uma diferença com relação à ideia de *ensino* constante nas demais etapas, marcando a opção por uma dimensão educativa integral, que evidencia a necessidade de considerar os bebês e as crianças pequenas como um todo na intencionalidade pedagógica de atender às suas especificidades e de promover sua inserção na esfera pública³. Tal contraposição também tem um sentido político, que é pensar a educação dos bebês e crianças pequenas com diferentes possibilidades que evidenciam sua agência, no sentido de potência (BROUGÈRE, 2010) nos seus processos de aprendizagem e participação, tanto nas instituições criadas para eles, quanto na convivência em um mundo comum, sendo que

conviver no mundo significa essencialmente ter um mundo de coisas interposto entre os que nele habitam em comum, como uma mesa se interpõe entre os que se assentam ao seu redor; pois, como todo intermediário, o mundo ao mesmo tempo separa e estabelece uma relação entre os homens (ARENDT, 2004, p. 62).

Cada ser humano que nasce chega num mundo que o precede e ao morrer deixa um mundo que permanece além dele. O mundo comum é aquilo que “preexistia à nossa chegada e sobreviverá à nossa breve permanência. É isto o que temos em comum não só com aqueles que vivem conosco, mas também com aqueles que aqui estiveram antes e aqueles que virão depois” (ARENDT, 2004, p. 65). Esse movimento – chegar e partir do mundo – é o que funda a educabilidade do humano pela necessidade de transmissão entre gerações⁴; sem essa descontinuidade temporal entre gerações não há possibilidade de transmissão pedagógica (BÁRCENA, 2012, p. 67).

TRÊS PEDRAS NO MEIO DO CAMINHO PARA PENSAR UMA POLÍTICA DE TEMPO INTEGRAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A fim de consultar as concepções de educação integral presentes nas produções acadêmicas, fizemos o levantamento no *SciELO* do assunto “tempo integral” em dois campos – palavras do título e assunto. Foi possível observar o número reduzido das publicações em revistas qualificadas relativas a essa temática, o que pode evidenciar seu caráter de tema emergente, ou, então, não valorizado na pesquisa educacional brasileira. Apenas dois artigos, os de Cavaliere (2007) e Ferreira e Rees (2015), encontram-se disponibilizados nesse importante site de divulgação científica⁵ e ambos estão relacionados ao Ensino Fundamental.

Também consultamos o portal da CAPES de Teses e Dissertações a partir do descritor “tempo integral” e, a partir

deste, foram encontrados 383 trabalhos. Porém, ao fazermos uma busca avançada, juntamente com o descritor “educação infantil”, localizamos 21 trabalhos e, após análise dos resumos, estes foram reduzidos a quatro estudos⁶ que realmente podem contribuir para as reflexões aqui apresentadas⁷.

A ausência do descritor “tempo integral” nas produções relativas à Educação Infantil demonstra ser o tema uma característica não discutida suficientemente no contexto brasileiro. Como se o parâmetro de oferta de Educação Infantil, e o modelo “escola de Educação Infantil”, carregasse em si a possibilidade mesma de escola de tempo integral, não sendo essa característica observada como uma variável analisável. Há, portanto, uma compreensão tácita dessa característica que a naturaliza. Se o modelo “escola de tempo integral” parece não ser um problema na Educação Infantil, a concepção de educação, isto é, qual educação deve ser realizada “em tempo integral” com crianças pequenas se mantém como desafio a ser enfrentado por educadores, pesquisadores e gestores. Não há, explicitamente, definição de projetos pedagógicos que sustentem uma concepção de Educação Infantil que ultrapasse o dilema entre cuidar ou educar – assistir ou instruir – que faça jus à intenção formativa de “educar” bebês e crianças pequenas em tempo integral.

Nessa perspectiva, o percurso reflexivo deste artigo inicia-se como um estudo exploratório em torno de um tema pouco debatido na Educação Infantil e se desenvolve em tom ensaístico para apresentar uma reflexão que aproxima nossas interrogações e estudos no campo da educação da infância. Um exercício para enfrentar a complexidade da escola de turno integral com bebês e crianças pequenas a partir da pluralidade das interpretações, sempre em movimento, permitindo pensar justamente *quando* se faz compromisso de interrogação, o que constitui território de luta permanente.

Assim, ao nos determos na questão do turno integral nas escolas de Educação Infantil três tópicos emergem como aqueles que consideramos mais significativos para serem revitalizados pela reflexão: articulação entre políticas públicas e formação integral; integralidade pedagógica do projeto educativo; e integralidade das relações no tempo e nos espaços. Consideramos serem essas questões, talvez, três *pedras no meio do caminho* para pensar uma política de tempo integral como educação integral com bebês e crianças pequenas na Educação Infantil.

O texto propõe desafios para sonhar e pensar uma escola da infância, um projeto educativo que, ao caracterizar-se por ser de turno integral, possa também responsabilizar-se por organizar a vida coletiva, num mundo comum, a ser constituído no encontro e nas

relações. A escola, na contemporaneidade, é um dos últimos espaços públicos nos quais é possível começar a construir a interação e a solidariedade geracional e intergeracional, o respeito pela diversidade e pelos princípios democráticos, virtudes necessárias para assegurar a equidade no contexto contemporâneo de aceleradas mudanças sociais e técnicas. É a garantia do acesso tanto ao direito à educação, desde o berçário, quanto ao direito a viver os tempos da infância; é nela que adultos podem responder⁸ à demanda dos bebês e das crianças pequenas por uma experiência educativa comprometida com o viver juntos no mesmo mundo. O comum como produção de vida, de intersubjetividade. Uma tarefa por vir.

EDUCAÇÃO INFANTIL E TEMPO INTEGRAL: ARTICULAÇÃO ENTRE POLÍTICAS PÚBLICAS E FORMAÇÃO INTEGRAL

No Brasil o atendimento às crianças de zero a cinco⁹ anos vem sendo efetivado, desde o final do século XIX, por diferentes instituições. Escolas, hospitais, creches, asilos, jardins de infância, escolas maternais, centros infantis, pré-escolas são muitas as tipologias de instituições sociais e variados os profissionais comprometidos com o abrigo, a atenção, a proteção e a educação das crianças pequenas. Os campos da saúde pública, da assistência social, do saneamento, da educação, da justiça e da cultura, a partir de seus conhecimentos técnicos e científicos, procuraram construir instituições e propor políticas, programas e ações no sentido de garantir os direitos de proteção, provisão e educação das crianças. Todos esses campos produzem conhecimentos fundamentais para a infância e podem contribuir para ações compartilhadas. Essa diversidade histórica de interlocutores sociais evidencia que, para a educação integral de um bebê ou de uma criança pequena, é preciso uma ação “integral”, interdisciplinar, a partir de múltiplas perspectivas articuladas para criar intervenções que se comuniquem entre si tendo em vista atingir as necessidades das crianças. Tais necessidades dizem respeito à proteção das crianças e à sua participação, a partir de seus saberes e fazeres, no direito a propostas que respeitem suas culturas, suas expressões e aprendizagens no encontro e no diálogo com seus pares, para além de um agir centrado no controle e no saber dos adultos.

O reconhecimento de que uma criança exige, em seu processo de inserção no mundo comum, atenção pública articulada com as áreas da saúde, do serviço social, da cultura, dos direitos humanos, do lazer e esporte, não significa que todos esses campos (e seus

profissionais) precisam estar presentes na escola ou que haja uma ação direta deles com as crianças. Mas, certamente, demonstra que um projeto pedagógico para uma instituição que atenda crianças de zero a cinco anos em turno integral tem a responsabilidade de refletir como esta escola de Educação Infantil está comprometida com a garantia desses direitos para cada criança.

Uma importante experiência brasileira de políticas integradas com ênfase na educação de crianças e jovens foi realizada por Mario de Andrade nos Parques Infantis (PI) na década de 1930 na cidade de São Paulo. O objetivo dos PI era o de realizar atendimento complementar à escola primária ao ofertar para as crianças, filhas de famílias operárias,

o espaço coletivo (com adultos e crianças) como ambiente de educação e cuidado das crianças de 0 a 6 anos [que] tem por objetivo garantir seu direito à infância: o direito a brincar, a não trabalhar, a expressarem-se das mais variadas formas e intensidades, promovendo o exercício de todas as dimensões humanas (lúdica, artística, do imaginário etc.) e possibilitando a construção do conhecimento espontâneo, do imprevisto, da cultura infantil e seu intercâmbio com os adultos e suas culturas (FARIA, 1999, p.61).

A ideia da integralidade na formação estava presente na intencionalidade do incentivo ao brincar, do convívio com a natureza, da consideração pelas dimensões lúdicas da arte, do folclore, da música, das festas da comunidade, das manualidades, aliadas ao cuidado do corpo, ao banho, ao lanche, ao peso e as medidas. Todas essas ações de educação, cultura e saúde faziam parte do dia a dia dos PI, e privilegiavam a possibilidade das crianças de permanecerem crianças. O projeto dos PI, em sua intenção de ser um complemento à escola, indica que ofertar um tempo ampliado exige que não se faça apenas um espelhamento empobrecedor ou a manutenção da oferta da forma escolar convencional, pois isso não significa trabalhar na dimensão de uma educação integral.

A oferta de educação integral em um contexto educacional demanda observação das vidas das crianças, compreendendo suas necessidades, possibilidades e desejos e, a partir do observado, pensar em propostas abrangentes que dialoguem com conhecimentos que ultrapassem a barreira da educação formal/escolar e possam dar sustentação a uma prática pedagógica comprometida com ações nas quais os diferentes campos da formação humana estejam presentes, sem hierarquias.

Na educação infantil, o diálogo entre diferentes campos de conhecimentos e distintas experiências no e com o mundo constituem a condição de uma *educação integral*, aqui concebida como acesso tanto

ao direito à educação quanto ao direito a viver os tempos da infância, ou seja, comprometida com a absoluta singularidade de aprender a partilhar a experiência temporal – geracional e intergeracional – de coexistir no mesmo mundo. Nesse processo ninguém pode aprender da experiência de outro, a menos que essa experiência seja revivida e tornada singular. Experienciar é compreender algo, não melhor, mas diferentemente do modo como esse algo era antes compreendido. Por isso, *tornar singular* uma experiência significa que ocorreu um processo particular de compreensão, um processo de transformação no modo próprio de perceber algo, no sentido de um processo *incorporado*¹⁰. Aqui, a ação corporizada abarca tanto a experiência vivida quanto as possibilidades de *transformação* inerentes à experiência do viver (VARELA; THOMPSON; ROSCH, 1997). Esse processo não é conhecimento, mas tem o poder de conferir sentido ao que conhecemos.

No cotidiano da Educação Infantil, efetivar a articulação dos vários campos da atenção à infância diz respeito à complexidade de acompanhar e atender a devires humanos que não se deixam fragmentar em necessidades corporais ou necessidades intelectuais. Está ali um corpo total que, desde o nascimento, sente e pensa para literalmente dar os primeiros passos de seu percurso de vida. Nesse sentido, a responsabilidade da escola da infância, e de seus profissionais, é muito grande e por isso não é possível ser assumida e desempenhada apenas por esse ou aquele setor, essa ou aquela área de conhecimento técnico-científico.

Tomando como modelo a primeira versão dos “ciclos de políticas”, apresentados por Ball e Bowe (citado por MAINARDES, 2006), é possível observar que, no momento da discussão das propostas de políticas públicas de educação infantil, sempre houve o reconhecimento e a reivindicação pela necessidade de políticas articuladas, porém poucas são as experiências que alcançaram a sua realização. No Brasil ampliam-se os desafios, pois é preciso integrar os três entes federativos, as diferentes secretarias ou ministérios, os poderes executivo e legislativo, o que equivale a um complexo esforço de articulação que geralmente produz poucos efeitos concretos, mesmo quando pressupõe uma responsabilidade a ser compartilhada e um ganho compartilhado. Um exemplo dessa dificuldade é a conciliação das legislações da saúde, como aquelas da vigilância sanitária, e as práticas educativas que consideram que os bebês podem e devem conviver fora de berços, encerrinhas e outros espaços que regulem seus corpos e movimentos, sem que isso signifique um problema de saúde pública. Ou ainda o incompreensível fato de que uma escola pode funcionar sem ter um projeto político pedagógico

aprovado em um Conselho Municipal de Educação ou Conselho Estadual de Educação, mas não pode funcionar sem autorização do corpo de Bombeiros. Qual o impacto dessa diferença? Porque ainda persiste a hierarquia entre saúde, segurança e educação?

Porém, nos ciclos da política efetivada de fato e/ou política em uso (BALL, BOWE citado por MAINARDES, 2006) os problemas crescem, pois as relações de poder, os discursos com perspectivas diferenciadas ou antagônicas, os “donos” dos recursos financeiros versus os técnicos nos assuntos educacionais, como também as hierarquias entre os conhecimentos, as instituições e mesmo entre as pessoas envolvidas nos projetos, dificultam enormemente a articulação entre políticas. A definição constitucional, em 1988, da responsabilidade da educação pelo cuidado e educação das crianças de zero a seis anos¹¹ foi uma decisão que implicou mudanças que até o presente momento foram colocadas à prova e que não encontraram resposta adequada. Ainda enfrentamos constantes divergências de interpretação com relação à educação das crianças pequenas. Por exemplo: de quem é o direito à creche? Da família? Da mãe? Do pai? Da família trabalhadora? Ou da criança? Se for um direito da criança à educação, pode ser ofertado em um modelo de turno parcial, com férias escolares de 60 dias; se for visto como um direito da mãe trabalhadora será oferecida em outro modelo, em turno integral, com férias de 30 dias, pois esse é o modelo contratual mais frequente no Brasil. Essa discussão se atualiza continuamente em temas como: funcionamento nas férias, sábados pela manhã, horários de entrada ou de saída das crianças, entre outros.

A busca por uma educação integral não pode ser atingida através da subordinação de alguma das áreas, ou da definição da escola como espaço de assistência social. É uma escola, em diálogo, em complementação, em partilha com os outros interlocutores que também podem contribuir na educação das crianças. Num mundo complexo como o que vivemos, as crianças pequenas exigem políticas intersetoriais, pois, como afirma Joan Subirats (2009, s/p.)

Estamos enfrentando não apenas uma crise, mas uma mudança de época, uma transformação da realidade social com mudanças profundas, com relação ao trabalho ou à família [...] as políticas públicas que, até então, vêm sendo pensadas de forma segmentada, precisam estar articuladas.

A ênfase na articulação entre políticas públicas como componente da formação integral no ambiente das escolas da infância modifica o modo como concebemos a educação infantil e fazemos acontecer projetos pedagógicos com e para bebês e crianças

pequenas. Isso não significa prescindir das funções educacionais, muito menos desconsiderar as contradições e os conflitos inerentes à participação no coletivo e os processos de aprender a conviver que daí emergem. Antes, significa redimensionar a articulação entre políticas públicas de modo que elas contemplem expectativas em torno de uma experiência educacional planejada e realizada por um grupo de adultos reunidos em torno de um interesse comum: oferecer melhor acolhida às crianças num mundo de grande complexidade. Nesse sentido, implica ainda afirmar a característica que define e torna a Educação Infantil diferenciada das demais etapas da Educação Básica. Ou seja, significa intencionalmente promover uma educação integral que considere, nas práticas cotidianas, a atenção pela cultura, pela saúde, pela justiça e pela assistência social na educação e no cuidado das crianças pequenas tanto como meta das políticas públicas, mas principalmente como modo de vida no dia a dia do coletivo da escola.

EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPO INTEGRAL: SIGNIFICADO DA INTEGRALIDADE PEDAGÓGICA

Como refere Varela (1995), a escolarização obrigatória é um fenômeno recente na história ocidental. A ideia de que a escola é a “única” forma a ser assumida como instituição educativa e que os conhecimentos por ela transmitidos são os legítimos pode também ser analisada como uma estratégia de poder que visa legitimar um tipo de conhecimento, considerado oficial, e que classifica, hierarquiza as crianças em estágios e idades e cujo objetivo é a produção de resultados, não importando o processo e a participação das crianças. Consequentemente, outros conhecimentos como os populares, ou o das culturas infantis, são desqualificados, assim como outros estilos de vida. A escola tem sido a instituição social central para veicular, de forma homogênea, a cultura considerada “legítima” e para desconsiderar as culturas “não legítimas”, isto é, não hegemônicas (LAHIRE, 2006).

A invenção da escola moderna significou a construção de uma forma de educação institucional (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001) que ao longo do tempo cristalizou-se em itens como: um espaço físico organizado a partir de uma estrutura de salas e corredores, com mobiliário semelhante, disciplinas escolares hierarquizadas, metodologias passivas, um professor que se responsabiliza especialmente pela transmissão de conhecimentos sistematizados e fragmentados, simultaneidade de aprendizagem, universalização. Essa constância em sua forma e conteúdo pode ser considerada como uma

“fôrma escolar”, e muitas vezes, mesmo quando importantes variáveis estão em jogo, a fôrma da escola mantém o padrão. Um padrão de *não ditos*, mas de feitos, de realizados.

Em uma pesquisa sobre propostas pedagógicas municipais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009 a), Barbosa (2010) destaca que grande parte dos municípios não possuía Projeto Político Pedagógico e essa ausência evidenciava que, apesar de termos muitas escolas em funcionamento, elas não tinham efetivamente uma reflexão pedagógica. Embora os resultados da referida pesquisa não sejam explorados no desenvolvimento deste artigo, esse é um dado bastante provocativo. Primeiro, porque apesar de o campo educacional ter prevalecido em termos de financiamento, de construção de escolas, de profissionais envolvidos, também mostrou que as ações priorizadas nas escolas de tempo integral com as crianças pequenas eram aquelas realizadas na integração com outros campos do conhecimento e outros profissionais encarregados da alimentação, nutrição, higiene, sono. Segundo, porque mesmo que a inseparabilidade entre “cuidar e educar” sintetize de forma ímpar a possibilidade de articular as dimensões políticas e administrativas, técnico-científicas e práticas educacionais na Educação Infantil, ela ainda se constitui com maior ênfase na perspectiva do anúncio de uma possibilidade. Enfim, a pesquisa sobre propostas pedagógicas municipais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009 a; BARBOSA, 2010) anuncia que ainda temos mais acúmulo de consensos ou ações normativas no plano dos debates da saúde, da higiene, da alimentação do que nos debates pedagógicos, embora não estejamos defendendo o consenso no âmbito da integralidade pedagógica.

Isso nos leva a considerar que, antes da construção de um modelo “novo” de uma pedagogia adequada para um tempo integral, o que realizamos foi a expansão do tempo da antiga forma, a constituição de uma instituição que atende às demandas do mercado de trabalho das famílias, que, ao trabalharem oito horas por dia, em lugares distantes de suas residências, exigem uma escola com até doze horas de duração. Essa expansão do tempo integral pode parecer algo normal. Todavia, nos estudos comparativos, ela se revela pouco usual.

É interessante destacar a diferença entre o que ocorre nos países europeus desenvolvidos e no Brasil. Lá, em média, as crianças menores ficam menos tempo nas escolas e são as maiores que, progressivamente, nelas permanecem por mais tempo (Compère, 1997). No Brasil, pelo menos no ensino público, a tendência é inversa, basta observar as creches e escolas de educação infantil que, com frequência, funcionam em regime de tempo integral, enquanto as escolas de ensino médio têm horários exíguos e, muitas vezes, noturnos (CAVALIERE, 2007, p.3).

Qual o motivo de tanto tempo de permanência na escola? Essa permanência está a serviço das necessidades das crianças e de seu bem-estar? A serviço das famílias? A serviço do capital e do consumo? Qual projeto educativo para essa permanência ampliada: antecipação da escolarização, compensação do capital cultural das famílias, guarda das crianças?

Podemos verificar que as escolas infantis quando organizadas em tempo integral sofrem duas pressões:

- a primeira é a da transposição da forma escolar para propor a educação das crianças de pouca idade, sem a problematização dessa “fôrma”;
- a segunda é a da intensificação e da expansão no tempo da mesma proposta, e não a inclusão da variedade e da ampliação de experiências.

Se consideramos perversa a proposição de uma *escolarização formal* de crianças bem pequenas numa educação que dura quatro horas diárias, a questão se complexifica quando imaginamos uma intervenção pedagógica que dura de 8 a 12 horas diárias. Atualmente, com a emergência das discussões em torno da lei da obrigatoriedade para a faixa etária dos quatro anos de idade¹², o tema vem sendo tensionado e tematizado pelas repercussões da mudança nas vidas e rotinas das crianças neste momento de ampliação de vagas por meio da alternativa pela parcialização dos tempos escolares.

Se há consenso de que a escola de Educação Infantil seja uma instituição que visa complementar a educação familiar das crianças pequenas (BRASIL, 2009b, p. 18), compartilhando com as famílias responsabilidades, quando temos tempos excessivamente longos de permanência na creche e na pré-escola é preciso maior atenção com o que temos denominado de educação integral e interrogar a responsabilidade da sua tarefa educativa. Em linhas gerais, podemos dizer que temos encontrado nas escolas de educação infantil três modelos de oferta de tempo integral:

a) Assistência

O modelo continua vinculado à ideia de superação da pobreza, de proteção das crianças enquanto suas mães e pais trabalham, de compensação das “deficiências” sociais e culturais. Ele cumpre o papel de ocupação do tempo, de abrigo, de higiene, de alimentação. As crianças passam grande parte do tempo assistindo televisão ou no pátio, como se estivessem em casa. A escola oblitera seu papel de espaço de conhecimento, de

relação com o saber, de interação com o mundo. O turno integral está vinculado à prestação de serviços para a família trabalhadora ou para a família em risco social. Basicamente, é um modelo destinado à proteção e à contenção.

b) Escolarização e recreação

Talvez este seja o modelo mais frequente nas escolas infantis. Apesar de a escola ofertar para a criança o tempo integral, a proposta pedagógica é pensada parcialmente, com equipes distintas. Em um turno, as crianças ficam sob a atenção de profissionais variados, que se caracterizam por não serem professores, e realizam atividades recreativas ou assistem a vídeos, à televisão. No outro turno as crianças ficam com professores para realizar atividades ditas pedagógicas. Há uma fratura entre os grupos de adultos e as crianças não conseguem compreender a ambiguidade das propostas, a ausência de integração, continuidade, articulação entre projetos e pessoas.

c) Escolarização

É o modelo no qual em ambos os turnos as crianças estão com professores formados, mas os projetos educativos são pautados por atividades geralmente desconectadas, individuais, que visam à produção de “trabalhos” que não se complementam e sem sentido de pertencimento para as crianças. Assim, as crianças, apesar de estarem na mesma instituição, vivem em dois mundos distintos onde a ênfase está na transmissão de conteúdos e na produção de resultados. A solução é ultrapassar as esterilidades de uma racionalidade escolar, da lógica do ensino “conteudista”.

Esses três modelos de educação em tempo integral indicam que *Chronos*, o tempo físico do relógio, das disciplinas, passível de ser numerado e quantificado (HOYUELOS, 2015, p. 43) tem feito das escolas espaços planos e lineares de medidas que promovem o encurtamento da infância pela eliminação do direito de brincar em nome de uma produtividade escolar “que não pode perder tempo”. Porém, a experiência do tempo da infância tem um ritmo próprio de aprender e produzir cultura, um tempo que se deixa surpreender pelos fatos, pelos acontecimentos, pelos momentos únicos – embora se repitam – mas com sentido de reiteração (HOYUELOS, 2015, p. 47). Com Hoyuelos (2015) e Bárcena (2012), podemos refletir que a temporalidade só pode ser compreendida pela experiência de vivê-la e partilhá-la em linguagem, pois é apenas narrativamente que podemos compreender o tempo.

INTEGRALIDADE DAS RELAÇÕES NO TEMPO E NOS ESPAÇOS

Uma escola de tempo integral, para não correr o risco de se tornar uma instituição fechada, totalizada em si mesma, é solicitada a considerar como parte intensa e extensa de seu projeto educativo a dimensão relacional de abertura tanto ao mundo que está fora quanto ao mundo dentro de seus muros. A tendência na escola infantil, por acolher e abrigar crianças bem pequenas que exigem segurança e proteção, é se constituir em tempos e espaços privilegiados pela contenção à dimensão relacional com a variedade do mundo e seus acontecimentos. Porém, como afirma Bárcena (2012, p. 190), “é o mundo – a experiência da mundanidade e a de sua durabilidade no tempo –, a condição de possibilidade de toda ação educativa”. É o que Paulo Freire (1995) escreve ao nos narrar o quintal como seu primeiro mundo na infância

Porque sou um ser no mundo e com ele, tenho não um *pedaço* imediato do *suporte* mas possuo o meu mundo mais imediato e particular: a rua, o bairro, a cidade, o país, o quintal da casa onde nasci, aprendi a andar e a falar, onde tive meus primeiros sustos, meus primeiros medos. (...) Meu primeiro mundo foi o quintal de casa, com suas mangueiras, cajueiros de fronde quase ajoelhando-se no chão sombreado, jaqueiras e barrigudeiras. Árvores, cores, cheiros, frutas, que, atraindo passarinhos vários, a eles se davam como espaço para seus cantares. (...) O quintal de minha infância vem como que se desdobrando em tantos outros espaços, não necessariamente outros quintais. *Sítios* em que este homem de hoje, vendo em si aquele menino de ontem, aprende por ver melhor o antes visto. Rever o antes visto quase sempre implica ver ângulos não percebidos (...). Aquele quintal foi minha imediata objetividade. Foi o meu primeiro *não-eu* geográfico pois os meus não-eus pessoais foram meus pais, minha irmã, meus irmãos, minha vó, minhas tias e Dadá (...) O Brasil, na forma como existe para mim, dificilmente existiria sem o meu quintal, a que se juntaram ruas, bairros, cidades. (...) Quanto mais enraizado na minha localidade, tanto mais possibilidades tenho de me espriair, me mundializar. (FREIRE, 1995, p. 22-23)

Paulo Freire narra a existência do mundo em nós temporalizado pelo corpo vivido no quintal, na rua, na cidade, no país, e nos faz compreender que o mundo é o lugar onde sempre vivemos, que somos corpo no mundo, somos tempo e somos espaço. Somos temporais, pois nos constituímos em uma perspectiva histórica, e somos espaciais, pois habitamos o mundo, e habitar é ler e significar. Muitas vezes, nas escolas infantis, até mesmo o espaço do pátio é interditado às crianças pequenas, especialmente aos bebês, pelo medo aos “perigos do mundo”: os insetos, os germes, os bandidos, o sol, o frio.

Para Merleau-Ponty (1999, p. 263), reafirmando as palavras de Paulo Freire, é preciso reconhecer essa potência aberta e indefinida

de ler e significar o mundo, isto é, de apreender e de comunicar um sentido como a condição pelo qual o humano “transcende em direção a um comportamento novo, ou em direção ao outro, ou em direção ao seu próprio pensamento, através de seu corpo e de sua fala”. Por isso, a potência de ler e significar não é dada apenas pelas palavras, pois há o corpo sensível e sua ação. Um agir e atuar com outros no mundo comum que, segundo Arendt (2004), é inseparável do discurso¹³ que revela “quem se é” na esfera pública, ou seja, inseparável do fenômeno da aparência, de aparecer e mostrar-se ante os demais como ação que tem o duplo aspecto de igualdade e de distinção entre humanos.

A pluralidade humana favorece a unicidade em vez de destruí-la. O paradoxo está no fato de a pluralidade humana ser uma pluralidade de absolutos singulares dada pela condição de agir e de discursar e assim fazer emergir uma “teia de relações humanas” dada nos espaços de vida comum (ARENDT, 2004, p. 196). Aqui, a ação é a condição de toda vida pública, pois ao agirmos mostramos quem somos e assim constituímos um espaço de visibilidade no qual, ao mesmo tempo, todos aqueles que veem são também vistos. “Ser visto e ouvido por outros é importante pelo fato de que todos veem e ouvem de ângulos diferentes” (ARENDT, 2004, p. 67). Ser privado desse espaço comum e público, um espaço no qual eu apareço aos outros como os outros aparecem a mim, afirma Arendt (2004, p. 211), “significa ser privado de realidade”. Nessa perspectiva, a experiência educativa é de certo modo um *gesto público*: um modo de aprender a estar em diferentes espaços no mundo comum como modo de aprender sua realidade e existência. Por isso, para cada criança que nasce, nasce também um mundo a ser interpretado, nomeado, significado.

A escola é propulsora da interlocução entre o que as crianças recebem dos adultos para viver e pensar e o que com isso podem edificar para sustentar seus sonhos e esperanças. Reinterpretar o patrimônio cultural, revalorizá-lo e integrar-se a ele solicita o encontro, a troca, a conversa entre gerações. Esse encontro vital exige intencionalidade pedagógica, mas também consideração pela imprevisibilidade no seu acontecer. A tarefa é unir, re-unir, ligar e re-ligar adultos e crianças em torno de experiências que os signifiquem no coletivo.

Essa tarefa diz respeito à educação de bebês e crianças pequenas em contextos coletivos de vida a partir dos seus encontros com adultos e outras crianças. É uma ação educativa que dialoga com as famílias, e esse diálogo está profundamente enraizado nos modos relacionais ou culturais como vivem na cidade ou no campo, como interagem com diferentes mídias e tecnologias, como se alimentam e

se vestem, como cantam e dançam. Nesse sentido, educação e cultura são processos históricos em contínuo movimento transformativo. Movimento ao qual uma escola de tempo integral não pode deixar de dar atenção e com o qual não pode deixar de se relacionar. Uma escola em tempo integral, mais que uma escola em tempo parcial, exige abertura aos acontecimentos dos espaços públicos da cidade como modo de favorecer que as crianças aprendam a frequentar esses lugares e a torná-los seus. Exige criar, juntamente com os pais, urbanistas, associações de moradores, movimentos sociais, lugares para as crianças transitarem e se manterem presentes na paisagem da cidade, contribuindo para evitar uma geração de crianças com medo do espaço público, individualizadas em suas casas e famílias.

Ao mesmo tempo, educação e cultura nos mobilizam e nos situam em um conjunto de valores, crenças e comportamentos, nos deslocam de hábitos e nos fazem pertencer a um coletivo. Significa dizer – e compreender – que o modo como acolhemos e educamos bebês e crianças pequenas na creche e na pré-escola está profundamente atrelado à experiência compartilhada entre adultos e crianças de produzir cultura. Assim, a Educação Infantil acontece e se realiza plenamente ligada à vida cotidiana das crianças, à inserção do seu corpo no mundo como participante que se singulariza nas narrativas e práticas sociais e culturais do seu grupo. A escola da infância pode contribuir para a escuta dos tempos individuais e favorecer a experiência de viver tempos coletivos. Com cuidado e atenção.

Como afirma Huizinga (2000), as manifestações sociais são as mais elevadas formas de jogo, pois o que nos torna culturais são justamente as possibilidades de jogar com linguagem em suas relações entre dizível e indizível, real e ficcional, corpo e mundo, ação e narrativa. A complexidade de aprender a estabelecer relações ao “vincular o lúdico com a lucidez” (BÁRCENA, 2004, p. 122) parece ser a grande lição da infância.

Acompanhar esse tempo do acontecer do jogo com bebês e crianças pequenas exige do adulto sensibilidade e empatia para com a experiência do movimento do corpo no mundo. Experimentar algo exige tempos lentos que permitam estar presente no tempo presente, que permitam abertura ao que pode ser percebido de outro modo; uma experiência formativa de aprender a estabelecer relação com a vida no mundo em coexistência com sua variedade e sutileza, na complexidade de seus previstos e também seus imprevistos. Tal compreensão, comprometida radicalmente com o devir humano, permite afirmar a incompletude humana como abertura provocativa e

exigente de sua autocriação. Incompletude que é também a condição para a invenção de suas possibilidades e que faz da educação um fenômeno que especifica o humano.

Se a temporalidade tece a experiência formativa, por repousar – como as produções culturais – na existência de um mundo comum, que resulta da pluralidade humana, sobretudo dos encontros intergeracionais, é a pluralidade de perspectivas dos diferentes espaços de articulação da visibilidade pública que garante o acesso aos diferentes aspectos e múltiplas perspectivas do mundo comum. Não é outra a tarefa do processo formativo de uma educação integral que insiste em oferecer – em ser e fazer – mais que informação e ensino.

RESPONSABILIDADE DA TAREFA DE FAZER UMA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL SUSTENTADA EM UMA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Se, desde a Constituição de 1988, o direito à educação para todas as crianças brasileiras de zero a seis anos foi disputado entre os modelos da assistência e da escolarização, nos últimos anos o modelo hegemônico de escolarização pautado no ensino e nos resultados mensuráveis tem forjado o ingresso de políticas de avaliação, livros didáticos, sistemas apostilados e um discurso com ênfase em habilidades e competências individuais. Em contraposição a essa tendência emerge uma perspectiva que propõe a escola como espaço de formação, de vida democrática comum, propulsora de subjetividades, de conhecimentos, de singularidades, de grupos. Entre a força das duas tendências encontra-se a resposta que daremos às crianças em seu processo de inserção no mundo comum. Responsabilidade que implica escolhas de mundo futuro.

Após nos determos no que consideramos três *pedras no meio do caminho* para a constituição de uma escola de tempo integral com a presença de bebês e crianças pequenas em turnos prolongados na Educação Infantil e apontado alguns de seus dilemas, pensamos ser importante retomarmos algumas ideias que problematizem a concepção mesma da educação integral. O que nós, do campo da educação de crianças pequenas, entendemos como educação integral? Seria a educação integral aquela, como ao longo do texto sugerimos, voltada à formação humana? Mas qual humanidade? Qual integralidade?

Está cada vez mais difícil propor uma reflexão educacional sem considerar a historicidade das concepções de “formação”, “humano” e de “humanismo” (SLOTTERDJK, 2003; BIELSTA, 2008). Por isso, enfrentar a complexidade dos desafios contemporâneos postos à

Educação Infantil a partir dos conceitos de formação e de humano oferecidos pela tradição do pensamento ocidental pode tornar-se empreendimento altamente duvidoso, uma ardilosa armadilha, se não forem consideradas as críticas ao conteúdo universal e totalizante de tais conceitos. Trata-se de resistir à tradição de um pensamento educacional sustentado nos valores de uma racionalidade científica tomada como único critério de distinção da experiência do real ao excluir as ambivalências do corpo temporalizado pelas fantasias, sonhos e desejos, através da busca de leis gerais e invariantes.

Pensar o humano é pensar os sentidos que lhe atribuímos. Portanto, torna-se difícil submeter concepções de “humano” à univocidade de enunciados sem lhe extirpar aquilo que justamente o especifica: a potência de sua autocriação, de sua incompletude, de sua permanente possibilidade de recompor, “renarrar”. Nesse sentido, a reflexão educacional enfrenta a impossibilidade de pretender estabelecer nítidas fronteiras entre transmissão e instrução, pois, ao final, somos o que nos tornamos a partir da singularidade que forjamos naquilo que outros nos oferecem para viver e pensar (CERTEAU, 2012).

Sloterdijk (2003, p. 29), afirma que “a era do humanismo moderno como modelo escolar e educativo passou, porque já não se pode sustentar por mais tempo a ilusão de que as macroestruturas políticas e econômicas se poderiam organizar de acordo com o modelo amável das sociedades literárias”. Portanto o modelo de formação humana, formação integral como universal, a-histórica e desencarnada precisa ser repensado. A partir do pensamento de Gadamer (2005), o conceito de formação¹⁴ – ou ações formativas – encontra na ideia de *experiência*¹⁵ um redimensionamento de sua compreensão histórica de unidade e totalidade, concebida nos séculos XVIII e XIX, porque

a experiência contém sempre a referência a novas experiências. Nesse sentido, a aquele a quem chamamos experimentado não é somente alguém que se tornou o que é *através* das experiências, mas também alguém que está aberto *a* experiências. A consumação de sua experiência, o ser pleno daquele a quem chamamos “experimentado”, não consiste em saber tudo nem em saber mais que todo mundo. Ao contrário, (...) está particularmente capacitado para voltar a fazer experiências e delas aprender. (GADAMER, 2005, p. 465, grifos do autor)

Nessa perspectiva, o que é irrevogável na ideia de formação, o que nela não se pode apagar ou anular é a liberdade de experienciar a autoeducação ou autocriação, isto é, o fato de que cada um se constitui a si mesmo num vínculo com o mundo (GADAMER, 2000) e, por isso, também está presente o momento não controlável da experiência educativa. Uma geração, ao transmitir à outra *um* mundo, ou seja, as possibilidades de produzir “mundo” *do* e *no* Mundo, transmite o que

já aí estava – corpo, língua, lugar – e, ao mesmo tempo, transmite as possibilidades contidas em um corpo, em uma língua, em um lugar (BÁRCENA, 2012). Desse processo vital, inerente ao humano, surgem produções de universos simbólicos, ou produções culturais, que atribuem significados aos elementos da existência na simultaneidade que os transforma a partir de uma inquietação lúdica diante das próprias possibilidades de transformar o mundo. Por isso, cultura não é algo que se possui, mas aquilo que permanentemente fazemos e refazemos.

Cada resposta histórica ao sentido da *experiência* educativa acarreta a renovação do pedagógico e do político, revitalizando outros modos de compreender e conviver no mundo comum. A permanência de bebês e crianças pequenas na creche e na pré-escola por um período estendido de tempo exige compromisso com uma educação integral como resposta à possibilidade de aprenderem a coexistir no mundo a partir de sua autocriação, o que não significa autossuficiência, mas processo temporal de constituir com outros um modo próprio – sua historicidade – que escapa à tentativa de previsão ou determinação prévia¹⁶. O que escapa é o cerne da educação como experiência: cada humano, em sua condição de singular absoluto, cria seu modo próprio de coexistir na pluralidade do mundo comum, ou seja, no público como o que pertence a todos: simultaneamente iguais e diferentes (ARENDT, 2004). Assim, de uma compreensão constituída no pensamento ocidental de educação como formação humana, universal e essencialista, passamos, na contemporaneidade, para a possibilidade de pensar a educação como experiência educativa que emerge no encontro geracional e intergeracional implicado com o mundo comum.

A dimensão de alteridade dos bebês e das crianças pequenas nos modos de participar da vida comum é expressa simultaneamente por sua vulnerabilidade e por sua potência em interagir e aprender a significar a convivência nas diferentes práticas da vida cotidiana através de gestos e atos de comunicação, de interpretação, de narração e expressão, os quais não apenas ampliam a capacidade de as crianças participarem de um mundo comum, mas fundam a condição dessa participação. Humanos não nascem sabendo sonhar, imaginar, perceber, agir, pensar. Aprendem com outros a tornarem-se capazes de interpretar, escolher e tomar decisões e a complexidade da faixa etária impõe não recuar diante da potência dos mais novos de *iniciar*¹⁷ ações no mundo.

Diante do desafio posto por bebês e crianças pequenas à Educação Básica, emerge uma indefinição. Não há modelo a ser prescrito. A responsabilidade da tarefa está em não haver modelo (de humanização) a seguir ou a perseguir. A escola para e com crianças pequenas pode ser polimórfica. Para se pensar e se realizar

uma educação integral com bebês e crianças pequenas sustentada na aliança entre transmissão e experiência formativa em seu período de permanência na escola, mais importante que projetar tempos e espaços – ou a vida comum – em que tudo “se encaixe”, talvez seja relevante considerar e imaginar “como se desencaixam”: os descompassos, os acasos, os desacertos, as imprevisibilidades. Não abrir mão deles, mas neles apostar. Trata-se de intencionalmente os adultos garantirem às crianças experiências que integrem as dimensões do saber e do não saber como modo de favorecer a emergência de uma transformação necessária sobre a qual não temos respostas definidas nem definitivas.

Reivindicar para a Educação Infantil a responsabilidade de uma educação integral que considere, no encontro entre adultos, bebês e crianças pequenas, as dimensões responsivas de compartilhar, partilhar e autorizar a inserção no mundo comum exige um esforço de imaginação. A imaginação torna presentes os outros à medida que os pontos de vista alheios se tornam abertos à inspeção. Sua força dinâmica nos coloca no lugar do outro, nos mobiliza até um espaço potencialmente público, aberto à pluralidade de suas dimensões. Tal abertura requer o esforço de suspender o peso do passado e a justificação futura das tarefas educacionais, para nos colocar no presente. É nesse presente que podemos exercer gestos de resistências que colocam a educação entre a transmissão e a instrução, entre o passado e o futuro – um reconhecimento da densidade do tempo presente no qual o tempo vivido coexiste com outros tempos que o tencionam, na complexidade do encontro intergeracional.

Pensar a educação das crianças pequenas para enfrentar a complexidade da vida contemporânea exige profissionais que vivenciem uma formação sustentada em princípios democráticos que signifiquem metodologias que incluam a presença e a participação das crianças. É necessário um pensamento pedagógico constantemente refeito, exigente, comprometido não com as causas do mundo, mas em se implicar.

Implicar-se é descobrir que a distância não é o contrário da proximidade e que não há cabeça que não seja corpo. Isto é, que não se pode ver o mundo sem o percorrer e que só se pensa de maneira inscrita e situada. Parece simples, mas é o mais difícil porque exige mudar o lugar e a forma de olhar. [...] abandonar as seguranças de um olhar frontal para entrar em um combate no qual não vemos todas as frentes. Este combate não se decide por vontade própria nem segundo o próprio interesse. É ao mesmo tempo uma decisão e um descobrimento: implicar-se é descobrir-se implicado (GARCÉS, 2013, p. 74).

Essa decisão e esse descobrimento exigem esforço de criação e invenção daquelas e daqueles que convivem diariamente com bebês e crianças pequenas na Educação Infantil, ou seja, exigem a intencionalidade

pedagógica de reencantarem o mundo na ludicidade dos seus encontros com as crianças, pois é *o gesto criador* que permite a um grupo inventar-se (CERTEAU, 2012). O gesto criador de realizar escolhas e tomar decisões exige um projeto pedagógico que faça do espaço público da escola um lugar de encontro, um laboratório de colaboração (FIELDING; MOSS, 2014, p.123) no sentido de responsabilidade docente com a intimidade da tarefa de partilhar um mundo comum.

REFERÊNCIAS

- ARENDT, H. *A condição humana*. Tradução de Roberto Raposo, posfácio de Celso Lafer. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 2004.
- BARBOSA, M. C. S. Os resultados da avaliação de propostas curriculares para a Educação Infantil dos municípios brasileiros. In: SEMINÁRIO NACIONAL CURRÍCULO EM MOVIMENTO – Perspectivas Atuais, 1, 2010, Belo Horizonte. Portal MEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7150-1-1-artigo-mec-proposta-curricular-maria-carmem-seb&category_slug=dezembro-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 06 mai.2015.
- BARBOSA, M. C. S.; GEHLEN, I.; FERNANDES, S. B. A oferta e a demanda de Educação Infantil no campo: um estudo a partir de dados primários. In: BARBOSA, M. C. S. et al. *Oferta e demanda de Educação Infantil no campo*. Porto Alegre: Evangraf, 2012. p. 71-105.
- BÁRCENA, F. *El delirio de las palabras*: ensayo para una poética del comienzo. Barcelona: Herder, 2004.
- _____. *El aprendizaje eterno*: filosofía, educación y arte de vivir. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2012.
- BIESTA, G. Acerca de la humanidad. In: MAASCHELEIN, J; BIESTA, G SIMONS, M. (Ed.). *Mensajes Educativos desde tierra de nadie*. Barcelona: Laertes, 2008, p. 119-128.
- BONDIOLI, A.; MANTOVANI, S. *Manual de educação infantil*: de 0 a 3 anos - uma abordagem reflexiva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*: promulgada em 5 de outubro de 1988. Organização do texto: Juarez de Oliveira. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990. 168 p. (Série Legislação Brasileira)
- _____. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. *Diário Oficial da União*, Brasília, 27 ago. 1990.
- _____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Legislação*. Brasília: Casa Civil da Presidência da República. 1996.
- _____. Lei 11.274, de 26 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/11274.htm>. Acesso em: 06 mai.2015.
- _____. *Mapeamento e análise das propostas pedagógicas municipais para a Educação Infantil*: projeto de cooperação técnica MEC e UFRGS para construção de orientações curriculares para a Educação Infantil. Brasília: MEC: SEB: UFRGS, 2009a.

_____. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. *Resolução n. 5, de 17 de dezembro de 2009*. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: 2009b.

_____. Lei nº 12.796 de 04 de abril de 2013. Altera a Lei 9.394 [...] para dispor sobre a formação de profissionais da educação e dar outras providências. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm>. Acesso em 6 maio 2015.

BROUGÈRE, G.; VANDENBROECK, M. (Dir.). *Repenser l' éducation des jeunes enfants*. Bruxelles: Éditions Scientifiques Internationales, 2007.

BROUGÈRE, G. Culture de masse et culture enfantine. In: ARLÉO, A; DELALANDE, J. *Cultures enfantines: universalité et diversité*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2010.

CAVALIERE, A. M.. Tempo de escola e qualidade na educação pública. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1015-1035, 2007.

CERTEAU, M. *A cultura no plural*. Campinas, SP: Papirus, 2012.

COSTA, M. A. R. da. *Educação em tempo integral no município de Vitória: a experiência do Brincarte*. 2012. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

FARIA, A. L. G. A contribuição dos parques infantis de Mário de Andrade para a construção de uma pedagogia da educação infantil. *Educação & Sociedade*, Campinas, n. 69, p. 60-91, dez. 1999.

FERREIRA, H. B.; REES, D. K. Educação integral e escola de tempo integral em Goiânia. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 40, n. 1, p. 229-251, mar. 2015.

FIELDING, M.; MOSS, P. *L'educazione radicale e la scuola comune*. un'alternativa democratica. Bologna: Junior, 2014.

FREIRE, P. *À sombra desta mangueira*. São Paulo: Olho d'Água, 1995.

GADAMER, H. G. *Verdade e método I: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*. Tradução de Flávio Paulo Meurer. Petrópolis, RJ: Vozes; Bragança Paulista, SP: Editora Universitária São Francisco, 2005.

_____. *La educación es educar-se*. Barcelona: Paidós Ibérica, 2000.

GARCÉS, M. *Un mundo común*. Barcelona: Bellaterra, 2013.

HERMANN, N. *Autocriação e horizonte comum*: ensaios sobre educação ético-estética. Ijuí: Unijuí, 2010.

HOYUELOS, A. Os tempos da infância. In: FLORES, M. L. R.; ALBUQUERQUE, S. S. de (Org.). *Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul: perspectivas políticas e pedagógicas*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015. p. 39-56.

HUIZINGA, J. *Homo ludens*. Tradução João Paulo Monteiro. São Paulo: Perspectiva, 2000.

HUNT, L. *A invenção dos direitos humanos: uma história*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

LAHIRE, B. *A cultura dos indivíduos*. Porto Alegre: ARTMED, 2006.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 06 de mai. 2015.

MERLEAU-PONTY, M. *O visível e o invisível*. Prefácio e posfácio de Claude Lefort. Tradução José Artur Gianotti e Armando Mora d'Oliveira. São Paulo: Perspectiva, 1999.

OLIVEIRA, C. E. A. *Temporalidades no/ do cotidiano da educação infantil*. 2012. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2012.

- RODRIGUES, J. B. M. *A construção de uma escola de educação infantil de tempo integral: “cavando os achadouros da infância”*. 2012. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2012.
- SLOTTERDIJK, P. *Normas para el parque humano: uma resposta a la Carta sobre el humanismo de Heidegger*. Traducción de Teresa Rocha Barco. Madrid: Siruela, 2003.
- SOUZA, E. A. M. *Prática pedagógica de qualidade na educação infantil em escola de tempo integral: visão de professores*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília, Brasília, 2012.
- SUBIRATS, J. Mudança de visão para vencer a crise e oferecer melhor qualidade de vida aos cidadãos. Disponível em: <<http://www.mds.gov.br/noticias/o-espanhol-joan-subirats-defende-mudanca-de-visao-para-vencer-a-crise-e-oferecer-melhor-qualidade-de-vida-aos-cidadaos>>. Acesso em: 25 jun. 2013.
- VALLE, L. do. *Os enigmas da educação: a paideia democrática entre Platão e Castoriadis*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- VANDENBROECK, M. *Educare nostri bambino aula diversità social, cultural, étnica, familiare*. Bologna: Juinior, 2010.
- VARELA, F.; THOMPSON, E.; ROSCH, E. *De cuerpo presente*. Barcelona: Gedisa, 1997.
- VARELA, J. Uma reforma educativa para as novas classes médias. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 1, p. 229-237, jan./jun. 1995.
- VIEIRA, L. M. F. Educação infantil em Minas Gerais: o regime de colaboração e o desafio de políticas municipais. In: CARVALHO, A. et al. (Org.). *Políticas públicas*. Belo Horizonte: UFMG, 2002.
- VINCENT, G.; LAHIRE, B.; THIN, D. Sobre a história e a teoria da forma escolar. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 33, p. 7-47, jun. 2001.

NOTAS

¹ As comemorações promovidas pela ONU em 1979, Ano Internacional da Criança, apontaram que apesar das importantes garantias da Declaração Universal dos Direitos da Criança de 1959, ainda existiam muitos pontos a serem considerados. A permanência da precariedade da situação da infância e da constante violação de seus direitos no contexto mundial desencadeia uma nova “Convenção sobre os Direitos da Criança” em 1989, com o aprofundamento da discussão dos direitos humanos a partir da emergência de movimentos sociais e culturais que trouxeram a tona novos temas.

² Conforme argumenta Hunt (2009), a Declaração Universal dos Direitos Humanos, apesar de todos os paradoxos, criou uma capacidade empática, uma emoção e uma razão pelas quais todos os seres humanos são iguais e possuem os mesmos direitos inalienáveis.

³ O termo “público” é aqui utilizado no sentido que lhe dá Arendt (2004, p. 62) de ser “o próprio mundo, na medida em que é comum a todos nós e diferente do lugar que nos cabe dentro dele [...] tem a ver com o artefato humano, com o produto de mãos humanas, com os negócios realizados entre os que, juntos, habitam o mundo feito pelo homem”.

⁴ Se a educação emerge sempre na brecha do tempo, a transmissão acontece – com ou sem intencionalidade – como propagação da densidade do presente que interroga simultaneamente o passado, heranças parciais, histórias locais, identidades gerais e particulares, e nesse processo, inscreve a novidade que garante a renovação do mundo.

⁵ O artigo de Cavaliere (2007) faz uma boa introdução ao tema da educação integral no Brasil e evidencia as perspectivas das distintas políticas de tempo integral na escola de Ensino Fundamental. Já o de Ferreira e Rees (2014), define-se como uma etnografia da experiência de turno integral na cidade de Goiânia. A especificidade da Educação Infantil, apesar de presente tangencialmente, não é explorada.

⁶ Cf. SOUZA, 2012; COSTA, 2012; RODRIGUES, 2012; OLIVEIRA, 2012.

⁷ O fato de estarem disponíveis apenas trabalhos de 2012 mostra que pode, ou não, haver algum problema na base da Capes, porém a proporção entre eles indica que menos de 1% dos trabalhos sobre tempo integral se referem à Educação Infantil.

⁸ O verbo “responder” é aqui tomado como tendo a mesma raiz etimológica dos termos “responsável” e “responsabilidade”.

⁹ Com a Lei Federal nº 11.274 (BRASIL, 2006) inicia-se a obrigatoriedade de ingresso no Ensino Fundamental das crianças a partir dos seis anos de idade, ampliando a duração do Ensino Fundamental de oito para nove anos. Portanto, na maior parte do artigo utilizamos a faixa etária de zero a cinco anos para nos referirmos à Educação Infantil. Consideramos importante sublinhar que as crianças que completam seis anos após o mês abril permanecem na Educação infantil.

¹⁰ O enfoque da teoria da enação de Francisco Varela (VARELA; THOMPSON; ROSCH, 1997), inspirado em Maurice Merleau-Ponty, afirma a cognição como *ação corporizada* na qual o corpo é concebido simultaneamente como estrutura física e como estrutura vivida e experiencial, isto é, tanto biológico como fenomenológico.

¹¹ Até a implantação da Emenda Constitucional nº 59 de 2009 (EC nº 59/09), a Educação Infantil compreendia crianças de até 6 anos de idade.

¹² Emenda Constitucional nº 59 de 2009 (EC nº 59/09) cuja proposta foi incorporada à Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (LDB 9.394/96) através da Lei nº 12.796, de quatro de abril de 2013 (BRASIL, 2013).

¹³ Escreve Arendt (2004, p. 191), “sem o discurso, a ação deixaria de ser ação, pois não haveria ator; e o ator, o agente do ato, só é possível se for, ao mesmo tempo, o autor das palavras”.

¹⁴ A ideia de formação, apesar de usual e muito difundida, se presta a muitos equívocos tanto pela ambiguidade conceitual e negação de sua historicidade quanto por se tratar de um conceito operativo. Isto é, conforme a interpretamos, muda nossa concepção sobre a realidade, pois o que entendemos por formar e/ou educar se expressa em ações e a tarefa de elucidá-las emerge da própria situação vivida.

¹⁵ A experiência, na perspectiva hermenêutica, é distinta da experiência científica ao expressar *uma vivência, pela qual aprendemos*. Não se trata de um fluxo de percepções, mas de um acontecimento, de um encontro, um processo revelador que descobre a realidade como um acontecer (HERMANN, 2010, p. 115).

¹⁶ A intenção formativa da educação como processo de autocriação – singular e coletivo – que exige a saída de si, o encontro, o diálogo, as trocas com e no mundo como atualização de autotransformações que amplia a capacidade de tornar-se autônomo (VALLE, 2002)

¹⁷ Segundo Arendt (2004, p. 17), a natalidade, na qual se enraíza a ação no sentido de iniciar, de imprimir movimento a algo, “pode constituir a categoria central do pensamento político”, pois nascer é tanto começar-se no mundo quanto começar um mundo na simultaneidade histórica da continuidade de um mundo já constituído. Se *iniciar* corresponde ao nascimento, “o discurso corresponde ao fato da distinção e é a efetivação da condição humana da pluralidade, isto é, do viver como ser distinto e singular entre iguais” (ARENDT, 2004, p. 191).

Recebido: 28/06/2014

Aprovado: 14/09/2015

Contato:

Maria Carmen Silveira Barbosa
Rua Dr. Álvaro Correa da Silva, 605
Santa Cruz do Sul. | RS | Brasil
CEP 96.820-640