

## INFÂNCIAS E EDUCAÇÃO INTEGRAL: INTERFACES POSSÍVEIS

Mariana Roveroni<sup>1</sup>

Adriana Momma Missae<sup>2</sup>

### INTRODUÇÃO

Este trabalho integra as reflexões desenvolvidas na pesquisa de doutorado, em andamento, na linha de políticas públicas educacionais do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas. Principia a partir de contribuições teóricas que problematizam as infâncias na contemporaneidade, bem como pauta-se no diálogo com a institucionalização da escola de educação/tempo integral. Propõe a investigação sobre as experiências e vivências relacionadas às infâncias que ocorrem nos diferentes espaços dessa instituição em colaboração com estudos contemporâneos sobre as infâncias, que legitimam as crianças como atores protagonistas em seus processos de socialização, interação e criação de modos de vidas múltiplos e específicos. As particularidades das infâncias se traduzem em sua própria forma de estar no mundo, na capacidade de criar e ressignificar as experiências que ocorrem em espaços institucionalizados, como a escola com tempo ampliado.

Essa reflexão implica também, na leitura do contexto e do cenário social e político no qual as concepções de educação e sociedade são arquitetadas e, em especial realizar-se-á um levantamento histórico crítico destacando a construção de algumas concepção sobre a educação integral no contexto nacional e local. A metodologia desenhada para esse ensaio é a revisão da literatura na qual se buscará respaldo para reflexão de temáticas relacionadas a infância e a escola de educação/tempo integral. O arcabouço teórico utilizado caminha na perspectiva histórica e sociológica, e buscará suscitar análises sobre as infâncias em interface com a escola de educação integral no Brasil.

### SOBRE INFÂNCIAS E EDUCAÇÃO INTEGRAL

As escolas sempre estiveram cheias de crianças e no entanto, compreender como elas experienciam e vivenciam as suas relações (entre elas, com o espaço, com o tempo, com os adultos) foi, e ainda é, um desafio para educadores e pesquisadores da educação. É nesse desafio que insere-se esse trabalho, que pretende “ler” as infâncias no contexto da Educação Integral, explorando e investigando quais são os paradoxos, as riquezas, as precariedades e as

---

<sup>1</sup>Doutoranda do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UNICAMP. Contato: mariana\_roveroni@yahoo.com.br

<sup>2</sup>Professora Doutora vinculada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Unicamp, orientadora da pesquisa apresentada. Contato: adrianamomma@gmail.com

possíveis formas de emancipação que acontecem nesse modelo institucional definido, na contemporaneidade por meio da variável do tempo. Para realizar essa “leitura” faz-se importante abordar as ideias de infância que marcam o arcabouço teórico atual.

As pesquisas do historiador Philippe Àrie divulgadas no Brasil por meio da primeira edição impressa de seu célebre estudo “História Social da Criança e da Família” em 1978, teve grande impacto na compreensão atual de infância. As pesquisas decorrentes das ciências humanas, com destaque para as áreas da sociologia, psicologia, sociologia avançaram na compreensão desse conceito, que culminou na compreensão de que a criança ocupa um lugar diferenciado no mundo, e como tal interage, produz e pensa de forma particular.

A modernidade (século XVII) foi um momento histórico importante nesse sentido, pois nesse contexto foi definido a divisibilidade dos mundos adulto e infantil; momento de superação da ideia do *infant*, como aquele que não possuía voz. Essa emancipação começa com o habito social de separar as crianças dos adultos, da modificação das condutas e comportamentos perante os pequenos e do aumento da atenção destinada as crianças. Esses são alguns fatores que alteraram a forma como a sociedade tratava as crianças, uma vez que:

tudo que se referia as crianças e as famílias tornara-se um assunto sério e digno de atenção. Não apenas o futuro da criança, mas também sua simples presença e existência eram dignas de preocupação – a criança havia assumido um lugar central dentro e fora da família (ARIES, 2006, p.105).

Na contemporaneidade os sentimentos positivos que se referem à criança se intensificaram; leis e estatutos que garantem legalmente o bem estar social, moral, psicológico, intelectual das crianças se legitimaram na tentativa de preservar o tempo infantil. Foi no século XX que o ordenamento jurídico internacional impactou e influenciou a legislação nacional culminando com a ideia da criança, como sujeito de direito. A Declaração de Genebra, datada de 1924, seguida pela Declaração dos Direitos do Homem, de 1928, categoriza e discrimina a criança do adulto, adotando a concepção de fase especial da vida. Em 1959 a Declaração dos Direitos da Crianças, determina 10 princípios de garantia do direito à infância, fundamentada na ideia de que a “humanidade deve à criança o melhor de seus esforços”. O Brasil ratifica os compromissos assumidos na esfera internacional, e tardiamente, em 1988 e na década de 90, promulga legislações referentes aos direitos da criança. Há avanços com as legislações após essa data, notadamente por meio da Constituição Federal de 1988 ( CF - Lei 7689/1988) e com a Lei do Estatuto da Criança e do Adolescente

(ECA – Lei 8096/1990). Em termos legais “ao conferir um estatuto jurídico à criança, abre-lhe a possibilidade de pleitear sem ser representada por seu tutor legal, significando o seu egresso da tutela para ser um sujeito de direitos” (ROSEMBERG, p.711, 2010). O ECA assegura os direitos fundamentais, com apelo aos princípios da dignidade da pessoa postulando que:

A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade (BRASIL, 1990).

Essa mesma legislação apresenta avanços em termos legais ao trazer a “proteção integral” e a promoção dos direitos à bebês, crianças e adolescente (“incapaz”), categorizando-os como sujeitos de direitos para além da questão assistencial, protetiva e de “cárcere/enquadramento” predominante no código de menores (LEI 6.697/1979) e, de alguma maneira, acaba trazendo subsídios para dimensionarmos a questão de uma “educação integral” na perspectiva do “desenvolvimento integral”, embora não versando especificamente sobre o assunto em tela.

A constituição de um ordenamento jurídico para as sociedades infantis aumentaram a complexidade do entendimento da infância que segundo Carvalho & Silva (2017) na atualidade pode ser compreendida como:

a infância é a noção de um grupo social plural, no qual estão presentes diversas condições, tais como as características biopsíquicas da idade, a classe socioeconômica, a etnia, o gênero, o que implica compreendê-la na sua singularidade e nas suas diferenças. (CARVALHO & SILVA, 2017, p. 19).

Corroborando a percepção de infância acima citada, os estudos sobre a infância de Kramer (2000) que buscam situar a criança num dado contexto social a partir do qual poder-se-ia compreender como ela percebe, interage, convive, e atribui sentido ao mundo ao seu redor. O mundo que a cerca, de acordo com a autora, é marcado por diferenças sociais que também atinge os grupos infantis dados a partir da distribuição de renda, da localização geográfica, do acesso a cultura produzida pela humanidade, dentre outros. Assim, os determinadores da construção do conceito de infância são definidos a partir de uma dupla vertente pela pesquisadora: a criança é única em seu modo de vida e é também – e concomitantemente-

cidadã do mundo, pertencente a uma grupo social, que coletivamente negocia, interpreta e cria modos de fazer a realidade nos espaços em que vivem:

Defendo uma concepção de criança que reconhece o que é específico da infância – seu poder de imaginação, fantasia, criação – e entende as crianças como cidadãs, pessoas que produzem cultura e são nela produzidas, que possuem um olhar crítico que vira pelo avesso a ordem das coisas, subvertendo essa ordem. Esse modo de ver as crianças pode ensinar não só a entendê-las, mas também a ver o mundo a partir do ponto de vista da infância. Pode nos ajudar a aprender com elas. (KRAMER, 2000, p.05).

Se reconhecemos a infância, e buscamos compreendê-la a partir de seus múltiplos dispositivos, como uma categoria social, uma das problemática suscitada em nossos tempos se relaciona a possíveis divergências de mecanismos de cooptação das infâncias que coabitam o espaço da escola e, com mais intensidade o espaço e o tempo da escola de Educação Integral.

Uma aproximação mais fidedigna para com a infância tal como ela acontece hoje pressupõe considerar ainda que há concepções em disputa que colocam por exemplo a criança como sujeito possuidora de direitos, mas também como “pequenos” consumidores diante de um vasto segmento mercadológico infantil que abrange parque de diversão, fast-foods, brinquedos, programas de televisão, roupas, etc,etc,etc. Essa última concepção também está preocupada em entender a criança, pois percebe nela um campo potencial de obtenção de lucro.

Na leitura das infâncias que habitam à escola de Educação Integral problematizar essas tensões representa um esforço da pesquisa em compreender os determinantes, conferidos pelo contexto nacional e/ou forjados pelo sistema econômico, que influenciam o modo como se vive a infância nesse contexto escolar, caracterizado pela extensão do tempo em que as crianças ficam na escola. Afinal, mais tempo de escolarização pode contribuir para uma infância vivida que se aproxima de valores humanísticos e planetário?

O Manifesto dos Pioneiros da Educação, datado de 1932, pode ser identificado como uma das primeiras iniciativas de realização de Educação Integral no Brasil. O movimento tem como signatário Anísio Teixeira, representante de uma corrente pedagógica escolanovista, que tinham como bandeira de luta a educação pública como direito social, garantida por meio do acesso à escola. Cita-se também nessas experiências o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, na Bahia, e os Centro Integrado Educação Pública no Rio de Janeiro surgidos nas décadas de 1980 e 1990, respectivamente (Cavaliere 2009, 2014). Na década de 90 merece destaque o documento do Manifesto das Cidades Educadoras originalmente elaborado em Barcelona. No Brasil, essas ideias ganham notoriedade com o

pensamento de Freire (1993) que afirmava o potencial eminentemente educativo da cidade. A cidade educa, quer a escola, ou não, dizia o autor. “A Cidade se faz educativa pela necessidade de educar, de aprender, de ensinar, de conhecer, de criar, de sonhar, de imaginar de que todos nós, mulheres e homens, impregnamos seus campos, suas montanhas...” (FREIRE, 1993, p. 13).

Foi a partir da Constituição Federal de 1988 que a Educação Integral, compreendida como direito da criança e do adolescente, passa a compor a agenda política educacional brasileira, embora no texto da constituinte não se encontre referência direta à Educação Integral. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB, datada de 1996, aborda a temática pontuando uma progressiva extensão da jornada escolar do aluno. O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e da Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) em vigência desde 2007 amplia o investimento para os demais segmentos da educação básica e de tempo integral esboçando uma definição de tempo integral como período igual ou superior a 7 horas diária de jornada escolar. De forma mais efetiva e notável, em 2014, por meio do II Plano Nacional da Educação (2014 - 2024) a Educação Integral torna-se uma meta, n.º 6, no qual é definida a sua educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica (Brasil, 2014).

O conjunto de normativas jurídicas que ratificam os direitos das crianças coloca no centro do debate da Educação Integral a dimensão do tempo. O elemento temporal, representado pela lógica formal e métrica da hora relógio tornar-se-á dilemática central nessa discussão. De um lado questiona-se a ampliação das horas por um viés assistencialista - que tira a criança da rua por mais tempo - e por outro, ela se justifica por meio do argumento de se ter mais tempo para promover políticas públicas equitativas de apreensão do mundo social e cultural pela criança. A dualidade dessas concepções destacadas como “filantropia” e “política de estado” por Cavaliere (2014) demonstra como essas acepções não podem ser analisadas como conceitos cristalizados ou simplesmente antagônicos. Demonstram também, que os sentidos da Educação Integral para as infâncias pode ser melhor construído com mais tempo, mas não depende exclusivamente dele, mas sim do significado que esse tempo adquire na formação das crianças.

### **ALGUMAS CONSIDERAÇÕES**

No geral, as instituições socioeducativas, tanto de educação infantil, quanto fundamental têm organizado sua “rotina” de mais tempo na escola a partir de momentos dedicados às atividades formais do currículo, com prevalência das aulas de cada disciplinas que podem ser realizadas em múltiplos espaços, inclusive e predominantemente nas salas de

aulas. Há também os momentos definidos como de recreação, do brincar, de “parque”, intervalo, onde as crianças livremente estabelecem os vínculos sociais importantes para as atividades lúdicas. Esses momentos- e muitos outros- fazem parte das vivências e experiências, institucionalizadas ou não, que nos ajudam a “ler” as infâncias que acontecem na instituição de Educação Integral. Para esse ensaio procurou-se elencar algumas concepções de infância estabelecendo uma interface com as proposituras legais que ratificam o direito à Educação Integral no Brasil, discussão que ganhou legitimidade e preponderância por meio da dimensão do tempo. O tempo pode vir a ser elemento enriquecedor das vivências e experiências relacionadas às infâncias se houver a compreensão do que é ser criança na contemporaneidade, bem como ocorreu a construção um conceito social para a infância. Nesse sentido, o tempo a mais passado na escola tornam-se uma potência para expandir vínculos, afetos, conhecimento e vida.

## REFERÊNCIAS

- ARIÈS, Philippe, 1914-1984. *História Social da Criança e da Família*. Trad. Dora Flaksman. 2. ed. [reimpr.]. Rio de Janeiro: LCT, 2006.
- BRASIL, Lei no 13.005 de 25 de junho de 2014, aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências.
- \_\_\_\_\_. LDB. Lei 9394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: [www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br).
- \_\_\_\_\_. Decreto no 6.253, de 13 de novembro de 2007. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, regulamenta a Lei no 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. Brasília, 2007.
- \_\_\_\_\_. Decreto no 7.083, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2007/2010/2010/decreto/d7083.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007/2010/2010/decreto/d7083.htm)
- \_\_\_\_\_. Decreto 6.094, 24/04/2007. Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm) Acesso em: 10/12/2017.
- \_\_\_\_\_. Constituição da República Federativa do Brasil. Presidência da República. 5 de outubro de 1988. Brasília, DF BRASIL.
- \_\_\_\_\_. Estatuto da Criança e do Adolescente, Câmara dos Deputados, Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. DOU de 16/07/1990 – ECA. Brasília, DF.
- CARVALHO, Levindo Diniz. & SILVA, Rogério Corrêa. *Educação Integral nas Infâncias. Pressupostos e práticas para o desenvolvimento e a aprendizagem de crianças de 0 a 12 anos*. Centro de Referência em Educação Integral: 2017.
- CAVALIERE, Ana Maria Villela. *Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral*. Em Aberto, Brasília, v. 22, n. 80, p.51-63, abr. 2009.
- \_\_\_\_\_. *Escola pública de tempo integral no Brasil: filantropia ou política de estado?* Educação & Sociedade, Campinas, vol. 35, n.129, p.1205-1222, out.-dez., 2014.
- FREIRE, Paulo. *Política e Educação*. São Paulo: Cortez, 1993.
- KRAMER, Sônia. *Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie*. In: KRAMER, S.; BAZILIO, L.C. *Infância, educação e direitos humanos*. São Paulo: Cortez, 2000.
- ROSEMBERG, Fúlvia; MARIANO, Carmem Lúcia Sussel. *A convenção internacional sobre os direitos da criança: debates e tensões*. Cad. Pesqui., São Paulo, v. 40, n. 141, p. 693-728, Dec. 2010. Available from [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742010000300003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742010000300003&lng=en&nrm=iso). access on 26 June 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742010000300003>.